



QUALITÉ DE LA LANGUE ÉCRITE AU COLLÉGIAL

Rapport de recherche

—

Martine Ouellet



QUALITÉ DE LA LANGUE ÉCRITE AU COLLÉGIAL

Recherche subventionnée par PAREA et réalisée au cégep de Drummondville.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur. Le document est rédigé en nouvelle orthographe. L'emploi du masculin est épïcène, sans aucune intention discriminatoire et uniquement dans le but de faciliter la lecture.

Chercheuse

Martine Ouellet, Ph. D. linguistique, enseignante en *Français, langue d'enseignement et littérature*

Participant·es à la recherche

Nancy Houle, M.A. études françaises, et Joanna Paluszkiewicz-Magner, Ph. D. littérature, enseignantes en *Français, langue d'enseignement et littérature*

Révision linguistique

Nadia Bricault et Nancy Houle

Traduction du résumé

Joanna Paluszkiewicz-Magner et Richard Lanoie

Mise en page

Sabrina Villeneuve

Couverture

Caroline Grégoire

Imprimé à Drummondville.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec – 2016

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada – 2016

ISBN 978-2-923199-39-1

© Tous droits réservés Martine Ouellet, 2016

C'est ce que nous pensons déjà
connaître qui nous empêche souvent
d'apprendre.

Gaston Bachelard

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	11
Remerciements	15
Résumé	17
Abstract	21
Introduction	23
Chapitre 1 - Le cadre théorique.....	27
1.1 La situation du français au Québec	27
1.2 Les critères sur lesquels se fonde l'appréciation de la langue	31
1.3 La qualité du français attendue à la fin des études collégiales.....	33
1.4 Les recherches portant sur la langue des étudiants	36
1.5 La connaissance du code : des données qui demeurent inquiétantes	41
1.6 Les perceptions des enseignants sur la langue	42
1.6.1 La perception générale des enseignants du collégial	42
1.6.2 Des jugements différents sur la qualité de la langue.....	47
Chapitre 2 - La méthodologie.....	51
2.1 Le type de recherche	51
2.2 Les objectifs de la recherche	51
2.3 Les sujets et l'échantillonnage	53
2.3.1 Les élèves dans les cours de français	55
2.3.2 L'attrition de l'échantillon	57
2.3.2.1 La perte d'effectifs pour le test de connaissances en français.....	58
2.3.2.2 La perte d'effectifs pour les productions écrites	58
2.4 Les précautions éthiques	59
2.5 Les instruments de mesure	59
2.5.1 Le test de connaissances en français	60
2.5.2 Les productions écrites	63
2.6 L'évaluation de la qualité de la langue dans les productions écrites	65
2.6.1 L'entraînement des juges	69
2.6.2 La correction et le codage des productions écrites	70
2.6.3 Le dépouillement des données et leur saisie dans un chiffrier Excel.....	71
2.7 La grille de correction	71

2.7.1	La syntaxe.....	71
2.7.1.1	La grammaire de la phrase.....	71
2.7.1.2	La grammaire du texte.....	72
2.7.1.3	La ponctuation.....	72
2.7.2	Le vocabulaire.....	73
2.7.3	L'orthographe d'usage.....	73
2.7.4	L'orthographe grammaticale.....	74
Chapitre 3	- Les résultats au test de connaissances en français.....	77
3.1	Les résultats généraux.....	79
3.2	Les résultats en fonction du cours de français.....	79
3.2.1	Le cours de français aux temps 1 et 2 – session Automne 2013.....	80
3.2.2	Le cours de français au temps 3 – session Hiver 2014.....	81
3.2.3	Le cours de français au temps 4 – session Automne 2014.....	83
3.2.4	Résumé.....	83
3.3	Les résultats en fonction des variables retenues.....	84
3.3.1	Le sexe.....	85
3.3.2	L'âge.....	86
3.3.3	La pratique de la langue.....	87
3.3.4	L'admissibilité aux services adaptés.....	88
3.3.5	La moyenne au secondaire du Ministère.....	89
3.3.6	Le type de cheminement.....	91
3.3.7	Résumé.....	93
3.4	Les résultats en fonction des catégories d'erreurs.....	94
3.4.1	La syntaxe.....	97
3.4.1.1	Le portrait général.....	97
3.4.1.1.1	La grammaire de la phrase.....	97
3.4.1.1.2	La grammaire du texte.....	98
3.4.1.1.3	La ponctuation.....	99
3.4.1.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées.....	100
3.4.2	Le vocabulaire.....	103
3.4.2.1	Le portrait général.....	103
3.4.2.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées.....	104

3.4.3	L'orthographe d'usage	105
3.4.3.1	Le portrait général	106
3.4.3.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées	107
3.4.4	L'orthographe grammaticale – groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison.....	108
3.4.4.1	Le portrait général	109
3.4.4.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées	110
3.4.5	L'orthographe grammaticale – l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison, incluant l'accord du participe passé.....	112
3.4.5.1	Le portrait général	112
3.4.5.1.1	L'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison.....	113
3.4.5.1.2	L'accord du participe passé	114
3.4.5.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées	115
3.4.6	Résumé.....	116
3.5	Les résultats en fonction des catégories d'erreurs et des cours de français	117
3.5.1	Le cours de français aux temps 1 et 2 – session Automne 2013.....	117
3.5.2	Le cours de français au temps 3 – session Hiver 2014	118
3.5.3	Le cours de français au temps 4 – session Automne 2014.....	119
3.5.4	Résumé.....	120
Chapitre 4 - Les résultats aux productions écrites.....		121
4.1	Les résultats généraux	121
4.2	Les résultats en fonction des catégories d'erreurs	124
4.2.1	La syntaxe	124
4.2.1.1	La grammaire de la phrase	125
4.2.1.1.1	Le portrait général.....	125
4.2.1.1.1.1	Les propositions racines tensées et les enchâssées	127
4.2.1.1.1.2	La coordination des propositions.....	130
4.2.1.1.1.3	Le groupe verbal et le groupe nominal	132
4.2.1.1.1.4	La coordination dans le groupe nominal	134
4.2.1.1.1.5	La restriction et la négation	135
4.2.1.1.1.6	Le choix de la préposition.....	137

4.2.1.1.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées.....	138
4.2.1.2	La grammaire du texte	141
4.2.1.2.1	Le portrait général	141
4.2.1.2.1.1	L'absence ou l'ambiguïté des référents et les GN de reprise inadéquats	141
4.2.1.2.1.2	L'insertion des citations	144
4.2.1.2.1.3	Les ruptures dans la progression de l'information, la présence de contradictions et l'inconstance du point de vue	145
4.2.1.2.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées.....	147
4.2.1.3	La ponctuation.....	149
4.2.1.3.1	Le portrait général	150
4.2.1.3.1.1	La ponctuation marquant la fin de la phrase graphique	150
4.2.1.3.1.2	La ponctuation à l'intérieur de la phrase graphique	150
4.2.1.3.1.3	La virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes	151
4.2.1.3.1.4	La virgule dans le contexte de l'expansion d'un groupe nominal – excluant l'expansion par une subordonnée relative	153
4.2.1.3.1.5	La virgule dans le contexte où un groupe est coordonné ou subordonné à un autre	154
4.2.1.3.1.6	La virgule dans le contexte où un groupe est juxtaposé à un autre	155
4.2.1.3.1.7	La virgule toujours fautive	156
4.2.1.3.1.8	Le point-virgule	157
4.2.1.3.1.9	Les deux points.....	158
4.2.1.3.1.10	Les guillemets.....	159
4.2.1.3.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées.....	161
4.2.1.4	Résumé.....	164
4.2.2	Le vocabulaire	165
4.2.2.1	Le portrait général	166
4.2.2.1.1	Le vocabulaire commun	166
4.2.2.1.2	La valeur sémantique de la préposition	167
4.2.2.1.3	La répétition et le pléonasme.....	169

4.2.2.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées	170
4.2.3	L'orthographe d'usage	171
4.2.3.1	Le portrait général	172
4.2.3.1.1	Les graphèmes	172
4.2.3.1.2	Les signes auxiliaires	174
4.2.3.1.3	La transcription des noms propres, des titres d'œuvres et des citations	174
4.2.3.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées	175
4.2.4	L'orthographe grammaticale.....	176
4.2.4.1	Le portrait général	176
4.2.4.1.1	L'accord dans le groupe nominal	176
4.2.4.1.1.1	L'accord du nom – nom précédé d'un déterminant.....	177
4.2.4.1.1.2	L'accord du nom – cas particuliers de l'accord du nom sans déterminant.	177
4.2.4.1.1.3	L'accord de l'adjectif.....	179
4.2.4.1.1.4	L'accord du déterminant selon le genre et le nombre du nom	179
4.2.4.1.2	L'accord dans le groupe verbal.....	181
4.2.4.1.2.1	L'accord du verbe avec le sujet	181
4.2.4.1.2.2	La conjugaison.....	182
4.2.4.1.2.3	L'accord du participe passé conjugué avec « avoir »	184
4.2.4.1.2.4	L'accord de l'adjectif attribut	187
4.2.4.1.3	L'orthographe des homophones « a » et « à »	188
4.2.4.1.4	L'orthographe dans les terminaisons verbales « er » et « é »	189
4.2.4.1.5	Les homophones	189
4.2.4.2	Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées	192
4.2.4.3	Résumé.....	194
4.2.5	Les résultats en fonction des catégories d'erreurs et des cours de français	195
4.2.5.1	Le cours de français aux temps 1 et 2 – session Automne 2013.....	195
4.2.5.2	Le cours de français au temps 3 – session Hiver 2014.....	196
4.2.5.3	Le cours de français au temps 4 – session Automne 2014.....	197
4.2.5.4	Résumé	198

Conclusion.....	199
Références	205

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Proportion d'étudiants qui arrivent au collégial avec des difficultés en rédaction (Desmeules et Bousquet, 2015b)	44
Tableau 2. Répartition des élèves en fonction du type de cheminement et du sexe – sous-échantillon pour les productions écrites.....	54
Tableau 3. Nombre de groupes et nombre d'enseignants de français différents aux différents temps de la recherche	56
Tableau 4. Nombre de sujets inscrits dans chacun des cours aux quatre temps de la collecte de données	57
Tableau 5. Plan de la collecte de données pour le test de connaissances en français.....	61
Tableau 6. Quelques cas d'erreurs non considérés dans la correction.....	68
Tableau 7. Légende pour les différentes variables	78
Tableau 8. Résultats généraux au test de connaissances en français	79
Tableau 9. Résultats au test de connaissances en français en fonction du classement des élèves à la première session.....	80
Tableau 10. Résultats au test de connaissances en français en fonction du cours dans lequel les élèves sont inscrits au temps 3 – session Hiver 2014	82
Tableau 11. Résultats au test de connaissances en français en fonction du cours dans lequel les élèves sont inscrits au temps 3 – session Hiver 2014 / comparaison 2 à 2	82
Tableau 12. Résultats au test de connaissances en français en fonction du cours dans lequel les élèves sont inscrits au temps 4 – session Automne 2014.....	83
Tableau 13. Résultats au test de connaissances en français en fonction du sexe	85
Tableau 14. Résultats au test de connaissances en français en fonction de l'âge.....	86
Tableau 15. Résultats au test de connaissances en français en fonction de la pratique de la langue	87
Tableau 16. Résultats au test de connaissances en français en fonction de l'admissibilité aux services adaptés.....	88
Tableau 17. Résultats au test de connaissances en français en fonction de la moyenne au secondaire du Ministère	89

Tableau 18. Résultats au test de connaissances en français en fonction de la moyenne générale du Ministère – comparaison 2 à 2.....	90
Tableau 19. Résultats au test de connaissances en français en fonction du type de cheminement	91
Tableau 20. Résultats au test de connaissances en français en fonction du type de cheminement – comparaison 2 à 2	92
Tableau 21. Légende pour les différentes variables – appellations simplifiées.....	96
Tableau 22. Résultats au test de connaissances en français pour la grammaire de la phrase	97
Tableau 23. Résultats au test de connaissances en français pour la grammaire du texte.....	98
Tableau 24. Résultats au test de connaissances en français pour la ponctuation.....	99
Tableau 25. Groupes d’élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en syntaxe – test de connaissances en français	100
Tableau 26. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en syntaxe – test de connaissances en français	101
Tableau 27. Résultats au test de connaissances en français pour le vocabulaire	103
Tableau 28. Groupes d’élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en vocabulaire – test de connaissances en français	104
Tableau 29. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en vocabulaire – test de connaissances en français	105
Tableau 30. Résultats au test de connaissances en français pour l’orthographe d’usage	106
Tableau 31. Groupes d’élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en orthographe d’usage – test de connaissances en français	107
Tableau 32. Résultats au test de connaissances en français pour l’orthographe grammaticale (groupe nominal et groupe verbal, excluant l’accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison)	109
Tableau 33. Groupes d’élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en orthographe grammaticale (groupe nominal et groupe verbal, excluant l’accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison) – test de connaissances en français.....	110
Tableau 34. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en orthographe grammaticale (groupe nominal et groupe verbal, excluant l’accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison) – test de connaissances en français	111

Tableau 35. Résultats au test de connaissances en français pour l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison	113
Tableau 36. Résultats au test de connaissances en français pour le participe passé	114
Tableau 37. Groupes d'élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en orthographe grammaticale (l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison, incluant l'accord du participe passé) – test de connaissances en français	115
Tableau 38. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en orthographe grammaticale (l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison, incluant l'accord du participe passé) – test de connaissances en français	116
Tableau 39. Résultats généraux pour les productions écrites considérant le nombre d'erreurs et le nombre de mots.....	122
Tableau 40. Résultats généraux pour les productions écrites considérant le nombre d'erreurs et le nombre de formes correctes	123
Tableau 41. Résultats généraux pour les productions écrites considérant le nombre d'erreurs et le nombre de codes	124
Tableau 42. Résultats aux productions écrites pour le découpage des phrases.....	129
Tableau 43. Résultats aux productions écrites pour la coordination dans le groupe nominal	134
Tableau 44. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en grammaire de la phrase – productions écrites.....	138
Tableau 45. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en grammaire de la phrase – productions écrites	139
Tableau 46. Résultats aux productions écrites pour l'absence ou l'ambiguïté des référents et les GN de reprise inadéquats.....	142
Tableau 47. Résultats aux productions écrites pour l'insertion des citations.....	145
Tableau 48. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en grammaire du texte – productions écrites	147
Tableau 49. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en grammaire du texte – productions écrites	148
Tableau 50. Résultats aux productions écrites pour la virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes	152
Tableau 51. Résultats aux productions écrites pour la virgule toujours fautive	157
Tableau 52. Résultats aux productions écrites pour les deux points.....	159

Tableau 53. Résultats aux productions écrites pour les guillemets.....	160
Tableau 54. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en ponctuation – productions écrites	161
Tableau 55. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en ponctuation – productions écrites.....	162
Tableau 56. Résultats aux productions écrites pour le vocabulaire	166
Tableau 57. Résultats aux productions écrites pour la valeur sémantique de la préposition.....	168
Tableau 58. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en vocabulaire – productions écrites	170
Tableau 59. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en vocabulaire – productions écrites.....	171
Tableau 60. Résultats aux productions écrites pour l'orthographe d'usage – les graphèmes.....	173
Tableau 61. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en orthographe d'usage – productions écrites.....	175
Tableau 62. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en orthographe d'usage – productions écrites	176
Tableau 63. Résultats aux productions écrites pour l'accord du déterminant en genre.....	180
Tableau 64. Résultats aux productions écrites pour le participe passé sans complément direct	184
Tableau 65. Résultats aux productions écrites pour le participe passé avec un complément direct placé devant	186
Tableau 66. Résultats aux productions écrites pour les homophones sélectionnés	191
Tableau 67. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en orthographe grammaticale – productions écrites	192
Tableau 68. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en orthographe grammaticale – productions écrites	193
Tableau 69. Différences entre les groupes en fonction du type d'erreurs et du cours de français – temps 1 et 2.....	195
Tableau 70. Différences entre les groupes en fonction du type d'erreurs et du cours de français – temps 3.....	196
Tableau 71. Différences entre les groupes en fonction du type d'erreurs et du cours de français – temps 4.....	197

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord à la Direction générale de l'enseignement collégial qui a subventionné la recherche dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Je remercie ensuite la Direction générale, la Direction des études et la Direction des services administratifs du cégep de Drummondville. Un merci particulier à monsieur Pierre Asselin, directeur des études, qui a assuré une veille discrète et efficace sur le bon déroulement du projet.

Je remercie bien sûr mes deux collègues, Nancy Houle et Joanna Paluszkiewicz-Magner, qui ont collaboré à la recherche à titre de participantes. Elles ont réalisé un travail considérable en manifestant toujours un esprit positif et ouvert.

Je remercie enfin tous les élèves qui ont accepté de participer à la recherche et tous les enseignants du département de littérature et communication. Sans la générosité des uns et la collaboration des autres, un projet de cette envergure n'aurait jamais pu être réalisé.

Je souligne également la contribution substantielle de Miguel Chagnon, consultant professionnel en statistiques, qui a collaboré de près à chacune des étapes de la recherche. Il a toute ma reconnaissance.

Les personnes suivantes ont donné de leur temps, à un moment ou à un autre, et leur contribution a beaucoup compté : Hélène Allard, Érika Béliveau, Bernard Bérubé, Joanne Boisvert, Nadia Bricault, Valérie Cusson, David Dorais, Joëlle Dubois, Sandra Duchesne, Jean-François Fortin, Caroline Grégoire, Hélène Hotton, Richard Lanoie, Robert Poirier, Simon Poirier, Dominic Villeneuve et Sabrina Villeneuve.

Je remercie finalement toutes les personnes qui, par leur compréhension des exigences de la recherche, m'ont encouragée au quotidien par leurs bons mots. Je pense en particulier à Robert, Mathieu et Simon. Je pense aussi à l'ensemble du personnel rattaché à la bibliothèque du cégep de Drummondville.

RÉSUMÉ

Mots-clés : qualité du français, français écrit, français au collégial, compétence linguistique, communication écrite.

La langue écrite n'est pas un sujet de discussion récent au Québec. Malgré l'ensemble des mesures déployées pour soutenir son statut et améliorer sa qualité, un sentiment d'insatisfaction persiste et, dans l'espace public, on entend souvent que le français, en particulier celui des jeunes, est de qualité moindre qu'avant.

Dans une publication où il propose une posture de recul critique par rapport aux idées reçues sur la langue, dont celle que le niveau baisse, Melançon (2015) rappelle l'importance de nuancer les jugements portés sur la langue et d'abord, de préciser de quel niveau il s'agit. Ainsi, les jugements ayant trait à la langue portent-ils sur l'orthographe, la syntaxe ou encore le lexique? Comme l'auteur le mentionne, « [o]n peut supposer que tous ces plans de la maîtrise linguistique ne sont pas dans le même état de crise » (page 18). La recherche *Qualité de la langue écrite au collégial* s'inscrit, d'une certaine façon, dans la même perspective. Nous ne nions pas les lacunes importantes de plusieurs élèves du collégial en français écrit, mais nous ne pensons pas que la situation actuelle soit pire que celle d'avant.

La recherche comporte deux objectifs principaux. Le premier consiste à établir un portrait récent de la qualité du français écrit d'un échantillon représentatif d'élèves de niveau collégial et, plus précisément, des élèves du cégep de Drummondville. Le deuxième consiste à analyser l'évolution de la capacité langagière des mêmes élèves pendant leur passage au cégep à partir de mesures prises à quatre moments de leur parcours : au début et à la fin de leur première session, et à la fin de leur deuxième et de leur troisième session. Il s'agit donc, pour l'essentiel, d'une recherche descriptive et longitudinale. Les instruments de mesure sont un test de connaissances en français et quatre productions écrites réalisées à la main dans l'un ou l'autre des cours de français.

Ce qui fait l'originalité de la recherche est que le portrait que nous avons dégagé tient compte des faiblesses des élèves, mais également de leurs forces. En ce sens, nous partageons le point de

vue de Lemonnier et Gagnon (2010) indiquant que la qualité d'un texte repose, globalement, sur un rapport de proportions entre les formes qui sont attendues (formes correctes) et les formes qui sont observées (formes correctes ou incorrectes). Par surcroît, le suivi des mêmes élèves sur une période de trois sessions nous permet de répondre à la question importante de la contribution des cours de *Français, langue d'enseignement et littérature* dans le travail de pratique (et de réflexion sur la langue) qui soutient le développement de la compétence à écrire.

En lien avec la question précédente, les résultats au test de connaissances montrent que les élèves font des progrès significatifs en français pendant leur passage au cégep. Ainsi, quand on leur demande de repérer, parmi trois phrases, celle qui contient une erreur, la moyenne des élèves augmente significativement pour les domaines de la ponctuation, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. La force au secondaire ressort comme la variable la plus déterminante, en ce sens que le groupe qui se distingue le plus souvent par des moyennes supérieures est constitué par les élèves qui avaient été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire.

Les résultats aux productions écrites montrent également que les élèves font des progrès significatifs en français écrit pendant leur passage au cégep. Ces progrès sont réalisés dans les domaines de la grammaire du texte et de la ponctuation, du vocabulaire et de l'orthographe des homophones. Par surcroît, en considérant le rapport de proportions entre les formes qui sont attendues (formes correctes) et les formes qui sont observées (formes correctes ou incorrectes), nous avons constaté que dans une grande variété de contextes, les résultats des élèves sont déjà très élevés (formes correctes qui représentent plus de 90 % des cas), ce qui explique sans doute l'absence de différence significative d'un intervalle à un autre. C'est le cas dans plusieurs contextes précis de la grammaire de la phrase, de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale.

Parmi l'ensemble des contextes analysés, il y en a cependant trois pour lesquels nous avons observé une augmentation de la moyenne d'erreurs des élèves. Plus précisément, ces erreurs concernent la coordination dans le groupe nominal, la valeur sémantique attachée à certaines prépositions et l'accord du participe passé sans complément direct.

Mentionnons enfin que dans le contexte de la recherche, les élèves adultes, les élèves ayant droit aux services adaptés et les élèves qui avaient été classés comme faibles sur la base de leurs

résultats au secondaire sont les groupes qui se démarquent le plus souvent par des moyennes d'erreurs plus élevées.

Le portrait de la qualité de la langue écrite des élèves du collégial ressort donc comme assez différent de celui que l'on en fait généralement dans l'espace public.

ABSTRACT

Key Words : Quality of the French language, written French, French at the college level, linguistic competency, writing communication.

The ability to write correctly in French is not a new topic in Québec. In spite of the many measures put in place to sustain this ability and improve its quality a feeling of dissatisfaction persists. In the public space it is often said that written French, especially that of young people, is not as good as before. In a recent paper Melançon (2015) proposes taking a critical step back from the accepted preconceptions about the quality of the language and stresses the importance of qualifying our judgments on language and specifying which aspect of language is being discussed. Are we talking about spelling, syntax, or vocabulary? As the author points out, “it can be assumed that these different aspects of language proficiency are not all in the same state of crisis” (page 18). Our research titled *The Quality of Written French in Quebec Colleges* shares a similar perspective. While we do not deny that many college students have important difficulties as far as written French is concerned, we do not necessarily consider the current situation to be worse than it used to be.

The present study has two main goals. The first one is to provide an up-to-date picture of the quality of written French from a representative sample of college students and more specifically, of students at Cégep de Drummondville. The second objective is to analyse the evolution of the language skills of the same students over a period of three semesters measured at four different moments : at the beginning and at the end of the first semester as well as at the end of the second and of the third semester. It is, therefore, an essentially descriptive and longitudinal study. Measuring instruments include a grammar test and four handwritten essays produced in the context of different French Language and Literature courses.

What makes our approach original is the fact that the present study reflects both the weaknesses and strengths of college students as to their French writing skills. In this sense, we share the view of Lemonnier and Gagnon (2010) who state that generally speaking the linguistic quality of a text depends on the ratio between expected forms (correct forms) and those which are actually

observed (correct or incorrect forms). Moreover, studying the progress of the same students over a period of three semesters allows us to answer an important question as to the contribution of French Language and Literature courses to the development of writing skills through writing practice (and reflection on language itself) that sustains the development of the writing competency.

Consequently, our findings show that students make significant progress while in college. For example, when asked to choose an incorrect sentence out of three possibilities, students show significant improvement in punctuation and spelling whether based on grammar or usage rules. Since secondary school results happen to be the most important variable, students who most often score above average are those who were ranked as better-performing students according to their secondary school results.

The analysis of written productions also shows that college students make significant progress in such areas as text grammar, punctuation, vocabulary and spelling of homophones. Moreover, considering the ratio between the expected (correct) forms and the actually observed forms (correct or incorrect), we noticed that in a large variety of contexts students' results were already considerably high at the beginning of the study (correct forms in 90 % of cases), a fact which may account for the similarity of the results regardless of the moment when student performance was measured. This is true in a number of specific contexts in the areas of sentence grammar, punctuation, and grammar-based spelling.

In three contexts, however, we observed an increase in the average number of mistakes. More specifically, these mistakes are linked to coordination in the nominal group, semantic value of some prepositions and agreement of the past participle without a direct object.

Finally, it should be mentioned that in the context of our research adult students, students entitled to adapted services, and students ranked as weak on the basis of their secondary school results are those who often show the highest average of errors.

Consequently, the quality of the written French of college students appears to be rather different from the public view on the subject.

INTRODUCTION

La qualité de la langue écrite des élèves constitue, depuis plusieurs années, un sujet de réflexion majeur dans le monde de l'éducation et même dans la société en général. Il s'agit d'une problématique qui existe non seulement au Québec, mais aussi dans les pays où une certaine stabilité linguistique est acquise. Or, depuis les années 1950, les exigences ont augmenté en matière de compétence linguistique et les élèves ont besoin d'atteindre un niveau de littératie élevé pour réussir leurs études et répondre aux besoins des sociétés modernes, notamment sur le marché de l'emploi. En parallèle, les attentes sont plus grandes à l'égard de l'institution scolaire qui joue naturellement un rôle primordial dans l'acquisition et le développement des connaissances liées à la langue, en particulier sur le plan de l'écrit. Tremblay, Lacroix et Lacerte (1994 : 149) diront que « notre culture scolaire est et demeure une culture du livre (...) [et que] la compréhension en lecture, la production de textes argumentatifs solides, la réflexion abstractive sont des procédés nécessaires pour participer pleinement à la culture intellectuelle contemporaine ».

Depuis plusieurs années, la littérature scientifique montre « que la réussite dans l'ensemble des matières est également et étroitement liée à la réussite en français » (Karsenti, 2015 : 13). L'écriture joue un rôle dans l'apprentissage, et ce, dans toutes les disciplines et dans tous les ordres d'enseignement. En ce sens, les mouvements anglo-saxons *Writing across the Curriculum* (le WAC) et *Language for Academic Purposes* constituent des champs de recherche importants qui mettent en valeur l'écriture comme outil d'apprentissage et de réflexion, et qui en font l'objet central des programmes d'étude des étudiants.

Par ailleurs, les recherches sur la psychologie cognitive se développent et les didacticiens du français explorent « les liens entre appropriation, construction des connaissances et langage écrit » (Barré-De Miniac et Reuter, 2000¹, 2006², Blaser, 2007³, Chabanne et Bucheton, 2002⁴, Chartrand

¹ Barré-De Miniac, C. et Y. Reuter. (2000). « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours. » *La lettre de l'Association DFLM*, n° 26 : 18-23.

² Barré-De Miniac, C. et Y. Reuter (dirs). (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP.

³ Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.

⁴ Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (dirs). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.

et Blaser, 2006⁵, 2008⁶, Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006⁷ – cités par Chartrand et Prince (2009 : 319). Le modèle cognitiviste met l'accent « sur les processus qui sous-tendent l'acquisition des connaissances et sur le développement des habiletés intellectuelles » (Roy, 1991 : 37). Il va à l'encontre de « l'idée que l'écriture n'est que la transcription d'une pensée déjà formulée » et déconstruit « le mythe qu'être habile à écrire consiste à écrire d'un seul jet un texte cohérent et sans faute » (Ménard, 1990 : 23 et 16).

Dans sa recherche sur l'utilisation de l'écriture au collégial, Ménard (1990) recense plusieurs recherches empiriques qui démontrent que l'écriture favorise l'apprentissage et la réflexion. Alors que plusieurs administrateurs et enseignants se tournent vers des solutions qui impliquent uniquement des interventions sur le plan de la « mécanique de l'écriture », la même auteure se range plutôt du côté des chercheurs qui ont démontré que « l'enseignement de la mécanique de l'écriture, au collégial et à l'université, n'a pas d'impact ou a un impact limité sur la qualité du produit » (Moffet, 1968⁸, Linderman, 1982⁹, Elbow, 1969¹⁰ – cités par Ménard, 1990 : 24). Roy et al. (1992 : 187) allaient dans le même sens lorsqu'ils affirmaient que les mesures prises par les cégeps et les universités « n'atteignent que partiellement l'impact escompté, parce qu'elles aboutissent à reproduire aux ordres postsecondaires ce qui a déjà été fait aux ordres primaire et secondaire ».

Dans son avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, intitulé *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, le Conseil des collèges (1988 : 24¹¹, cité dans Brouillet et Gagnon, 1990 : 99) affirmait que « [d]es mesures ponctuelles et des gestes isolés, fondés sur la seule bonne volonté des diverses catégories d'intervenants sont insuffisants pour régler le problème de l'apprentissage du français au collégial ». Les critiques à l'égard de l'institution scolaire et de son incapacité à résoudre le problème de l'apprentissage de la langue sont

⁵ Chartrand, S.-G. et C. Blaser. (2006). « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches », p. 174-194. Dans Schneuwly, B. et T. Thévenaz-Christen (dirs). *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première*. Bruxelles : De Broeck.

⁶ Chartrand, S.-G., et C. Blaser (dirs). (2008). *Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : CEDOCEF / Presses universitaires de Namur.

⁷ Chartrand, S.-G., C. Blaser et M. Gagnon. (2006). « Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 2, n° 3 : 275-293.

⁸ Moffet, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston : Houghton Mifflin.

⁹ Lindermann, E. (1982). « Ken Macrorie : a review essay ». *College English*, vol. 44, n° 4 : 358-367.

¹⁰ Elbow, P. (1969). « A Method for Teaching Writing : Reply ». *College English*, vol. 30, n° 7 : 591-595.

¹¹ Conseil des collèges. (1988). *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*. Avis au ministre responsable de l'Enseignement supérieur et de la Science. Gouvernement du Québec.

nombreuses. Déjà en 1970, les critiques ne manquaient pas sur la compétence linguistique des futurs enseignants et même les changements dans les programmes d'étude, nous l'avons vu encore récemment avec l'implantation du Renouveau pédagogique, entraînent de vives contestations.

Karsenti (2015) se montre assez audacieux lorsqu'il exprime que les enseignants et les contenus des cours ne peuvent pas être à l'origine de toutes les difficultés qu'éprouvent certains étudiants dans les cours de la formation générale au collégial.

Il est cependant vrai que, dans certains contextes, des cours de la formation générale peuvent ralentir certains étudiants. Mais peut-on réellement se limiter à pointer du doigt les cours et celles et ceux qui les enseignent ou faut-il plutôt regarder à la fois les caractéristiques particulières des jeunes concernés qui, outre leur parcours souvent complexe, se retrouvent au sein d'une société qui ne valorise pas assez la culture générale et les efforts intellectuels requis pour obtenir un diplôme de niveau postsecondaire? (Karsenti, 2015 : 28)

Melançon (2015) va dans le même sens lorsqu'il amène que la langue ne s'apprend pas seulement à l'école.

(...) j'avoue mon étonnement lorsque j'entends des parents québécois – mais ce serait vrai ailleurs – se plaindre de la faiblesse linguistique supposée de leur progéniture. (...) De deux choses l'une. Ou les parents sont capables de reconnaître que le niveau baisse et d'assurer la formation linguistique de leurs enfants, et ils ne le font pas (...) Ou ils ne sont pas capables d'assurer cette formation, ce qui serait la preuve que le niveau ne baisse pas – il aurait toujours été faible et ces parents n'auraient pas pris les moyens de corriger la situation ni pour eux-mêmes ni pour les leurs. (Melançon, 2015 : 25)

La qualité de la langue des élèves constitue donc une problématique multidimensionnelle, qui ne dépend pas d'une cause unique et dont les implications s'étendent au-delà de l'institution scolaire. Toute réflexion sur le sujet nécessite donc, au préalable, la mise à jour d'une description rigoureuse des faits. En d'autres mots, évaluer l'état actuel de la langue écrite au collégial exige de dépasser le domaine des perceptions.

La présente recherche s'inscrit dans la foulée des recherches sur la qualité (ou la maîtrise) de la langue écrite au collégial. Il s'agit d'une recherche descriptive et longitudinale, qui vise deux objectifs principaux. Le premier consiste à établir un portrait de la qualité du français écrit (forces et

faiblesses) d'un échantillon représentatif d'élèves; le deuxième, à analyser l'évolution de la capacité langagière des mêmes élèves pendant leur passage au cégep.

Le rapport final de la recherche comporte quatre grands chapitres. Le chapitre 1 présente la problématique entourant la situation du français au Québec et quelques considérations que nous avons jugées essentielles à la compréhension des orientations de la recherche. Le chapitre 2 précise l'ensemble des choix méthodologiques que nous avons faits. Le chapitre 3 présente les résultats au test de connaissances en français et le chapitre 4, les résultats aux productions écrites réalisées par les élèves pendant les trois premières sessions de leur parcours collégial.

Notre recherche présente un intérêt certain pour tous les intervenants qui s'intéressent au maintien et au développement de la qualité de la langue écrite des élèves du réseau collégial, ne serait-ce que parce qu'elle permet de fonder une réflexion approfondie, qui s'appuie sur des faits plutôt que sur des perceptions.

CHAPITRE 1 - LE CADRE THÉORIQUE

1.1 La situation du français au Québec

La question linguistique n'est pas un sujet nouveau au Québec. Les récits des voyageurs en Nouvelle-France font déjà de nombreuses allusions à la langue des colons et, en 1792, le premier débat de l'Assemblée législative porte sur le statut du français. Les interventions de l'État sur la question linguistique ont d'ailleurs visé, pendant plus de deux siècles, le maintien ou l'affirmation du statut du français.

On a beau dire qu'il existe dans le monde une crise généralisée des langues et que le français du Québec ne peut guère y faire exception, il n'en demeure pas moins que la crise de la qualité du français au Québec est indissociable de la relation historiquement diglossique du français d'ici avec l'anglais. (Maurais, 1999 : 12-13)

De 1969 à 1977, trois lois linguistiques vont confirmer le statut prépondérant de la langue française au Québec. La *Loi pour promouvoir la langue française au Québec* (projet de loi 63) date de 1969. Le gouvernement de l'Union nationale infirme alors la décision de la commission scolaire de Saint-Léonard et redonne aux parents le libre choix de la langue d'enseignement pour leurs enfants. Il oblige toutefois les écoles anglaises à assurer un apprentissage de la langue française aux enfants anglophones et francophones qui les fréquentent.

La *Loi sur la langue officielle du Québec* (projet de loi 22 – 1974) du gouvernement libéral a fait du français la langue officielle du Québec, la langue de l'administration publique, celle du travail et des services ainsi que la langue de l'enseignement. La fréquentation de l'école française devient alors obligatoire pour tous les enfants, à l'exception de ceux de langue anglaise.

En 1977, la *Charte de la langue française* (projet de loi 101), adoptée par le gouvernement du Parti québécois, confirmait la primauté du français dans les domaines de la législation et de la justice, de l'administration publique et des organismes parapublics, du commerce et des affaires. Le français devient la langue normale et habituelle du travail et de l'enseignement. L'accès à un enseignement en langue anglaise devient plus restreint et, globalement, seuls les enfants dont l'un des parents a reçu un enseignement primaire en anglais y ont droit. Deux organismes, l'Office de la

langue française et le Conseil de la langue française, sont mandatés pour intervenir dans les domaines visés par la Charte.

Outre le statut du français, un autre fait important à considérer est que jusque vers les années 1960, les francophones du Québec se montrent moins scolarisés que les anglophones de l'Ontario. Maurais (1999 : 12) affirme qu'il s'agit d'une « "tendance lourde" qui n'a pas été sans répercussions sur le français ».

Depuis la Révolution tranquille, l'État participe également à favoriser l'amélioration du français parlé et écrit au Québec. Dans les sociétés modernes, un niveau élevé de littéracie apparaît comme une condition essentielle de développement individuel et social. Le marché de l'emploi requiert une plus grande proportion de travailleurs qui savent lire et écrire, et les exigences des entreprises, en matière linguistique, ne cessent d'augmenter. La qualité du français devient donc aussi une « préoccupation de nature économique » (Maurais, 1999 : 25), et c'est en réponse aux réclamations de la société¹² et des employeurs que les universités commencent, en 1985, à établir un plan de mesures destinées à vérifier et à parfaire les connaissances en français écrit de leurs élèves de premier cycle. (Roy et al., 1992 : 19) Il faut mentionner que pendant bien des années, et cela peut paraître étonnant, la maîtrise de la langue n'était pas indispensable à l'obtention du diplôme universitaire de premier, de deuxième ou de troisième cycle. (Maurais, 1999 : 147)

À la même période, la maîtrise du français écrit devient un sujet de préoccupation important à tous les ordres d'enseignement. À partir de 1986, des examens terminaux de français sont imposés aux élèves de 6^e année du primaire et de cinquième secondaire. Au collégial, une épreuve est imposée pour la première fois en 1992 et, à partir de 1998, sa réussite devient une condition obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) et l'admission à l'université. L'épreuve uniforme de français remplace alors les tests d'entrée en français que certaines universités utilisaient depuis 1988. Il n'en demeure pas moins que des universités exigent aussi la réussite de certaines épreuves comme condition à l'admission ou à la diplomation. Par exemple, depuis l'automne 2000, HEC Montréal rend la réussite du test ORTHOGRAM obligatoire pour les élèves admis dans plusieurs programmes d'études en gestion.

¹² Voir la série d'articles de Lysiane Gagnon, intitulée *Le drame de l'enseignement du français* (1975) et publiée dans La Presse.

En parallèle, des cours d'appoint en français sont mis en place dans les cégeps et les universités.¹³ La création et l'implantation des centres d'aide en français dans le réseau collégial et même dans les universités comptent aussi parmi les ressources mises à la disposition des élèves pour les aider à améliorer leur rendement en français écrit. Il faut dire que les résultats aux épreuves de 1985-1986 s'étaient montrés « peu reluisants, pour ne pas dire insatisfaisants ». (Doyon, 1993¹⁴ : 34, cité dans Conseil supérieur de la langue française, 1998 : section 1.a, paragr. 2). La première comparaison possible entre les résultats des élèves du secondaire et ceux des élèves du collégial avait d'ailleurs révélé « une concordance frappante entre les deux groupes ».

(...) 60 % des élèves de cinquième secondaire n'atteignirent pas le seuil de réussite en syntaxe, en orthographe et en ponctuation, alors qu'au collégial, c'est 50 % des élèves qui n'atteignirent pas 50 % des points accordés pour ces aspects. (Conseil supérieur de la langue française, 1998 : section 1.a, paragr. 2)¹⁵

Plusieurs recherches et avis témoignent encore des difficultés des étudiants aux ordres postsecondaires en français écrit. En fait, malgré la somme des actions entreprises¹⁶, un sentiment d'insatisfaction persiste toujours quant à la qualité de la langue, et ce, malgré une amélioration marquée de la scolarisation et même de certains résultats. (Lefrançois et al., 2008)

À cet effet, il faut rappeler qu'avant la démocratisation de l'enseignement, une proportion plus importante du temps d'étude était consacrée aux apprentissages en langue. La baisse du temps affecté à l'enseignement du français (au primaire et au secondaire), en raison des attentes plus diversifiées à l'égard de l'institution scolaire, a pu avoir un impact sur les apprentissages réalisés en langue maternelle. (Conseil supérieur de l'éducation, 1987 : 8-9)¹⁷ Par surcroît, la sélection des étudiants qui précède le mouvement de démocratisation de l'enseignement assurait une certaine

¹³ Il est intéressant de noter que l'appellation des cours d'appoint, dans le réseau collégial, est passée de « cours de mise à niveau » à « cours de renforcement en français ». La nouvelle appellation met subtilement l'accent sur le fait que des acquis ont été réalisés aux ordres d'enseignement précédents et que la formation collégiale permet un enrichissement de ces acquis.

¹⁴ Doyon, M. (1993). « Cinq ans de promotion du français en Montérégie ». *Vie pédagogique*, vol. 86 (novembre-décembre) : 34.

¹⁵ Le comité fait état de certaines comparaisons avec des périodes plus anciennes, mais celles-ci portaient principalement sur l'orthographe d'usage.

¹⁶ Pensons seulement à la modélisation de la production de textes (Hayes et Flower, 1980), au renouvellement des programmes d'études – y compris des programmes de formation des maîtres – et des approches pédagogiques, à la création de cours d'appoint et de centres d'aide en français et à la mise en œuvre de politiques sur la qualité de la langue.

¹⁷ Par différentes vagues, on a reproché à l'école de ne pas donner aux élèves une formation suffisante en mathématiques, en histoire, en arts, en informatique, etcétera.

homogénéité culturelle, voire socioéconomique, dans les institutions scolaires. Or, il est généralement admis qu'un milieu socioéconomique élevé favorise le succès dans les apprentissages en langue maternelle. Dans un avis au ministre de l'Éducation, le comité du Conseil supérieur affirme que « [l]e système scolaire est irréversiblement engagé dans la voie de la démocratisation » (l'éducation de masse) et que « c'est dans ce contexte, et même avec le souci pédagogique de conduire chacun, à son rythme, au bout de ses capacités, qu'il doit poursuivre l'amélioration de la compétence culturelle, dont fait partie la compétence linguistique » (Conseil supérieur de l'éducation, 1987 : 8).

Il n'est pas si simple, par ailleurs, d'établir que la situation d'avant était meilleure ou pire que celle qui prévaut maintenant.

Ceux qui (...) estiment que le français était alors meilleur à l'école devraient se rappeler que la très grande majorité de la population n'était pas à l'école, justement, ni pour qu'on puisse constater ses faiblesses linguistiques, ni, non plus, pour améliorer ses compétences. (Conseil supérieur de l'éducation, 1987 : 8)

Plusieurs affirment que toute comparaison scientifique entre deux périodes est difficile, sinon impossible à réaliser. Comme le disaient déjà Bibeau et al. (1975 : 5), « les changements survenus dans la nature et la force des multiples variables qui sous-tendent l'apprentissage du français écrit sont trop importants pour permettre une comparaison valable ». Quarante ans plus tard, Melançon (2015 : 24) va dans le même sens lorsqu'il dit qu'« [i]l faudrait non seulement pouvoir comparer des données comparables, mais aussi des conditions sociales semblables ». En fait, les données manquent pour que nous puissions affirmer, de façon péremptoire, que la situation du français au Québec s'est détériorée ou améliorée.

1.2 Les critères sur lesquels se fonde l'appréciation de la langue

Pour les spécialistes de la langue, la compétence langagière est vue comme un ensemble de connaissances et d'habiletés qui sont liées autant à la réception qu'à la production du langage. Elle concerne donc à la fois la lecture (compréhension de texte) et l'écriture.

La compétence langagière englobe elle-même trois types de compétence : la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. Les trois sont indissociables et elles se réalisent dans un savoir-faire qui implique un ensemble de connaissances, mais aussi d'habiletés à les manipuler. La compétence linguistique est liée aux composantes formelles de la langue (la phonétique et la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique), à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue dans les limites de la phrase. La compétence textuelle renvoie à un niveau supérieur, celui de la cohérence du texte, soit la progression cohérente des énoncés les uns par rapport aux autres. La compétence discursive fait référence aux moyens langagiers qui permettent de lier un texte à un type de discours, à une situation de communication ou à un contexte. Tenir compte uniquement de l'aspect orthographique de la langue ou d'un type d'impropriété du lexique¹⁸, comme le font souvent les non-spécialistes de la langue et les médias, ne rend pas justice à l'ensemble des connaissances et des habiletés que les élèves doivent déployer pour résoudre les différents problèmes liés à l'exercice de la rédaction d'un texte.

Par ailleurs, il faut aussi noter que la définition que l'on donne à ce qui représente un « français de qualité »¹⁹ dépend de considérations qui ne sont pas seulement d'ordre purement linguistique. Au Québec, par exemple, la qualité de la langue est aussi soumise à une norme exogène, celle du français de France, à laquelle elle est souvent comparée de façon défavorable. Or, dans son ouvrage *Le vif désir de durer* (2005), Marie-Éva de Villers a observé qu'en registre soutenu, les différences observées entre le français du Québec et celui de la France sont essentiellement des différences de vocabulaire. En ce qui concerne la syntaxe, qui est le domaine fondateur d'une langue, les

¹⁸ Nous pensons, par exemple, à ceux pour qui les anglicismes constituent les menaces les plus graves.

