

Pascale Lefrançois
Michel D. Laurier
Roger Lazure
Robert Claing

*Évaluation de l'efficacité des
mesures visant l'amélioration
du français écrit
du primaire à l'université*

Suivi de la situation linguistique

ÉTUDE 9

Québec 

**ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DES MESURES VISANT
L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS ÉCRIT DU PRIMAIRE À L'UNIVERSITÉ**

Pascale Lefrançois
Université de Montréal

Michel D. Laurier
Université de Montréal

Roger Lazure
Université de Montréal

Robert Claing
Collège Ahuntsic

Cette étude a été financée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre du programme d'actions concrètes sur la persévérance et la réussite scolaires. Elle a été réalisée avec la collaboration de Pierre Barrette, d'Annie Desnoyers et de Michel Sylvestre. Les études faisant partie de la collection « Suivi de la situation linguistique » sont préparées à la demande de l'Office québécois de la langue française qui en assure la publication.

Conception et réalisation de la couverture : Michel Allard Avel

Mise en page : Jacques Frenette

Révision linguistique : Lise Harou

Responsable de l'édition : Lise Harou

Dépôt légal : 2008

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

© Gouvernement du Québec

ISBN 978-2-550-51771-9

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	7
Préface	9
Sommaire des résultats.....	11
1 Contexte et problématique	13
1.1 La compétence à écrire et la réussite scolaire	13
1.2 Notion de compétence à écrire.....	13
1.3 État de la langue écrite au Québec.....	14
1.4 Le cas des allophones.....	15
1.5 Mesures d'aide mises sur pied	16
2 Objectif et questions	16
3 Méthodologie.....	17
3.1 Instruments de collecte de données.....	17
3.2 Protocole de collecte de données.....	18
3.3 Choix des mesures	18
3.3.1 Au collégial et à l'université.....	18
3.3.2 Au primaire et au secondaire	18
4 Résultats	19
4.1 Perception des enseignants et des élèves quant aux effets des mesures d'aide.....	19
4.1.1 Au primaire	19
4.1.1.1 Chez les enseignantes.....	19
4.1.1.2 Chez les élèves.....	20
4.1.1.3 Parallèle entre les perceptions des enseignantes et celles des élèves.....	22
4.1.2 Au secondaire	23
4.1.2.1 Chez les enseignantes	23
4.1.2.2 Chez les élèves.....	24
4.1.2.3 Parallèle entre les perceptions des enseignantes et celles des élèves.....	25
4.1.3 Au postsecondaire.....	26
4.1.3.1 Chez les enseignants.....	26

4.1.3.2 Chez les élèves.....	27
4.1.3.3 Parallèle entre les perceptions des enseignants et celles des élèves	29
4.1.4 Parallèle entre les ordres d'enseignement.....	29
4.1.4.1 Chez les enseignants.....	29
4.1.4.2 Chez les élèves.....	30
4.1.4.3 Parallèle entre les enseignants et les élèves	32
4.2 Évolution des performances écrites des élèves	32
4.2.1 Au primaire.....	32
4.2.1.1 Questionnaire	32
4.2.1.2 Production écrite.....	37
4.2.1.3 Liens entre les performances au questionnaire, à la production écrite et les perceptions des enseignantes.....	42
4.2.2 Au secondaire.....	43
4.2.2.1 Questionnaire.....	43
4.2.2.2 Production écrite	47
4.2.2.3 Liens entre les performances au questionnaire, à la production écrite et les perceptions des enseignantes.....	51
4.2.3 Au postsecondaire	53
4.2.3.1 Questionnaire.....	53
4.2.3.2 Production écrite	58
4.2.3.3 Liens entre les performances au questionnaire, à la production écrite et les perceptions des enseignants	63
4.2.4 Parallèle entre les ordres d'enseignement.....	65
4.2.4.1 Questionnaire.....	65
4.2.4.2 Production écrite	66
4.2.4.3 Liens entre les performances réelles des élèves et la perception des enseignants	68
4.3 Caractéristiques des mesures qui conduisent à la plus grande amélioration des performances	68
4.3.1 Au primaire	68
4.3.1.1 Interventions qui ont conduit au plus grand progrès pour chaque aspect de la langue	68
4.3.1.2 Effets des différents types de mesures	73

4.3.2 Au secondaire	75
4.3.2.1 Interventions qui ont conduit au plus grand progrès pour chaque aspect de la langue.....	75
4.3.2.2 Effets des différents types de mesures	77
4.3.3 Au postsecondaire	78
4.3.3.1 Interventions qui ont conduit au plus grand progrès pour chaque aspect de la langue	78
4.3.3.2 Effets des différents types de mesures.....	79
5 Conclusion.....	80
5.1 Retombées sur l'enseignement	81
5.2 Pistes de réflexion pour de futures recherches	83
6 Références.....	85
7 Annexe.....	88
7.1 Instruments de collecte de données.....	88
7.1.1. Chez les élèves.....	88
7.1.1.1 Questionnaire évaluant les connaissances linguistiques	88
7.1.1.2 Production écrite	88
7.1.1.3 Entrevue.....	90
7.1.1.4 Questionnaire recueillant des données biographiques	90
7.1.2 Chez les enseignants.....	90
7.1.2.1 Entrevue avant la mesure d'aide.....	91
7.1.2.2 Entrevue après la mesure d'aide	91
7.2 Protocole de collecte de données.....	91
7.3 Choix des mesures	91
7.3.1 Au collégial et à l'université.....	91
7.3.1.1 Au collégial.....	91
7.3.1.2 À l'université.....	93
7.3.2 Au primaire et au secondaire.....	95
7.4 Limites méthodologiques	98

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été tout d'abord rendue possible grâce au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), qui a accordé une subvention à notre équipe dans le cadre du programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires. Nous tenons à exprimer nos plus sincères remerciements aux dirigeants du Fonds pour leur confiance et leur précieux appui.

Évidemment, notre recherche n'aurait pu avoir lieu sans la collaboration généreuse, patiente et fidèle du milieu scolaire. Nous tenons à remercier tout particulièrement les personnes suivantes :

- la direction de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, plus spécialement M^{me} Danièle Mallette, coordonnatrice au primaire, M^{mes} Louise Jutras, Marie Lalande et Kathleen Lareau, conseillères pédagogiques en français au primaire, M^{me} Carole Paradis, coordonnatrice au secondaire, M^{me} Nadia Dahha, conseillère pédagogique en français au secondaire;

- les enseignantes du primaire, M^{mes} Martine Bigeault, Claudine Caron, Cynthia De Champlain, Nancy Desautels, Geneviève Gauthier, Lucie Lafortune, Sylvie Lasalle, Anne Pesant, Thérèse Prinos, Stéphanie Proulx, Marie-Chantal Racine, Julie Saint-Pierre, Geneviève Sirois et Guylaine Terreault;

- les enseignantes du secondaire, M^{mes} Malika Bouaboud, Sandra Laranjo, Lucie Lépine, Linda Plourde, Line Roberge et Johanne Villeneuve;

- les enseignants du collégial, M^{mes} Éléonore Antoniadès, Lise Armstrong, Christine Bonenfant, Joséfina Caraghiaur, Chantal Carrière, Sophie Labrecque, Sonya Morin, Martine Saint-Pierre, Annick Trégouët, Carole Turgeon, MM. Luc Bouchard, Simon Fortin et Sylvain Robert;

- les enseignantes à l'université, M^{mes} Anne-Marie Benoît, Nathalie Bragantini, Lorraine Camerlain, Karine Pouliot et Marielle Saint-Amour;

- les quelque 560 élèves des quatre ordres d'enseignement, qui ont accepté de faire nos tests et, dans plusieurs cas, de répondre à nos questions d'entrevues.

Nous remercions enfin les auxiliaires de recherche qui ont travaillé à ce projet avec persévérance et enthousiasme : M^{mes} Mylène Arsenault, Ariane Bisaillon, Mounira Bouras, Isabelle Carignan, Marie-Ève Charland, Annie Charon, Marie-Andrée Clermont, Isabelle Croteau, Francine Durand, Carole Fleuret, Alissandre Landry, Mariève Matteau, Sandra Najac, Carolina Navarrete, Yvonne Michèle Ndouna, Ophélie Tremblay, Christine Vadnais, Carolyne Weldon, MM. Dominic Anctil, Steve Fortier et Mohsen Hafezian.

PRÉFACE

Le 12 juin 2002, l'Assemblée nationale du Québec adoptait la Loi modifiant la Charte de la langue française (Projet de loi n° 104, 2002, c. 28). L'article 160 de la Charte précise désormais que l'Office québécois de la langue française «surveille l'évolution de la situation de la langue française au Québec» et qu'il doit présenter à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, au moins tous les cinq ans, un rapport ayant trait, notamment, «à l'usage et au statut de la langue française ainsi qu'aux comportements et attitudes des différents groupes linguistiques».

Afin de s'acquitter de ce mandat particulier, l'Office doit établir «les programmes de recherche nécessaires à l'application de la présente loi. Il peut effectuer ou faire effectuer les études prévues par ces programmes» (L.Q. 2002, c. 28, a. 26).

Dans cette perspective, l'Office a d'abord choisi d'analyser les données linguistiques des derniers recensements, de procéder à des sondages et il a aussi inscrit dans son programme de recherche la réalisation de diverses études particulières, dont quelques-unes sur la qualité de la langue.

Le contenu de la présente étude a été soumis au Comité de suivi de la situation linguistique que nous remercions de ses remarques.

Cette étude, qui explore un champ peu connu, constitue le neuvième ouvrage de la collection «Suivi de la situation linguistique»; elle a été réalisée par Pascale Lefrançois, Michel D. Laurier, professeurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Roger Lazure, chargé de cours et agent de recherche à l'Université de Montréal, et Robert Claing, professeur de littérature au collège Ahuntsic à Montréal.

Avec cette collection, l'Office souhaite compléter l'information nécessaire à la production du prochain rapport synthèse et susciter la réflexion chez les différentes personnes intéressées par la question linguistique au Québec. Il tient aussi à rappeler que les auteurs qui sont publiés dans cette collection bénéficient de la liberté scientifique habituellement accordée aux chercheurs dans leurs analyses et dans les conclusions qu'ils tirent de leurs recherches.

