

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

L'HABILITÉ À REPÉRER ET À CORRIGER LES MÉPRISES CONTENUES DANS
LE TEXTE D'UN ÉLÈVE DE SIXIÈME ANNÉE : LE CAS DES SORTANTS EN
ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MÉLANIE MONTAMBAULT

AOÛT 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier mon directeur de recherche, Monsieur Jean-François Boutin qui, grâce à ses judicieux conseils et à sa perception de l'enseignement, m'a donné l'inspiration nécessaire à la réalisation de ce mémoire. Je souhaite aussi souligner la contribution de Karine Bourassa qui a procédé à la vérification de la correction et de la compilation des données de cette étude. Un merci tout spécial à Sylvain Roy qui fut d'une aide indispensable pour la création des tableaux et des figures de cette recherche. En terminant, je ne peux passer sous silence la participation des étudiantes et des étudiants à cette étude. Sans eux, cette recherche n'aurait pu être menée à terme et je les en remercie.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| REMERCIEMENTS..... | ii |
| TABLE DES MATIÈRES..... | iii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | v |
| LISTE DES FIGURES..... | vii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS..... | viii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE..... | 4 |
| 1.1 La situation du français écrit dans les universités..... | 5 |
| 1.2 Le problème..... | 7 |
| 1.3 La pertinence sociale et scientifique de la recherche..... | 13 |
| 1.4 La question de recherche..... | 14 |
| 1.5 L'objectif de recherche..... | 15 |
| 1.6 Les limites de la recherche..... | 15 |
| CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL..... | 17 |
| 2.1 La compétence linguistique : un problème de définition..... | 19 |
| 2.2 Le niveau de maîtrise attendu d'un futur maître..... | 24 |
| CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE..... | 31 |
| 3.1 L'outil de recherche..... | 32 |
| 3.2 L'échantillon..... | 33 |
| 3.3 L'instrument de collecte des données..... | 34 |
| 3.4 Le contenu et la présentation du texte..... | 35 |
| 3.5 La validation de la partie «correction du texte»..... | 36 |
| 3.6 L'administration du texte à corriger..... | 42 |
| 3.7 Les résultats attendus..... | 43 |
| CHAPITRE 4 : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS..... | 44 |
| 4.1 L'orthographe lexicale..... | 55 |
| 4.2 Le vocabulaire..... | 60 |
| 4.3 L'orthographe grammaticale..... | 64 |
| 4.4 La syntaxe..... | 68 |
| 4.5 L'ajout d'erreurs par les étudiants..... | 74 |
| CHAPITRE 5 : LA DISCUSSION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 80 |
| LA CONCLUSION..... | 91 |
| LA BIBLIOGRAPHIE..... | 98 |

| | |
|---------------|-----|
| ANNEXE 1..... | 103 |
| ANNEXE 2..... | 104 |
| ANNEXE 3..... | 105 |
| ANNEXE 4..... | 108 |
| ANNEXE 5..... | 111 |
| ANNEXE 6..... | 112 |

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 : Résultats (%) des sujets à notre épreuve et nombre de passations nécessaires à la réussite du test SEL Bp.47
- Tableau 2 : Méprises par catégorie, méprises repérées et corrigées correctement et méprises non repérées et/ou non corrigées.....p.52
- Tableau 3 : Proportion, par catégorie, des méprises non repérées et/ou non corrigées par l'ensemble des sujets.....p.54
- Tableau 4 : Orthographe lexicale : méprises non repérées par variable.....p.55
- Tableau 5 : Nombre et proportion d'étudiants n'ayant pas repéré et/ou corrigé les 14 méprises d'ordre lexical se retrouvant dans l'épreuve.....p.57
- Tableau 6 : Nombre et proportion d'étudiants ayant repéré correctement l'une ou l'autre des 14 méprises d'orthographe lexicale que comptait le texte.....p.59
- Tableau 7 : Vocabulaire : description par variable des méprises non identifiées.....p.60
- Tableau 8 : Nombre et proportion d'étudiants n'ayant pas identifié les méprises de vocabulaire.....p.61
- Tableau 9 : Nombre et proportion d'étudiants ayant repéré correctement l'une ou l'autre des 5 méprises de vocabulaire que comptait le textep.63
- Tableau 10 : Orthographe grammaticale : description par variable des méprises non identifiées.....p.64

| | | |
|--------------|--|------|
| Tableau 11 : | Nombre et pourcentage d'étudiants n'ayant pas identifié les méprises grammaticales..... | p.65 |
| Tableau 12 : | Nombre et proportion d'étudiants ayant repéré correctement l'une ou l'autre des 14 méprises d'orthographe grammaticale que comptait le texte..... | p.67 |
| Tableau 13 : | Syntaxe : description par variable des méprises non identifiées..... | p.68 |
| Tableau 14 : | Nombre et proportion d'étudiants ayant repéré correctement l'une ou l'autre des 7 méprises syntaxiques que comptait le texte..... | p.70 |
| Tableau 15 : | Nombre et proportion d'étudiants n'ayant pas identifié les erreurs de ponctuation..... | p.71 |
| Tableau 16 : | Variables par catégorie ayant été le plus difficilement repérables par les sujets..... | p.73 |
| Tableau 17 : | Erreurs ajoutées par catégorie au texte..... | p.75 |
| Tableau 18 : | Exemples de corrections fautives effectuées par les étudiants..... | p.76 |
| Tableau 19 : | Résultats obtenus selon le nombre de méprises correctement répertoriées et corrigées et en fonction du nombre d'erreurs ajoutées | p.77 |
| Tableau 20 : | Niveau de maîtrise des composantes de la compétence <i>Langagière</i> atteint par les stagiaires finissants selon l'ensemble des répondants (n=910)..... | p.88 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|------------|---|------|
| Figure 1 : | Compétence deux du référentiel ministériel..... | p.20 |
| Figure 2 : | Les composantes de la compétence langagière | p.22 |
| Figure 3 : | Les composantes de la compétence linguistique..... | p.23 |
| Figure 4 : | Répartition en pourcentage des quarante méprises par catégorie..... | p.38 |
| Figure 5 : | Grille de codification..... | p.40 |
| Figure 6 : | Corrélation entre les variables «résultats» et «nombre de passation au test SEL B»..... | p.50 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS

| | |
|---------|---|
| CAPFE | Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement |
| CÉFRANC | Centre d'évaluation du rendement en français écrit |
| CEPFE | Comité d'élaboration d'une politique du français écrit |
| CRÉPUQ | Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec |
| MÉQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| % | Pourcentage |
| SEL B | Service d'évaluation linguistique, version B |
| TECFÉE | Test de certification en français écrit pour l'enseignement |
| TÉLUQ | Télé-université, université à distance de l'Université du Québec à Montréal |
| TURBO | Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe |
| UQÀM | Université du Québec à Montréal |
| UQÀR | Université du Québec à Rimouski |

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, la qualité de la langue écrite des étudiants universitaires a fait couler beaucoup d'encre. La piètre performance des étudiants aux tests de français écrit des universités est le reflet de leur faible connaissance des règles et des usages qui régissent la langue française. D'ailleurs, ce sont ces mêmes résultats qui ont conduit le ministère de l'Éducation du Québec (2001b) et les dirigeants universitaires à réviser et à modifier les exigences linguistiques liées à l'obtention du diplôme et du brevet d'enseignement. Donc, en lien avec les nouvelles demandes du MÉQ (ibid.), la bonification des exigences liées à la délivrance du diplôme devrait, en théorie, permettre aux étudiants terminant leur baccalauréat en sciences de l'éducation d'avoir un niveau de maîtrise suffisamment élevé pour enseigner, avec aisance, le français écrit.

En fonction des nouvelles exigences liées à l'apprentissage du français, nous avons voulu vérifier si ces dites mesures correctrices ont réellement eu un impact sur la qualité de la langue écrite des sortants se vouant à l'enseignement. Afin de vérifier si les étudiants inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de la cohorte 2005-2006 avaient atteint le niveau de maîtrise promulgué à l'intérieur du référentiel ministériel (MÉQ, 2001b), nous avons évalué, par l'entremise de cette recherche, certaines connaissances inhérentes à la compétence linguistique de sortants de l'Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis). Même si ces exigences à l'égard du français écrit sont relativement nouvelles, peu d'études ont porté sur l'évaluation de la compétence

linguistique d'étudiants au terme de leurs études. Dans le but d'obtenir une meilleure représentation de cette problématique, regardons les différents chapitres qui composent le présent ouvrage.

À l'intérieur du premier chapitre, nous présentons les quelques mesures mises de l'avant par les différentes universités de 1985 à nos jours. Par la suite, nous faisons état de la problématique et nous terminons ce chapitre en présentant la question et l'objectif de recherche.

Le deuxième chapitre présente la définition des concepts-clés retenus. Nous poursuivons en exposant le cadre théorique qui nous a permis de mieux circonscrire les concepts retenus. Nous concluons ce chapitre en indiquant le but de la recherche.

La méthodologie élaborée au chapitre III présente notre outil de recherche. L'instrument de collecte de données et les variables retenues sont également énoncés. Nous concluons ce chapitre en précisant le type d'analyse choisi.

La présentation des résultats suit au chapitre IV. Les données recueillies lors de l'évaluation sont dévoilées. Finalement, la discussion et l'interprétation des résultats sont exposées au chapitre V.

La conclusion résume l'analyse et rappelle la question de recherche. Nous y abordons les forces et les limites de l'étude. Elle se conclut par des pistes de réflexion pouvant conduire à d'éventuelles recherches.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Depuis déjà plusieurs années, la qualité du français écrit des étudiants universitaires a suscité moult controverses dans le monde de l'éducation. Les performances plutôt décevantes des futurs maîtres aux tests de français universitaires ont été la cible de plusieurs journalistes et autres commentateurs de l'actualité qui soulignaient et déploraient, entre autres, leurs faibles connaissances du code linguistique. Cette situation, au milieu des années 1980, amena les universités québécoises à mettre en place différentes mesures, et ce, dans l'optique de former des étudiants plus compétents en français écrit. Malgré tout, cette méconnaissance de la langue écrite semble, encore aujourd'hui, persister. En témoigne les résultats divulgués dans le cadre de la présente recherche.

Le premier chapitre présente les assises qui nous ont conduits à l'élaboration du sujet de recherche. Tout d'abord, nous abordons les étapes marquantes de la situation du français écrit dans les universités québécoises. Par la suite, en vue d'établir la pertinence scientifique de la présente étude, l'état des recherches actuelles est présenté. Nous terminons ce chapitre en exposant la question, l'objectif et les limites de la recherche.

1.1 LA SITUATION DU FRANÇAIS ÉCRIT DANS LES UNIVERSITÉS

La méconnaissance du français écrit des étudiants universitaires n'est pas un phénomène nouveau en soi. En fait, selon Lépine (1995), c'est en 1985 que ce problème commença véritablement à préoccuper les dirigeants des universités québécoises. D'ailleurs, ce sont les divers ordres professionnels et les employeurs qui se sont indignés les premiers face à la pauvre qualité du français écrit de leurs travailleurs, nouvellement sortis de l'université. Cette prise de conscience marqua le début de la première prise de position officielle de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CRÉPUQ). Suite à cette première sortie officielle, la CRÉPUQ publia, en 1986, un rapport portant sur ce problème. Ce rapport, peu élogieux, énonçait deux grands constats : les lacunes en français écrit des étudiants posent un sérieux problème et, devant cette situation, il faut intervenir le plus rapidement possible. C'est à partir de ce moment que les universités mirent sur pied différentes mesures permettant d'améliorer le français écrit : tests, cours de mise à niveau, modification des règlements, etc. Toutefois, ne voulant pas que l'apprentissage et le perfectionnement de la langue maternelle se déploient à l'université, les dirigeants universitaires souhaitaient, d'abord et avant tout, que les institutions scolaires antérieures prennent conscience de la faille de leur enseignement en français écrit. Ils ne voulaient surtout pas que ces mesures deviennent permanentes et qu'elles s'inscrivent à l'intérieur des programmes de formation initiale à l'enseignement.

En 1992, cette conjoncture amena la plupart des universités à créer un comité ayant la responsabilité de façonner une épreuve permettant de mesurer les acquis langagiers de leurs étudiants. À quelques exceptions près, ces épreuves, instaurées par les universités, sont devenues une condition d'admission, de poursuite des études ou de diplomation pour les étudiants. En dépit de ces nouvelles exigences, le bilan ne fut guère plus reluisant, et ce, pour l'ensemble des universités. En fonction des universités et de l'année d'administration, le taux d'échec se situait aux alentours de 40 %. Les conclusions faisaient état de la pauvreté du vocabulaire, de la méconnaissance de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe. (Cajolet-Laganière, Martel, 1995).

En raison de la piètre performance des étudiants à ces examens, bon nombre d'universités québécoises ont instauré divers cours de perfectionnement et de mise à niveau. D'après Roy et Lafontaine (1992), les cours de perfectionnement et de mise à niveau n'ont pas toujours eu les effets escomptés et malheureusement, pour la plupart des universités, les étudiants ne se sont guère améliorés.

Depuis la prise de conscience en 1985 de la pauvreté de la langue écrite des étudiants, plusieurs cours et règlements ont été adoptés par les universités, mais sans grand succès. Jusqu'à l'arrivée, toute récente, du référentiel ministériel du gouvernement du Québec, aucun niveau de maîtrise attendu d'un futur maître n'avait été ciblé. L'atteinte de ces nouveaux niveaux de maîtrise (MÉQ, 2001b) obligea les universités à modifier leurs programmes de formation afin d'attester, en fonction des nouvelles exigences

ministérielles, que tous les étudiants sortants aient atteint le niveau de maîtrise promulgué à l'intérieur de ce référentiel.

Dans l'optique d'une harmonisation des différents cours et tests instaurés par les universités québécoises francophones, une politique commune relative à l'évaluation et à la valorisation de la qualité de la langue pour les programmes en enseignement fut instaurée. Au moment où nous avons administrés notre épreuve (automne 2006), tous les étudiants inscrits en formation des maîtres devaient réussir le même test de français écrit avant le troisième stage. Ce test a été conçu par le Service d'évaluation linguistique (SEL) de la TÉLUQ. Celui-ci était composé de deux volets : code linguistique et rédaction. Pour réussir le test, les étudiants devaient obtenir une note minimale de 75% dans chacun des deux volets. Ce test de français, combiné aux différentes autres mesures, devrait donc assurer une maîtrise suffisamment élevée aux sortants.

1.2 LE PROBLÈME

Bien que des mesures de rattrapage aient été mises en place par certaines universités, il semble que les carences linguistiques des étudiants demeurent réelles. La méconnaissance du français écrit des étudiants universitaires se vouant à l'enseignement a et aura inévitablement des répercussions néfastes sur la qualité de leur enseignement du français. En tant que modèles, les enseignants ont cette lourde tâche de transmettre leur savoir grammatical. En effet, selon la Commission des États généraux sur la situation et

l'avenir de la langue française au Québec, ce sont les écoles et les enseignants qui devraient en assurer la maîtrise, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit : « Actuellement, la difficulté du réseau québécois d'enseignement d'assurer aux jeunes et aux adultes la maîtrise du français écrit et parlé mine cette mission fondamentale de l'école. Cette difficulté affecte aujourd'hui les maîtres. Cette situation n'a aucun sens » (2001, p. 35).

Dans le but de mesurer la maîtrise de la compétence linguistique des étudiants, diverses épreuves ont été imposées par les universités. En fait, les résultats obtenus à ces évaluations démontrent que plusieurs sortants universitaires éprouvent de sérieuses difficultés à maîtriser le français à l'écrit. Selon le Conseil supérieur de la langue française (2005), la méconnaissance de la syntaxe, de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale, du vocabulaire et de la ponctuation constitue la catégorie où échoue le plus grand nombre d'étudiants.

De plus, selon les résultats rendus publics par les différentes universités, cette situation semble être généralisée à l'ensemble du Québec. À ce sujet, les résultats diffusés par la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec sont éloquents : «seulement 15 % des étudiants inscrits en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal sont très bons en français, 30% sont bons, 15% sont moyens et les derniers 40 %, nettement médiocres. À l'UQÀM, les résultats sont à peu près les mêmes : 46 % des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont échoué au test de français écrit en mai-juin 2000» (2001, p.41).

Cette situation, plutôt préoccupante, a fait réagir le MÉQ qui, en 2001(b), publie de nouvelles orientations en matière de formation des maîtres. Ces nouvelles orientations prennent la forme d'un référentiel à l'intérieur duquel 12 compétences sont répertoriées. Ce référentiel édicte les compétences minimales à maîtriser chez les futurs maîtres, et ce, au sortir de leur formation. Les sortants en éducation devraient donc, à la fin de leur baccalauréat, avoir atteint le niveau de maîtrise jugé suffisant par le MÉQ (2001b) pour enseigner chacune de ces douze compétences. Parmi ces compétences jugées indissociables à la profession enseignante, la deuxième est entièrement consacrée au développement de la compétence langagière « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes reliés à la profession enseignante » (MÉQ, 2001b, p.75). Ainsi, au terme de sa formation initiale, on s'attend à ce que le futur maître : « maîtrise les règles de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de sa communauté langagière » [...] « s'exprime avec la justesse et l'exactitude qui conviennent à un professionnel de l'enseignement » (Ibid, p.80).

Ce référentiel a dicté les grandes orientations qu'ont entreprises les universités quant à la modification et à la révision de leurs programmes de formation. Les dirigeants universitaires doivent désormais s'assurer que les nouveaux étudiants inscrits ont atteint, au terme de leur formation, le niveau de maîtrise souhaité d'un professionnel de l'enseignement, ce qui inclut la maîtrise de la langue.

Étant responsable du respect de ces nouvelles exigences ministérielles, le Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement (CAPFE) a exhorté les universités : « d'attester formellement de l'atteinte par les futurs maîtres d'un niveau de compétence élevé en langue orale et en langue écrite au terme de leur formation universitaire » (Ouellon, 2001, p.5). C'est en avril 2006 que les premiers sortants de cette nouvelle réforme quitteront l'université, diplôme en poche. Ces mêmes étudiants devraient donc avoir atteint les divers niveaux de maîtrise définis par le MÉQ (2001b).

Cette certification par le CAPFE fut une condition d'agrément des programmes de formation des maîtres au Québec. Programmes qui ont dû être réaménagés en fonction des orientations du MÉQ (2001b.). En tant que dernière institution pédagogique avant l'obtention du brevet d'enseignement, nous pensons que l'université revêt une importance capitale quant à l'amélioration de la qualité de la langue orale et écrite des futurs maîtres. Elle doit s'assurer que les étudiants qu'elle a formés aient les compétences requises pour exercer adéquatement leur profession. Nous constatons que l'université devient donc la seule responsable de l'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé en français écrit. Pour répondre à ces exigences, une panoplie de mesures ont été déployées par les universités du Québec afin de s'assurer que tous les sortants, au terme de leur formation, aient atteint les niveaux de compétence attendus du MÉQ (ibid).

Par exemple, l'université étudiée en 2006 dans le cadre de la présente recherche, à savoir l'Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis), a mis en place différentes

mesures afin d'attester de la maîtrise du français écrit des étudiants inscrits à la formation initiale à l'enseignement préscolaire/primaire. Pour accéder à leur quatrième et dernier stage, les étudiants devaient, entre autres, réussir le test de français écrit du Service d'évaluation linguistique (SEL), version B, avec une note égale ou supérieure à 75 p. 100.

Ils devaient également se conformer aux exigences suivantes :

En cas d'échec, l'étudiant devait obligatoirement rencontrer un conseiller avant la fin du premier trimestre afin d'élaborer un plan de développement de cette compétence. Ensemble, ils déterminaient un ou des cours de mise à niveau pouvant être associés à d'autres mesures d'aide, par exemple à celles offertes par le Centre d'aide à la réussite. S'il ne réussit pas à atteindre le niveau de compétence langagière exigé, il ne pouvait poursuivre ses études dans le programme. Notons aussi que la qualité de la langue est évaluée lors des stages et que toutes ces mesures s'ajoutent aux cours de français déjà prévus dans les programmes (CAPFE, 2005, p.10).

Selon le Conseil supérieur de la langue française (2005), le resserrement des exigences à la formation des maîtres, depuis la mise en œuvre des nouvelles directives ministérielles, devrait assurer aux nouveaux enseignants une « solide » maîtrise du français, tant à l'écrit qu'à l'oral. Est-ce le cas ? Ces mesures auront-elles été véritablement efficaces ? En dépit des efforts consentis par les universités pour s'assurer que tous les étudiants sortants disposent des connaissances linguistiques requises pour enseigner, nous sommes en droit de questionner le réel niveau de maîtrise atteint par ces sortants et c'est ce que nous avons souhaité vérifier par le biais de cette recherche. Pour ce faire, nous avons demandé aux sortants en éducation préscolaire et en enseignement primaire de repérer, puis de corriger les méprises contenues dans une production d'un élève de sixième année. Nous avons d'abord opté pour ce type de test puisque tout enseignant doit s'acquitter

quotidiennement de cette tâche dans l'exercice de ses fonctions. De plus, selon Roy, Lafontaine et Legros : «la correction de textes est particulièrement destinée aux futurs enseignants et enseignantes ; elle vise à évaluer leur capacité et leur habileté à superviser les textes que leur soumettront les élèves dont ils auront à assurer et à assumer la formation» (1995, p.69).