¹⁹ Dans son analyse de la langue écrite des élèves du secondaire, Bureau (1976) introduit la notion de « français de qualité ». Il s'agit d'un registre « qui, en plus d'être conforme aux conventions linguistiques en usage, manifeste une richesse de vocabulaire, une variété syntaxique, une élégance rhétorique et une organisation du déroulement adaptées à la situation de communication » (Maurais, 1999 : 36).

différences sont rarissimes. Le rapport final de la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (le rapport Larose), révélait les mêmes conclusions par rapport au français standard en usage au Québec.

Il importe de préciser que les spécificités caractérisant le « français standard en usage au Québec » touchent très peu l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, la morphologie, c'est-à-dire la structure et l'essence même de la langue française commune à tous les francophones de la planète. Règle générale, le français écrit utilisé au Québec se conforme aux règles traditionnelles de la grammaire et de la syntaxe françaises. Ces spécificités concernent essentiellement la prononciation et le vocabulaire. (Larose, 2001 : 84)

La variation linguistique existe dans toutes les langues. Le rôle de l'école est toutefois de pourvoir à l'apprentissage de la langue standard, qui correspond à un niveau de langue où la variation est relativement réduite. L'appellation de langue standard renvoie à « toute forme de langue qui fonctionne comme norme de référence, parce que reconnue dans une communauté linguistique en tant qu'étalon de correction » (Knecht, 1997²⁰ : 194, cité dans Conseil supérieur de la langue française, 1998 : note 6). Le Conseil supérieur de la langue française s'en tient à la notion équivalente de « langue correcte » (ou encore d'« usage correct »), qui se caractérise par « une prononciation surveillée, le souci des niveaux de langue, la propriété des termes et le respect de la grammaire » (Conseil supérieur de la langue française, 1998 : Introduction, paragr. 11 pour les deux citations). Le français standard d'ici est la variété de langue que les Québécois valorisent socialement et qu'ils tendent à utiliser dans les situations de communication plus formelles.²¹ C'est la langue qui est enseignée dans un but d'égalisation des chances, pour que « toute personne puisse s'exprimer par écrit ou verbalement dans un français correct quand elle le veut » (Conseil supérieur de la langue française, 1998 : section *Premier objectif – assurer à tous les citoyens, par l'entremise de l'école, la maîtrise d'une langue correcte*, paragr. 1). Cette position sous-entend que les personnes peuvent faire des choix contraires, par exemple utiliser les formes linguistiques stigmatisées au lieu des équivalents standards, mais qu'elles doivent faire ces choix en toute connaissance de cause (section *Introduction*, paragr. 9) et non par ignorance. Le rôle de l'école est

²⁰ Knecht, P. (1997). « Langue standard », p. 194. Dans Moreau, Marie-Louise (dir.). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Sprimont : Mardaga.

²¹ Le texte intégral de la définition, largement adopté par les linguistes et autres spécialistes de la langue et même, en 1995, par le gouvernement québécois, a d'abord été proposé par l'Association québécoise des professeures et professeurs de français dans son colloque annuel de 1977.

d'enrichir le répertoire linguistique des élèves en leur donnant les outils qui leur permettent 1) de mieux comprendre différents types de discours et 2) de maîtriser leurs propres productions, en ce sens qu'ils peuvent les adapter aux différentes situations de communication dans lesquelles ils se trouvent.

Le cri d'alarme véhiculé par rapport à la qualité de la langue écrite repose le plus souvent sur un jugement fondé uniquement sur l'orthographe ou encore, en particulier à l'oral, sur la présence d'anglicismes et de calques. À notre avis, c'est ce qui explique au moins en partie la différence des points de vue sur la qualité de la langue des étudiants. Ceci dit, nous pensons qu'il faut prendre au sérieux la convergence des diagnostics posés, qui révèle des difficultés récurrentes sur le plan de la composante proprement linguistique des textes produits par les élèves. Ces difficultés n'ont pas une cause unique; elles sont plutôt le fait de plusieurs facteurs dont certains, seulement, sont propres au Québec.

1.3 La qualité du français attendue à la fin des études collégiales

Il existe des interprétations variées de ce que représente la qualité du français que les élèves devraient avoir atteint à la fin des études collégiales.

Pour certains, maîtriser « son français » à la fin du collégial signifie avant tout savoir écrire sans fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale. Pour d'autres, cela veut dire écrire des énoncés qui soient clairs et cohérents. D'autres personnes encore considèrent qu'un individu qui maîtrise bien sa langue est celui qui sait tenir compte du contexte de production ou de lecture pour établir une communication efficace. Certains autres affirment que c'est la capacité de produire et de comprendre différents types de textes, qu'ils soient littéraires, philosophiques, scientifiques, techniques ou utilitaires. Enfin, d'autres diront que maîtriser son français, c'est faire appel à l'ensemble des habiletés précédentes. (Moffet et Demalsy, 1994 : 9)

Globalement, les besoins exprimés par les enseignants du secteur technique ne sont pas les mêmes que ceux des enseignants de la formation générale. Ainsi, dans une recherche portant sur *Les enseignants du secteur technique et le français écrit de leurs étudiants*, Paquet (2011 : 26) mentionne que, pour les premiers, « le critère de clarté apparai[t] comme le plus important, suivi de près par le critère de l'efficacité » (nous soulignons). La maîtrise du vocabulaire technique ou usuel,

l'adaptation de la langue au destinataire et la structure du texte seraient les éléments les plus recherchés pour atteindre ces objectifs de clarté et d'efficacité. Sauf pour la propriété des termes, les attentes des enseignants du secteur technique se situent donc spontanément sur les plans de la compétence textuelle et discursive plutôt que sur le plan strictement linguistique (voir la partie 1.2, page 31). Étonnamment, au moment de la correction d'une évaluation formative qui avait pour but de préparer les élèves à l'examen final du cours, le principal critère des mêmes enseignants pour classer les copies des élèves comme bonnes, moyennes ou faibles reposait sur le nombre de fautes de français que celles-ci contenaient. (Paquet, 2011 : 33) La contradiction fait bien ressortir le malaise des enseignants du secteur technique par rapport à l'évaluation sommative du français. Même si le recours à une langue exempte d'erreurs n'est pas leur principal critère de la qualité d'un texte, ils n'ont pas tous les outils nécessaires pour évaluer les aspects de la langue auxquels ils donnent la primauté et ils se rabattent sur l'évaluation de ce qui se mesure le plus simplement, soit le plus souvent l'orthographe (que l'on parle d'orthographe d'usage ou grammaticale) et la propriété du vocabulaire relié à la discipline.²² Il ne s'agit pas d'une critique. Les enseignants du secteur technique sont en principe les « experts des écrits de leur discipline » (Desmeules et Bousquet, 2015a : 14) et les professionnels les plus aptes à transmettre le vocabulaire approprié à leur discipline. Le rapport Larose (2001 : 58) mettait d'ailleurs l'accent sur le fait que les étudiants du secteur technique devaient « impérativement à la fin de leurs études posséder le vocabulaire français de leurs domaines ». La Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec y voyait une condition essentielle pour réaliser la francisation des entreprises.

Dans leur recherche sur *Le rapport à l'écrit en sciences humaines*, Desmeules et Bousquet (2015a : 9) ont révélé que le « niveau attendu » par rapport à la compétence en lecture et en écriture des étudiants admis en sciences humaines est en général « assez élevé ». Les enseignants s'attendent, entre autres, à ce que les élèves aient une « bonne compréhension d'un texte de base » (page 9), et ce, « à l'entrée du programme » (page 11). Ainsi, pour les enseignants interrogés, la formation de base en langue maternelle devrait être achevée à la fin du secondaire. Par conséquent, le passage au collégial devrait être le moment privilégié pour commencer un autre type d'apprentissage, celui de l'appropriation du discours scientifique ou disciplinaire. (Bernier, 2013;

²² Ces résultats vont dans le sens de ceux de Racine et al. (1987 : 66) qui constataient que la plupart des professeurs qui avaient expérimenté la grille de correction du français qu'ils avaient proposée n'enseignaient pas le français et qu'il leur était plus facile d'intervenir sur le plan de l'orthographe que sur ceux de la grammaire ou de la phrase.

Lefrançois, 2003) C'est ce que Maurais (1999) appelle le deuxième niveau de fonctionnement langagier.

Le deuxième niveau de fonctionnement langagier se situe au-delà de la formation de base. Il correspond à des apprentissages en compréhension et en production orales et écrites dont la complexité et la difficulté augmentent proportionnellement à la scolarisation de la personne et à son niveau de formation générale et spécialisée. Il peut s'agir de comprendre des textes scientifiques et administratifs et de savoir en tirer l'essentiel, de rédiger d'une manière claire et concise un rapport ou une argumentation complexe, de comprendre un exposé abstrait et d'en extraire les éléments importants, ainsi que de donner publiquement un exposé clair et structuré. La dimension culturelle et sociale de la langue doit être très présente à ce stade de l'apprentissage. Elle doit permettre une vision éclairée de l'héritage littéraire francophone. (Maurais, 1999 : 103)

Ce qu'il importe de retenir, principalement, de la citation précédente est le niveau d'autonomie qui est attendu des locuteurs à ce point de leur formation. Moffet et Demalsy (1994 : 11) rapportent que, pour plusieurs auteurs, cette idée d'autonomie par rapport à la compréhension et à la production de discours variés et plus complexes représente le critère principal de la formation collégiale. Il s'agit d'un niveau de formation qui dépasse celui du « rapport utilitaire »²³ qui semble privilégié dans le secteur technique.

La recherche de Moffet et Demalsy (1994 : 58-59), qui porte sur *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, avait comme objectifs « [de décrire] un portrait explicite de la compétence langagière et [de proposer] des moyens pour l'évaluer ». L'hypothèse centrale des chercheurs était qu'un *cadre implicite de la compétence* [termes utilisés par les auteurs, que nous pourrions traduire par « paramètres de la compétence »], recoupant un cadre théorique qui tient compte des trois composantes de la compétence langagière (linguistique, textuelle et discursive), pouvait être dégagé de la connaissance des pratiques répandues dans le milieu et des avis provenant des collègues et d'un certain nombre d'experts (recherches subventionnées et réponses à des questionnaires d'enquête, entre autres). (Moffet et Demalsy, 1994 : 59-67) Cette hypothèse a été confirmée « en partie seulement » (page 155) puisque le cadre implicite dégagé ne recouvrait pas toujours les trois composantes de la compétence langagière, certaines pratiques permettant d'évaluer principalement ou même uniquement les habiletés linguistiques. En ce qui concerne la qualité du

²³ Voir Paquet (2011 : 27).

français, les auteurs affirment que les élèves compétents doivent faire preuve d'une connaissance approfondie de la langue à la fin de leurs études collégiales. La compétence en français attendue à la fin du collégial dépasse donc les « habiletés langagières de base » dont il était question plus tôt.

Au terme de leur recherche, Moffet et Demalsy (1994) arrivent à la proposition suivante, concernant la compétence langagière à atteindre à la fin du collégial :

La synthèse de l'ensemble des sources de données présente le portrait suivant de la compétence langagière à atteindre à la fin du collégial. La compétence langagière peut se définir comme la capacité de comprendre et de produire de façon autonome différents discours, tout en respectant de façon impérative les règles de la langue. Ceci se traduit par le fait de ne commettre à la fin du collégial pas plus d'une erreur aux trente mots dans un texte clair et cohérent. L'élève en fait la démonstration par l'entremise d'une composition lui demandant d'exprimer un commentaire ou une critique à partir d'un texte littéraire. (Moffet et Demalsy, 1994 : 155-156)

Cette proposition tient compte des trois types de compétence (linguistique, textuelle et discursive) qui sont indissociables de la compétence langagière (voir la partie 1.2, page 31), telle qu'elle est définie dans les rapports de recherche et les avis des experts. Elle se concrétise dans l'épreuve uniforme de français dont la réussite est obligatoire, depuis 1998, pour l'obtention du diplôme d'études collégiales.

1.4 Les recherches portant sur la langue des étudiants

Dans un avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Conseil des collèges indiquait que « même si, dans les collèges, dans les universités et dans le monde du travail, on qualifie d'inquiétante, de lamentable, voire d'alarmante la qualité du français des élèves du collégial, on possède peu de données précises pour établir clairement les paramètres de la situation écrite » (Conseil des collèges, 1988²⁴, cité par Brouillet et Gagnon, 1990 : 99). La situation ne semble pas avoir beaucoup changé depuis 1988 (date de publication de l'avis au ministre), et les recherches qui portent sur des corpus de textes sont encore peu nombreuses.

²⁴ Conseil des collèges. (1988). *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Gouvernement du Québec.

Ainsi, de façon étonnante, il n'existe aucune étude récente²⁵ qui établisse le portrait précis des faiblesses en français écrit des élèves du collégial. Soit les recherches se situent en périphérie de notre objet d'étude, c'est-à-dire qu'elles abordent la question de la qualité du français à partir d'autres instruments que l'analyse formelle de productions écrites d'élèves²⁶, soit elles se limitent à la description et à l'analyse de certains aspects précis²⁷. Les études longitudinales sont encore plus rares, et aucune, à notre connaissance, ne porte sur le suivi des mêmes élèves.²⁸

Par ailleurs, les recherches qui portent sur la qualité du français des élèves à partir de productions écrites retiennent généralement « la norme du nombre d'erreurs sur le nombre de mots écrits » (Moffet et Demalsy, 1994 : 66). Il s'agit sans doute de la façon de procéder la plus simple, mais elle donne un portrait incomplet de la situation puisque les formes incorrectes ne sont jamais interprétées dans un rapport de proportions par rapport aux formes correctes. Bibeau et al. (1975), par exemple, mentionnent que les élèves commettent en moyenne 13,2 erreurs par texte d'environ 250 mots. Les mêmes auteurs peuvent dire aussi que les élèves commettent plus d'erreurs pour la virgule que pour tous les autres signes de ponctuation. Cependant, le portrait de la situation demeure incomplet puisque la question du nombre de fois où les élèves utilisent correctement la virgule, par exemple, n'est jamais posée. En un mot, l'évaluation de la qualité du français écrit des élèves ne tient jamais compte de ce qu'ils réussissent. Dans le meilleur des cas, les auteurs font la mention de ce qui est acquis par les élèves. Par exemple, pour l'épreuve uniforme de français de l'année scolaire 2013-2014, les données révèlent que le taux de réussite des élèves du collégial au critère « Compréhension et qualité de l'argumentation » est de 95,7 % et qu'il est de 99,3 % au critère « Structure du texte de l'élève ». (Gouvernement du Québec, 2015) Le taux de réussite au critère « Maîtrise de la langue » est par contre de 85,3 %. Il s'agit du seul critère qui discrimine véritablement les élèves pour la réussite de l'épreuve.

Malgré les considérations qui précèdent, les recherches que nous avons consultées ont fourni quelques pistes de réflexion utiles qui ont été réinvesties, entre autres, au moment de développer la

²⁵ Au moment de notre recherche documentaire, la plus récente datait de 1992.

²⁶ Par exemple, Desmeules et Bousquet (2015b) et Saint-Laurent (2008).

²⁷ Nous pensons alors à des recherches comme celles de Brouillet et Gagnon (1990) qui examine la langue du point de vue de la maturation syntaxique, et à celle de Lecavalier (2003), qui traite l'aspect des marqueurs de relation. Ces recherches portent sur des aspects de la langue pour lesquels les changements sont probablement plus lents à se produire.

²⁸ Les comparaisons en fonction de l'année d'étude sont généralement établies à partir d'un échantillon d'élèves de première et de deuxième année.

méthodologie de notre recherche. Sans entrer dans les détails, nous présenterons quelques données tirées des recherches qui témoignent plus amplement de l'état du français écrit des élèves québécois.

□ LA RECHERCHE DE BIBEAU ET AL. (1975)

La recherche de Bibeau et al. (1975) est la première enquête sur le français écrit dans les cégeps, dont l'objectif initial était de donner « un état actuel des difficultés dans l'utilisation du français écrit », soit plus précisément « un répertoire des écarts existant entre l'usage écrit des étudiants et les normes du français écrit » lorsque ceux-ci écrivent librement sur un sujet (page 12).²⁹ L'enquête a rejoint 2 385 élèves inscrits dans 21 cégeps francophones du Québec. Ces élèves ont été appelés à rédiger un texte de 250 mots en une heure. Les ouvrages de consultation n'étaient pas autorisés. Comme nous le mentionnions plus tôt, les résultats ont révélé que les élèves faisaient en moyenne 13,2 erreurs par copie. Les filles commettaient moins d'erreurs (11,3) que les garçons (15,1), les élèves de deuxième année (11,7), moins que ceux de première année (13,9), les élèves de la formation générale (12,0), moins que ceux de la formation professionnelle (14,3). Les pourcentages d'erreur les plus élevés apparaissaient pour l'orthographe flexionnelle (23 %), la morphosyntaxe (20 %) et l'orthographe d'usage (19,2 %).³⁰

□ LES RECHERCHES DE BUREAU (1976 ET 1985)

Les recherches de Bureau comptent parmi les recherches souvent citées sur la qualité du français des étudiants aux niveaux universitaire (1976)³¹ et secondaire (1985). Nous décrivons brièvement les résultats que Bureau observe pour le secondaire, puisque ceux-ci laissent entrevoir les difficultés que les élèves éprouvent encore à leur entrée au collégial. Son étude sur le français écrit au secondaire a été menée auprès de 353 élèves répartis entre les secondaires I et V, fréquentant cinq écoles de la région de Québec. Ces élèves ont été invités à rédiger, en une heure, des textes en prose sur un sujet de leur choix. Les résultats révèlent, en moyenne, 37,2 erreurs par

²⁹ Une liste de 16 sujets possibles était donnée, dont le dernier : « sujet libre (si les quinze (15) sujets précédents ne vous plaisent pas) ».

³⁰ Nous verrons que, malheureusement, les erreurs sont rarement classées (ou désignées) de la même façon d'une recherche à l'autre, ce qui rend les comparaisons à peu près impossibles. De plus, les chercheurs n'indiquent pas toujours si les ouvrages de référence étaient permis.

³¹ La recherche de 1976 a été menée auprès des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval.

copie³². Les élèves du deuxième cycle commettent moins d'erreurs (33,2) que ceux du premier cycle (45,2), les élèves de secondaire V (25,0), moins que ceux de secondaire I (60,0). Bureau remarque toutefois qu'un phénomène de sélection (les élèves les plus faibles abandonnent leurs études) peut avoir un impact sur les résultats et suggérer une amélioration plus importante que ce qu'elle est en réalité. Il remarque aussi que les erreurs en grammaire (48,9 %) ³³ et en orthographe (39,1 %) sont responsables de 88 % des erreurs aux deux cycles. Il faut toutefois noter que les erreurs de ponctuation n'étaient pas considérées dans son analyse.

□ LA RECHERCHE DE DESFORGES (1986)

La recherche de Desforges (1986) a été menée auprès d'un échantillon de 507 étudiants inscrits en première année au collège Ahuntsic. Ces étudiants étaient répartis en huit groupes qui correspondaient à des regroupements de concentrations. Un des trois objectifs de la recherche était d'offrir « un portrait fidèle du français écrit des étudiants qui entrent au collège » (page 6). Il ressort de cette recherche qu'il semble y avoir un lien entre la compétence linguistique des élèves et leur choix de concentration au collégial, c'est-à-dire qu'une proportion importante d'élèves ayant des difficultés en français écrit se retrouve dans certaines concentrations. (Desforges, 1986 : 25 et 33)³⁴ Par ailleurs, le comportement d'une grande partie des élèves reste assez semblable d'un groupe à l'autre. Les élèves ont fait en moyenne 12,06 erreurs en 150 mots. L'orthographe n'a pas un poids déterminant sur le nombre d'erreurs (en moyenne 1,8 erreur) tandis que les erreurs de grammaire³⁵ sont relativement importantes (en moyenne 3,99 erreurs de grammaire et 2,88 de syntaxe). L'instrument de mesure principal était la réponse à deux questions à la suite de la lecture d'un texte. L'usage du dictionnaire n'était pas permis.

³² Bureau évalue environ 18 erreurs par page composée, sans faire mention d'un nombre de mots.

³³ Bureau distingue au départ « grammaire » (35,8 %), « syntaxe » (8,6 %) et « morphologie » (4,5 %). Lorsqu'il regroupe les trois (48,9 %), il note que les erreurs de grammaire et d'orthographe passent d'environ 75 % à 88 % des erreurs commises par les élèves.

³⁴ Les groupes les plus faibles comprennent les étudiants inscrits dans les techniques lourdes (appellation de Desforges) – génie chimique et civil, chimie analytique, géodésie, électrotechnique, techniques de l'architecture, mécanique du bâtiment et matières plastiques –, les techniques auxiliaires de la justice – techniques policières, correctionnelles et judiciaires – et toutes les techniques des arts et communications graphiques.

³⁵ Desforges mentionne précisément le syntagme verbal en général et l'accord du participe passé.

❑ LA RECHERCHE DE LESSARD (1989)

Une recherche de Lessard (1989), portant sur la qualité du français écrit de 270 élèves inscrits dans cinq cégeps de la région de Québec, a révélé une moyenne générale de 8,9 erreurs par 100 mots, réparties principalement dans les catégories « grammaire » (≈ 38 %), « syntaxe » (≈ 18 %) et « orthographe » (≈ 37 %). Selon l’auteure (1989 : 4), ces erreurs se produisaient, le plus souvent, « sur des mots de vocabulaire usuel (...) et sur des applications simples des règles de grammaire, et rarement sur des cas exceptionnels ». Les élèves avaient une heure pour rédiger un texte portant sur un sujet libre.

❑ LA RECHERCHE DE ROY ET AL. (1992)

La recherche de Roy et al. (1992) comporte un volet sur la connaissance du français écrit des étudiants admis à l’enseignement supérieur (collèges et universités).³⁶ Les données ont été recueillies auprès de 162 élèves de la région de l’Estrie. Dans un contexte où les ouvrages de référence étaient interdits, il ressort de cette étude que plus du tiers des étudiants n’ont pas atteint un niveau de maîtrise suffisant du français écrit, en particulier sur le plan des relations grammaticales et de l’orthographe lexicale de base. (Roy et al., 1992 : 31-32) L’instrument de collecte de données comportait trois types de test : identification des erreurs, correction de texte et rédaction.

Dans une étude relevant du même projet de recherche, mais portant spécifiquement sur l’orthographe d’usage, Simard (1995 : 151-152) observe que les filles ont mieux réussi que les garçons aux trois épreuves, les étudiants universitaires, mieux que ceux du cégep, les forts plus que les faibles. De plus, il note le « comportement singulier » de l’orthographe d’usage (par rapport aux autres dimensions de la langue) puisque celle-ci représente la composante la mieux ou la moins bien maîtrisée selon le degré d’autonomie exigé par la tâche. Ainsi, l’orthographe d’usage devient responsable de plus du quart des erreurs commises (27,2 %) par les élèves en situation de rédaction alors qu’en situation de simple identification d’erreurs ou de repérage des erreurs cibles lors de l’épreuve de correction de textes, l’orthographe d’usage ressort comme la composante la mieux maîtrisée (respectivement 53,0 % et 51,0 % des erreurs identifiées par les élèves).

³⁶ Un numéro thématique de la revue Sciences de l’éducation, paru en 1995, regroupe plusieurs publications reliées à cette recherche.

❑ DES RÉFÉRENCES ADDITIONNELLES

Bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler d'une étude sur la qualité du français écrit, mentionnons l'imposant rapport de Maurais (1999), qui consacre un chapitre entier de son ouvrage au rôle central de l'institution scolaire (pages 92 à 162).³⁷ Soulignons finalement des recherches comme celles de Ménard (1990) et de Paquet (2011), pour le niveau collégial, et des articles de [Lise] Ouellet (1985; 1996), en lien avec le niveau de maîtrise à atteindre en français écrit au secondaire³⁸. Bien que les objectifs de ces études se situent en périphérie de notre projet, celles-ci contribuent certainement à notre réflexion, comme plusieurs autres, dont celle de Bibeau (1987) qui porte sur *L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes*.

Sans couvrir des domaines aussi larges que les précédentes, plusieurs autres recherches montrent, pour reprendre l'expression de Roy et Boudreau (1995 : 14), que « l'appropriation du français langue maternelle demeure encore largement perfectible [nous soulignons] même après toutes ces longues années de formation primaire, secondaire, collégiale ou terminale et universitaire ».

1.5 La connaissance du code : des données qui demeurent inquiétantes

Selon Chartrand (2007 : 64, note 1), environ 10 % des élèves qui sont admis au cégep sont jugés inaptes à suivre le premier cours de la séquence des cours obligatoires en *Français, langue d'enseignement* et littérature et sont inscrits dans le cours Renforcement en français.

De son côté, Karsenti (2015 : 7) mentionne que, chaque année, environ 1000 élèves inscrits dans les 48 cégeps du Québec ne réussissent pas l'épreuve uniforme de français. La cause de ces échecs est presque toujours reliée au critère « Maîtrise de la langue ». Ainsi, encore en 2014, le taux d'échec à ce critère était de 14,7 %, alors qu'il n'était que de 0,7 % et de 4,3 % aux critères « Structure du texte de l'élève » et « Compréhension et qualité de l'argumentation ». Il apparaît ainsi que malgré le niveau de difficulté plus grand³⁹ qui caractérise les études collégiales par rapport à

³⁷ Maurais (1999 : 146) attestait lui aussi du peu d'études sur la langue des étudiants au Québec.

³⁸ Plusieurs des questions soulevées par Lise Ouellet demeurent pertinentes pour le collégial.

³⁹ Les textes sources qui servent de référence à la réflexion et la nature de l'exercice (dissertation critique) qui est demandé aux élèves sont plus complexes.

celles du secondaire, le critère « Maîtrise de la langue » demeure celui qui est le plus souvent associé aux échecs.

Même parmi les élèves qui ont réussi l'épreuve uniforme de français et qui sont inscrits dans les programmes de formation des maîtres de l'Université Laval ou de l'Université de Montréal, Chartrand (2007 : 64, note 1) constate qu'il s'en trouve le quart qui n'obtient pas la note de passage de 60 % au *Test de français des universités Laval et de Montréal* (TFLM) et les trois quarts qui n'atteignent pas le seuil de réussite, qui est fixé à 75 %.

Les résultats d'une étude réalisée à l'Université de Montréal en 2000 révèlent aussi que la qualité de la langue écrite des étudiants universitaires laisserait généralement à désirer. Lord (2007 : 43) rapporte, en référence à Larose (2001), que « plus de 75 % des étudiants éprouv[aient] des difficultés de vocabulaire, plus de 70 % des difficultés à conjuguer les verbes, 61 % à accorder les participes passés, et plus de 50 % à structurer leurs textes écrits et à rédiger des phrases complexes ». Ces résultats rejoignent ceux de la recherche menée par Asselin et McLaughlin à l'UQAM en 1992, mais c'était alors avant l'imposition de l'épreuve uniforme de français comme condition à l'obtention du diplôme d'études collégiales.

1.6 Les perceptions des enseignants sur la langue

Les enseignants sont nombreux à estimer que la langue des élèves n'atteint pas la qualité attendue après onze années d'études obligatoires, et ce, même à la fin du collégial. D'autres expriment une position plus nuancée et mettent le public en garde contre les idées reçues sur la langue.

1.6.1 La perception générale des enseignants du collégial

Parmi les résultats d'une enquête récente, Karsenti (2015 : 26) fait ressortir que la qualité du français des étudiants ressort en tête de liste des 10 principaux défis rencontrés par les enseignants de la formation générale en salle de classe. Quelque 166 enseignants de la formation générale au collégial avaient participé à l'enquête. À titre d'information, arrivent en deuxième et troisième place

les problèmes ressentis sur le plan de la motivation (89 % des répondants) et de « [l]a faible appétence des étudiants pour la lecture, voire leur faible habileté et leur manque de volonté à lire des textes » (68 % des répondants).

À la même période, dans une recherche portant sur le rapport à l'écrit en sciences humaines, Desmeules et Bousquet (2015b : 65) montrent que les enseignants perçoivent que les difficultés qu'affrontent les étudiants en situation de rédaction sont assez importantes. Le tableau 1, présenté ci-après, est repris du rapport final de la recherche des deux auteurs.⁴⁰ Il illustre les réponses que les enseignants ont données à la question suivante : « Selon votre expérience, lors de la rédaction d'un texte individuel (exemple : un résumé d'article du quotidien *Le Devoir*), dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à (...) ». Les pourcentages les plus élevés apparaissent dans la colonne 3, qui correspond à « entre 25 et moins de 50 % des étudiants ». Par exemple, il apparaît que les enseignants perçoivent que 48 % des étudiants éprouvent des difficultés à remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué. Malgré ce pourcentage élevé, il semble toutefois, sous toute réserve, que la perception des enseignants du collégial est meilleure que celle des enseignants du secondaire qui estiment que les élèves ont « souvent » ou « toujours » des difficultés à « remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué » (Chartrand et Prince, 2009 : 336).

⁴⁰ Il correspond au tableau 13 de la page 45.

Types de difficultés rencontrés par les étudiants lors de la rédaction d'un texte individuel	Moins de 25 %	Entre 25 et moins de 50 %	Entre 50 et moins de 75 %	75 % et plus	Je ne sais pas
1. Trouver des idées (n=83)	25 %	42 %	23 %	2 %	7 %
2. Faire des phrases correctes (n=83)	17 %	52 %	29 %	0 %	2 %
3. Produire un texte cohérent et bien structuré (n=81)	10 %	46 %	38 %	4 %	2 %
4. Utiliser le vocabulaire adéquat (n=81)	19 %	41 %	35 %	4 %	2 %
5. Répondre correctement à la consigne (n=83)	22 %	51 %	25 %	0 %	2 %
6. Remettre un travail bien présenté (n=82)	26 %	48 %	20 %	5 %	2 %
7. Remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué (n=83)	10 %	48 %	34 %	6 %	2 %
8. Trouver la motivation à écrire (n=83)	14 %	33 %	29 %	14 %	10 %

Tableau 1. Proportion d'étudiants qui arrivent au collégial avec des difficultés en rédaction (Desmeules et Bousquet, 2015b)

Dans une recherche portant sur l'utilisation de l'écriture au collégial, Ménard (1990 : 75-76) observe que les enseignants de l'ensemble des disciplines trouvent insuffisante (moins de 3 sur 5) la qualité des productions écrites réalisées par les élèves, et ceci, tant sur le plan du fond que de la forme. Les résultats insatisfaisants pour la forme sont toutefois un peu moins élevés que ceux pour le fond.

Certains commentaires indiquent une perception plutôt négative de la langue écrite des élèves même de la part des chercheurs du collégial. Nous en reproduisons quelques-uns, non pas pour porter un jugement sur ceux qui les formulent, mais pour illustrer à quel point les perceptions négatives s'insinuent facilement dans le discours, et même de ceux qui proposent, par ailleurs, une réflexion tout à fait pertinente sur l'écriture au collégial.

Hélas! La pratique de l'enseignement de la langue nous apprend que les carences existent à l'état endémique et qu'elles affectent un pourcentage dangereusement élevé de la population étudiante. (Poitras, 1980 : 4)

Pourtant, on constate que la qualité des langues parlées et écrites décline continuellement alors qu'on reconnaît de plus en plus l'importance de les maîtriser pour compléter ses études et pour satisfaire le marché du travail. (Ménard, 1990 : 6)

Il nous paraît important de mentionner que les enseignants sont d'avis que les difficultés des étudiants en français écrit nuisent grandement aux apprentissages et à la réussite des cours.⁴¹ Plus précisément, Desmeules et Bousquet (article 2015a : 8) ont trouvé que 98 % des enseignants « considèrent que la réussite des élèves dans leur discipline dépend de leur compétence en lecture et en écriture ». De façon générale, il semble toutefois que les élèves québécois et même français ont tendance à sous-estimer les difficultés qu'ils éprouvent en français écrit (Lafontaine et Legros, 1995⁴², Lahanier-Reuter et Reuter, 2002⁴³, et Lebrun, 2004⁴⁴ – cités par Chartrand et Prince, 2009; Chbat et Groleau, 2000). L'« inconscience à l'endroit des difficultés » ressort d'ailleurs parmi les six concepts majeurs que Chbat et Groleau (2000 : 45) dégagent des entrevues qu'ils ont menées auprès d'élèves de quatre collèges et qui aident à comprendre l'origine de leurs difficultés.

Les enseignants se montrent cependant conscients du rôle qu'ils peuvent jouer auprès de leurs élèves. Ainsi, 92 % des enseignants estiment avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit de leurs élèves. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Ménard (1990 : 87) qui indiquent que les enseignants « se disent, dans l'ensemble, assez préparés pour gérer les activités d'écriture de leurs élèves » et qu'il est de la responsabilité de tous d'amener les élèves à améliorer leurs habiletés à l'écrit. Cette reconnaissance du rôle que les enseignants du collégial ont à jouer sur le plan des apprentissages en langue est relativement récente. Rappelons qu'il n'y a pas si longtemps, peu d'enseignants de la formation spécifique prenaient véritablement en compte la qualité de la langue dans leur évaluation des travaux des élèves. La situation n'est pas si étonnante dans la mesure où plusieurs départements de français ont résisté (et résistent encore) au fait que des

⁴¹ Roberge (2008 : 43) fait bien ressortir le lien important qui unit la maîtrise de la langue et de la compréhension de texte à la réussite scolaire en ce qui concerne la poursuite des études et la diplomation.

⁴² Lafontaine, L. et C. Legros. (1995). « Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1 : 121-144. Cette étude fait partie du programme de recherche « Maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire » dirigé par Roy et al. de 1990 à 1994. Cent-soixante-deux (162) sujets ont participé au programme, dont 38 qui ont été diagnostiqués comme particulièrement faibles à partir de leurs résultats au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (TURBO).

⁴³ Lahanier-Reuter, D. et Y. Reuter. (2002). « Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège ». *Pratiques*, n° 113-114 : 113-134.

⁴⁴ Lebrun, M. (dir.). (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions Multimondes.

activités d'enseignement plus systématiques doivent porter sur le code linguistique, réduisant ainsi le temps qui peut être consacré à l'enseignement de la littérature. (Direction générale de l'enseignement collégial, 1980⁴⁵ : 46, citée par Lecavalier, 2003 : 6)

L'étude de Kingsbury et Tremblay (2008 : 79 pour les trois citations), qui portait sur les déterminants de l'évaluation de la langue, révèle que « la vaste majorité des sujets [des enseignants de la formation spécifique] estiment que les étudiants arrivant au collégial, ou à tout le moins certains d'entre eux, n'ont tout simplement pas développé aux ordres d'enseignement précédents les habiletés langagières nécessaires aux études collégiales ». Plus précisément, 84 % des répondants jugent que « les étudiants arrivant au collégial devraient maîtriser assez la langue écrite pour ne pas faire de fautes ». Il semble donc que la maîtrise de la langue écrite soit perçue, par plusieurs enseignants, comme un préalable aux études collégiales. Cette perception est confirmée par le fait que « seulement 47 % des répondants affirment (...) que (...) la maîtrise qu'ont les nouveaux collégiens de la langue écrite leur permet de se concentrer sur les apprentissages disciplinaires ».

Il est parfois mentionné que la qualité de la langue orale et écrite des étudiants allophones laisse beaucoup à désirer. Il en serait de même pour les étudiants adultes, qui sont en situation de retour aux études après un passage au marché du travail qui a pu durer quelques années. (Racine et al., 1987 : 13) Karsenti (2015 : 19) indique toutefois que, « contrairement à ce que plusieurs avancent, nombre d'enseignants consultés font remarquer que ce [la maîtrise du français] n'est pas un problème exclusif aux étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français ». Des enseignants vont même jusqu'à dire que le problème est encore plus présent chez les élèves francophones. Il s'agit là encore d'une perception. La recherche de Chéhadé et al. (2000 : 107) montre que « [g]lobalement, les allophones des collèges de langue française réussissent moins bien que les francophones l'ensemble du cheminement obligatoire en français jusqu'à l'épreuve ministérielle de français ». Cette plus faible réussite ne semble pas, toutefois, avoir d'impact sur leur taux de diplomation qui demeure très comparable à celui des francophones. Il faut dire, cependant, et c'est

⁴⁵ Direction générale de l'enseignement collégial. (1980). « Évolution de l'enseignement du français au collégial jusqu'en 1980 ». Dans Conseil des collèges. (1988). *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.

là une autre conclusion des auteures, que les allophones ne constituent pas un bloc homogène et qu'ils forment plusieurs sous-groupes linguistiques dont certains réussissent mieux que d'autres.⁴⁶

1.6.2 Des jugements différents sur la qualité de la langue

Du fait de leur répétition, certaines idées sur la langue deviennent, pour plusieurs, des évidences. Dans une publication récente, Melançon (2015 : 9 pour les deux citations) exprime, sur un ton moqueur, que « la langue est le domaine par excellence des idées reçues. (...) Tout le monde n'a pas de positions fermes en matière de volley-ball de plage féminin; sur la question de la langue, tout le monde a quelque chose à dire. Il serait étonnant que tous aient raison. Ça se saurait. » Melançon n'est pas un linguiste. Il se considère lui-même comme « [u]n intellectuel, formé en études littéraires⁴⁷, qui s'intéresse depuis plusieurs années aux questions de langue, surtout au Québec ». Nous retiendrons principalement de sa réflexion quelques exemples pertinents qui révèlent que ce ne sont pas toutes les données disponibles qui peuvent servir à étayer que « le niveau [de la langue] baisse ».

Ainsi, Melançon (2015 : 24) rappelle que « la démocratisation de l'éducation a considérablement modifié la base statistique des comparaisons en matière de langue ». Par ailleurs, Internet a rendu accessible un corpus tout à fait nouveau, constitué d'un nombre considérable de traces d'une langue écrite qui est spontanée (par opposition à une langue écrite scolaire – voire normative) et qui s'inscrit dans des situations d'échange relativement informel. Il n'existe aucun corpus qui permette de comparer ces données à celles du passé. Par surcroît, les études sur la langue des réseaux sociaux (entre autres celle de Crystal, en 2008, pour l'anglais, et celle de Tatossian, en 2010, pour le français) montrent que « les élèves font parfaitement la part des choses, sur le plan de la langue, entre les messages qu'ils envoient à leurs amis et les devoirs qu'ils rendent à leurs professeurs » (Melançon, 2015 : 25).

Un autre aspect qui est soulevé par Melançon (2015 : 20) est celui de la « généralité » des jugements émis sur la langue. L'auteur identifie au moins quatre domaines où des progrès en langue

⁴⁶ Parmi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats, les auteurs mentionnent les groupes asiatiques et les élèves dont la langue maternelle est l'italien, le polonais, l'hébreu ou l'arabe. À l'opposé, les élèves dont la langue maternelle est l'espagnol, le portugais ou le créole arrivent généralement aux derniers rangs.

⁴⁷ Benoît Melançon est professeur titulaire à l'Université de Montréal.

ont été observés. Il s'agit de la langue des journalistes de la presse sportive sur laquelle il a lui-même travaillé, de la langue de la publicité, des vocabulaires spécialisés, techniques et scientifiques, et de la langue de six quotidiens montréalais. L'auteur mentionne d'ailleurs les contributions de l'Office québécois de la langue française, pour son assistance en matière de correction et d'enrichissement de la langue française parlée et écrite au Québec, et du Conseil supérieur de la langue française, dont la mission est de surveiller l'évolution de la situation linguistique au Québec.

Marie-Éva de Villers (1999 : section *La langue du dimanche*, paragr. 1-2) émettait, dès 1999, que « nos étudiants [les étudiants de HEC Montréal] actuels s'expriment avec beaucoup plus d'aisance que ceux de la dernière décennie ». Elle précise cependant que les étudiants s'expriment dans une langue relativement soignée lorsque le contexte l'exige. Selon elle, il en est de même à l'écrit.

(...) s'il s'agit d'une épreuve, d'une évaluation, d'un travail dont on notera la forme, la majorité des étudiants remettent des textes très convenablement écrits. Par contre, les journaux étudiants sont encore truffés de fautes d'orthographe, de constructions boiteuses, etc., et plusieurs professeurs déplorent les nombreuses fautes d'orthographe qu'ils relèvent au moment de la correction des examens. (De Villers, 1999 : section *La langue du dimanche*, paragr. 1-2)

L'observation de Marie-Eva de Villers, indiquant que les étudiants se montrent habiles à communiquer lorsque la situation l'exige, interpelle plusieurs personnes. Beaulieu et al. (1978 : 197) mentionnaient déjà, en 1978, que les enseignants de toutes les matières devaient porter une attention particulière à la correction de la langue pour que les étudiants développent « des comportements stables [nous soulignons] en regard du français écrit ». Dans un avis à la ministre responsable de l'application de la *Charte de la langue française* datée de 1998, un comité formé par le Conseil de la langue française rappelait que celui-ci avait fait valoir, à plusieurs reprises depuis 1987, « qu'il était important que les professeurs de matières autres que le français accordent de l'importance à l'utilisation d'une langue correcte de la part de leurs élèves, tant au secondaire qu'au collégial » (Conseil supérieur de la langue française, 1998 : section 1.d, paragr. 12). Il semble que cette idée, que la qualité du français devienne une préoccupation pour tous les enseignants, fasse

progressivement son chemin. Dans le réseau collégial, les recherches qui sont en lien avec la qualité du français dans le secteur technique en témoignent.⁴⁸

Dans une communication prononcée au 84^e Congrès de l'ACFAS, Pascale Lefrançois (Université de Montréal, 2016) arrive aussi à la conclusion que « l'école fait du bon travail ». La chercheuse appuie son propos sur le recensement des données des examens de français écrit du primaire et du secondaire, disponibles depuis 1986, et même du collégial, disponibles depuis 1998. Selon elle, l'idée répandue d'un nivèlement par le bas serait un mythe. Par exemple, en 2002, les seuils de réussite seraient passés d'une erreur tous les 18 mots à une erreur tous les 30 mots. Ces changements entraîneraient une baisse soudaine dans les courbes de réussite, mais les écoles s'adaptent aux nouvelles règles et obtiendraient des résultats comparables à ce qu'ils étaient auparavant après quelques années. Cependant, comme les taux de réussite à l'épreuve uniforme de français se situent autour de 84 % entre 1998 et 2015, il peut sembler paradoxal que la maîtrise de l'écrit se révèle défailante chez 49 % des adultes canadiens et 53 % des adultes québécois. (Université de Montréal, 2016 : paragr. 1) Comme nous le verrons à la lueur de certaines de nos données, même si ce qui est évalué doit normalement être enseigné, préparer les élèves à réussir une épreuve sans les amener à se soucier d'acquérir une formation de fond comporte certains risques, dont celui de masquer un niveau de qualification non atteint. Nous y reviendrons dans la partie 4.2.1.1.1.2 (page 130).

Nous voulons toutefois mentionner que les spécialistes ne nient pas les difficultés des élèves, mais il faut convenir que les commentaires et les avis exprimés dans les médias tiennent souvent compte uniquement de la composante proprement linguistique de la rédaction d'un texte, alors que la qualité globale d'une production écrite dépend aussi de l'adéquation des composantes textuelle et discursive.

⁴⁸ Nous pensons, entre autres, à la recherche de Libersan et al. (2010) dont les travaux, entamés en 2008, se sont poursuivis jusqu'en 2014, et aux recherches de Paquet (2011) et de Lachapelle et al. (2016).

CHAPITRE 2 - LA MÉTHODOLOGIE

2.1 Le type de recherche

Nous avons développé un projet de recherche de type exploratoire, en ce sens que celui-ci prend comme point de départ certains objectifs, dont le premier était de nous amener à dépasser les perceptions communes en établissant un portrait aussi complet que possible de la qualité de la langue écrite des élèves du collégial. Comme nous l'avons déjà mentionné, le portrait que nous allons présenter tient compte des faiblesses des élèves, mais également de leurs forces. Il s'agit déjà, selon nous, d'une contribution importante au domaine de la recherche sur la qualité de la langue écrite des élèves du collégial.

Notre deuxième objectif était encore plus important, voire fondamental. Il s'inscrit en lien direct avec les remises en question récurrentes au sujet de la pertinence des cours de la formation générale dans les cégeps⁴⁹ et avec certaines questions que nous nous sommes posées concernant l'enseignement et l'apprentissage, dont la plus importante est sans doute celle-ci : « Au-delà des perceptions qui sont les plus communes, les élèves réalisent-ils des progrès en français pendant leur passage au cégep? ».

La recherche que nous avons menée est donc exploratoire, mais elle est aussi descriptive et longitudinale. La description des données s'appuie sur des analyses quantitatives dont le traitement a été confié à un consultant professionnel accrédité par la Société Statistique du Canada.

2.2 Les objectifs de la recherche

Comme nous l'avons mentionné, la qualité de la langue écrite constitue une problématique majeure sur le plan sociétal, et la mise en oeuvre de différentes actions nécessite une volonté collective et concertée de la part de l'ensemble des intervenants, parmi lesquels l'institution scolaire occupe un rôle central.

⁴⁹ Mentionnons, à titre d'exemple, un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation (2015) et le Rapport Demers (2014).