Jacques Maurais
Coordonnateur de la recherche et de l'évaluation

SOMMAIRE DES RÉSULTATS

Plusieurs recherches ont montré que la compétence à écrire en français est un élément central de la réussite scolaire dans tous les ordres d'enseignement et qu'un niveau insuffisant de cette compétence peut entraîner l'échec ou le décrochage. Cette compétence à écrire inclut notamment une importante composante linguistique. Pour aider les élèves à mieux réussir en français, des mesures ont été mises sur pied par différents établissements dans les quatre ordres d'enseignement. Mais l'impact de ces mesures sur la compétence à écrire des élèves n'avait jusqu'à maintenant pas encore été évalué.

La présente étude avait pour objectif d'apprécier, dans une perspective longitudinale sur une période d'un an, les effets d'un certain nombre de mesures d'amélioration de la composante linguistique de la compétence à écrire mises en œuvre dans la région montréalaise en 6^e année du primaire, en 5^e année du secondaire, au collégial et au premier cycle universitaire.

Au primaire et au secondaire des enseignantes ont été suivies (douze dans le premier cas, quatre dans le second) pour qu'elles rapportent leurs différentes pratiques en enseignement du français. Au postsecondaire, neuf mesures d'aide de trois types (ateliers, aide individuelle et cours) ont été ciblées.

Dans chaque groupe suivi, deux épreuves ont été administrées à tous les élèves, au début et à la fin de l'année ou de la session : un questionnaire évaluant les connaissances sur la langue et une production écrite. Certains élèves ont été interviewés en fin d'année ou de session pour qu'on connaisse leur perception de l'effet des mesures d'aide. Les enseignants responsables de chaque groupe ont aussi été interviewés au début et à la fin de la mesure pour qu'on connaisse, d'une part, leurs attentes et leurs objectifs, d'autre part, leur perception de l'effet des mesures. Des données biographiques ont été recueillies chez les élèves pour les associer à différents profils linguistiques, selon qu'ils ont ou non appris le français ou d'autres langues à la maison et se-

lon l'âge auquel ils ont commencé à être scolarisés en français.

L'étude a permis de faire des observations particulières quant au succès des différentes mesures d'aide existantes.

1. D'abord, plus les élèves sont âgés et plus leur perception de l'effet des mesures est semblable à celle de leurs enseignants. Mais plus les élèves sont âgés et moins leurs enseignants et eux croient avoir atteint leurs objectifs à travers les mesures d'aide. Bien qu'ils ciblent assez bien les problèmes des élèves au départ, les enseignants du primaire et du secondaire ont tendance à surestimer l'impact des mesures d'aide, alors que ceux du postsecondaire sous-estiment cet impact.

2. Un progrès significatif au questionnaire est aussi observé entre le début et la fin de la mesure d'aide chez les élèves du primaire et du postsecondaire; un progrès significatif est aussi observé en production écrite au postsecondaire. L'étude n'a pas permis d'observer de progrès significatif dans les deux épreuves chez les élèves du secondaire. Au questionnaire, l'orthographe lexicale et le lexique sont les aspects de la langue les moins réussis, alors que l'orthographe grammaticale constitue le principal type d'erreurs dans la production écrite, et ce, chez les élèves de tous les ordres. Les garçons progressent autant que les filles. Le progrès des élèves n'est pas non plus différent selon le profil linguistique, sauf dans le questionnaire au postsecondaire.

3. Au primaire, les interventions qui font davantage progresser les élèves dans l'ensemble des aspects évalués sont les pratiques métacognitives (faisant appel à la réflexion des élèves sur leurs processus et leurs erreurs) et coopératives, ainsi que les situations d'apprentissage évaluatives (incluant une rétroaction formative ou sommative de la part de l'enseignant) et authentiques (basées sur des types de textes variés et signifiants pour les élèves).

4. Au secondaire, les situations authentiques, ludiques (constituées de jeux sur la langue) et stratégiques (visant le développement de stratégies à travers des activités préparatoires à l'écriture) sont celles qui font le

plus progresser les élèves. C'est aussi, avec plus de nuances, le cas des pratiques d'enseignement explicite (où l'enseignant modélise une stratégie pour que les élèves se l'approprient de manière de plus en plus autonome), des situations métalinguistiques (faisant appel à l'analyse, à la manipulation de la langue et aux ouvrages de référence) et des pratiques traditionnelles (où l'enseignant présente un contenu aux élèves de manière magistrale).

5. Au postsecondaire, les cours sont le type de mesure qui fait le plus progresser les élèves, plus particulièrement les cours où la langue est travaillée dans des contextes riches et complexes (à travers la lecture publique de textes littéraires et le travail sur des stratégies de révision de textes).

Bref, il existe, pour chaque ordre d'enseignement, des types d'intervention susceptibles de faire progresser les élèves en français écrit. Les interventions qui conduisent au meilleur résultat ne sont pas les mêmes d'un ordre d'enseignement à l'autre. Il faut encourager l'utilisation par les enseignants du primaire et du secondaire des approches didactiques qui ont conduit au plus grand progrès et la mise en place au postsecondaire des types de mesure les plus prometteurs, mais sans éliminer des pratiques ou des politiques les autres interventions, puisque ce sont peut-être la variété des approches ou la présence de mesures ajustées à des besoins spécifiques qui ont amené les élèves à s'améliorer.

1 Contexte et problématique

1.1 La compétence à écrire et la réussite scolaire

Au cours des années 80, après que certaines évaluations ont montré des faiblesses dans la compétence à écrire des élèves québécois, l'amélioration de l'expression écrite a pris la forme d'une urgence partagée par tous les ordres d'enseignement. Une telle préoccupation pour la qualité de la langue écrite chez les jeunes n'est d'ailleurs pas unique au Québec, et on la retrouve ailleurs dans la francophonie (pour une synthèse de la situation en France, voir Brissaud et Bessonnat, 2001).

Or, la compétence à écrire correctement est un des éléments centraux de la réussite scolaire, à tous les niveaux d'enseignement (Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, 1996). Le niveau de compétence à écrire semble fortement lié au succès ou à l'échec dans différentes matières scolaires. En effet, les élèves qui ont des difficultés en français ont un concept de soi plus négatif à la fois en français, en mathématiques, par rapport à l'école et par rapport à eux-mêmes globalement (Maltais et Herry, 1997), concept qui les démotive et nuit à leur réussite. Les faiblesses en français écrit peuvent même conduire au décrochage : au secondaire, une chute brutale de la note en français est un signe précurseur d'abandon scolaire (Langevin, 1994); des acquis insuffisants en français et en mathématiques au secondaire peuvent amener les étudiants du collégial à décrocher (Rivière, 1996).

Par ailleurs, la réussite en français écrit est liée à l'obtention du diplôme et à l'insertion professionnelle. Par exemple, depuis 1998, on ne peut obtenir son diplôme d'études collégiales sans avoir réussi l'épreuve uniforme de français (Conseil de la langue française, 1998). De plus, depuis au moins 1983, les milieux patronaux se plaignent de la qualité de la langue du personnel qu'ils recrutent et exigent de leurs futurs employés des compétences langagières adéquates, à l'oral comme à l'écrit (Maurais, 1999).

En réponse à ces exigences accrues de la part des niveaux supérieurs d'enseignement et du marché du tra-

vail, la réforme des programmes du primaire et du secondaire, dont l'une des principales visées est la réussite scolaire, met davantage l'accent sur la compétence à écrire. Le programme du primaire (MEQ, 2001b) présente la capacité de communiquer efficacement par écrit à la fois comme une compétence transversale, c'est-à-dire qui dépasse les frontières du savoir disciplinaire, et comme une compétence disciplinaire à part entière, incluant des stratégies et des connaissances à maîtriser. Le programme du premier cycle du secondaire (MEQ, 2003) s'inscrit dans la même vision et souligne explicitement que la composante linguistique de cette compétence est une dimension essentielle de la classe de français et que, pour développer cette composante, un travail systématique sur la langue est nécessaire.

1.2 Notion de compétence à écrire

On peut d'entrée de jeu se demander ce qu'on entend par « compétence à écrire ». Parmi toutes les définitions que l'on trouve de cette compétence, nous en retiendrons deux. Dans leur recherche visant à comparer les performances en écriture des élèves du secondaire en Amérique du Nord et en Europe, les chercheurs du groupe DIEPE (1995) définissent cette compétence comme « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite » (p. 26). Ils ajoutent que le produit de l'écriture peut être analysé sous trois angles : en tant que production d'une communication, c'est-à-dire d'un message véhiculant un contenu à l'intention d'un lecteur, en tant que production d'un texte conforme aux caractéristiques de la textualité, et en tant qu'utilisation de la langue dans le respect des conventions de celle-ci en ce qui concerne le lexique, l'orthographe, la syntaxe, etc. Pour le niveau collégial, Moffet (1995 : 98) écrit à propos de la compétence écrite qu'« elle englobe trois types de compétence : la compétence linguistique [...], connaissance du code, des règles d'utilisation de la langue; la compétence textuelle [...], connaissance des composantes et des structures textuelles et capacité d'organiser un texte et de le structurer de façon cohérente; la compétence discursive [...], connaissance des moyens langagiers qui permettent de lier un texte à un

contexte, à une situation de communication ou à un type de discours».

La compétence à écrire comprend donc une importante composante linguistique, qui fait elle-même appel à plusieurs dimensions : l'orthographe lexicale, qui repose sur les phonogrammes, les morphogrammes lexicaux, les logogrammes et les lettres étymologiques; l'orthographe grammaticale, qui regroupe la morphologie grammaticale et la morphosyntaxe; la syntaxe, c'est-à-dire l'organisation des groupes de mots dans la phrase; la sémantique lexicale, que nous appellerons simplement *lexique*; la pragmatique, qui s'appuie sur les règles de la cohérence textuelle et de l'énonciation (Riegel, Pellat et Rioul, 2001). Cette composante linguistique repose aussi sur la notion de « langue correcte ». À l'instar du Conseil de la langue française (1998), nous définirons cette « langue correcte » comme le respect des niveaux de langue, la propriété des termes et le respect de la norme syntaxique et orthographique telle que proposée par les ouvrages de référence reconnus.