Au-delà de l'atteinte d'un niveau de maîtrise suffisamment élevé de la compétence linguistique, les futurs enseignants doivent : «[...] non seulement communiquer un message le plus correctement possible, mais aussi être capable de déceler les erreurs que commettent ses élèves dans leurs propres messages, puis de leur faire comprendre pourquoi il s'agit d'erreurs et comment les corriger» (Lefrançois, 2005, p.1). Cet avis semble également être partagé par Roy et Lafontaine qui, en 1992, ont publié une étude sur la maîtrise du français à l'université. Dans le cadre de leur recherche, les étudiants devaient, entre autres, repérer puis corriger des erreurs de français dans des textes :

Repérer des erreurs de français écrit disséminées au hasard et sans indices dans des textes petits ou grands fait appel à une maîtrise plus «assurée» de la langue écrite. Une telle maîtrise supplémentaire s'avère nécessaire à toute personne en «position» de porter avant diffusion un jugement final sur un texte qu'il s'agisse d'une lettre, d'un article de journal, d'un rapport, etc. et, en particulier, à toute personne qui exerce la fonction, par exemple, de corriger le français écrit des élèves ou des étudiants. La correction d'un texte par une personne autre que son auteur suppose en effet que ce correcteur repère toutes les erreurs, et seulement les erreurs, puis qu'il soit en mesure de les corriger. (Roy et Lafontaine, 1992, p.26).

Le repérage mais surtout la correction de méprises dans des textes semblent s'avérer, pour ces auteurs, un moyen efficace d'évaluer les acquis langagiers à l'écrit des futurs

enseignants. Ce genre de test permet aux étudiants de centrer leur attention sur la révision ou le rajustement d'éléments fautifs ou erronés, ce qui nécessite, inévitablement, une réflexion et une mise en application des connaissances qu'ils ont apprises au cours de leur formation (Roy et Lafontaine, 1992).

1.3 LA PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

Toujours d'actualité, la qualité du français écrit des enseignants continue de préoccuper les dirigeants universitaires qui en collaboration, entre autres, avec la Fédération des commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, ont conçu un premier examen national (test de certification du français écrit pour l'enseignement / TECFÉE) pour tous les futurs enseignants. Ce test porte sur la connaissance du code linguistique et des règles qui lui sont associées. Les universités québécoises ont mis de l'avant ce test de certification du français dans le but d'évaluer la maîtrise du français écrit des étudiants inscrits en sciences de l'éducation. À l'Université du Québec à Rimouski, ce sont tous les étudiants inscrits à l'automne 2008 qui ont dû se soumettre à ce nouveau test. Reste désormais à vérifier si cette épreuve permettra à ces derniers de rehausser leur maîtrise du français à l'écrit.

Toutefois, en dépit des efforts consentis par les dirigeants universitaires pour s'assurer d'un niveau de maîtrise élevé en français écrit chez les étudiants universitaires «[...] rares sont les recherches qui ont porté sur la qualité du français écrit et oral des étudiants qui sont au terme de leur formation à l'enseignement dans le but justement

d'apporter des précisions sur le niveau de maîtrise réel atteint [...]» (Bidjang, Gauthier, Mellouki & Desbiens (2005, p.2). Nous espérons donc que cette recherche puisse favoriser, du moins en partie, l'avancement des connaissances de la maîtrise de la compétence linguistique et qu'elle permette aux dirigeants universitaires d'avoir un aperçu du niveau de maîtrise réel de la compétence linguistique des sortants.

La qualité de la langue est un sujet qui soulève bien des passions, et ce, depuis plus de vingt ans. Toutefois, le constat est pratiquement le même : la performance des étudiants aux tests de français témoigne de leur faible maîtrise du code linguistique. Que pouvons-nous faire pour éviter que cette situation perdure encore vingt autres années? C'est dans cette optique que nous souhaitons que l'analyse des résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche permette de mieux cerner les lacunes en français écrit des futurs enseignants.

1.4 LA QUESTION DE RECHERCHE

Comme le soulignent Ouellon et Dolbec (1999), tous les enseignants ainsi que les futurs maîtres doivent s'exprimer dans une langue orale et écrite de qualité auprès de leurs élèves. N'oublions pas qu'ils sont des modèles pour les jeunes et doivent, par conséquent, veiller à l'amélioration du français oral et écrit de leurs élèves.

C'est dans cette perspective que nous avons voulu vérifier si les orientations du MÉQ (2001b) permettent aux étudiants sortants d'employer une langue écrite de qualité. Notre

question de recherche s'articule donc comme suit : *considérant les dernières exigences liées à l'obtention du diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et considérant la maîtrise de la compétence linguistique d'étudiants au terme de leur formation, quelle est leur habileté à repérer et à corriger les méprises contenues dans une production d'un élève de sixième année?*

1.5 L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Selon Cajolet-Laganière et Martel (1995, p. 35) : « la formation de la conscience linguistique chez les jeunes commence d'abord par l'enseignement du français ». Cette lourde responsabilité revient donc à l'école et à ses maîtres. Selon le Conseil supérieur de la langue française (2005), l'apprentissage de la grammaire était et restera un « objet de savoir strict » que tous les futurs maîtres de même que les enseignants devront assurément maîtriser pour eux-mêmes, afin qu'ils puissent le faire maîtriser à leurs élèves. L'objectif de cette recherche consiste à : *analyser l'habileté de sortants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à repérer et à corriger des méprises contenues dans une production écrite par un élève de sixième année.*

1.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

En dépit des intentions menant à la réalisation cette recherche, force est d'admettre qu'elle pose des limites. D'une part, comme une seule université a été visitée et que nous

avons uniquement sondé les étudiants se vouant à une carrière en éducation préscolaire et en enseignement primaire (n=57), les résultats obtenus ne seront pas généralisables à l'ensemble des sortants des universités québécoises. D'autre part, en raison du nombre disproportionné de méprises par catégorie dans l'outil expérimental (orthographe grammaticale : n=14; orthographe lexicale : n=14; syntaxe : n=7; vocabulaire : n=5), il est difficile d'obtenir une représentation juste et équitable pour chacune des catégories. De plus, nous n'évaluons qu'une partie de la compétence linguistique à l'écrit de ces étudiants. Par ailleurs, il aurait été aussi très intéressant d'évaluer la qualité de la langue orale de ces futurs enseignants. La maîtrise du français va bien au-delà de la simple connaissance du code linguistique, elle constitue le principal vecteur permettant la transmission de l'information. Elle s'avère donc être une compétence essentielle à la compréhension et à la maîtrise des autres matières du curriculum.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

Quels sont les termes exacts à employer, en fonction du sens, lorsque nous faisons référence à des expressions telles que «compétent en français écrit», «connaissances linguistiques», «compétence linguistique» et «niveau de maîtrise» ? Difficile de répondre à cette question de façon précise, puisque les experts eux-mêmes ne sont pas unanimes quant aux définitions et aux choix terminologiques à utiliser (Ouellon, 2001). Certains vont même jusqu'à prétendre que les termes *capacité* et *compétence* «ne sont guère standardisés ou socialement stabilisés. Il n'y a donc pas de sens à prétendre en donner une définition claire. Ce sont de bons exemples de termes mal définis parce que ne renvoyant pas à des théories suffisamment établies» (Fourez et al. 1997, p.81).

À l'intérieur de ce deuxième chapitre, nous exposons les concepts, modèles et théories qui ont guidé l'articulation épistémologique de la présente recherche. Nous définissons également les concepts retenus et utilisés afin d'éclairer notre analyse de la problématique.

Pour connaître le véritable sens associé à tout concept, il est primordial de ne pas trop généraliser : « le...danger...consiste à formuler les compétences d'une manière tellement générale qu'elles ne signifient plus rien de précis et n'engagent plus la pensée et l'action dans une direction particulière » (MÉQ, 2001b, p.49). Dans le but d'éviter cet écueil, nous désirons porter une attention particulière à la définition du concept de compétence linguistique que nous avons retenue. Étant une des composantes de la compétence langagière, nous avons également jugé important de bien définir ce concept. Par ailleurs, les notions de *maîtrise* et de *niveau* relatives aux exigences universitaires liées à la formation des maîtres et celles attendues à l'intérieur du référentiel de compétences professionnelles du ministère de l'Éducation sont également précisées.

Cette étude repose sur plusieurs écrits. Nous nous sommes d'abord appuyés sur les écrits de Jean-Denis Moffet et Anick Demalsy qui, en 1994, ont conduit une étude portant sur la compétence et la maîtrise du français au collégial. Par la suite, nous nous sommes basés sur la définition du Conseil supérieur de l'éducation qui, en 1987, décrivait ce qu'il sous-entendait par *compétence linguistique*. Pour ce qui est du concept associé au mot *maîtrise*, nous avons voulu étaler les définitions retenues par les différents auteurs qui se sont prononcés à ce sujet. Ces écrits viendront enrichir les définitions de *compétences langagière et linguistique* et de *niveau de maîtrise attendu* définies à l'intérieur du référentiel de compétences professionnelles à la profession enseignante du MÉQ en 2001(b).

2.1 LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE : UN PROBLÈME DE DÉFINITION

En adoptant de nouvelles orientations à la profession enseignante, le MÉQ (2001b) poursuivait un objectif très précis : « adapter la formation des maîtres aux transformations concernant l'école et la société, ce qui implique un changement significatif dans la façon de concevoir la profession et les programmes de formation à l'enseignement » (Bidgang, Gauthier, Mellouki, Desbiens, 2005, p.2). Selon ces auteurs, le but de ces nouvelles orientations est de former des enseignants professionnels, ce qui laisse entrevoir qu'il faille se tourner vers une professionnalisation de l'enseignement. En effet, chacune des douze compétences professionnelles est délimitée par des composantes qui permettent de caractériser et de définir les gestes professionnels d'un enseignant. Pour chacune des composantes sont établies des sous-composantes qui permettent de mieux expliciter le travail que les enseignants doivent accomplir au quotidien. Le niveau de maîtrise attendu à la fin de la formation initiale y est également défini. Comme notre recherche s'intéresse principalement à la maîtrise de la compétence linguistique des futurs enseignants, nous n'aborderons que la compétence deux du référentiel ministériel (MÉQ, 2001b). Cette deuxième compétence traite uniquement de la compétence langagière et celle-ci s'énonce comme suit : «communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante» (Ibid, p.75). Regardons maintenant, à l'aide la figure 1, les composantes qui définissent cette compétence.

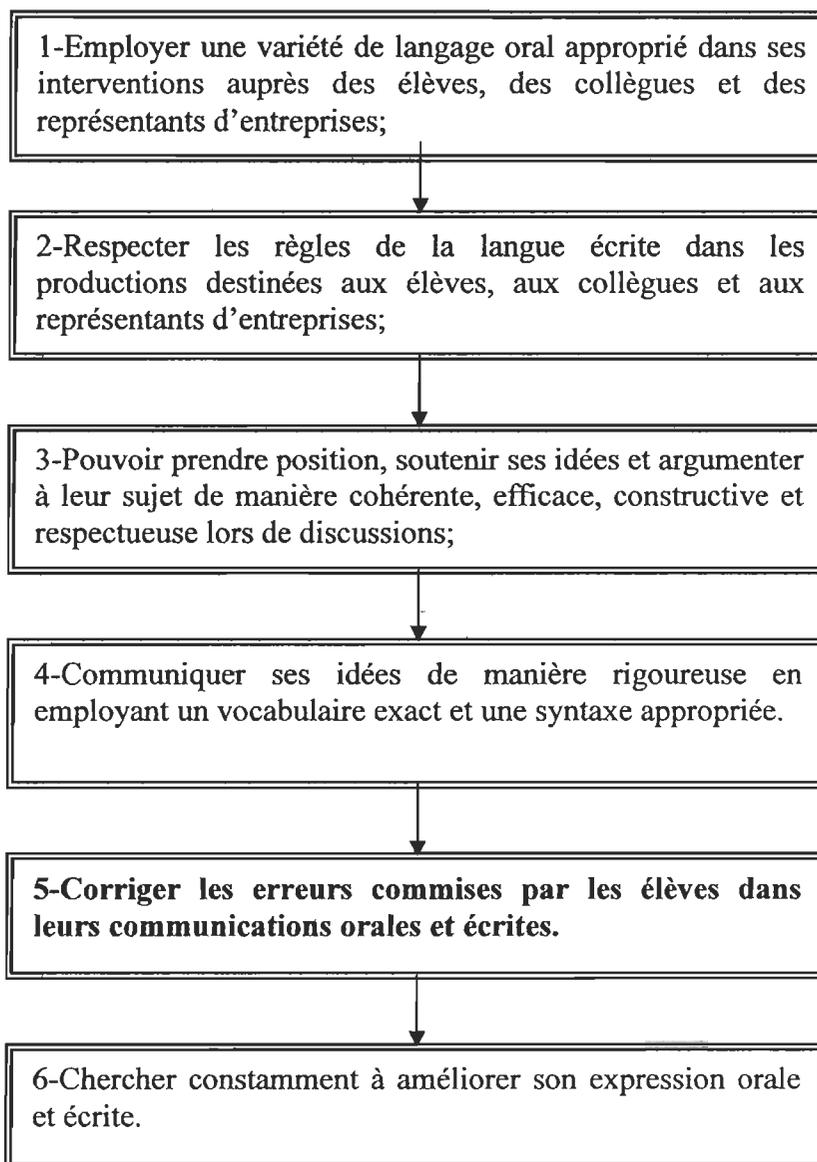


Figure 1 : Compétence deux du référentiel ministérielle (Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante)

De prime abord, comme nous souhaitons vérifier si les sortants en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont en mesure de repérer et de corriger les méprises contenues dans une production écrite par un élève de sixième année, nous ne nous attarderons qu'à la composante 5 de la compétence deux du référentiel ministériel : *corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites*. Toutefois, quelles sont les connaissances linguistiques à maîtriser par les futurs enseignants afin de corriger adéquatement une communication écrite d'un élève ? Cette définition du MÉQ demeure trop peu précise et difficilement évaluable pour les fins de cette étude. Nous nous sommes donc appuyés sur l'étude descriptive réalisée en 1994 par Jean-Denis Moffet et Anick Demalsy : *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Avant d'aborder le concept de compétence linguistique présenté par ces auteurs, nous voulions, en premier lieu, bien définir le concept de compétence langagière qui, trop souvent, fait l'objet de confusion avec celui de compétence linguistique. Selon ces deux auteurs, la compétence langagière se décrit comme suit : « un ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours » (Demalsy et Moffet, 1994, p.27). Elle inclut à la fois la lecture et l'écriture. Elle englobe les composantes linguistique, textuelle et discursive. Regardons maintenant comment se définissent ces trois composantes :

La composante linguistique renvoie à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue, la composante textuelle est la connaissance des composantes et des structures d'un texte ainsi que la capacité de les organiser et de les structurer de façon cohérente. La composante discursive réfère à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours (Ibid).

D'après les écrits de Moffet et de Demalsy (1994), chacune des composantes est liée à des connaissances et savoir-faire précis qui peuvent servir de critères lors d'une évaluation. La figure ci-dessous nous permettra de mieux visualiser ce premier concept associé à la compétence langagière.

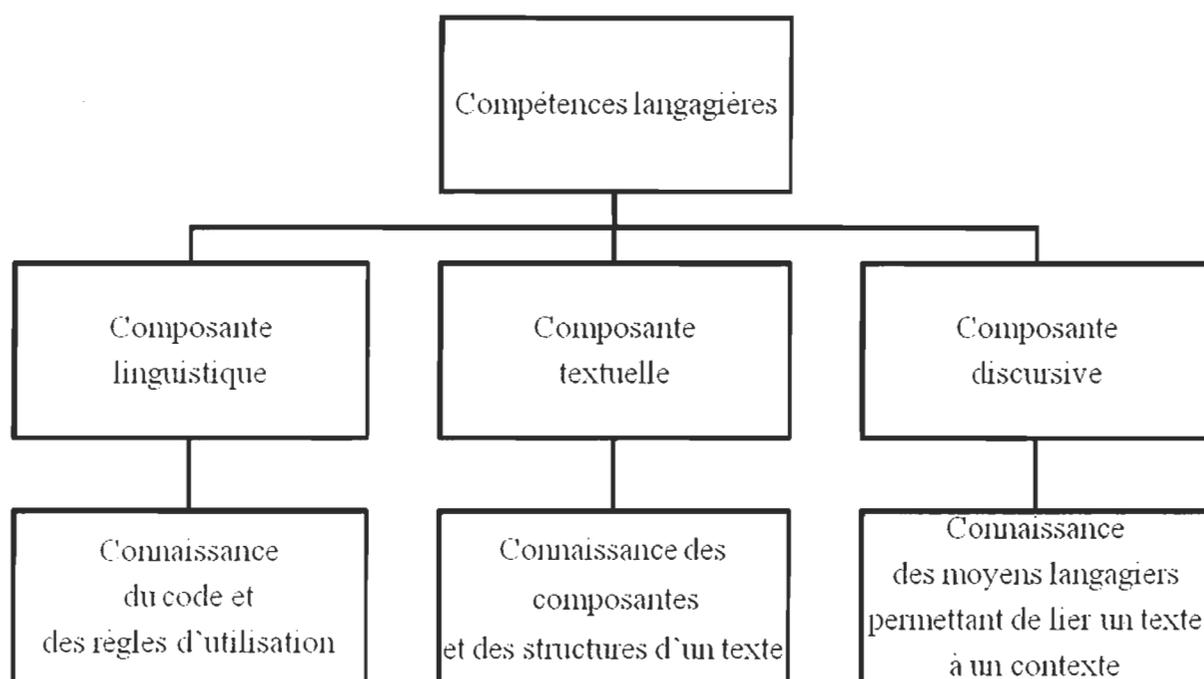


Figure 2 : Les composantes de la compétence langagière (Moffet et Demalsy, 1994)

Pour les besoins et la faisabilité de cette recherche, nous nous attarderons plus particulièrement à la composante linguistique qui selon, Moffet et Demalsy, renvoie à la connaissance du code et des règles d'utilisation. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1987) substitue, quant à lui, le terme composante linguistique par celui de

compétence linguistique et définit, dans son avis au ministre, ce qu'il sous-tend: « [...] la compétence linguistique se déploie selon quatre dimensions : la connaissance d'un lexique varié, le respect des règles d'orthographe, de la syntaxe et de la ponctuation». La figure 3 illustre cette définition de la compétence linguistique.

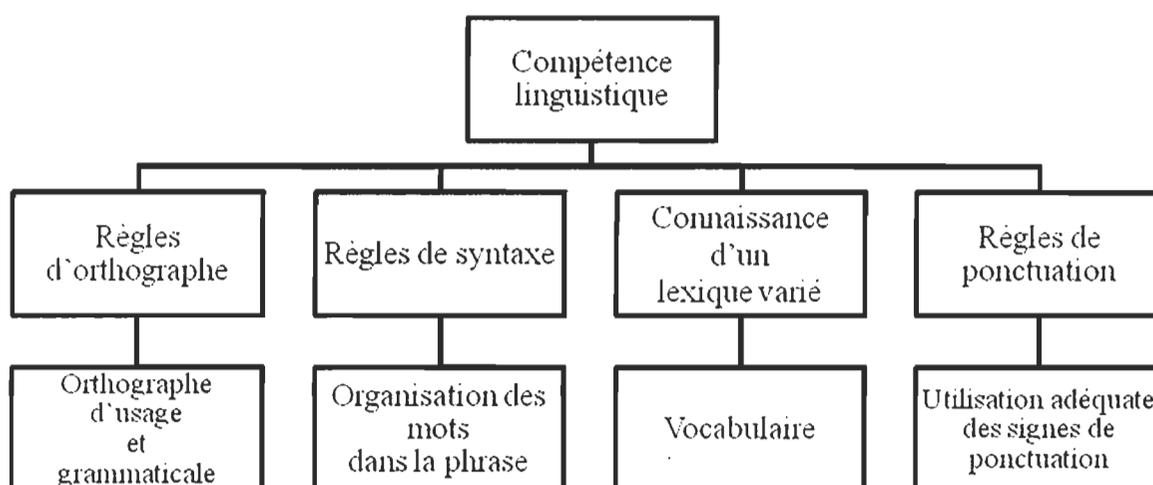


Figure 3 : Les composantes de la compétence linguistique
(Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1987)

Afin d'évaluer correctement une partie des connaissances inhérentes à la maîtrise de la compétence linguistique de sortants, nous nous référerons aux quatre composantes présentées à l'intérieur de la figure 3 (p. 23) pour décrire et circonscrire la compétence minimale requise par les étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

En fonction des deux définitions citées plus haut, nous pouvons déduire que les termes *composante* et *compétence linguistiques* renvoient tous deux à la connaissance du code linguistique et des règles d'utilisation qui le régit et qu'elle fait partie intégrante du concept de compétence langagière.

Maintenant que les concepts de compétences langagière et linguistique ont été définis, regardons de plus près les définitions associées au mot *maîtrise*.

2.2 LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU D'UN FUTUR MAÎTRE

L'apprentissage de la langue française se peaufine et se développe avec les années. En raison de ce facteur important lié au développement de la compétence langagière et de ses composantes (linguistique, textuelle, discursive), le MÉQ (2001b) définit le *niveau de maîtrise* attendu des futurs maîtres, et ce, au terme de leur formation.

Encore une fois, nous nous retrouvons face à une ambiguïté en ce qui concerne la définition des termes *niveau et maîtrise* du français. D'ailleurs, plusieurs concepts pouvant leur être associés sont utilisés : *qualité, niveau* ou *compétence minimale*. Si nous nous

référons à la définition du Petit Robert (2006), le mot maîtrise est associé à plusieurs définitions dont une portant sur la maîtrise de la langue : «fait de maîtriser (un sujet)». L'exemple suivant y est d'ailleurs cité : «Il a une bonne maîtrise de l'allemand». Donc, en tenant compte de la définition du mot *maîtrise* dans Le Petit Robert (2006), l'enseignant qui possède une bonne maîtrise de la langue française devrait être en mesure de respecter les règles et les usages de la langue française. De façon beaucoup plus précise, le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005, p. 851) nous indique ce qu'il sous-tend par maîtrise de l'écrit : «compétence d'une personne à se servir du code écrit dans des situations courantes de la vie sociale, culturelle et professionnelle». En fonction de cette définition, une personne qui maîtrise le français à l'écrit doit non seulement être en mesure de connaître le code linguistique à l'écrit, mais aussi de l'appliquer dans l'exercice de ses fonctions.