L'ensemble des activités que nous avons menées depuis les dernières années en lien avec la valorisation du français et l'amélioration de la qualité du français au cégep de Drummondville nous ont fait voir qu'il n'existe aucune étude récente qui établisse le portrait précis des forces et des faiblesses en français écrit des élèves du collégial à l'admission et qu'il n'existe aucune étude qui montre comment se développe la capacité langagière des mêmes élèves pendant leur passage au cégep. En tenant compte de l'hétérogénéité croissante dans les formations des élèves admis, qui indique que les défis à venir pour maintenir ou rehausser la qualité du français des élèves seront plus grands, et de l'importance de se donner des outils pour favoriser la concertation des pratiques, nous avons envisagé un projet de recherche dont les objectifs généraux sont les suivants :

- 1) Établir un portrait de la qualité du français écrit (forces et faiblesses) d'un échantillon représentatif d'élèves :
 - a) Mesurer *ce que les élèves réussissent* et *ce qu'ils ne réussissent pas*, et dans quelles proportions (proportions de réussites et d'erreurs pour plusieurs aspects);
 - b) Nuancer les résultats selon les variables habituelles (sexe, âge, force au secondaire et type de cheminement) et les variables en lien avec la diversification croissante de la clientèle (élèves adultes en situation de retour aux études, élèves qui sont nés ailleurs qu'au Québec – dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français –, ou qui ont étudié dans une autre langue que le français ou même en français, mais ailleurs qu'au Québec, élèves admis avec des unités manquantes ou dans le programme d'accueil Tremplin DEC);
- 2) Analyser l'évolution de la capacité langagière des mêmes élèves pendant leur passage au cégep :
 - a) Mesurer l'évolution de la capacité langagière des élèves à quatre points de leur parcours;
 - b) Nuancer les résultats en fonction des sous-groupes du point 1b.

Notre recherche consiste donc à décrire une situation et à en analyser l'évolution, mais non à établir des relations causales entre différentes variables, ou à porter un jugement sur l'enseignement ou l'apprentissage. Nous ne visons pas non plus, par la présente recherche, à formuler une recommandation quant au niveau d'exigence à atteindre pour les différents aspects de la langue.

2.3 Les sujets et l'échantillonnage

Pour couvrir les deux grands objectifs de la recherche, il a été entendu, dès le départ, que nous allions commencer la collecte de données auprès des élèves inscrits dans le premier cours de la séquence obligatoire des cours de français, soit le cours Écriture et littérature ou le cours Renforcement en français.⁵⁰ Nous avons donc invité l'ensemble des élèves inscrits dans ces deux cours à participer à la recherche. Un total exact de 700 élèves a répondu positivement à l'invitation.

Comme nous le verrons plus loin, deux instruments de mesure ont été utilisés : un test de connaissances en français (questionnaire à choix multiples) et des productions écrites d'élèves. Pour le test objectif, nous avons considéré l'ensemble des questionnaires que nous avons recueillis au moment de la collecte de données effectuée dans les classes. Les données du service de l'organisation scolaire, que nous avons pu consulter, nous ont permis d'apprendre que 87,3 % de ces élèves faisaient partie de la population A, soit les élèves qui sont inscrits pour la première fois au collégial. Ces élèves forment ce que nous appelons le grand échantillon de la recherche.

Pour les productions écrites, il était impossible de considérer un aussi grand nombre d'élèves. Dans le plan initial de la recherche, nous avions prévu considérer un sous-échantillon d'environ 25 % des sujets ayant participé au test de connaissances. Ces sujets auraient été sélectionnés selon un plan de sondage stratifié simple par « sexe » et « cheminement », avec un « suréchantillonnage » des élèves inscrits dans le cheminement Tremplin DEC⁵¹ pour tenir compte d'un risque d'abandon plus grand des élèves que nous avons classés comme faibles sur la base de leurs résultats au secondaire. Comme certains sous-groupes du grand échantillon comportaient peu d'élèves (voir le tableau 2) et que nous voulions nous assurer de conserver un sous-échantillon de taille suffisante jusqu'à la fin de la collecte de données, nous avons plutôt choisi de faire la sélection d'une proportion d'élèves variable par strate. Ce travail a été confié à un consultant en statistiques. Le sous-échantillon pour lequel nous avons considéré les productions écrites des élèves comporte donc,

⁵⁰ Le temps 1 de notre collecte de données coïncide avec le moment où le Cégep de Drummondville choisissait de ne plus jumeler le cours Renforcement en français au cours Écriture et littérature. Pour rejoindre les élèves les « plus faibles » en français, dont l'évolution des résultats nous intéressait beaucoup, nous avons donc dû ajouter les élèves inscrits dans le cours Renforcement en français à notre échantillon.

⁵¹ Le temps 1 de notre collecte de données coïncide avec le moment où les cheminements Accueil et intégration et Transition ont été remplacés par le cheminement Tremplin DEC. Nous avons considéré que les caractéristiques des élèves admis dans le nouveau cheminement seraient sensiblement les mêmes que celles des élèves qui étaient normalement admis dans les cheminements Accueil et intégration ou Transition.

au total, 256 élèves. Les productions écrites faisaient partie intégrante du processus normal de chacun des cours, alors leur rédaction ne demandait pas d'investissement supplémentaire de la part des élèves.

		Critères						Tot.	
		Préuniv. - F	Préuniv. - M	Secteur techn. - F	Secteur techn. - M	Tremplin DEC - F	Tremplin DEC - M		Serv. adaptés
Sélection automatique selon critère	Non	246	120	76	71	44	37	0	594
	Oui	14	13	14	12	3	5	45	106
		Sélection automatique, critères 1 et 2 = 61 élèves différents							
Total		260	133	90	83	47	42	45	700
N choisi		40	40	38	36	22	19	0	195
	% sélection	16,26%	33,33%	50,00%	50,70%	50,00%	51,35%		
	Poids	6,15	3,00	2,00	1,97	2,00	1,95		
Échantillon total		256 (61 par sélection automatique + 195 par sélection au hasard)							

Tableau 2. Répartition des élèves en fonction du type de cheminement et du sexe – sous-échantillon pour les productions écrites

Le tableau 2 illustre la répartition des élèves en fonction du type de cheminement et du sexe. Il montre que les élèves qui n'avaient pas le profil régulier des élèves admis au cégep ont été sélectionnés de façon automatique. Il s'agit 1) des élèves adultes en situation de retour aux études (N = 47) et 2) des élèves qui sont nés ailleurs qu'au Québec – dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français –, ou qui ont étudié dans une autre langue que le français ou même en français, mais ailleurs qu'au Québec (N = 28). Ces élèves représentent 61 sujets différents. Il faut noter que le total de 61 élèves n'est pas équivalent à la somme des deux nombres ($47 + 28 \neq 61$), car certains élèves sont touchés par plus d'un critère. Par exemple, un élève « adulte » peut aussi avoir fait ses études précédentes dans une autre langue que le français.

Les élèves pour lesquels le cégep avait été informé, au moment de l'admission, du fait qu'ils avaient droit aux services adaptés ont été considérés séparément. Il y en avait 45 au moment où nous

avons commencé la recherche (début de la session Automne 2013), mais ce nombre a augmenté à 77 pendant le passage au cégep des élèves. Nous en retrouvons 15 parmi les élèves qui forment le sous-échantillon pour les productions écrites. Nous avons alors considéré le fait que ces élèves avaient droit aux services adaptés (qu'ils les aient utilisés ou non) comme une variable qualitative, au même titre que le sexe ou le type de cheminement scolaire.

Le tableau 2 montre aussi le nombre d'élèves qui n'ont pas été sélectionnés de façon automatique. La répartition tient toujours compte des variables « sexe » et « type de cheminement ». Pour nous assurer de conserver un sous-échantillon de taille suffisante jusqu'à la fin de la collecte de données, nous avons retenu environ 50 % des filles et des garçons inscrits dans un cheminement technique et environ 50 % des filles et des garçons inscrits dans le cheminement Tremplin DEC. Comme les taux d'abandon sont généralement moins élevés pour les élèves inscrits dans un cheminement préuniversitaire, nous avons retenu un sous-échantillon qui comprend un nombre équivalent de 40 filles et de 40 garçons, ce qui représente respectivement 16,26 % (40 sur 246) et 33,33 % (40 sur 120) des élèves inscrits dans ce cheminement. Puisque les élèves ont été sélectionnés au hasard, il était attendu que la force au secondaire – élèves forts, moyens et faibles en fonction de leur moyenne au secondaire⁵² – soit bien représentée. Pour éviter les confusions possibles au moment de la description et de l'analyse des résultats, nous parlerons plus simplement de « force au secondaire ».

2.3.1 Les élèves dans les cours de français

Rappelons que la méthodologie de la recherche prévoyait la collaboration du département de littérature et communication à chacune des étapes de la collecte de données. Le tableau 3 illustre le nombre de groupes et le nombre d'enseignants concernés par la collecte de données aux différents temps de la recherche. Comme un même enseignant peut donner deux cours différents à la même session, le total des enseignants, à la dernière ligne du tableau, ne correspond pas à la somme des enseignants différents pour chacun des cours.

⁵² Cet indicateur est calculé par le Ministère.

	Automne 2013		Hiver 2014		Automne 2014	
	Nombre de groupes	Nombre d'enseignants différents	Nombre de groupes	Nombre d'enseignants différents	Nombre de groupes	Nombre d'enseignants différents
Renforcement en français	7	3	3	2	4	3
101	22	9	10	3	19	9
102	–	–	18	9	7	4
103	–	–	–	–	16	7
TOTAL	29	(11)	31	(13)	46	(19)

Tableau 3. Nombre de groupes et nombre d'enseignants de français différents aux différents temps de la recherche

À la première session de la collecte de données, les élèves qui ont accepté de participer à la recherche étaient répartis dans 29 groupes de *Renforcement en français* ou de 101, donnés par 11 enseignants différents. À la deuxième session, les mêmes élèves étaient répartis dans 31 groupes de *Renforcement en français*, de 101 ou de 102 donnés par 13 enseignants différents. À la troisième session, les mêmes élèves étaient répartis dans 46 groupes de *Renforcement en français*, de 101, de 102 ou de 103 donnés par 19 enseignants différents. Rappelons qu'à la session Automne 2014, nous avons seulement rencontré les élèves inscrits dans les cours 102 et 103 pour la passation du test de connaissances en français. Nous avons toutefois obtenu les productions écrites des élèves encore inscrits dans les cours Renforcement en français et 101.

Le tableau 4 donne un aperçu du nombre de sujets inscrits dans chacun des cours aux quatre temps de la collecte. Le code « A2013a » renvoie au début de la session Automne 2013, alors que le code « A2013b » renvoie à la fin de la même session.

Temps	Numéro de cours					Nombre d'élèves inscrits dans un cours de français	%
	Renforcement en français	101	102	103	Aucun		
1 – A2013a	140	560	-	-	-	700	100
2 – A2013b	140	560	-	-	-	700	100
3 – H2014	26	170	408	-	96	604	86,3
4 – A2014	7	52	98	323	220	480	68,6

Tableau 4. Nombre de sujets inscrits dans chacun des cours aux quatre temps de la collecte de données

2.3.2 L'attrition de l'échantillon

Comme nous l'avons déjà mentionné, un phénomène de sélection (les élèves les plus faibles abandonnant davantage leurs études que les plus forts) peut avoir un impact sur les résultats et suggérer une amélioration plus importante que ce qu'elle est en réalité. Nous avons voulu nous assurer que ce ne serait pas le cas dans les résultats que nous présentons.

Les analyses effectuées sur tous les sujets disponibles supposent que le mécanisme responsable de la perte au suivi des sujets⁵³ n'est pas associé aux résultats des épreuves (test de connaissances et productions écrites), ce qui n'est pas le cas. Les analyses qui se limitent aux sujets qui étaient présents au temps 1 et qui le sont encore au temps 4 constituent l'approche la plus puissante pour détecter des changements. Celle-ci ne suppose pas que le mécanisme de non-réponse est aléatoire. La démarche consiste à utiliser une analyse de variance à mesures répétées avec tous les sujets qui répondent au critère pour identifier les mesures où une évolution significative est présente.⁵⁴

Ainsi, lorsque les analyses effectuées sur tous les sujets disponibles montraient une évolution significative (Anova – résultats du test omnibus de $p < 0,05$), des analyses supplémentaires ont été réalisées. Celles-ci garantissent, dans les limites du seuil de signification, que les différences

⁵³ Nous parlons plus communément de perte d'effectifs des élèves.

⁵⁴ Il s'agit d'analyses faites séparément, variable par variable, pour chacune des évolutions possibles entre les temps.

observées entre les différents temps ne sont pas dues à la perte d'effectifs pendant la collecte de données.

Comme nous le verrons dans les prochaines parties, il arrive effectivement quelquefois que les différences mesurées, pour une variable, ressortent d'abord comme significatives, mais, qu'ensuite, elles ne soient pas confirmées par les analyses de variance à mesures répétées. Ces cas doivent alors être interprétés comme étant influencés par le mécanisme d'attrition.

À titre indicatif, nous verrons maintenant comment la perte d'effectifs s'est manifestée pour chacune des deux épreuves, soit le test de connaissances en français et les productions écrites.

2.3.2.1 La perte d'effectifs pour le test de connaissances en français

Pour le test de connaissances en français, 50,5 % des élèves étaient présents⁵⁵ au temps 1 et au temps 4 de la collecte de données. En comparant la composition de l'échantillon au test au temps 1 et au temps 4 de la collecte de données, nous constatons que la perte d'effectifs est significativement plus grande pour les garçons ($p = ,036$), les élèves adultes ($p < ,001$) et les élèves qui ont une pratique de la langue différente de celle du français au Québec ($p = ,032$), et que, sur la base de la force des élèves au secondaire, les élèves faibles sont significativement moins nombreux au temps 4 qu'au temps 1 ($p < ,001$).

2.3.2.2 La perte d'effectifs pour les productions écrites

Pour les productions écrites, 57,4 % des élèves étaient présents au temps 1 et au temps 4 de la collecte de données. En comparant la composition du sous-échantillon pour les productions écrites au temps 1 et au temps 4 de la collecte de données, nous constatons que la perte d'effectifs est significativement plus grande pour les élèves de la population B ($p = ,002$)⁵⁶, pour les élèves adultes ($p < ,001$) et pour les élèves inscrits dans un cheminement Tremplin DEC ($p < ,001$), et que, sur la

⁵⁵ Rappelons que l'appellation de « présents » renvoie à la participation au test de connaissances en français.

⁵⁶ Il s'agit des élèves qui ont déjà fait des études collégiales (à l'enseignement régulier ou au secteur des adultes) dans un autre programme, peu importe le cégep.

base de la force des élèves au secondaire, les élèves faibles sont significativement moins nombreux au temps 4 qu'au temps 1 ($p < ,001$).

Comme nous le mentionnions précédemment, les analyses retenues font toutefois en sorte que les résultats sont indépendants de la perte d'effectifs.

2.4 Les précautions éthiques

La participation au projet de recherche *Qualité de la langue écrite au collégial* ne comportait aucun inconvénient pour les élèves. Au début de la session Automne 2013, les élèves ont été informés des objectifs généraux de la recherche et de la procédure visant à garantir leur anonymat et la confidentialité de leurs résultats aux différentes étapes, y compris au moment de la diffusion des résultats. Les élèves ont alors été invités à remplir un formulaire pour signifier s'ils consentaient ou non, librement et en toute connaissance de cause, à ce que leurs résultats aux différentes évaluations soient utilisés dans le contexte de notre étude. Les élèves qui ont accepté de participer à la recherche pouvaient retirer leur consentement en tout temps sans donner de raison ni subir de préjudice. Ce principe leur a été rappelé à chacune des étapes de la collecte de données. Le formulaire de consentement utilisé a reçu l'approbation du comité d'éthique du cégep de Drummondville.

2.5 Les instruments de mesure

En lien avec les objectifs de la recherche, deux instruments de mesure ont été utilisés : un test de connaissances en français et des productions écrites réalisées dans les cours de français. Ces deux instruments, qui sont complémentaires, nous permettent, d'une certaine façon, de comparer le « contrôle linguistique » (Roy et al., 1992 : 92) que les élèves exercent dans les situations d'hétérocorrection (test de connaissances) et d'autocorrection (productions écrites).

2.5.1 Le test de connaissances en français

Le test de connaissances en français permet de placer les élèves devant les mêmes difficultés. Dans la présente recherche, il s'agit d'une épreuve « contrainte » (Simard, 1995 : 151) où les élèves doivent repérer l'erreur qui a été glissée dans un ensemble de trois phrases plutôt courtes (exercice d'hétérocorrection).

Au départ, le test de connaissances en français comportait 50 questions à 3 choix multiples, couvrant les difficultés les plus fréquentes des élèves en orthographe d'usage, en orthographe grammaticale, en vocabulaire, en syntaxe et en ponctuation. Comme les enseignants de français souhaitaient, dans la mesure du possible, que le temps de passation du test ne dépasse pas une vingtaine de minutes, nous avons demandé à un consultant en statistiques d'analyser les données obtenues dans le contexte d'une recherche précédente (Ouellet, 2013) et de proposer une sélection de questions dont le nombre serait inférieur à 50. Il est ainsi apparu qu'en conservant les 30 questions dont la réussite était la plus corrélée avec le « résultat au score » obtenu par la somme des 50 questions, nous obtenions une corrélation de Pearson de 0,951 entre le score basé sur ces 30 questions et le score original basé sur les 50 questions. Plus précisément, cela signifie qu'en utilisant les 30 questions ciblées, nous conservions tout de même 90,4 % de l'information obtenue par les 50 questions.⁵⁷ Nous avons donc retenu ces 30 questions et en avons même sélectionné 10 de plus pour couvrir une variété de cas plus grande.

Ainsi, le nouvel instrument comporte 40 questions présentant des ensembles de trois phrases, dont une contient une erreur que les élèves sont appelés à identifier. Les erreurs sont donc prédéterminées, mais aucune indication n'est fournie quant à leur nature. Cependant, chaque ensemble concerne un domaine particulier parmi la syntaxe (comprenant la ponctuation), le vocabulaire, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Le niveau de difficulté du test est assez élevé et pourrait avoir une influence sur le rendement des sujets (Simard, 1995 : 155), mais celui-ci demeure représentatif des difficultés qui se posent normalement aux élèves pendant leur passage au cégep. Nous avons proposé aux élèves de ne pas rester longtemps sur une question difficile, de plutôt passer à la question suivante et de revenir sur les questions laissées en blanc, à la fin, s'il leur restait du temps.

⁵⁷ Le pourcentage de variance correspond au coefficient de corrélation à la puissance 2 ($0,951 \times 0,951 = 90,4 \%$).

En ne comptant pas le temps nécessaire pour rappeler aux élèves le but de notre visite en classe et pour les inviter à continuer à participer à la recherche, ni le temps requis pour distribuer et récupérer les questionnaires, nous estimons que le temps de réponse alloué au test de connaissances en français a été, chaque fois, d'environ 20-25 minutes. Il s'agit d'un temps relativement court. La première visite a été la plus longue, puisque les enseignants avaient accepté de nous laisser une période entière de 50 minutes pour la présentation du projet de recherche et du formulaire de consentement (environ 10 minutes) le jour même de la première passation du test. Dans les faits, les élèves ont probablement bénéficié d'un peu plus de temps au temps 1 de la collecte de données qu'aux trois autres temps, et il est arrivé, aux étapes suivantes, que nous ayons à signifier à quelques élèves que le temps permis était écoulé. Nous ne souhaitons pas que les élèves choisissent des réponses au hasard par manque de temps, mais nous avons vu certains le faire, sans pouvoir intervenir.

Le plan de la collecte de données pour la passation du test de connaissances en français, qui s'est déroulée en quatre temps, apparaît dans le tableau 5.

Temps de la collecte de données	013-50 (Renforcement en français)	101	102	103
Temps 1 (Automne 2013 – début de la session)	√	√		
Temps 2 (Automne 2013 – fin de la session)	√	√		
Temps 3 (Hiver 2014 – fin de la session)	√	√	√	
Temps 4 (Automne 2014 – fin de la session)			√	√

Tableau 5. Plan de la collecte de données pour le test de connaissances en français

Comme nous le voyons dans le tableau 5, nous avons rencontré les élèves une première fois quelques jours après leur entrée officielle au cégep, soit dans la première ou la deuxième semaine de cours. Les élèves étaient alors partagés entre les cours 013-50 (Renforcement en français) et 101 (Écriture et littérature). Nous les avons ensuite rencontrés à la fin de leur première session au cégep,

soit pendant la treizième ou la quatorzième semaine du même cours. La troisième rencontre a eu lieu à la fin de la deuxième session de cours des élèves. Ceux-ci étaient alors partagés entre les cours 013-50, 101 et 102 (Littérature et imaginaire). La quatrième et dernière rencontre a eu lieu à la fin de leur troisième session. Comme la collecte de données se déroulait dans les classes et que peu d'élèves étaient encore inscrits dans les cours 013-50 et 101, nous avons poursuivi la collecte de données en nous limitant aux élèves inscrits dans les cours 102 et 103 (Littérature québécoise). Cette décision a eu un impact sur le taux de participation des élèves faibles à la quatrième étape, mais cette situation était prévue parce que nous pouvions anticiper qu'après trois sessions, les élèves encore inscrits dans les cours Renforcement en français et Écriture et littérature seraient peu nombreux, mais tout de même répartis dans plusieurs groupes, ce qui deviendrait un inconvénient (rapport « couts / bénéfices ») à considérer. Dans les faits, à la session Automne 2014, 7 élèves, répartis dans 4 groupes différents, étaient inscrits dans le cours 013-50 alors que 52 élèves, répartis dans 19 groupes différents, étaient inscrits dans le cours 101. Puisque les activités de rédaction faisaient partie des activités normales prévues dans les différents cours, nous avons toutefois obtenu les productions écrites des élèves encore inscrits dans ces deux cours.

Les résultats au test de connaissances en français sont probablement un peu moins fiables que les résultats aux productions écrites. Il s'agit de l'équivalent d'un test formatif, sans lien avec les activités du cours et sans conséquence sur la note finale des élèves. De plus, les élèves, comme les enseignants, savaient qu'ils ne seraient pas informés des résultats du test. À titre indicatif, il faut mentionner que 5 élèves ont obtenu un résultat de zéro à l'un ou l'autre des quatre temps. Ce résultat peut difficilement être l'effet du hasard. À l'autre extrémité, le résultat le plus faible de 24 élèves atteint 80 pour cent. En raison de la taille de notre échantillon, nous ne pensons pas que la malice de certains élèves ait eu un impact sur les résultats statistiques. Il est connu que la « véracité des réponses » compte parmi les limites d'un instrument de mesure de type questionnaire. Les avantages du questionnaire, par rapport aux productions écrites, se situent principalement sur le plan de son faible cout.

2.5.2 Les productions écrites

En comparaison d'un instrument de mesure comme le test de connaissances en français, « (...) la situation de rédaction empêche de prédéterminer les points d'orthographe à examiner, ceux-ci restant soumis aux hasards des formulations » (Simard, 1995 : 156-157). Par contre, elle permet « d'observer comment les sujets traitent, lors de l'élaboration de leurs propres discours écrits, les contraintes du code linguistique conjointement avec les autres aspects de l'écriture comme la sélection des idées, la structuration du texte, la prise en compte du contexte d'énonciation, etc. » (Simard, 1995 : 150). Dans sa recherche portant sur *Les carences en français au collégial : le diagnostic et le choix du traitement* (1980), Poitras affirme que, parmi les Collèges interrogés⁵⁸, « [a]ucun (...) ne se fie entièrement à un test informatisé [le TEFEC ou des tests de provenance américaine pour les collèges anglophones) pour un classement tout à fait juste ». Elle ajoute que les Collèges s'appuient « avec plus d'assurance sur le texte écrit par l'étudiant et corrigé selon une grille uniforme » et que ce « mode d'évaluation est déclaré le plus valable à l'unanimité » (Poitras, 1980 : 46). Nous pensons aussi qu'en comparaison du test de connaissances en français, les productions écrites des élèves représentent l'instrument de mesure le plus fiable de notre recherche.

Nous avons comme objectif de récupérer quatre productions écrites de chacun des élèves qui avaient été ciblés dans le sous-échantillon. Nous avons pu le faire dans la mesure où les élèves ont poursuivi leurs études et qu'ils se sont présentés à chacun des examens prévus à leurs horaires. La collaboration des enseignants, qui devaient nous remettre les productions écrites des élèves ciblés dans le sous-échantillon, a été excellente. Sauf pour de rares exceptions, nous avons obtenu les quatre productions écrites par l'intermédiaire des enseignants titulaires des différents groupes. La première évaluation sommative des élèves a été réalisée entre les semaines 5 et 7 de la session Automne 2013 et la rédaction finale, à la semaine 15. Aux temps 3 (session Hiver 2014) et 4 (session Automne 2014) de la collecte de données, nous avons récupéré uniquement les productions écrites finales réalisées à la semaine 15. Comme les rédactions d'élèves font partie intégrante du processus normal des différents cours, nous avons pu obtenir les textes des élèves inscrits dans les cours Renforcement en français et 101 à l'automne 2014, aussi pourrons-nous traiter ces données même si ces élèves n'ont pas pu répondre au test de connaissances en français.

⁵⁸ L'auteure mentionne que 27 collèges ont participé à l'enquête en répondant à un questionnaire (page 137).

Au départ, nous avons envisagé de corriger tous les mots de chacune des productions écrites des élèves. Comme le nombre de mots allait en augmentant d'une étape à l'autre de la collecte de données et que le temps de correction et de codage s'est avéré, dès le départ, beaucoup plus long que prévu⁵⁹, nous avons pris la décision de nous en tenir à la correction des 300 premiers mots de chacun des textes.⁶⁰ Le consultant en statistiques qui nous accompagnait pour la recherche nous a confirmé que nous pouvions considérer les 300 premiers mots sans qu'il y ait d'impact sur la validité de la recherche. Dans les faits, le premier texte (A2013a) des élèves ne compte pas toujours 300 mots. Il s'agissait du premier texte que les élèves rédigeaient dans le cours Renforcement en français ou 101. Nous en avons donc corrigé tous les mots. Pour les trois autres textes, nous avons choisi de ne pas arrêter la correction (et le codage) avant la fin d'une phrase, ce qui signifie que le nombre de mots considérés dépasse le plus souvent 300.

Les productions écrites qui ont été utilisées pour la recherche sont des textes qui ont fait l'objet d'une évaluation sommative dans un cours de français ou dans l'autre. Il s'agit donc de textes où l'élève a répondu à une question dans un style objectif et neutre, en référence à la lecture d'un texte littéraire et à son analyse. Toutes les productions ont été écrites à la main, en classe, sauf dans le cas de quelques élèves qui ont obtenu un diagnostic de troubles d'apprentissage et qui ont rédigé leurs textes à l'ordinateur dans les locaux des services adaptés. Tous les élèves avaient droit au dictionnaire et à d'autres outils autorisés par les enseignants.

Brouillet et Gagnon (1990 : 21 pour les deux citations) rappellent avec pertinence que « le type de production (texte narratif, informatif, argumentatif...) influence les structures syntaxiques qui y sont utilisées et qu'un corpus idéal devrait réunir, pour un même scripteur, des textes de différents types ». Il reste que le texte de type argumentatif est celui qui est de loin le plus souvent exigé dans les cours de français et, comme le soulignent les mêmes auteurs, il semble « favoriser la diversité des structures complexes ».

En ce qui concerne les limites de la production écrite comme instrument de mesure, mentionnons que, dans le contexte où les activités de rédaction s'appuient sur des lectures préalables, les élèves qui ont des connaissances plus étendues sont favorisés. Moffet et Demalsy

⁵⁹ À titre indicatif, le nombre de codes de correction par copie, pour le premier texte qui est aussi le plus court des quatre, varie entre 117 et 271.

⁶⁰ À titre d'exemple, la recherche de Bibeau et al. (1975), *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*, qui est très largement citée, repose sur la correction de textes de 250 mots.

(1994 : 14) décrivent bien le problème lorsqu'ils expriment que la « question qui se pose alors est de savoir si le texte rédigé et évalué est la manifestation d'habiletés ou de faiblesses en lecture ou en écriture » (nous soulignons). Dans le même sens, les auteurs font référence à des recherches (Retch et Leslie, 1988⁶¹) qui ont démontré que des lecteurs « jugés bons », qui avaient à écrire sur un sujet qu'ils ne connaissent pas, réussissaient moins bien que d'autres « jugés inférieurs », mais qui connaissaient mieux le sujet, ce qui les amène à dire que même « l'efficacité en lecture tient souvent à la coordination de plusieurs connaissances » (Moffet et Demalsy, 1994 : 15). La recherche interdisciplinaire de Monballin et Legros (2001), qui vise à analyser les relations entre une maîtrise langagière insuffisante et l'échec, fait ressortir, elle aussi, l'interaction d'autres facteurs.

Des facteurs cognitifs comme la capacité de conceptualisation et les mécanismes de traitement de l'information entrent évidemment en jeu; tout un travail est à entreprendre, de ce côté, sur les stratégies de résolution de problèmes, qui varient selon les disciplines et dépassent la question de l'expression linguistique du résultat. (Monballin et Legros, 2001 : section *Pour élargir la réflexion*, paragr. 2)

Ces différentes considérations nous amènent à rejoindre le point de vue de Campione et Brown (1990)⁶², repris par Boudreau (1995 : 76-77), indiquant que « (...) l'évaluation, exclusivement dirigée sur la production finale sans considération pour les processus et les stratégies du scripteur, risque de sous-estimer son potentiel réel (...) ».

2.6 L'évaluation de la qualité de la langue dans les productions écrites

L'analyse et l'évaluation de la qualité de la langue écrite des élèves ne constituent pas un exercice simple. Les enseignants de français sont nombreux à utiliser des grilles critériées pour corriger les productions écrites des élèves. Caron-Bouchard et al. (2011 : 11) situent le développement de cette pratique à la fin des années 1970, mais surtout depuis le Renouveau pédagogique de 1994 et l'implantation de l'épreuve uniforme de français en 1996.

⁶¹ Recht, D.R. et L. Leslie. (1988). « Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text ». *Journal of educational psychology*, vol. 80, n° 1 : 16-20.

⁶² Campione, J.C. et A.L. Brown. (1990). « Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition », p. 141-172. Dans Frederiksen, N., R. Glaser, A. Lesgold et M.G. Shafto (dirs). *Guided learning and transfer : Implications for approaches to assessment*. Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum.

Pour préciser le portrait de la capacité langagière des élèves, nous partageons le point de vue de Lemonnier et Gagnon (2010) indiquant que la qualité d'un texte repose, globalement, sur un rapport de proportions entre les formes qui sont attendues (formes correctes) et les formes qui sont observées (formes correctes ou incorrectes). La grille que les auteures ont développée permet de « préciser les composantes dont la mise en œuvre conjointe et simultanée assure au texte son caractère réussi » (page 175). Ces composantes, qui s'inscrivent toujours dans un rapport de proportions, sont de l'ordre de la morphologie, du lexique, de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire du texte.

Un texte dans lequel les variations morphologiques sont gérées conformément à la norme sera considéré de meilleure qualité. (...) Plus les maladroitures à [l'égard du lexique] s'avèrent nombreuses, plus la qualité du texte sera douteuse. (...) Plus un texte comporte des écarts quant aux normes de l'orthographe d'usage, plus la qualité de ce texte est jugée déficiente. (...) Un texte est jugé de meilleure qualité s'il présente des structures complexes et peu ou pas d'anomalies syntaxiques. (...) Sur le plan textuel, (...) plus [l]es cas de ruptures [niveau référentiel] sont nombreux, plus la qualité du texte est remise en question. (...) Plus [la] mise en relation entre événements du texte est plausible, c'est-à-dire susceptible de correspondre à une mise en relation entre événements du « monde réel » (relation de cause, conséquence, opposition, but, etc.), meilleur sera le texte. (...) Plus les ruptures [sur le plan énonciatif] s'avèrent nombreuses et présentent un degré de gravité élevé, plus la qualité du texte sera remise en question. (Lemonnier et Gagnon, 2010 : 176-179)

Dans cette perspective, même si nous ne sommes pas allées dans le détail de Lemonnier et Gagnon (2010)⁶³, nous avons tout de même tenté de faire ressortir des données sur *ce que les élèves réussissent* et sur *ce qu'ils ne réussissent pas* et dans quelles proportions, au lieu de révéler uniquement leurs faiblesses, comme c'est le cas la plupart du temps. La confection de la grille d'évaluation des productions écrites que nous avons utilisée pour la recherche de même que son expérimentation a nécessité plusieurs mois de travail. Par souci d'économie dans son application, nous n'avons pas toujours décliné toutes les formes dans leur version correcte et incorrecte. Par exemple, nous n'avons pas de code pour les unités lexicales qui respectaient l'orthographe d'usage ou dont le sens était approprié au contexte. La comptabilisation de ces cas, qui sont les plus nombreux, aurait demandé beaucoup de temps pour peu de résultats. La version définitive de notre

⁶³ Les auteures utilisent, par exemple, 30 codes chiffrés pour identifier l'environnement syntaxique du verbe et 46 pour celui de l'adjectif, alors que nous en avons utilisé 15 pour l'environnement du verbe et 15 pour celui de l'adjectif.

grille de correction comporte donc 160 codes, dont 44 qui s'appliquent à des formes correctes et 116 à des formes incorrectes. Les domaines couverts par cette grille sont la syntaxe (incluant la ponctuation), le vocabulaire, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale (les unités lexicales variables : nom – ou pronom –, verbe, adjectif, participe).

À cette étape, il est important de mentionner qu'en comparaison avec la grille de correction de l'épreuve uniforme de français, notre grille ne comporte pas le critère « Compréhension et qualité de l'argumentation ». Nous avons, par contre, des critères qui nous permettent de porter un jugement sur la structure du texte des élèves et, bien évidemment, sur la maîtrise de la langue. La composante discursive des textes est évaluée avec la grammaire du texte. Ainsi, nous avons considéré comme des erreurs les marques de modalisation qui ne convenaient pas à la situation de communication. Il peut s'agir de la façon dont l'élève se présente dans son texte, de la façon dont il entre en relation avec le lecteur ou de son attitude par rapport aux éléments de contenu de son texte. (Chartrand et al., 1999 : 43)

Un autre aspect à préciser est que la correction effectuée dans le contexte de la recherche est différente de la correction faite dans le contexte des cours. Elle est beaucoup plus stricte, puisqu'elle n'a pas, entre autres, de visée pédagogique.

De façon délibérée ou non, les enseignants tiennent compte du cours, de la place du cours dans une séquence; ils tiennent compte aussi de ce que les élèves sont censés connaître, alors certaines erreurs peuvent être soulignées, la première fois, sans être pénalisées, alors qu'elles seront pénalisées à l'évaluation suivante. Il arrive aussi que toutes les erreurs ne soient pas signalées. Les enseignants peuvent juger que l'élève qui éprouve de grandes difficultés en français a davantage intérêt à réaliser qu'il fait plusieurs erreurs de même nature (par exemple, avec l'accord dans le groupe nominal, qui peut devenir une cible de relecture) qu'à savoir qu'il fait précisément 87 erreurs dans un texte de 500 mots. (Ouellet, 2013 : 117)

La correction effectuée dans le contexte de la recherche est beaucoup plus stricte, aussi, que la correction effectuée à l'épreuve uniforme de français, puisque les erreurs répétées ont été comptabilisées chaque fois et qu'il n'y avait pas de limite quant au nombre d'erreurs de ponctuation, qui peuvent être assez nombreuses dans certains textes.

En comparaison avec d'autres recherches, il faut dire aussi que nous n'avons écarté à peu près aucun type d'erreurs. Il ne faudrait donc pas penser, à la suite de la lecture de nos résultats, que les élèves du cégep de Drummondville font plus d'erreurs que tous les autres⁶⁴ ou encore qu'ils sont la preuve que la qualité de la langue écrite des élèves est à la baisse alors que les éléments non considérés peuvent être assez nombreux dans certaines recherches. En voici quelques exemples : une faute considérée comme répétée si elle transgresse une même règle pour un mot identique ou différent, la création d'un contresens, la répétition abusive d'un mot, les parenthèses, les erreurs de ponctuation, l'absence d'accentuation pour les majuscules, la division des mots en fin de lignes, les unités de communication agrammaticales et les marqueurs (conjonctions, adverbes, etc.) incorrects.

Le tableau 6 présente les quelques cas d'erreurs que nous n'avons pas considérés au moment de la correction des productions écrites des élèves.

Abréviations	Aucune erreur pour les abréviations fautives, mais une erreur de type « O1 » dans les cas comme « Au 18 siècle ».
Références	Aucune erreur.
Usage des nombres	Aucune erreur.
Usage du pronom « nous »	Aucune erreur, sauf dans les cas d'emplois incorrects du type : « Durant le Moyen Âge, nous avons eu la chance de (...) ». ⁶⁵

Tableau 6. Quelques cas d'erreurs non considérés dans la correction

Mentionnons que nous avons compté comme une seule erreur l'absence d'accord (exemples 1 et 2) ou l'accord fautif (exemples 3 et 4) d'un ou de plusieurs éléments dans le même groupe :

- (1) par de long_ silence_ [l'accord de l'adjectif est dans la logique d'un nom singulier]
- (2) certain_ patient_ [le nombre du déterminant est dans la logique d'un nom singulier]
- (3) chaques tribus [le nombre du déterminant est dans la logique d'un nom pluriel]

⁶⁴ Au contraire, les taux de réussite des élèves du cégep de Drummondville à l'épreuve uniforme de français sont parmi les meilleurs.

⁶⁵ Nous avons considéré l'usage du pronom « vous » comme une erreur de grammaire du texte.

- (4) de cette acte meurtrière [le nombre du déterminant et l'accord de l'adjectif sont dans la logique d'un nom féminin plutôt que masculin]

De la même façon, nous n'avons pas pénalisé les erreurs qui s'inscrivent dans une logique grammaticale correcte. Ainsi, dans l'exemple 5, considérant que l'élève a fait un accord correct du verbe avec le noyau du groupe nominal qui prend, dans son texte, la marque du pluriel (« personnes »), nous avons compté une erreur pour l'accord fautif dans le groupe nominal, mais aucune erreur pour l'accord fautif du verbe :

- (5) Chaque nouvelles personnes [le nombre du déterminant et l'accord de l'adjectif sont dans la logique d'un nom pluriel] pensent [l'accord du verbe est dans la logique du noyau du groupe sujet]

Aussi, nous avons toujours évité que des décisions personnelles soient prises quant à la correction des textes. Ainsi, les erreurs relevées ne concernent jamais le style des élèves. Elles correspondent à des écarts par rapport aux informations qui sont disponibles dans les ouvrages de référence sur la langue écrite. Sauf pour de rares cas, nous avons privilégié la consultation des sources qui sont les plus accessibles aux élèves, soit le *Petit Robert* et le *Multidictionnaire de la langue française* de même que le site *Amélioration du français*, développé par le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), et la *Banque de dépannage linguistique*, disponible sur le site de l'Office québécois de la langue française. Nous avons aussi beaucoup utilisé les dictionnaires du correcticiel *Antidote*, logiciel dont l'usage est recommandé dans les cours de la formation spécifique, entre autres.

2.6.1 L'entraînement des juges

Comme toutes nos analyses reposent sur un corpus de données, nous nous sommes assurée, à chacune des étapes, de suivre une procédure rigoureuse et de faire des vérifications ponctuelles. L'étape de la correction et du codage des productions écrites est celle où nous avons mis le plus de temps et d'effort. Nous y avons travaillé pendant plus de quatre sessions. Lemonnier et Gagnon (2010) rappellent certains écueils qui menacent la fidélité de la correction effectuée par des juges différents.

Selon plusieurs chercheurs, notamment Shohamy et al. (1992)⁶⁶, l'entraînement des juges est une variable très importante, qui peut s'avérer plus significative, en termes de fidélité, que l'expérience de correction, et ce, même s'il n'existe pas de différences entre les juges en termes de relative sévérité. Pour Weigle (1994, 1998)⁶⁷ également, il semble que l'entraînement des juges influence leur fidélité, mais n'efface pas complètement les tendances individuelles, par exemple le fait d'être plus ou moins sévère. (Lemonnier et Gagnon, 2010 : 3-4)

À l'étape de la correction et du codage des productions écrites, nous avons tenu compte des mises en garde précédentes. Ainsi, les participantes à la recherche ont d'abord été formées à l'utilisation de la grille. Elles se sont ensuite entraînées ensemble, puis séparément, sur des exemplaires des mêmes textes de façon à ce que nous puissions comparer le résultat de leur codage. Même en cours de correction, nous avons à l'occasion remis aux correctrices, sans les en prévenir, quelques textes semblables, de façon à nous assurer que des tendances individuelles n'émergeaient pas en cours de processus. Comme les tendances individuelles finissent toujours par ressortir, nous avons vérifié le codage de l'ensemble des textes avant de procéder aux étapes suivantes.

2.6.2 La correction et le codage des productions écrites

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'étape de la correction et du codage des productions écrites a été particulièrement longue. Surtout pendant les deux premières sessions, mais aussi tout au long du processus, nous avons soumis les cas nouveaux qui se présentaient aux deux participantes à la recherche. Nous avons alors entrepris de consigner plusieurs exemples dans un chiffrier Excel pour pouvoir bien nous rappeler les décisions prises au moment du codage des cas particuliers. À cette étape, certaines analyses de phrase nous ont même amenée à proposer des modifications à la grille de correction (entre autres pour la virgule, la coordination des propositions, le groupe prépositionnel), ce qui a entraîné, chaque fois, la révision de l'ensemble des productions écrites qui avaient déjà été corrigées et codées. Sans nous tromper, nous pouvons avancer que la majorité des textes ont été lus et analysés entre deux et trois fois, et que certains l'ont été jusqu'à cinq fois. Même

⁶⁶ Shohamy, E., S. Denitsa-Schmidt et R. Kraemer. (1992). « The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests ». *Modern Language Journal*, vol. 76, n° 4 : 513-521.

⁶⁷ Weigle, S.C. (1994). « Effects of training on raters of ESL compositions ». *Language Testing*, vol. 11, n° 2 : 197-223 et Weigle, S.C. (1998). « Using facets to model rater training effects ». *Language Testing*, vol. 15, n° 2 : 263-287.

si nous n'avons pas procédé au calcul du coefficient de l'entente inter juge et intra juge, nous avons constaté une marge d'erreur de moins d'un pour cent en comparant les codes inscrits sur quatre textes dont les originaux et les photocopies avaient été corrigés à deux moments différents pendant une même session.

2.6.3 Le dépouillement des données et leur saisie dans un chiffrier Excel

En parallèle de l'étape précédente, nous avons calculé le nombre des différents codes qui apparaissaient sur chacune des productions écrites, puis nous avons saisi l'ensemble de ces données dans un chiffrier Excel. Encore une fois, une procédure rigoureuse a été suivie par les trois personnes qui ont participé à cette étape.

2.7 La grille de correction

Dans la prochaine partie, nous donnerons quelques détails sur les domaines couverts par la grille de correction. Au moment des analyses, plusieurs codes de correction ont dû être regroupés.

2.7.1 La syntaxe

La syntaxe est l'élément central de la nouvelle grammaire. Dans la présente recherche, la grande catégorie de la syntaxe comprend la grammaire de la phrase, la grammaire du texte et la ponctuation.

2.7.1.1 La grammaire de la phrase

La grammaire de la phrase couvre les domaines suivants : 1) l'organisation de la phrase (les constituants de la phrase et leur place respective); 2) la construction des groupes (les éléments qui peuvent se trouver dans les groupes et leur place respective); 3) la fonction syntaxique des groupes

(la fonction qui met le groupe en relation avec les autres groupes ou avec les phrases subordonnées).
(Chartrand et al., 1999 : 60)

Pour la grammaire de la phrase, les codes ne sont pas déclinés pour décrire toutes les formes correctes. En fait, sur les 39 codes réservés à l'évaluation de la grammaire de la phrase, 14 indiquent des formes correctes et 25, des formes incorrectes.

2.7.1.2 La grammaire du texte

Chartrand et al. (1999 : 20) distinguent les différents principes qui assurent la cohérence d'un texte : l'unité du sujet, la reprise de l'information, l'organisation et la progression de l'information, l'absence de contradiction et la constance du point de vue. Le traitement du discours rapporté (en ce qui nous concerne plus précisément, l'insertion adéquate des citations) et la modalisation sont également considérés dans la grammaire du texte. Pour cette catégorie, les codes signalent presque toujours des erreurs, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de codes correspondants pour les formes correctes, sauf pour les codes « T8-A » (forme correcte) et « T8-B » (forme incorrecte) que nous avons utilisés pour distinguer les organisateurs textuels du type « Pour commencer » et « Pour finir ». De telles formes sont rarement bien utilisées dans les productions écrites des élèves.

Pour la grammaire du texte, la grille de correction comporte donc 12 codes, dont 11 qui signalent des formes incorrectes.

2.7.1.3 La ponctuation

La ponctuation permet de délimiter des unités syntaxiques et des unités de sens. Elle remplit ainsi des fonctions syntaxiques et sémantiques. Pour cette catégorie, les codes distinguent presque toujours les usages corrects de ceux qui ne le sont pas.

Ainsi, la grille de correction comporte 33 codes réservés à la description de la ponctuation . Parmi ceux-ci, 17 indiquent des usages corrects et 16, des usages incorrects.