Le degré de complexité attendu de la compétence à écrire et, par conséquent, de sa composante linguistique, varie selon l'ordre d'enseignement concerné. Si on s'attend à ce qu'à la fin du primaire, l'élève soit capable de s'exprimer de façon claire et cohérente à l'écrit, d'utiliser des connecteurs appropriés et un vocabulaire précis et évocateur, de recourir adéquatement à la syntaxe et à la ponctuation, d'orthographier les mots usuels et les verbes utilisés dans leurs formes les plus fréquentes et d'effectuer correctement les accords dans le groupe du nom, ainsi que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec être (MEQ, 2001b), on demeure conscient que la compétence à écrire de cet élève n'a pas fini de se développer et qu'on ne peut attendre de cet élève le même niveau de compétence que celui qu'on attendrait d'un étudiant universitaire.

Ainsi, bien que nous reconnaissons que la compétence à écrire inclut des éléments liés au discours et à la structure des textes, c'est à sa composante linguistique que nous nous intéresserons dans cette recherche. Toutefois, pour nous, la composante linguistique de la

compétence à écrire ne relève pas uniquement du respect de l'orthographe lexicale et de l'application correcte des règles de grammaire : elle inclut également des aspects sémantiques et pragmatiques tels que nous les avons définis plus haut. Nous souscrivons à la position d'auteurs comme Angoujard (1994) et Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller (2001), selon laquelle le développement de la compétence orthographique n'est pas un objectif en soi et n'a de sens qu'en lien avec la production d'écrits.

1.3 État de la langue écrite au Québec

Une quantité impressionnante d'études ont été menées sur la question de la qualité de la langue au Québec, tellement qu'il s'avère « difficile de faire la liste de tous les diagnostics ponctuels qui ont été faits au cours de ces dernières années tant ils sont nombreux » (Maurais, 1999 : 98). Nous n'en citerons ici que quelques-uns, qui touchent le milieu scolaire. Par exemple, les travaux du groupe DIEPE (1995), qui s'est penché sur la compétence à écrire des élèves du secondaire, ont fait ressortir que, comparativement à leurs pairs français, belges et néo-brunswickois, les élèves québécois sont les meilleurs pour ce qui est de la capacité à structurer un texte, mais se voient dépassés par les Européens quant aux compétences linguistiques. L'analyse qu'ont faite Moffet et Demalsy (1994) des résultats à l'examen de français de cinquième secondaire entre 1986 et 1993 montre également que le critère « discours » est mieux réussi que le critère « langue » et précise que l'orthographe grammaticale constitue le type d'erreurs le plus répandu.

Les travaux sont encore plus nombreux auprès des étudiants du postsecondaire et touchent une grande variété d'aspects de la compétence à écrire. Nous ne citerons encore que quelques exemples, concernant la composante linguistique de cette compétence. Concernant l'apprentissage de l'orthographe, une recherche de Simard (1995) auprès de la clientèle du postsecondaire conclut que les étudiants démontrent de meilleurs habiletés en orthographe lexicale lorsqu'il s'agit de repérer des erreurs dans un texte que lorsqu'il faut en produire

un: 53 % des erreurs orthographiques à repérer le sont adéquatément, ce qui constitue le meilleur score comparativement aux autres types d'erreurs, telles que celles sur le participe passé, le genre et le nombre, la conjugaison, le vocabulaire et la syntaxe, mais le type d'erreurs commises le plus souvent en production de textes, soit 27 %, est précisément l'orthographe lexicale. Sur le plan de la syntaxe, une étude de Roy (1995) montre que les étudiants du collégial et de l'université ne réussissent à corriger que 32 % des problèmes d'ordre syntaxique qu'on leur a soumis et qu'un peu moins du quart de leurs erreurs en production de textes sont de ce type.

Ces difficultés des étudiants à détecter des erreurs et à corriger leurs productions écrites tant en orthographe qu'en syntaxe semblent en lien direct avec leur niveau de connaissances des règles de la langue. Ainsi, les travaux de Roy, Lafontaine et Legros (1995) font ressortir qu'après 13 ans de scolarité, les élèves québécois arrivent à énoncer des règles grammaticales et à appliquer certaines procédures grammaticales efficaces, mais qu'ils ne situent pas leur savoir dans une compréhension générale du système de la langue française et qu'ils ont du mal à contextualiser leurs connaissances. Lefrançois (2004) abonde dans le même sens, en précisant que l'incapacité des étudiants universitaires à résoudre correctement des problèmes grammaticaux est liée à des connaissances sur la langue à la fois incorrectes et insuffisantes. Pour sa part, Boudreau (1995) a néanmoins, auprès de ces mêmes étudiants des niveaux collégial et universitaire, observé des comportements stratégiques en production de textes, mais il précise que plus la compétence orthographique est faible et moins les stratégies sont utilisées. Ces constats poussent Roy et Boudreau (1995: 13-14) à conclure que «l'appropriation du français langue maternelle demeure encore largement perfectible même après toutes ces longues années de formation primaire, secondaire, collégiale ou terminale et universitaire».

Plus récemment, les résultats des finissants du secondaire et du collégial aux épreuves ministérielles donnent une image plus positive de la compétence des élèves en écriture. En juin 2003, 73,2 % des élèves de

5^e secondaire ont réussi l'épreuve unique d'écriture, avec un résultat moyen de 67,4 % (MEQ, 2004b). En 2003-2004, 84,7 % des finissants du collégial ont réussi l'épreuve uniforme de français (MEQ, 2004a). Quoi qu'il en soit, certains se demandent si la hausse des notes observée ces dernières années ne dépend pas davantage de facteurs externes (tels le bachotage ou des changements dans l'application des critères de correction) que d'une véritable amélioration de la qualité de la langue écrite des finissants du secondaire (Brouillet, 1997; Papineau, 1999) et du collégial (De Villers, 1999; Painchaud, 1999). Dans ce même ordre d'idées, les grilles d'évaluation utilisées dans ce genre d'épreuves ont été l'objet de critiques. Par exemple, dans l'analyse qu'il fait de la pertinence de l'examen de production écrite imposé en 1992 aux candidats aux études universitaires par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, examen qui n'existe plus aujourd'hui, Lépine (1995) fait ressortir que 83 % des candidats ont obtenu la note de passage, soit 60 %, pour l'ensemble des critères de correction, tandis que seuls 56 % ont obtenu la note de passage pour les critères linguistiques. Il affirme que, vu les taux de réussite très élevés pour les critères évaluant le discours, ces critères ne peuvent pas discriminer adéquatement les degrés de compétence écrite des étudiants, sauf pour les cas de faiblesse extrême, donc qu'ils devraient occuper au plus 20 ou 25 % du résultat final.

1.4 Le cas des allophones

L'état de la question ne saurait être complet sans la prise en compte de la forte présence anglophone et allophone dans la région montréalaise, qui y crée un environnement linguistique distinct de celui des autres régions du Québec. Il convient d'abord de définir ce qu'on entend par «*allophone*». Selon les théories récentes en acquisition des langues secondes (Strozer, 1994), il existerait une période critique dans le développement de l'individu qui influencerait sa capacité d'apprendre les langues: toutes les langues acquises avant cette période, qui correspond plus ou moins à la puberté, seraient des langues premières, alors que toutes celles apprises après cette période seraient des langues secondes.

Or, si l'on s'appuie sur cette hypothèse pour définir qui est allophone dans le système scolaire québécois, on en conclut que ce qualificatif s'applique seulement aux élèves ayant commencé à apprendre le français à partir du secondaire (Desnoyers, 1999). Afin de tenir compte de la réalité des écoles primaires où, suivant cette hypothèse, il n'y aurait pas d'allophones, nous attribuerons aussi le qualificatif *allophones* aux élèves du primaire qui parlent le français depuis moins de deux ans.

S'il est vrai que les allophones, considérés dans leur ensemble, sont aussi nombreux que les francophones à obtenir leurs diplômes au secondaire et au collégial, ces diplômes sont obtenus plus tardivement, et il existe à cet égard une grande disparité entre les communautés linguistiques (MEQ, 1998). Par ailleurs, selon le MEQ (1996), la majorité des élèves allophones éprouverait des difficultés en français écrit jusqu'au niveau des études collégiales: ils réussiraient moins bien que les francophones aux cours de français ainsi qu'à l'épreuve uniforme de français. De plus, alors que les élèves allophones du primaire et du secondaire doivent s'inscrire dans des classes d'accueil ou de francisation pour apprendre le français avant de s'intégrer à un programme ordinaire, aucune mesure obligatoire d'aide linguistique n'est offerte aux allophones du collégial, et cette clientèle ne peut compter que sur les initiatives individuelles de certains établissements (Chéhadé, Lemay, Antoniadès, Armand et Lamarre, 2000).

1.5 Mesures d'aide mises sur pied

Devant ces constats, des chercheurs tentent de développer des stratégies pédagogiques visant à remédier aux lacunes des élèves dans des contextes spécifiques et à évaluer les effets de ces stratégies. C'est notamment le cas, au collégial, de la recherche de De Serre et Bélanger (citée dans Chbat et Groleau, 1999: 16), qui veut corriger les faiblesses langagières des élèves dans les disciplines scientifiques, de même que celle de Chbat et Groleau (1999: 16), qui expérimente des stratégies d'apprentissage reposant sur une approche sémantique en mathématiques et en philosophie. À l'université, une recherche de Lefrançois (en cours) cherche à éva-

luer l'efficacité d'ateliers de révision de textes conçus à partir de l'analyse des commentaires métagraphiques produits par des étudiants en situation de résolution de problèmes linguistiques.

Dans la foulée de la réforme des programmes du primaire et du secondaire, qui veut encourager la réussite scolaire, et notamment le développement de la composante linguistique de la compétence à écrire, de nombreuses interventions ont été tentées au Québec dans les écoles primaires et secondaires, les collèges et les universités, soutenues ou non par des travaux de recherche ou par une aide du ministère de l'Éducation. Un rapport de la Table Éducation Montréal (2002) a recensé cinq types d'interventions dans les quatre ordres d'enseignement: 1) *les activités de valorisation*, tels les concours, les activités d'écriture visant la publication (journal scolaire, recueil de textes), la correspondance scolaire ou toute forme d'animation du milieu autour du français écrit (rencontres avec des auteurs, etc.); 2) *l'aide individuelle*, par un enseignant ou par un pair, sous forme de centres d'aide, d'utilisation d'outils informatisés, de systèmes d'aide aux devoirs ou de récupération; 3) *les cours*, sous forme d'ateliers ou de cours de mise à niveau; 4) *l'évaluation des apprentissages*, comme les tests de classement, l'utilisation formative de codes de correction et les séances de préparation aux examens ministériels; et 5) *les mesures indirectes*, telles des activités centrées sur la littérature et l'expression orale (ligue d'improvisation, théâtre, concours oratoires).