Comme nous souhaitons vérifier l'état des connaissances linguistiques de sortants se vouant à la profession enseignante, nous nous sommes uniquement intéressés à la maîtrise de cette compétence à l'écrit. Afin de vérifier si les futurs enseignants seront en mesure de transférer leurs connaissances linguistiques aux élèves auxquels ils enseigneront, nous avons dû, dans un premier temps, fixer les balises nous permettant d'affirmer si ces étudiants avaient atteint le niveau de maîtrise à l'écrit d'un futur professionnel de l'enseignement.

Comme le réaménagement des programmes d'enseignement a, d'abord et avant tout, été commandé par le MÉQ (2001b), nous nous appuierons sur le niveau de maîtrise attendu d'un futur maître défini à l'intérieur du référentiel ministériel, et ce, dans le but de vérifier si les sortants connaissent les dites composantes linguistiques.

Selon le MÉQ (2001b), l'étudiant au terme de sa formation doit être en mesure :

- *de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ;*
- de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.

Toutefois, pour les fins de cette recherche, nous ne retiendrons que le premier niveau de maîtrise évoqué par le MÉQ (2001b), soit : «*la maîtrise des règles et des usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone*». Comme nous nous intéressons uniquement à la maîtrise de la compétence linguistique de sortants en éducation, seule l'atteinte du niveau de maîtrise en français écrit sera évaluée. Donc, en fonction du MÉQ (ibid), un étudiant au terme de sa formation doit être en mesure de maîtriser les règles de la langue écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone. Qu'est-ce que cela signifie réellement dans la pratique enseignante ? Cette définition, plutôt vague, ne nous laisse que peu de détails sur les critères à considérer pour mesurer la maîtrise de la compétence linguistique d'étudiants.

Dans le but de définir avec plus de précision les critères pouvant servir à l'évaluation de la compétence linguistique de sortants, nous nous sommes également appuyés sur la position adoptée par l'UQÀM en 1991 :

Maîtriser une langue, c'est être capable de comprendre et de produire des discours, oraux et écrits, qui *respectent le code linguistique aux plans orthographique, morphologique, syntaxique et lexical*, et être capable de choisir et d'organiser l'information d'un discours de façon pertinente, cohérente et claire (Couillard et Terrisse, 1992, p.3).

À partir de cette définition, le Comité d'élaboration d'une politique du français écrit (CEPFE) a différencié trois aspects et trois niveaux liés à la maîtrise :

Un premier aspect qui concerne les connaissances du code linguistique tant dans la production que dans la compréhension de discours oraux et écrits, un deuxième aspect faisant référence à la production du discours et finalement un troisième aspect qui concerne la compréhension du discours (Couillard et Terrisse, 1992, p.3 et 4).

En s'appuyant de nouveau sur les définitions de la CRÉPUQ (1986), le CEPFE a circonscrit les balises liées aux trois niveaux de maîtrise :

le premier est celui de la formation de base et se définit par le maniement correct du français oral et écrit et par une capacité à produire et comprendre des discours oraux et écrits; le deuxième se situe au-delà de la formation de base, c'est-à-dire que la personne est capable de produire et comprendre des textes dont la complexité augmente proportionnellement à sa scolarisation et à son niveau de formation et le troisième, dont la maîtrise devrait être un objectif de formation universitaire, se traduit par le vocabulaire et la rédaction technique dans un style propre aux écrits scientifiques et disciplinaires (ibid.).

De concert avec ces trois niveaux de maîtrise, nous compléterons ce cadre conceptuel en présentant les définitions retenues par certains auteurs, et ce, uniquement dans le but

d'apporter plus de précisions quant à la définition du niveau de maîtrise attendu d'un sortant universitaire à la formation des maîtres.

Dans le rapport soumis à la ministre de l'Éducation en 1997 (Réaffirmer l'école), le groupe de travail sur la réforme du curriculum énonçait le type de maîtrise visé dans l'apprentissage de la langue maternelle :

Il faut connaître son code (syntaxique, grammatical), ses règles (ponctuation, exposition ordonnée des idées, etc.), ses richesses (vocabulaire, syntaxe, etc.), ses possibilités (niveaux de langue, figures de style, etc.). (MÉQ, 1997, p. 48)

À cet égard, toutes les instances concernées par la qualité du français écrit et oral des futurs enseignants abondent dans le même sens : «il faut que tous les enseignants aient une maîtrise élevée de la langue orale et écrite». Selon le CEPFE (1992), cette maîtrise élevée de la langue correspond à celui du troisième niveau de maîtrise évoqué plus haut.

Dans le cadre des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001), Conrad Ouellon, président du CAPFE, spécifiait, pour sa part, quelles étaient les compétences linguistiques écrites que devaient posséder les futurs maîtres :

Au terme de leurs études (baccalauréat de quatre ans), les futurs maîtres devront maîtriser *les règles du code écrit, y compris celles de la rédaction*. On devra également insister sur *l'enrichissement du vocabulaire et l'apprentissage d'une syntaxe plus variée*, de façon à satisfaire une plus grande diversité de besoins et de situations de communication.

Dans une recherche publiée en 2002 sur la maîtrise de la langue écrite chez les étudiants universitaires en difficulté, Giroux a, quant à elle, retenu les paramètres suivants pour définir le niveau de maîtrise de langue orale et écrite attendu d'un étudiant universitaire :

L'étudiant universitaire doit maîtriser suffisamment la langue française pour permettre, dans le cadre de sa formation, une production scripturale qui respecte la norme et les registres de langue requis par le milieu scolaire dans lequel il évolue. De plus, par ce respect des règles et de la norme, il saura produire un discours cohérent et pertinent qui lui permettra d'atteindre ses objectifs personnels, sociaux et professionnels.

Bien que les définitions proposées comportent certaines divergences et qu'elles s'intéressent à la fois à la langue orale et à la langue écrite, la majorité des auteurs sont d'accords pour affirmer que les sortants à la formation des maîtres doivent être en mesure de respecter les normes et les règles qui régissent le code linguistique.

À l'instar des définitions présentées plus haut et pour les fins de cette recherche, nous attendons à ce qu'un futur maître soit à la hauteur du niveau de maîtrise attendu et, par conséquent, qu'il soit en mesure de maîtriser la compétence linguistique à l'écrit, à savoir les règles d'orthographe, de syntaxe, de ponctuation et la connaissance d'un lexique varié.

Tel que présenté un peu plus haut à l'intérieur du cadre conceptuel, il faut garder à l'esprit que nous n'évaluons qu'une partie de la compétence linguistique à l'écrit. Cette limitation ne nous permet donc pas d'évaluer sa capacité à enseigner et à consolider ses

acquis en français écrit. De toute évidence, l'évaluation de cette capacité nécessite davantage de connaissances que celles demandées par le présent test. Par contre, comme nous souhaitons d'abord et avant tout évaluer le niveau de maîtrise de la compétence linguistique, les futurs enseignants, : «[...] au contraire d'autres professionnels du domaine doivent non seulement communiquer un message le plus correctement possible, mais aussi être capable de déceler les erreurs que commettent ses élèves dans leurs propres messages, puis de leur faire comprendre pourquoi il s'agit d'erreurs et comment les corriger» (Lefrançois, 2005, p.1).

Donc, un étudiant compétent (ayant atteint le niveau de maîtrise attendu au terme de sa formation) doit posséder cette habileté à évaluer, à sélectionner et à rejeter ce qui n'est pas approprié dans une situation de communication donnée, dans le cas échéant, il s'agit de la correction d'un texte d'un élève de sixième année, niveau le plus avancé de l'apprentissage du français écrit au primaire. Toutefois, rappelons-le, ce test ne vise pas à piéger les étudiants, mais plutôt à vérifier s'ils sont en mesure de repérer et de corriger des fautes de français, tâche quotidienne de tout enseignant. Cette *habileté* à effectuer une tâche est définie comme «un objet d'apprentissage qui se réfère à l'utilisation efficace de processus cognitifs, affectifs, moraux, moteurs, etc., relativement stables, dans la réalisation efficace d'une tâche ou d'un agir». (Legendre, 2005, p. 731).

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie présentée dans le cadre de cette recherche nous a permis de vérifier la maîtrise de la compétence linguistique de sortants en formation des maîtres. Pour y arriver, nous leur avons demandé de corriger un texte écrit par un élève de sixième année. Plus précisément, nous leur avons demandé, dans un premier temps, d'identifier les erreurs d'ordre linguistique insérées dans le texte, puis, dans un deuxième temps, de les corriger. Toutefois, pour nous permettre une évaluation plus représentative de la compétence linguistique, des méprises d'ordre linguistique (orthographe d'usage, orthographe grammaticale, vocabulaire et syntaxe) ont délibérément été ajoutées au texte produit par l'élève. Rappelons que la formation langagière de ces finissants est considérée comme étant terminée. Ils devraient donc être en mesure de corriger un texte rédigé par un élève puisque, disons-le, cette tâche fera partie intégrante de leur quotidien.

Tout d'abord, ce troisième chapitre expose l'outil de recherche. Par la suite, l'échantillonnage et l'instrument de collecte de données sont présentés. Nous terminons par la validation et l'administration du test. La sélection d'une bonne méthode de recherche revêt une importance capitale. Selon Van der Maren (1996), la méthode de recherche permet non seulement d'identifier l'enjeu de sa démarche, mais aussi de

déterminer le type de discours auquel nous nous référerons pour formuler l'interprétation des résultats et les conclusions de la recherche. Dans le cas de la présente recherche, la méthode choisie est descriptive. D'autres auteurs (Tremblay, 1968 ; Karsenti, Savoie-Zajc, 2000) parlent aussi de recherche vérificatrice.

Une théorie descriptive tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement) et ses dimensions (les éléments qui le constituent), et en dégagant les lois, les principes et les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement (Van der Maren, 1996, p. 71).

3.1 L'OUTIL DE RECHERCHE

Poursuivre l'atteinte d'un objectif de recherche nécessite un plan méthodologique bien ancré et circonscrit. Cet objectif permet de donner des précisions quant aux choix méthodologiques à adopter (Karsenti, Savoie-Zajc, 2000). L'outil de recherche que nous utiliserons sera l'administration d'un test à visée diagnostique (Bernier, 1984; Dawoud, 1995). La finalité liée à ce type de test consiste à identifier les forces et faiblesses particulières d'un étudiant dans un domaine spécifique d'études. D'après Bernier (1984), «l'administration de ces tests permet de déceler, d'une façon analytique et détaillée, les points faibles des élèves ou la déficience d'un enseignement en vue d'apporter les correctifs nécessaires».

Comme nous cherchons à vérifier si les sortants en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont en mesure de repérer et de corriger les méprises contenues dans une production d'un élève de sixième année, ce type de test est tout à fait indiqué, car « il permet de mesurer les connaissances actuelles des participants » (Bernier, 1984).

3.2 L'ÉCHANTILLON

Cette étude a été conduite auprès de sortants de quatrième année au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis. Les étudiants sollicités pour cette étude ont été admis à l'automne 2003, session à laquelle le réaménagement des programmes à la formation des maîtres a été mis de l'avant par cette université. Ils ont donc la particularité d'avoir été les premiers étudiants à subir les changements amenés par les nouvelles orientations du MÉQ en 2001(b). Afin de se conformer à ces nouvelles exigences ministérielles, les étudiants devaient avoir complété avec succès le test de français exigé par l'établissement d'enseignement avant l'exécution du dernier et quatrième stage et être en voie de terminer leur baccalauréat. Rappelons que la passation de ce test de français atteste du niveau de maîtrise attendu à l'intérieur du référentiel ministériel (MÉQ, 2001b). Donc, en leur délivrant leur diplôme d'études universitaires, ces futurs enseignants doivent maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite, donc, maîtriser le code linguistique.

Notre échantillon était composé de 57 sujets, soit le nombre de sortants inscrits à la formation des maîtres et ceux qui étaient présents lors de l'administration du texte à corriger. Ce type d'échantillonnage non probabiliste est appelé *au jugé* ou *typique* : « celui-ci est formé d'éléments que le chercheur choisit parce qu'ils lui semblent typiques de la population cible » (Gauthier, 1997, p.47). L'inconvénient relié à ce type d'échantillonnage est qu'il ne permet pas de généraliser les résultats obtenus.

3.3 L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Selon Roy et Lafontaine (1992), la création d'un instrument permettant d'évaluer correctement la maîtrise de la langue écrite des étudiants finissants en enseignement doit répondre à plusieurs critères d'ordre linguistique, d'ordre docimologique et d'ordre pratique. Nous nous sommes inspirés du Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe (Turbo) pour mener à bien cette étude. Tout comme cette recherche, le Turbo portait uniquement sur la maîtrise du français écrit. Toutefois, le Turbo comptait trois parties : « repérage d'erreurs », « correction d'erreurs » et « rédaction ». Ces différentes sections ont permis aux chercheurs d'évaluer la qualité de la langue écrite (orthographe grammaticale et lexicale, vocabulaire, syntaxe, etc.) des étudiants universitaires.

Nous avons donc développé un instrument susceptible de nous permettre une évaluation des connaissances linguistiques des sortants se vouant à l'enseignement. Contrairement au Turbo, l'instrument de collecte de données que nous avons élaboré n'est

constitué que d'une seule épreuve, à savoir le repérage et la correction d'erreurs. Les étudiants devaient, d'une part, repérer les erreurs contenues à l'intérieur d'un texte et, d'autre part, les corriger.

Nous avons opté pour la correction d'un texte, car tel que stipulé précédemment par Roy et Lafontaine (1992, p.26) :

Repérer des erreurs de français écrit disséminées au hasard et sans indices dans des textes petits ou grands fait appel à une maîtrise plus «assurée» de la langue écrite. Une telle maîtrise supplémentaire s'avère nécessaire à toute personne en «position» de porter avant diffusion un jugement final sur un texte [...] en particulier, à toute personne qui exerce la fonction, par exemple, de corriger le français écrit des élèves ou des étudiants.

De plus, la correction d'une communication écrite rédigée par un élève est l'une des composantes de la compétence deux du référentiel ministériel : «corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites» (MÉQ, 2001b, p.79). Par conséquent, le MÉQ s'attend qu'un futur enseignant puisse effectuer cette tâche avec aisance.

3.4 LE CONTENU ET LA PRÉSENTATION DU TEXTE

Le texte choisi a été écrit par un élève de sixième année. Nous avons opté pour un texte de sixième année puisqu'il correspond au niveau le plus élevé de l'apprentissage du français écrit au primaire. Dans le but de respecter le cadre normatif de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, nous avons obtenu l'autorisation de l'élève et de ses

parents (voir annexe 1). Ce type d'épreuve évaluera notamment la maîtrise du code linguistique en demandant aux sujets de repérer, puis de corriger les méprises (accords grammaticaux, orthographe d'usage, ponctuation, syntaxe, vocabulaire, etc.) contenues dans le texte. Selon Roy et Lafontaine :

Cet exercice permet à toute personne s'y soumettant de mettre à l'épreuve ses « certitudes » en français écrit, « car si encrer une erreur au passage peut être le fruit d'un geste rapide, la corriger par contre relève d'un geste calculé, conscient et volontaire : c'est affirmer ses propres convictions en français écrit et les opposer à celles d'un autre, à savoir l'auteur du texte » (1992, p.27).

3.5 LA VALIDATION DE LA PARTIE «CORRECTION DU TEXTE»

Selon De Landsheere (1988), l'évaluation de compétences minimales passe principalement par la validité de contenu du test : « Comme les conclusions et les décisions s'appuient sur les résultats obtenus au test, reflets directs des réponses des sujets, elles doivent donc être validées empiriquement » (De Landsheere, 1988, p.76).

Plus spécifiquement, nous avons opté pour la validité de contenu basée essentiellement sur les jugements d'un comité d'experts. En effet, la formation de ce comité d'experts a permis, entre autres, de rejeter les composantes linguistiques dont la validité de contenu laissait à désirer, c'est-à-dire qui ne se rapportait pas directement à la compétence linguistique. Cette technique appelée aussi *appariement item-domaine* (De Landsheere, 1988) consiste, d'une part, à s'assurer que les erreurs contenues dans le texte correspondent réellement aux composantes de la compétence linguistique (orthographe

d'usage, grammaticale, vocabulaire, syntaxe et ponctuation) et, d'autre part, qu'elles concordent avec l'une ou l'autre des composantes définies par les membres du comité (accord du participe passé, anglicismes, etc.).

Le comité était composé de quatre professeurs œuvrant à l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis. Il s'agit de mesdames Isabelle Beaudoin et Virginie Martel et de messieurs Jean-François Boutin et Jean-Claude Huot. Cette validation a également permis d'évaluer la pertinence des erreurs rencontrées afin de vérifier si elles mesuraient correctement ce que l'on souhaitait mesurer.

Afin d'arriver à une version finale de notre test, les membres dudit comité se sont rencontrés afin d'identifier et de repérer les méprises que contenait le texte. Une fois cette première tâche effectuée, les membres du comité ont éliminé les méprises superflues, c'est-à-dire qui n'évaluaient pas précisément les composantes de la compétence linguistique. Des méprises ont également été ajoutées dans le texte par le comité.

Cet ajout de méprises ne visait pas à hausser le niveau de difficulté du test présenté aux étudiants, mais plutôt à veiller à ce que toutes les composantes de la compétence linguistique soient évaluées. Au total, le comité a répertorié quarante méprises dans le texte. Nous pouvions y trouver cinq méprises liées au vocabulaire, quatorze méprises d'orthographe grammaticale, quatorze méprises lexicales ainsi que sept méprises d'ordre syntaxique. Cette répartition des méprises s'est effectuée de façon aléatoire, et ce, en

fonction des erreurs commises par l'élève qui a composé le texte. La figure 4 nous présente sous forme de graphique la répartition des 40 méprises contenues dans le texte.

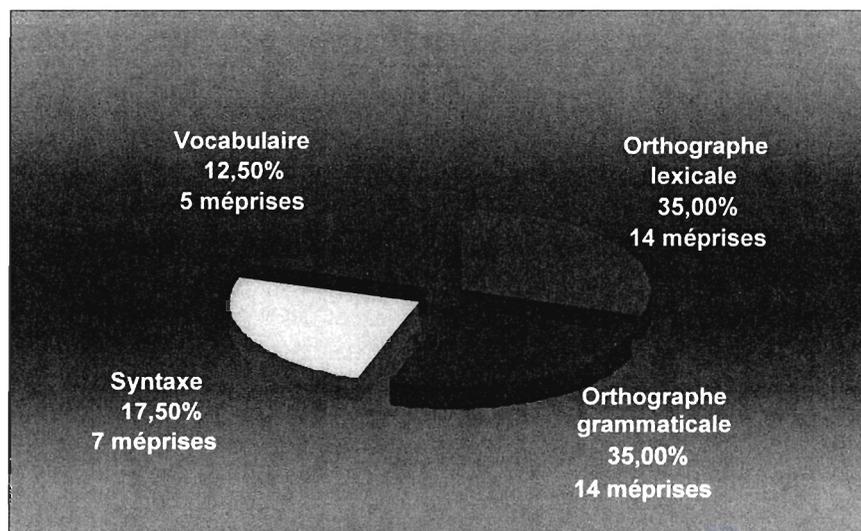


Figure 4 : Répartition en pourcentage des quarante méprises par catégorie

Une fois les quarante méprises trouvées dans le texte, une validation des éléments linguistiques s'imposait. Les membres du comité ont associé chacune des méprises à une des composantes de la compétence linguistique.

Pour nous permettre une meilleure identification des éléments linguistiques à corriger, nous nous sommes inspirés du contenu linguistique évalué à l'intérieur du Test Turbo dans le cadre de la recherche (Roy, Lafontaine et Legros, 1995) portant sur l'étude de la maîtrise du français écrit à l'université (voir annexe 2). Nous avons formé, dans un premier temps, une première grille linguistique élaguant les principales composantes de la compétence linguistique. Dans un deuxième temps, nous avons demandé au comité de valider les éléments linguistiques contenus à l'intérieur de cette grille. Après moult discussions, les membres du comité ont convenu de retenir les éléments linguistiques suivants pour l'évaluation :

1. Orthographe lexicale :

- 1.1- Signes orthographiques (accents aigu, grave, circonflexe, tréma, point d'abréviation)
- 1.2 - Cédille, apostrophe, trait d'union
- 1.3 – Graphèmes conventionnels
- 1.4 – Autres

2. Orthographe grammaticale

- 2.1 Accord de genre et de nombre (adjectif, nom, pronom, etc.)
- 2.2 Accord du verbe
 - 2.2.1 Conjugaison (relation sujet/verbe et désinence verbale)
 - 2.2.2 Accord des participes passés

3. Vocabulaire

- 3.1 Sens du mot (impropriétés, emprunts, etc.)
- 3.2 Barbarismes
- 3.3 Pléonasmes

4. Syntaxe

- 4.1 Construction de la phrase (GNS/GVP/G_CP)
- 4.2 Transformation de la phrase
 - 4.2.1 Formes
 - 4.2.2 Types
- 4.3 Ponctuation
 - 4.3.1 Point
 - 4.3.2 Point d'interrogation
 - 4.3.3 Point d'exclamation
 - 4.3.4 Virgule
 - 4.3.5 Deux-points
 - 4.3.6 Guillemets

Figure 5 : Grille de codification

Cette grille de codification nous a permis d'associer, de façon précise, les méprises à leur type d'erreurs. De cette façon, chacune des méprises a pu être associée à l'une ou l'autre des composantes (Ex. : la méprise *forêt* est associée à la composante linguistique 1.1, soit les signes orthographiques) (voir annexe 3).