2.7.2 Le vocabulaire

L'usage approprié du vocabulaire nécessite d'abord une bonne connaissance du sens des mots pris isolément. Chartrand et al. (1999 : 379) parlent d'impropriété lorsque le sens des mots qui sont associés est incompatible ou qu'il ne convient pas au contexte. Dans notre corpus, les impropriétés représentent les erreurs de vocabulaire des élèves les plus fréquentes.

Par ailleurs, les mots imposent ensuite un certain nombre de traits sémantiques à leurs compléments, ce qui fait en sorte qu'il doit y avoir « compatibilité sémantique » entre les mots qui sont unis par une relation syntaxique. Il peut s'agir du sujet et de son prédicat, du verbe et de son complément ou, encore, du nom ou de l'adjectif et de son complément. Les quelques exemples suivants sont tirés de Chartrand et al. (1999 : 379-380) :

- (1) *apporter son chien
- (2) *verser un gigot
- (3) *l'accouchement d'une chatte
- (4) les voitures *hospitalisées

Pour le vocabulaire, nous n'avons pas codé tous les mots appropriés au contexte puisque les formes correctes représentent, assurément, la majorité des cas. Les codes réservés à l'évaluation du vocabulaire signalent donc toujours des erreurs. Le premier (code « L1 ») signale les impropriétés dans le vocabulaire commun et le deuxième (« L2 »), les impropriétés dans les prépositions ou les locutions prépositives. Le troisième code (« L3 ») indique, quant à lui, les répétitions abusives ou les pléonasmes.

2.7.3 L'orthographe d'usage

L'orthographe d'usage (ou encore lexicale) renvoie traditionnellement à « l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord »

(Simard, 1995 : 145). Simard (1995 : 154, en référence à Lalande, 1991⁶⁸) distingue deux types de connaissances en orthographe d'usage : « les connaissances générales, qui s'appliquent à un ensemble de mots (par exemple, la loi de position de gu devant i pour transcrire le son [gi]) » et « les connaissances spécifiques liées à la physionomie de tel ou tel mot en particulier ». Comme les connaissances spécifiques sont les plus nombreuses, la mémorisation joue un rôle important dans le respect de l'orthographe d'usage. Il apparaît donc toujours important, selon nous, de spécifier les épreuves pour lesquelles la consultation du dictionnaire est permise.

Pour l'orthographe d'usage, les codes signalent toujours des erreurs, c'est-à-dire que les codes ne sont pas déclinés pour décrire les formes correctes et incorrectes. En fait, cinq (5) codes sont réservés à la description de l'orthographe d'usage.

2.7.4 L'orthographe grammaticale

Selon Chartrand et al. (1999 : 62), « [l']orthographe grammaticale décrit les règles d'accord des mots de classes variables dans une phrase écrite ». La façon correcte d'écrire les mots dépend des rapports que ceux-ci entretiennent les uns avec les autres (c'est le cas de l'adjectif qui reçoit les marques – genre et nombre – du nom auquel il se rattache) et parfois aussi de la position de certains donneurs d'accord (c'est le cas pour l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir »). Piron (2008 : paragr. 7) rappelle avec pertinence que le français comporte un nombre important de règles qui atteignent, dans certains cas, un haut degré de complexité. Pensons aux cas particuliers de l'accord du verbe quand son sujet est un nom collectif singulier dont le complément est au pluriel (par exemple : un ensemble de précautions, un petit nombre d'avocats, etc.) ou encore à l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir » lorsque celui-ci est suivi d'un verbe à l'infinitif. Ainsi, le respect de l'orthographe grammaticale nécessite la connaissance des règles d'accord (appel à la mémoire) et leur application adéquate (utilisation de bonnes stratégies d'analyse).

L'orthographe grammaticale du français s'inscrit (...) dans une stratégie d'analyse qui ne tolère que peu de failles. Le terme stratégie est de mise, puisque le scripteur doit faire

⁶⁸ Lalande, Jean-Pierre. (1991). *Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire*. Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

intervenir une série de connaissances et procéder à une suite d'opérations d'analyse. (...)
Et malheureusement pour le scripteur, si des failles existent, les conséquences ne semblent pas s'additionner, mais plutôt se multiplier de manière exponentielle. (Piron, 2008 : paragr. 14 et 16)

Pour l'orthographe grammaticale, les codes distinguent assez souvent les usages corrects de ceux qui ne le sont pas. Ainsi, la grille de correction comporte 59 codes réservés à l'orthographe grammaticale, dont 16 signalent des formes correctes et 43, des formes incorrectes.

CHAPITRE 3 - LES RÉSULTATS AU TEST DE CONNAISSANCES EN FRANÇAIS

Le test de connaissances en français s'est déroulé en quatre temps : au début et à la fin de la session Automne 2013, et à la fin des sessions Hiver 2014 et Automne 2014. Les observations sur le contexte de passation du test apparaissent dans la partie 2.5.1 (page 60). Rappelons seulement que les élèves ne recevaient aucune indication quant à la nature des erreurs qu'ils pouvaient retrouver dans les phrases qui étaient soumises à leur évaluation.

Dans le présent chapitre, nous présenterons d'abord les résultats généraux au test de connaissances en français. Nous présenterons ensuite les résultats d'analyses plus détaillées. La première de ces analyses fait ressortir les correspondances entre les résultats au test de connaissances et le cours de français dans lequel les élèves sont inscrits. La deuxième révèle l'influence des variables retenues sur les résultats au test de connaissances, alors que la troisième tient compte des différentes catégories d'erreurs.

Le tableau 7 présente les abréviations qui seront utilisées dans les différents tableaux.

Il est important d'insister sur le fait que les astérisques, dans les tableaux, indiquent les valeurs qui sont significatives au seuil de $p < 0,05$. Comme nous l'avons indiqué dans la partie 2.3.2 (page 57), les résultats sont indépendants de l'attrition des groupes.

F	Filles
M	Garçons
A	Élèves du groupe A, soit les élèves adultes
B	Élèves réguliers du groupe B (en comparaison des élèves du groupe A)
C	Élèves du groupe C, soit les élèves qui sont nés ailleurs qu'au Québec – dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français –, ou qui ont étudié dans une autre langue que le français ou même en français, mais ailleurs qu'au Québec
D	Élèves réguliers du groupe D, soit les élèves qui sont nés au Québec et qui ont étudié en français au Québec (en comparaison des élèves du groupe C)
E	Élèves du groupe E, soit les élèves qui ont droit aux services adaptés
F	Élèves réguliers du groupe F, soit les élèves qui n'ont pas droit aux services adaptés (en comparaison des élèves du groupe E)
FO	Élèves qui ont été classés comme « forts » sur la base de leurs résultats au secondaire – moyenne au secondaire du Ministère supérieure ou égale à 79,5 %
MO	Élèves qui ont été classés comme « moyens » sur la base de leurs résultats au secondaire – moyenne au secondaire du Ministère se situant entre 69,5 % et 79,4 %
FA	Élèves qui ont été classés comme « faibles » sur la base de leurs résultats au secondaire – moyenne au secondaire du Ministère inférieure ou égale à 69,4 %
PU	Élèves inscrits dans un cheminement préuniversitaire
T	Élèves inscrits dans un cheminement technique
TDEC	Élèves inscrits dans le cheminement Tremplin DEC
*	Différence ou évolution des moyennes significatives au seuil de $p < 0,05$

Tableau 7. Légende pour les différentes variables

3.1 Les résultats généraux

Différences			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne (%)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	698	57,02	-		-
2	558	57,31	T2-T1	557	,6871
3	451	60,80	T3-T2	399	< ,0001 *
4	354	63,76	T4-T3	288	,6340
-	-	-	T4-T1	353	< ,0001 *

Tableau 8. Résultats généraux au test de connaissances en français

Les données les plus globales montrent que les résultats au test de connaissances en français augmentent et que l'évolution des moyennes est significative entre les temps 1 (début de la session Automne 2013) et 4 (fin de la session Automne 2014). Les élèves font donc un certain progrès dans le contexte où on leur demande de repérer, parmi des ensembles de trois phrases, celle qui contient une erreur. Il n'y a pas d'évolution significative entre le début et la fin de la première session, soit entre les temps 1 et 2, et l'évolution des résultats ne devient significative qu'à partir de la fin de la deuxième session, soit au temps 3. Par ailleurs, même si les moyennes continuent d'augmenter, la différence entre les temps 3 et 4 ne ressort pas comme significative.

3.2 Les résultats en fonction du cours de français

Il nous a paru intéressant d'analyser les résultats obtenus au test de connaissances en français en lien avec les différents cours de français. Si la plus grande force des élèves de 101, en comparaison des élèves inscrits en 013-50⁶⁹, paraît généralement assez évidente, il n'en est pas

⁶⁹ Le cours 101 (Écriture et littérature) est le premier cours de la séquence obligatoire des cours de *Français, langue d'enseignement et littérature* au collégial. Le cours 102 (Littérature et imaginaire) est le deuxième cours et le cours 103

toujours de même entre les autres cours. Ainsi, est-ce que les élèves inscrits en 102 obtiennent des résultats supérieurs à ceux qui sont inscrits en 101, et est-ce que les élèves inscrits en 103 obtiennent des résultats supérieurs à ceux qui sont inscrits en 102? C'est ce que nous allons explorer dans les trois parties suivantes.

3.2.1 Le cours de français aux temps 1 et 2 – session Automne 2013

Différence				Évolution des moyennes			
Temps de la collecte	No cours Automne 2013	N	Moyenne (%)	Valeur p (test t)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	013-50	139	46,15	< ,001 *	-		-
	101	559	59,72				
2	013-50	100	44,98	< ,001 *	T2-T1	557	,417
	101	458	60,00				
3	013-50	84	49,08	< ,001 *	T3-T1	450	,648
	101	367	63,48				
4	013-50	34	55,15	< ,001 *	T4-T1	353	,109
	101	320	64,68				

Tableau 9. Résultats au test de connaissances en français en fonction du classement des élèves à la première session

Les résultats au test de connaissances en français sont significativement différents selon le cours dans lequel les élèves sont inscrits à la première session. Ainsi, les élèves qui commencent leur cours de français au cégep avec le cours Renforcement en français (013-50) à la première

(Littérature québécoise), le troisième. Ces trois cours font partie de la formation générale commune à l'ensemble des élèves. Le cours 013-50 (Renforcement en français) est un cours de mise à niveau en français écrit.

session ont des résultats moins élevés, aux quatre temps, que les élèves qui commencent la séquence des cours de français avec le cours Écriture et littérature (101).

Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne l'évolution des résultats. Les résultats sont à la hausse, et l'écart qui sépare les deux groupes d'élèves ne change pas de façon significative entre les différents temps.

Donc, les élèves qui ont été classés en Renforcement en français (013-50) demeurent plus faibles tout au long de leur parcours collégial, mais ils font tout de même des progrès s'ils n'abandonnent pas le cégep ou leurs différents cours de français.

3.2.2 Le cours de français au temps 3 – session Hiver 2014

Pour les temps 3 et 4, nous avons fait le choix méthodologique de produire des données de groupes, qui illustrent comment se comportent les groupes d'élèves dans chacun des cours, sans tenir compte du cours dans lequel ils étaient inscrits au début de leur parcours collégial.

Plus précisément, mentionnons que pour les tests statistiques, deux options étaient possibles. La première aurait consisté à prendre comme point de référence le classement des élèves (cours 013-50 ou 101) au moment de leur admission au cégep, c'est-à-dire à la session Automne 2013, et à analyser ensuite la qualité du français de ces élèves aux quatre points de leur parcours. Cette façon de faire aurait eu l'avantage d'être simple puisqu'elle n'aurait pas tenu compte du cours dans lequel les élèves étaient inscrits aux temps 3 et 4. En théorie, si le nombre d'élèves était demeuré suffisant, elle aurait aussi permis de produire des analyses supplémentaires pour les élèves présents aux quatre temps. Par contre, cette option aurait donné beaucoup d'importance au classement des élèves au moment de leur admission au cégep, alors que tous les élèves qui remplissent les conditions pour être inscrits au cours Renforcement en français n'y ont pas nécessairement accès.

La deuxième option, celle que nous avons retenue, consistait à tenir compte des différents cours à chacun des quatre temps de la recherche. Cette option avait l'avantage de nous permettre de donner aux enseignants un portrait statistique des résultats des élèves qu'ils accueillent dans leurs différents cours. Avec le choix de cette option, il restait toujours possible de produire des analyses

supplémentaires pour les élèves présents aux quatre temps. Il faut toutefois préciser qu'il ne s'agit plus alors de faire le suivi individuel des élèves, mais de produire des données de groupes qui illustrent comment se comportent les groupes d'élèves dans chacun des cours.

Les résultats pour les cours des temps 3 (session Hiver 2014) et 4 (session Automne 2014) ne tiennent donc plus compte du classement des élèves au moment de leur admission au cégep.

No cours Hiver 2014	Temps de la collecte	N	Moyenne (%)	Valeur p (Anova)
101	3	118	51,27	< ,0001 *
102	3	322	64,68	
013-50	3	10	47,50	

Tableau 10. Résultats au test de connaissances en français en fonction du cours dans lequel les élèves sont inscrits au temps 3 – session Hiver 2014

Les résultats au test de connaissances en français sont significativement différents selon le cours dans lequel les élèves sont inscrits à leur deuxième session, soit au temps 3 – session Hiver 2014 – de la collecte de données. Puisque, à ce moment de leur parcours, les élèves peuvent être inscrits dans trois cours de français différents, des tests *post hoc* de Tukey ont été faits pour préciser comment se manifestent ces différences.

Temps de la collecte	Comparaison 2 à 2 (Tukey)	Valeur p
3	101 vs 102	< ,0001 *
3	101 vs 013-50	,7028
3	102 vs 013-50	,0006 *

Tableau 11. Résultats au test de connaissances en français en fonction du cours dans lequel les élèves sont inscrits au temps 3 – session Hiver 2014 / comparaison 2 à 2

Il ressort des comparaisons multiples que les différences entre les élèves inscrits dans les cours 101 et 102, comme en 102 et en 013-50, sont significatives, alors que la différence entre les élèves inscrits en 101 et en 013-50 ne l'est pas. Il faut dire que les groupes de 101, aux sessions d'hiver, comptent généralement plusieurs élèves qui ont commencé leurs études collégiales avec le cours

Renforcement en français ou qui sont en reprise du cours Littérature et écriture. Cela pourrait contribuer à expliquer l'absence de différence significative entre les résultats des élèves inscrits en 101 et en 013-50 à cette étape de leur formation collégiale. Il faut dire aussi qu'il y a très peu de participants à la recherche (N=10) inscrits dans le cours 013-50 à la deuxième session, donc une faible puissance statistique pour détecter les différences entre les groupes.

3.2.3 Le cours de français au temps 4 – session Automne 2014

No cours Automne 2014	Temps de la collecte	N	Moyenne (%)	Valeur p (test t)
102	4	78	54,17	< ,0001 *
103	4	276	66,48	

Tableau 12. Résultats au test de connaissances en français en fonction du cours dans lequel les élèves sont inscrits au temps 4 – session Automne 2014

Les résultats au test de connaissances en français sont significativement différents selon le cours dans lequel les élèves sont inscrits à leur troisième session, soit au temps 4 – session Automne 2014 – de la collecte de données. Ainsi, les élèves qui sont inscrits dans le cours 103 ont des résultats plus élevés que les élèves inscrits dans le cours 102. Il faut dire que les groupes de 102, aux sessions d'automne, comptent généralement plusieurs élèves qui ont commencé leurs études collégiales avec le cours Renforcement en français ou qui ont repris le cours Littérature et écriture. Cela pourrait contribuer à expliquer ce résultat dans le contexte où, par ailleurs, pour les résultats généraux (voir la partie 3.1, page 79), l'évolution entre les temps 3 et 4 ne ressort pas comme significative même si les moyennes continuent d'augmenter.

3.2.4 Résumé

Les analyses qui font ressortir les correspondances entre les résultats au test de connaissances et le cours de français dans lequel les élèves sont inscrits révèlent assez clairement que les groupes d'élèves qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui sont inscrits dans la séquence normale

des cours (cours 101 à l'automne, cours 102 à l'hiver et cours 103 à l'automne). Certains pourraient dire qu'il s'agit là d'une évidence, mais en choisissant de nous inscrire dans un processus de recherche, nous acceptons le risque de faire la découverte contraire, ce qui n'a pas été le cas. Ces résultats sont encourageants pour les enseignants qui ne perçoivent pas toujours que les élèves réalisent des progrès significatifs en français écrit en passant d'un cours à l'autre de la séquence des cours obligatoires en *Français, langue d'enseignement* et littérature.

3.3 Les résultats en fonction des variables retenues

Nous avons vu que les résultats généraux au test de connaissances en français évoluent à la hausse pendant le passage au cégep des élèves. Est-ce que les résultats des élèves révèlent aussi des différences en fonction de certaines variables? C'est ce que nous allons examiner plus précisément dans les parties suivantes.

3.3.1 Le sexe

Différences					Évolution des moyennes		
Sexe	Temps de la collecte	N	Moyenne (%)	Valeur p (test t)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
F	1	418	59,14	< ,0001 *	-		-
M	1	280	53,86				
F	2	346	60,11	< ,0001 *	T2-T1	557	,0342 *
M	2	212	52,74				
F	3	278	63,34	< ,0001 *	T3-T2	399	,8644
M	3	173	56,72				
F	4	226	65,22	,0130 *	T4-T3	288	,6052
M	4	128	61,19				
					T4-T1	353	,7563

Tableau 13. Résultats au test de connaissances en français en fonction du sexe

Les résultats au test de connaissances en français sont significativement différents selon le sexe. Ainsi, les filles (F) ont obtenu des résultats plus élevés que les garçons (M) aux quatre temps de la collecte de données. Elles ont aussi une évolution différente de celle des garçons entre les temps 1 et 2. En fait, la moyenne des filles augmente de 0,60 entre les temps 1 et 2 alors que la moyenne des garçons diminue de 1,49.⁷⁰ L'écart entre les sexes, qui était déjà observable au temps 1, devient donc significativement plus grand au temps 2.

⁷⁰ Les différences par rapport à l'évolution des moyennes sont calculées en fonction du nombre d'élèves présents à chacun des temps. Ainsi, pour les filles, une augmentation de 0,60 entre les temps 1 et 2 ne correspond pas simplement à la différence entre 60,11 (moyenne au temps 2) et 59,14 (moyenne au temps 1). Pour ne pas nuire à la clarté des résultats, nous n'avons pas reproduit les tableaux qui donnent accès à la valeur précise des différences que nous mentionnons dans les commentaires.

3.3.2 L'âge

Différences					Évolution des moyennes		
Âge	Temps de la collecte	N	Moyenne (%)	Valeur p (test t)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
B	1	650	57,64	< ,0001 *	-		-
A	1	48	48,59				
B	2	525	58,10	< ,0001 *	T2-T1	557	,3321
A	2	33	44,77				
B	3	427	61,31	,0030 *	T3-T2	399	,2773
A	3	24	51,67				
B	4	344	64,10	,0118 *	T4-T3	288	,1200
A	4	10	52,25				
					T4-T1	353	,2684

Tableau 14. Résultats au test de connaissances en français en fonction de l'âge

Les résultats au test de connaissances en français sont significativement différents selon l'âge. Ainsi, les élèves adultes (A) ont obtenu des résultats moins élevés que les élèves réguliers (B) aux quatre temps de la collecte de données. Par contre, il n'y a pas de différence significative entre les groupes en ce qui concerne l'évolution des moyennes.

3.3.3 La pratique de la langue

Différences					Évolution des moyennes		
Pratique de la langue	Temps de la collecte	N	Moyenne (%)	Valeur p (test t)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
D	1	669	57,21	,1215	-		-
C	1	29	52,67				
D	2	535	57,41	,4541	T2-T1	557	,6122
C	2	23	54,89				
D	3	430	60,99	,2263	T3-T2	399	,7817
C	3	21	56,79				
D	4	345	64,00	,0616	T4-T3	288	,8216
C	4	9	54,72				
					T4-T1	353	,7695

Tableau 15. Résultats au test de connaissances en français en fonction de la pratique de la langue

Les élèves du groupe D sont ceux qui sont nés au Québec et qui y ont fait toutes leurs études en français. Les élèves du groupe C sont ceux qui sont nés ailleurs qu'au Québec – dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français –, ou qui ont étudié dans une autre langue que le français ou même en français, mais ailleurs qu'au Québec.

Même si les résultats des élèves du groupe C semblent plus faibles que ceux des élèves du groupe D, les analyses statistiques ne révèlent aucune différence significative à l'un ou l'autre des quatre temps. Il n'y a pas non plus de différence significative en ce qui concerne l'évolution des moyennes.

Il faut toutefois noter qu'il y a très peu d'élèves appartenant au groupe C parmi les participants à la recherche (et en particulier au temps 4), donc une faible puissance statistique pour détecter les différences entre les deux groupes.

3.3.4 L'admissibilité aux services adaptés

Différences					Évolution des moyennes		
Admissibilité aux services adaptés	Temps de la collecte	N	Moyenne (%)	Valeur p (test t)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
F	1	621	57,92	< ,0001 *	-		-
E	1	77	49,77				
F	2	503	58,14	,0002 *	T2-T1	557	,8693
E	2	55	49,73				
F	3	397	61,69	,0009 *	T3-T2	399	,0447 *
E	3	54	54,26				
F	4	319	64,29	,0403 *	T4-T3	288	,4392
E	4	35	58,93				
					T4-T1	353	,0341 *

Tableau 16. Résultats au test de connaissances en français en fonction de l'admissibilité aux services adaptés

Les résultats au test de connaissances en français sont significativement différents selon l'admissibilité aux services adaptés. Ainsi, les élèves qui ont droit aux services adaptés (E) ont obtenu des résultats moins élevés que les élèves réguliers (F) aux quatre temps de la collecte de données. Ils ont aussi une évolution différente de celle des autres élèves entre les temps 2 et 3 et, plus globalement, entre les temps 1 et 4. En fait, la moyenne de ces élèves augmente de 5,64 entre les temps 1 et 3 et de 7,43 entre les temps 1 et 4 alors que la moyenne des élèves réguliers augmente respectivement, entre les mêmes temps, de 2,02 et de 2,80. L'écart entre les deux groupes, qui était déjà observable au temps 1, devient donc significativement plus petit à partir du temps 3. Ce résultat est particulièrement intéressant parce que tous les élèves ont répondu au test de connaissances en français en classe, sans droit à des mesures de soutien et dans un même laps de temps.

3.3.5 La moyenne au secondaire du Ministère

Différences					Évolution des moyennes		
Force au secondaire	Temps de la collecte	N	Moyenne (%)	Valeur p (Anova)	Intervalle	N	Valeur p (Anova)
Faible	1	191	48,39	< ,0001 *	-		
Moyen	1	307	55,81				
Fort	1	200	67,11				
Faible	2	135	46,70	< ,0001 *	T2-T1	557	,6924
Moyen	2	244	55,58				
Fort	2	179	67,65				
Faible	3	99	51,16	< ,0001 *	T3-T2	399	,8715
Moyen	3	197	58,93				
Fort	3	155	69,32				
Faible	4	43	56,63	< ,0001 *	T4-T3	288	,6482
Moyen	4	164	59,94				
Fort	4	147	70,12				
					T4-T1	353	,2068

Tableau 17. Résultats au test de connaissances en français en fonction de la moyenne au secondaire du Ministère

Les résultats au test de connaissances en français sont significativement différents selon la force au secondaire.⁷¹ Ainsi, nous observons que des différences entre les groupes ressortent aux quatre temps de la collecte de données. Par contre, il n’y a pas de différence significative entre les trois groupes en ce qui concerne l’évolution des moyennes. Pour plus de commodité, nous parlerons plus simplement des élèves forts, moyens ou faibles.

⁷¹ Les élèves qui ont été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire sont ceux qui ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 79,5 %. Ceux qui ont été classés comme moyens ont obtenu une moyenne entre 69,5 % et 79,4 % et ceux qui ont été classés comme faibles, une moyenne inférieure ou égale à 69,4 %.

Différences			Évolution des moyennes	
Temps de la collecte	Comparaison 2 à 2 (Tukey)	Valeur p	Intervalle	Valeur p (Tukey)
1	Faible vs Fort	< ,0001 *	-	-
	Faible vs Moyen	< ,0001 *		-
	Fort vs Moyen	< ,0001 *		-
2	Faible vs Fort	< ,0001 *	T2-T1	,9238
	Faible vs Moyen	< ,0001 *		,6770
	Fort vs Moyen	< ,0001 *		,8813
3	Faible vs Fort	< ,0001 *	T3-T2	,9905
	Faible vs Moyen	< ,0001 *		,8878
	Fort vs Moyen	< ,0001 *		,9157
4	Faible vs Fort	< ,0001 *	T4-T3	,8145
	Faible vs Moyen	,3361		,6297
	Fort vs Moyen	< ,0001 *		,8944
			T4-T1	> ,2311 ⁷²

Tableau 18. Résultats au test de connaissances en français en fonction de la moyenne générale du Ministère – comparaison 2 à 2

Puisque nous avons distingué trois niveaux de force au secondaire, des tests de comparaison 2 à 2 (Tukey) ont été réalisés. Il ressort des comparaisons multiples, dont les résultats sont repris dans le tableau 18, que les trois groupes sont significativement différents les uns des autres aux temps 1, 2 et 3. Ainsi, les élèves forts ont obtenu des résultats plus élevés que les élèves moyens et les faibles, et les élèves moyens ont obtenu des résultats plus élevés que les élèves faibles. Au temps 4, il n’y a plus de différence significative entre les élèves moyens et les faibles. Par ailleurs,

⁷² Plus précisément, les « valeurs p » sous-jacentes sont de 0,4433 (Faible vs Fort), de 0,9884 (Faible vs Moyen) et de 0,2311 (Fort vs Moyen).

les tests de comparaison 2 à 2 ne font ressortir aucune différence significative entre les trois groupes en ce qui concerne l'évolution des moyennes.

3.3.6 Le type de cheminement

Différences					Évolution des moyennes		
Cheminement	Temps de la collecte	N	Moyenne (%)	Valeur p (Anova)	Intervalle	N	Valeur p (Anova)
PU	1	414	60.87	< ,0001 *	-		-
T	1	188	52.14				
TDEC	1	96	49.97				
PU	2	342	61.86	< ,0001 *	T2-T1	557	,0310 *
T	2	145	50.16				
TDEC	2	71	49.96				
PU	3	286	64.76	< ,0001 *	T3-T2	399	,3571
T	3	117	54.87				
TDEC	3	48	51.67				
PU	4	244	65.57	,0012 *	T4-T3	288	,0437 *
T	4	93	60.46				
TDEC	4	17	55.88				
					T4-T1	353	,5292

Tableau 19. Résultats au test de connaissances en français en fonction du type de cheminement

Les résultats au test de connaissances en français sont significativement différents selon le type de cheminement des élèves, soit préuniversitaire (PU), technique (T) ou Tremplin DEC (TDEC). Ainsi, nous observons que des différences entre les groupes ressortent aux quatre temps de la

collecte de données. Les tests font aussi ressortir une évolution significative différente des moyennes entre les temps 1 et 2, 2 et 4 et 3 et 4.

Différences			Évolution des moyennes	
Temps de la collecte	Comparaison 2 à 2 (Tukey)	Valeur p	Intervalle	Valeur p (Tukey)
1	PU vs T	< ,0001 *	-	-
	PU vs TDEC	< ,0001 *		-
	T vs TDEC	,4698		-
2	PU vs T	< ,0001 *	T2-T1	,0232 *
	PU vs TDEC	< ,0001 *		,7171
	T vs TDEC	,9956		,5111
3	PU vs T	< ,0001 *	T3-T2	,6690
	PU vs TDEC	< ,0001 *		,5999
	T vs TDEC	,4095		,3295
4	PU vs T		T4-T2	,0082 *
	PU vs T	< ,0109 *	T4-T3	,0395 *
	PU vs TDEC	< ,0215 *		,6504
	T vs TDEC	,4547		,9420
			T4-T1	> ,5854 ⁷³

Tableau 20. Résultats au test de connaissances en français en fonction du type de cheminement – comparaison 2 à 2

Puisque nous avons distingué trois types de cheminement, des tests de comparaison 2 à 2 (Tukey) ont été réalisés. Il ressort des comparaisons multiples que les élèves inscrits dans un cheminement préuniversitaire (PU) obtiennent, aux quatre temps de la collecte de données, des

⁷³ Plus précisément, les « valeurs p » sous-jacentes sont de ,5854 (PU vs T), de ,7775 (PU vs TDEC) et de ,9809 (T et TDEC).

résultats significativement plus élevés que les élèves inscrits au secteur technique (T) et au Tremplin DEC (TDEC). À l’opposé, il n’y a jamais de différence significative entre les résultats des élèves inscrits au secteur technique (T) et au Tremplin DEC (TDEC).⁷⁴ Il faut toutefois noter qu’en comparaison des deux autres groupes, il y a relativement peu d’élèves TDEC parmi les participants à la recherche (et en particulier au temps 4), donc une faible puissance statistique pour détecter les différences entre les élèves inscrits en PU ou en T et ceux inscrits en TDEC.

Les tests de comparaison 2 à 2 font aussi ressortir que la moyenne des élèves inscrits en PU évolue, à trois moments, de façon significativement différente de celle des élèves inscrits en T. Plus précisément, la moyenne des élèves inscrits en PU augmente de 0,72 entre les temps 1 et 2 alors que la moyenne des élèves inscrits en T diminue de 2,22. L’écart entre les deux groupes, qui était déjà observable au temps 1, devient donc significativement plus grand au temps 2. Pour les mêmes groupes, soit les élèves inscrits en PU et en T, les mêmes tests font également ressortir une différence d’évolution significative entre les temps 2 et 4⁷⁵ et entre les temps 3 et 4. Cette fois, ce sont les moyennes des élèves inscrits en T qui font un bond (+ 6,34 et + 3,30) plus important que celles des élèves inscrits en PU (+ 1,56 et – 0,78), et l’écart entre les deux groupes devient cette fois significativement moins grand au temps 4. Il faut toutefois mentionner que les élèves qui ont des moyennes plus faibles peuvent plus facilement réaliser des progrès significatifs que ceux dont les moyennes sont déjà fortes.

3.3.7 Résumé

Les analyses qui révèlent l’influence des variables retenues font d’abord ressortir que toutes les variables ont un effet discriminant sur les résultats au test de connaissances en français. Il apparaît ainsi que les filles, les élèves jeunes⁷⁶, les élèves qui n’ont pas droit aux services adaptés, les élèves forts et les élèves inscrits en PU obtiennent des moyennes significativement plus élevées que les groupes d’élèves auxquels ils se comparent. Ces derniers sont constitués par les garçons, les élèves ayant droit aux services adaptés, les élèves moyens et faibles, et les élèves inscrits en T ou en

⁷⁴ Pour plus de commodité, nous parlerons souvent des élèves PU et du cheminement PU, comme des élèves et des cheminements T et TDEC.

⁷⁵ L’étape intermédiaire T4-T2 n’apparaît généralement pas dans les tableaux, mais nous en tenons compte, lorsqu’il est pertinent de le faire, dans les commentaires.

⁷⁶ Pour plus de commodité, nous parlerons souvent des élèves jeunes par opposition aux élèves adultes.

TDEC. Nous verrons que les analyses qui tiennent compte des différentes catégories d'erreurs apportent des précisions supplémentaires quant à l'influence des différentes variables.

Il faut aussi rappeler que les élèves qui sont nés ailleurs qu'au Québec – dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français –, ou qui ont étudié dans une autre langue que le français ou même en français, mais ailleurs qu'au Québec étaient peu nombreux comme participants à la recherche, ce qui donne une faible puissance statistique pour détecter les différences significatives entre les groupes. Comme nous le verrons dans la prochaine partie, il n'en demeure pas moins que chaque fois qu'une différence significative ressort entre les deux groupes, cette différence est à l'avantage des élèves qui sont nés au Québec et qui y ont fait leurs études en français.

Par ailleurs, les analyses précédentes font aussi ressortir certaines différences en ce qui concerne l'évolution des moyennes des différents groupes. Ainsi, les filles font des progrès significatifs entre les temps 1 et 2 de leur parcours, alors que les garçons connaissent au contraire, dans le même intervalle, une baisse de leurs moyennes. Les élèves inscrits en PU réalisent aussi des progrès significatifs entre les temps 1 et 2 de leur parcours, alors que la moyenne des élèves inscrits en T diminue pendant la même période. Par contre, les élèves inscrits en T font un bond plus important que les élèves inscrits en PU entre les temps 2 et 4 et entre les temps 3 et 4. Nous verrons que la rapidité avec laquelle les filles et les élèves inscrits en PU réalisent des progrès significatifs ne ressort pas uniquement avec les résultats du test de connaissances en français.

Un dernier point important est que les élèves ayant droit aux services adaptés se démarquent des élèves qui n'y ont pas droit par une augmentation significative de leurs résultats entre les temps 2 et 3, et ce, même si l'ensemble des élèves a répondu au test de connaissances en français en classe, sans droit à des mesures de soutien et dans un même laps de temps.

3.4 Les résultats en fonction des catégories d'erreurs

Nous avons vu que les résultats des élèves au test de connaissances en français évoluent à la hausse pendant leur passage au cégep. Nous avons vu aussi que des différences entre les groupes ressortent en fonction de certaines variables. Maintenant, est-ce que les résultats des élèves évoluent

différemment en fonction de certaines catégories d'erreurs? C'est ce que nous allons voir dans les prochaines parties, en décrivant les résultats obtenus pour les grandes catégories suivantes : la syntaxe (incluant la ponctuation), le vocabulaire, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Nous commencerons la description des données par un portrait général des résultats pour chacune des catégories. Cette étape nous permettra de dégager les grandes tendances et, surtout, de voir si les résultats des élèves changent de façon significative, à la hausse ou à la baisse, entre le moment de leur arrivée au cégep (temps 1 de la collecte de données) et la fin de leur troisième session (temps 4 de la collecte de données). Nous préciserons ensuite le portrait de la situation en indiquant les groupes d'élèves qui obtiennent *le plus souvent* les meilleures moyennes dans chacune des catégories. Nous verrons finalement si les résultats des groupes qui sont comparés évoluent de la même façon entre les différents intervalles.

Rappelons que les questions du test de connaissances en français proviennent d'un test que nous avons utilisé dans une recherche précédente, un peu plus long, duquel nous avons extrait les questions les plus discriminantes (voir la partie 2.5.1, page 60). C'est la raison pour laquelle certaines catégories du test sont plus ou moins représentées et que les questions sur la syntaxe, par exemple, y occupent une large place.

Rappelons aussi que les résultats qui sont présentés ne sont pas affectés par l'attrition des groupes (voir la partie 2.3.2, page 57).

Le tableau 21 présente les variables qui peuvent apparaître dans les différents tableaux avec leurs appellations simplifiées, au besoin.

Variables	Appellations simplifiées
Filles	–
Garçons	–
Adultes	–
Élèves réguliers (en comparaison des élèves adultes)	Jeunes
Élèves qui sont nés ailleurs qu’au Québec – dont la langue maternelle ou la langue d’usage n’est pas le français –, ou qui ont étudié dans une autre langue que le français ou même en français, mais ailleurs qu’au Québec	≠ Pratique du français au Québec
Élèves qui sont nés au Québec et qui ont étudié en français au Québec	= Nés au Québec et études en français au Québec
Élèves qui ont droit aux services adaptés	= Services adaptés
Élèves réguliers (en comparaison des élèves qui ont droit aux services adaptés)	≠ Services adaptés
Élèves qui ont été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire – moyenne générale du Ministère supérieure ou égale à 79,5 %	Forts
Élèves qui ont été classés comme moyens sur la base de leurs résultats au secondaire – moyenne générale du Ministère se situant entre 69,5 % et 79,4 %	Moyens
Élèves qui ont été classés comme faibles sur la base de leurs résultats au secondaire – moyenne générale du Ministère inférieure ou égale à 69,4 %	Faibles
Élèves inscrits dans un cheminement préuniversitaire	Préuniversitaire
Élèves inscrits dans un cheminement technique	Technique
Élèves inscrits dans le cheminement Tremplin DEC	Tremplin DEC

Tableau 21. Légende pour les différentes variables – appellations simplifiées

3.4.1 La syntaxe

Pour les raisons évoquées précédemment (voir la partie 2.5.1, page 60), la syntaxe est le domaine qui est le plus évalué dans le test de connaissances en français. Plus précisément, 16 des 40 questions du test portent sur la syntaxe, dont 10 sur la grammaire de la phrase, 3 sur la grammaire du texte et 3 sur la ponctuation.

3.4.1.1 Le portrait général

Comme nous le verrons dans les prochaines parties, pour le test de connaissances en français, les différences significatives entre les temps 1 et 4 de la collecte de données sont plutôt rares dans le domaine de la syntaxe.

3.4.1.1.1 La grammaire de la phrase

Grammaire de la phrase			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne sur 10	Intervalle	N	Valeur <i>p</i> (test t)
1	699	5,83	-		-
2	559	5,53	T2-T1	558	,0006 *
3	451	5,96	T3-T2	399	,0010 *
4	354	6,29	T4-T3	288	,7078
			T4-T1	353	,4917

Tableau 22. Résultats au test de connaissances en français pour la grammaire de la phrase

Les données générales sur la grammaire de la phrase montrent que les résultats au test de connaissances en français n'augmentent pas de façon significative entre les temps 1 et 4 de la collecte de données. En fait, les résultats subissent même une baisse significative entre les temps 1

et 2, mais ils remontent ensuite, de façon significative aussi, entre les temps 2 et 3. Toutefois, même si la moyenne des élèves continue d'augmenter, la différence entre les temps 3 et 4 ne ressort pas comme significative.

3.4.1.1.2 La grammaire du texte

Grammaire du texte			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne sur 3	Intervalle	N	Valeur <i>p</i> (test t)
1	699	1,18	-		-
2	559	1,19	T2-T1	558	,9670
3	451	1,25	T3-T2	399	,9599
4	354	1,36	T4-T3	288	,2505
			T4-T1	353	,2441

Tableau 23. Résultats au test de connaissances en français pour la grammaire du texte

Les données générales sur la grammaire du texte montrent que les résultats au test de connaissances en français n'augmentent pas de façon significative entre les temps 1 et 4 de la collecte de données ni entre aucun autre intervalle. Nous verrons toutefois que certaines différences ressortent lorsque nous considérons l'influence des différentes variables.

3.4.1.1.3 La ponctuation

Ponctuation			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne sur 3	Intervalle	N	Valeur <i>p</i> (test t)
1	699	1,83	-		-
2	559	1,87	T2-T1	558	,4027
3	451	2,01	T3-T2	399	,0079 *
4	354	2,05	T4-T3	288	,3328
			T4-T1	353	,0027 *

Tableau 24. Résultats au test de connaissances en français pour la ponctuation

Les données générales sur la ponctuation montrent que les résultats au test de connaissances en français augmentent de façon significative entre les temps 1 et 4 de la collecte de données. Plus précisément, les changements significatifs apparaissent entre les temps 2 et 3. Par ailleurs, comme nous l'avons observé pour la grammaire de la phrase, la différence entre les temps 3 et 4 ne ressort pas comme significative.

De façon générale, nous pouvons donc dire que dans le contexte du test de connaissances en français, les progrès significatifs en syntaxe (grammaire de la phrase, grammaire du texte et ponctuation) se produisent le plus souvent entre la fin de la première et de la deuxième session d'études des élèves, soit entre les temps 2 et 3 de la collecte de données.

3.4.1.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Meilleures moyennes et temps											
	Grammaire de la phrase				Grammaire du texte				Ponctuation			
Filles	1	2	3	4		2		4	1	2	3	
Jeunes	1	2	3	4		2				2	3	
≠ Services adaptés	1	2	3			1	2		1	2		
Forts	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	
Moyens	1	2	3		1					2		
Préuniversitaire	1	2	3		1	2	3			2	3	

Tableau 25. Groupes d'élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en syntaxe – test de connaissances en français

Comme le montre le tableau 25, les élèves qui ont été classés comme forts ressortent comme ceux qui obtiennent le plus souvent les meilleures moyennes dans le contexte du test de connaissances en français.⁷⁷ La variable « force au secondaire » apparaît donc comme une variable déterminante par rapport aux résultats que l'on peut attendre des élèves dans le domaine de la syntaxe. Le même tableau montre aussi que les filles se distinguent très souvent dans le même contexte. Les résultats obtenus par les élèves inscrits en PU sont à interpréter dans le même sens que ceux des élèves forts, puisque le choix du cheminement n'est jamais tout à fait indépendant de la force au secondaire des élèves.

Par ailleurs, le tableau 25 montre aussi que les différences entre les groupes sont moins constantes dans le domaine de la grammaire du texte que dans ceux de la grammaire de la phrase ou de la ponctuation. Ainsi, pour la grammaire du texte, il n'y a que les élèves forts qui se distinguent significativement d'autres groupes aux quatre temps de la collecte de données.

⁷⁷ Dans les tableaux, les nombres 1 à 4 indiquent les temps où les groupes se distinguent par de meilleures moyennes.

Finalement, pour la ponctuation, les différences entre les groupes ne sont jamais significatives au temps 4. Puisque les résultats dans ce domaine sont à la hausse, l'observation précédente suggère que des apprentissages sur la ponctuation ont été réalisés aux étapes précédentes et qu'ils sont suffisamment ancrés, au temps 4, pour que ne subsistent plus de différences significatives entre les groupes.

Variables	Évolution des moyennes et intervalles		
	S	T	PO
Garçons	1-2 ↓		
Adultes	2-3 ↑		
= Services adaptés			1-2 ↓ 2-3 ↑
Moyens			1-4 ↑
Faibles		3-4 ↑	3-4 ↓
Préuniversitaire			2-3 ↑
Technique	3-4 ↑		

Tableau 26. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en syntaxe – test de connaissances en français

Rappelons qu'une évolution différente des moyennes signifie que l'écart qui était observé entre deux groupes devient significativement différent à un moment ou à un autre de la collecte de données (voir les groupes qui s'opposent, répertoriés dans le tableau 21, page 96).

Dans le tableau 26, par exemple, l'écart qui séparait les résultats des filles de ceux des garçons au temps 1 devient significativement différent au temps 2. Dans ce cas particulier, l'écart entre les filles et les garçons augmente parce que la moyenne des garçons subit une baisse significativement plus importante (- 0,66) que celle des filles (- 0,12).⁷⁸ Pour ne pas nuire à la clarté de l'ensemble, dans les tableaux, nous avons indiqué seulement les groupes qui se distinguent par la plus grande différence de valeur. Dans l'exemple précédent, il s'agit des garçons (1-2 ↓).

⁷⁸ Les valeurs précises des différences ne sont pas indiquées dans les tableaux.

Ainsi, le tableau 26 montre d'abord que la ponctuation est le domaine de la syntaxe où les différences significatives, du point de vue de l'évolution des moyennes, sont les plus nombreuses. Une différence importante à remarquer est que les élèves faibles forment le seul groupe qui se distingue par une baisse significative de ses résultats entre les temps 3 et 4. Ce résultat nous a un peu étonnée parce que les règles de base de la ponctuation font l'objet d'activités d'enseignement et d'apprentissage dans le cours Renforcement en français et même dans le cours 101 et qu'il nous avait toujours semblé que l'apprentissage de ces règles exigeait relativement peu d'efforts en comparaison de ceux qu'exigent les apprentissages dans les autres domaines de la syntaxe. Il reste cependant que la ponctuation nécessite une bonne compréhension des règles syntaxiques qui gouvernent la phrase et que, comme l'ont observé Lafontaine et Legros (1995), « les sujets qui sont faibles dans une situation le sont également [sauf quelques exceptions] dans l'autre » (page 126). Par conséquent, les élèves faibles n'ont probablement pas atteint un niveau d'automatisme suffisant pour être libérés de la surcharge cognitive causée par le rappel et la gestion de contraintes simultanées dans le domaine de la syntaxe.

Le tableau 26 montre aussi que dans le domaine général de la syntaxe, les différences observées dans l'évolution des moyennes ne sont pas mesurées au même temps de la collecte de données pour tous les groupes. Ainsi, en observant les différences, nous remarquons, d'un côté, que les élèves adultes, en grammaire de la phrase, comme les élèves inscrits en PU et les élèves ayant droit aux services adaptés, en ponctuation, font des progrès significatifs entre les temps 2 et 3 de leur parcours, soit dès leur deuxième session au cégep. D'un autre côté, les élèves inscrits en T et ceux qui sont faibles font des progrès significatifs entre les temps 3 et 4, soit pendant leur troisième session, et ce, respectivement en grammaire de la phrase et en grammaire du texte.

La motivation plus grande de certains groupes d'élèves pourrait ne pas être étrangère au fait qu'ils réalisent des progrès à une étape plus précoce que d'autres dans leur parcours. Un autre facteur à considérer est certainement le fait qu'il n'y a pas à proprement parler d'enseignement de la syntaxe de la phrase et du texte prévu dans les balises communes de la séquence obligatoire des cours de français au cégep de Drummondville. Ces enseignements se réalisent de façon plus systématique dans le cours Renforcement en français. Dans les autres cours, c'est surtout au moment de corriger certaines erreurs de leurs textes que les élèves demandent des explications sur ces deux aspects de la langue. Il s'agit donc d'interventions au cas par cas. Selon nous, amener les élèves à

comprendre et à expliquer pourquoi une phrase est correcte ou incorrecte ne s’obtient pas sans un certain nombre d’activités d’enseignement et d’apprentissage.