Toutefois, l'impact de ces initiatives sur la composante linguistique de la compétence à écrire des élèves visés n'a pas encore été évalué. À notre connaissance, seule une étude, celle de Chéhadé et autres (2000), a systématiquement évalué les retombées d'une mesure d'aide mise sur pied dans trois collèges à l'intention des allophones.

2 Objectif et questions

L'objectif principal de cette recherche est donc d'apprécier, dans une perspective longitudinale sur une période d'un an, les effets d'un certain nombre de mesures d'amélioration de la composante linguistique de la

compétence à écrire mises en œuvre dans la région montréalaise en 6^e année du primaire, en 5^e année du secondaire, au collégial et au premier cycle universitaire.

À cet objectif sont associées trois questions de recherche :

1) Quelle est la perception des enseignants et des élèves quant aux effets de ces mesures d'amélioration sur l'enseignement et l'apprentissage du français écrit ?

2) Quelles sont les tendances de l'évolution des performances écrites des élèves ayant suivi des mesures ?

3) Quelles sont les caractéristiques des mesures qui conduisent à la plus grande amélioration des performances, en fonction du niveau d'enseignement, du sexe et du profil linguistique de la clientèle ?

Les connaissances produites par cette recherche devraient présenter aux personnes responsables de l'aide en français dans les différents établissements scolaires des suggestions concrètes pour améliorer leur offre de services ou mettre sur pied des interventions plus adéquates pour favoriser la maîtrise de la langue chez les élèves. Mais elles devraient surtout aider un plus grand nombre de jeunes, dans tous les ordres d'enseignement, à augmenter leur compétence à écrire en français et à développer une perception plus positive de cette compétence qui, rappelons-le, est garante de la réussite scolaire de ces jeunes, notamment de l'obtention du diplôme d'études collégiales, ainsi que de leur insertion réussie sur le marché du travail.

La recherche ne prétend pas rendre compte de l'ensemble des composantes de la compétence à écrire des élèves, puisqu'elle se centre sur la composante linguistique de cette compétence, ni être représentative de tous les élèves québécois, puisqu'elle cible un certain nombre de mesures d'amélioration du français. Elle s'appuie d'une part sur des performances d'élèves, mais d'autre part sur des perceptions d'enseignants et d'élèves. Ces perceptions ne doivent en aucun cas être considérées comme des faits réels, mais plutôt comme une vision subjective de la réalité. Parce qu'elle n'est pas représentative de la population québécoise, cette recherche n'a

pas pour objectif de refléter le niveau de compétence à écrire des élèves d'un niveau scolaire donné : elle veut simplement dégager des tendances dans l'évolution des performances, tendances qui n'ont aucune valeur prédictive. Enfin, les caractéristiques qui ressortiront des mesures faisant le plus progresser les élèves ne seront pas exhaustives et ne pourront pas tenir compte de tous les facteurs en jeu. La recherche ne fournira ni un palmarès des mesures d'aide en français ni une « recette » à suivre pour rendre les élèves plus compétents en français écrit. Elle s'attardera à décrire une partie des éléments constitutifs des mesures qui conduisent au plus grand progrès des élèves observés.

3 Méthodologie

Le lecteur trouvera dans ce chapitre une présentation très synthétique de la méthodologie utilisée. Une description plus complète figure en annexe.

3.1 Instruments de collecte de données

Pour évaluer la composante linguistique de la compétence à écrire des élèves, nous avons opté pour deux types d'épreuves : un questionnaire évaluant les connaissances linguistiques en dehors d'un contexte authentique d'usage de la langue et une production écrite. Le questionnaire comportait des questions sur l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale (incluant la morphologie), la syntaxe (incluant la ponctuation) et le lexique. L'épreuve de production écrite consistait en la rédaction d'un texte de 250 mots en relation avec une lecture réalisée plus tôt, avec l'aide d'ouvrages de référence. Trois versions de chaque épreuve ont été construites, une pour le primaire, une pour le secondaire et une pour le postsecondaire.

Par une entrevue, nous avons cherché, d'une part, à connaître la perception qu'avaient les élèves de l'effet de la mesure d'aide suivie et, d'autre part, à décrire les processus auxquels ils ont eu recours lors de la production de texte. Enfin, nous avons recueilli des données biographiques chez les élèves au moyen d'un questionnaire. À partir des données sur la ou les langues apprises à la maison et la ou les langues de scolarité, nous avons

associé chaque élève à l'un des quatre profils linguistiques suivants.

1) Les *francophones* sont ceux qui n'ont appris que le français à la maison et ont été scolarisés majoritairement dans cette langue.

2) Les *francophones +* sont ceux qui ont appris le français ainsi qu'une autre langue à la maison et ont été scolarisés majoritairement en français.

3) Les *néofrancophones* sont ceux qui n'ont pas appris le français à la maison, mais ont été scolarisés majoritairement dans cette langue.

4) Les *allophones* sont ceux qui n'ont pas appris le français à la maison et qui ont été scolarisés en français à partir du secondaire seulement ou, pour les élèves du primaire, depuis moins de deux ans.

Pour connaître la perception qu'ont les enseignants de l'effet des mesures d'aide sur la compétence à écrire de leurs élèves, nous avons eu recours à deux entrevues, l'une avant que la mesure commence et l'autre à la fin de la mesure.

3.2 Protocole de collecte de données

Pour chacun des groupes suivis, les épreuves écrites ont été administrées aux élèves avant et après l'implantation des mesures, c'est-à-dire en début et en fin d'année scolaire (octobre-novembre 2003, puis avril-mai 2004) pour le primaire et le secondaire, en début et en fin de session d'automne 2003 ou d'hiver 2004 pour le collégial et l'université. Dans chaque groupe, on a essayé autant que possible de retenir six élèves pour leur faire passer l'entrevue après la mesure.

3.3 Choix des mesures

Rappelons que cette recherche avait pour point de départ un rapport de la Table Éducation Montréal (2002), qui a catégorisé les mesures d'aide en français écrit en cinq grands types: 1) les activités de valorisation; 2) l'aide individuelle; 3) les cours; 4) l'évaluation des apprentissages; et 5) les mesures indirectes. À partir de cette typologie, nous avons prévu cibler huit mesu-

res d'aide toujours en vigueur de chacun des cinq types, deux pour chacun des quatre ordres d'enseignement, mais il n'a pas toujours été possible de procéder ainsi.

3.3.1 Au collégial et à l'université

Certains types de mesures, en l'occurrence les activités de valorisation, l'évaluation des apprentissages et les mesures indirectes, n'ont pas pu être suivis parce qu'ils consistaient en des activités beaucoup trop ponctuelles. Par ailleurs, nous avons défini une catégorie «ateliers» en plus de la catégorie «cours» pour distinguer les activités créditées de celles qui ne l'étaient pas. Afin de contrôler le progrès qu'auraient, sans les mesures, réalisé les élèves (grâce à l'enseignement reçu dans les cours ordinaires de français, par exemple), on a suivi un groupe d'élèves du collégial qui n'était pas exposé à une mesure d'aide particulière pour administrer à ces élèves le prétest et le post-test selon les mêmes modalités que les élèves participant à la recherche.

Neuf mesures ont donc été suivies: dans le type «ateliers», une série d'ateliers thématiques à l'université; dans le type «aide individuelle», une activité de tutorat par les pairs au collégial et un centre d'aide en français à l'université; dans le type «cours», au collégial, un cours de mise à niveau standard, un cours de mise à niveau pour allophones, un cours de mise à niveau jumelé au cours de littérature et un cours de mise à niveau avec lecture publique de textes littéraires; à l'université, un cours de français écrit avec ateliers de révision de textes et un cours de grammaire.

3.3.2 Au primaire et au secondaire

Comme au collégial et à l'université, le point de départ du recrutement des participants a été le rapport de la Table Éducation Montréal (2002). Toutefois, lorsque notre équipe a pris contact avec les responsables des établissements primaires et secondaires, il s'est avéré que les mesures décrites dans le rapport étaient des initiatives ponctuelles qui n'existaient plus ou encore qui avaient été remplacées par d'autres mesures, semblables ou totalement différentes. De plus, pour les mêmes raisons que celles évoquées plus tôt pour le postsecon-

daire, il était très difficile, voire impossible, d'évaluer des activités de valorisation ou des activités indirectes, qui étaient toutes parascolaires. Nous avons donc décidé de nous pencher sur l'aide apportée aux élèves par les enseignants affectés à la classe de français.

Avec la collaboration d'une commission scolaire montréalaise, nous avons pu travailler sur une période d'une année scolaire avec douze enseignantes du primaire et quatre enseignantes du secondaire. Ces enseignantes ont répondu en fin d'année à un questionnaire sur leurs pratiques et les situations d'apprentissage qu'elles proposaient à leurs élèves. Nous leur avons demandé de déterminer leur fréquence d'utilisation de pratiques traditionnelles (qui se rapprochent de l'exposé magistral), de pratiques de découverte (ou approche inductive), de pratiques d'enseignement explicite (modélisation de stratégies devant les élèves), de pratiques métacognitives (axées sur la prise de conscience par les élèves de leurs forces et de leurs faiblesses), de pratiques coopératives, de situations d'apprentissage évaluatives (rétroactions formatives ou sommatives de l'enseignante), authentiques (textes libres, projets intégrateurs, projets signifiants), ludiques (jeux sur la langue), stratégiques (activités préparatoires à l'écriture, entre l'exercice d'entraînement et la production écrite), métalinguistiques (analyse de la langue) et décontextualisées (exercices d'entraînement).

4 Résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons et interpréterons les résultats obtenus pour répondre à chacune des trois questions successivement. Pour chaque question, les résultats du primaire, du secondaire et du postsecondaire seront présentés séparément.