D'après Roy et Lafontaine (1992), nous devons également tenir compte des erreurs qui risquent d'être ajoutées dans le texte que les étudiants corrigeront : « les seconds éléments linguistiques particuliers à la correction de textes sont tous ceux qui font l'objet d'ajout d'erreurs/hypercorrection et qui, un à un, forment autant de témoins de la méconnaissance de la langue écrite de chaque étudiant, de ses incohérences, etc.» (p.28). Considérant les propos de Roy et Lafontaine, nous tiendrons compte des ajouts d'erreurs par les étudiants.

Dans le cadre du test Turbo, une préexpérimentation a été réalisée par les auteurs du test, toutefois, dans le cadre du présent test, nous avons choisi de ne pas soumettre notre épreuve à une préexpérimentation car :

[...] Elle n'est pas non plus conçue pour classer chacun des individus qui s'y soumet, par rapport à tous les autres, mais bien pour savoir ce que chacun a acquis par rapport à une sorte de capital-cible. On n'éliminera donc pas les questions trop faciles ou trop difficiles parce qu'elles n'aident pas à placer chacun sur une échelle ordinale. L'idéal est cent pour cent de réussite (De Landsheere, 1988, p.60).

La préexpérimentation qui nous permettait d'analyser les résultats en fonction du pourcentage d'étudiants ayant obtenu une bonne réponse à un item afin d'éliminer les questions trop faciles ou trop difficiles n'a donc pas été retenue.

3.6 L'ADMINISTRATION DU TEXTE À CORRIGER

Notre test a été administré au mois de mars 2006 à 57 étudiants. Les étudiants avaient 45 minutes pour effectuer l'épreuve. Ce texte dissimulait plusieurs méprises qui touchaient l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale, le vocabulaire et la syntaxe.

Les étudiants devaient suivre la consigne suivante : Entourer à gauche et corriger à droite, comme dans l'exemple suivant, les méprises de français écrit (orthographe d'usage, accords grammaticaux, ponctuation, vocabulaire, syntaxe) contenues dans le texte suivant (voir annexe 4).

EXEMPLE :

Le petit village du pôle Nord _____pôle_____

3.7 LES RÉSULTATS ATTENDUS

Une fois les tests administrés, nous avons colligé les résultats dans le but de les analyser. Les données recueillies sont essentiellement quantitatives. L'étude des résultats s'est faite en fonction de la compétence linguistique circonscrite par les membres de notre comité, et ce, dans l'optique de classer les résultats selon les quatre composantes lui étant associée (orthographe d'usage, orthographe grammaticale, vocabulaire et syntaxe). Regardons maintenant, au chapitre 4, les résultats obtenus par les 57 étudiants de notre échantillon.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La maîtrise des règles du français écrit s'avère essentielle chez ceux qui, bientôt, auront à guider les élèves dans l'apprentissage de cette langue. C'est dans cette perspective que nous avons voulu évaluer une partie de la compétence linguistique des étudiants terminant leur baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. À cette étape de leur formation et en lien avec les exigences ministérielles liées à la délivrance de ce diplôme, les étudiants devraient avoir acquis les connaissances langagières leur permettant de maîtriser la compétence linguistique à l'écrit. Rappelons que tous les étudiants s'étant soumis à notre évaluation étaient sur le point de compléter leur dernière session au terme de laquelle ils ont obtenu leur diplôme d'études universitaires et leur brevet d'enseignement.

Pour vérifier cette dite maîtrise de la compétence linguistique, nous avons demandé aux étudiants de repérer, puis de corriger, les 40 méprises que comptait l'épreuve qui leur a été présentée. Rappelons que cette épreuve fut écrite par un élève de sixième année et qu'elle comprenait deux types de méprises : celles laissées par l'élève et celles ajoutées et/ou modifiées par le comité expert.

La présentation des données relatives au respect du code linguistique s'est effectuée en fonction des résultats obtenus par les participants de notre échantillon. Ces résultats obtenus lors de la situation d'évaluation, à savoir la correction d'un texte, a donné lieu à une analyse quantitative effectuée selon le nombre de méprises non repérées par les participants (y compris les ajouts/hypercorrection), et ce, en fonction des quatre catégories (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, vocabulaire et syntaxe) définissant la compétence linguistique. Dans le but d'optimiser la présentation des résultats, deux mesures statistiques de base ont été utilisées : l'écart-type et la moyenne. Ces mesures statistiques de base ont été traitées à l'aide du logiciel Excel.

La description des résultats s'est effectuée en fonction des paramètres délimités à l'intérieur du cadre conceptuel (chapitre 2) et est présentée en deux temps. Dans un premier temps, nous nous attardons au repérage et à la correction des 40 méprises que contenait l'épreuve et, dans un deuxième temps, nous exhibons les résultats, mais, en tenant compte, cette fois-ci, des erreurs ajoutées à l'épreuve. Nous avons choisi d'ajouter ce second volet portant sur l'ajout d'erreurs, puisqu'en lien avec l'étude produite par Roy, Lafontaine et Legros (1995) (chapitre 3) où il a été démontré qu'en correction de texte, les étudiants sont davantage laissés à eux-mêmes et peuvent donc corriger les méprises réelles et/ou modifier les mots ou les phrases qui, initialement, étaient correctement écrits. Dans le cas de la présente étude, la quasi-totalité des étudiants, soit 56 des 57 sujets ont ajouté des erreurs au texte (hypercorrection). Examinons maintenant les résultats obtenus par les 57

sujets de notre échantillon. L'annexe 6 présente quelques-unes des épreuves corrigées par les étudiants.

Le tableau 1 présente les résultats, en pourcentage, obtenus par les 57 sujets à notre évaluation. De plus, le nombre de passations nécessaires à la réussite du Test Sel B, test attestant de la maîtrise du français écrit des étudiants par les universités, y est également consigné. Afin de repérer plus facilement les participants ayant un résultat inférieur à 75,0%, nous les avons inscrits en gras. Nous distinguons les résultats inférieurs et supérieurs à 75,0%, puisque c'est en fonction de cette note que les universités se basent pour attester de la maîtrise en français écrit des étudiants se vouant à l'enseignement.

Tableau 1

Résultats (%) des sujets à notre épreuve et nombre de passations nécessaires à la réussite du Test SEL B

| SUJETS | Résultats obtenus en (%) lors de notre évaluation | Test Sel B réussi au essai | SUJETS | Résultats obtenus en (%) lors de notre évaluation | Test Sel B réussi au essai |
|----------------|---|----------------------------|---------------|---|----------------------------|
| MERVEILLEUSE | 95,00 | 1 ^{er} | POOTCHIE | 70,00 | 2 ^e |
| BABOUCHE | 87,50 | 1 ^{er} | DAISY | 70,00 | 2 ^e |
| FONDS | 87,50 | 1 ^{er} | DAUPHIN | 70,00 | 2 ^e |
| ASPEN | 85,00 | 1 ^{er} | PUCE | 67,50 | 2 ^e |
| BIBI | 85,00 | 1 ^{er} | ANGE | 67,50 | 2 ^e |
| CHOUNE | 80,00 | 1 ^{er} | TITI | 67,50 | 2 ^e |
| CUNADI | 80,00 | 1 ^{er} | PETITE FLEUR | 67,50 | 2 ^e |
| CLUB | 77,50 | 1 ^{er} | OCÉANE | 65,00 | 2 ^e |
| SIMBIO | 77,50 | 1 ^{er} | MAYA | 65,00 | 2 ^e |
| LATV | 75,00 | 1 ^{er} | MEG | 62,50 | 2 ^e |
| ANNICK | 70,00 | 1 ^{er} | LOLITA | 60,00 | 2 ^e |
| RITEVAL | 50,00 | 1 ^{er} | MARIE 7-9 | 60,00 | 2 ^e |
| VANE | 50,00 | 1 ^{er} | SOLEIL | 60,00 | 2 ^e |
| POOH | 90,00 | 2 ^e | ALIBABA03 | 57,50 | 2 ^e |
| PASSE-PARTOUT | 87,50 | 2 ^e | GINETTE | 57,50 | 2 ^e |
| MARIE-ANDRÉ H | 87,50 | 2 ^e | ZIGOTTE | 57,50 | 2 ^e |
| JULLE | 77,50 | 2 ^e | LILY | 52,50 | 2 ^e |
| WATSON | 77,50 | 2 ^e | BLEUET | 77,50 | 3 ^e et + |
| LUCIE | 77,50 | 2 ^e | CAROLE | 75,00 | 3 ^e et + |
| FOURMI | 75,00 | 2 ^e | GLYCÉRINE | 75,00 | 3 ^e et + |
| PRINCESSE | 75,00 | 2 ^e | FICELLE | 70,00 | 3 ^e et + |
| CADEAU | 72,50 | 2 ^e | CHARLOTTE | 70,00 | 3 ^e et + |
| KAZAM | 72,50 | 2 ^e | VIRGULE | 65,00 | 3 ^e et + |
| MAYA | 72,50 | 2 ^e | DIRTY | 62,50 | 3 ^e et + |
| PISTACHE VERTE | 72,50 | 2 ^e | STACY83 | 62,50 | 3 ^e et + |
| ALIBABA | 72,50 | 2 ^e | NOIRE | 60,00 | 3 ^e et + |
| AMEMO | 72,50 | 2 ^e | LOLITA | 57,50 | 3 ^e et + |
| GREATSOURIS | 70,00 | 2 ^e | PETIT FANTOME | 57,50 | 3 ^e et + |
| | | | PAPOU | 52,50 | 3 ^e et + |

À l'instar des nouvelles mesures correctrices mises en place par les universités afin de rehausser le niveau de maîtrise de la langue écrite, ce premier tableau nous révèle que 36 des 57 étudiants ont obtenu une note inférieure à 75,0% au test que nous leur avons fait passé. Afin d'obtenir une note égale ou supérieure à 75,0%, les sujets devaient repérer et corriger 30 méprises ou plus sur les 40 que comptait le texte. Seulement 21 des 57 participants ont obtenu une note de 75,0% ou plus. Parmi les 40 méprises que comptait l'épreuve, **les étudiants ont réussi, en moyenne, à repérer et à corriger 28 des 40 méprises qui y étaient disséminées, soit l'équivalent d'une note de 70%**. De façon plus précise, 14 étudiants ont obtenu une note se situant entre 60,0 et 69,9% (inclusivement). Ils ont réussi à repérer entre 24 et 27 méprises. Des 57 étudiants s'étant soumis à notre évaluation, 24 d'entre eux ont obtenu un résultat se retrouvant entre 70,0 et 79,9% (inclusivement). Ces étudiants ont trouvé entre 28 et 31 méprises. Parmi ceux-ci, 13 étudiants ont obtenu un résultat se situant entre 70,0 et 74,9%. Pour ce qui est des 11 autres étudiants, ils ont obtenu un résultat oscillant entre 75,0 et 79,9%. Les étudiants ayant eu une note se situant entre 80,0 et 89,9% (inclusivement) ne sont que 8; cela signifie qu'ils ont réussi à repérer et à corriger entre 32 et 35 des 40 méprises. Seulement 2 étudiants ont réussi à trouver entre 36 et 38 méprises, ce qui correspond à une note se situant entre 90,0 et 95,0%. Notons qu'aucun étudiant n'a réussi à obtenir une note supérieure à 95%, donc aucun sujet n'a réussi à trouver entre 39 et 40 méprises.

Dans le but de mesurer la dispersion des données autour de la moyenne, l'écart-type¹ a également été calculé. Dans le cas présent, l'écart-type est de 4,23, c'est-à-dire que la plupart des résultats se situent entre 24 et 32.

Au moment où nous avons distribué l'épreuve aux étudiants, nous leur avons également demandé de remplir un questionnaire (voir annexe 5), à l'intérieur duquel ils devaient nous indiquer le nombre de passations qu'ils avaient dû réaliser afin de réussir le test de français écrit du Service d'évaluation linguistique (SEL), version B. Pour réussir ce test, les étudiants devaient obtenir une note égale ou supérieure à 75 p. 100, et ce, avant d'entreprendre le stage IV (stage probatoire conduisant à l'obtention du brevet d'enseignement). Cette question leur a été posée dans le but de vérifier s'il existait une corrélation entre les résultats obtenus lors de notre évaluation et le nombre d'essais nécessaires avant d'obtenir la note de passage prescrite par le test SEL, version B, soit 75,0%. Afin de le vérifier, nous avons utilisé le support SPSS. Les résultats obtenus par ce logiciel démontrent qu'il y a une corrélation négative significative entre les deux variables (résultats à notre épreuve et nombre de passations au test SEL B).

¹ Statistiques Canada. Ressources éducatives. (Page consultée le 11 septembre 2007). Variance et écart-type, [En ligne] Adresse URL : http://www.statcan.ca/francais/edu/power/ch12/variance_f.htm.

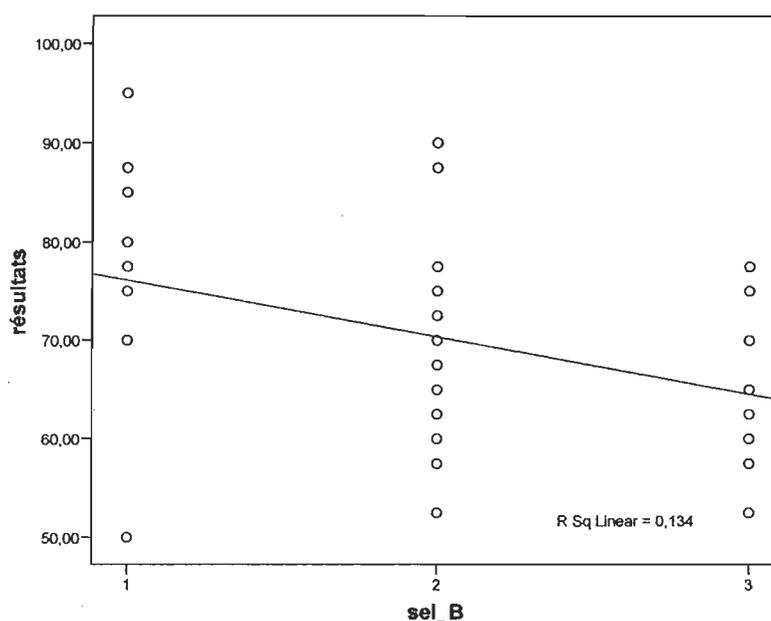


Figure 6 : Corrélation entre les variables «résultats» et «nombres de passations au test SEL B»

Nous pouvons donc affirmer que ceux et celles qui ont réussi le test SEL B au premier essai ont eu, pour la plupart, des résultats supérieurs à la moyenne. Seulement 13 des 57 étudiants ont réussi le test SEL B au premier essai. De ces 13 étudiants, trois ont obtenu une note inférieure à 30 (20, 20, 28). Pour les 10 autres étudiants de cette même catégorie, ils ont obtenu des notes se situant entre 31 et 38 sur 40. La moyenne obtenue par ces 13 étudiants est de 76,92%. D'autre part, 32 étudiants ont réussi le test Sel B au deuxième essai. Dans ce cas précis, les notes obtenues à notre épreuve oscillent entre 21 et 35 sur un total de 40 méprises à trouver et la moyenne est de 69,7%. Les sujets ayant réussi le test Sel B à la troisième reprise et même plus, sont au nombre de 12. Pour leur part, ils ont trouvé entre 21 et 31 méprises, ce qui équivaut à une moyenne de 64,55%.

De façon générale, si nous considérons les résultats obtenus au premier, deuxième et troisième essais, nous pouvons alléguer que les notes les plus élevées se retrouvent chez les sujets qui ont réussi l'épreuve au premier essai; ces derniers sont suivis par ceux qui l'ont réussie au deuxième essai. Finalement, sans réelle surprise, les sujets qui se sont le moins bien illustrés sont ceux qui ont réussi le test SEL B à la troisième reprise. Il faut toutefois mettre un bémol quant aux différentes interprétations que nous pouvons en tirer, puisque la note la plus basse (20/40) a été obtenue par un sujet ayant réussi le test SEL B au premier essai.

Regardons maintenant, à partir du tableau 2, le nombre total de méprises par catégorie (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, vocabulaire et syntaxe), le nombre de méprises repérées et corrigées correctement et le nombre de méprises non repérées et/ou non corrigées.

Tableau 2

Méprises par catégorie, méprises repérées et corrigées correctement et méprises non repérées et/ou non corrigées

| Catégories | Nombre total de méprises contenues dans les 57 épreuves distribuées | Nombre total de méprises repérées et corrigées correctement par l'ensemble des sujets | Proportion (%) | Nombre total de méprises non repérées et/ou non corrigées par l'ensemble des sujets | Proportion (%) | Total (%) |
|---------------------------------|---|---|----------------|---|----------------|------------|
| Orthographe lexicale | 798 | 597 | 74,81 | 201 | 25,19 | 100 |
| Vocabulaire | 285 | 120 | 42,11 | 165 | 57,89 | 100 |
| Orthographe grammaticale | 798 | 633 | 79,32 | 165 | 20,68 | 100 |
| Syntaxe | 399 | 267 | 66,92 | 132 | 33,08 | 100 |
| Nombre total de méprises | 2280 | 1617 | 70,92 | 663 | 29,08 | 100 |

Sur une possibilité de 2280 méprises (57 sujets x 40 méprises), 1617 méprises ont correctement été repérées et corrigées par les 57 participants, soit l'équivalent de 70,92%. Pour ce qui est de la catégorie *orthographe lexicale*, 597 des 798 méprises ont été identifiées et corrigées correctement, représentant 74,81% des méprises lexicales. En ce qui a trait au *vocabulaire*, nous retrouvons 285 méprises, dont 120 qui ont été repérées et corrigées correctement, à savoir 42,11%. L'*orthographe grammaticale*, quant à elle, compte 798 méprises, dont 633 méprises identifiées et corrigées par les étudiants, l'équivalent de 79,32%. Finalement, la catégorie *syntaxe* regroupe 267 méprises repérées et corrigées correctement sur une possibilité de 399, pour un pourcentage de 66,92%.

Ce tableau nous présente aussi les catégories où les méprises ont été le plus difficilement repérables par les étudiants. Comptant 2280 méprises au total, notons que 663 d'entre elles, n'ont pu être repérées ou corrigées par les étudiants, soit 29,08%. En ce qui concerne les méprises liées au *vocabulaire*, elle représente la catégorie qui a été la moins bien réussie, c'est-à-dire que 165 méprises n'ont pu être corrigées adéquatement, soit 57,89% des méprises liées au vocabulaire. La *syntaxe* obtient la deuxième place avec 33,08% des méprises non trouvées par les étudiants, l'équivalent de 132 méprises. L'*orthographe lexicale*, quant à elle, décroche la troisième position avec 25,19% des méprises non trouvées, soit 201 méprises lexicales. L'*orthographe grammaticale* est la catégorie la mieux réussie avec seulement 20,68% des méprises qui n'ont pu être identifiées, ce qui représente 165 méprises d'ordre grammatical.

Tableau 3
Proportion, par catégorie, des méprises non repérées et/ou non corrigées par
l'ensemble des sujets

| Catégories | Nombre total | Proportion (%) |
|--------------------------|---------------------|-----------------------|
| Orthographe lexicale | 201 | 30,32 |
| Vocabulaire | 165 | 24,89 |
| Orthographe grammaticale | 165 | 24,89 |
| Syntaxe | 132 | 19,91 |
| Total | 663 | 100 |

Sur un total de 663 méprises non repérées et/ou non corrigées, *l'orthographe lexicale* est la catégorie qui obtient la plus forte proportion de méprises non identifiées, pour un total de 201, soit 30,32%. Pour ce qui est du *vocabulaire*, cette catégorie arrive ex aequo avec *l'orthographe grammaticale*, comptant chacune 165 méprises non identifiées correspondant ainsi à 24,89% des méprises non identifiées. En dernier lieu, la *syntaxe* obtient la plus faible proportion de méprises non identifiées, soit 19,91% pour un total de 132 méprises. Nonobstant aux résultats présentés, nous devons y apporter quelques précisions. En effet, les proportions citées plus haut ne sont pas une représentation juste des méprises non identifiées puisque cette proportion est uniquement basée en fonction des méprises totales non identifiées et le nombre de méprises par catégorie (Ex. :663/201). Afin d'avoir une représentation juste, nous devrions tenir compte des méprises totales par catégorie.

4.1 L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Dans le texte soumis aux étudiants, 14 méprises d'ordre lexical étaient disséminées. Vérifications, à partir du tableau 4, le nombre de méprises non repérées pour chacune des variables linguistiques définissant la catégorie *orthographe lexicale*.