3.4.2 Le vocabulaire

Pour les raisons évoquées dans la partie 2.5.1 (page 60), le test de connaissances en français comportait seulement deux questions sur le vocabulaire. Les résultats que nous allons présenter dans cette section sont donc à considérer à l’intérieur de ces limites. L’analyse des résultats tirés des productions écrites, pour lesquelles les données sur le vocabulaire sont nombreuses, donnera un éclairage plus complet sur l’usage qu’en font les élèves.

3.4.2.1 Le portrait général

Vocabulaire			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne sur 2	Intervalle	N	Valeur <i>p</i> (test t)
1	699	0.82	-		-
2	559	0.80	T2-T1	558	,5471
3	451	0.86	T3-T2	399	,1271
4	354	0.94	T4-T3	288	,3717
			T4-T1	353	,0387 *

Tableau 27. Résultats au test de connaissances en français pour le vocabulaire

Sous toute réserve, en raison du petit nombre de questions portant sur le vocabulaire, nous avons observé que, malgré une baisse apparente entre les temps 1 et 2, les résultats au test de connaissances en français augmentent et que la différence est significative entre les temps 1 et 4. L’évolution à la hausse des moyennes ne se mesure toutefois qu’entre les temps 1 et 4. Il s’agit donc d’un changement qui s’inscrit dans la durée.

3.4.2.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Meilleures moyennes et temps			
	Vocabulaire			
Filles	1	2	3	
Jeunes	1		3	
= Nés au Québec et études en français au Québec			3	4
Forts		2		4
Moyens				4

Tableau 28. Groupes d'élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en vocabulaire – test de connaissances en français

Le tableau 28 montre que les élèves qui réussissent le plus souvent les questions qui portent sur le vocabulaire sont les filles. Ainsi, les filles obtiennent des moyennes plus élevées que les garçons aux temps 1, 2 et 3 de leur parcours, mais la différence entre les groupes n'est plus significative au temps 4. Une différence importante à remarquer – par sa rareté – est aussi que les élèves qui sont nés au Québec et qui y ont fait leurs études se démarquent des élèves qui ont une pratique du français différente de celle du français au Québec aux temps 3 et 4. Étant donné la faible puissance statistique pour détecter les différences entre ces deux groupes, ces différences ressortent comme particulièrement importantes.

Variables	Évolution des moyennes et intervalles	
	V	
Adultes	3-4 ↑	
= Services adaptés	2-3 ↑	
Faibles	2-4 ↑	3-4 ↑

Tableau 29. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en vocabulaire – test de connaissances en français

Le tableau 29 montre d'abord que les différences significatives, du point de vue de l'évolution des moyennes, sont très peu nombreuses dans le domaine du vocabulaire. Il montre ensuite que les changements significatifs se produisent le plus souvent en fin de parcours.

Nous ajouterons qu'il y a quand même une partie de hasard dans le fait de connaître ou de ne pas connaître le sens d'un mot ou d'une expression dans un contexte particulier. Les données sur les productions écrites nous donneront un meilleur aperçu des habiletés des élèves à reconnaître dans quel contexte un mot (ou une locution) peut être utilisé, puisque le vocabulaire aura été choisi par les élèves eux-mêmes.

3.4.3 L'orthographe d'usage

Le test de connaissances en français comportait sept (7) questions sur l'orthographe d'usage.

3.4.3.1 Le portrait général

Orthographe d'usage			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne sur 7	Intervalle	N	Valeur <i>p</i> (test t)
1	699	3,98	-		-
2	559	4,14	T2-T1	558	,0709
3	451	4,47	T3-T2	399	< ,0023 *
4	354	4,76	T4-T3	288	,2271
			T4-T1	353	< ,0001 *

Tableau 30. Résultats au test de connaissances en français pour l'orthographe d'usage

Les données générales sur l'orthographe d'usage montrent que les résultats au test de connaissances en français augmentent et que la différence est significative entre les temps 1 et 4. Il n'y a pas de changement significatif entre le début et la fin de la première session, soit entre les temps 1 et 2, et l'évolution des résultats ne devient significative qu'entre les temps 2 et 3. Par ailleurs, même si les moyennes continuent d'augmenter, la différence entre les temps 3 et 4 ne ressort pas comme significative.

Il est important de rappeler qu'au contraire du contexte des productions écrites, les élèves n'avaient pas droit aux ouvrages de référence, dont le dictionnaire, au moment de la passation du test de connaissances en français. Donc, la hausse des résultats est indépendante de l'utilisation du dictionnaire.

3.4.3.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Meilleures moyennes et temps			
	Orthographe d'usage			
Filles	1	2	3	4
Jeunes	1	2	3	4
= Nés au Québec et études en français au Québec	1			
≠ Services adaptés	1	2	3	4
Forts	1	2	3	4
Moyens	1	2	3	
Préuniversitaire	1	2	3	4
Technique	1			

Tableau 31. Groupes d'élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en orthographe d'usage – test de connaissances en français

Les analyses qui portent sur l'orthographe d'usage font ressortir plusieurs différences entre les groupes, et ce, pour les quatre temps de la collecte de données. Le tableau 31 montre aussi que toutes les variables que nous avons considérées (le sexe, l'âge, la pratique de la langue, l'admissibilité aux services adaptés, la force au secondaire et le type de cheminement) ont une influence significative sur les résultats que l'on peut attendre des élèves dans le domaine de l'orthographe d'usage.

Nous n'observons par contre aucune différence significative quant à l'évolution des moyennes, ce qui signifie, par exemple, qu'il n'y a pas de différence significative du point de vue de l'évolution des moyennes entre les filles et les garçons. L'écart entre les deux groupes, qui était déjà présent au temps 1, ne devient pas significativement différent par la suite.

3.4.4 L'orthographe grammaticale – groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison

Toujours pour les raisons évoquées dans la partie 2.5.1 (page 60), le test de connaissances en français ne couvre pas tous les domaines de l'orthographe grammaticale. Ainsi, il ne comporte pas de questions sur l'accord dans le groupe nominal, sauf une qui porte sur l'accord du déterminant avec le nom. Il compte cependant trois questions sur l'orthographe d'homophones apparaissant dans des groupes nominaux et deux questions sur l'orthographe de l'adjectif noyau d'un groupe adjectival attribut du sujet, comme nous en trouvons un, par exemple, dans chacune des deux phrases suivantes :

(1) Dans la nouvelle, elle semble peiné [*A10-B] à l'idée de perdre sa fille. (A2013a : 101)

(2) Françoise Sagan a été influencé [*A10-B] par Simone de Beauvoir pour la création de (...) (A2014 : 75)

Pour plus de commodité, nous y ferons maintenant référence en parlant simplement d'adjectifs attributs.

Nous parlons d'orthographe grammaticale de l'adjectif et non simplement d'accord de l'adjectif parce qu'il arrive parfois, dans des phrases du type de la première, que les élèves hésitent entre la forme infinitive « peiner » et la forme adjectivale « peinée ». Comme nous le voyons dans le même exemple, les élèves peuvent également commettre une erreur d'accord, même en choisissant la forme adjectivale. Pour la correction des productions écrites, nous avons ajouté des codes distincts pour les formes qui se terminent par le son [e], comme dans « peiner / peiné(e) ».

Pour sa part, l'exemple 2 rappelle que dans le contexte de notre recherche, le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être » est considéré comme un adjectif attribut du sujet, qui s'accorde comme n'importe quel autre adjectif dans la même position.

Les résultats que nous allons présenter dans la présente partie sont donc à considérer à l'intérieur de ces limites. L'analyse des résultats tirés des productions écrites, pour lesquelles les

données sur l'accord dans le groupe nominal sont nombreuses, donnera un éclairage plus complet sur les habiletés des élèves dans ce contexte. Ces résultats confirmeront d'ailleurs que l'accord dans le groupe nominal n'est pas un contexte qui permet de discriminer les différents groupes d'élèves entre eux.

3.4.4.1 Le portrait général

Orthographe grammaticale – groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne sur 6	Intervalle	N	Valeur <i>p</i> (test t)
1	699	3.96	-		-
2	559	4.16	T2-T1	558	,0145 *
3	451	4.38	T3-T2	399	,0299 *
4	354	4.60	T4-T3	288	,8502
			T4-T1	353	< ,0001 *

Tableau 32. Résultats au test de connaissances en français pour l'orthographe grammaticale (groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison)

Les données générales sur l'orthographe grammaticale – groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison – montrent que les résultats au test de connaissances en français augmentent et que la différence est significative entre les temps 1 et 4. Il y a déjà une évolution significative des résultats entre le début et la fin de la première session, soit entre les temps 1 et 2, et il y en a une autre entre la fin de la première session et la fin de la deuxième, soit entre les temps 2 et 3, mais les différences ne sont plus significatives après le temps 3. Ainsi, même si les moyennes continuent d'augmenter, l'évolution entre les temps 3 et 4 ne ressort pas comme significative.

En distinguant les résultats pour les trois sous-catégories que sont l'accord du déterminant avec le nom, l'orthographe des homophones dans les groupes nominaux et l'accord de l'adjectif attribut du sujet, il apparaît que les résultats pour l'accord de l'adjectif attribut du sujet sont différents des autres. Ainsi, les analyses qui tiennent compte du nombre d'élèves toujours présents d'un temps à l'autre montrent que la différence entre les temps 1 et 4 n'atteint plus le seuil de signification ($p = ,5495$ – test t). Nous verrons avec les données sur les productions écrites que les taux de réussite pour l'accord de l'adjectif attribut du sujet sont pourtant très élevés. Les élèves pourraient donc être moins habiles à repérer les erreurs de cette nature qu'à faire correctement les accords lorsqu'ils sont eux-mêmes en contexte de rédaction.

3.4.4.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Meilleures moyennes et temps											
	Accord du DET avec le nom				Homophones dans les GN				Accord de l'adjectif attribut du sujet			
Filles				4	1	2	3		1	2		
Jeunes							3	4	1			
≠ Services adaptés					1	2	3		1	2	3	
Forts	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Moyens	1				1	2	3		1	2	3	4
Préuniversitaire	1	2	3	4	1	2	3		1	2	3	4

Tableau 33. Groupes d'élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en orthographe grammaticale (groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison) – test de connaissances en français

Le tableau 33 montre que les élèves qui ont été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire et les élèves inscrits en PU sont ceux qui réussissent le plus souvent les questions qui portent sur l'orthographe grammaticale – groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison.

En ce qui concerne l'accord du déterminant avec le nom, les autres différences significatives entre les groupes sont rares, mais elles sont plus fréquentes pour l'orthographe des homophones dans les groupes nominaux et l'accord de l'adjectif attribut du sujet. Le tableau 33 montre sur ce point que les filles et les élèves qui n'ont pas droit aux services adaptés représentent les groupes qui se démarquent le plus souvent par de meilleures moyennes.

Variables	Évolution des moyennes et intervalles			
	Accord du DET avec le nom	Homophones dans les GN	Accord de l'adjectif attribut du sujet	
Adultes			1-3 ↑	1-4 ↑
≠ Pratique du français au Québec	1-3 ↓			
Moyens			1-2 ↓	
Faibles			1-2 ↑	
Préuniversitaire	1-3 ↑			
Technique	1-3 ↑	3-4 ↑		
Tremplin DEC	1-3 ↓			

Tableau 34. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en orthographe grammaticale (groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison) – test de connaissances en français

Le tableau 34 montre d'abord que les différences significatives, du point de vue de l'évolution des moyennes, sont assez nombreuses dans le domaine de l'orthographe grammaticale – groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison. Il montre ensuite que les changements significatifs se produisent le plus souvent entre les temps 1 et 3.

Pour l'accord de l'adjectif attribut du sujet, la moyenne des élèves faibles (à la hausse) évolue de façon complètement différente de celle des élèves moyens (à la baisse) entre les temps 1 et 2. Il s'agit de la seule catégorie pour laquelle nous observons une hausse des résultats entre les temps 1 et 2 pour les élèves faibles.

La relecture ciblée fait partie des balises de contenu inscrites dans les plans-cadres des différents cours de la séquence obligatoire des cours de français, mais une attention particulière y est bien sûr accordée dans le cours Renforcement en français, qui accueille justement des élèves faibles. L'accord de l'adjectif attribut est un domaine où l'exercice de la relecture ciblée s'applique bien. Le progrès rapide des élèves faibles dans ce contexte pourrait ne pas être étranger à la mise en œuvre de cette pratique. Mentionnons cependant que l'accord de l'adjectif attribut fait partie des accords régis par le sujet et, comme nous le verrons dans la partie sur les productions écrites, les taux de réussite dans ce contexte sont très élevés.

3.4.5 L'orthographe grammaticale – l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison, incluant l'accord du participe passé

Le test de connaissances en français comportait six (6) questions sur l'orthographe grammaticale – l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison. Il comportait aussi trois (3) questions sur l'accord du participe passé.

3.4.5.1 Le portrait général

Comme nous le verrons dans les prochaines parties, pour le test de connaissances en français, les différences significatives sont plutôt rares en ce qui concerne l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison. Il en est de même pour l'accord du participe passé.

3.4.5.1.1 L'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison

Accord du verbe avec le sujet et autres aspects de la conjugaison			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne sur 6	Intervalle	N	Valeur <i>p</i> (test t)
1	699	3.98	-		-
2	559	3.96	T2-T1	558	,2755
3	451	4.14	T3-T2	399	,3340
4	354	4.24	T4-T3	288	,3594
			T4-T1	353	,7783

Tableau 35. Résultats au test de connaissances en français pour l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison

Les données générales sur l'accord du verbe et les autres aspects de la conjugaison montrent que malgré une hausse globale apparente, les résultats des élèves au test de connaissances en français ne changent pas de façon significative entre les temps 1 et 4.

En distinguant les résultats pour les deux sous-catégories, nous avons toutefois observé qu'en ce qui concerne strictement l'accord du verbe avec le sujet, la moyenne des élèves montre une hausse significative entre les temps 1 et 3 ($p = ,0341$ – test t). Toutefois, même si la moyenne des élèves continue d'augmenter, la différence entre les temps 3 et 4 ne ressort pas comme significative, pas plus que celle entre les temps 1 et 4.

Nous verrons cependant avec les données sur les productions écrites que les pourcentages de réussite sont très élevés pour les deux aspects, ce qui suggère que les élèves pourraient être moins habiles à repérer les erreurs de cette nature dans un test de connaissances qu'à faire correctement les accords et à respecter l'orthographe de la conjugaison lorsqu'ils sont eux-mêmes en situation de rédaction.

3.4.5.1.2 L'accord du participe passé

Accord du participe passé			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne sur 3	Intervalle	N	Valeur <i>p</i> (test t)
1	699	1,23	-		-
2	559	1,26	T2-T1	557	,4108
3	451	1,26	T3-T2	398	,7146
4	354	1,27	T4-T3	287	,7619
			T4-T1	352	,3353

Tableau 36. Résultats au test de connaissances en français pour le participe passé

Les données générales sur le participe passé montrent que les résultats au test de connaissances en français ne changent pas de façon significative entre les temps 1 et 4. Repérer les erreurs dans l'accord des participes passés semble donc être un exercice difficile pour les élèves.

Il faut toutefois rappeler que dans notre recherche, le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être » est considéré comme un adjectif attribut du sujet, qui s'accorde comme n'importe quel autre adjectif dans la même position. Par conséquent, les questions qui portent sur l'accord du participe passé couvrent uniquement l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir » et les participes passés de forme pronominale. Il s'agit donc des cas où les règles sont les plus nombreuses et les plus complexes. Il n'est donc pas étonnant, comme nous le verrons dans la partie suivante, que les élèves qui réussissent le plus souvent les questions qui portent sur ce domaine soient les élèves qui avaient été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire.

3.4.5.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Meilleures moyennes et temps											
	Accord du verbe avec le sujet				Autres aspects de la conjugaison				Accord du participe passé			
Filles					1	2						
Jeunes					1	2	3					
= Nés au Québec et études en français au Québec								4				
≠ Services adaptés	1	2			1	2		4	1			
Forts	1	2	3	4	1	2	3	4	1		3	4
Moyens	1	2				2						
Préuniversitaire	1	2	3	4	1	2	3	4				
Technique				4								

Tableau 37. Groupes d'élèves qui se distinguent par les meilleures moyennes en orthographe grammaticale (l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison, incluant l'accord du participe passé) – test de connaissances en français

Le tableau 37 montre que les élèves qui réussissent le plus souvent les questions qui portent sur l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison sont ceux qui avaient été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire et ceux qui sont inscrits dans un cheminement PU. Les différences entre les groupes sont significatives aux quatre temps. Ces résultats vont dans le même sens que les résultats précédents concernant l'orthographe grammaticale – groupe nominal et groupe verbal, excluant l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison.

Par ailleurs, les différences entre les groupes sont assez nombreuses. Le tableau 37 montre ainsi que toutes les variables que nous avons considérées (le sexe, l'âge, la pratique de la langue, l'admissibilité aux services adaptés, la force au secondaire et le type de cheminement) ont une influence significative sur les résultats que l'on peut attendre des élèves dans le domaine de

l'orthographe grammaticale – l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison, incluant l'accord du participe.

Variables	Évolution des moyennes et intervalles		
	Accord du verbe avec le sujet	Autres aspects de la conjugaison	Accord du participe passé
= Services adaptés		1-3 ↑	1-2 ↑
Faibles		2-4 ↑	
Tremplin DEC		1-3 ↓	2-4 ↑

Tableau 38. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en orthographe grammaticale (l'accord du verbe avec le sujet et les autres aspects de la conjugaison, incluant l'accord du participe passé) – test de connaissances en français

Le tableau 38 montre que les différences significatives, du point de vue de l'évolution des moyennes, sont très peu nombreuses et qu'aucune différence ne ressort en ce qui concerne l'accord du verbe avec le sujet.

Pour les autres aspects de la conjugaison, certaines différences significatives ont été observées. Un point important à mentionner est que les élèves inscrits en Tremplin DEC sont les seuls qui se démarquent par une baisse significative de leurs résultats entre les temps 1 et 3. Les élèves ayant droit aux services adaptés et ceux qui sont faibles se distinguent, au contraire, par des hausses significatives de leurs moyennes pendant l'un ou l'autre des intervalles.

3.4.6 Résumé

De façon générale, nous avons vu que dans les domaines de la ponctuation, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, la moyenne des élèves augmente de façon significative entre les temps 1 et 4. La « force au secondaire » ressort comme la variable la plus discriminante, en ce sens que le groupe qui se distingue le plus souvent par de meilleures moyennes est constitué par les élèves qui avaient été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire.

Les analyses qui tiennent compte des différentes catégories d'erreurs font aussi ressortir que les « bonds de progrès significatifs » ne se produisent pas aux mêmes moments pour tous les groupes d'élèves. Les élèves faibles, notamment, réalisent la plupart de leurs progrès entre les temps 2 et 4 et entre les temps 3 et 4. Est-ce en raison des difficultés en français qu'ils éprouvent depuis le secondaire ou en raison d'une motivation aux études qui n'est pas intrinsèque? Nous pensons que la réussite de l'épreuve uniforme de français, qui est une condition de l'obtention du diplôme, peut devenir un incitatif à la réussite des cours de français et, par conséquent, à la réalisation de progrès significatifs quant à la qualité de la langue écrite à un certain moment du parcours des élèves faibles.

3.5 Les résultats en fonction des catégories d'erreurs et des cours de français

Dans le contexte où les élèves ont à identifier, parmi des ensembles de trois phrases, celle qui contient une erreur, les élèves qui suivent la séquence normale des cours sont ceux qui se distinguent par les meilleures moyennes dans presque toutes les catégories d'erreurs.

3.5.1 Le cours de français aux temps 1 et 2 – session Automne 2013

En comparant les données sur la base des cours dans lesquels les élèves sont inscrits, nous constatons que les élèves inscrits dans le cours 101 au moment de leur entrée au cégep sont ceux qui obtiennent les meilleures moyennes dans presque toutes les catégories d'erreurs. La différence entre les élèves inscrits dans le cours 101 et ceux qui sont inscrits dans le cours Renforcement en français (013-50) est significative aux temps 1 et 2, sauf pour la ponctuation et le vocabulaire.

Pour la ponctuation, au temps 1, les élèves inscrits en 101 ont des résultats significativement plus élevés que ceux inscrits en 013-50, mais la différence entre les deux groupes n'est plus significative au temps 2. Cependant, comme la valeur p atteint presque le seuil de signification au temps 2 ($p = ,0555$), nous pouvons parler d'une tendance à la hausse pour les élèves inscrits en 101 en comparaison de ceux inscrits en 013-50.

Pour le vocabulaire, il n'y a qu'à la fin de la première session, soit au temps 2, que les élèves inscrits en 101 obtiennent des résultats significativement plus élevés que ceux inscrits en 013-50. Nous verrons d'ailleurs qu'il ne ressort des analyses aucune autre différence significative pour le vocabulaire, y compris entre les élèves des cours 102 et 103 à la troisième session. Ce résultat nous paraît un peu étonnant, mais comme nous le mentionnions déjà dans la partie 3.4.2 (page 103), il y a quand même une part de hasard dans le fait de connaître ou de ne pas connaître le sens d'un mot ou d'une expression dans le contexte particulier d'un test de connaissances.

Un fait important à remarquer est que la différence entre les résultats des élèves inscrits en 013-50 et en 101 n'est jamais significative au temps 3, soit à la deuxième session de cours des élèves (session Hiver 2014). Comme nous l'avons déjà mentionné (voir la partie 3.2.2, page 81), les groupes de 101, aux sessions d'hiver, comptent généralement plusieurs élèves qui ont commencé leurs études collégiales avec le cours Renforcement en français ou qui sont en reprise du cours Littérature et écriture. Cela pourrait contribuer à expliquer l'absence de différence significative entre les résultats des élèves inscrits en 101 et en 013-50 à cette étape de leur formation collégiale. Il faut dire aussi qu'il y a très peu de participants à la recherche (N=10) inscrits dans le cours 013-50 à la deuxième session et, par conséquent, une faible puissance statistique pour détecter les différences entre les groupes.

Par ailleurs, il y a très peu de différences significatives entre les deux groupes en ce qui concerne l'évolution des résultats. Les résultats sont à la hausse, et l'écart qui sépare les deux groupes d'élèves ne change généralement pas de façon significative entre les différents temps.

3.5.2 Le cours de français au temps 3 – session Hiver 2014

À la fin de la deuxième session, soit au temps 3, les résultats des élèves inscrits dans le cours Littérature et imaginaire (102) ne ressortent pas toujours comme différents, de façon significative, de ceux inscrits dans le cours Renforcement en français. Cela peut paraître étonnant, mais, comme nous l'avons déjà mentionné, il y a très peu de participants à la recherche (N = 10) inscrits en 013-50 à la deuxième session et, par conséquent, une faible puissance statistique pour détecter les différences entre les deux groupes. Une différence significative, à l'avantage des élèves inscrits

en 102, ressort toutefois pour les catégories précises de la grammaire de la phrase, de la ponctuation, de l'orthographe d'usage, de l'orthographe des homophones dans le groupe nominal et de la conjugaison – excluant ici l'accord du verbe avec le sujet et l'accord du participe.

Par ailleurs, les résultats des élèves inscrits en 102 sont presque toujours supérieurs à ceux des élèves de 101 et une différence significative, à l'avantage des élèves inscrits en 102, ressort pour les catégories de la grammaire de la phrase et du texte, de l'orthographe d'usage, de l'accord du déterminant avec le nom, de l'orthographe des homophones dans le groupe nominal, de l'accord du verbe avec son sujet et des autres aspects de la conjugaison, incluant l'accord du participe. Il n'y a donc que pour la ponctuation et le vocabulaire que les différences ne sont pas significatives.

Pour la ponctuation, nous sommes tentée de penser que les activités d'enseignement, qui sont incontournables dans le cours 013-50 et assez fréquentes dans le cours 101, portent finalement leurs fruits (sauf pour les élèves faibles, comme nous l'avons vu dans la partie 3.4.1.2, page 100), et cela, d'autant plus que l'enseignement de quelques règles de base de la ponctuation peut suffire à faire diminuer le nombre d'erreurs liées à cet aspect de la langue.

En résumé, les analyses révèlent donc que les élèves qui suivent la séquence normale des cours sont ceux qui obtiennent, généralement, les meilleurs résultats. À la deuxième session, ce sont les élèves inscrits en 102.

3.5.3 Le cours de français au temps 4 – session Automne 2014

Les analyses qui tiennent compte du cours dans lequel les élèves sont inscrits révèlent que les élèves inscrits en 103 au temps 4 obtiennent de meilleures moyennes que ceux qui sont inscrits en 102, et ce, dans presque tous les contextes analysés. En fait, il n'y a qu'une exception et celle-ci ressort, encore une fois, dans le contexte du repérage des erreurs de vocabulaire. Dans ce contexte, les résultats des élèves inscrits en 103 ne ressortent donc pas comme significativement différents de ceux des élèves inscrits en 102.

3.5.4 Résumé

Dans la partie 3.2.4 (page 83), nous avons déjà mentionné que les analyses qui font ressortir les correspondances entre les résultats au test de connaissances en français et le cours de français dans lequel les élèves sont inscrits révèlent assez clairement que les groupes d'élèves qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui sont inscrits dans la séquence normale des cours (cours 101 à l'automne, cours 102 à l'hiver et cours 103 à l'automne). Les analyses qui tiennent compte des différentes catégories d'erreurs font maintenant ressortir que, de façon générale, il n'y a que pour la ponctuation et le vocabulaire que les différences entre les cours ne ressortent pas toujours comme significatives.

CHAPITRE 4 - LES RÉSULTATS AUX PRODUCTIONS ÉCRITES

4.1 Les résultats généraux

Rappelons que la collecte de données pour les productions écrites s'est déroulée en quatre temps : au début de la session Automne 2013 et à la fin de la session Automne 2013, à la fin de la session Hiver 2014 et à la fin de la session Automne 2014. Les informations sur le contexte de rédaction apparaissent dans la partie 2.5.2 (page 63).

Dans le présent chapitre, nous présenterons d'abord les résultats généraux aux productions écrites, puis nous décrirons plus en profondeur les contextes pour lesquels au moins une différence significative a été observée entre les temps 1 et 4 de la collecte de données.

Plus précisément, comme les contextes de réussite et d'erreur que nous avons identifiés étaient très nombreux (160 codes différents, dont 44 pour des formes correctes et 116 pour des formes incorrectes), nous avons dû faire certains choix avant de développer les résultats d'analyses. Pour ce faire, nous avons d'abord tenu compte de la fréquence moyenne de chacun des codes de correction. Il est ainsi apparu que les contextes de réussite ou d'erreur représentés par 100 des 160 codes se retrouvaient dans très peu de productions écrites, soit en moyenne dans moins de 20 pour cent d'entre elles.⁷⁹ Nous avons considéré cette première observation au moment de faire les regroupements de codes. Ensuite, nous avons demandé des analyses supplémentaires, soit pour préciser des résultats, soit pour tenir compte des différentes variables retenues (le sexe, l'âge, etc.) lorsque des différences significatives ressortaient des résultats.

Les abréviations utilisées dans les prochains tableaux restent les mêmes que celles que nous avons utilisées pour décrire les résultats au test de connaissances en français (voir le tableau 21, page 96). Les astérisques indiquent toujours les valeurs qui sont significatives au seuil de $p < 0,05$.

⁷⁹ Les 100 codes sont répartis entre 19 codes pour des formes correctes et 81 pour des formes incorrectes.

Nombre d'erreurs / nombre de mots			Évolution des moyennes	
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (sur 100 mots)	Intervalle	Valeur p (test t)
1	246	17,42	-	-
2	229	14,49	T2-T1	< ,0001 *
3	196	14,63	T3-T1	,0003 *
			T3-T2	,9613
4	150	12,59	T4-T3	,0013 *
			T4-T1	< ,001 *

Tableau 39. Résultats généraux pour les productions écrites considérant le nombre d'erreurs et le nombre de mots

Pour les productions écrites, les données les plus globales montrent que le nombre d'erreurs aux 100 mots diminue au fil du temps et que l'évolution des moyennes est significative entre les temps 1 et 4. Nous pouvons observer une diminution significative du nombre d'erreurs dès le début du parcours, soit entre les temps 1 et 2. Ensuite, même si la baisse d'erreurs se maintient entre les temps 1 et 3, il n'y a pas de progrès supplémentaires réalisés entre les temps 2 et 3. Cependant, une nouvelle diminution du nombre d'erreurs se produit finalement entre les temps 3 et 4. Nous pouvons donc dire que malgré l'apparence d'une légère baisse de résultats entre les temps 2 et 3, les élèves font du progrès en français écrit et le maintiennent pendant leur parcours des trois premiers cours de français.

Pour plusieurs, le nombre moyen d'erreurs retrouvé dans les productions écrites peut paraître élevé. Il faut toutefois rappeler que toutes les erreurs ont été pénalisées, y compris les erreurs répétées (et même pour la virgule), qui étaient comptabilisées chaque fois. L'ensemble des décisions relatives à la correction des productions écrites apparaît dans la partie 2.5.2 (page 63). Par rapport au nombre d'erreurs, mentionnons aussi que le tableau 39 ne donne aucune précision sur le rapport de proportions entre les formes correctes et les formes incorrectes, qui comme nous le verrons, permet de porter un regard différent sur la situation de la qualité de la langue écrite des élèves.

Nombre d'erreurs / Nombre de formes correctes			Évolution des moyennes	
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (sur 100 formes correctes)	Intervalle	Valeur p (test t)
1	246	13,96	-	-
2	229	11,51	T2-T1	< ,0001 *
3	196	11,19	T3-T2	,9627
4	150	9,87	T4-T3	,0056 *
			T4-T1	< ,001 *

Tableau 40. Résultats généraux pour les productions écrites considérant le nombre d'erreurs et le nombre de formes correctes

Les résultats qui tiennent compte du rapport entre le nombre de formes correctes et le nombre de formes incorrectes se comparent en tout point à celui que nous avons présenté précédemment. Ajoutons seulement que la moyenne des erreurs mesurée sous ce rapport ne s'élève jamais à plus de 13,96. Par surcroît, cette moyenne surestime encore le nombre d'erreurs puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, tous les codes qui décrivent une forme incorrecte n'ont pas leur équivalent pour décrire une forme correcte. Par exemple, nous avons utilisé le code « S3 » pour noter le redoublement fautif d'un complément de phrase (par exemple : dans cet extrait, nous y [*S3] retrouvons une opposition), mais nous n'avons pas noté tous les cas où un tel redoublement fautif était absent, ce qui représente, assurément, la majorité des cas.

Nombre d'erreurs / nombre de codes			Évolution des moyennes	
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (sur 100 codes)	Intervalle	Valeur p (test t)
1	246	27,69	-	-
2	229	22,85	T2-T1	< ,0001 *
3	196	22,21	T3-T2	,9568
4	150	19,60	T4-T3	,0062 *
			T4-T1	< ,001 *

Tableau 41. Résultats généraux pour les productions écrites considérant le nombre d'erreurs et le nombre de codes

Les résultats qui tiennent compte du rapport entre le nombre d'erreurs et le nombre de codes montrent que la proportion d'erreurs, calculée sur 100 codes, diminue de façon significative entre les temps 1 et 4. Encore une fois, l'évolution des résultats se compare à ce que nous avons pu observer dans les deux tableaux précédents. Ce tableau est particulièrement intéressant parce qu'il fait bien ressortir que les formes incorrectes sont beaucoup moins nombreuses que celles qui sont correctes, même si, comme nous venons encore de le rappeler, tous les codes qui décrivent une forme incorrecte n'ont pas leur équivalent pour décrire une forme correcte. Ces résultats donnent donc une perspective différente par rapport à la perception que nous avons généralement de la qualité de la langue écrite des élèves du collégial.

4.2 Les résultats en fonction des catégories d'erreurs

4.2.1 La syntaxe

La présente partie regroupe les résultats aux productions écrites pour la grammaire de la phrase, la grammaire du texte et la ponctuation.

4.2.1.1 La grammaire de la phrase

Les règles de construction de la phrase sont nombreuses. Aussi, même si la grammaire de la phrase comporte normalement la dimension de l'orthographe grammaticale, nous traiterons cet aspect dans une partie distincte.

4.2.1.1.1 Le portrait général

Que pouvons-nous dire de la capacité des élèves du collégial à bien construire des phrases à l'écrit? Sont-ils habiles à bien en délimiter les frontières? Sont-ils habiles au moment de les développer par les procédés de la coordination et de l'enchâssement? Voilà quelques exemples de questions auxquelles nous tenterons maintenant de répondre.

De façon générale, pour les élèves, la définition de la phrase s'appuie sur des critères graphiques. Elle constitue une suite de mots qui commence par une majuscule et se termine par un point. Nous utiliserons donc la notion de phrase dans le sens de « phrase graphique » et non dans le sens que donne la nouvelle grammaire à la phrase.⁸⁰ Dans cette perspective, nous parlerons, par exemple, de la coordination de propositions racines tensées dans une phrase, alors que pour la nouvelle grammaire, il s'agirait de la coordination de deux phrases syntaxiques autonomes.⁸¹ La segmentation des productions écrites en phrases a été effectuée en respectant la ponctuation de l'élève.

Ainsi, dans l'exemple suivant, nous avons considéré que l'élève avait écrit deux phrases. La première comporte une proposition enchâssante (proposition principale correcte, codée « P1 ») et une enchâssée (proposition subordonnée correcte, codée « P15 »). Comme la deuxième phrase ne comporte pas de phrase enchâssante, nous avons comptabilisé une erreur de construction de phrase (« P2-A » – l'élève ne maîtrise pas complètement la notion de « phrase ») et non une erreur de ponctuation. Les codes de correction utilisés font donc état de ce que nous observons, et non de ce que la phrase (ou le groupe) devrait être.

⁸⁰ Dans la nouvelle grammaire, la définition de la phrase s'appuie sur des critères syntaxiques (notions de groupes et de fonctions).

⁸¹ Nous reprenons la terminologie de Lemonnier et Gagnon (2010), même si nos catégories sont moins nombreuses.

- (1) [P1] L'analyse littéraire portera sur le IX [√] chapitre [P15] où Marguerite Gautier aura le rôle [√] de prendre la place de Marie Duplessis. [*P2-A] Celle [P15] qui a inspiré l'auteur. (H2014 : 8)

Dans les explications et les exemples, les codes entre crochets sont ceux que nous avons utilisés pour la recherche. Ils sont repris dans les exemples pour bien faire ressortir la nature des erreurs qui sont décrites. Pour faciliter la distinction entre les formes correctes et incorrectes, nous avons ajouté un astérisque devant les codes associés à des formes incorrectes.

Par ailleurs, les informations entre parenthèses indiquent la référence de chacun des exemples. Ainsi, « H2014 : 8 » signifie que l'exemple est tiré de la production écrite du sujet 8, réalisée à la session Hiver 2014, soit au temps 3. Les lettres « a » et « b » n'apparaissent que pour les exemples qui proviennent de la session Automne 2013, puisque deux productions écrites avaient été récupérées au cours de la première session des élèves. Le code « A2013a : 543 » signifierait donc que l'exemple est tiré de la production écrite du sujet 543, réalisée au début de la session Automne 2013, soit au temps 1, alors que le code « A2013b : 543 » signifierait que la production écrite du même sujet 543 a été réalisée à la fin de la session Automne 2013, soit au temps 2.

Finalement, le symbole « √ », entre parenthèses, est utilisé pour signaler les erreurs qui ont été comptabilisées, mais qui sont d'une autre nature que celles qui sont décrites dans les exemples. Nous avons utilisé ce symbole pour ne pas surcharger les exemples d'information.

Pour l'analyse des phrases, nous avons donc distingué les propositions racines tensées, qu'elles soient des propositions indépendantes ou principales, et les propositions enchâssées, dont nous avons limité l'étude, le plus souvent, aux subordonnées. Nous voulions d'abord considérer aussi l'enchâssement de propositions infinitives ou participiales, mais comme elles sont assez nombreuses et qu'elles comportent rarement des erreurs, nous ne les avons finalement comptabilisées que dans le cas où elles étaient coordonnées. Ainsi, après l'analyse des propositions racines tensées et des enchâssées, nous allons observer comment se comportent les propositions qui sont coordonnées. Il s'agit d'un contexte où nous nous attendions à un nombre d'erreurs plus grand.

4.2.1.1.1.1 Les propositions racines tensées et les enchâssées

Comme nous l'avons déjà mentionné, la segmentation des productions écrites en phrases a été effectuée en respectant la ponctuation des élèves.

Du point de vue de la construction des phrases, il faut tout de suite mentionner que le pourcentage de propositions indépendantes ou principales correctes varie entre 96,87 % au temps 1 et 97,79 % au temps 4. Il n'y a pas d'évolution significative des résultats entre les mêmes temps ($p = ,2088$ – Anova), mais nous pouvons le comprendre dans la mesure où ceux-ci étaient déjà très élevés.

Deux types d'erreurs ont été distingués. Il s'agit de l'absence de proposition principale alors qu'il y a une proposition enchâssée (code « P2-A » – exemple 1) ou d'une proposition principale incomplète (code « P2-B » – exemple 2). Dans ce cas, un constituant essentiel de la proposition est absent et il s'agit soit du sujet ou d'un verbe conjugué, soit le verbe principal de la phrase. Dans les faits, le nombre d'erreurs est assez semblable dans les deux cas et il ne dépasse jamais 1,90 %. Il faut préciser, cependant, que les éléments qui dépendent du verbe (modificateur, complément obligatoire, attribut) ne sont pas pris en considération à cette étape et qu'ils feront l'objet d'une discussion distincte dans la partie 4.2.1.1.1.3 (page 132).

- (1) [*P2-A] Quand Toinette lui dit, [√] « Vivrent [√] les collègues d'où l'on sort si habile homme! » (A2013a : 543)

(2) [*P2-B] Un état très commun dans le romantisme. (A2013b : 180]

Pour l'évaluation des propositions enchâssées, nous avons considéré les mêmes critères généraux que pour les propositions racines, auxquels nous avons ajouté l'évaluation du procédé de l'enchâssement.

Sur la base de ces critères généraux, le pourcentage de propositions enchâssées correctes (code « P15 ») varie entre 97,08 % au temps 1 et 98,06 % au temps 4, et il n'y a pas d'évolution significative des résultats entre les temps 1 et 4 ($p = ,1431$ – Anova). Nous avons regroupé, avec les subordinées de type standard (code « P15 », y compris pour les corrélatives – exemple 3), les subordinées de type interrogatif indirect (code « P11 » – exemple 4) et celles comportant un groupe infinitif (code « P13 » – exemple 5) ou participial exerçant la fonction de prédicat. Comme nous l'avons déjà mentionné, les autres propositions infinitives ou participiales, qui sont assez nombreuses et qui n'entraînent pratiquement jamais d'erreur, n'ont pas été considérées à cette étape.

(3) (...) elle pense tellement à Martin [P15] qu'elle ne s'attache à personne [P15] quand il est question d'amour (...) (A2013b : 11)

(4) (...) on peut se demander [P11] en quoi consiste le droit à la vie? [√] (H2014 : 101)

(5) (...) Gatsby ne savait plus [P13] où donner de la tête, car (...) (A2013a : 86)

En ce qui concerne la construction générale de la phrase, nous avons aussi voulu savoir si les élèves étaient habiles à bien en délimiter les frontières. Les exemples suivants illustrent une accumulation incorrecte de propositions (code « C31 ») :

(6) (...) il est d'une évidence que le personnage Bashir Lazhar est un combattant, [*C31] puisque [√] sa demande d'asile dans son pays d'accueil a été refusée, celui-ci ne baisse pas les bras. (A2013b : 450)

(7) Agota Kristof, née le 30 octobre 1035 [date non comptée comme une erreur] en Hongrie_ [√ – absence d'une virgule obligatoire] est une romancière et dramaturge, [*C31] elle se fait connaître en 1986 par (...) (H2014 : 203)

Les données sur les productions écrites font ressortir que les élèves font un découpage correct des phrases dans la majorité des cas. Le pourcentage moyen de réussite varie entre 96,34 % au temps 1 et 98,50 % au temps 4. Comme nous le verrons dans la partie 4.2.1.3.1.1 (page 150), ces résultats se comparent tout à fait à ceux qui décrivent l'usage de la ponctuation marquant la fin de la phrase graphique.

Découpage des phrases – Code d'erreur « C31 » en comparaison de « C13 »			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (%)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	3,66			
2	226	2,49	T2-T1	226	,0160 *
3	190	2,37	T3-T2	187	,6848
4	147	1,53	T4-T3	137	,2974
			T4-T1	147	,0033 *

Tableau 42. Résultats aux productions écrites pour le découpage des phrases

Les analyses qui tiennent compte du rapport entre un découpage correct (code « C13 ») et incorrect de la phrase (code « C31 ») montrent que le nombre moyen d'erreurs de ce type diminue de façon significative entre les temps 1 et 4 et que le changement se produit dès la première session, soit entre les temps 1 et 2.

Par ailleurs, dans certaines phrases graphiques, les constituants essentiels sont présents, mais ils ne sont pas rattachés à la bonne proposition (code « S1 ») ou, encore, ils sont redoublés (codes « S2 » et « S3 »). Les erreurs de cette nature sont nombreuses. La moyenne d'erreurs mesurée pour le code « S1 » est de « moins d'une erreur » par sujet (0,18 au temps 1 et 0,15 au temps 4), et ce, même lorsque les erreurs de ce type sont regroupées avec les erreurs de type S2 et S3 (entre 0,27 au temps 1 et 0,18 au temps 4). Les extraits suivants en donnent quelques exemples.

- (8) La pièce de théâtre de Bashir Lazhar montre que le personnage principal fait preuve de résilience [*S1] dans les pages 30 à 38. [montre, dans les pages 30 à 38, que] (A2013b : 440)
- (9) Causant scandale après scandale [*S1], l'on peut affirmer que Françoise Sagan était une écrivaine haute en couleur. [que François Sagan, causant scandale après scandale, était] (H2014 : 393)
- (10) Il y a déjà de cela plusieurs années, Albert Camus a publié un roman [*S1] en 1992. [plusieurs années, en 1992, Albert Camus] (A2013b : 99)
- (11) Les médecins sont plutôt des romanciers que [*S1] d'être des scientifiques. (A2013a : 451)
- (12) Marie de France, vers la fin du XII^e siècle, elle [*S2] a écrit (...) (A2013a : 602)
- (13) La prise de conscience en fait d'ailleurs partie [*S3] du courant des Lumières. (H2014 : 492)

Finalement, les erreurs de concordance de temps à l'intérieur d'une phrase graphique (code « S8 ») ou entre deux phrases graphiques (code « S9 ») sont peu nombreuses. La moyenne d'erreurs mesurée est de « moins d'une erreur » par sujet, soit plus précisément 0,35 au temps 1 et 0,30 au temps 4. Les extraits suivants en donnent deux exemples :

- (14) (...), mais il veut absolument que Carmen le suit [*S8]. (H2014 : 108)
- (15) (...), mais Bashir ne désire [√] pas apporter [√] des mensonges sur son passé. En sommes [√], Bashir vit [*S9 – a vécu] des chocs dans son pays natal (...) (A2013b : 416)

4.2.1.1.2 La coordination des propositions

Nous avons vu que les élèves font un découpage correct des phrases dans la majorité des cas et que la proportion de propositions indépendantes ou de principales correctes (comme celle de propositions enchâssées correctes) est très élevée. Qu'arrive-t-il maintenant de la grammaticalité des phrases lorsque les élèves coordonnent des propositions?

Nous présenterons d'abord les résultats qui concernent la coordination de propositions racines tensées (code « P7 » pour les formes correctes et code « P8 » pour les formes incorrectes – exemples 1 et 2), puis nous verrons quels sont les résultats lorsque les élèves coordonnent des propositions enchâssées (code « P9 » pour les formes correctes et « P10 » pour les formes incorrectes – exemples 3 et 4).

- (1) (...) le taux de divorce grippe [$\sqrt{}$] dans les années 1980 et [P7] produit (...) la formation de couples atypiques et de familles reconstituées. (H2014 : 451)
- (2) Gabrielle, une fois entrée dans sa belle voiture, commence et [*P8] croit se sentir un peu mieux, mais (...) (A2013b : 116)
- (3) (...) un monde imaginaire qui lui pourrit la vie et [P9] l'empêche d'avancer (...) (A2013a : 75)
- (4) (...) Zadig a pris connaissance du non sens [$\sqrt{}$] de l'existence et [*P10] qu'un abus de pouvoir est exercé sur la population. (A2013b : 356)

Il faut tout de suite mentionner que la coordination de propositions racines tensées est réussie dans des proportions qui varient entre 99,74 % au temps 1 et 99,73 % au temps 4. Il n'y a pas d'évolution significative des résultats entre les mêmes temps ($p = ,5514$ – Anova), mais nous pouvons le comprendre dans la mesure où ceux-ci étaient déjà très élevés.