4.1 Perception des enseignants et des élèves quant aux effets des mesures d'aide

Nous présenterons, pour chaque ordre d'enseignement, les réponses des enseignants, puis celles des élèves, à nos différentes questions visant à évaluer leur

perception des effets des mesures d'aide. Dans chaque ordre d'enseignement, on conclura avec un parallèle entre les perceptions des enseignants et celles des élèves. Cette section se terminera par une comparaison des perceptions d'un ordre d'enseignement à l'autre.

4.1.1 Au primaire

4.1.1.1 Chez les enseignantes

Les douze enseignantes du primaire perçoivent chez leurs élèves des problèmes d'ordre linguistique; notamment, sept d'entre elles voient des problèmes de syntaxe. Elles sont peu nombreuses à percevoir des problèmes d'ordre socio-affectif (liés à la motivation, à l'estime de soi, etc.) ou stratégique (liés à l'utilisation de stratégies d'écriture, de résolution de problèmes, de recherche d'information, etc.), peut-être parce que, comme on le verra dans les réponses des élèves, ces derniers semblent généralement positifs et motivés envers le français.

Comme les problèmes, les **objectifs** des enseignantes sont aussi surtout d'ordre linguistique (toutes sauf une mentionnent au moins un objectif d'ordre linguistique), mais, alors que les enseignantes avaient reconnu surtout des problèmes syntaxiques, leurs objectifs concernent principalement l'orthographe lexicale et grammaticale et la syntaxe (pour six et quatre d'entre elles, respectivement). Les objectifs des enseignantes du primaire sont donc assez cohérents avec les problèmes qu'elles perçoivent. Plusieurs enseignantes ajoutent d'autres objectifs d'ordres socio-affectif et stratégique (chez dix et six enseignantes, respectivement), bien que ces aspects ne soient pas vus comme des problèmes par la majorité d'entre elles.

Lorsqu'on leur demande ce qui les rendrait le plus **fières** de leurs élèves, sept enseignantes sur douze donnent une réponse de nature socio-affective. Par exemple, l'enseignante P1 déclare: « Moi, ma plus grande fierté, c'est de leur donner le goût d'écrire¹. » Cette réponse confirme que les enseignantes considèrent des aspects non linguistiques comme partie intégrante de ce qu'elles veulent voir se développer chez les élèves.

¹ Les citations des enseignantes et des élèves sont ici reproduites comme elles ont été formulées à l'oral.

En début d'année scolaire, une majorité d'enseignantes **prévoient un impact** fort de leur intervention sur tous les aspects de la langue dont nous avons discuté avec elles (onze sur l'orthographe lexicale, sept sur l'orthographe grammaticale, six sur la syntaxe et la ponctuation, dix sur le vocabulaire, sept sur la capacité à écrire des textes cohérents, neuf sur la capacité à planifier et à réviser). Les aspects qui constituent leurs objectifs (orthographe et syntaxe) ne sont pas nécessairement ceux pour lesquels le plus d'enseignantes prévoient un impact fort. Les enseignantes s'imaginent donc que leurs interventions auront des retombées assez larges.

Quand on les questionne en fin d'année sur la **nature des impacts** qu'elles décèlent chez leurs élèves, six enseignantes parlent d'effets d'ordre stratégique. Par exemple, l'enseignante P3 dit: «J'ai remarqué qu'ils ont des méthodes de travail plus rigoureuses qu'avant. Avant, ils étaient pressés de terminer un travail de français. Maintenant, les élèves utilisent un dictionnaire. Je connais même des élèves qui se sont fait acheter un Bescherelle par leurs parents.» Une telle perception est cohérente avec les objectifs de cet ordre que se sont établis les enseignantes, mais non avec leur source principale de fierté. On voit quand même qu'elles situent les impacts de la mesure d'aide à un endroit où elles ne voyaient initialement pas de problème.

La plupart des enseignantes (neuf sur douze) **perçoivent un impact** fort de leur intervention sur la compétence linguistique générale de leurs élèves et, plus spécifiquement, sur la plupart des aspects de la langue que nous avons indiqués. Il n'y a qu'en syntaxe et en ponctuation que moins de la moitié des enseignantes (trois et quatre, respectivement) perçoivent un impact fort. L'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, qui étaient les objectifs d'une majorité d'enseignantes, sont parmi les aspects où elles sont les plus nombreuses à voir un impact fort (sept et huit, respectivement). La syntaxe, qui était vue au départ comme un problème par une majorité d'enseignantes, ressort ici encore comme un aspect problématique de la langue. Les constats que font les enseignantes après leur intervention s'avèrent plus nuancés que leurs prédictions de

départ, le nombre d'enseignantes voyant un impact fort variant davantage d'un aspect de la langue à l'autre pour les impacts perçus que pour les impacts prévus.

La plupart des enseignantes **modifieraient** des aspects de leur intervention si elles devaient la reprendre; ces changements touchent surtout le contenu (chez cinq répondantes). Par exemple, l'enseignante P4 dit: «C'est ce que je veux faire l'année prochaine, je partirais davantage de leurs fautes.» La plupart des enseignantes (dix d'entre elles) recommanderaient à leurs collègues le type d'intervention qu'elles ont utilisé.

Les deux tiers des enseignantes (huit sur douze) disent avoir **atteint leurs objectifs**. En effet, alors que les objectifs les plus souvent mentionnés étaient d'ordre linguistique (plus précisément en orthographe lexicale et grammaticale), les enseignantes perçoivent majoritairement un effet fort de leur intervention sur la compétence linguistique des élèves, notamment sur l'orthographe. Les objectifs stratégiques étaient également importants; or c'est le principal type d'impact qu'une majorité d'enseignantes ont décelé chez les élèves. De plus, quand on les questionne sur l'effet de leur intervention sur la capacité des élèves à planifier et à réviser, la moitié des enseignantes perçoit un impact fort, ce qui est cohérent avec leur perception d'atteinte d'objectifs stratégiques. On sent donc que la majorité des enseignantes est satisfaite de l'intervention utilisée. Par exemple, l'enseignante P3 déclare: «Si je me souviens bien, l'objectif que je m'étais fixé était que les élèves soient capables de transposer leur pensée à l'écrit et de ne pas écrire comme ils parlent. Avec plusieurs élèves, oui, j'ai atteint cet objectif-là, car on a travaillé la structure de phrase. Il y a des choses à l'écrit qui ne s'écrivent pas comme on le dit à l'oral. Beaucoup ont changé cette vilaine habitude.»

4.1.1.2 Chez les élèves

Les **objectifs** que l'on retrouve le plus souvent chez les élèves du primaire (chez 12 des 29 élèves) sont d'ordre linguistique, aussi bien en général que par rapport à des aspects plus spécifiques de la langue, comme l'orthographe lexicale et grammaticale (chez six et sept élèves,

respectivement). On retrouve quand même aussi, mais moins fréquemment (chez huit élèves), des objectifs liés au succès. Par exemple, l'élève P11-05 décrit ainsi son objectif: «M'améliorer et essayer de passer mon année en français.»

La grande majorité des élèves (24 sur 29) pense avoir **atteint ses objectifs**. Contrairement aux enseignantes, qui devaient spécifier leurs objectifs en début d'année et dire en fin d'année si elles les avaient atteints, les élèves se sont prononcés une seule fois, en fin d'année, sur les objectifs qu'ils avaient au départ et sur l'atteinte de ces derniers. Cette absence de distance temporelle entre la formulation des objectifs et le verdict sur leur atteinte pourrait expliquer pourquoi les élèves sont si nombreux à penser qu'ils ont atteint leurs objectifs.

Les **impacts** que les élèves perçoivent sont surtout linguistiques (chez 14 élèves sur 29). Si leurs objectifs étaient linguistiques et qu'ils croient les avoir atteints, il est logique que les élèves perçoivent surtout des impacts de cette nature. La majorité des élèves sent un impact fort de la mesure d'aide sur les différents aspects de la langue (20 sur l'orthographe lexicale, 16 sur l'orthographe grammaticale, 19 sur la syntaxe, 18 sur le vocabulaire, 17 sur la structure des textes), mais moins d'élèves (11) sentent un tel impact en ponctuation. L'orthographe lexicale, qui, parmi les aspects de la langue, était l'un des plus souvent mentionnés en guise d'objectif, est l'aspect sur lequel le plus grand nombre d'élèves sentent un impact fort.

En moyenne, les élèves du primaire ont une **perception** assez positive de leur **compétence** en français: ils s'attribuent la note moyenne de 6,97 sur 10. Cette perception positive est cohérente avec l'impression qu'ils ont d'avoir atteint leurs objectifs et le fait qu'ils perçoivent un impact fort de l'intervention sur de nombreux aspects de la langue. Cette perception n'empêche pas une majorité d'entre eux d'affirmer qu'ils se réinscriraient à une mesure d'aide similaire (25 sur 29 élèves) et qu'il est possible pour eux de s'améliorer encore en français (27 sur 29). Par exemple, l'élève P9-10 déclare: «Oui, il faut croire en soi et prendre les moyens qu'il

faut pour y arriver.» Autrement dit, les élèves semblent satisfaits de leur progrès en 6e année, mais ils sont conscients qu'ils ont encore des connaissances à acquérir et des compétences à développer en français écrit.

Pour la quasi-totalité des élèves (tous sauf un), il est **important de savoir bien écrire**, pour des raisons surtout liées au succès scolaire (chez 20 élèves), mais aussi à leur métier futur (chez 17 élèves) et à des aspects pragmatiques, c'est-à-dire en lien avec la possibilité de communiquer (chez 15 élèves). En effet, presque tous les élèves (25 sur 29) croient qu'écrire correctement sera nécessaire dans leur carrière. Leurs arguments pour défendre ce point de vue sont assez cocasses. Par exemple, l'élève P7-17 dit: «Mais moi, mon métier, je veux être chef dans un restaurant. [Intervieweur] Est-ce que tu penses que ça va être important pour toi de savoir bien écrire? Pour le menu, pour pas que je fais des fautes, oui.» L'élève P4-05 affirme qu'il sera «joueur de hockey» et qu'il devra savoir écrire «pour signer des autographes.» L'élève P1-12 déclare: «Ben moi, mon métier, c'est d'être policier. Comme mettons, mettre des tickets, ben faut que tu saches, euh, écrire.» On retrouve encore là une manifestation de la motivation des élèves à l'endroit de l'apprentissage du français. Le fait de valoriser ainsi la qualité de la langue va de pair avec la volonté de perfectionnement qu'ils ont aussi exprimée.