Tableau 4

Orthographe lexicale : méprises non repérées par variable

| Variables | Nombre de méprises non repérées et/ou non identifiées | Proportion (%) du nombre de méprises par variable | Proportion en (%) du nombre de méprises par variable, et ce, pour l'ensemble des catégories |
|---|--|--|--|
| Signes orthographiques | 73 | 36,32 | 11,01 |
| Cédille, apostrophe et trait d'union | 56 | 27,86 | 8,45 |
| Graphèmes conventionnels | 10 | 4,98 | 1,51 |
| Autres | 62 | 30,85 | 9,35 |
| Total | 201 | 100,00 | 30,32 |

Comme l'indique le tableau 4, 73 méprises n'ont pu être repérées et corrigées adéquatement à l'intérieur de la variable *Signes orthographiques*, ce qui représente 36,32% des méprises dans la catégorie *orthographe lexicale* et correspond à 11,01% du grand total des méprises non identifiées (les quatre catégories réunies). Quant à la deuxième variable *Cédille, apostrophe et trait d'union*, 56 méprises n'ont pu être identifiées, ce qui équivaut à 27,86% des méprises lexicales (8,45% des méprises non identifiées au grand total). Les *graphèmes conventionnels* représentent la variable la plus négligeable pour un total de 10 méprises non trouvées, soit seulement 4,98% des méprises pour cette catégorie (1,51% pour

l'ensemble des catégories). Quant à la variable « Autres », 62 méprises n'ont pas été correctement identifiées par les étudiants, soit l'équivalent de 30,85% de la catégorie *orthographe lexicale* (9,35% pour l'ensemble des catégories). À l'intérieur de cette variable, nous y retrouvons les méprises qui n'ont pu être intégrées à l'une ou l'autre des trois autres variables. En voici quelques exemples :

- [...] à emballer *pleins* de cadeaux.
- [...] quelques heures *plutard* [...]
- Rendu *haut-dessus* d'une forêt de conifères

Regardons, plus en détail, les méprises d'ordre lexical que les étudiants n'ont pu identifier à l'intérieur de l'épreuve qui leur a été présentée.

Tableau 5

Nombre et proportion d'étudiants n'ayant pas repéré et/ou corrigé les 14 méprises d'ordre lexical se retrouvant dans l'épreuve

| Méprises | Nombre d'étudiants n'ayant pas repéré et corrigé correctement les méprises dans l'épreuve | Proportion d'étudiants (%) |
|-----------------|---|----------------------------|
| 1- POLE | 7 | 17,50 |
| 2- VINGT QUATRE | 9 | 22,50 |
| 3- PLEINS | 27 | 67,50 |
| 4- QU'ELLE QUES | 2 | 5,00 |
| 5- PLUTARD | 1 | 2,50 |
| 6- ETC... | 33 | 82,50 |
| 7- DURAND | 6 | 15,00 |
| 8- SANT | 1 | 2,50 |
| 9- PENSA-TIL | 13 | 32,50 |
| 10- MOMENT- | 34 | 85,00 |
| 11- LÀ | 0 | 0,00 |
| 12- OU | 1 | 2,50 |
| 13- HAUT-DESSUS | 34 | 85,00 |
| 14- FÔRET | 33 | 82,50 |

Le tableau 5 nous présente le nombre et la proportion d'étudiants n'ayant pas trouvé l'une ou l'autre des 14 méprises d'ordre lexical se retrouvant dans le texte. Voyons quelques-unes des méprises qui ont entraîné le plus d'erreurs chez les étudiants.

- Pour le mot *forêt*, nous avons placé l'accent circonflexe sur le «o» à la place du «e»; 33 des 57 étudiants (82,50%) n'ont pas été en mesure de repérer cette méprise dans le texte.
- Parmi les 57 étudiants, 34 d'entre eux (85,00%) ont été incapables d'identifier la méprise contenue dans le mot *haut-dessus*.

- De plus, il s'est avéré difficile pour 33 étudiants d'identifier la méprise contenue dans le mot suivant : *etc...*
- 27 étudiants n'ont pas identifié, puis corrigé la méprise disséminée dans le mot *pleins*.
- Sur une note plus positive, les méprises *là*, *ou*, *plutard* et *sant* ont facilement été identifiées par la quasi-totalité des sujets.

Le tableau de la page suivante nous révèle le nombre d'étudiants ayant réussi à repérer suffisamment de méprises dans la catégorie *orthographe lexicale* pour obtenir la note de passage habituellement exigée par les établissements d'enseignement supérieur, soit 75,0%. En considérant cette note de passage, 32 des 57 étudiants (56,14%) ont réussi à obtenir une note égale ou supérieure à 75,0%. Ce tableau démontre, de façon claire, les résultats obtenus par les étudiants pour cette catégorie.

Tableau 6

Nombre et proportion d'étudiants ayant repéré correctement l'une ou l'autre des 14 méprises d'orthographe lexicale que comptait le texte

| Méprises ayant été repérées puis corrigées correctement | Nombre d'étudiants | Proportion (%) |
|---|--------------------|----------------|
| 13 ou 14 méprises | 7 | 12,28 |
| 11 ou 12 méprises | 25 | 43,86 |
| 9 ou 10 méprises | 15 | 26,32 |
| 7 ou 8 méprises | 10 | 17,54 |
| Entre 0 et 6 méprises | 0 | 0 |
| Total | 57 | 100,00 |
| Nombre et proportion d'étudiants ayant obtenu 75% et plus dans cette catégorie | 32 | 56,14% |

Sur l'ensemble des 14 méprises d'ordre lexical répertoriées dans le texte, tous les étudiants ont réussi à trouver sept méprises ou plus. À la lecture de ce tableau, nous pouvons aussi constater que 10 étudiants (17,54%) ont obtenu un résultat se situant entre 50,00 et 57,14% dans la catégorie *orthographe lexicale*. Ces étudiants n'ont trouvé que 7 ou 8 méprises. Parmi les 57 étudiants, 15 d'entre eux (26,32%) ont réussi à trouver entre 9 et 10 méprises dans le texte, ce qui équivaut à un résultat en orthographe lexicale se situant entre 64,29% et 71,43%. Des 57 étudiants évalués, 25 (43,86%) ont trouvé 11 ou 12 méprises dans le texte pour un score oscillant entre 78,57% et 85,71%. Fait plutôt préoccupant, seulement 7 des 57 étudiants ont réussi à trouver entre 13 et 14 méprises, soit l'équivalent d'un résultat de 92,86% ou de 100%.

À la lumière des résultats présentés dans la catégorie *orthographe lexicale*, nous pouvons déduire que les sujets semblent éprouver des difficultés à repérer et à corriger correctement ce type de méprises. Rappelons que 25 des 57 sujets (43,86%) ont obtenu une note inférieure à 71,43%.

4.2 LE VOCABULAIRE

Parmi les 40 méprises contenues dans le texte, 5 de celles-ci sont liées à la catégorie *vocabulaire*. Le tableau 7 nous expose le nombre de méprises non identifiées et ce, pour chacune des variables de la catégorie *vocabulaire*. Notons que cette catégorie a été la moins bien réussie.

Tableau 7

Vocabulaire : description par variable des méprises non identifiées

| Variables | Nombre de méprises non repérées et/ou non identifiées | Proportion en (%) du nombre de méprises par variable | Proportion en (%) du nombre de méprises par variable pour l'ensemble des catégories |
|------------------|--|---|--|
| Sens du mot | 86 | 52,12 | 12,97 |
| Barbarismes | 52 | 31,52 | 7,84 |
| Pléonasmes | 27 | 16,36 | 4,07 |
| Total | 165 | 100,00 | 24,89 |

Sur une possibilité de 285 méprises (57 sujets x 5 méprises), 165 de ces méprises n'ont pu être corrigées par les étudiants. La variable *sens du mot* a été celle qui a été la moins bien réussie avec 86 méprises non identifiées, ce qui représente 52,12% des méprises liées au *vocabulaire* et 12,97% pour l'ensemble des catégories. Pour la variable *barbarisme*, 52 méprises n'ont pu être répertoriées, soit 31,52% des méprises pour cette catégorie et 7,84% des méprises toute catégorie confondue. En ce qui a trait à la variable *pléonasmes*, 27 méprises n'ont pas été corrigées, ce qui équivaut à 16,36% des méprises liées au *vocabulaire* et 4,07% pour l'ensemble des méprises.

Tableau 8

Nombre et proportion d'étudiants n'ayant pas identifié les méprises de vocabulaire

| Méprises | Nombre d'étudiants n'ayant pas repéré et corrigé correctement ces méprises dans le texte | Proportion (%) d'étudiants |
|-----------------|--|----------------------------|
| 1-KODAKS | 17 | 29,82 |
| 2-BICYCLE | 16 | 28,07 |
| 3-CHARGER | 53 | 92,98 |
| 4-GRINCHER | 52 | 91,23 |
| 5- VERS LE HAUT | 27 | 47,37 |

À la lecture du tableau 8, les méprises *charger* et *grincher* n'ont pu être répertoriées, et ce, par une majorité d'étudiants. La méprise *charger* n'a été répertoriée que par 4 étudiants, soit 7,02% des étudiants. Pour ce qui est de la méprise *grincher*, seulement 5 étudiants l'ont repérée correctement dans le texte, pour un total de 8,77% des étudiants.

Parmi les 57 étudiants, 27 d'entre eux n'ont pas remarqué la présence du pléonasme dans cette phrase :

[...] *les lutins avaient décidés de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut.*

Le mot *kodaks* n'a pu être remplacé par son homologue de la langue française, et ce, par 17 étudiants. Pour ce qui est du mot *bicycle*, 16 étudiants n'ont pas réussi à remplacer correctement ce mot par «bicyclette».

Présentons maintenant le nombre d'étudiants ayant réussi à repérer suffisamment de méprises dans la catégorie *vocabulaire* pour obtenir la note de passage habituellement exigée dans les établissements d'enseignement universitaire, soit 75,0%.

Tableau 9

Nombre et proportion d'étudiants ayant repéré correctement l'une ou l'autre des 5 méprises de vocabulaire que comptait le texte

| Nombre de méprises ayant été repérées, puis corrigées correctement | Nombre d'étudiants | Proportion d'étudiants (%) |
|--|--------------------|----------------------------|
| Ont repéré et corrigé 5 méprises sur 5 (100%) | 0 | 0 |
| Ont repéré et corrigé 4 méprises sur 5 (80%) | 6 | 10,53 |
| Ont repéré et corrigé 3 méprises sur 5 (60%) | 20 | 35,09 |
| Ont repéré et corrigé 2 méprises sur 5 (40%) | 13 | 22,81 |
| Ont repéré et corrigé 1 méprise sur 5 (20%) | 10 | 17,54 |
| N'ont repéré et corrigé aucune des 5 méprises (0%) | 8 | 14,04 |
| Total | 57 | 100,00 |
| Nombre d'étudiants ayant obtenu 75,0% et plus | 6 | 10,53 |

Ce tableau nous indique que 8 étudiants n'ont pu corriger aucune des méprises de vocabulaire que comptait le texte, ce qui représente 14,04% des étudiants. Il montre aussi que 10 étudiants n'ont trouvé qu'une seule des 5 méprises répertoriées dans le texte, soit 17,54% des étudiants. Parmi les 57 étudiants, 13 étudiants ont réussi à trouver 2 des 5 méprises contenues dans le texte, à savoir 22,81% des sujets. Pour obtenir la note de passage, les étudiants devaient trouver 4 méprises ou plus. Sur les 57 étudiants, 6 d'entre eux ont réussi à obtenir cette note de passage en répertoriant et corrigeant 4 des 5 méprises, soit 10,53% des étudiants. Notons qu'aucun étudiant n'a réussi à trouver la totalité des méprises rattachées à la catégorie *vocabulaire*.

La présentation de ces résultats démontre que les étudiants éprouvent de sérieuses difficultés à répertorier et à corriger les méprises liées au vocabulaire. Seulement 6 des 57 étudiants ont réussi à obtenir une note d'au moins 80%.

4.3 L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Parmi les méprises contenues dans le texte, 14 d'entre elles sont liées à l'une ou l'autre des variables qui définissent *l'orthographe grammaticale*. Le tableau 10 nous montre le nombre de méprises non repérées et/ou non corrigées correctement pour chacune des variables associées à *l'orthographe grammaticale*. Notons que cette catégorie a été la mieux réussie.

Tableau 10

Orthographe grammaticale : description par variable des méprises non identifiées

| Variabiles | Nombre de méprises non repérées et/ou non identifiées | Proportion en (%) du nombre de méprises par variable | Proportion en (%) du nombre de méprises par variable pour l'ensemble des catégories |
|-------------------------------------|--|---|--|
| Accord du genre et du nombre | 49 | 29,70 | 7,39 |
| Accord du verbe (conjugaison). | 82 | 49,70 | 12,37 |
| Accord du verbe (participes passés) | 34 | 20,61 | 5,13 |
| Total | 165 | 100,00 | 24,89 |

Le tableau 10 nous montre que sur les 798 méprises (57 sujets x 14 méprises) liées à l'orthographe grammaticale, seulement 165 méprises n'ont pu être identifiées par les étudiants. Sur les 165 méprises, 34 sont liées à *l'accord des participes passés*, ce qui représente 20,61% des méprises correspondants à l'orthographe grammaticale et à 5,13% des méprises totales. À l'intérieur de la variable *conjugaison des verbes* (relation sujet/verbe, désinence verbale), 82 méprises n'ont pu être répertoriées ce qui équivaut à 49,70 % des méprises liées à l'orthographe grammaticale et à 12,37% pour l'ensemble des méprises. Pour ce qui est de la variable *accord du genre et du nombre*, 49 méprises n'ont pu être répertoriées par les étudiants pour un total de 29,70% des méprises grammaticales, ce qui équivaut à 7,39% des méprises totales.

Tableau 11

Nombre et pourcentage d'étudiants n'ayant pas identifié les méprises grammaticales

| Méprises | Nombre d'étudiants n'ayant pas repéré et corrigé correctement les méprises dans le texte | Proportion (%) d'étudiants |
|----------------|--|----------------------------|
| 1- S'AFFAIRAIS | 2 | 3,51 |
| 2- TERMINÉ | 0 | 0 |
| 3- ACCOMPAGNÉR | 0 | 0 |
| 4- SON | 44 | 77,19 |
| 5- MILLIER | 9 | 15,79 |
| 6- CONIFÈRE | 14 | 24,56 |
| 7- LEURS | 26 | 45,61 |
| 8- VIES | 27 | 47,37 |
| 9- DIS | 3 | 5,26 |
| 10- EMPORTÉE | 4 | 7,02 |
| 11- DÉCIDÉS | 14 | 24,56 |
| 12- PARVENU | 9 | 15,79 |
| 13- ON | 6 | 10,53 |
| 14- DISTRIBUÉ | 7 | 12,28 |

Le tableau 11 affiche le nombre d'étudiants n'ayant pas répertorié les méprises d'ordre grammatical dans le texte qui leur a été soumis. Nous pouvons d'ailleurs constater que certaines méprises ont été plus difficilement repérables que d'autres. Entre autres, 44 étudiants n'ont pas réussi à repérer et à corriger correctement l'erreur suivante :

Durand cette nuit empreinte de magie , le père Noël , accompagner de ses deux lutins , [...].

Cette non-correction du mot «accompagner» laisse présager que les étudiants éprouvent certaines difficultés à établir la bonne relation entre le nom et l'adjectif.

Nous pouvons également constater que 26 étudiants n'ont pas enlevé le «s» au mot «leur» et que 27 étudiants n'ont pas enlevé la lettre «s» au mot vie dans la phrase suivante :

Ne voulant pas risquer leurs vies [...].

Notons aussi que 14 étudiants n'ont pu corriger avec succès l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir :

[...] les lutins *avaient décidés* de réparer le bolide [...].

Tableau 12

Nombre et proportion d'étudiants ayant repéré correctement l'une ou l'autre des 14 méprises d'orthographe grammaticale que comptait le texte

| Nombre de méprises ayant été repérées puis corrigées correctement | Nombre d'étudiants | Proportion d'étudiants (%) |
|--|---------------------------|-----------------------------------|
| 13 ou 14 méprises | 19 | 33,33 |
| 11 ou 12 méprises | 15 | 26,32 |
| 9 ou 10 méprises | 15 | 26,32 |
| 7 ou 8 méprises | 8 | 14,04 |
| Entre 0 et 6 méprises | 0 | 0 |
| Total | 57 | 100 |
| Nombre d'étudiants ayant obtenu 75% et plus | 34 | 59,65 |

Ce tableau nous indique que ce sont les méprises d'ordre grammatical qui ont été le plus facilement repérées et corrigées par les étudiants. En effet, le tableau nous montre que tous les étudiants ont réussi à trouver, à tout le moins, 7 des 14 méprises contenues dans le texte. Sur les 14 méprises d'ordre grammatical insérées dans le texte, 8 étudiants, représentant 14,04% des 57 étudiants, ont réussi à identifier et à corriger entre 7 et 8 méprises. Ceux et celles ayant réussi à trouver 9 ou 10 méprises sont au nombre de 15, soit 26,32% des étudiants. Parmi les 57 étudiants, 15 ont réussi à trouver entre 11 et 12 méprises dans le texte qui leur a été présenté, ce qui équivaut également à 26,32%. Les 19 étudiants restants ont identifié entre 13 et 14 méprises, soit 33,33% des sujets. Notons que 23 étudiants n'ont pas obtenu la note de passage.

Suite à la présentation de ces résultats, nous pouvons affirmer que la catégorie «orthographe grammaticale» est celle qui a été le mieux réussie par les étudiants. En effet, 34 des 57 étudiants ont obtenu une note minimale de 78,57%. Bien que ces résultats ne soient pas à la hauteur des performances attendues d'un futur enseignant, ils constituent la catégorie où le taux de réussite est le plus élevé.

4.4 LA SYNTAXE

Parmi les méprises contenues dans le texte, 7 des 40 méprises se rattachent à la *syntaxe*. Le tableau 13 présente le nombre de méprises non identifiées et ce, pour chacune des variables de la catégorie *syntaxe*.

Tableau 13

Syntaxe : description par variable des méprises non identifiées

| Variables | Nombre de méprises non repérées et/ou non identifiées | Proportion en (%) du nombre de méprises par variable | Proportion en (%) du nombre de méprises par variable pour l'ensemble des catégories |
|-----------------------------|--|---|--|
| Construction de la phrase | 7 | 5,30 | 1,06 |
| Transformation de la phrase | 36 | 27,27 | 5,43 |
| Point d'interrogation | 18 | 13,64 | 2,71 |
| Virgule | 40 | 30,30 | 6,03 |
| Deux-points | 21 | 15,91 | 3,17 |
| Guillemets | 10 | 7,58 | 1,51 |
| Total | 132 | 100,00 | 19,91 |

Le tableau 13 porte sur l'identification des méprises syntaxiques. Il nous indique que sur les 399 méprises syntaxiques contenues dans le texte (57 sujets x 7 méprises), 132 méprises n'ont pu être repérées, puis corrigées correctement. La variable *construction de la phrase* a été bien réussie avec seulement 7 méprises qui n'ont pu être identifiées, représentant 5,30% des méprises dans cette catégorie et 1,06% pour l'ensemble des méprises. En ce qui a trait à la variable *transformation de la phrase*, 36 méprises n'ont pu être repérées correctement, soit 27,27% des méprises appartenant à la catégorie *syntaxe* et 5,43% des méprises toute catégorie confondue. Au total, 18 méprises dans la catégorie *point d'interrogation* n'ont pu être corrigées par les étudiants, ce qui équivaut à 13,64% des méprises liées à cette catégorie et qui correspond à 2,71% pour l'ensemble des méprises. La variable *virgule* constitue la catégorie la moins bien identifiée par les étudiants, cela signifie que 40 méprises n'ont pu être répertoriées par les étudiants, soit 30,30% des méprises pour cette catégorie et 6,03% des méprises totales. Dans la catégorie *deux-points*, 21 méprises n'ont pu être corrigées par les étudiants, ce qui équivaut à 15,91% des méprises pour cette catégorie et 3,17% pour l'ensemble des méprises. La variable *guillemets* compte 10 méprises non repérées, soit 7,58% des méprises pour cette catégorie et 1,51% des méprises au total.

Tableau 14

Nombre et proportion d'étudiants ayant repéré correctement l'une ou l'autre des 7 méprises syntaxiques que comptait le texte

| Nombre de méprises ayant été repérées, puis corrigées correctement | Nombre d'étudiants | Proportion d'étudiants (%) |
|---|---------------------------|-----------------------------------|
| 7 méprises sur 7 | 6 | 10,53 |
| 6 méprises sur 7 | 12 | 21,05 |
| 5 méprises sur 7 | 12 | 21,05 |
| 4 méprises sur 7 | 14 | 24,56 |
| 3 méprises sur 7 | 12 | 21,05 |
| 2 méprises sur 7 | 0 | 0 |
| 1 méprise sur 7 | 1 | 1,75 |
| 0 méprise sur 7 | 0 | 0 |
| Total | 57 | 100,00 |
| Nombre d'étudiants ayant obtenu 75% et plus | 18 | 31,58 |

Regardons maintenant les résultats obtenus par les 57 étudiants. Tous les étudiants ont réussi à trouver 1 des 7 méprises que comptait le texte. Notons qu'un seul étudiant a réussi à trouver une seule des 7 méprises de syntaxe. Des 57 étudiants évalués, 56 ont réussi à trouver 3 méprises ou plus dans le texte. Parmi ceux-ci, 12 sujets ont trouvé 3 méprises, soit 21,05% des sujets. La réussite de 4 méprises sur 7 s'est effectuée par 14 étudiants, l'équivalent de 24,56%. Parmi les 57 participants, 12 d'entre eux ont trouvé 5 méprises sur 7, ce qui représente 21,05% des étudiants. Parmi les 7 méprises disséminées, 6 d'entre elles ont été trouvées par 12 étudiants. Quant aux 6 étudiants restants, ils ont réussi à trouver la totalité des méprises associées à la catégorie *syntaxe*, soit 10,53% des sujets. Si nous considérons, encore une fois, la note de passage de 75%, seulement 18 des 57 étudiants ont obtenu une note surpassant les 75%. Toutefois, il importe de préciser que

pour obtenir une note égale ou supérieure à 75%, les étudiants devaient repérer et corriger 6 des 7 méprises, ce qui équivaut à une note de 85,71%. Toujours en considérant cette même note de passage, rappelons que 27 des 57 étudiants ont obtenu un résultat égal ou inférieur à 57,14%, en ne repérant que 4 des 7 méprises.