La coordination de propositions enchâssées, quant à elle, est réussie dans des proportions qui varient entre 80,77 % au temps 1 et 80,83 % au temps 4, sans évolution significative des résultats entre les mêmes temps ($p = ,5346$ – Anova). La coordination de propositions enchâssées semble donc causer davantage de difficultés aux élèves que celle des propositions racines tensées.

Par surcroît, dans les productions écrites, moins de la moitié des élèves (42,93 %) a utilisé correctement au moins une fois la coordination de propositions enchâssées, alors que ce pourcentage s'élève, en moyenne pour les quatre temps, à 81,55 % en ce qui concerne la coordination de

propositions racines tensées.⁸² En regard de ces pourcentages, il est permis de penser que la fréquence d'utilisation d'un type de structure donne parfois aussi, indirectement, un indice supplémentaire de sa difficulté.

Devant les résultats précédents, qui montrent que les élèves sont moins nombreux à construire correctement des phrases plus complexes (dans un rapport qui passe du simple au double), nous avons été amenée à nous demander si le contexte de performance du milieu scolaire n'encourageait pas les élèves à privilégier les structures moins complexes, notamment les phrases courtes, dans la perspective de réussir une évaluation sommative et, ultimement, l'épreuve uniforme de français. Nous reviendrons sur cet aspect dans la conclusion.

4.2.1.1.1.3 Le groupe verbal et le groupe nominal

À un niveau inférieur à celui de la phrase⁸³, nous avons observé la grammaticalité des éléments qui se retrouvent dans le groupe verbal (voir les éléments qui dépendent du verbe : modificateur, complément et attribut) et dans le groupe nominal.

Les extraits suivants donnent quelques exemples de constructions incorrectes dans le groupe verbal :

- (1) (...) qu'il réussit [*S11] à pratiquement broyer l'homme. (A2013a : 268)
- (2) Il essaie même [*S11 – de le lui faire] de la faire promettre. (H2014 : 108)
- (3) Ce que vit René l'amène dans une solitude profonde qui le rend par-dessus tout [*S11] un homme qui n'en peut plus. (A2013b : 283)

Les analyses générales sur le groupe verbal, et plus précisément sur les éléments qui dépendent du verbe, indiquent une diminution significative du nombre d'erreurs ($p = ,0205$ – Anova), qui passe de 0,54 erreur par sujet au temps 1 à 0,35 erreur par sujet au temps 4. Cette différence n'apparaît plus comme significative lorsque nous développons les analyses avec des tests supplémentaires

⁸² Les pourcentages d'élèves qui ont utilisé au moins une fois la coordination de propositions de façon incorrecte sont équivalents : 12,93 % dans le cas de la coordination de propositions racines tensées et 13,80 % dans le cas de la coordination de propositions enchâssées.

⁸³ Le premier niveau est celui des constituants de la phrase (P) que sont le sujet de P, le prédicat de P et le complément de P.

($p = ,1098$ – test t).⁸⁴ Dans ce cas, l'évolution des résultats pourrait ne pas être indépendante de l'attrition des groupes. Mentionnons toutefois que la valeur p atteint presque le seuil de signification entre les temps 1 et 3 ($p = ,0577$ – test t).

En ce qui concerne le groupe nominal, les analyses générales n'indiquent aucune différence significative entre les différents temps ($p = ,9580$ – Anova). Les erreurs qui portent sur la syntaxe des éléments dans le groupe nominal sont peu nombreuses. Elles représentent toujours « moins d'une erreur » par sujet, soit plus précisément 0,77 erreur au temps 1 et 0,77 erreur au temps 4.

Les extraits suivants donnent quelques exemples de constructions incorrectes dans le groupe nominal :

- (4) Là, Martin place son rival dans [*S12] l'exacte même situation où (...) (A2013b : 105)
- (5) (...) ne ressent pas [*S12] de la culpabilité pour un crime (...) (A2013b : 97)
- (6) Le 18^e siècle est caractérisé par [*S12] la littérature des Lumières qui est un siècle de libération. [Le 18^e siècle, qui est un siècle de libération, est] (A2013b : 366)

⁸⁴ Voir la partie 2.3.2, page 57.

4.2.1.1.1.4 La coordination dans le groupe nominal

Coordination dans le groupe nominal – code d’erreur S14			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d’erreurs par sujet	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	,18			
2	226	,20	T2-T1	226	,6672
3	190	,30	T3-T2	187	,0881
4	147	,39	T4-T3	137	,5299
			T4-T1	147	,0005 *

Tableau 43. Résultats aux productions écrites pour la coordination dans le groupe nominal

Les données générales sur la coordination dans le groupe nominal indiquent une augmentation significative du nombre d’erreurs par sujet entre les temps 1 et 4. Comme, dans les productions écrites, les élèves répondent à une question en référence à la lecture d’un texte littéraire, il apparaît possible que le choix d’une œuvre (ou même le sujet d’une analyse ou d’une dissertation) puisse avoir un impact sur l’apparition et la fréquence de certains types d’erreurs.

Les extraits suivants donnent quelques exemples de coordination incorrecte dans le groupe nominal :

- (1) Nous nous souvenons toujours des bons moments passés avec cette personne ainsi que [*S14] les moins bons. (A2013b : 37)
- (2) L’histoire se déroule dans le milieu de la haute société et [*S14] désinvolte de la classe aisée (...) (A2014 : 329)
- (3) (...) celle-ci ne leur donnait ni argent [*S14] et ni nourriture. (H2014 : 307)

Outre les contextes qui pourraient favoriser un certain type d’erreurs, il faut mentionner que la coordination dans le groupe nominal est régie par certaines règles qui, à notre connaissance, font rarement l’objet d’un enseignement. Il faudrait tout de même faire une analyse plus précise des

données pour comprendre pourquoi la moyenne d'erreurs augmente globalement pour tous les groupes dans ce contexte.

4.2.1.1.1.5 La restriction et la négation

L'emploi de « ne ... que » n'exprime pas la négation, mais plutôt la restriction. Dans l'exemple 1, l'élève aurait donc pu écrire « et d'autres qui ne veulent que la vérité » ou encore « et d'autres qui veulent seulement la vérité ».

L'emploi de « ne ... que » peut toutefois être combiné avec la négation, comme le montre l'exemple 4 qui signifie que Phèdre a déjà envisagé *autre chose*, mais qu'au moment présent, elle envisage seulement la mort.

Dans les exemples, le code « S10-A » indique les formes correctes et le code « S10-B », les formes incorrectes.

- (1) (...) et d'autres [$\sqrt{\quad}$ – qui] qu'ils ne veulent seulement [*S10-B] la vérité. (A2014 : 349)
- (2) Ils n'ont seulement que [*S10-B] courus [$\sqrt{\quad}$] et vomis [$\sqrt{\quad}$], mais la répétition (...) (H2014 : 553)
- (3) (...) et qu'il voit toute sa vie comme étant que douleur [*S10-B]. (A2013b : 189)
- (4) (...) Phèdre n'envisage plus que [S10-A] la mort. (A2013a : 363)

Les données générales sur la restriction montrent une augmentation significative du nombre moyen d'erreurs entre les temps 1 et 4 ($p = ,0349$ – Anova). Cependant, cette différence n'apparaît plus comme significative lorsque nous développons les analyses avec des tests supplémentaires ($p = ,5000$ – test t). Dans ce cas, l'évolution du nombre moyen d'erreurs, à la hausse, pourrait ne pas être indépendante de l'attrition des groupes.

Il faut ajouter que la restriction avec « ne ... que » n'est pas un procédé que les élèves utilisent de façon fréquente. Ainsi, le pourcentage d'élèves qui a utilisé correctement, au moins une fois, la restriction avec « ne ... que » s'élève, en moyenne pour les quatre temps, à 14,13 %. Le pourcentage

des élèves qui l'a utilisée incorrectement au moins une fois correspond à une plus faible proportion, soit à 2,86 %.

Nous n'avons pas fait l'analyse détaillée des cas de restriction simple du type « ne ... que », mais nous émettons l'hypothèse que les constructions fautives pourraient être influencées par l'oral⁸⁵ où il n'est pas du tout rare que l'adverbe soit absent, comme le montre l'exemple 5 :

(5) * Je mange que du chocolat noir.

En comparaison, mentionnons toutefois que les pourcentages de réussite sont très élevés (95,93 % au temps 1 et 95,40 % au temps 4) dans les cas de transformations de phrases de la forme positive à la forme négative et que la différence de pourcentage entre les deux temps ne ressort pas comme significative ($p = ,2716$ – Anova).

En fait, les transformations de phrases (de types ou de formes) ne posent généralement pas de problèmes particuliers aux élèves. Les résultats des analyses montrent en effet qu'elles sont réussies dans des proportions qui varient entre 95,41 % au temps 1 et 91,46 % au temps 4. Malgré une baisse apparente du pourcentage de réussite, il n'y a pas de différence significative des résultats entre les différents temps ($p = ,0625$ – Anova). Les extraits suivants illustrent quelques cas de transformations incorrectes :

(6) En quoi l'histoire « Les deux amants » de Marie de France est [*S5-B – type interrogatif direct] conforme à la vision (...) (A2013a : 597)

(7) (...) pourquoi Gabrielle n'est pas venue [*S6-B – forme négative et type interrogatif direct] au rendez-vous (...) (A2013b : 80)

(8) (...) il affirme qu'il était écrit sa mort [*S7 – forme impersonnelle] pour ensuite (...) (H2014 : 437)

(9) (...) elles ne savent _ [*S4-B – forme négative] comment prononcer un « U ». (A2013a : 479)

⁸⁵ L'absence de l'adverbe « ne » est assez fréquente à l'oral, y compris dans les transformations de forme négative : « * Je mange pas de chocolat au lait ».

(10) (...) que le personnage de René a personne [*S4-B – forme négative] dans sa vie.
(A2013b : 300)

(11) (...), mais il en n'a plus [*S4-B – forme négative]. (A2013b : 584)

4.2.1.1.1.6 Le choix de la préposition

Dans la présente recherche, nous avons traité de façon différente les prépositions de type « à », « de », « pour », etcétera, de celles qui sont reconnues comme étant à surveiller à cause de leur sens ou de leur particularité syntaxique. Pour établir la distinction entre les deux, nous sommes partie de la liste donnée par Lecavalier (2013) dans son ouvrage *L'express grammatical*. Plus précisément, les erreurs du premier type ont été traitées avec les erreurs de grammaire de la phrase et celles du second type, avec les erreurs de vocabulaire (voir la partie 4.2.2, page 165).

Ainsi, les données sur les productions écrites font ressortir que les erreurs du premier type (code d'erreur « S13 », décliné selon les contextes en « S13-A, S13-B et S13-C ») sont peu nombreuses. Elles représentent toujours « moins d'une erreur » par sujet (0,93 au temps 1 et 0,95 au temps 4), même en étant regroupées, et il n'y a aucune différence significative entre les différents temps.

Les extraits suivants donnent quelques exemples de choix inadéquats de prépositions du premier type :

(1) L'un des livres propres de [*S13-A] ce courant, c'est « Balzac et la Petite Tailleuse chinoise ». (H2014 : 523)

(2) Il se renseignait à [*S13-B] plusieurs sujets, afin que ces [$\sqrt{}$] romans soient d'une perfection absolus [$\sqrt{}$]. (A2013b : 594)

(3) En [*S13-C] conséquent, il doit modifier son discours pour (...) (A2013b : 411)

(4) Le romantisme est un courant littéraire très présent dans [*S13-C] cette époque.
(H2014 : 198)

- (5) Ce sentiment est _ [*S13-B – locution prépositionnelle incomplète] la base de toutes poésies [√] (...) (A2013a : 516)
- (6) (...) qui empêchera à [*S13-B – verbe transitif] plusieurs femmes et enfant [√] de vivre correctement. (A2014 : 121)

4.2.1.1.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Moyennes plus faibles et temps															
	Découpage des phrases				Syntaxe dans le groupe verbal				Coordination dans le groupe nominal				Restriction de type « ne ... que »			
Garçons												4				
Adultes	1	2														
Jeunes					1											
≠ Pratique du français au Québec	1			4										2		
= Services adaptés		2						4								
Forts	1															
Faibles	1	2														
Technique											3					
Tremplin DEC												4				

Tableau 44. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en grammaire de la phrase – productions écrites

Le tableau 44 montre que les différences entre les groupes sont plus nombreuses dans le contexte « C31 / C13 » – découpage incorrect de la phrase – que dans les autres contextes. Ainsi, les élèves adultes, les élèves qui ont une pratique de la langue différente de celle du Québec, les élèves ayant droit aux services adaptés et les élèves qui ont été classés comme forts ou faibles sur la base de leurs résultats au secondaire sont ceux qui se distinguent, à un temps ou à un autre de la collecte

de données, par des moyennes plus faibles en grammaire de la phrase.⁸⁶ Il reste qu'à l'exception de la variable « Pratique de la langue différente de celle du français au Québec », les différences entre les groupes ne vont jamais au-delà du temps 2. Plus précisément, ces différences sont surtout présentes aux temps 1 et 2 de la collecte de données, soit pendant la première session des élèves.

Mentionnons qu'il est plutôt rare que les élèves qui avaient été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire comptent parmi ceux qui commettent le plus d'erreurs, à un certain moment, dans une catégorie. C'est le cas ici en ce qui concerne le découpage des phrases, mais nous observons alors que l'évolution des moyennes de ces élèves (- 2,46) se différencie déjà significativement, entre les temps 1 et 2, de celles des élèves moyens pour lesquels la diminution du nombre d'erreurs s'avère moins importante (- 0,05) – voir le tableau 45.⁸⁷ Il serait intéressant de vérifier, dans ce cas, si les erreurs commises par les élèves forts au temps 1 ne résultent pas de l'usage d'un style qui pourrait être accepté dans le cas d'un texte de création, mais non dans celui d'une analyse ou d'une dissertation.

Variables	Évolution des moyennes d'erreurs et intervalles					
	C31 / C13			S11	S14	S10-B
Filles					3-4 ↓	
Garçons					3-4 ↑	
Adultes	1-4 ↓					
≠ Pratique du français au Québec	1-2 ↓	1-3 ↓	3-4 ↑		1-3 ↓	3-4 ↑
= Nés et étudiés au Québec					1-3 ↑	
= Services adaptés	1-4 ↓					
Forts	1-2 ↓	1-4 ↓				
Technique					1-3 ↑	
Tremplin DEC					1-4 ↑	3-4 ↑

Tableau 45. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en grammaire de la phrase – productions écrites

⁸⁶ Dans les tableaux, les nombres 1 à 4 indiquent les temps où les groupes se distinguent par des moyennes plus faibles.

⁸⁷ Rappelons que pour des raisons de clarté, les tableaux qui présentent les résultats concernant l'évolution des moyennes et des intervalles indiquent la direction des changements, mais non leurs valeurs précises.

Le tableau 45 montre que les différences significatives, du point de vue de l'évolution des moyennes, sont assez nombreuses dans le contexte « C31 / C13 » – découpage incorrect de la phrase – et dans le contexte « S14 » – la coordination dans le groupe nominal.

Pour le découpage incorrect de la phrase, nous pouvons dire, globalement, que les groupes qui sont ressortis, à un temps ou à un autre, comme ayant une moyenne plus faible (voir le tableau 44) sont aussi ceux qui se démarquent ensuite par des progrès plus importants – baisse du nombre d'erreurs – lorsqu'une différence d'évolution des moyennes est relevée. Nous avons observé une seule exception avec les élèves qui avaient été classés comme faibles : leurs moyennes d'erreurs n'évoluent en aucun temps de façon significativement différente de celles des élèves forts ou moyens. Les élèves faibles n'apparaissent donc pas dans le tableau 45.

Pour la coordination dans le groupe nominal, les analyses qui comparent l'évolution des moyennes des différents groupes font ressortir que la moyenne des garçons (+ 0,23 entre les temps 3 et 4) et des élèves qui ont une pratique du français différente de celle du français au Québec (- 0,19 entre les temps 1 et 3) évolue de façon significativement différente de celles des filles (- 0,11) et des élèves qui sont nés au Québec et qui y ont étudié en français (+ 0,17).⁸⁸ Il faut également remarquer que les filles représentent le seul groupe d'élèves dont le nombre d'erreurs diminue entre les temps 3 et 4.

Pour ce qui est de la syntaxe dans le groupe verbal et de l'emploi de la restriction « ne ... que », les analyses n'ont révélé aucune différence significative du point de vue de l'évolution des moyennes entre les groupes. Cela signifie que malgré les quelques différences qui ont pu être observées entre les groupes, l'écart entre les moyennes ne devient jamais significativement différent.

⁸⁸ Rappelons que pour ne pas nuire à la clarté des tableaux, nous indiquons généralement le groupe qui se distingue par la plus grande différence de valeur. Dans le présent cas, nous avons jugé pertinent d'indiquer les valeurs pour les deux groupes qui se comparent.

4.2.1.2 La grammaire du texte

La grammaire du texte est fondée sur un ensemble de principes qui garantissent la cohérence d'un texte.

4.2.1.2.1 Le portrait général

Que pouvons-nous dire de la capacité des élèves du collégial à respecter les principes qui assurent la cohérence d'un texte? Le contenu de leurs textes est-il organisé de façon à assurer la progression de l'information? Les élèves sont-ils habiles au moment d'insérer des citations? Voilà quelques exemples de questions auxquelles nous tenterons maintenant de répondre.

Nous avons considéré plusieurs types d'erreurs en lien avec la grammaire du texte. Ces erreurs concernent principalement l'unité du sujet, la reprise de l'information, l'organisation et la progression de l'information, l'absence de contradiction et la constance du point de vue (Chartrand et al., 1999 : 20). Comme nous le verrons, les analyses ont révélé des changements significatifs pour seulement deux d'entre elles.

4.2.1.2.1.1 L'absence ou l'ambiguïté des référents et les GN de reprise inadéquats

Les extraits suivants donnent quelques exemples d'erreurs que nous avons comptabilisées dans la présente catégorie⁸⁹ :

- (1) [Au début d'un paragraphe] [*T2] Le personnage est choqué du vécu [√] de la guerre.
(A2013b : 529)
- (2) Catherine apprécie sa mère qui veille [*T2 – Catherine est la fille dont il est question] au bien-être de sa fille : « [extrait cité] ». (A2014 : 272)

⁸⁹ L'abréviation « GN » remplace « groupe nominal » ou « groupes nominaux ».

(3) (...) le tueur [*T2 – GN de reprise inadéquat] du chevalier ferait tout (...) (A2013a : 143)

Absence ou ambiguïté des référents et GN de reprise inadéquats			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs par sujet	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	1,66			
2	226	1,26	T2-T1	226	,0243 *
3	190	,87	T3-T2	187	,0303 *
4	147	,77	T4-T3	137	,4247
			T4-T1	147	< ,0001 *

Tableau 46. Résultats aux productions écrites pour l'absence ou l'ambiguïté des référents et les GN de reprise inadéquats

Les données générales montrent que les moyennes d'erreurs liées à l'absence ou à l'ambiguïté des référents de même qu'à la reprise de l'information par un groupe nominal (GN) inadéquat diminuent de façon significative entre les temps 1 et 4 de la collecte de données. Une première baisse significative se produit entre les temps 1 et 2 et une deuxième, entre les temps 2 et 3. Étant donné le nombre d'élèves toujours présents au temps 4, la différence entre les temps 3 et 4 ne ressort pas comme significative.

Outre l'absence ou l'ambiguïté des référents et les GN de reprise inadéquats (code « T2 »), nous avons considéré d'autres types d'erreurs qui concernent la reprise de l'information. Il s'agit principalement d'erreurs liées à la reprise d'une information par un pronom ou un déterminant inadéquat, ou encore d'une erreur liée au fait que le sujet sous-entendu d'un verbe à l'infinitif n'est pas le sujet du verbe principal de la phrase.

Les erreurs liées à la reprise d'une information par un pronom ou un déterminant inadéquat sont relativement peu nombreuses dans les productions écrites des élèves. Même lorsque différents codes d'erreurs sont regroupés (les codes « T3, T4, T5, T6 et T7 »), elles représentent en moyenne 1,04 erreur par sujet au temps 1 et 0,90 au temps 4, avec une valeur maximum de 1,13 erreur par

sujet au temps 3. Par surcroît, aucune différence significative n'est ressortie entre les temps 1 et 4 ($p = ,3146$ – Anova) de la collecte de données.

Les extraits suivants donnent quelques exemples d'erreurs commises par les élèves dans les productions écrites :

- (1) (...), mais la peur lui [*T3] en empêche. (A2014 : 637)
- (2) Dorante complimente Monsieur Jourdain sans le penser réellement, car lorsqu'il parle à Dorimène, celui-ci [*T4 – il] utilise un lexique subjectif dépréciatif pour décrire Monsieur Jourdain [*T7 – pour le décrire]. (A2013a : 492)
- (3) (...) la pratique de l'enseignement l'aide à vaincre les [*T5 – ses] difficultés. (A2013b : 465)
- (4) La mort de cette culture nous entraîne avec elle _ [√] qu'on [*T5] le veuille ou non. (A2014 : 692)
- (5) Il ne possède [√] plus l'espoir de retrouver ce qu'il lui revient. Ceci [*T6] représente fort bien la situation. (A2013b : 584)
- (6) Elle [Phèdre] l'aime tellement qu'Hippolyte devient un danger pour Phèdre [*T7 – elle]. (A2013a : 366)

Les erreurs liées au fait que le sujet sous-entendu d'un verbe à l'infinitif n'est pas le sujet du verbe principal de la phrase sont également peu nombreuses. Elles représentent toujours « moins d'une erreur » par sujet, même lorsque celles-ci sont regroupées avec un type d'erreurs comparable (0,30 au temps 1 et 0,19 au temps 4), soit les erreurs dans les marqueurs de relation qui comportent un verbe à l'infinitif (exemple 9).

Les extraits suivants donnent quelques exemples d'emplois fautifs relevés dans les productions écrites des élèves :

- (7) (...) qu'il [Yvain] lui [Laudine] laisse le choix de vivre [*T1 – Yvain] ou de mourir. (A2013a : 180)

- (8) Chabert est dans une situation juridique compliquée, qui lui semble désespérée et presque sans issue. En plus d'être complexe [*T1], le colonel Chabert n'a plus d'argent et (...)
(A2013b : 602)
- (9) Pour commenser [*T8-B et √], l'amour déclanche [√] chez Phèdre des sentiments contradictoires. (A2013a : 363)

4.2.1.2.1.2 L'insertion des citations

Il arrive souvent que les élèves doivent intervenir dans les extraits qu'ils citent pour en supprimer des mots inutiles, leur ajouter une précision (par exemple, le référent d'un pronom) ou procéder à un ajustement grammatical rendu nécessaire par l'intégration de l'extrait cité à leurs textes. Nous avons considéré les opérations qui concernent l'insertion des citations dans la grammaire du texte.

Les extraits suivants montrent quelques exemples d'erreurs commises dans les productions écrites des élèves :

- (1) Comme dans cette citation [*T10] : « [extrait cité] ». (A2013b : 66)
- (2) La chevelure de Laudine « surpassent [*T10] l'or fin (...) » (A2013a : 195)
- (3) Valentine dit : « Gabrielle a appris la nouvelle au début des vacances de Noël, continua Valentine [*T10]. » (A2013b : 110)

Nous avons également considéré comme une erreur le fait qu'une citation soit seulement plaquée au texte produit par un élève, sans tentative de celui-ci pour l'y intégrer (exemple 4). Comme les activités d'enseignement liées à l'insertion des citations visent à ce que les élèves les incorporent à leurs textes, cette situation se produit le plus souvent au début du premier cours de français, comme les résultats que nous avons obtenus le suggèrent d'ailleurs.

- (4) [Phrase de l'élève.] « Un jour, se dit-il, un jour il va me casser la gueule. » [Phrase de l'élève.] (A2013a : 8)

Insertion des citations			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs par sujet	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	,76			
2	226	,53	T2-T1	226	,0055 *
3	190	,41	T3-T2	187	,2789
4	147	,26	T4-T3	137	,0591
			T4-T1	147	< ,0001 *

Tableau 47. Résultats aux productions écrites pour l'insertion des citations

Les données générales sur l'insertion des citations montrent que le nombre d'erreurs diminue de façon significative entre les temps 1 et 4. Plus précisément, des progrès significatifs sont réalisés dès la première session, soit entre les temps 1 et 2, alors que la différence entre les temps 2 et 3 ne ressort pas comme significative. La baisse du nombre d'erreurs entre les temps 3 et 4 atteint presque le seuil de signification de $p < 0,05$. Elle suggère une tendance des élèves à réaliser de nouveaux progrès entre les temps 3 et 4, soit entre la fin de leur deuxième et de leur troisième session d'études. Comme nous le verrons dans la section 4.2.1.3.1.9 (page 158), ces résultats sont à mettre en relation avec ceux qui portent sur l'usage des deux points.

4.2.1.2.1.3 Les ruptures dans la progression de l'information, la présence de contradictions et l'inconstance du point de vue

Nous avons considéré d'autres types d'erreurs de grammaire du texte pour lesquels aucune différence significative n'est ressortie entre les temps 1 et 4 de la collecte de données. Nous les mentionnons à titre indicatif dans cette partie. Il s'agit de ruptures dans la progression de l'information, de la présence de contradictions (code « T9 » dans les deux cas) ou de l'inconstance du point de vue par rapport au fait que les productions écrites réalisées dans les cours de formation

générale en français doivent refléter un style neutre, sans référence à la méthode de l'analyse ou de la dissertation (code « T11 »).

Les erreurs de type « T9 » et « T11 » sont peu nombreuses dans les productions écrites des élèves. Elles représentent 0,67 erreur par sujet au temps 1 et 0,61 au temps 4 pour le code « T9 », et 0,36 erreur par sujet au temps 1 et 0,23 au temps 4 pour le code « T11 ».

Les extraits suivants en donnent quelques illustrations :

- (1) Albert Camus n'a jamais connu son père. C'était un homme très pauvre. [*T9] Le roman a été traduit en quarante langues. (A2013b : 93)
- (2) (...) l'auteur présente la réalité du personnage comme étant lourde. [*T9] Pour le jeune garçon atteint de leucémie, la réalité est lourde. (H2014 : 265)
- (3) Tout d'abord, cette habileté lui vient, premièrement [*T9], de la force (...) (A2013a : 206)
- (4) Nos [*T11] héros, Gabrielle et Martin, (...) (A2013b : 2)
- (5) La deuxième idée secondaire [*T11] serait donc toutes les démarches (...) (A2013a : 330)

4.2.1.2.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Moyennes plus faibles et temps							
	Absence ou ambiguïté des référents et reprise de l'information par un GN inadéquat				Insertion des citations			
Adultes		2					3	
≠ Pratique du français au Québec		2			1			
= Services adaptés		2					3	
Faibles			3					
Technique	1	2						

Tableau 48. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en grammaire du texte – productions écrites

En ce qui concerne l'absence ou l'ambiguïté des référents et les GN (groupes nominaux) de reprise inadéquats (code « T2 »), les différences entre les groupes sont peu nombreuses et elles sont surtout présentes au temps 2, soit à la fin de la première session des élèves au cégep. À cette étape, les élèves adultes, les élèves qui ont une pratique de la langue différente de celle du français au Québec, les élèves ayant droit aux services adaptés et les élèves inscrits en T se démarquent par des moyennes plus faibles que celles des élèves auxquels ils se comparent. Le tableau 48 montre aussi qu'aucune différence significative entre les groupes ne persiste après le temps 3.

En ce qui concerne l’insertion des citations (code « T10 »), il ressort encore une fois très peu de différences significatives entre les groupes et aucune ne persiste après le temps 3.

Variables	Évolution des moyennes d’erreurs et intervalles	
	T2	T10
Filles		2-3 ↓
Garçons		2-3 ↑ 3-4 ↓
Adultes	1-2 ↑ 2-4 ↓	
Jeunes	1-2 ↓	
≠ Pratique du français au Québec	2-3 ↓	1-2 ↑
= Nés au Québec et études en français au Québec		1-2 ↓ 1-4 ↓
= SA	2-4 ↓	
Forts		2-3 ↑
Moyens		2-3 ↓
Faibles	2-4 ↓	
Technique	1-3 ↓	

Tableau 49. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en grammaire du texte – productions écrites

Le tableau 49 montre que les différences significatives, du point de vue de l’évolution des moyennes, sont assez nombreuses dans le domaine de la grammaire du texte. Il montre aussi que les changements significatifs ressortent le plus souvent à la fin de la deuxième ou de la troisième session d’études des élèves, soit aux temps 3 ou 4.

Pour certains groupes qui ont été comparés, l’évolution des moyennes est non seulement significativement différente, mais en sens contraire.⁹⁰ Ainsi, les analyses qui comparent l’évolution des moyennes des différents groupes font ressortir que les moyennes des garçons (+ 0,11 entre les temps 2 et 3), des élèves adultes (+ 0,65 entre les temps 1 et 2), des élèves qui ont une pratique de la langue différente de celle du français au Québec (+ 0,33 entre les temps 1 et 2) et des élèves forts

⁹⁰ Rappelons que cela signifie que l’écart qui était mesuré au départ entre deux groupes change de façon significative pendant un certain intervalle – hausse ou baisse significative de la moyenne pour un des deux groupes. Il arrive parfois que la moyenne d’un groupe prenne une direction différente de celle de l’autre groupe. C’est ce que nous signalons ici dans le tableau 49.

(+ 0,20 entre les temps 2 et 3) évoluent de façon significativement différente de celles des filles (- 0,23), des élèves jeunes (- 0,53), des élèves qui sont nés au Québec et qui y ont étudié en français (- 0,28) et des élèves moyens (- 0,33).

Globalement, nous pouvons dire que les groupes qui sont ressortis, à un temps ou à un autre, comme ayant une moyenne plus faible (voir le tableau 48) sont aussi ceux qui se démarquent ensuite par des progrès plus importants – baisse du nombre d’erreurs – lorsqu’une différence d’évolution des moyennes est relevée.

4.2.1.3 La ponctuation

La ponctuation joue un rôle important sur les plans syntaxique et sémantique. Les deux phrases suivantes, tirées de Chartrand et al. (1999 : 277), illustrent bien les deux fonctions de la ponctuation, soit marquer les limites de la phrase et en dégager la structure (exemple 1), et dégager les unités de sens pour favoriser une interprétation juste de la phrase (exemple 2).

- (1) Le capitaine de l’équipe a déclaré : « L’entraîneur a su motiver tous ses joueurs. »
- (2) Le capitaine de l’équipe, a déclaré l’entraîneur, a su motiver tous ses joueurs.

Plus précisément, dans le premier cas, l’entraîneur a motivé les joueurs tandis que dans le deuxième, le capitaine a motivé les joueurs. Ces exemples font bien ressortir que la ponctuation n’a rien à voir avec les pauses nécessaires à la respiration.

Nous avons observé avec beaucoup d’intérêt l’usage que font les élèves des différents signes de ponctuation pour découvrir que, de façon générale, contrairement à ce que nous avons tendance à en penser, ceux-ci sont bien utilisés dans la majorité des cas.

4.2.1.3.1 Le portrait général

4.2.1.3.1.1 La ponctuation marquant la fin de la phrase graphique

Dans la partie 4.2.1.1.1 (page 127), nous avons mentionné que les élèves font un découpage correct des phrases dans la majorité des cas. Nous allons maintenant voir si, en fin de phrase, ils choisissent le signe de ponctuation qui correspond bien au type de phrase construite (affirmative, interrogative, exclamative).

Les données sur les productions écrites font ressortir qu'en fin de phrase, les élèves utilisent le bon signe de ponctuation dans une proportion variant entre 98,8 % au temps 1 et 99,43 % au temps 4. Il n'y a pas d'évolution significative des résultats entre les différents temps, mais ceux-ci étaient déjà très élevés au temps 1.

Il faut dire toutefois que la nature des productions écrites réalisées dans les cours de français favorise le style neutre, donc l'absence de phrases interrogatives ou exclamatives. Ce type de phrases apparaît d'ailleurs plutôt rarement dans le corpus, ce qui ne permet peut-être pas de bien estimer les difficultés que génère la transformation des phrases quant au choix de la ponctuation marquant la fin de la phrase graphique, en particulier dans le cas de phrases de type interrogatif.

Les extraits suivants illustrent des situations où le signe de ponctuation marquant la fin de la phrase graphique n'est pas approprié :

- (1) (...) on peut se demander en quoi consiste le droit à la vie? [*C20] (H2014 : 101)
- (2) Celà [√] nous permet donc de savoir, [√] qui est Marguerite? [*C20] (H2014 : 550)

4.2.1.3.1.2 La ponctuation à l'intérieur de la phrase graphique

La grille de correction que nous avons développée pour la ponctuation comporte principalement des déclinaisons concernant l'usage de la virgule. À cet effet, nous avons consulté plusieurs références dont les principales sont celles qui sont mises à la disposition des élèves dans

les locaux dédiés aux cours de français au cégep de Drummondville, soit le *Multidictionnaire de la langue française* et le *Petit Robert*. Considérant que les enseignants proposent souvent la lecture de rubriques grammaticales disponibles sur le site du CCDMD (et même quelques exercices), nous avons aussi considéré cette référence comme incontournable. Finalement, comme la description de l'usage de la virgule peut varier sur certains points selon les sources, nous avons souvent consulté la *Banque de dépannage linguistique* de l'Office québécois de la langue française dont les articles montrent, généralement, une ouverture intéressante par rapport à l'évolution de la langue et aux différents usages possibles.

4.2.1.3.1.3 La virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes

Nous avons observé l'usage de la virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes, dont le déplacement du complément de phrase ou d'une subordonnée par rapport à l'ordre normal des éléments décrits par le modèle de la phrase de base. Le regroupement « C2 » comprend aussi le détachement des organisateurs textuels, et, même si les cas sont beaucoup moins nombreux, le détachement devant le présentatif ou le marqueur d'emphase « c'est » et le détachement qui marque l'effacement d'une unité dans les cas où des éléments sont coordonnés ou juxtaposés. Nous avons également considéré dans ce regroupement les quelques cas où l'ordre normal d'apparition d'un complément est rompu et que ce changement est signalé par une virgule qui le précède.

Les extraits suivants donnent quelques exemples d'un emploi incorrect de la virgule dans les contextes décrits :

- (1) Dans le chapitre 13 _ [√] intitulé « La part manquante » _ du livre *Que serais-je sans toi?* de Guillaume Musso _ [*C2] nous pouvons observer (...) (A2013a : 2)
- (2) (...) puisque lorsqu'on lui apporte sa robe_ [*C2] il la retourne, [√ – et que] puis, lorsqu'on la lui enlève, il la redemande. (A2013a : 679)

- (3) Le sentiment est tellement présent, [*C2] dans la vie du personnage, que celui-ci ne s'aperçoit de (...) (A2013b : 162)
- (4) (...), mais de toute façon _ [*C4] c'est clair pour elle, elle ne le verra plus. (A2013b : 195)
- (5) (...) les riches étaient de plus en plus riches et les pauvres _ [*C12] de plus en plus pauvres. (H2014 : 221)
- (6) Elle se met à ranger ses effets personnels _ [*C2] seule. (A2013a : 112)
- (7) (...) et même que peut [√] importe ce qui arrive _ [*C2] leur amour est plus importante [√]. (A2013a : 596)

Virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (%)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	245	19,64			
2	226	15,49	T2-T1	225	,0067 *
3	190	14,01	T3-T1	189	,0098 *
			T3-T2	187	,4558
4	147	14,69	T4-T3	137	,6242
			T4-T1	146	,1397

Tableau 50. Résultats aux productions écrites pour la virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes

Les données générales sur les erreurs de ponctuation de type « C2 » indiquent une diminution significative du pourcentage d'erreur ($p = ,0041$ – Anova) avec une différence significative des résultats entre les temps 1 et 2 ($p = ,0155$), 1 et 3 ($p = ,0061$) et 1 et 4 ($p = ,0449$). La différence entre les temps 1 et 4 n'apparaît plus comme significative lorsque nous développons les analyses

avec des tests supplémentaires ($p = ,1397$ – test t). Dans ce cas, l'évolution des résultats pourrait ne pas être indépendante de l'attrition des groupes.

Le tableau 50 montre toutefois que la baisse du nombre d'erreurs entre les temps 1 et 2 demeure significative et que cette différence se maintient entre les temps 1 et 3.

L'usage de la virgule servant au détachement ou à la mise en relief de groupes fait partie des règles de base les plus souvent enseignées. À la lueur des résultats précédents, nous sommes amenée à penser que les activités d'enseignement sur la ponctuation portent leurs fruits rapidement dans le contexte des productions écrites.

4.2.1.3.1.4 La virgule dans le contexte de l'expansion d'un groupe nominal – excluant l'expansion par une subordonnée relative

Nous avons observé l'usage de la virgule dans le contexte de l'expansion d'un groupe nominal. Les exemples suivants illustrent la différence entre les compléments de types explicatif et déterminatif. Pour les premiers, l'encadrement de l'expansion du groupe nominal est nécessaire. Pour les seconds, au contraire, les éléments ne peuvent être séparés l'un de l'autre. Il s'agit toutefois, dans les deux cas, d'un procédé d'expansion du groupe nominal.

Dans les exemples, le code « C5 » indique un usage correct de la virgule. Le code « C6 » indique, au contraire, les virgules mal utilisées ou manquantes.

- (1) Parmi ces auteurs, Geneviève Petterson, [C5] auteure de l'œuvre La déesse des mouches à feu, [C5] publiée en 2014, a su décrire la réalité du divorce, (...) (A2014 : 581)
- (2) Le XVII^e siècle, on dit que c'est le siècle classique, [C5] le siècle de Louis XIV. (A2013b : 215)
- (3) Dans l'extrait « Amitiés » du livre, [*C6] Incendies, de Wajdi Mouawad, les deux (...) (A2013a : 655)
- (4) (...) une certaine dame, Laudine _ [*C6] et il fera (...) (A2013a : 243)

Les exemples suivants illustrent l'expansion d'un groupe nominal par un groupe verbal employé au mode participe présent ou passé :

- (5) Tout le monde, [C5] incluant sa femme, est prêt à (...) (A2013b : 549)
- (6) Molière _ [*C6] souhaitant plaire au public, suscite le rire par (...) (A2013a : 626)
- (7) Dans le chapitre treize, intitulé « La part manquante », [C5] tiré du roman Que serais-je sans toi? de Guillaume Musso, [C5] on peut constater (...) (A2013b : 113)
- (8) Dans ce [√] chapitre 4, intitulé « L'envieux » _ [*C6] Voltaire cible (...) (H2014 : 53)

Les données sur les productions écrites ne font ressortir aucune différence significative ($p = ,3410$ – Anova) pour l'usage de la virgule dans le contexte de l'expansion d'un groupe nominal. Cependant, dans ce contexte, les élèves utilisent bien la virgule dans la majorité des cas. Ainsi, la moyenne de réussite atteint 63,97 % au temps 1 et 74,28 % au temps 4.

La comparaison des moyennes précédentes avec celles que nous avons obtenues pour l'usage de la virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes (80,36 % au temps 1 et 85,31 % au temps 4) montre toutefois que l'usage de la virgule dans le contexte de l'expansion d'un groupe nominal représente une plus grande difficulté pour les élèves du collégial. Par surcroît, les progrès qui semblent réalisés par les élèves ne sont significatifs à aucun des temps, alors que pour le contexte précédent, les progrès réalisés entre les temps 1 et 2 s'étaient avérés significatifs – voir la partie 4.2.1.3.1.3 (page 151).

4.2.1.3.1.5 La virgule dans le contexte où un groupe est coordonné ou subordonné à un autre

Nous avons observé l'usage de la virgule dans le contexte où un groupe est coordonné ou subordonné à un autre. Le code « C7 » indique un usage correct de la virgule. Le code « C8 » indique, au contraire, les virgules mal utilisées ou manquantes.

- (1) (...) deux personnages, soit Monsieur Jourdain et Madame Jourdain, [C7 – un seul code pour la paire de virgules] sont en (...) (A2013b : 211)
- (2) (...) qu'ils possèdent des [√] excellentes connaissances médicales _ [*C8] mais lorsqu'il s'agit de guérir [√], ils ne savent pas [√] du tout : (...) (A2013a : 439)
- (3) (...) elle ne sait plus quoi faire, [*C8] ni quoi penser (...) (A2013a : 363)
- (4) Elle le fait indirectement _ [*C8] ce qui montre la honte que (...) (A2013a : 340)
- (5) (...) et la destruction émotionnelle que la relation, [C8] qu'il a eu [√] avec Sophie, lui a causé (...) (H2014 : 503)
- (6) (...) pour aller à l'école, [C8] où, il était avant. (A2014 : 220)

Les données sur les productions écrites ne font ressortir aucune différence significative ($p = ,1023$ – Anova) pour l'usage de la virgule dans le contexte où un groupe est coordonné ou subordonné à un autre. Cependant, dans ce contexte, les élèves utilisent bien la virgule dans la majorité des cas. Ainsi, la moyenne de réussite atteint 65,40 % au temps 1 et 69,10 % au temps 4.

Les résultats précédents se comparent à ceux que nous avons obtenus pour l'usage de la virgule dans le contexte de l'expansion d'un groupe nominal (63,97 % au temps 1 et 74,28 % au temps 4) et ils suggèrent que pour les élèves, l'usage de la virgule dans le contexte où un groupe est coordonné ou subordonné à un autre représente une difficulté comparable. Ces résultats pourraient aussi signifier, plus concrètement, que les élèves éprouvent des difficultés avec l'usage de la virgule lorsque les différents groupes se développent et que les phrases, globalement, deviennent plus complexes.

4.2.1.3.1.6 La virgule dans le contexte où un groupe est juxtaposé à un autre

Dans les parties précédentes, nous n'avons pas parlé de la virgule qui sépare les mots ou les groupes de même fonction qui ne sont pas unis par une conjonction. Il s'agit de cas de juxtaposition. Les exemples 1 et 2 illustrent des contextes où une virgule obligatoire est absente. Dans les

exemples 3 et 4, un autre signe de ponctuation que la virgule pourrait être adéquat, par exemple le point final.

- (1) (...) l'espace du rêve _ [*C10-A] de l'imaginaire versus [√] le quotidien. (A2014 : 437)
- (2) (...) qu'elle « s'est surpassée » _ [*C10-A] qu'aucune autres femmes [√] (...) (A2013a : 147)
- (3) (...) elle leur demande de revenir _ [*C10-B] elle les appelle « ses chéris », (...) (A2013a : 293)
- (4) Léon est très sensible _ [C10-B] la musique _ pour lui [√] _ est très importante, (...) (A2013a : 127)

Les données sur les productions écrites font ressortir que dans le contexte de la juxtaposition de mots ou de groupes de même fonction, les élèves font le plus souvent un bon usage de la ponctuation et ils utilisent la virgule attendue dans une proportion variant entre 90,30 % au temps 1 et 96,12 % au temps 4. Malgré ce qui peut sembler une hausse des résultats, la différence de pourcentage ne ressort pas comme significative ($p = ,3324$ – Anova).

4.2.1.3.1.7 La virgule toujours fautive

Les ouvrages de référence qui décrivent le bon usage de la virgule sont unanimes pour dire que l'usage de la virgule est fautif entre le sujet et le prédicat (exemple 1) et entre le verbe et son complément ou attribut (exemple 2). Nous avons considéré dans la même catégorie l'usage fautif de la virgule dans le contexte d'une corrélatrice (exemple 3).

- (1) Ce type d'amour, [*C32] veut simplement dire une relation continue entre (...) (A2013a : 558)
- (2) Un de ces lais s'intitule, [*C32] « Les deux amants ». (A2013a : 588)
- (3) Les médecins sont tellement [√] ignorants, [*C32] que leurs soins (...) (A2013a : 461)

Virgule toujours fautive			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs par sujet	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	,46			
2	226	,32	T2-T1	226	0.0140 *
3	190	,28	T3-T2	187	0.7841
4	147	,12	T4-T3	137	0.0352 *
			T4-T1	147	<.0001 *

Tableau 51. Résultats aux productions écrites pour la virgule toujours fautive

Les données générales sur la virgule toujours fautive indiquent une diminution significative du nombre d'erreurs entre les temps 1 et 4. Une première baisse significative apparaît déjà entre les temps 1 et 2, et les résultats des élèves continuent de s'améliorer entre les temps 3 et 4.

Comme nous n'avons pas codé l'absence de virgule (forme correcte, qui est sans aucun doute la plus fréquente) dans les contextes précédents, nous ne pouvons pas dire la proportion que les erreurs de type « C32 » représentent par rapport à l'ensemble.

4.2.1.3.1.8 Le point-virgule

Parmi l'ensemble des signes de ponctuation, l'usage du point-virgule semble poser des problèmes particuliers. Ainsi, dans notre corpus, le point-virgule est bien utilisé dans des proportions qui varient entre 22,22 % (N = 18) au temps 1 et 24,07 % (N = 9) au temps 4. Les pourcentages d'échec sont donc bien supérieurs aux pourcentages de réussite, mais l'évolution des résultats concernant son usage n'est pas significative ($p = ,9833$ - Anova) entre les temps 1 et 4. Il faut aussi mentionner qu'il s'agit d'un signe de ponctuation très peu utilisé dans les productions

écrites des élèves (voir les valeurs « N »), ce qui ne permet peut-être pas de bien estimer les difficultés que représente son usage.