Les élèves, pour la plupart, disent avoir éprouvé lors de la production écrite du post-test ou éprouver généralement des **difficultés** dans les différents aspects de la langue; selon les aspects, c'est entre 24 et 26 élèves qui disent avoir des difficultés, sauf en syntaxe, qui ne pose problème qu'à dix d'entre eux. Ainsi, même si les élèves sentent un impact fort de la mesure d'aide sur différents aspects de la langue, ils reconnaissent avoir des difficultés relativement à ces mêmes aspects. Cette opinion est cohérente avec le fait que les élèves pensent avoir atteint leurs objectifs, mais qu'en même temps ils croient qu'il est possible de s'améliorer davantage.

Les élèves du primaire croient avoir développé grâce à la mesure d'aide des **connaissances linguistiques**, no-

tamment en ponctuation et en orthographe grammaticale (chez neuf et six élèves, respectivement), qui leur ont été utiles lors de la production écrite. Par exemple, l'élève P11-05 déclare : « Oui, j'ai appris plusieurs choses grâce à mon professeur. Ce qu'elle nous a appris, ça nous a vraiment servi pour faire le texte qu'on a fait. » Les réponses à cette question sur les connaissances utilisées en production écrite diffèrent quelque peu de celles à la question sur les impacts perçus. Alors que la majorité des élèves sentent un impact fort de la mesure d'aide sur tous les aspects de la langue à l'exception de la ponctuation, pour laquelle moins d'élèves sentent un impact fort, les élèves disent avoir utilisé des connaissances développées grâce à la mesure, particulièrement en ponctuation. Les élèves n'ont donc pas une opinion claire de ce que la mesure d'aide a pu faire pour les aider en ponctuation.

Les élèves ont généralement l'habitude de **planifier** leurs textes (c'est le cas de 22 élèves sur 29), mis à part quelques élèves qui disent le faire seulement de temps à autre. Une majorité d'élèves (20 sur 29) ne pensent qu'aux **idées** ou pensent surtout aux idées (plus qu'à la langue) lors de la mise en texte. Enfin, lors de la **révision**, la majorité des élèves (20 sur 29) se concentre davantage sur la forme (plus particulièrement sur l'orthographe et la ponctuation) que sur le contenu; ils disent pour la plupart (26 sur 29) réviser plusieurs fois, surtout après leur mise en texte (23 sur 29), et utilisent différents moyens, notamment des personnes-ressources et des ouvrages de référence, pour vérifier que leur texte est bien écrit. Les élèves du primaire ont donc apparemment tendance à adopter certaines des stratégies d'écriture qu'on trouve dans bon nombre de manuels scolaires et qui s'appuient sur le programme du MEQ (2001b). On ignore toutefois s'ils utilisent réellement ces stratégies ou s'ils n'ont fait, lors de l'entrevue, qu'exposer à l'intervieweur ce qu'ils avaient appris.

4.1.1.3 Parallèle entre les perceptions des enseignantes et celles des élèves

Les enseignantes et les élèves du primaire s'entendent sur le fait que les élèves ont des **problèmes**, des difficultés en français écrit, mais ils ne semblent pas

partager les mêmes perceptions relativement aux aspects de la langue qui sont les plus problématiques : les enseignantes ciblent surtout la syntaxe, mais les élèves croient que c'est en syntaxe qu'ils ont le moins de problèmes. Il faut rappeler que les enseignantes repéraient les problèmes des élèves en début d'année, alors que les élèves parlaient de leurs difficultés en fin d'année. Il est donc possible que, voyant des problèmes en syntaxe, les enseignantes aient travaillé cet aspect de la langue avec les élèves de façon à ce que ces derniers aient moins de difficulté à cet égard en fin d'année. Il se peut aussi que les élèves n'aient pas une représentation suffisamment claire de ce que peuvent être les problèmes de construction de phrases.

Les enseignantes et les élèves ont en commun des **objectifs** linguistiques, notamment visant l'orthographe grammaticale. Les enseignantes ajoutent des objectifs linguistiques en syntaxe, socio-affectifs et stratégiques, et les élèves, des objectifs liés au succès. On peut croire que les enseignantes ont, explicitement ou à travers leurs interventions, fait comprendre aux élèves qu'elles visaient certains aspects de la langue (l'orthographe grammaticale, en l'occurrence), que les élèves ont à leur tour intériorisés comme objectifs. Les élèves se sont toutefois révélés moins conscients des objectifs stratégiques ou socio-affectifs de leurs enseignantes ou les ont moins intégrés.

De façon générale, les enseignantes voient surtout des **impacts** stratégiques à leurs interventions, alors que les élèves mentionnent essentiellement des effets linguistiques. Ce constat est en lien avec les objectifs de chaque groupe que l'on vient de mentionner : les enseignantes comme les élèves remarquent les impacts liés aux objectifs qu'ils se sont fixés.

Lorsqu'on s'intéresse à chaque aspect de la langue individuellement, on constate que les enseignantes comme les élèves perçoivent majoritairement un impact fort de la mesure d'aide sur les différents aspects de la langue, mais ils sont moins nombreux à percevoir un impact fort en ponctuation dans les deux groupes, de même qu'en syntaxe chez les enseignantes. Par ailleurs,

les élèves disent avoir développé des connaissances qui leur ont servi en production écrite, particulièrement dans le domaine de l'orthographe grammaticale et de la ponctuation. Syntaxe et ponctuation sont donc perçues différemment par les enseignantes et les élèves.

Les enseignantes et les élèves semblent être satisfaits, de part et d'autre, de la mesure d'aide: les deux tiers des enseignantes pensent avoir **atteint leurs objectifs**, la majorité recommanderait son intervention à d'autres collègues, mais y apporterait surtout des modifications quant au contenu; les élèves, de leur côté, disent pour la plupart avoir atteint leurs objectifs et se réinscriraient à la même mesure d'aide s'ils le pouvaient. Quoique leurs objectifs et leur perception des effets précis des mesures d'aide soient quelque peu différents, enseignantes et élèves se rejoignent donc sur leur satisfaction relativement à la mesure.

4.1.2 Au secondaire

4.1.2.1 Chez les enseignantes

Il convient d'abord de rappeler que, comparativement au primaire et au postsecondaire, un moins grand nombre d'enseignantes du secondaire ont été interviewées. Il y a donc moins de variété dans les réponses reçues.

Les quatre enseignantes du secondaire perçoivent des **problèmes** d'ordre linguistique, surtout en orthographe grammaticale et en syntaxe (trois sur quatre d'entre elles). Par exemple, l'enseignante S2 affirme: « On a des élèves qui ont beaucoup de difficultés juste au niveau de l'expression d'une simple idée, d'écrire une phrase sans fautes correctement, en utilisant le bon mot à la bonne place, etc. » Bien qu'aucune ne mentionne de problèmes stratégiques, deux enseignantes perçoivent aussi des problèmes de nature socio-affective. Les enseignantes considèrent donc que des éléments non linguistiques posent aussi problème à leurs élèves.

Les **objectifs** que se fixent les enseignantes sont surtout stratégiques (toutes ont des objectifs de cet ordre), mais aussi socio-affectifs (chez trois des quatre enseignantes). Aucune enseignante n'établit d'objectif relativement à un aspect spécifique de la langue. Il y a donc

une certaine contradiction entre les problèmes perçus par les enseignantes, qui sont surtout linguistiques et non stratégiques, et les objectifs qu'elles se fixent, qui sont, eux, résolument stratégiques et très peu linguistiques. Nous avons pu constater que les enseignantes qui ont participé à la recherche étaient très préoccupées par la réussite de leurs élèves à l'épreuve ministérielle de français de 5^e secondaire. À preuve, ce commentaire particulièrement représentatif de l'enseignante S1: « J'avoue que c'est la réussite de l'examen de fin d'année, c'est ma première priorité. » Elles ont rapporté avoir beaucoup travaillé en classe les stratégies de rédaction d'un texte argumentatif. C'est sans doute cette préoccupation qui explique les objectifs stratégiques des enseignantes.

De la même façon, les enseignantes disent toutes que ce qui les rendrait le plus **fières** de leurs élèves est d'ordre stratégique. Par exemple, l'enseignante S1 dit: « Le fait qu'ils aient appris quelque chose et que ça soit resté en eux et que plus tard, ils utilisent cette stratégie-là, qu'ils utilisent les outils de référence correctement et qu'ils fassent penser à d'autres de les utiliser. » Cela est cohérent avec les objectifs qu'elles se sont fixés, mais non avec les problèmes qu'elles repèrent.

En début d'année scolaire, toutes les enseignantes **prévoient un impact** fort de l'intervention sur la capacité des élèves à écrire un texte cohérent et à planifier et à réviser des textes, alors que deux enseignantes sur quatre prévoient un tel impact sur l'orthographe grammaticale. Ces prévisions vont encore une fois dans le même sens, c'est-à-dire qu'elles concernent surtout des éléments stratégiques, mais elles touchent aussi un des problèmes repérés par les enseignantes, soit l'orthographe grammaticale.

En fin d'année, lorsqu'on les questionne sur les **impacts** qu'elles observent, la moitié des enseignantes qualifie ces impacts de linguistiques, l'autre moitié, de stratégiques. Les premières voient un effet de leur intervention là où elles percevaient initialement un problème, soit sur le plan linguistique; les secondes voient

l'effet de leur mesure d'aide là où elles s'étaient fixé un objectif, soit sur le plan stratégique.