Tableau 15

Nombre et proportion d'étudiants n'ayant pas identifié les erreurs de ponctuation

| Méprises | Nombre d'étudiants n'ayant pas repéré et corrigé correctement les méprises dans le texte | Proportion (%) d'étudiants |
|---------------------------|--|----------------------------|
| 1- Virgule 1 | 21 | 36,84 |
| 2- Virgule 2 | 16 | 28,07 |
| 3- Virgule 3 | 24 | 42,11 |
| 4- Virgule 4 et minuscule | 7 | 12,28 |
| 5- Guillemets | 10 | 17,54 |
| 6- Point d'interrogation | 18 | 31,58 |
| 7- Virgule 5 | 36 | 63,16 |

Le tableau 15 nous indique les méprises qui ont été le plus difficilement repérables par les étudiants. Même s'il nous apparaissait plus facile d'identifier les endroits où les étudiants devaient insérer des guillemets et/ou un point d'interrogation, 10 étudiants n'ont pas réussi à ajouter correctement les guillemets au bon endroit et 18 étudiants n'ont pas remarqué qu'il manquait un point d'interrogation à la fin de la phrase suivante :

Mais où sommes-nous !

La virgule qui a été le moins bien identifiée par les sujets se retrouve dans la phrase suivante :

Les cadeaux qu'ils ont distribués , se sont retrouvés dans chacune des maisonnées.

En regardant de plus près les exemples ci-dessus et les résultats présentés, il appert que les sujets ne semblent pas maîtriser parfaitement les variables reliées à la catégorie *syntaxe*.

Dans le but de se remémorer les méprises ayant été le moins bien repérées par les sujets, nous avons dressé le portrait des variables, toute catégorie confondue, ayant provoqué le plus d'erreurs. Le tableau de la page suivante nous présente, par ordre décroissant, les variables qui ont été le plus difficilement repérées.

Tableau 16

Variables par catégorie ayant été le plus difficilement repérables par les sujets

| Variables | Catégories | Proportion en (%) du nombre de méprises non repérées par les sujets |
|--------------------------------------|--------------------------|---|
| Sens du mot | Vocabulaire | 12,97 |
| Accord du verbe (conjugaison). | Orthographe grammaticale | 12,37 |
| Signes orthographiques | Orthographe lexicale | 11,01 |
| Autres | Orthographe lexicale | 9,35 |
| Cédille, apostrophe et trait d'union | Orthographe lexicale | 8,45 |
| Barbarismes | Vocabulaire | 7,84 |
| Accord du genre et du nombre | Orthographe grammaticale | 7,39 |
| Virgule | Syntaxe | 6,03 |
| Transformation de la phrase (forme) | Syntaxe | 5,43 |
| Accord du verbe (participes passés) | Orthographe grammaticale | 5,13 |
| Pléonasmes | Vocabulaire | 4,07 |
| Deux-points | Syntaxe | 3,17 |
| Point d'interrogation | Syntaxe | 2,71 |
| Graphèmes conventionnels | Syntaxe | 1,51 |
| Guillemets | Syntaxe | 1,51 |
| Construction de la phrase | Syntaxe | 1,06 |

À la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que la variable liée au *sens du mot* se retrouvant dans la catégorie *vocabulaire* est celle qui a été la moins bien repérée, ce qui signifie que 12,97% des méprises n'ont pas été repérées, puis corrigées correctement par les étudiants. Donc, considérant ce résultat, nous pouvons affirmer que les étudiants connaissent peu ou mal la signification des mots. En seconde position, nous retrouvons la variable *accord du verbe (conjugaison)* dans la catégorie *orthographe grammaticale*. Avec un pourcentage de 12,37% des étudiants qui n'ont pu trouver les méprises liées à cette

variable, nous pouvons attester que les sujets éprouvent de la difficulté à relier le verbe à son sujet. La variable ayant été la mieux réussie se retrouve dans la catégorie *syntaxe*.

4.5 L'AJOUT D'ERREURS PAR LES ÉTUDIANTS

À la lumière des données recueillies, force est de constater que les étudiants éprouvent certaines difficultés à repérer et à corriger les méprises disséminées dans le texte qui leur a été présenté. Cette méconnaissance de la compétence linguistique se traduit également par les nombreux ajouts d'erreurs qu'ont effectués les étudiants. En effet, 56 des 57 étudiants ont ajouté au moins une erreur en exécutant le repérage et la correction de méprises dans le texte. Le tableau 17 nous présente le nombre d'erreurs ajoutées et la catégorie s'y rattachant.

Tableau 17
Erreurs ajoutées par catégorie au texte

| Catégories | Nombre d'erreurs ajoutées |
|--------------------------|----------------------------------|
| Orthographe lexicale | 14 |
| Orthographe grammaticale | 15 |
| Ponctuation | 5 |
| Syntaxe | 0 |
| Total | 34 |

Au total, 34 erreurs ont été ajoutées par les étudiants universitaires. Malgré les résultats obtenus par les étudiants dans la catégorie *vocabulaire*, notons qu'aucune erreur de vocabulaire n'a été ajoutée. Rappelons que les étudiants devaient repérer et corriger les méprises contenues dans le texte écrit par un élève de sixième année.

Voici quelques-unes des erreurs ajoutées au texte par les étudiants :

- 1- 21 étudiants sur 57 ont mis une lettre majuscule au mot *pôle* ;
- 2- 45 des 57 étudiants ont modifié l'orthographe du mot *erre* pour le remplacer par *air* ;
- 3- 26 étudiants ont ajouté ou modifié la ponctuation en y ajoutant des virgules ou en restructurant une phrase au complet ;
- 4- 11 étudiants ont modifié le mot *atterrent* en lui enlevant les lettres *t* ou *r*.

Présentons maintenant quelques exemples de corrections fautives effectuées par les étudiants :

Tableau 18

Exemples de corrections fautives effectuées par les étudiants

| Méprises contenues dans le texte | Corrections fautives effectuées par les étudiants |
|--|--|
| Qu'elle ques heures plustard | Quelque heures plus tard |
| Une fôret de conifère | Une forêt de connifères |
| Tout le monde était content | Tous le monde était content |
| Rendu haut-dessus d'une fôret | Rendu haut dessus d'une forêt |
| Les cadeaux qu'ils ont distribué, se sont retrouvés dans chacune des maisonnées. | Les cadeaux qu'ils ont distribué, se sont retrouvés dans chacune des maisonnés. |
| J'avais emportée ma boussole | J'avais apportée ma boussole |
| Rendu haut-dessus d'une forêt de conifère. Le traîneau perdit son erre d'aller. | Rendu au dessus d'une forêt de conifères. Le traîneau perdit son erre d'aller |
| Enfin, ils sont parvenu à sant sortir | Enfin, ils y sont parvenu |

Voyons maintenant les résultats obtenus par les sujets en fonction du nombre d'erreurs ajoutées au texte.

Tableau 19

Résultats obtenus selon le nombre de méprises correctement répertoriées et corrigées et en fonction du nombre d'erreurs ajoutées

| SUJETS | Résultats obtenus en fonction des méprises repérées | | Résultats en fonction des erreurs ajoutées | |
|---------------|--|-------|---|-------|
| | | (%) | | (%) |
| MERVEILLEUSE | 38/40 | 95,00 | 33/40 | 82,50 |
| BABOUCHE | 35/40 | 87,50 | 32/40 | 80,00 |
| FONDS | 35/40 | 87,50 | 33/40 | 82,50 |
| ASPEN | 34/40 | 85,00 | 31/40 | 77,50 |
| BIBI | 34/40 | 85,00 | 32/40 | 80,00 |
| CHOUNE | 32/40 | 80,00 | 27/40 | 67,50 |
| CUNADI | 32/40 | 80,00 | 28/40 | 70,00 |
| CLUB | 31/40 | 77,50 | 27/40 | 67,50 |
| SIMBIO | 31/40 | 77,50 | 25/40 | 62,50 |
| LATV | 30/40 | 75,00 | 26/40 | 65,00 |
| ANNICK | 28/40 | 70,00 | 26/40 | 65,00 |
| RITEVAL | 20/40 | 50,00 | 17/40 | 42,50 |
| VANE | 20/40 | 50,00 | 19/40 | 47,50 |
| POOH | 36/40 | 90,00 | 34/40 | 85,00 |
| PASSEPARTOUT | 35/40 | 87,50 | 31/40 | 77,50 |
| MARIE-ANDRÉ H | 35/40 | 87,50 | 31/40 | 77,50 |
| JULLE | 31/40 | 77,50 | 27/40 | 67,50 |
| WATSON | 31/40 | 77,50 | 27/40 | 67,50 |
| LUCIE | 31/40 | 77,50 | 27/40 | 67,50 |
| FOURMI | 30/40 | 75,00 | 29/40 | 72,50 |
| CAROLE | 30/40 | 75,00 | 27/40 | 67,50 |
| PRINCESSE | 30/40 | 75,00 | 28/40 | 70,00 |
| CADEAU | 29/40 | 72,50 | 28/40 | 70,00 |
| KAZAM | 29/40 | 72,50 | 25/40 | 62,50 |
| MAYA | 29/40 | 72,50 | 25/40 | 62,50 |
| PISTACHEVERTE | 29/40 | 72,50 | 23/40 | 57,50 |
| ALIBABA | 29/40 | 72,50 | 23/40 | 57,50 |
| AMEMO | 29/40 | 72,50 | 29/40 | 72,50 |
| GREATSOURIS | 28/40 | 70,00 | 25/40 | 62,50 |

| SUJETS | Résultats obtenus en (%) lors de notre évaluation | (%) | Résultats en tenant compte des erreurs ajoutées | (%) |
|---------------|--|------------|--|------------|
| POOTCHIE | 28/40 | 70,00 | 24/40 | 60,00 |
| DAISY | 28/40 | 70,00 | 26/40 | 65,00 |
| DAUPHIN | 28/40 | 70,00 | 22/40 | 55,00 |
| LUCE | 27/40 | 67,50 | 23/40 | 57,50 |
| ANGE | 27/40 | 67,50 | 23/40 | 57,50 |
| TITI | 27/40 | 67,50 | 23/40 | 57,50 |
| PETITE FLEUR | 27/40 | 67,50 | 24/40 | 60,00 |
| OCÉANE | 26/40 | 65,00 | 22/40 | 55,00 |
| MAYA | 26/40 | 65,00 | 21/40 | 52,50 |
| MEG | 25/40 | 62,50 | 19/40 | 47,50 |
| LOLITA | 24/40 | 60,00 | 21/40 | 52,50 |
| MARIE 7-9 | 24/40 | 60,00 | 23/40 | 57,50 |
| SOLEIL | 24/40 | 60,00 | 19/40 | 47,50 |
| ALIBABA03 | 23/40 | 57,50 | 22/40 | 55,00 |
| GINETTE | 23/40 | 57,50 | 14/40 | 35,00 |
| ZIGOTTE | 23/40 | 57,50 | 18/40 | 45,00 |
| LILY | 21/40 | 52,50 | 13/40 | 32,50 |
| BLEUET | 31/40 | 77,50 | 28/40 | 70,00 |
| GLYCÉRINE | 30/40 | 75,00 | 29/40 | 72,50 |
| FICELLE | 28/40 | 70,00 | 24/40 | 60,00 |
| CHARLOTTE | 28/40 | 70,00 | 22/40 | 55,00 |
| VIRGULE | 26/40 | 65,00 | 20/40 | 50,00 |
| DIRTY | 25/40 | 62,50 | 23/40 | 57,50 |
| STACY83 | 25/40 | 62,50 | 21/40 | 52,50 |
| NOIRE | 24/40 | 60,00 | 19/40 | 47,50 |
| LOLITA | 23/40 | 57,50 | 18/40 | 45,00 |
| PETITFANTOME | 23/40 | 57,50 | 22/40 | 55,00 |
| PAPOU | 21/40 | 52,50 | 13/40 | 32,50 |

Le tableau 19 nous présente les résultats obtenus par les 57 sujets. Or ces résultats nous démontrent que l'ajout d'erreurs par les étudiants diminue, de façon considérable, les notes obtenues par les sujets. En considérant ces nouveaux résultats, le seuil de réussite fixé à 75,00% n'a été atteint que par 8 des 57 étudiants et la moyenne est passée à 61,01%. Le résultat le moins élevé est de 13 sur 40 méprises, soit 32,50% et le résultat le plus élevé est de 34 sur 40, l'équivalent de 85%.

Ce 4^e chapitre vous a présenté les résultats obtenus par les 57 participants s'étant soumis à notre évaluation. Voyons maintenant, dans le chapitre 5, les interprétations que nous pouvons en tirer.

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats présentés au chapitre 4 soulèvent plusieurs questions quant à la maîtrise de la compétence linguistique des sortants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. En guise d'exemple, l'ajout d'erreurs et la non-correction de méprises réelles par plusieurs des sujets de la recherche démontrent que certains étudiants éprouvent des difficultés à repérer et à corriger un texte écrit par un élève de sixième année, et ce, en dépit du fait qu'ils aient réussi tous les tests mis en place par l'université.

La plupart de ces résultats, tantôt choquants, tantôt décevants, nous amènent à nous interroger sur l'efficacité des exigences linguistiques mises en place par les universités, sous la prescription du ministère de l'Éducation du Québec (2001b). Ces mesures dites correctives devaient permettre aux étudiants d'atteindre un niveau de maîtrise suffisamment élevé en français pour pouvoir l'enseigner, ce qui inclut le repérage et la correction d'erreurs dans un texte écrit par un élève de sixième année. Les résultats obtenus à l'occasion de notre épreuve – qui consistait en la correction d'un texte d'un élève de sixième année, rappelons-le – tendent plutôt à démontrer que les universités ne parviennent pas à diplômer des sortants compétents en français écrit, du moins dans le cadre de la correction normative de textes d'élèves à qui ils enseigneront.

Les interprétations que nous pouvons émettre à partir de ces résultats sont vastes et nécessitent, par conséquent, des balises bien définies. Voilà pourquoi il nous apparaissait important, à cette étape-ci, de se remémorer la question de recherche : *considérant les dernières exigences liées à l'obtention du diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et considérant la maîtrise de la compétence linguistique d'étudiants au terme de leur formation, quelle est leur habileté à repérer et à corriger les méprises contenues dans une production d'un élève de sixième année?*

Dans l'optique d'apporter une réponse reflétant nos interrogations, nous avons voulu atteindre l'objectif suivant : *analyser l'habileté de sortants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à repérer et à corriger des méprises contenues dans une production écrite par un élève de sixième année.* Cette question, combinée à notre objectif de recherche, nous a permis de mieux déceler les forces et les faiblesses linguistiques des étudiants sortants.

Les définitions liées à la compétence linguistique sont nombreuses et posent même un problème certain de consensus épistémologique chez les spécialistes de la langue. D'ailleurs, cette confusion à l'égard de la définition de la compétence linguistique ne nous permettait pas de circonscrire avec précision les paramètres de cette compétence. C'est pourquoi nous nous sommes également appuyés sur la définition du *niveau de maîtrise* élaboré à l'intérieur du référentiel ministériel. En amalgamant cette définition de la compétence linguistique aux diverses définitions présentées à l'intérieur du cadre

conceptuel (chapitre 2), nous sommes arrivés à la conclusion que tout sortant en formation initiale des maîtres devrait être en mesure de respecter les règles qui régissent le français à l'écrit. Le terme *règles* suppose, ici, la maîtrise des composantes de la compétence linguistique, aussi bien en situation de rédaction qu'à l'occasion de l'évaluation de productions textuelles. C'est donc en fonction de ces références que nous nous appuyons pour discuter et interpréter les résultats.

Les exigences liées à la délivrance du diplôme en éducation préscolaire et en enseignement primaire devaient permettre aux futurs enseignants d'atteindre un niveau de maîtrise suffisamment élevé pour qu'ils puissent manier adéquatement le français à l'écrit, soit de repérer et de corriger des méprises contenues dans des textes écrits par des élèves. À la lumière des résultats présentés, force est de constater que les étudiants terminant leur baccalauréat maîtrisent peu les règles qui régissent le code linguistique, et ce, en dépit du fait qu'ils aient réussi le test de français exigé par l'université d'enseignement, dans le cas présent, le test SEL-B. Ayant obtenu une moyenne générale de 70,44% au présent test, certains de ces étudiants éprouvent manifestement des difficultés à repérer puis à corriger des méprises liées à des règles et usages répandus.

Cette moyenne diminue à 61,01% en considérant les nombreux ajouts d'erreurs effectués par ces étudiants. En effet, au moment où ils étaient supposés repérer et corriger des méprises, la quasi-totalité des étudiants a modifié ou ajouté des mots qui, à l'origine, étaient correctement écrits. Cette performance préoccupante se reflète inévitablement sur

les résultats qu'ont obtenus les étudiants. En dépit des mesures correctrices mises en place par les universités, plusieurs étudiants n'ont pas réussi à atteindre la note de passage fixée à 75,0%, soit 36 étudiants (63,13%) sur une possibilité de 57. Si nous inversons cette proportion, seulement 21 étudiants (36,84%) ont obtenu une note égale ou supérieure à 75,0%. Vous conviendrez volontiers que ce prorata lié à la réussite est quelque peu désolant pour des étudiants qui, très bientôt, auront à enseigner l'apprentissage de cette langue.

Sur les 57 étudiants mis à l'épreuve, 36 d'entre eux n'ont pas encore atteint le niveau de maîtrise plutôt évasif et promulgué à l'intérieur du référentiel ministériel, soit :

- *maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone.*

Considérant les nouvelles exigences des universités en matière de compétence langagière, nous nous attendions à ce qu'une plus grande proportion d'étudiants franchissent avec succès le seuil de réussite fixé à 75,0%. Ce constat est d'autant plus préoccupant puisque ces finissants auront, d'ici quelques mois, à corriger des textes écrits par des élèves et devront, par le fait même, leur transmettre les notions liées à l'apprentissage du français écrit, dont le respect de nombreux usages et règles que, visiblement, ils ignorent à l'occasion de la correction de textes. Toutefois, tel que stipulé par Roy et Lafontaine (1992), le repérage d'erreurs de français écrit disséminées au hasard et sans indices à l'intérieur de différents textes (petits ou grands) s'avère être une tâche plus laborieuse,

puisqu'elle permet à toute personne s'y soumettant de mettre à l'épreuve ses « certitudes » en français écrit, car : « si encercler une erreur au passage peut être le fruit d'un geste rapide, la corriger par contre relève d'un geste calculé, conscient et volontaire : c'est affirmer ses propres convictions en français écrit et les opposer à celles d'un autre, à savoir l'auteur du texte » (Ibid, p.27). En fonction de ces affirmations, il faut donc tenir compte du degré de difficulté de cette épreuve qui, selon toute vraisemblance, constitue une attestation de la maîtrise du français écrit.

Les enseignants ont une lourde tâche en ce qui a trait à l'enseignement du français écrit, ils sont des modèles et doivent, par conséquent, posséder un niveau de maîtrise suffisant pour pouvoir l'enseigner. Pourront-ils y arriver ? Malheureusement, les résultats présentés précédemment nous laissent croire qu'il en sera tout autrement. De tous les étudiants s'étant soumis à notre évaluation, 21 d'entre eux ont réussi à identifier et à corriger suffisamment de méprises pour obtenir une note de 75,0% ou plus. Si nous considérons les ajouts d'erreurs effectués par les étudiants, seulement 8 d'entre eux obtiennent un résultat égal ou supérieur à 75,0%. Notons qu'aucun étudiant n'a réussi à repérer et à corriger la totalité des méprises que comptait l'épreuve de correction d'un texte rédigé par un élève de douze ans.

Même si cette performance semble décevante de la part de ceux qui auront à transmettre leurs connaissances linguistiques aux élèves auxquels ils enseigneront, nous pouvons toutefois demeurer quelque peu optimistes si nous comparons nos résultats à ceux

obtenus par Gérard-Raymond Roy et Louise Lafontaine en 1992 à l'occasion de leur *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. Dans le cadre de cette dernière recherche, les étudiants devaient, tout comme dans la nôtre, corriger des textes. Les étudiants devaient, d'une part, repérer les erreurs et, d'autre part, corriger les erreurs qu'ils avaient repérées. Dans l'étude de Roy et Lafontaine, la moyenne obtenue à la partie «correction de textes» par les 183 étudiants inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université de Sherbrooke était de 35,3% avec un seuil de réussite fixé à 55%. Ces résultats compilés en 1989 nous permettent de croire que les mesures mises de l'avant par les différentes universités au cours des années subséquentes ont peut-être eu un impact positif sur la maîtrise des règles de la langue écrite des étudiants.

Avec une moyenne de 70,44%, les étudiants sortants de la cohorte 2005-2006 semblent démontrer, *a priori*, une meilleure connaissance des règles et des usages régissant la langue française. Toutefois, il est important de noter que cette comparaison pose problème à certains égards. D'abord, les textes à corriger sont de natures différentes, c'est-à-dire qu'ils ont été rédigés par des personnes différentes – rappelons que notre épreuve a été composée par un élève de sixième année. Autre fait à noter, les méprises que contenait notre épreuve n'étaient pas nécessairement associées aux mêmes catégories. À l'intérieur de notre épreuve, la compétence linguistique est divisée en quatre catégories : l'orthographe lexicale et grammaticale, le vocabulaire et la syntaxe. Quant au Turbo, il est composé de six catégories : syntaxe, vocabulaire, orthographe d'usage ou lexicale, ponctuation, majuscule. Étant donné cette distinction au niveau de la catégorisation des méprises, il est

difficile d'établir des liens en fonction des méprises qui ont été réussies ou non. Ces données sont donc présentées à titre indicatif seulement.