Les extraits suivants illustrent deux exemples d'erreurs commises dans les productions écrites des élèves :

- (1) (...) une caractéristique physique très développée; [*C16] la force. (A2013a : 215)
- (2) (...) et qu'il dit; [*C16] « [extrait cité] ». (A2013a : 48)

4.2.1.3.1.9 Les deux points

Les deux points peuvent introduire une explication (ou plus généralement une relation logique entre deux énoncés), une énumération ou un discours rapporté direct. En raison de ce dernier contexte d'application, qui est aussi le plus fréquent dans notre corpus, l'usage des deux points est à mettre en relation avec ce que nous avons dit précédemment concernant l'insertion adéquate des citations dans les productions écrites des élèves.

Les exemples suivants illustrent des situations où l'usage des deux points est correct (code « C17 ») ou fautif (code « C18 ») :

- (1) (...) un trait de caractère du jeune homme : [C17] la détermination. (A2013a : 573)
- (2) Son humeur est inconstante : [C17] soit « bruyant et joyeux [ou] silencieux et triste ». (A2013b : 168)
- (3) L'auteure illustre ceci grâce à une comparaison : [C17] « Je me voyais comme (...) ». (A2013b : 434)
- (4) Sur son engin : [*C18] « il se sent à la fois (...) » (A2013b : 108)
- (5) (...) l'auteur utilise le sens figuré lorsque la mère dit _ [*C18] « je ne peux partir sans vous » (...) (A2013a : 314)
- (6) Lorsqu'elle passe à la douane (...), son inventaire est : [*C18] « citation ». (A2013a : 105)

Deux points			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (%)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	219	15.90			
2	189	9.10	T2-T1	172	,0714
3	136	7.29	T3-T2	122	,6598
4	116	7.40	T4-T3	85	,4645
			T4-T1	106	,0211 *

Tableau 52. Résultats aux productions écrites pour les deux points

Les données générales sur l'usage des deux points indiquent une diminution significative de la moyenne d'erreurs entre les temps 1 et 4. Ces résultats rappellent ce que nous avons observé pour l'insertion des citations (voir la partie 4.2.1.2.1.2, page 144). Cependant, dans le présent contexte, malgré une baisse apparente de la moyenne d'erreurs dès le temps 2, étant donné le nombre d'élèves toujours présents à chacune des étapes, les changements ne ressortent comme significatifs qu'entre les temps 1 et 4.

4.2.1.3.1.10 Les guillemets

Les guillemets ne jouent aucun rôle sur le plan syntaxique. Ils relèvent simplement de règles typographiques. Nous en avons tenu compte parce que l'usage des guillemets, comme des deux points, est en lien avec l'insertion des citations. Dans les exemples, le code « C29 » indique que les guillemets sont utilisés correctement. Le code « C30 » indique, au contraire, des emplois incorrects. Il s'agit, le plus souvent, du fait que les élèves oublient d'utiliser les guillemets lorsqu'ils citent seulement des mots dans le développement d'une explication (exemple 3).

- (1) Il nous fait part de son impression à travers [√] cet extrait : [C29 – un seul code pour les guillemets ouvrants et fermants] « [extrait cité]. » (A2013b : 314)

- (2) Dans l'extrait « Je t'aimerais encore... [*C30], tiré du roman *Que serais-je sans toi?* de Guillaume Musso, nous allons (...) (A2013b : 82)
- (3) (...) cette antithèse fait ressortir le mal de vivre en juxtaposant [*C30 – un code d'erreur pour les deux] regardant et sans voir, qui renvoient à (...) (A2013b : 526)

Guillemets			Évolution		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (%)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	8,48			
2	226	5,20	T2-T1	226	,0121 *
3	190	3,60	T3-T2	187	,2448
4	147	2,64	T4-T3	137	,3720
			T4-T1	147	,0012 *

Tableau 53. Résultats aux productions écrites pour les guillemets

Les données générales montrent que le nombre d'erreurs liées à l'usage des guillemets diminue de façon significative entre les temps 1 et 4 et que le changement se produit dès la première session, soit entre les temps 1 et 2. Ensuite, malgré une baisse apparente du nombre d'erreurs, les changements entre les différents temps ne ressortent pas comme significatifs. En comparaison de ce que nous avons observé pour l'insertion des citations (voir la partie 4.2.1.2.1.2, page 144) et l'usage des deux points (voir la partie 4.2.1.3.1.9, page 158), nous constatons, comme nous pouvions l'anticiper, que le bon usage des guillemets pose moins de difficulté aux élèves. Son apprentissage, qui s'appuie sur des conventions plutôt que sur l'analyse de contextes, apparaît logiquement comme plus simple.

4.2.1.3.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Moyennes plus faibles et temps															
	C2				C32				C18				C30			
Filles					1											
Garçons	1															
= Adultes	1	2		4			3			2	3					
≠ Pratique du français au Qc					1											
= Services adaptés					1	2	3	4		2	3					
Faibles	1			4			3							2		
Préuniversitaire									1							
Technique				4			3									

Tableau 54. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en ponctuation – productions écrites

Les élèves qui font le plus souvent des erreurs liées à l'usage de la ponctuation sont les élèves adultes, les élèves ayant droit aux services adaptés et les élèves qui avaient été classés comme faibles sur la base de leurs résultats au secondaire. Les autres différences entre les groupes sont plutôt rares.

Le tableau 54 montre aussi que les élèves ayant droit aux services adaptés se démarquent par des moyennes plus faibles aux quatre temps en ce qui concerne les erreurs de type « C32 » (la virgule toujours fautive – entre le sujet et le prédicat, entre le verbe et son complément ou attribut et entre les éléments d'une corrélatif).

En ce qui concerne l'usage des deux points (code « C18 ») et celui des guillemets (code « C30 »), les différences qui ressortent de la comparaison des groupes sont plutôt rares. Au temps 1, il peut paraître étonnant que les élèves inscrits en PU obtiennent une moyenne d'erreurs plus élevée que les élèves inscrits en T, mais nous verrons que, comme dans le cas des filles pour la virgule

toujours fautive (code « C32 »), la moyenne de leurs erreurs baisse de façon significative dès le premier intervalle, soit entre les temps 1 et 2.

Variables	Évolution des moyennes d'erreurs et intervalles				
	C2	C32		C18	C30
Filles		1-2 ↓			
Adultes	1-3 ↓				
≠ Pratique du français au Québec		1-3 ↓	1-4 ↓		
≠ Services adaptés				1-3 ↓	
= Services adaptés				1-3 ↑	
Moyens		2-3 ↓	1-3 ↓		
Faibles	1-2 ↓	2-3 ↑	3-4 ↓		
Préuniversitaire				1-2 ↓	
Tremplin DEC					2-4 ↓

Tableau 55. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en ponctuation – productions écrites

Le tableau 55 montre que les erreurs concernant la virgule toujours fautive (code « C32 ») sont celles qui font ressortir le plus grand nombre de différences significatives quant à l'évolution des moyennes.

En comparaison des élèves qui sont nés et qui ont étudié en français au Québec, une diminution plus importante de la moyenne d'erreurs de type « C32 » est observée pour les élèves qui ont une pratique de la langue différente de celle du français au Québec. Plus précisément, pour ces élèves, la moyenne d'erreurs diminue de 0,71 entre les temps 1 et 3 et de 0,88 entre les temps 1 et 4, alors que la moyenne d'erreurs des élèves auxquels ils se comparent connaît une baisse de 0,17 entre les temps 1 et 3 et de 0,22 entre les temps 3 et 4. En fait, comme le montre le tableau 54 (page précédente), la différence entre les deux groupes n'est significative qu'au temps 1.

Pour le même contexte, nous observons aussi que la moyenne d'erreurs des élèves faibles diminue de façon importante entre les temps 3 et 4 (– 0,52 en comparaison de – 0,04 pour les forts et de – 0,03 pour les moyens), alors que celle-ci avait augmenté de façon importante entre les temps 2 et 3 (+ 0,39 en comparaison de – 0,03 pour les forts et de – 0,16 pour les moyens).

Le tableau 55 montre par ailleurs que les filles commettent davantage d'erreurs de type « C32 » (virgule toujours fautive) que les garçons au temps 1. Cependant, déjà entre les temps 1 et 2, la moyenne de leurs erreurs diminue de façon plus importante (- 0,28) que celle des garçons (- 0,02). L'évolution des moyennes pour les élèves PU va dans le même sens que celle des filles. Ainsi, même si les élèves PU commettent davantage d'erreurs de type « C18 » (usage des deux points) que les élèves inscrits dans le secteur technique, la moyenne de leurs erreurs diminue de façon importante dès le début de leur parcours (- 8,56 entre les temps 1 et 2 et - 13,69 entre les temps 1 et 3). Les différences observées quant à l'évolution des moyennes montrent donc que les filles et les élèves PU composent des groupes qui réalisent des progrès significatifs plus rapidement que les autres groupes pendant leur parcours.

Par ailleurs, le tableau 55 montre aussi qu'entre les temps 1 et 3, le nombre d'erreurs de ponctuation liées à l'usage de la virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes (code « C2 ») diminue de façon plus importante pour les élèves adultes (- 12,98) que pour les élèves jeunes (- 2,53). Il en est de même pour les élèves faibles, dont la moyenne d'erreurs diminue de façon plus importante (- 9,60) que celle des élèves forts (- 0,72) entre les temps 1 et 2. La diminution du nombre d'erreurs, à cette étape, n'empêche pas que la différence entre les élèves adultes et les jeunes demeure significative au temps 4. Il en est de même pour la différence entre les élèves faibles et les forts (voir le tableau 54, page 161).

En comparaison avec les résultats au test de connaissances en français, qui indiquaient une baisse significative des résultats des élèves faibles dans le domaine de la ponctuation entre les temps 3 et 4, il est intéressant de relever que dans le contexte des productions écrites, les mêmes élèves réalisent tout de même des progrès importants en ce qui concerne le contexte précis de l'usage de la virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes, et cela, déjà entre les temps 1 et 2. Les acquis demeurent toutefois fragiles, puisque la différence entre les élèves forts et les faibles ressort de nouveau comme significative au temps 4. Les élèves faibles demeurent toutefois les seuls à se démarquer, par l'évolution de leurs moyennes, par une baisse significative d'un type d'erreurs de ponctuation entre les temps 3 et 4.

Par ailleurs, nous avons déjà mentionné qu'entre les temps 2 et 3, les élèves ayant droit aux services adaptés font significativement plus d'erreurs dans l'usage des deux points (code « C18 »)

que les élèves réguliers auxquels ils se comparent. Par surcroît, pendant le même intervalle, leur moyenne d'erreurs évolue de façon contraire (+ 11,67) à celle des élèves réguliers (- 10,33), et cette différence ressort comme significative.

Mentionnons finalement qu'en comparaison des élèves PU (+ 0,02), la moyenne d'erreurs des élèves inscrits en TDEC diminue de façon importante (- 0,50) entre les temps 2 et 4. Étant donné le nombre d'élèves toujours présents au temps 4, nous verrons que les différences significatives qui concernent les élèves inscrits en TDEC sont très rares.

4.2.1.4 Résumé

Pour la grammaire de la phrase, les pourcentages de réussite sont très élevés et les résultats des élèves ne changent pas de façon significative pendant leurs trois premières sessions du collégial, sauf pour ce que nous avons appelé le découpage des phrases où un progrès significatif ressort dès la première session. Les élèves de notre échantillon ont donc une bonne maîtrise de la construction de la phrase de base. La coordination de propositions racines tensées ne pose pas non plus de difficultés. Plus précisément, le pourcentage de réussite, pour ces trois cas, atteint toujours un minimum de 95 % alors qu'en comparaison, le pourcentage de réussite pour la coordination de propositions enchâssées est, en moyenne pour les quatre temps, de 79,4 %.

La coordination dans le groupe nominal apparaît toutefois comme un domaine où les élèves éprouvent des difficultés. Même si la moyenne d'erreurs est très basse aux quatre temps (entre 0,18 erreur par sujet au temps 1 et 0,39 au temps 4), elle augmente tout de même de façon significative entre les temps 1 et 4. Ces données sont d'ailleurs à mettre en relation avec les pourcentages de réussite pour la virgule dans le contexte de l'expansion d'un groupe nominal (codes « C5 » et « C6 » – excluant l'expansion par une subordonnée relative; codes « C7 » et « C8 » – contexte où un groupe est coordonné ou subordonné à un autre). Ainsi, les pourcentages de réussite pour les codes « C5 » et « C6 » sont de 63,97 % au temps 1 et de 74,28 % au temps 4 et, pour les codes « C7 » et « C8 », ils sont de 65,40 % au temps 1 et de 69,10 % au temps 4. Ces résultats indiquent probablement qu'une certaine difficulté persiste sur le plan de la manipulation des expansions dans le groupe nominal.

Par ailleurs, les élèves de notre échantillon se montrent généralement habiles avec la ponctuation, sauf pour l'usage du point-virgule où les moyennes d'erreurs sont plus élevées que les moyennes de réussites. Pour les autres signes, même si les pourcentages de réussite sont élevés, nous avons observé que l'évolution des résultats est significative (moyennes d'erreurs à la baisse) pour certains types d'erreurs (« C1 / C2 »; « C32 »; « C17 / C18 »; « C29 / C30 ») alors qu'elle ne l'est pas pour d'autres (« C13 / C14 »; « C5 / C6 »; « C7 / C8 »). Il est intéressant de noter que les codes « C5 / C6 » et « C7 / C8 » décrivent l'usage de la virgule dans deux contextes de l'expansion d'un groupe. Comme nous l'avons vu dans la partie 4.2.1.1 (page 125), il s'agit de contextes où les élèves éprouvent certaines difficultés.

Les élèves de notre échantillon ont aussi une bonne maîtrise de la grammaire du texte. Ainsi, pour ce domaine de la syntaxe, l'évolution des résultats n'est généralement pas significative, mais les moyennes d'erreurs ne dépassent jamais un pour cent. Nous avons évalué onze types d'erreurs et seulement deux révèlent des différences significatives qui vont dans le sens d'un progrès : 1) diminution des moyennes d'erreurs liées à l'absence ou à l'ambiguïté des référents de même qu'à la reprise de l'information par un groupe nominal inadéquat (voir la partie 4.2.1.2.1.1, page 141) et 2) diminution des moyennes d'erreurs liées à l'insertion des citations (voir la partie 4.2.1.2.1.2, page 144).

4.2.2 Le vocabulaire

Dans la présente partie, nous présenterons les résultats d'analyse qui concernent le sens des mots. Nous traiterons séparément le vocabulaire en général et les prépositions (ou locutions prépositives) reconnues comme étant à surveiller à cause de leur sens ou de leur particularité syntaxique.

4.2.2.1 Le portrait général

4.2.2.1.1 Le vocabulaire commun

Les impropriétés représentent les erreurs de vocabulaire les plus fréquentes des élèves. Il peut s'agir d'une impropriété produite « (...) par la rencontre de mots qui sont incompatibles ou qui ne conviennent pas au contexte » (Chartrand et al., 1999 : 379-380).

Vocabulaire commun			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs par sujet	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	2,64			
2	226	2,28	T2-T1	226	,0373 *
3	190	2,74	T3-T2	187	,0110 *
4	147	2,03	T4-T3	137	,0051 *
			T4-T1	147	,0009 *

Tableau 56. Résultats aux productions écrites pour le vocabulaire

Les données générales montrent que le nombre d'erreurs liées à l'usage du vocabulaire diminue de façon significative entre les temps 1 et 4. La différence entre les moyennes est significative à chacune des étapes, mais elle ne va pas toujours dans la même direction. Ainsi, après une première baisse entre les temps 1 et 2, la moyenne d'erreurs remonte entre les temps 2 et 3, puis elle redescend finalement entre les temps 3 et 4. Ces résultats nous ramènent à l'idée que la maîtrise du vocabulaire ne s'acquiert pas par l'apprentissage de règles. L'étendue du vocabulaire se développe dans la durée, et l'expérience de lectures variées y contribue très certainement. Par conséquent, l'évolution un peu particulière des résultats sur le vocabulaire n'est pas si surprenante.

Les extraits suivants donnent quelques exemples d'impropriétés rencontrées dans les productions écrites des élèves :

- (1) (...) Phèdre sait que Vénus est la principale coupable [*L1 – responsable] de cet amour incestueux (...) (A2013a : 333)
- (2) (...) Voltaire suggère que les prêtres vivent dans la luxure [*L1 – dans le luxe] lorsqu'il écrit que « les pierreries et les ornements des jeunes veuves qu'ils envoyaient au bucher [√] leur appartenaient de droit ». (A2013b : 363)
- (3) (...) nous laisse voir la présence du courant réalisme [*L1]. (A2014 : 283)
- (4) (...) Gabrielle a une vie amoureuse insatisfaite [*L1]. (A2013b : 14)
- (5) Molière amène la comédie au top [*L1], [√] à cette époque. (A2013a : 610)

4.2.2.1.2 La valeur sémantique de la préposition

Il est assez répandu d'entendre que le mauvais choix d'une préposition constitue une erreur fréquente chez les allophones. Nous avons constaté, dans la présente recherche, que les élèves qui ont une pratique de la langue différente de celle du français au Québec ne se distinguent pas des élèves qui sont nés et qui ont étudié en français au Québec sur cet aspect de la langue. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons traité de façon différente les prépositions de type « à », « de », « pour », etcétera, de celles qui sont reconnues comme étant à surveiller à cause de leur sens ou de leur particularité syntaxique. Les particularités de ces dernières ne semblent pas toujours bien connues même si, par ailleurs, elles sont très fréquentes dans l'usage.

Les extraits suivants en donnent quelques exemples :

- (1) (...) que Léon ne se sent pas très apprécier [√] [*L2] envers sa famille, ses amis et son entourage. (A2013a : 133)
- (2) (...) Stepan, qui est un activiste dogmatique, n'était pas [*L2] en accord avec la décision de (...) (H2014 : 268)

- (3) (...) [*L2] au niveau de la qualité de vie. (A2014 : 600)
- (4) Ensuite, le bonheur sera expliqué, [√] [*L2] à l'égard de ce sacrifice. (A2014 : 526)
- (5) (...) que le jeune homme a une bonne impression [*L2] face à la jeune fille (...) (A2013a : 594)

Valeur sémantique de la préposition			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs par sujet	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	,34			
2	226	,55	T2-T1	226	,0018 *
3	190	,53	T3-T2	187	,6964
4	147	,49	T4-T3	137	,2278
			T4-T1	147	,0333 *

Tableau 57. Résultats aux productions écrites pour la valeur sémantique de la préposition

Les données générales montrent que le nombre d'erreurs liées à la valeur sémantique de la préposition augmente de façon significative entre les temps 1 et 4 et que la différence entre les moyennes est déjà significative entre les temps 1 et 2. Chartrand et al. (1999 : 216) rappellent que le « choix de la préposition est souvent délicat [et qu'il] faut consulter un dictionnaire au mot (verbe, adjectif, nom) qui commande une préposition afin de déterminer celle qui convient. » Ce qui complique encore le choix de la préposition est que celle-ci peut être commandée par le mot qui la précède (exemple 6) ou par le mot qui la suit (exemple 7). Par surcroît, le choix de la préposition peut aussi dépendre du sens à exprimer (exemple 8). Les exemples suivants sont tirés de Chartrand et al. (1999 : 215) :

- (6) La conséquence dépend de la cause.
- (7) On voyage en bateau (à pied, par mer).

- (8) Parler à un ami / parler de ses problèmes / parler pour parler.

Le choix d'une préposition, à l'écrit, pourrait aussi être influencé par certains usages de la langue parlée. Pensons, par exemple, à la locution prépositionnelle « au niveau de » qui est mal utilisée à l'oral dans presque tous les cas. Il n'est d'ailleurs pas rare de rencontrer le même usage fautif dans les documents écrits officiels.

Nous avons déjà mentionné qu'il apparaît possible que le choix d'une œuvre (ou même le sujet d'une analyse ou d'une dissertation) puisse avoir un impact sur l'apparition et la fréquence de certains types d'erreurs. Nous en avons eu un exemple lorsque les élèves ont analysé un extrait du *Bourgeois gentilhomme* de Molière. Comme le sujet de l'analyse portait sur un désaccord entre Monsieur et Madame Jourdain, nous avons constaté, comme l'illustrent les exemples suivants, que les élèves utilisaient souvent les locutions prépositionnelles construites avec « accord » ou « désaccord » de façon incorrecte :

- (9) (...) sa femme, Madame Jourdain_ [√] et lui [Monsieur Jourdain] ne sont pas en accord sur [*L2] le mariage de leur fille. (A2013b : 203)
- (10) (...) un sujet sur lequel le couple n'arrive pas à ce [√] mettre en accord [*L2]. (A2013b : 221)
- (11) (...) ils sont en désaccord sur [*L2] Dorante (...) (A2013b : 265)

4.2.2.1.3 La répétition et le pléonasme

Nous avons considéré la répétition et le pléonasme comme des erreurs lexicales. Les erreurs de cette nature (code « L3 ») sont peu nombreuses et n'ont fait ressortir aucune différence significative entre les temps. La moyenne d'erreurs mesurée est de « moins d'une erreur » par sujet (0,19 au temps 1 et 0,27 au temps 4).

Les extraits suivants en donnent deux exemples :

- (1) Cette exagération satirique, créée par l'auteure, exagère [*L3] les critères d'admission des immigrants (...) (A2013b : 388)

(2) (...) et contiennent leurs émotions à l'intérieur [L3]. (H2014 : 599)

4.2.2.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Moyennes plus faibles et temps											
	Vocabulaire commun				Valeur sémantique de la préposition				Répétition et pléonasme			
Filles						2						
= Services adaptés			3									
Moyens	1		3	4								
Faibles			3	4								

Tableau 58. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en vocabulaire – productions écrites

Pour le vocabulaire, les résultats qui tiennent compte des différentes variables révèlent très peu de différences significatives entre les groupes. En fait, elles sont pratiquement absentes pour les contextes « L2 » – valeur sémantique de la préposition – et « L3 » – répétition et pléonasme.

En ce qui concerne l'impropriété des termes (code « L1 »), nous observons surtout que les élèves moyens (temps 1, 3 et 4) et les faibles (temps 3 et 4) se démarquent des élèves forts par des moyennes plus faibles.

Par ailleurs, au temps 3, la moyenne des élèves ayant droit aux services adaptés est significativement plus faible que celle des élèves réguliers. Ce résultat fait ressortir que les élèves ne retirent pas tous les bénéfices possibles de l'usage d'un correcticiel comme Antidote, qui permet d'avoir accès rapidement aux différents sens des mots.

En ce qui concerne la valeur sémantique de la préposition, une différence significative ressort uniquement pour la variable « sexe ». Ainsi, les filles obtiennent une moyenne plus faible que celle des garçons au temps 2.

Variables	Évolution des moyennes d'erreurs et intervalles		
	Vocabulaire commun	Valeur sémantique de la préposition	Répétition et pléonasme
Filles		2-3 ↓	
Garçons		2-3 ↑	
Faibles	1-3 ↑		

Tableau 59. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en vocabulaire – productions écrites

Les analyses qui comparent l'évolution des moyennes pour les différents groupes font ressortir très peu de différences significatives. Il n'y en a même aucune pour le contexte « L3 » – répétition et pléonasme.

Mentionnons toutefois que pour la valeur sémantique de la préposition, la moyenne d'erreurs des élèves faibles augmente entre les temps 1 et 3 (+ 0,94), alors que celle des élèves moyens diminue pendant le même intervalle (- 0,21).

Par ailleurs, même si la moyenne d'erreurs des filles était plus élevée que celle des garçons au temps 2, l'évolution des moyennes des deux groupes ressort comme significativement différente entre les temps 2 et 3. Ainsi, la moyenne des filles diminue de 0,17, alors que celle des garçons augmente de 0,15. En fait, nous avons observé beaucoup d'instabilité dans les résultats des filles et des garçons pour les erreurs de type « L2 ». Cette variation s'inscrit dans le sens de ce que nous avons déjà observé pour la propriété ou l'impropriété du vocabulaire en général.

4.2.3 L'orthographe d'usage

Dans la présente partie, nous avons distingué les erreurs qui portent sur les graphèmes (code « O1 ») de celles qui portent sur les signes auxiliaires (code « O3 »). Nous avons aussi considéré les erreurs de transcription dans les noms propres – auteurs ou personnages quelconques, régions ou pays – ou dans la transcription des citations comme une catégorie distincte (code « O2 »).

4.2.3.1 Le portrait général

4.2.3.1.1 Les graphèmes

Les graphèmes sont plus simplement les lettres (par exemple : « a », « m » et « i » dans « ami ») ou les suites de lettres (« eu » dans « bleu »). Il ne s'agit donc pas d'unités de la langue porteuses de sens.

Les extraits suivants donnent quelques exemples d'erreurs qui portent sur les graphèmes :

- (1) (...) un simple petit paysant [*O1] (...) (A2013a : 502)
- (2) (...) par son insertitude [*O1] et sa naïveté (...) (A2013a : 667)
- (3) (...) une nouvelle (...) très commique [*O1] (A2013a : 4)
- (4) (...) malgrer [*O1] le fait (...) (A2013b : 389)
- (5) (...) un discours incompréhensible [*O1] et prétencieux [*O1] (...) (A2013a : 405)

Comme l'illustre l'exemple 6, les mots qui comportaient à la fois une erreur de graphème et de signe auxiliaire ont seulement reçu le code d'erreur « O1 » :

- (6) (...) que monsieur Jourdain a un soit disant [*O1 – soi-disant] ami (...) (A2013b : 268)

Orthographe d'usage – les graphèmes			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs par sujet	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	1,81			
2	226	1,56	T2-T1	226	,2187
3	190	1,43	T3-T1	190	,0453 *
			T3-T2	187	,8228
4	147	1,30	T4-T3	137	,6257
			T4-T1	147	,3106

Tableau 60. Résultats aux productions écrites pour l'orthographe d'usage – les graphèmes

Les données générales sur l'orthographe des graphèmes indiquent une tendance à la diminution du nombre d'erreurs ($p = ,0595$ – Anova) avec une évolution significative ($p = ,0441$) entre les temps 1 et 4. Cette différence n'apparaît plus comme significative lorsque nous développons les analyses avec des tests supplémentaires ($p = ,3106$ – test t). Dans ce cas, l'évolution des résultats entre les temps 1 et 4 pourrait ne pas être indépendante de l'attrition des groupes. Les mêmes tests montrent cependant que la différence entre les moyennes est significative entre les temps 1 et 3.

Les résultats sur l'orthographe des graphèmes sont un peu étonnants dans la mesure où l'usage du dictionnaire est fortement recommandé dans toute la séquence des cours de français. De l'avis des enseignants, les élèves ne consultent jamais assez les ouvrages de référence auxquels ils ont droit. Dans une recherche portant sur les stratégies de lecture et d'écriture au collégial, Lecavalier et al. (1991 : 156) notaient à cet effet que « [l]a consultation d'instruments durant la révision n'apparaît qu'à l'état de trace; [que] trop peu de sujets utilisent le dictionnaire ». Au cégep de Drummondville, l'enseignement de quelques notions concernant l'utilisation efficace des dictionnaires est pourtant prévu dans le plan-cadre du cours 101.

4.2.3.1.2 Les signes auxiliaires

Les signes auxiliaires sont les accents, l’apostrophe, la cédille, le trait d’union et le tréma. Nous avons aussi considéré dans ce regroupement les erreurs en lien avec la majuscule.

Les erreurs portant sur les signes auxiliaires (code « O3 ») sont relativement peu nombreuses (en moyenne 1,43 par sujet au temps 1 et 1,39 au temps 4), et les analyses ne font ressortir aucune différence significative entre les différents temps de la collecte de données.

Les extraits suivants en donnent quelques exemples :

- (1) Lui est secrètement [*O3] amoureux de (...) (H2014 : 413)
- (2) (...) et à quel point une relation [*O3] sérieuse lui donne (...) (H2014 : 464)
- (3) (...) s’il ne recoit [*O3] pas de soins (...) (A2013a : 393)
- (4) (...) donc, en ce moment-même [*O3]. (H2014 : 317)

4.2.3.1.3 La transcription des noms propres, des titres d’œuvres et des citations

Nous avons considéré les erreurs commises dans la transcription des noms propres, des titres d’œuvres et des citations de façon distincte parce qu’il s’agit alors non plus de mesurer l’acquisition de connaissances, mais plutôt l’habileté des élèves à reproduire correctement l’orthographe des mots qu’ils recopient. Les erreurs de cette nature (code « O2 ») sont relativement peu nombreuses (en moyenne 1,03 par sujet au temps 1 et 0,68 au temps 4) et n’ont fait ressortir aucune différence significative entre les temps.

Les extraits suivants donnent quelques exemples d’erreurs de transcription qui apparaissent dans les productions écrites :

- (1) Mollière (A2013a : 392); Balsac (A2013b : 602); Amélie Notomble (H2014 : 601); Agota Kritof (H2014 : 520); Frédéric Beigbder (H2014 : 420)

- (2) Monsieur Jourdin (A2013b : 258); Hyppolyte et Phède (A2013a : 329); Mersault (A2013b : 97)
- (3) Les fourberies de Scapins (A2013b : 258); La déesse des mouche à feu (A2014 : 392)
- (4) [dans des extraits cités] de son doight (H2014 : 368); des gens bryants (H2014 : 159); le jeune homme préfairait (A2013a : 554)

4.2.3.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Moyennes plus faibles et temps											
	Graphèmes				Signes auxiliaires				Transcription			
Filles												
Garçons		2	3	4								
Adultes	1	2		4								
= Services adaptés	1											
Tremplin DEC	1											

Tableau 61. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en orthographe d'usage – productions écrites

Les élèves qui font le plus souvent des erreurs d'orthographe d'usage sont les garçons et les élèves adultes. Entre les garçons et les filles, la différence est significative aux temps 2, 3 et 4, alors qu'entre les élèves adultes et les plus jeunes, elle l'est aux temps 1, 2 et 4. Autrement, les différences entre les groupes ne ressortent qu'au temps 1. Par surcroît, aucune différence ne ressort en ce qui concerne les erreurs portant sur les signes auxiliaires ou sur la transcription des noms propres, des titres d'œuvres et des citations.

Variables	Évolution des moyennes d'erreurs et intervalles		
	O1	O2	O3
= Services adaptés	1-4 ↓		

Tableau 62. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en orthographe d'usage – productions écrites

Les analyses qui comparent l'évolution des moyennes pour les différents groupes font ressortir une seule différence significative. Ainsi, la moyenne d'erreurs des élèves ayant droit aux services adaptés diminue de 1,50 alors que celle des élèves réguliers ne diminue que de 0,08 entre les temps 1 et 4. Il faut rappeler, cependant, que les élèves ayant droit aux services adaptés bénéficient du support du correcticiel Antidote et que l'orthographe d'usage est un domaine pour lequel ce logiciel se montre très performant. En fait, toutes les erreurs repérées par Antidote ressortent simplement soulignées en rouge dans les textes d'élèves.⁹¹

4.2.4 L'orthographe grammaticale

Dans la présente partie, nous avons distingué les erreurs d'accord observées dans le groupe nominal et dans le groupe verbal. Certains homophones feront aussi l'objet de quelques remarques.

4.2.4.1 Le portrait général

4.2.4.1.1 L'accord dans le groupe nominal

Seulement deux différences significatives ressortent des analyses portant sur l'accord dans le groupe nominal. Il s'agit des résultats qui concernent les cas particuliers de l'accord du nom sans déterminant et de l'accord du déterminant en genre. Nous verrons toutefois que ces différences n'apparaissent plus comme significatives lorsque nous développons les analyses avec des tests supplémentaires.

⁹¹ La vérification du vocabulaire, dont nous avons déjà parlé, nécessite au contraire que les élèves consultent les dictionnaires d'Antidote, ce qu'ils ne semblent pas faire.

4.2.4.1.1.1 L'accord du nom – nom précédé d'un déterminant

Pour l'accord du nom en général, nous n'avons observé aucune différence significative entre les différents temps de la collecte de données. Il faut dire que les pourcentages de réussite atteignent presque cent pour cent, soit plus précisément 99,08 % au temps 1 et 99,31 % au temps 4.

Les extraits suivants donnent quelques exemples d'erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites :

- (1) (...), il ne comprend pas pourquoi ses voisin [*N2] (...) (A2013a : 127)
- (2) (...) deux réaction [*N2], celle de Conrad (...) (A2013b : 135)
- (3) (...) une multitude de femme [*N2]. (A2013b : 340)
- (4) (...) que les jugent [*N2] n'acceptent pas les idées contraires (...) (A2013b : 366)
- (5) (...) une compétition entre chaques tribus [*N3]. (A2014 : 368)
- (6) (...) alors leur opinion [*N3] divergent en ce qui concerne (...) (A2013b : 258)
- (7) (...) pour certaine personne [*N3], comme (...) (A2013a : 30)

4.2.4.1.1.2 L'accord du nom – cas particuliers de l'accord du nom sans déterminant

En français, le nom commun est généralement introduit par un déterminant. Il y a cependant des situations où ce n'est pas le cas. Nous en avons distingué deux qui, selon nous, pouvaient poser des difficultés particulières aux élèves.

Les extraits suivants donnent des exemples où le nom fait partie d'un groupe prépositionnel. Le code « N4-A » indique les formes correctes et le code « N4-B », les formes incorrectes.

- (1) (...) Gabrielle accumule les amours sans lendemain [*N4-A]. (A2013b : 113)

- (2) (...) un vendeur de soulier [*N4-B], sera (...) (A2013b : 66)
- (3) Elle commence à vivre des moments de nostalgies [*N4-B] et (...) (A2013b : 101)
- (4) Alors même que leur mère est en sanglot [*N4-B] et (...) (A2013a : 290)
- (5) (...), mais pour ce qui est de mettre leurs savoirs en pratiques [*N4-B], c'est (...) (A2013a : 380)

En ce qui concerne l'accord du nom faisant partie d'un groupe prépositionnel, les pourcentages de réussite sont très élevés. Ils sont de 92,87 % au temps 1 et de 96,15 % au temps 4, mais la différence entre les deux temps n'est pas significative.

Les extraits suivants donnent des exemples où le nom fait partie d'un groupe nominal sans déterminant ou encore d'une locution verbale. Le code « N5-A » indique les formes correctes et le code « N5-B », les formes incorrectes.

- (6) Acteur [N5-A] et directeur [N5-A] d'une troupe de théâtre, cet auteur (...) (A2013b : 233)
- (7) (...) où Monsieur Jourdain calcule la somme déjà considérable que Dorante lui doit, somme [N5-A] qu'il [√ – que celui-ci] ne sera pas en mesure de (...) (A2013a : 686)
- (8) (...) plusieurs histoires qui font parties [*N5-B] du (...) (A2013b : 283)
- (9) Ces [√ – aucun antécédent] écrivains engagés prenaient [√] positions [*N5-B] sur les conflits. (H2014 : 600)

Les données générales sur l'accord du nom dans les cas particuliers où le nom est utilisé sans déterminant dans un groupe nominal ou dans une locution verbale indiquent une augmentation du nombre d'erreurs entre les temps 1 et 4 ($p = ,0485$ – Anova). Cette différence n'apparaît plus comme significative lorsque nous développons les analyses avec des tests supplémentaires ($p = ,6794$ – test t). Cela signifie donc que la différence de pourcentage observée pourrait ne pas être indépendante de l'attrition des groupes.

4.2.4.1.1.3 L'accord de l'adjectif

En ce qui concerne l'accord de l'adjectif, nous avons examiné les résultats à partir de deux regroupements différents de données. Les pourcentages de réussite sont très élevés dans les deux cas.

Premièrement, aucune différence significative n'est ressortie de la comparaison entre les erreurs de genre et les erreurs de nombre. Ainsi, le pourcentage d'erreur pour le genre est de 3,57 % au temps 1 et de 2,94 % au temps 4, alors que celui pour le nombre est de 2,12 % au temps 1 et de 1,16 % au temps 4. Par conséquent, les pourcentages de réussite pour l'accord de l'adjectif en genre et en nombre sont très élevés (94,31 % au temps 1 et 95,89 % au temps 4), et les données ne permettent pas d'établir qu'un type d'accord pose plus ou moins de problèmes aux élèves que l'autre.

Deuxièmement, aucune différence significative n'est ressortie de la comparaison des erreurs basée sur le critère « présence ou absence d'un écran entre le nom et l'adjectif ». Ainsi, le pourcentage d'erreur dans le contexte « présence d'un écran » est de 0,85 % au temps 1 et de 0,48 % au temps 4, alors que le pourcentage d'erreur dans le contexte « absence d'un écran » est de 4,62 % au temps 1 et de 2,97 % au temps 4. Les pourcentages de réussite qui tiennent compte de la distinction « avec ou sans écran » sont donc aussi très élevés (94,53 % au temps 1 et 96,55 % au temps 4), et les données ne permettent pas non plus d'établir qu'un type de contexte entraîne plus ou moins d'erreurs que l'autre.

4.2.4.1.1.4 L'accord du déterminant selon le genre et le nombre du nom

Les données qui concernent l'accord du déterminant selon le nombre du nom n'ont fait ressortir aucune différence significative ($p = ,2602$ – Anova). Il faut dire que les erreurs de ce type sont peu nombreuses et qu'elles représentent en moyenne 0,12 erreur par sujet au temps 1 et 0,07 au temps 4.

Les exemples 1, 2 et 3 illustrent des situations où le nombre du déterminant est inapproprié (code « D2 ») tandis que les exemples 4, 5 et 6 illustrent des situations où le genre du déterminant est inapproprié (code « D1 ») :

- (1) (...) leur [*D2] facultés intellectuelles dépassent (...) (A2013a : 438)
- (2) (...) quelque [*D2] éléments théâtraux (...) (H2014 : 364)
- (3) (...) toute les [*D2] personnes (...) (A2013a : 14)
- (4) (...) l'auteure utilise une [*D1] oxymore pour décrire (...) (A2013a : 599)
- (5) (...) pour cette [*D1] homme. (A1023b : 113)
- (6) Il ne comprend toujours pas pourquoi elle se moque de lui même avec la [*D1] petite indice qu'elle lui (...) (A2013a : 497)

Accord du déterminant en genre			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs par sujet	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	246	,26			
2	226	,17	T2-T1	226	,0453 *
3	190	,24	T3-T2	187	,1039
4	147	,13	T4-T3	137	,0031 *
			T4-T1	147	,1279

Tableau 63. Résultats aux productions écrites pour l'accord du déterminant en genre

Les données générales sur l'accord du déterminant selon le genre du nom indiquent une diminution significative du nombre d'erreurs ($p = ,0211$ – Anova). Cette différence n'apparaît plus comme significative lorsque nous développons les analyses avec des tests supplémentaires ($p = ,1279$ – test t). Les mêmes tests montrent cependant que la différence est significative entre les

temps 1 et 2 et entre les temps 3 et 4. Les erreurs qui portent sur l'accord du déterminant selon le genre du nom sont peu nombreuses (moyenne de 0,26 erreur par sujet au temps 1 et de 0,13 erreur au temps 4) et il y a lieu de penser, au moins pour les élèves réguliers, qu'il s'agit d'erreurs d'inattention.

4.2.4.1.2 L'accord dans le groupe verbal

Les différences significatives qui ressortent des analyses portant sur l'accord dans le groupe verbal sont rares. Nous en avons observé une seule dans le contexte de l'accord du participe passé avec « avoir ».

Il faut rappeler que nous avons distingué l'accord du verbe avec le sujet des autres aspects de la conjugaison.

4.2.4.1.2.1 L'accord du verbe avec le sujet

En ce qui concerne l'accord du verbe avec le sujet, nous avons examiné les résultats à partir d'un regroupement de données. Celui-ci nous permettait de mesurer si la présence d'un écran entre le sujet et le verbe ou encore l'inversion du sujet avaient un impact sur la réussite de l'accord. Nos données n'ont pas permis d'établir ce type de relation. Il faut dire que les pourcentages de réussite de l'accord du verbe avec le sujet sont très élevés. Ils varient entre 97,66 % au temps 1 et 97,95 % au temps 4. Il n'y a pas d'évolution significative des résultats entre les différents temps de la collecte de données.

Les extraits suivants illustrent quelques cas d'accord fautif du verbe avec le sujet. Le code « V2 » est utilisé pour les accords fautifs dans le contexte où aucun écran ne sépare le sujet du verbe, alors que le code « V3 » est utilisé pour les accords fautifs dans le contexte où un écran sépare le sujet du verbe. Les cas d'inversion du sujet par rapport au verbe sont aussi codés « V3 ».

Comme les transformations d'une forme positive à une forme négative ne soulèvent pas de difficultés particulières ou d'ambiguïtés quant à l'accord, nous avons pris la décision de ne pas

considérer le « ne » de la négation comme un écran. Nous avons pris la même décision pour les pronoms personnels qui précèdent les verbes pronominaux.

Les exemples suivants illustrent différents cas d'accords du verbe avec le sujet :

- (1) (...) il arrive que certains souvenirs douloureux persiste [*V2] de façon (...) (A2013b : 101)
- (2) (...) plusieurs atouts que Yvain adorent [*V2], par exemple (...) (A2013a : 233)
- (3) L'amour que vivent les personnages de l'histoire reflètent [*V3] un sentiment d'isolement. (A2013b : 101)
- (4) Les années 90, on les nomme [*V3] les années noires de (...) (A2014 : 503)
- (5) Molière nous instruit en parlant des vêtements que porte [*V3] les nobles et (...) (A2013a : 671)

4.2.4.1.2.2 La conjugaison

Les erreurs que nous avons classées comme erreurs de conjugaison sont variées. Il s'agit de toutes les erreurs qui touchent le verbe (conjugué ou à l'infinitif), sans être des erreurs de personne ou de nombre puisque ces dernières ont été codées, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, comme des erreurs d'accord du verbe avec le sujet.

Mentionnons toutefois que sont exclues de cette catégorie les erreurs liées à la confusion entre la préposition « à » et le verbe « avoir » (comme verbe conjugué ou auxiliaire) et celles qui sont liées à la confusion dans les terminaisons verbales du son [e]. Ces erreurs particulières, que nous avons anticipées comme pouvant être plus nombreuses, ont été traitées séparément.

Les données générales sur la conjugaison, dans le sens où nous l'entendons, ne montrent pas de différence significative entre les différents temps de la collecte de données. Il faut dire que les erreurs de conjugaison sont peu nombreuses (moyenne de 0,63 erreur par sujet au temps 1 et de 0,39 au temps 4) dans les productions écrites des élèves.

Les extraits suivants illustrent quelques cas d'erreurs associées à la conjugaison :

- (1) Il écriva [*V13] plusieurs contes philosophiques. (A2014 : 121)
- (2) D'autre part, nous mettrerons [*V13] de l'avant (...) (H2014 : 453)
- (3) (...) ce n'est pas Nature qui choisie [*V13] la beauté des êtres humains. (A2013a : 198)
- (4) (...) la mère désir [*V13] amener ses fils (...) (A2013a : 314)
- (5) (...) où l'épouse (...), après avoir été [*V13] maltraitée (...) (A2014 : 103)
- (6) En effet, Laurel c'est [*V13] fait une idée de la personnalité de (...) (A2013a : 32)
- (7) (...) qu'il arrive fréquemment aux juges de commettrent [*V13] des actes qui sont illogiques (...) (A2013b : 355)
- (8) Cette analyse littéraire tentera de vous [√] prouvez [*V13] l'aspect (...) (A2013a : 505)

Nous n'avons pas codé les formes verbales correctes sur le plan de la conjugaison, mais nous savons que dans le contexte des productions écrites, les occasions de commettre une erreur de conjugaison sont très nombreuses. Ainsi, les données font ressortir que les élèves ont bien fait, en moyenne, l'accord de 25 verbes dans chacune de leurs productions écrites, et nous ne comptons pas les formes à l'infinitif, qui sont également assez nombreuses dans les textes et qui peuvent être l'occasion, elles aussi, d'erreurs de conjugaison (voir l'exemple 7). Les pourcentages de réussite estimés sont donc très élevés (« moins d'une erreur » par sujet sur une estimation d'une moyenne minimale de 25 occasions de commettre une erreur). Nous savons par contre aussi qu'en moyenne, 35,31 % des sujets font au moins une erreur de ce type à l'un ou l'autre des quatre temps. Il s'agit donc d'un type d'erreurs peu fréquent, mais relativement répandu parmi les sujets de notre échantillon.

4.2.4.1.2.3 L'accord du participe passé conjugué avec « avoir »

Le regroupement le plus général sur l'accord du participe passé avec « avoir » ne révélait aucune différence significative dans les résultats des élèves entre les temps 1 et 4 ($p = ,3245$ – Anova). Nous avons donc poursuivi les analyses en faisant de nouveaux regroupements.

Nous avons ainsi distingué trois contextes, soit celui de l'accord du participe passé sans complément direct, celui de l'accord du participe passé avec un complément direct placé avant lui et celui de l'accord du participe passé avec un complément direct placé après lui. Les cas particuliers d'accord du participe passé, qui sont très peu nombreux dans notre corpus, ont été exclus.