Au moins la moitié des enseignantes voient un **impact fort** de leur intervention sur les différents aspects de la compétence à écrire sur lesquels nous les avons questionnées, sauf sur la syntaxe, le vocabulaire et la capacité à planifier et à réviser des textes. Les aspects pour lesquels on sent le plus d'impacts sont l'orthographe grammaticale et lexicale et la ponctuation. Rappelons que les problèmes linguistiques perçus étaient liés à l'orthographe grammaticale et à la syntaxe, donc à un aspect où les enseignantes sentent majoritairement un impact fort et à un aspect où une seule enseignante voit un tel impact. Les impacts perçus sont différents des impacts prévus : les enseignantes sentent en fin d'année moins d'impacts que prévu en ce qui concerne la capacité à planifier et à réviser des textes, mais elles voient plus d'effets que prévu en orthographe lexicale et en ponctuation. L'effet en orthographe grammaticale semble conforme à ce qui était prévu. Les enseignantes perçoivent donc des effets de leurs interventions dans des aspects qui ne faisaient pas partie de leurs objectifs de départ.

Toutes les enseignantes **modifieraient** des aspects de leur intervention si elles devaient la reprendre; ces changements touchent surtout le contenu et la démarche (pour trois d'entre elles dans les deux cas). Par exemple, l'enseignante S4 déclare : « Si je recommençais l'année avec les mêmes élèves, je les placerais en situations d'écriture plus souvent et plus court. » Trois des quatre enseignantes recommanderaient à leurs collègues l'intervention qu'elles ont réalisée.

La moitié des enseignantes dit avoir **atteint ses objectifs**, les autres enseignantes donnent une réponse plus mitigée. Les objectifs et la principale source de fierté des enseignantes étant de nature stratégique, il fallait surtout voir des impacts stratégiques pour penser avoir atteint ses objectifs. Or toutes les enseignantes n'ont pas dit avoir observé de tels impacts. De plus, l'impact perçu de la mesure d'aide sur la capacité à planifier et à réviser des textes étant moins fort que prévu, on voit

que les objectifs des enseignantes n'ont pas tous été atteints. Cependant, parmi les effets perçus, on note des aspects, l'orthographe grammaticale en l'occurrence, qui faisaient partie des problèmes perçus par les enseignantes. Ces constats expliquent le degré de satisfaction mitigé qu'ont les enseignantes à l'endroit de leur intervention.

4.1.2.2 Chez les élèves

Les **objectifs** des élèves sont majoritairement liés au succès (chez 9 des 17 élèves), mais on retrouve aussi quelques objectifs linguistiques. Il n'y a aucun objectif stratégique. La majorité des élèves (13 sur 17) pense avoir atteint ses objectifs. Par exemple, l'élève S4-13 déclare : « Mais je le sens que je m'améliore à cause que, disons, quand au début de l'année j'écrivais un texte, juste à voir le texte, il y avait plus de rouge dans la correction du prof que presque les mots que j'écrivais. Là je vois mon texte puis il y a des erreurs, mais c'est des affaires... » S'ils évaluent bien l'atteinte de leurs objectifs en fonction de buts liés au succès scolaire, on peut présumer que les élèves se sont appuyés sur leurs résultats de 5^e secondaire pour répondre.

Les **impacts** que les élèves perçoivent sont surtout de nature linguistique (chez 11 des 17 élèves). Par exemple, l'élève S2-18 dit : « J'ai vraiment remarqué cette année, j'ai vraiment plus de facilité à corriger mes fautes, construire mes phrases. J'ai plus de facilité avec ça. » Ces impacts perçus confirment l'atteinte de certains des objectifs mentionnés, ceux d'ordre linguistique. Lorsqu'on s'intéresse individuellement aux différents aspects de la compétence à écrire, on constate qu'une majorité d'élèves perçoivent un impact fort de la mesure d'aide sur la cohérence du texte, la syntaxe et l'orthographe (entre 16 et 9 élèves selon les cas); une minorité voit un tel impact sur la ponctuation et le vocabulaire (8 et 7 élèves respectivement). Les élèves voient donc plusieurs effets positifs de la mesure d'aide sur leur compétence en français, et cette image positive est probablement liée à leur perception de succès en français.

En moyenne, les élèves du secondaire ont une **perception positive de leur compétence** en français : ils

s'attribuent la note moyenne de 7,53 sur 10. Cette perception positive est cohérente avec leur impression d'avoir atteint leurs objectifs surtout liés au succès et avec le fait qu'ils perçoivent un impact fort de l'intervention sur plusieurs aspects de la langue. Une majorité des élèves (14 sur 17) disent qu'ils se réinscriraient à une mesure d'aide similaire et tous sauf un croient qu'il est possible pour eux de s'améliorer en français. La plupart des élèves considèrent donc qu'ils ont un niveau de compétence assez élevé en français à la fin de leur secondaire, mais qu'ils pourront continuer de s'améliorer dans leurs études ultérieures.

Tous les élèves interviewés considèrent qu'il est **important de savoir bien écrire**, pour des raisons surtout liées au succès scolaire et à divers autres facteurs (pour 9 élèves dans les deux cas); la majorité (12 élèves sur 17) reconnaît l'importance de savoir bien écrire dans son métier futur. Par exemple, l'élève S4-24 déclare: «Oui parce que tsé, c'est une bonne affaire comme je dis, pour le travail, tsé ça va t'aider. Tsé les personnes vont dire, lui il est intéressant, tsé il sait écrire au cas où que tsé on demande de faire quelque chose, tsé lui va savoir quoi. Parce que tsé pendant que tsé un qui fait plein d'erreurs tsé c'est moins... c'est moins beau à voir.» On constate donc chez les élèves une motivation à l'endroit du français et une prise de conscience de l'importance d'une langue de qualité.

La plupart des élèves (15 sur 17) disent avoir éprouvé lors de la production écrite du post-test ou éprouver généralement des **difficultés** d'ordre linguistique, surtout en ponctuation et en vocabulaire (pour 15 et 12 élèves respectivement); c'est en orthographe grammaticale qu'ils disent avoir le moins de problèmes. Les difficultés ressenties en ponctuation et en vocabulaire corroborent la perception des élèves quant aux impacts des mesures d'aide: ces deux aspects de la langue sont ceux pour lesquels une minorité d'élèves avaient perçu un impact fort. Le fait qu'on ressent des difficultés dans plusieurs aspects de la langue semble toutefois aller à l'encontre de la perception de compétence assez élevée qu'ont les élèves, mais appuie leur opinion à l'effet qu'il est possible pour eux de se perfectionner.

La plupart des élèves croient avoir développé grâce à la mesure d'aide des **connaissances linguistiques**, notamment en orthographe grammaticale et en ponctuation (chez six et quatre élèves respectivement), qui leur ont été utiles lors de la production écrite. Ces connaissances en orthographe grammaticale expliquent probablement pourquoi c'est l'aspect où les élèves sentent le moins de difficultés. Mais les connaissances acquises en ponctuation ne semblent pas avoir été suffisantes, puisque c'est l'aspect où les élèves sentent le plus de difficultés et où ils perçoivent le moins souvent un impact fort. Par exemple, l'élève S4-13 affirme: «Oui, mais à cause qu'avant, j'utilisais presque pas de virgules, et cette année j'en utilise plus, je sais pas plus où les mettre...»

Sept des 17 élèves disent **planifier** leurs textes dans certaines circonstances mais pas toujours, alors que cinq disent toujours planifier leurs textes. La majorité des élèves (13 sur 17) pense à la **langue** lors de la mise en texte, mais en se concentrant majoritairement sur les idées lors de cette phase du processus d'écriture. Enfin, lorsqu'ils **révisent**, autant se concentrent sur l'orthographe que sur le contenu (huit dans le premier cas, sept dans le second); ils disent réviser plusieurs fois, surtout après leur mise en texte (11 élèves sur 17), mais aussi en cours d'écriture chez neuf d'entre eux. Presque tous disent utiliser des ouvrages de référence pour vérifier que leur texte est bien écrit. Les élèves du secondaire semblent avoir des stratégies d'écriture assez variées et personnalisées, probablement développées grâce à l'enseignement reçu et à leur expérience personnelle.

4.1.2.3 Parallèle entre les perceptions des enseignantes et celles des élèves

Outre les problèmes socio-affectifs perçus par les enseignantes seulement, enseignantes et élèves s'entendent pour percevoir des **problèmes**, des difficultés d'ordre linguistique, mais ils divergent quant aux aspects de la langue les plus touchés par des problèmes: selon les enseignantes, il s'agit de l'orthographe grammaticale et de la syntaxe, selon les élèves, de la ponctuation et du vocabulaire, et moins de l'orthographe grammaticale. Les problèmes vus par les enseignantes en début d'année

ont peut-être été corrigés en cours d'année avant que les élèves se prononcent sur leurs difficultés. Mais on peut aussi supposer que les deux groupes ont une perception différente de la réalité.

Les **objectifs** des enseignantes et des élèves sont assez différents : les premières ont des visées de natures stratégique et socio-affective, les seconds ont des buts liés au succès scolaire et, dans une moindre mesure, d'ordre linguistique. Cette différence dans les objectifs est assez frappante et révèle un certain problème de contrat didactique entre enseignants et élèves.

Les élèves et la moitié des enseignantes perçoivent des **impacts** linguistiques, les autres enseignantes sentent des impacts stratégiques. Les deux groupes se rejoignent ici en partie. Dans les deux groupes, les impacts perçus ne sont que partiellement cohérents avec les objectifs fixés.

Lorsqu'on s'intéresse aux impacts de la mesure d'aide sur les différents aspects de la langue, on constate que tous s'entendent pour sentir des effets en orthographe; les enseignantes perçoivent aussi des impacts en ponctuation, alors que les élèves en perçoivent sur la cohérence des textes et la syntaxe. Les élèves précisent d'ailleurs qu'ils ont développé grâce à la mesure d'aide et utilisé en production écrite des connaissances en orthographe grammaticale et en ponctuation. Les effets observés sur lesquels tous s'entendent, soit ceux sur l'orthographe grammaticale, correspondent à l'un des problèmes linguistiques que les enseignantes avaient perçus. La syntaxe et la ponctuation divisent les deux groupes : alors qu'une minorité d'enseignantes perçoivent un impact fort en syntaxe, une majorité d'élèves en voient un; le contraire vaut pour la ponctuation. Il est donc difficile de cerner la perception de l'effet des mesures d'aide sur ces deux aspects.