Les résultats exposés dans le cadre de cette recherche nous permettent de dresser un portrait plutôt désolant de la situation linguistique des étudiants que nous avons mis à l'épreuve. Rappelons que seulement 21 des 57 étudiants ont atteint le niveau de maîtrise attendu d'un futur maître. Ce prorata diminue à 8 étudiants sur 57 en tenant compte des erreurs ajoutées. Néanmoins, il faut garder à l'esprit que l'apprentissage de la langue française se développe et se peaufine tout au long d'une carrière professionnelle; il serait donc présomptueux d'affirmer que les mesures mises en place par les universités sont infructueuses. Bien au contraire, nous croyons qu'elles encourageront les futurs étudiants à mieux se préparer, étant une condition *sine qua non* à la réussite de leur baccalauréat.

Autre problème : selon une enquête québécoise réalisée en 2005 (Bidjang, Gauthier, Mellouki, Desbiens), il semblerait que les futurs enseignants ne soient pas en mesure de constater leurs propres lacunes en français. D'après cette étude, 465 des 910 stagiaires sortants ont répondu qu'ils étaient en mesure de corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites, et ce, de façon *très satisfaisante*, soit 51,1% des étudiants interrogés. Parmi les 910 répondants, 379 d'entre eux ont indiqué qu'ils pouvaient accomplir cette tâche de façon *satisfaisante*, pour un total de 41,6%. En général, des 910 répondants, plus de 92% des stagiaires sortants se disent *satisfaits* ou *très satisfaits* lorsqu'ils corrigent les erreurs commises par les élèves à l'intérieur d'un texte.

Autre fait intéressant, selon les informations fournies à l'intérieur de cette étude, la compétence langagière est parmi l'une des trois compétences les plus maîtrisées par les stagiaires. Toutefois, ces perceptions reflètent-elles leur niveau de maîtrise de la langue française ?

À titre indicatif, le tableau de la page suivante présente les résultats de cette étude. Ceux-ci nous permettent de constater que les étudiants sont, dans l'ensemble, *satisfaits* et même *très satisfaits* de leur niveau de maîtrise de la compétence langagière.

TABLEAU 20²

Niveau de maîtrise des composantes de la compétence *Langagière* atteint par les stagiaires finissants selon l'ensemble des répondants (n=910)

| Composantes de la compétence <i>Langagière</i> | Répondant | |
|--|-----------|------|
| | n | % |
| Employer un langage oral varié et approprié dans l'enseignement et dans les interventions auprès des élèves et des pairs | | |
| Très satisfaisant | 540 | 59,3 |
| Satisfaisant | 345 | 37,9 |
| Insatisfaisant | 20 | 2,2 |
| Pas observé/Non applicable | 5 | 0,5 |
| Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves et aux pairs | | |
| Très satisfaisant | 634 | 69,7 |
| Satisfaisant | 244 | 26,8 |
| Insatisfaisant | 23 | 2,5 |
| Pas observé/Non applicable | 9 | 1,0 |
| Être capable de prendre position lors des discussions, de s'exprimer correctement, d'argumenter de manière cohérente et respectueuse de l'opinion d'autrui | | |
| Très satisfaisant | 620 | 68,1 |
| Satisfaisant | 260 | 28,6 |
| Insatisfaisant | 23 | 2,5 |
| Pas observé/Non applicable | 7 | 0,8 |
| Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites | | |
| Très satisfaisant | 465 | 51,1 |
| Satisfaisant | 379 | 41,6 |
| Insatisfaisant | 45 | 4,9 |
| Pas observé/Non applicable | 21 | 2,3 |
| Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite | | |
| Très satisfaisant | 625 | 68,7 |
| Satisfaisant | 248 | 27,3 |
| Insatisfaisant | 24 | 2,6 |
| Pas observé/Non applicable | 13 | 1,4 |

Bidjang, S-G [et al.]. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents?: une enquête québécoise*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 164 p.

En observant les résultats de cette enquête, il semble qu'il y ait un écart significatif entre la perception des stagiaires interrogés et les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche. Bien qu'elle pose ses limites, cette comparaison nous laisse croire que les principaux intéressés connaissent mal leurs propres lacunes en français écrit. Nous pouvons donc nous questionner sur le rôle de guide qu'ils auront à jouer en tant que «passeur de connaissances». Qu'arrive-t-il lorsque l'élève dépasse le maître ? Ces questions sont fort importantes, puisque l'apprentissage des règles et des usages de la langue française doit, à notre avis, se construire au primaire, se consolider au secondaire et se peaufiner à l'université. Qui doit-on blâmer pour ces lacunes ?

En dépit des nombreux constats d'échecs relatés et décriés à maintes reprises par les dirigeants universitaires et les professeurs, nous avons voulu vérifier si les étudiants terminant leur baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire maîtrisaient le code linguistique à l'écrit. Les tests tels le SEL-B, le CÉFRANC ou plus récemment le TECFÉE demandent une connaissance plus approfondie des règles et des usages régissant la compétence linguistique : exceptions et difficultés de la langue française composent en bonne partie ces tests. Notre épreuve se voulait beaucoup plus près des notions (régularités grammaticales) que transmettront les futurs maîtres à leurs élèves : accord du participe passé, homonymes, emploi de la cédille et de l'apostrophe, etc. Bien que ces composantes de la langue semblent acquises par les étudiants, il est intéressant de constater qu'ils obtiennent un taux de réussite plutôt faible, et ce, pour l'ensemble des catégories définissant la compétence linguistique. Nous voulions, d'abord et avant tout,

évaluer les connaissances linguistiques les plus fondamentales, ces savoirs mêmes qu'ils devront enseigner à leurs élèves. Ces nouveaux résultats témoignent de la carence linguistique de certains sujets s'étant soumis à notre évaluation et soulèvent encore plusieurs interrogations. Voyons maintenant les conclusions que nous pouvons dégager à la suite de la présentation de ces résultats.

LA CONCLUSION

Les attentes institutionnelles et sociétales à l'égard de la maîtrise du français écrit des étudiants se vouant à l'enseignement sont immenses et tous les intervenants du milieu de l'éducation s'entendent pour affirmer que les futurs maîtres doivent, au sortir de leur formation, discourir et écrire dans une langue de qualité. En tant que modèle, les enseignants ont une lourde tâche, soit celle d'enseigner les bases de la langue maternelle. C'est d'ailleurs ce qui nous a conduit à vouloir évaluer la compétence linguistique des étudiants de quatrième année au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire en se posant la question suivante : *considérant les dernières exigences liées à l'obtention du diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et considérant la maîtrise de la compétence linguistique d'étudiants au terme de leur formation, quelle est leur habileté à repérer et à corriger les méprises contenues dans une production d'un élève de sixième année?*

Dans le but de répondre adéquatement à cette question et à l'objectif de recherche que nous nous étions fixés, nous avons fait un survol de la situation du français écrit dans les universités. Ce petit tour d'horizon a permis de mieux comprendre l'origine de cette problématique et, dans le cas présent, d'identifier les différentes mesures mises en place par les universités québécoises afin de corriger les carences en français écrit des étudiants. Toutefois, selon plusieurs auteurs, ces mesures correctrices n'ont pas toujours eu les effets

escomptés. En témoigne la piètre performance des étudiants aux examens de français écrit.

À ce sujet, rappelons-nous les résultats diffusés par la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec :

15 % des étudiants inscrits en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal sont très bons en français, 30% sont bons, 15% sont moyens et les derniers 40 %, nettement médiocres. À l'UQÀM, 46 % des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont échoué au test de français écrit en mai-juin 2000 (2001, p.41).

Dans le but de corriger ce problème majeur chez les futurs enseignants, le MÉQ (2001b) édicta les orientations en matière de formation des maîtres. Au terme de leur formation, tous les étudiants devaient avoir atteint le niveau de maîtrise décrit à l'intérieur du référentiel ministériel. Suite à ces nouvelles exigences, les universités n'ont eu nul autre choix que de s'y conformer en adoptant des mesures correctrices. En tant que dernière institution scolaire, l'université devait donc s'assurer de mettre en place toutes les mesures nécessaires afin d'attester que les étudiants qu'elle a formés maîtrisent leur langue à l'écrit. À cet effet, une panoplie de mesures a été conçue par les universités afin de hausser le niveau de maîtrise de la compétence langagière des étudiants, tels les examens d'admission, les cours de rattrapage et de perfectionnement, etc. Ces nouvelles exigences ministérielles, accompagnées des diverses mesures correctrices mises de l'avant par les universités, nous ont amenés à nous questionner sur le réel niveau de maîtrise des étudiants terminant leurs études.

Considérant ce nouvel enjeu pour les universités, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'investiguer davantage cette problématique. Donc, pour répondre à notre question de recherche, nous avons conçu et administré un test de français écrit aux étudiants de quatrième année au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Les étudiants devaient corriger un texte rédigé par un élève de sixième année. Nous avons opté pour ce type de test puisque dans quelques mois, après la fin de leurs études universitaires, ces mêmes étudiants auront à effectuer cette tâche, mais cette fois-ci, dans l'exercice de leurs fonctions. De plus, comme le stipulait Roy et Lafontaine (1992), le repérage d'erreurs de français écrit disséminées au hasard et sans indices à l'intérieur de différents textes (petits ou grands) s'avère être une tâche plus laborieuse, puisqu'elle permet à toute personne s'y soumettant de mettre à l'épreuve ses « certitudes » en français écrit.

Toutefois, en dépit des mesures instaurées par les universités afin de se conformer aux nouvelles exigences ministérielles, la présentation des résultats effectuée au chapitre 4 nous laisse perplexe quant à leur maîtrise de la compétence linguistique. Si nous nous remémorons brièvement les résultats de la présente recherche, 36 des 57 étudiants évalués ont obtenu une note inférieure à 75,0%. À l'inverse, seulement 21 des 57 étudiants ont réussi à décrocher une note supérieure à 75,0%. De façon plus précise, 14 étudiants ont obtenu une note se situant entre 60,0 et 69,9% (inclusivement). Ils ont réussi à repérer entre 24 et 27 méprises. Des 57 étudiants s'étant soumis à notre évaluation, 24 d'entre eux ont obtenu un résultat se retrouvant entre 70,0 et 79,9% (inclusivement). Ces étudiants ont

trouvé entre 28 et 31 méprises. Parmi ceux-ci, 13 étudiants ont obtenu un résultat se situant entre 70,0 et 74,9%. Pour ce qui est des 11 autres étudiants, ils ont obtenu un résultat oscillant entre 75,0 et 79,9%. Les étudiants ayant eu une note se situant entre 80,0 et 89,9% (inclusivement) ne sont que 8; cela signifie qu'ils ont réussi à repérer et à corriger entre 32 et 35 des 40 méprises. Seulement 2 étudiants ont réussi à trouver entre 36 et 38 méprises, ce qui correspond à une note se situant entre 90,0 et 95,0%. Notons qu'aucun étudiant n'a réussi à obtenir une note supérieure à 95%, donc aucun sujet n'a réussi à trouver entre 39 et 40 méprises. En moyenne, les étudiants ont réussi à repérer et à corriger 28 des 40 méprises qui étaient disséminées dans le texte, soit l'équivalent d'une note de 70%. Cette méconnaissance du code linguistique se traduit également par les nombreux ajouts d'erreurs qu'ont effectués les étudiants. En effet, 56 des 57 étudiants ont ajouté au moins une erreur en exécutant le repérage et la correction de méprises dans le texte.

Les résultats présentés dans le cadre de cette recherche soulèvent bien des questions quant à la maîtrise de la compétence linguistique des sortants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'évaluation de la compétence linguistique des étudiants terminant leur baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire laisse présager que cette méconnaissance du code linguistique se transmettra dans les savoirs qu'ils communiqueront à leurs élèves. Comment expliquer, encore aujourd'hui, le taux d'échec aux examens obligatoires de français et tout particulièrement dans les facultés d'éducation chargées de la formation des maîtres ?

En fonction des résultats obtenus, le rehaussement de la qualité de la langue à l'écrit et à l'oral doit occuper une place prépondérante au sein de la formation des maîtres. L'apprentissage de la langue n'est pas qu'une simple matière du curriculum, elle conditionne toutes les autres. Dans cette optique, il faudra que les universités pensent à réaménager le contenu de leurs programmes de façon à ce que les étudiants sortants atteignent un haut niveau de maîtrise en français écrit.

Comme pistes de réflexion, il serait intéressant d'élargir la présente étude en évaluant l'ensemble des étudiants poursuivant des études au baccalauréat en éducation, dans le but de vérifier si les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude peuvent être généralisables à l'ensemble des universités québécoises. Il aurait également été intéressant d'investiguer d'autres avenues dans le cadre d'une nouvelle recherche. Entre autres, il aurait pu être intéressant de questionner les 57 sujets sur leur niveau de maîtrise et leur capacité à corriger les erreurs contenues dans un texte écrit par un élève. Il serait également opportun d'évaluer la compétence langagière à l'oral. Trop peu d'études ont porté sur cette compétence. D'ailleurs, étant le principal moyen de communication employé par les enseignants, il serait important, voire primordial, d'approfondir ce domaine d'études. En tant que modèle, ils doivent non seulement maîtriser leur langue à l'écrit, mais aussi leur langue à l'oral.

Nous avons donc là matière à réflexion sur le rôle de l'université et les mesures qu'elle a adoptées pour attester, de façon formelle, d'un niveau de maîtrise élevé en

français écrit des futurs maîtres. À l'instar des politiques et des orientations ministérielles, il faut se questionner sur le réel pouvoir des différentes mesures que les universités ont mises en place. Peut-on enrayer les lacunes d'ordre linguistique des étudiants en seulement quatre années?

En 2010, l'actualité récente confirme qu'un nouvel examen, le TECFÉE a été administré aux cohortes 2008 de l'Université du Québec à Rimouski. Ce test plus corsé sera déterminant, puisque celui-ci devra être réussi avant le troisième stage. Des mesures telles la suspension pendant un an et l'exclusion du programme sont envisagées pour tous ceux et celles qui échoueraient le test à la troisième reprise (suspension d'un an) et à la quatrième et dernière reprise (exclusion). En attendant, nous souhaitons que cette recherche aide les professeurs et les dirigeants des universités québécoises à créer de nouvelles stratégies d'enseignement, à recourir à des politiques plus fermes, à développer des cours de perfectionnement mieux adaptés et reflétant la réalité linguistique des étudiants universitaires. Étant les principaux artisans de leur formation, les étudiants ont aussi leur part de responsabilités. Ils devront s'investir davantage dans leur formation et penser au rôle qu'ils auront à jouer dans l'éducation de milliers de jeunes qu'ils côtoieront tout au long de leur carrière. Pour ce faire, ils devront aussi se questionner sur leur réel niveau de maîtrise de la langue écrite, puisque selon l'étude de Bidjang et al. (2005), les étudiants eux-mêmes ne semblent pas connaître leurs propres lacunes.

D'ici là, tous les intervenants du milieu de l'éducation, y compris les étudiants, devront mettre la main à la pâte afin de corriger cette situation qui, disons-le, perdure depuis déjà trop longtemps et compromet sérieusement l'avenir de plusieurs générations d'élèves en matière de maîtrise de leur langue maternelle.

LA BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Auger, D. (2005). *Les types d'erreurs en français écrit chez les enseignants en formation professionnelle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Bernier, J.-J. (1984). *Théorie des tests : principes et techniques de base*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Bibeau, G. (1984). L'éducation et le français au Québec. Dans J. Allard (Éd.), *Le haut savoir? Tout le savoir?* (pp. 309-312). Actes du congrès langue et société au Québec. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Bidjang, S-G., Gauthier, C., Mellouki, M., Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? : une enquête québécoise*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue français au Québec (2001). Assurer la maîtrise du français dans un aménagement linguistique pluriel. Dans *Le français, une langue pour tout le monde* (chapitre 3, p.34-49). Montréal, Québec : Auteur.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (1986). *La connaissance de la langue chez les étudiants universitaires*. Groupe de travail sur la connaissance de la langue. Québec : Comité des affaires académiques, CREPUQ.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Auteur.

- Couillard, R. et Terrisse, B. (1992, mai). L'évaluation des compétences en langue orale et écrite dans les programmes de formation des maîtres à l'Université du Québec à Montréal. *Contact*, 11(2), 2-10.
- Dawoud, M. (1995). *Élaboration d'un examen de rendement scolaire : Techniques et procédures*. Montréal, Québec : Nouvelles AMS.
- Defays, J.-M., Maréchal, M., & Mélon, S. (Éds.) (2000). *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Landsheere, V. (1988). *Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation* : Paris, France : Presses universitaires de France, p. 80
- Fourez, G. Englebert-Lecomte, V. & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gauthier, B. (1997). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (3 éd.). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M. & Préfontaine, C. (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*. Québec : Conseil de la langue française.
- Giroux, L. (2002). *La maîtrise de la langue écrite chez les étudiants universitaires en difficulté : la contribution de l'approche attributionnelle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Karsenti, T., & Lorraine, S.-Z. (2000). *Introduction à la recherche en éducation* (2 éd.). Sherbrooke : CRP.
- Laganière-Cajolet, H., & Martel, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en Sciences Humaines*. Laval, Québec : Études Vivantes.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Dictionnaire Le Petit Robert (2006). *Le Petit Robert de la langue française*, Paris, France : Société du nouveau Littré.
- Lecavalier, J. (1992). *La compétence langagière au collégial : essai de définition et d'évaluation*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Lefrançois, P. (2005, juin). *La compétence langagière des futurs enseignants*. Communication présentée à la journée d'études de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, Canada.
- Lépine, J.-F. (1995). Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 17-36.
- Martel, H. (2003). *Le sens et la place de la compétence langagière dans le nouveau projet de professionnalisation de l'enseignement : balises pour une interprétation plus consensuelle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Mathieu, I. (2007, 22 août). Sursis d'un an pour les futurs enseignants de Laval. *Journal Le Soleil*, p.15
- Miralet, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation (1re éd.)*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Les programmes de formation à l'enseignement*. Guide de rédaction. Québec : auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec (2006) *Exigences des universités québécoises francophones en matière de maîtrise à l'université*. Récupéré le 9 août 2006 du site du ministère de l'Éducation : http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/enscoll/Eprv_uniforme/francais_premier_cycle

Moffet, J.-D.; Demalsy, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive*. Rimouski, Québec : Cégep de Rimouski, département de français.

Ouillon, C. (2001, janvier). *États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec : formation des maîtres et qualité de la langue française*. Mémoire déposé à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Québec, Canada.

Ouillon, C. & Dolbec. J. (1999, sept). La formation des enseignants et la qualité de la langue. *Terminogramme*, 91-92.

Plourde, Michel. (1985). *La langue française au Québec*. Québec : Conseil de la langue française.

Paquay, Léopold. (2001). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? quelles compétences ?* (3^e éd). Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.

Université du Québec à Montréal, Comité d'élaboration d'une politique du français écrit (CEPFE) (1988, mai). *Premiers éléments d'une politique de la langue à l'UQAM* (SCPC 183-15). Rapport à la sous-commission du 1^{er} cycle, Montréal, Québec : UQAM, Décanat des études du 1^{er} cycle.

Roy, G.-R., & Lafontaine, L. (1992). *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*: Sherbrooke. Sherbrooke, Québec : CRP.

Roy, G.-R., Lafontaine, L., & Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke, Québec : CRP.

Statistiques Canada. (2007, 11 septembre). *Variance et écart-type*. Récupéré du site : http://www.statcan.ca/francais/edu/power/ch12/variance_f.htm

Stefanescu, A. et Georgeault, P. (dir.) (2005). *Le français au Québec : les nouveaux défis*. Québec, Conseil supérieur de la langue française : Fides.

Terrisse, B., Martinez, J.P. et Chancel, J. (1991, mars). *La maîtrise de la langue orale et écrite chez les futurs enseignants, vol 1. La définition du concept de compétences «avancées» ou «supérieures» en langue orale et écrite chez les futurs enseignants*. Groupe de travail sur les politiques d'évaluation du niveau de français chez les futurs enseignants, UQAM, Décanat des études de 1er cycle.

Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*: Montréal, Québec : McGraw.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

Zerbib, Annie. (1996). *La perception des futurs enseignants et des enseignantes en exercice, du primaire dans le secteur régulier, sur le niveau de maîtrise de la langue orale et écrite nécessaire à l'exercice de leur profession* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

ANNEXE 1

Lévis, le 1^{er} février 2006

Bonjour,

Je me présente, Mélanie Montambeault, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Je désire, dans le cadre d'un projet de recherche, évaluer les compétences langagières des finissants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Plus précisément, j'aimerais vérifier si ces étudiants, nouvellement formés, possèdent les connaissances minimales pour enseigner le français écrit à des élèves de niveau primaire.

Je souhaite donc, par le biais de cette recherche, mettre à l'épreuve les finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire, en leur proposant de corriger un texte écrit par un élève de sixième année.

Madame Caroline Cloutier, enseignante de sixième année, me permet de recueillir quelques textes rédigés par les élèves de sa classe. Avec votre accord, je voudrais utiliser un des textes que votre enfant a produit au cours de son année scolaire. Afin de préserver l'anonymat, les données recueillies seront traitées confidentiellement et le nom de votre enfant sera retiré du texte sélectionné.

Vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez à mon projet de recherche, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.



---Autorisation

Si vous êtes d'accord, il est indispensable de compléter le coupon ci-dessous et de le retourner à Madame Caroline Cloutier.

J'autorise Mélanie Montambeault à utiliser le texte produit par _____ (nom de l'enfant). Il est entendu que l'utilisation de ce texte sera faite de façon anonyme.