De façon générale, les pourcentages de réussite pour l'accord du participe passé conjugué avec « avoir » sont très élevés. Ils sont de 91,56 % au temps 1 et de 94,57 % au temps 4. Les résultats qui tiennent compte des trois différents contextes apparaissent dans les parties suivantes.

☐ LE PARTICIPE PASSÉ SANS COMPLÉMENT DIRECT

Pour le participe passé sans complément direct, les erreurs d'accord représentent autant des erreurs d'accord en genre qu'en nombre.

Participe passé sans complément direct			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (%)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	142	1,94			
2	142	,94	T2-T1	88	1,0000
3	127	1,63	T3-T2	76	,6064
4	91	5,13	T4-T3	62	,2378
			T4-T1	54	,0270 *

Tableau 64. Résultats aux productions écrites pour le participe passé sans complément direct

Les données regroupées en lien avec l'accord du participe passé sans complément direct montrent une augmentation significative du nombre d'erreurs entre les temps 1 et 4. Il faut dire toutefois que les formes incorrectes représentent un maximum de 5,13 % d'erreurs (temps 4) par rapport à l'ensemble des cas où le participe passé conjugué avec « avoir » est bien accordé.

Les extraits suivants font ressortir une tendance des élèves à faire l'accord (en genre et en nombre) du participe avec son sujet :

- (1) (...) sa puissance n'a aucunement disparue [*R3] (...) (A2013a : 265)
- (2) (...) leurs rapports n'auraient pas durés [*R3] très longtemps, car (...) (A2013a : 554)
- (3) (...) les réactions de Conrad ont changées [*R3] et (...) (A2013b : 64)

À cette étape, il nous paraît important de mentionner que les données sur l'accord du participe passé des verbes pronominaux ne révélaient aucune différence significative entre les différents temps. Les taux de réussite étaient cependant élevés, variant entre 87,5 % au temps 1 et 85,0 % au temps 4. Il faudrait sans doute préciser les contextes de réalisation de cet accord, puisque notre expérience nous enseigne que les élèves du collégial ont en général assez peu de connaissances sur les règles d'accord du participe passé des verbes pronominaux. À notre avis, les taux de réussite élevés ne témoignent pas seulement de la bonne connaissance des règles et de leur application, mais aussi du fait que les élèves pourraient penser, dans bien des cas, que l'accord se fait simplement avec le sujet, comme dans le cas du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être ». Le code « R2 » indique un accord correct du participe passé.

- (1) (...) on peut voir que l'écrivain s'est servi (R2) de ce procédé qu'est (...) (A2014 : 293)
- (2) (...) les enjeux de la révolution qui s'est passée (R2) en Russie (...) (A2014 : 623)
- (3) (...) que celui-ci ne s'est pas contenté (R2) d'approcher Yvain, il s'en est plutôt emparé (R2). (A2013a : 150)
- (4) (...) que Svetlana s'est endormie (R2) (A2013b : 117)

☐ LE PARTICIPE PASSÉ AVEC UN COMPLÉMENT DIRECT PLACÉ DEVANT

Dans les analyses portant sur l'accord du participe passé avec un complément direct placé devant, les erreurs d'accord représentent autant des erreurs d'accord en genre qu'en nombre.

Participe passé avec un complément direct placé devant			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (%)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	142	4,10			
2	142	5,72	T2-T1	88	,3710
3	127	7,55	T3-T1	81	,0583
			T3-T2	76	,2681
4	91	,37	T4-T3	62	,0226 *
			T4-T1	54	,1635

Tableau 65. Résultats aux productions écrites pour le participe passé avec un complément direct placé devant

Les données regroupées sur l'accord du participe passé avec un complément direct placé devant ne montrent aucune différence significative entre les temps 1 et 4. Elles montrent cependant une différence significative entre les temps 3 et 4, soit entre la fin de la deuxième et de la troisième session d'études des élèves. Il faut dire cependant, encore une fois, que les formes incorrectes représentent un maximum de 7,55 % d'erreurs (temps 3) par rapport à l'ensemble des cas où le participe passé, dans le même contexte, est bien accordé.

Les extraits suivants illustrent quelques cas d'accord incorrect retrouvés dans les productions écrites des élèves :

- (1) Almona, une veuve que Zadig a sauvé [*R5], décide de (...) (A2013b : 349)
- (2) (...) la logique de Conrad l'a poussée [*R5 – a poussé Conrad] à (...) (A2013b : 64)

- (3) (...) l'entente qu'ils ont conclus [*R5] tous les deux. (H2014 : 44)
- (4) (...) l'espoir et les rêves qu'avaient amené [*R5] la Révolution tranquille et les années « Peace and Love ». (H2014 : 272)

4.2.4.1.2.4 L'accord de l'adjectif attribut

Il faut rappeler que dans notre recherche, le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être » est considéré comme un adjectif attribut du sujet, qui s'accorde comme n'importe quel autre adjectif dans la même position. Les données sur l'accord de l'adjectif attribut comportent donc l'accord habituel de l'adjectif attribut du sujet (exemples 1 à 3) et du complément direct (exemples 4 et 5), mais aussi celui du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être » (exemples 6 et 7). Le code « A10 » indique le jugement porté sur le genre et le code « A11 », celui sur le nombre. Les extensions A et B distinguent les accords corrects (A) des accords incorrects (B).

- (1) (...) que Gabrielle marche seul [*A10-B] sur la plage (...) (A2013b : 101)
- (2) C'est pourquoi ils paraissent savant [*A11-B], mais (...) (A2013a : 443)
- (3) Ces femmes devaient être belle [A10-A et *A11-B] et bien cultivé [*A10-B et *A11-B] pour se fondre dans les conversations (...) (H2014 : 116)
- (4) (...) à l'idée que Nick les laisse seuls [A10-A et A11-A], lui et Daisy. (A2013a : 96)
- (5) (...) sans aucune crainte de les [des secrets] voir révélés [A10-A et A11-A] un jour. (A2013a : 565)
- (6) (...) plusieurs révolutions marquantes dans l'histoire ont été causé [*A10-B et *A11-B] par la (...) (A2013b : 600)
- (7) La regarder est devenue [A10-B] si (...) (A2013a : 195)

Les données générales sur l'accord de l'adjectif attribut ne montrent aucune différence significative entre les différents temps de la collecte de données. Les pourcentages de réussite

ressortent cependant comme très élevés. Ils sont de 94,68 % au temps 1 et de 94,36 % au temps 4 en ce qui concerne l'accord en genre, et de 95,02 % au temps 1 et de 96,96 % au temps 4 en ce qui concerne l'accord en nombre. Il ne s'agit donc pas d'une source de difficulté particulière pour les élèves.

4.2.4.1.3 L'orthographe des homophones « a » et « à »

Dans la présente recherche, nous avons normalement traité les homophones qui apparaissent dans le groupe verbal comme des erreurs de conjugaison. Plus précisément, cela signifie que nous n'avons pas traité le verbe « pouvoir » (exemple 1) comme un cas de confusion entre les homophones, mais comme un cas de méconnaissance de la conjugaison du verbe.

- (1) (...) qu'elle ne peu [*V13] même pas dévoiler. (A2013a : 345)

Cependant, comme les enseignants perçoivent généralement la confusion entre les homophones « a » et « à » comme des erreurs fréquentes, nous en avons fait une description particulière. Nous avons d'abord analysé le cas où les élèves choisissent la préposition « à » au lieu du verbe « avoir ». Le code « V12-A » indique un usage correct du verbe « avoir » et le code « V12-B », un usage incorrect de la préposition « à ».

- (1) (...) que Zadig n'a [V12-A] pas le droit de plaider sa cause. (A2014 : 662)
- (2) Le personnage à [*V12-B] la possibilité de payer son repas, (...) (A2014 : 601)
- (3) L'œuvre littéraire « Les Natchez » à [*V12-B] été écrite par l'auteur Chateaubriand et publié (✓) dans le cours de l'année 1802. (A2013b : 306)

Pour l'orthographe des homophones « a » et « à », les pourcentages de réussite sont finalement très élevés, soit 94,03 % au temps 1 et 96,75 % au temps 4, et il ne ressort pas de différence significative entre les temps 1 et 4 de la collecte de données.

4.2.4.1.4 L'orthographe dans les terminaisons verbales « er » et « é »

Nous avons ensuite observé l'évolution des résultats dans les cas où les terminaisons verbales des verbes du premier groupe pouvaient être confondues. Le code « V10 » indique que le verbe à l'infinitif reçoit la terminaison correcte « er ». Le code « V11 » regroupe deux types de formes incorrectes : le premier, « V11-A », indique que l'élève a écrit la terminaison « é » à la place de la terminaison correcte « er » et le deuxième, « V11-B », indique qu'il a écrit la terminaison « er » à la place de la terminaison correcte « é ».

- (1) Il s' imagine qu' aucun adulte ne veut lui parler [V10]. (A2013b : 682)
- (2) (...) qu' elle réussi [√] à calmé [*V11-A] la panique de Sawda. (A2013a : 637)
- (3) (...) les médecins ne guérissent pas leurs patients, mais les font trépassés [*V11-A]. (A2013a : 381)
- (4) (...) de grandes opposition [√] dans le chapitre intituler [*V11-B] « Notre mère », (...) (A2013a : 276)
- (5) (...) qu' il (...) a sauver [V11-B] la vie d' une femme (...) (A2013b : 135)

En ce qui concerne l'orthographe dans les terminaisons verbales « é » et « er », les pourcentages de réussite sont aussi très élevés. Ils atteignent 95,11 % au temps 1 et 97,04 % au temps 4, et il n'y a pas de différence significative des résultats entre les différents temps.

4.2.4.1.5 Les homophones

Dans la présente recherche, nous avons considéré comme homophones une liste fermée de mots parmi lesquels figurent « ce » et « se », « ces » et « ses », « dans » et « d'en », « mais » et « mes », « ou » et « où », etcétera. Plus précisément, nous sommes partie de la liste fournie dans

L'Express grammatical (Lecavalier, 2013), de laquelle nous avons retiré les mots que nous avons traités dans une autre catégorie.⁹²

Les extraits suivants donnent quelques exemples d'orthographe fautive tirés des productions écrites des élèves :

- (1) (...) de l'ennui quelle [*O6] éprouve avec les gens (...) (H2014 : 103)
- (2) (...) sa relation amoureuse avec Keven va l'a [*O6] pousser à commettre des (...) (A2014 : 392)
- (3) (...) que se [*O6] hurlement sort de ca [*O6] bouche. (A2013b : 52)
- (4) (...) de ces légendes d'autres fois [*O9]. (A2013b : 172)
- (5) La métonymie met d'avantage (*O9] d'accent sur le fait que (...) (A2013a : 340)
- (6) (...), mais la façon dont il si [*O9] prend est très curieuse. (A2013a : 690)

Ce regroupement comporte aussi les cas où les élèves choisissent le verbe « avoir » au lieu de la préposition « à » (exemples 7 et 8 – code « O8 ») et ceux où les élèves confondent le déterminant variable « leur » et le pronom personnel invariable « leur » (exemples 9 et 10 – code « O7 »). Les extensions A et B distinguent les formes correctes (A) des formes incorrectes (B).

- (7) (...) pour mener à [O8-A] bien la révolution. (H2014 : 575)
- (8) (...), habitant a [*O8-B] Montreal [√], (...) (A2013a : 23)
- (9) (...), mais plutôt les richesses que cela leur [O7-A] apporte. (A2013b : 340)
- (10) (...) la vie ne leurs [*O7-B] permet pas de (...) (A2013b : 104)

Dans le tableau 66, le code « O9 » représente un regroupement des différents homonymes qui ont été mal orthographiés dans les productions écrites des élèves.

⁹² Par exemple, « mais » devant un nom (*mais parents) a été traité comme une erreur d'homophone (code « O9 »), alors que « mais » à la place d'un verbe conjugué (je *mais une minute à réagir / il *mais arrivé de tomber en courant) a été traité comme une erreur de conjugaison (code « V13 ») et que « mais » à la place du nom commun « mets » (un *mais épicié] a été traité comme une erreur d'orthographe d'usage (code « O1 »).

Homophones			Évolution des moyennes		
Temps de la collecte	N	Moyenne d'erreurs (%)	Intervalle	N	Valeur p (test t)
1	235	13,30			
2	213	9,45	T2-T1	202	,0291 *
3	181	8,32	T3-T2	168	,9946
4	142	5,60	T4-T3	128	,1866
			T4-T1	135	,0091 *

Tableau 66. Résultats aux productions écrites pour les homophones sélectionnés

Les données globales sur l'orthographe des homophones sélectionnés indiquent une diminution significative du nombre d'erreurs entre les temps 1 et 4. Le changement se produit dès la première session des élèves au cégep, soit entre les temps 1 et 2. Rappelons que des activités d'enseignement et d'apprentissage sur la relecture ciblée sont prévues dans les cours Renforcement en français et Écriture et littérature. L'orthographe des homophones est un domaine où la relecture ciblée s'applique bien.

4.2.4.2 Les distinctions entre les groupes pour lesquels des différences significatives ont été observées

Variables	Moyennes faibles et temps														
	N5-B			D1			R3			R5			O9		
Garçons			3											2	
Adultes				1	2										4
≠ Pratique du français au Québec					2										
= SA	1			1					3						
Faibles													2	3	
Technique							1							2	

Tableau 67. Groupes d'élèves qui se distinguent par des moyennes plus faibles en orthographe grammaticale – productions écrites

Le tableau 67 montre que les différences significatives entre les groupes sont peu nombreuses en ce qui concerne l'orthographe grammaticale. Il n'y en a même aucune en ce qui concerne l'accord du participe passé avec un complément direct placé devant (code « R5 »). En fait, même les groupes qui se distinguent le plus souvent, toutes catégories confondues, par des moyennes plus faibles (les élèves adultes, ceux qui ont droit aux services adaptés et ceux qui ont été classés comme faibles sur la base de leurs résultats au secondaire) ne sont pas vraiment discriminés pour ce contexte.

Un autre point à mentionner est que les élèves classés comme faibles sont les seuls qui se démarquent pour leurs moyennes plus faibles dans le cas de l'orthographe des homophones (code « O9 »). Dans sa recherche, Simard (1995) mentionnait que « l'analyse des verbalisations [des étudiants concernant les problèmes qu'ils cherchaient à résoudre à l'étape de la révision de leurs textes] a révélé, chez les étudiants faibles, une pauvreté de stratégies orthographiques désolante. » Les données de Simard (1995 : 163) montrent plus précisément que le tiers des verbalisations des

étudiants faibles portent encore sur l’homophonie, ce qui indique que ce domaine demeure un sujet de préoccupation important pour eux, alors qu’il s’agit d’un point d’orthographe courant.

Variables	Évolution des moyennes d’erreurs et intervalles							
	N5-B		D1		R3		R5	O9
Adultes			1-3 ↓	2-3 ↓				
≠ Pratique du français au Québec			2-4 ↓				1-2 ↑	
= SA	1-2 ↓	2-4 ↑	1-2 ↓	1-3 ↓	2-3 ↑	3-4 ↓		
Faibles			3-4 ↓					2-4 ↓
Technique			1-2 ↓					
Tremplin DEC			1-2 ↑					

Tableau 68. Intervalles où se réalisent des changements significatifs en orthographe grammaticale – productions écrites

Les analyses qui comparent l’évolution des moyennes pour les différents groupes font ressortir des différences significatives plus nombreuses pour l’accord du déterminant avec le nom (code « D1 »). Comme nous le mentionnions précédemment, il s’agit d’erreurs peu nombreuses (moyenne de 0,26 erreur par sujet au temps 1 et de 0,13 erreur par sujet au temps 4), et les changements significatifs dans l’évolution des moyennes touchent exclusivement les groupes qui obtiennent assez souvent des moyennes plus faibles.

Le tableau 68 montre aussi que les élèves ayant droit aux services adaptés sont ceux qui se démarquent le plus souvent par une évolution significativement différente de leurs moyennes. Ces différences se traduisent parfois par une baisse de la moyenne de leurs erreurs, mais parfois aussi par une hausse, ce qui montre bien la fragilité de leurs acquis en orthographe grammaticale.

En ce qui concerne l’orthographe des homophones (code « O9 »), l’évolution de la moyenne des élèves faibles ressort comme différente de celle des élèves moyens et des forts. Ainsi, la moyenne de leurs erreurs diminue de 14,21 entre les temps 2 et 4, alors que celle des élèves moyens diminue de 1,14 et que celle des élèves forts augmente de 2,66.

4.2.4.3 Résumé

De façon générale, dans le domaine de l'orthographe grammaticale, les changements significatifs entre les temps 1 et 4 sont rares. En fait, les résultats des élèves s'avèrent bien meilleurs que ce que nous avons anticipé. Plus précisément, les pourcentages de réussite sont toujours supérieurs à 90 % avec des valeurs qui sont le plus souvent supérieures à 94 %, sauf pour le cas des homophones sélectionnés dont le pourcentage de réussite, au temps 1, est de 86,7 %. Il s'agit cependant d'un domaine pour lequel des changements significatifs, qui vont dans le sens d'une baisse du nombre d'erreurs, ont ensuite été observés.

Ainsi, les analyses ont fait ressortir des changements significatifs dans deux domaines. Premièrement, les données globales sur l'orthographe des homophones sélectionnés indiquent une diminution significative du nombre d'erreurs entre les temps 1 et 4, et le changement se produit dès la première session des élèves au cégep, soit entre les temps 1 et 2. Deuxièmement, les données regroupées en lien avec l'accord du participe passé sans complément direct montrent, quant à elles, une augmentation significative du nombre d'erreurs entre les temps 1 et 4. Les taux de réussite étaient cependant élevés, variant entre 87,5 % au temps 1 et 85,0 % au temps 4. Comme nous l'avons déjà mentionné à propos de l'accord des participes passés des verbes pronominaux, à notre avis, les taux de réussite élevés ne témoignent pas seulement de la bonne connaissance des règles et de leur application, mais aussi du fait que les élèves pourraient penser, dans bien des cas, que l'accord se fait simplement avec le sujet, comme dans le cas du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être ». Nous en reparlerons dans la conclusion.

Mentionnons enfin que dans le contexte des productions écrites, les élèves adultes, les élèves ayant droit aux services adaptés et les élèves qui avaient été classés comme faibles sur la base de leurs résultats au secondaire sont les groupes qui se démarquent le plus souvent par des moyennes d'erreurs plus élevées.

Les analyses font aussi ressortir que les « bonds de progrès significatifs » ne se produisent pas aux mêmes moments pour tous les groupes d'élèves. Les élèves qui ont une pratique de la langue différente de celle du français au Québec et les élèves faibles, notamment, mettent plus de temps

avant de réaliser des progrès importants sur le plan de l'orthographe des homophones sélectionnés, et ces progrès ressortent comme significatifs entre les temps 2 et 4.

4.2.5 Les résultats en fonction des catégories d'erreurs et des cours de français

Comme nous l'avons vu pour le test de connaissances en français, dans le contexte des productions écrites, les différences significatives qui ressortent entre les groupes sont toujours à l'avantage des élèves qui suivent la séquence normale des cours.

4.2.5.1 Le cours de français aux temps 1 et 2 – session Automne 2013

Type d'erreurs	Différence entre les groupes (en termes de moyenne d'erreurs)	Temps de la collecte de données	
C31 / C13	013-50 + et 101	1	2
C2	013-50 + et 101	1	
T2	013-50 + et 101		2
R3	013-50 + et 101		2
O9	013-50 + et 101	1	2

Tableau 69. Différences entre les groupes en fonction du type d'erreurs et du cours de français – temps 1 et 2

Le tableau 69 montre que, chaque fois qu'une différence est significative entre les élèves inscrits dans le cours 013-50 (Renforcement en français) et ceux qui sont inscrits dans le cours 101 (Écriture et littérature), la différence est au désavantage des élèves inscrits en 013-50. Ainsi, ces élèves ont toujours des moyennes d'erreurs plus élevées que celles des élèves inscrits en 101. C'est le cas au temps 1 en ce qui concerne le découpage des phrases (codes « C31 / C13 »), la virgule servant à marquer un déplacement ou la mise en relief de groupes (code « C2 ») et l'orthographe de certains homophones (code « O9 »). C'est encore le cas au temps 2 en ce qui concerne le découpage des phrases (« C31 / C13 »), l'absence ou l'ambiguïté des référents et les GN de reprise inadéquats

(code « T2 »), l'accord du participe passé sans complément direct (code « R3 ») et l'orthographe de certains homophones (code « O9 »).

4.2.5.2 Le cours de français au temps 3 – session Hiver 2014

Type d'erreurs	Différence entre les groupes (en termes de moyenne d'erreurs)	Temps de la collecte de données
S11	013-50 + et 102	3
S11	101 + et 102	3
C31 / C13	013-50 + et 102	3
C2	013-50 + et 102	3
C18	013-50 + et 101	3
T2	013-50 + et 101	3
T2	013-50 + et 102	3
T10	101 + et 102	3
L1	101 + et 102	3
O9	101 + et 102	3

Tableau 70. Différences entre les groupes en fonction du type d'erreurs et du cours de français – temps 3

Au temps 3, il faut d'abord remarquer que malgré le petit nombre d'élèves toujours inscrits dans le cours 013-50 (Renforcement en français) à la deuxième session (N = 10), les analyses font ressortir une différence significative entre les deux groupes pour deux catégories d'erreurs. Ainsi, les élèves inscrits au cours 013-50 ont une moyenne d'erreurs plus élevée que les élèves inscrits en 101 pour l'insertion des citations (code « C18 »). Ils font aussi des erreurs plus nombreuses en ce qui concerne la progression de l'information et, plus précisément, l'absence ou l'ambiguïté des référents et les GN de reprise inadéquats (code « T2 »).

Rappelons que pour le test de connaissances en français, à la deuxième session, il n'y avait jamais de différence significative entre les élèves inscrits dans les cours 013-50 et 101. Nous avons

alors tenté d'expliquer les résultats par le fait qu'aux sessions d'hiver, les effectifs des groupes de 101 comptent plusieurs élèves qui ont commencé leurs études collégiales avec le cours Renforcement en français ou qui sont en reprise du cours Littérature et écriture. Nous voyons maintenant qu'avec un plus grand nombre de données, certaines distinctions ressortent tout de même entre les deux groupes. Les deux se situent dans le domaine de la syntaxe.

Par ailleurs, le tableau 70 montre aussi que chaque fois qu'une différence est significative entre les élèves inscrits dans le cours 101 (Écriture et littérature) et ceux qui sont inscrits dans le cours 102 (Littérature et imaginaire), la différence est au désavantage des élèves inscrits en 101. C'est le cas dans le domaine de la syntaxe du groupe verbal (code « S11 »), de l'insertion des citations (code « T10 »), du vocabulaire commun (code « L1 ») et de l'orthographe des homophones sélectionnés (code « O9 »).

4.2.5.3 Le cours de français au temps 4 – session Automne 2014

Type d'erreurs	Différence entre les groupes	
T2	102 + et 103	4
L1	102 + et 103	4
O1	102 + et 103	4

Tableau 71. Différences entre les groupes en fonction du type d'erreurs et du cours de français – temps 4

Le tableau 71 montre que toutes les différences significatives entre les élèves inscrits dans le cours 102 (Littérature et imaginaire) et ceux qui sont inscrits dans le cours 103 (Littérature québécoise) sont au désavantage des élèves inscrits en 102. C'est le cas pour les erreurs liées à l'absence ou à l'ambiguïté des référents de même qu'à la reprise de l'information par un groupe nominal inadéquat (code « T2 »), au vocabulaire commun (code « L1 ») et à l'orthographe des graphèmes (code « O1 »).

Nous avons mentionné, dans la partie 4.2.3.1.1 (page 172), qu'il n'y avait pas vraiment de différence significative dans le domaine de l'orthographe d'usage entre les temps 1 et 4 de la collecte de données. Nous voyons ici qu'une différence significative ressort lorsque nous

considérons les cours de français dans lesquels les élèves sont inscrits. Ainsi, les élèves inscrits dans le cours 103 font significativement moins d'erreurs d'orthographe d'usage (voir les erreurs qui portent sur les graphèmes, code « O1 ») que les élèves inscrits dans le cours 102. Des progrès significatifs finissent donc par se réaliser dans ce domaine.

4.2.5.4 Résumé

De façon globale, les analyses qui tiennent compte des résultats en lien avec les catégories d'erreurs et les cours de français montrent que les élèves qui ont été classés dans le cours Renforcement en français (013-50) à la première session demeurent plus faibles en français écrit tout au long de leur parcours collégial. Ainsi, ils se distinguent défavorablement, par rapport aux élèves inscrits en 101 ou en 102, à 11 reprises dans 7 domaines différents. En comparaison, les élèves inscrits en 101 se distinguent défavorablement par rapport aux élèves inscrits en 102 à 4 reprises dans 4 domaines différents, et les élèves inscrits en 102 le font, par rapport aux élèves inscrits en 103, à 3 reprises seulement et dans 3 domaines différents. Il ressort ainsi des données, une nouvelle fois, que les différences significatives sont peu nombreuses entre les temps 3 et 4 de la collecte de données, soit plus précisément entre la fin de la deuxième et de la troisième session d'études des élèves.

CONCLUSION

La qualité de la langue écrite demeure un sujet qui suscite régulièrement des discussions assez vives dans l'espace public : tout le monde trouve son mot à dire sur la qualité du français des élèves et sur les méthodes d'enseignement les plus efficaces qui correspondraient, le plus souvent, à celles du passé. Ainsi, malgré l'ensemble des mesures déployées pour soutenir le statut du français et améliorer sa qualité, la perception qui demeure la plus répandue est que la langue parlée et écrite, en particulier celle des jeunes, est moins bonne qu'avant.

Comme nous l'avons rappelé, la problématique de la qualité du français écrit est reliée à de nombreux facteurs qui sont à la fois sociologiques, linguistiques et pédagogiques et, comme le disaient déjà Bibeau et al. (1975 : 145-146), « une intervention qui ne tiendrait pas compte de la nature et de la complexité du problème risquerait de ne pas avoir les effets attendus ». Plus encore, comme le disaient les mêmes auteurs, toute réflexion sur le sujet nécessite, au préalable, une étude descriptive des faits (page 5). En d'autres mots, évaluer l'état actuel de la langue écrite au collégial exige de dépasser le domaine des perceptions. C'est ce que nous avons d'abord proposé avec la recherche *Qualité de la langue écrite au collégial*, et nous avons suivi un échantillon représentatif d'élèves du moment de leur entrée au cégep de Drummondville jusqu'à la fin de leur troisième session d'études. Une telle collecte de données nous a permis de brosser un portrait de la qualité de la langue écrite des élèves à quatre temps de leur parcours (au début et à la fin de leur première session, et à la fin de leur deuxième et troisième session d'études) et, ensuite, de mesurer si les élèves réalisaient des progrès en français écrit pendant leur passage au cégep. En regard de ces deux objectifs, la recherche que nous avons menée fournit des données empiriques et longitudinales qui permettent d'apporter un certain nombre de réponses.

Ainsi, nous avons observé que les élèves réalisent des progrès significatifs en français écrit pendant leur passage au cégep. Ces progrès ont pu être observés dans deux contextes différents, soit par le moyen d'un test de connaissances en français et de productions écrites réalisées dans les cours de français.

Plus précisément, les résultats au test de connaissances montrent que les élèves font des progrès significatifs dans les domaines de la ponctuation, de l'orthographe d'usage et de

l'orthographe grammaticale. La force au secondaire ressort comme la variable la plus déterminante de leurs résultats, en ce sens que le groupe qui se distingue le plus souvent par des moyennes supérieures est constitué par les élèves qui avaient été classés comme forts sur la base de leurs résultats au secondaire.

Les résultats aux productions écrites montrent, quant à eux, que les élèves font des progrès significatifs dans les domaines de la grammaire du texte, de la ponctuation, du vocabulaire et de l'orthographe des homophones. Par surcroît, en considérant le rapport de proportions entre les formes qui sont attendues (formes correctes) et les formes qui sont observées (formes correctes ou incorrectes), nous avons constaté que dans une grande variété de contextes, les résultats des élèves sont déjà très élevés⁹³, ce qui explique sans doute l'absence de différence significative d'un intervalle à un autre. C'est le cas dans plusieurs contextes précis de la grammaire de la phrase, de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale. Par ces résultats, nous ne voulons pas banaliser les réels problèmes qu'éprouvent certains élèves en français écrit, mais nous voulons mettre en lumière que, d'un point de vue statistique, la situation n'est peut-être pas aussi dramatique que ce que suggèrent certains discours qui occupent l'espace public.

Parmi l'ensemble des contextes analysés, il y a cependant trois contextes pour lesquels nous avons observé une augmentation de la moyenne d'erreurs des élèves. Plus précisément, ces erreurs concernent la coordination dans le groupe nominal, la valeur sémantique attachée à certaines prépositions et l'accord du participe passé sans complément direct. Dans ce dernier cas, nous avons cru reconnaître une tendance des élèves à faire l'accord du participe passé avec le sujet, cherchant ainsi à régulariser le paradigme des accords régis par le sujet. Cette tendance a déjà été signalée par les grammairiens, et nous l'avions observée dans une recherche empirique précédente portant sur *Les participes passés en français parlé à Montréal* (Ouellet, 1986 : 34).⁹⁴ Il serait donc intéressant de vérifier cette hypothèse en distinguant davantage les contextes de l'accord du participe passé conjugué avec « avoir ».

Mentionnons enfin que dans le contexte de notre recherche, les élèves adultes, les élèves ayant droit aux services adaptés et les élèves qui avaient été classés comme faibles sur la base de leurs

⁹³ Les formes correctes représentent souvent plus de 90 % des cas.

⁹⁴ Cette recherche portait principalement sur l'étude de neuf participes passés dont principalement celui de « faire ».

résultats au secondaire sont les groupes qui se démarquent le plus souvent par des moyennes d'erreurs plus élevées dans le contexte des productions écrites.

Un autre point saillant de nos résultats, qui devrait cependant être validé par d'autres analyses, est que les élèves de notre échantillon semblent moins habiles dans la situation où ils développent davantage les différents groupes syntaxiques.

Nous avons déjà mentionné que la moyenne d'erreurs des élèves augmente dans le contexte de la coordination de groupes nominaux. Rappelons aussi que la coordination de propositions enchâssées est moins bien réussie (pourcentages de réussite qui varient entre 80,77 % au temps 1 et 80,83 % au temps 4) que la coordination de propositions racines tensées (pourcentages de réussite qui varient entre 99,74 % au temps 1 et 99,73 % au temps 4). Par surcroît, nous avons vu que moins de la moitié des élèves (42,93 %) a utilisé correctement au moins une fois la coordination de propositions enchâssées, alors que ce pourcentage s'élève, en moyenne pour les quatre temps, à 81,55 % en ce qui concerne la coordination de propositions racines tensées.⁹⁵ En toute logique, nous pouvons penser que la fréquence d'utilisation d'un type de structure donne parfois aussi, indirectement, un indice supplémentaire de sa difficulté.

Devant les résultats précédents, qui montrent que les élèves éprouvent des difficultés avec l'expansion des groupes et qu'ils sont moins nombreux à construire correctement des phrases plus complexes (dans un rapport du simple au double), nous avons été amenée à nous demander si le contexte de performance du milieu scolaire n'encourageait pas les élèves à privilégier les structures moins complexes, notamment les phrases courtes, dans la perspective d'éviter de faire face à des difficultés plus grandes sur le plan de la syntaxe et d'atteindre les objectifs ministériels concernant le français écrit dans les évaluations sommatives et, ultimement, au moment de l'épreuve uniforme de français. La question semble assez paradoxale puisque nous souhaitons au contraire, comme enseignants, que le cégep soit le lieu où les élèves développent l'étendue de leurs connaissances liées à la langue et commencent un autre apprentissage, soit celui de « l'appropriation d'un certain discours scientifique »⁹⁶ qui se révèle par une capacité à produire des textes qui tendent vers l'écrit

⁹⁵ Les pourcentages d'élèves qui ont utilisé au moins une fois la coordination de propositions de façon incorrecte sont équivalents : 12,93 % dans le cas de la coordination de propositions racines tensées et 13,80 % dans le cas de la coordination de propositions enchâssées.

⁹⁶ Nous empruntons l'expression à Bernier (2013 : 2).

de type universitaire, c'est-à-dire des productions écrites qui témoignent d'habiletés qui vont au-delà des habiletés langagières de base.

Les considérations précédentes nous ramènent ainsi à la problématique de ce qu'est la qualité du français attendue à la fin des études collégiales et à l'importance de chacune des trois composantes (linguistique, textuelle et discursive) de la compétence langagière. Comme nous l'avons déjà mentionné, les données qui portent sur l'évaluation de la maîtrise du code demeurent inquiétantes, mais il ne faut pas oublier que la qualité globale d'un texte dépend aussi de l'adéquation entre ses différentes composantes.

Bref, nous ne pensons pas que le recours à la dictée ou à la répétition d'un même type d'exercices permette aux élèves de développer les connaissances et les stratégies efficaces pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent lors de la production de textes. Ainsi, nous adhérons totalement à la position de Boudreau (1993) lorsqu'il exprime que les enseignements sur la grammaire ne doivent pas être décontextualisés.

Toute règle doit être enseignée lorsque le scripteur en manifeste l'ignorance ou la non-maîtrise lors d'un projet de production écrite. L'enseignement d'une connaissance déclarative (règles lexicales, grammaticales, etc.) doit venir se greffer sur un travail en cours et non pas précéder les tentatives de production de textes des scripteurs. Écrire et lire obligent à tenir compte d'un projet de communication bien plus que de se soumettre à un code. (Boudreau, 1993, p. 144-145)

Selon nous, il faudrait aussi que les élèves écrivent davantage de textes qu'ils ne le font actuellement. Lecavalier et al. (1991 : 183) proposaient « que les étudiants écrivent au strict minimum un texte, dans chaque cours de chaque discipline, et que la nature de ces textes cibles soit davantage analytique qu'informatif ». Les cégeps semblent s'être engagés dans cette voie avec l'actualisation de leurs politiques linguistiques et l'idée que la qualité du français devienne une responsabilité partagée par l'ensemble des enseignants fait peu à peu son chemin.

À ce sujet, il ressort souvent des conversations que le manque de temps pour la correction représente un obstacle pour les enseignants qui souhaiteraient faire écrire davantage leurs élèves, et ce, même pour les enseignants de français. Sur cet aspect, un avis du Conseil supérieur de la langue française (1998) a particulièrement attiré notre attention. Nous en citons un passage qui suggère que

la lourdeur des grilles de correction que plusieurs enseignants s'imposent contribue à la charge que représente la correction :

(...) la pratique des examens ministériels de français a entraîné l'élaboration d'une grille d'évaluation très développée. Pour s'en servir, il faut qu'en pratique le correcteur lise une copie au moins trois fois. Or, on constate que l'on a tendance à généraliser le recours à cette grille pour l'évaluation de presque tous les textes. Cette façon de faire pourrait empêcher une plus grande production écrite de la part des élèves, au moment même où la réforme des programmes vise à la faciliter. Pour les productions écrites courantes, on devrait donc envisager l'utilisation d'une grille de correction plus simple. (Conseil supérieur de la langue française, 1998 : section 1.c, paragr. 9)

Nous croyons personnellement que les élèves éprouvent un désir naturel de bien écrire⁹⁷, mais que certaines expériences négatives les en détournent. Amener les élèves à s'intéresser au processus de l'écriture, c'est-à-dire à *réfléchir à la pratique de l'écriture au moment de l'écriture* plutôt que de s'intéresser seulement au produit (la production écrite finale que les élèves remettent pour évaluation) peut devenir un élément de motivation important puisque ceux-ci acquièrent alors le sentiment que les enseignants s'intéressent à *ce qu'ils cherchent à dire* plutôt que de porter une attention unique au texte final écrit qui sera évalué. Traduire convenablement sa pensée devient alors un exercice de résolution de problèmes, et les élèves qui sont accompagnés dans ce processus mettent en place des stratégies dont la visée n'est plus seulement de réussir une épreuve (ou quelque évaluation sommative que ce soit), mais de devenir des scripteurs capables d'exprimer, même à l'écrit, toutes les nuances de leurs pensées. Un tel exercice exige que les élèves prennent certains risques par rapport à la longueur et à la complexité de leurs phrases, et que les enseignants de toutes les disciplines, mais en particulier ceux de français, soutiennent les efforts qui s'inscrivent dans le sens du développement des connaissances et des habiletés des élèves dans le domaine de la syntaxe. Considérant les résultats que nous avons observés dans le contexte de la recherche, nous pensons que le cégep, comme établissement d'études postsecondaires, demeure le lieu privilégié pour réaliser de tels apprentissages.

⁹⁷ Ils ont une certaine admiration devant un texte bien écrit et ils se montrent heureux quand leurs textes traduisent bien leurs pensées.

RÉFÉRENCES

- Asselin, Claire et Anne McLaughlin. (1992). « Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences ». *Revue de l'ACLA*, vol. 14, n° 1 : 13-30.
- Beaulieu, Georges, Jean-Paul Bourgeau et Michel Paquin. (1978). *Les erreurs fréquentes en français écrit au collégial : description des comportements, élaboration d'un matériel correctif*. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial.
- Bernier, Marie. (2013). « L'ajout des erreurs : regard sur un épiphénomène du déficit du savoir grammatical en français au postsecondaire en milieu minoritaire ». *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 8, n° 1: 1-17.
- Bibeau, Gilles. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle : perceptions et attentes*. Dossiers du Conseil de la langue française. Québec : Conseil de la langue française.
- Bibeau, Gilles, Louis Doucet, Jean-Claude Poirier et Michel Vermette. (1975). *Enquête sur le français écrit dans les Cégeps*. Montréal : Cégep de Maisonneuve.
- Boudreau, Guy. (1993). « L'entrée dans l'écrit : l'intervention pédagogique », p. 137-150. Dans *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, dirigé par G. Boudreau. Sherbrooke : Édition du CRP.
- Boudreau, Guy. (1995). « Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1 : 75-93.
- Brouillet, Claire et Damien Gagnon. (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*. Rapport de recherche. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.
- Bureau, Conrad. (1976). *Enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval*. Québec : Faculté des lettres de l'Université Laval.
- Bureau, Conrad. (1985). *Le français écrit au secondaire : une enquête et ses implications pédagogiques*. Vol. 19. Québec : Conseil de la langue française.
- Caron-Bouchard, Monique, Michel Pronovost, Caroline Quesnel, Carl Perrault et Katerine Deslauriers. (2011). *Outils virtuels et qualité de la langue*. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf.

- Chartrand, Suzanne-G. (2007). [Commentaire de lecture sur le livre de Germain, L., L. Papineau et B. Séguin. (2006). *Le grand mensonge de l'éducation. Du primaire au collégial : les ratés de l'enseignement du français au Québec*. Montréal : Lanctôt]. *Formation et Profession*. Montréal : CRIFPE.
- Chartrand, Suzanne-G. et Michèle Prince. (2009). « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois ». *Canadian Journal of Education*, vol. 32, n° 2 : 317-343.
- Chartrand, Suzanne-G., Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Chbat, Joseph et Jean-Denis Groleau. (2000). *Construction de la difficulté langagière*. Montréal: Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset.
- Chéhadé, Mona, Denyse Lemay et Éléonore Antoniadès. (2000). *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
- Conseil supérieur de la langue française. (1998). « Maîtriser la langue pour assurer son avenir. Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française ». Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles. Réflexions sur de nouveaux diplômés collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique*. Avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Québec : Gouvernement du Québec.
- Crystal, David. (2008). *Txtng : The Gr8 Db8*. Oxford : OUP Oxford.
- De Villers, Marie-Éva. (2005). *Le vif désir de durer: illustration de la norme réelle du français québécois*. Montréal : Québec Amérique.
- De Villers, Marie-Éva. (1999). « Une amélioration marquée de la maîtrise de la langue à l'université ». *Correspondance*, vol. 4, n° 3.
- Demers, Guy. (2014). *Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Desforges, Louise. (1986). *Enquête sur le français écrit des étudiants*. Montréal : Collège Ahuntsic.

- Desmeules, Louis et Ginette Bousquet. (2015a). *Le rapport à l'écrit en sciences humaines*. Article de vulgarisation du rapport de recherche. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Desmeules, Louis et Ginette Bousquet. (2015b). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Gagnon, Lysiane. (1975). « Le drame de l'enseignement du français ». La Presse.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Épreuves uniformes au collégial, Langue d'enseignement et littérature - Résultats à l'épreuve de français 2013-2014*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Direction de l'enseignement collégial.
- Hayes, John R. et Linda S. Flower. (1980). « Identifying the Organization of Writing Processes », p. 3-30. Dans *Cognitive Processes in Writing*, dirigé par Lee W. Gregg et Erwin R. Steinberg. Hillsdale : L. Erlbaum Associates.
- Karsenti, Thierry. (2015). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*. Montréal : CRIFPE.
- Kingsbury, Fanny et Jean-Yves Tremblay. (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue : à l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?* Rapport de recherche PAREA. Québec : Cégep de Sainte-Foy.
- Lachapelle, Guillaume, Julie Pelletier et Richard Moisan. (2016). « Français écrit au collégial et marché du travail ». Communication présentée au 36e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale à Québec.
- Lafontaine, Louise et Catherine Legros. (1995). « Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1 : 121-144.
- Larose, Gérald. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Montréal : Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.
- Lecavalier, Jacques. (2013). *L'Express grammatical. Révision et correction de textes*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique (ERPI).
- Lecavalier, Jacques. (2003). *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français au collégial*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Lecavalier, Jacques, Clémence Préfontaine et André Brassard. (1991). *Les stratégies de lecture / écriture au collégial*. Rapport de recherche. Valleyfield : Collège de Valleyfield.

- Lefrançois, Pascale. (2003). « Pour le rehaussement de la formation linguistique à l'université ». *L'autre forum*, vol. 8, n° 1 : 9-13.
- Lefrançois, Pascale, Michel D. Laurier, Roger Lazure et Robert Claing. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Montréal : Office québécois de la langue française.
- Lemonnier, France H. et Odette Gagnon. (2010). *La qualité du français écrit. Comment l'analyser? Comment l'évaluer? Proposition d'une grille multidimensionnelle et d'une démarche*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lessard, Agnès. (1989). « Une enquête sur la qualité du français écrit au Québec », p. 1-5. Dans *Actes des Journées de linguistique de l'AÉDILL*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Libersan, Lucie, Robert Claing et Denis Foucambert. (2010). *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique*. Montréal : Cégep Ahuntsic.
- Lord, Marie-Andrée. (2007). « Chronique de la langue française. Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire ? » *Formation et profession*, vol. 14, n° 1 : 42-44.
- Maurais, Jacques. (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*. Québec : Conseil de la langue française.
- Melançon, Benoît. (2015). *Le niveau baisse! Et autres idées reçues sur la langue*. Montréal : Del Busso.
- Ménard, Louise. (1990). *Utilisation de l'écriture au collégial : étude descriptive*. Laval : Collège Montmorency.
- Moffet, Jean-Denis et Annick Demalsy. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Monballin, Michèle et Georges Legros. (2001). « La maîtrise langagière à l'entrée des études supérieures : mythes, constats et essais d'intervention ». *Correspondance*, vol. 6, n° 4.
- Ouellet, Lise. (1985). « Qu'en -il de l'habileté à écrire des élèves de 2e secondaire? » *Vie pédagogique*, n° 35 : 9-16.
- Ouellet, Lise. (1996). « Dilemme en écriture : exigence ou tolérance? » *Vie pédagogique*, n° 101 : 26-28.
- Ouellet, Martine. (1986). *Des participes passés en français parlé à Montréal*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Montréal.

- Ouellet, Martine. (2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel*. Rapport de recherche. Drummondville : Cégep de Drummondville.
- Paquet, Caroline. (2011). *Les enseignants du secteur technique et le français écrit de leurs étudiants*. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Piron, Sophie. (2008). « La maîtrise du français écrit : où le bât blesse-t-il ? » *Correspondance*, vol. 14, n° 1.
- Poitrais, Françoise. (1980). *Les carences en français au collégial : le diagnostic et le choix du traitement*. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.
- Racine, Claude, Jacques Leclerc, Lionel Jean. (1987). *Grille de correction en français écrit : élaboration, expérimentation et évaluation*. Rapport de recherche. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
- Roberge, Julie. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Montréal : Cégep André-Laurendeau.
- Roy, Daniel. (1991). « Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 1 : 37-40.
- Roy, Gérard-Raymond et Guy Boudreau. (1995). « Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive : quinze ans plus tard ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1 : 5-16.
- Roy, Gérard-Raymond, Louise Lafontaine, Guy Boudreau et Roland Viau. (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, Claude. (1995). « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1 : 145-166.
- Saint-Laurent, Nathalie. (2008). *Le français et les jeunes*. Gouvernement du Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Tatossian, Anaïs. (2010). *Les procédés scripturaux des salons de clavardage (en français, en anglais et en espagnol) chez les adolescents et les adultes*. Montréal : Université de Montréal.
- Tremblay, Robert, Jean-Guy Lacroix et Lise Lacerte. (1994). *Le texte argumentatif et les marqueurs de relation*. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.

Université de Montréal. (2016). « Maîtrise de l'écrit : l'école fait du bon travail ». *AMEQenligne*, mai 25. http://www.ameqenligne.com/print_news.php?ID=581085&cat=21.