Nom (parent ou tuteur)

Date

Signature du parent

ANNEXE 2

Contenu de chacun des bassins d'items du *Turbo*

| Sections | Type d'erreurs |
|---------------------------------|--|
| Syntaxe | Concordance des temps, usage de la négation, usage des concordants, usage de subordonnants, usage du relatif, etc. |
| Vocabulaire | Anglicismes, barbarismes, impropriétés, pléonasmes. |
| Orthographe grammaticale | Conjugaison, accord des participes passés, accord de genre et nombre (régularités et particularités) |
| Orthographe d'usage ou lexicale | Problèmes d'accent, de cédille, d'homophonie, de finales des mots, de lettres muettes, de trait d'union, etc. |
| Ponctuation | Point, virgule, etc. |
| Majuscule | |

(Roy, Lafontaine et Legros, 1995, p.76)

ANNEXE 3

Identification des méprises linguistiques

| Méprises | Orthographe lexicale | Orthographe grammaticale | Vocabulaire | Syntaxe |
|---|-------------------------|-----------------------------|-------------|---------|
| 1- pole | 1.1 | | | |
| 2- vingt quatre | 1.2 | | | |
| 3- s'affairais | | 2.2.1 | | |
| 4- plein | 1.4 | | | |
| 5- , (l'étudiant devait enlever la virgule afin d'y insérer les deux-points requis) | | | | 4.3.5 |
| 6- kodaks | | | 3.1 | |
| 7- bicycle | | | 3.1 | |
| 8- absence de virgule, l'étudiant devait en ajouter une | | | | 4.3.4 |
| 9- etc... | 1.1 | | | |
| 10- terminé | | 2.2.2 | | |
| 11- qu'elle ques | 1.3 | | | |
| 12- plutard | 1.4 | | | |
| 13- charger | | | 3.1 | |
| 14- durand | 1.3 | | | |
| 15- ajout de deux virgules | | | | 4.3.4 |

| Méprises | Orthographe lexicale | Orthographe grammaticale | Vocabulaire | Syntaxe |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|--------------------|----------------|
| 16- accompagner | | 2.2.2 | | |
| 17- son | | 2.2.1 | | |
| 18- millier | | 2.1 | | |
| 19- haut-dessus | 1.4 | | | |
| 20- forêt | 1.1 | | | |
| 21- conifère | | 2.1 | | |
| 22- suppression d'un point et d'une lettre majuscule, ajout d'une virgule | | | | 4.1 |
| 23- grincer | | | 3.2 | |
| 24- leur | | 2.1 | | |
| 25- vie | | 2.1 | | |
| 26- dis | | 2.2.1 | | |
| 27- ajout de guillemets | | | | 4.3.6 |
| 28- ou | 1.1 | | | |
| 29-Point d'interrogation | | | | 4.3.2 |
| 30- emporté | | 2.2.2 | | |
| 31- pensa-til | 1.2 | | | |
| 32- moment la | 1.2 | | | |
| 33- moment-la | 1.1 | | | |

| Méprises | Orthographe lexicale | Orthographe grammaticale | Vocabulaire | Syntaxe |
|---------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|--------------------|----------------|
| 34- décidés | | 2.2.2 | | |
| 35- remonter vers le haut | | | 3.3 | |
| 36- parvenu | | 2.2.2 | | |
| 37- sant | 1.3 | | | |
| 38- on | | 2.2.1 | | |
| 39- distribué | | 2.2.2. | | |
| 40- ajout d'une virgule | | | | 4.2.1 |

ANNEXE 4

Épreuve de vérification du niveau de maîtrise du français écrit des finissantes et finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Préparée par Mélanie Montambeault, étudiante de 2^e cycle en éducation
Sous la direction de Monsieur Jean-François Boutin Ph.D

Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis
Département des sciences de l'éducation

Présentation du projet de recherche

Les études portant sur la maîtrise du français écrit des finissants à la formation des maîtres révèlent qu'un certain nombre d'étudiants ne maîtrisent pas adéquatement leur langue maternelle à l'écrit (Roy, Lafontaine, 1992 ; Roy, Lafontaine et Legros, 1995). Cette situation, en plus de préoccuper les dirigeants universitaires, a également fait réagir le ministère de l'Éducation qui, en 2001, a publié de nouvelles orientations en matière de formation des maîtres. Les finissants en éducation y sont grandement interpellés puisqu'ils devront, à la fin de leur baccalauréat, avoir atteint le niveau de maîtrise prescrit pour chacune des douze compétences prescrites. Parmi ces compétences jugées indissociables de la profession enseignante, une est entièrement consacrée à la maîtrise de la langue orale et écrite. Dans le cadre de la présente recherche, nous souhaitons vérifier si les efforts consentis par les universités permettent aux étudiants nouvellement formés d'atteindre le niveau de maîtrise attendu par le MÉQ (2001). Selon les attentes énoncées, tout finissant à la formation des maîtres devrait être en mesure de maîtriser les règles et les usages de la langue écrite. Nous désirons donc évaluer le niveau de maîtrise de vos connaissances linguistiques afin de vérifier s'il correspond à celui prescrit à l'intérieur du référentiel ministériel.

Évidemment, nous respecterons les règles usuelles d'éthique en ce qui concerne ce type de recherche. Soyez assuré(e) que les réponses que vous fournirez demeureront confidentielles et anonymes.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Mélanie Montambeault
Étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis

✍ _____

J'ai lu et je comprends le projet de recherche présenté

NOM : _____

DATE : _____

Épreuve de vérification du niveau de maîtrise du français écrit des finissantes et finissants en
éducation préscolaire et en enseignement primaire

Préparée par Mélanie Montambeault, étudiante de 2^e cycle en éducation
Sous la direction de Monsieur Jean-François Boutin Ph.D

Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis
Département des sciences de l'éducation

Directives et consignes

Directives :

- Lisez attentivement la consigne.
- Écrivez lisiblement.
- Vous disposez de 45 minutes pour faire ce test
- Aucun outil linguistique, tel que le dictionnaire ou la grammaire, n'est permis.

Consignes :

Entourez à gauche et corrigez à droite, comme dans l'exemple suivant, les erreurs de français écrit (orthographe d'usage, accords grammaticaux, ponctuation, vocabulaire, syntaxe) contenues dans le texte.

EXEMPLE

Si ça vous intéresse inscrivez-vous dès _____ (.) _____
 aujourd'hui et versez un acompte de versez acompte _____
 trente dollars lors de la remise de _____
 votre fiche de pré-inscription. préinscription _____

Bon succès !

Le petit village du pôle Nord

Le vingt quatre décembre au soir , le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairais à emballer pleins de cadeaux , kodaks , trampolines , poupées , bicycle etc... La préparation étant terminé , ils commencèrent , qu'elles heures plutard , à charger les cadeaux dans le traîneau . Durand cette nuit empreinte de magie , le père Noël accompagner de ses deux lutins son allé porter des millier de présents . Rendus haut-dessus d'une forêt de conifère . Le traîneau perdit son erre d'aller et se mit à grincer . Ne voulant pas risquer leurs vies , ils atterrirent dans les bois . Le père Noël se gratta la tête et dis : Mais ou sommes-nous ! Si seulement j'avais emportée ma boussole , pensa-t-il. À ce moment la , les lutins avaient décidés de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin , ils sont parvenu à sant sortir . Les cadeaux qu'ils on distribué , se sont retrouvés dans chacune des maisonnées . Tout le monde était content !

ANNEXE 5**RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX :**

a) Pseudonyme : _____

L'utilisation d'un pseudonyme vous permettra de consulter le résultat que vous obtiendrez au présent test. Les résultats seront affichés vers la fin du mois d'avril sur le site du cours de Madame Normande Babin.

b) Quel est votre sexe ?

Féminin

Masculin

c) Est-ce votre dernière session à l'université ?

Oui

Non

Si vous avez répondu non, veuillez indiquer le ou les cours que vous suivrez _____

d) Avez-vous réussi votre quatrième et dernier stage ?

Oui

Non

e) Vous avez réussi le Test Sel B au :

premier essai

deuxième essai

troisième essai et plus

pas réussi

Le petit village du pôle Nord

Le vingt-quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux, kodaks, trampolines, poupées, bicyclette... La préparation étant terminée, ils commencèrent, quelque que heures plus tard, à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël, accompagné de ses deux lutins, sont allés porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifères, le traîneau perdit son équilibre d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leurs vies, ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit : « Mais ou sommes-nous ? Si seulement j'avais emportée ma boussole, pensa-t-il. » À ce moment-là, les lutins avaient décidé de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenus à s'en sortir. Les cadeaux qu'ils ont distribués se sont retrouvés dans chacune des maisonnettes. Tout le monde était content !

PSEUDONYME: simboi

Pôle

vingt-quatre Père

s'affairaient plein (:) :

bicyclette(s) terminée quelques

plus tard durant

Père(s) accompagné(s) sont allés

milliers rendu au-dessus conifères(s) le air

atterrirent Père dit

«(s) où(») emportée pensa-t-il

moment-là décidé

parvenus s'en

ont distribués (pas de virgule)

Le petit village du pôle Nord

Le vingt quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux, [kodaks], trampolines, poupées, [bicycle] etc. La préparation étant terminée, ils commencèrent, [qu'elle que] heures [plutard], à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de [ses] deux lutins [son allé] porter des [millier] de présents. Rendus [haut-dessus] d'une [forêt] de [conifère]. Le traîneau perdit son [erre] d'[aller] et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer [leurs vies], ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et [dis]: Mais [ou] sommes-nous [!]. Si seulement j'avais emporté [ma] boussole, pensa [il]. À ce moment [là], les lutins avaient décidé de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le [haut]. Enfin, ils sont parvenu [à] [sant] sortir. Les cadeaux qu'ils [on] distribué, se sont retrouvés dans chacune des maisonnées. Tout le monde était content!

PSEUDONYME: Virgule

pôle
 père
 s'affairaient ; appareils photo
 bicyclettes, terminée quelque
 plus tard Durant
 accompagné ces sont allés père
 milliers Rendu au dessus forêt conifères, le
 air d'allée
 leur vie dit père
 où ? emporté pensa-t-il
 là
 ciel parvenus s'en
 ont distribués

Le petit village du pôle Nord

Le vingt quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux, kodaks, trampolines, poupées, bicyclette, etc... La préparation étant terminée ils commencèrent, quelque heures plus tard, à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de ses deux lutins sont allés porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifères. Le traîneau perdit son erre d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leurs vies, ils ^{s'envolèrent} atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit : Mais qu'on sommes-nous ! Si seulement j'avais emporté ma boussole, pensa-t-il. À ce moment là, les lutins avaient décidés de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenus à s'en sortir. Les cadeaux qu'ils ont distribués se sont retrouvés dans chacune des maisonnettes. Tout le monde était content !

PSEUDONYME : Biteval

pôle

vingt-quatre

s'affairaient : appareils-photos

bicyclette(s) terminée quelques

plus tard Durant

(s) accompagné, (s) sont allés

milliers forêt conifères (s) le

leur décidèrent d'atterrir dit

où (?) emporté pensa-t-il

moment-là décidé

parvenus s'en

ont distribués se

Le petit village du pole Nord

Le vingt quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux (kodaks), trampolines, poupées, bicycle etc... La préparation étant terminée, ils commencèrent, quelque ques heures plus tard, à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de ses deux lutins son allé porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifères, le traîneau perdit son en d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leurs vies, ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit: Mais ou sommes-nous ? Si seulement j'avais emporté ma boussole, x pensa-t-il. À ce moment là, les lutins avaient décidés de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenuu à sant sortir. Les cadeaux qu'ils on distribués se sont retrouvés dans chacune des maisons. Tout le monde était content !

PSEUDONYME: stacy 83

Pole
24
 s'affairaient ^{plein (:)}, appareils photo
 bicyclette terminée quelques
 plus tard, Durant
 accompagné sont allés
 Rendus conifères le
 perdu ava
 leur vie dit
 («) où (x) emportée (x) pensa-t-il
 là décidé
 parvenus ont (!)
 ont distribués

Le petit village du pôle Nord

Le vingt quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affair[is] à emballer pleins de cadeaux [kodak], trampoline, poupées, bicycle [etc]. La préparation étant termin[é], ils commencèrent [qu'elle] ques heures [plutard] à charger les cadeaux dans le traîneau. [Durant] cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagn[é] de ses deux lutins [son] all[é] porter des [millier] de présents. Rendus [haut-dessus] d'une forêt de conifère. [Le] traîneau perdit son [erre] d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leurs vies, ils [atterrissent] dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et [dis]: Mais [ou] sommes-nous ! Si seulement j'avais [emportée] ma boussole, [pensa-t-il]. À ce moment [à], les lutins avaient [décidés] de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont [parvenu] à [sant] sortir. Les cadeaux qu'ils [ont] distribu[és] se sont retrouvés dans chacune des maisonnées. [Tout] le monde était content !

PSEUDONYME : Lily

pôle (.)
vingt-quatre
s'affairaient (:) kodak, trampoline, poupée
(,) (.) terminée (.) quelques
plus tard (.) Durant
accompagné sont allés
milliers au-dessus (,) le
air
atterrissent dit
où emportée pensa-t-il
là décidé
parvenus s'en
ont (.) Tous

Le petit village du bois Nord

Le vingt quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux, kodaks, trampolines, poupées, bicycle etc... La préparation étant terminée, ils commencèrent, qu'elle que heures plutard, à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de ses deux lutins sont allés porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifère, le traîneau perdit son air d'aller et se mit à grincher. Ne voulant pas risquer leurs vies, ils atterirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit: Mais où sommes-nous? Si seulement j'avais emportée ma boussole, pensa-t-il. À ce moment là, les lutins avaient décidés de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenu à s'en sortir. Les cadeaux, qu'ils ont distribué, se sont retrouvés dans chacune des maisonnées. Tout le monde était content!

PSEUDONYME :

titi

vingt-quatre pôle

↓

affairaient plein le appareil photo de de
de bicyclettes terminées quelques

Durant

, accompagné, sont allés

milliers perdu au, le

air

lun s'en atterirent dit

" où ? " apporte

là décidé

remonter (pléonasmie) parvenus s'en

, ont distribués

Le petit village du pôle Nord

Le vingt-quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux Kodaks, trampolines, poupées, bicyclette etc... La préparation étant terminée ils commencèrent, quelque heures plus tard, à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de ses deux lutins sont allés porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifères le traîneau perdit son erre d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leur vie, ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit : « Mais où sommes-nous ! Si seulement j'avais emporté ma boussole, pensa-t-il. » À ce moment-là les lutins avaient décidé de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenus à s'en sortir. Les cadeaux qu'ils ont distribués se sont retrouvés dans chacune des maisonnées. Tout le monde était content !

PSEUDONYME : Glycérine

pôle
vingt-quatre Père-Noël
affairaient plein : appareils-photo
bicyclette, terminée quelques
plus tard durant
Père-Noël accompagné sont
au forêt conifères, le
leur vie, Père-Noël dit
« où emporté pensa-t-il. »
là décidé
parvenus s'en
ont distribués

Le petit village du pôle Nord

Le vingt-quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux (kodaks), trampolines, poupées, bicycle etc... La préparation étant terminée ils commencèrent qu'elle que heures plus tard, à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de ses deux lutins sont allés porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifères, le traîneau perd^{ok} son (erre) d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leurs vies, ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit: Mais où sommes-nous! Si seulement j'avais emporté ma boussole, pensa-t-il. À ce moment-là, les lutins avaient décidé de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenus à sans sortir. Les cadeaux qu'ils ont distribués se sont retrouvés dans chacune des maisonnettes. Tout le monde était content!

PSEUDONYME: petit fantôme

(-)
 abandonné / plein / (:)/ appareils photo
 terminée / quelques / bicyclettes
 plus tard
 accompagné / (,) / (,) / sont / allés
 Anarchie / (,) / le /
 air
 dit
 « / où / ? / emporté / »
 là,
 ciel / parvenus / s'en /
 ont / distribués

Le petit village du pôle Nord

Le vingt quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux, Kodaks, trampolines, poupées, bicycle etc... La préparation étant terminée, ils commencèrent, qu'elle que heures plus tard à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de ses deux lutins son allé porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifères le traîneau perdit son erre d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leurs vies, ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit : Mais qu'y sommes-nous ! Si seulement j'avais emportée ma boussole, pensa-t-il. À ce moment là, les lutins avaient décidés de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenu à s'en sortir. Les cadeaux qu'ils en distribués se sont retrouvés dans chacune des maisonnées. Tout le monde était content !

PSEUDONYME: Lolita

Pôle Nord

vingt-quatre / Père Noël
 s'affairaient / cadeaux: ← nom de la
 marque. Kodaks ou
 appareil photo / bicyclette / terminée
 quelques / plus tard / Durant
 Père Noël, accompagné / est
 rendu / haut dessus / conifères,
 le / air
 Père Noël / dit
 où ? / apporté / pensa-t-il.
 là /
 remonter. / s'en
 ont distribués / ce

Le petit village du pôle Nord

Le vingt quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux, [kodaks], trampolines, poupées, bicyclette etc... La préparation étant terminée, ils commencèrent, un peu plus tard, à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de ses deux lutins son allié porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifères le traîneau perdit son sens d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leurs vies ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit:

« Mais ou sommes-nous ! Si seulement j'avais emporté ma boussole, pensa-t-il »

À ce moment là les lutins avaient décidés de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenus à sortir. Les cadeaux qu'ils ont distribués se sont retrouvés dans chacune des maisonnées. Tout le monde était content !

PSEUDONYME: Passé - Partout

pôle
vingt-quatre
s'affairaient plein (:) appareils photos
bicyclette (,) terminée quelques
plus tard Durant
(,) accompagné (,) est
milliers ^{rendu} au-dessus conifères (,) le
perdit aie allée grincer
leur vie dit
« où ? emporté pensa-t-il (.) »
là décidé
remonter (enlève vers le haut = pléiassme) parvenus se
distribués

Le petit village du pôle Nord

Le vingt-quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux, kodaks, trampolines, poupées, bicyclette, etc... La préparation étant terminée ils commencèrent, quelque heures plus tard, à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de ses deux lutins sont allés porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifères, le traîneau perdit son erre d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leurs vies, ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit: « Mais qu'est-ce que sommes-nous ! Si seulement j'avais emporté ma boussole, pensa-t-il. À ce moment-là, les lutins avaient décidé de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenus à sortir. Les cadeaux qu'ils ont distribués se sont retrouvés dans chacune des maisons. Tout le monde était content ! »

PSEUDONYME: Noire

Pôle

- Père

aient trampolines

es, etc. terminée quelques

plus tard Durant

Père accompagné sont allés

forêt conifères, le

Père dit: « où »

emporté + il

là décidé

parvenus s'en

ont distribués maisons.

Le petit village du pol Nord
 Le vingt quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets
 s'affaisaient à emballer pleins de cadeaux, kodaks, trampolines, poupées (s'affaraient) (:), (appareils photo) (plein)
 bicycle etc... La préparation étant terminé, ils commencèrent qu'elle ques
 heures plutard, à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit
empreinte de magie, le père Noël accompagner de ses deux lutins son alle
 porter des millier de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifère (Le
 traîneau perdit son erre d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer
 leurs vies, ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dis
 (Mais ou sommes-nous !) Si seulement j'avais emporté ma boussole, pensa-t-il.
 À ce moment là, les lutins avaient décidés de réparer le bolide afin de pouvoir
remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenu à sant sortir. Les cadeaux
 qu'ils on distribués se sont retrouvés dans chacune des maisonnées. Tout le
 monde était content !

(Pôle) (-)
 (-)
 (quelques) (eé) (bicycles)
 (plus tard) (durant) (,)
 (e) (allèrent) (remplie) (,)(,)
 (milliers) (Rendu) (e) (forêt) (conifères)
 (le) (air) (il)
 (leur) (vie) (dit)
 "(mais) (où) (?), (apporté) (+-11)."
 (là) (en) ("bolide")
 (ciel) (us) (s'en) (s'envoler)
 (ant) (s) (s)

PSEUDONYME: Bleuet

Le petit village du pôle Nord

Le vingt quatre décembre au soir, le père Noël et ses deux petits farfadets s'affairaient à emballer pleins de cadeaux (kodaks), trampolines, poupées, bicyclette etc. La préparation étant terminée ils commencèrent qu'elle que heures plus tard à charger les cadeaux dans le traîneau. Durant cette nuit empreinte de magie, le père Noël accompagné de ses deux lutins sont allés porter des milliers de présents. Rendus haut-dessus d'une forêt de conifères le traîneau perdit son équilibre d'aller et se mit à grincer. Ne voulant pas risquer leurs vies, ils atterrirent dans les bois. Le père Noël se gratta la tête et dit: Mais où sommes-nous? Si seulement j'avais emportée ma boussole, pensa-t-il. À ce moment là, les lutins avaient décidés de réparer le bolide afin de pouvoir remonter vers le haut. Enfin, ils sont parvenu à sans sortir. Les cadeaux qu'ils ont distribués se sont retrouvés dans chacune des maisonnettes. Tout le monde était content!

$$\frac{36}{40}$$
PSEUDONYME: Aspen

-Miami

pôle

(-)

s'affairaient : caméras

bicyclette (-) (.) terminée quelques

plus tard voir dessous

(-) accompagné (-) sont allés

milliers conifères (-) le

air

leur vie dit

(L) où (?) emportée (...) (-t-il)

(-) là ont décidé (pas "pouvoir, car déjà "afin de")

parvenus s'en

ont distribués (parce qu'ils)

- 1 = 4 ortho grammaticale
- 2 = 3 vocabulaire
- 3 = 2 ortho lexicale
- 4 = 3 ajoutés