Les élèves semblent plus satisfaits des effets de la mesure d'aide qu'ils ont suivie que les enseignantes : la moitié des enseignantes pense avoir **atteint ses objectifs**, l'autre moitié donne une réponse mitigée; la plupart des enseignantes recommanderaient leur intervention à des collègues mais y apporteraient des modifications

quant au contenu et à la démarche. Les élèves, eux, disent majoritairement avoir atteint leurs objectifs et être prêts à se réinscrire à une telle intervention. Comme les objectifs des élèves et des enseignantes sont divergents, l'évaluation de leur atteinte est basée sur des critères différents. Le verdict qui en résulte est lui aussi divergent.

4.1.3 Au postsecondaire

4.1.3.1 Chez les enseignants

Neuf des dix enseignants du postsecondaire ciblent des **problèmes** d'ordre linguistique chez leurs élèves, particulièrement en orthographe, en syntaxe et en vocabulaire (chez six, cinq et quatre enseignants, respectivement). On retrouve aussi de manière plus marginale des problèmes d'ordre discursif, c'est-à-dire liés à l'articulation du discours et des idées (chez quatre enseignants). Par exemple, l'enseignante C3 dit : « Il y a des problèmes de compréhension de texte, de rédaction. »

Les **objectifs** visés par les enseignants sont essentiellement stratégiques (chez huit des dix enseignants), linguistiques et socio-affectifs (chez six répondants). Par exemple, l'enseignante U4 affirme : « On veut développer chez nos étudiants un certain degré d'autonomie, alors il y a une partie du cours qui porte sur la recherche dans le dictionnaire et aussi l'analyse. » Lorsque des précisions sont données quant à l'aspect de la langue visé, on retrouve l'orthographe, la syntaxe et le vocabulaire. Les objectifs des enseignants sont donc en lien avec les problèmes repérés, et on y ajoute des considérations non linguistiques qui n'ont pas été vues comme problèmes. Dans leurs objectifs déclarés, les enseignants vont dans le même sens que les contenus prescrits dans leurs plans de cours ou la mission donnée à leur centre d'attache.

Lorsqu'on leur demande ce qui les rendrait le plus **fiers** de leurs élèves, les enseignants donnent des réponses aussi bien d'ordre stratégique que d'ordre linguistique (quatre réponses dans les deux cas), en ajoutant des considérations socio-affectives. Ces réponses confirment à tous points de vue les objectifs déterminés par les enseignants.

En début de session, une majorité d'enseignants **prévoient un impact** fort de leur mesure d'aide sur tous les aspects de la langue sur lesquels nous les avons questionnés (entre six et neuf enseignants attendent un tel impact dans chaque cas), à l'exception de l'orthographe lexicale. Les enseignants ont donc en début de parcours d'assez grandes ambitions quant aux progrès qu'ils attendent chez leurs élèves et ne semblent pas vouloir se concentrer sur des aspects précis de la composante linguistique de la compétence à écrire.

En fin de session, les **impacts** relevés par les enseignants sont surtout stratégiques, socio-affectifs et autres (deux réponses dans chaque cas). Par exemple, l'enseignante U1 déclare: «Le premier impact n'est pas nécessairement lié à la langue, c'est de dédramatiser l'apprentissage de la langue.» Une seule enseignante parle d'impacts linguistiques. Ces impacts perçus sont en partie liés aux objectifs visés et à la source de fierté mentionnée, mais ils sont peu cohérents avec les problèmes repérés et avec certains autres objectifs et sources de fierté.

La plupart des enseignants (sept sur dix) **voient un impact** fort de leur intervention sur l'orthographe grammaticale des élèves, alors qu'une minorité d'enseignants voient un tel impact sur les autres aspects de la langue. Ces réponses appuient la perception des enseignants selon laquelle les impacts de leurs interventions se situent plutôt à des niveaux non linguistiques. Elles vont à l'encontre des attentes exprimées en début de session, alors que des impacts forts dans presque tous les aspects de la langue étaient prévus. Soulignons que l'orthographe grammaticale, seul aspect où l'impact est ressenti par une majorité d'enseignants, était vue au départ comme un problème et comme un objectif.

Les enseignants ne **recommanderaient** pas inconditionnellement leur intervention à d'autres collègues ou institutions (seuls quatre le feraient); s'ils reprenaient l'intervention, ils y apporteraient surtout des changements en termes d'organisation et de gestion du temps (pour quatre des dix enseignants). Par exemple, l'enseignante U3 déclare: «Ce que je ferais différemment, ce

serait... ça concernerait la présentation du cours magistral. Je consacrerai moins de temps à présenter la théorie.»

La moitié des enseignants dit avoir **atteint ses objectifs**, l'autre moitié donne une réponse plus mitigée à cette question. Par exemple, l'enseignante C2 dit: «Je dirais que j'ai vu des résultats. À la toute fin, ils se forcent davantage, ce qu'ils n'ont pas nécessairement fait avant. Donc, je dirais que j'ai vu une bonne amélioration pour 50 % des élèves. La majorité a passé de plus de 20 fautes à 10 ou 11 fautes.» Une telle réponse est logique lorsqu'on constate que peu d'enseignants perçoivent un impact fort sur plusieurs aspects de la langue pour lesquels un effet était pourtant attendu. Cependant, le fait que les impacts escomptés soient surtout stratégiques et socio-affectifs et que des objectifs aient été formulés en ce sens tend à confirmer l'atteinte des objectifs. Les enseignants sont donc plus satisfaits des aspects non linguistiques visés par leurs interventions que des éléments linguistiques.

4.1.3.2 Chez les élèves

Les élèves du postsecondaire se sont surtout fixé des **objectifs** d'ordre linguistique (c'est le cas de 20 élèves sur 33); l'orthographe (lexicale et grammaticale) et la syntaxe sont les aspects de la langue les plus souvent mentionnés. Par exemple, l'élève U4-05 déclare: «Oui, c'était de m'améliorer puis de retrouver ce que j'avais perdu comme connaissance je pense.» Les élèves sont visiblement conscients de ce que la mesure d'aide à laquelle ils participent est axée sur la maîtrise de la langue et ils s'approprient cet objectif. Un peu plus de la moitié des élèves (19 sur 33) pensent avoir atteint ces objectifs, alors que les autres donnent une réponse mitigée ou négative. Par exemple, l'élève C4-02 exprime ainsi sa satisfaction: «Parce que je ne fais plus de fautes. Avant, dans un texte de 400 mots, je faisais peut-être 100 fautes et l'autre jour, j'en ai fait juste dix. Ils t'apprennent des règles. Au secondaire, ils te disent: "Apprends ça par cœur, on va faire un examen là-dessus", tandis qu'ici, ils nous les expliquent.»

Les **impacts** que les élèves perçoivent à la suite des mesures d'aide sont surtout linguistiques (chez 10 des 33 élèves), mais également stratégiques et socio-affectifs (chez 6 élèves dans les deux cas). Par exemple, l'élève C1-04 dit : « J'ai appris à avoir plus confiance en moi. J'hésite moins et je me dis que je suis capable de réussir mon français. » Les impacts ressentis sont de même type que les objectifs fixés, même si les élèves n'ont pas tous l'impression d'avoir atteint leurs objectifs. Les élèves perçoivent des impacts plus larges que les objectifs qu'ils se sont fixés. Plus précisément, la majorité des élèves sent un impact fort de la mesure d'aide sur plusieurs aspects de la langue, notamment l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation (entre 17 et 20 élèves selon les cas). L'orthographe et la syntaxe étaient justement des objectifs spécifiques poursuivis par les élèves.

En moyenne, les élèves ont une **perception** assez positive **de leur compétence** en français : ils s'attribuent la note moyenne de 6,81 sur 10. Alors que la majorité d'entre eux (19 sur 33) n'a pas choisi de s'inscrire à une mesure d'aide, un peu plus de la moitié des élèves (19 sur 33, encore) se réinscriraient à une mesure d'aide similaire. Presque tous (29 sur 33) croient qu'il est possible pour eux de s'améliorer en français. Cette vision des choses est cohérente avec le fait que les élèves perçoivent majoritairement des impacts forts sur différents aspects de la langue, mais qu'en même temps tous n'ont pas l'impression d'avoir atteint leurs objectifs.

Les élèves croient qu'il est **important de savoir bien écrire** (un seul élève a une réponse mitigée), pour des raisons surtout pragmatiques et socio-affectives (chez 24 et 19 élèves, respectivement). De plus, la majorité (26 sur 33) reconnaît l'importance de savoir bien écrire dans son métier futur. Par exemple, l'élève C1-16 dit : « C'est sûr que ça va être important, je veux m'en aller en technique policière et tous les jours on écrit des rapports. Ce n'est pas trop agréable si tu fais un rapport avec des fautes et ton supérieur voit ça, tu es un peu mal à l'aise, tu veux montrer une bonne image de toi. Par exemple, une contravention, la personne qui voit qu'il y a des fautes, elle va te trouver un peu incompetent. Je pense que c'est important dans tous les métiers. » Les

élèves du postsecondaire valorisent donc la qualité de la langue en même temps qu'ils croient personnellement pouvoir tendre à une meilleure qualité de langue.

Les élèves, pour la plupart, disent avoir éprouvé lors de la production écrite du post-test ou éprouver généralement des **difficultés** d'ordre linguistique, surtout en orthographe lexicale, en ponctuation et en syntaxe (pour 29, 23 et 21 élèves, respectivement). Ils sont moins nombreux à percevoir des difficultés en vocabulaire et très peu à en ressentir en orthographe grammaticale. L'orthographe et la syntaxe faisaient partie des objectifs fixés par les élèves au départ et ce sont des aspects où une majorité d'élèves perçoivent un impact fort. Cet impact s'est apparemment traduit, pour l'orthographe grammaticale, en une plus grande facilité dans une situation de production écrite, mais non en orthographe lexicale, en syntaxe ou en ponctuation, qui suscitent toujours des problèmes malgré les progrès ressentis.

Les élèves croient, de plus, avoir développé grâce à la mesure d'aide des **connaissances linguistiques**, notamment en orthographe grammaticale et en ponctuation (pour 12 et 10 élèves respectivement), qui leur ont été utiles lors de la production écrite. Par exemple, l'élève U3-01 déclare : « Les accords, beaucoup. En général, je dirais que j'ai pas mal tout réappris, j'avais oublié beaucoup là, au cégep, j'ai pas fait grand-chose de français là. » Ils disent donc avoir senti un impact fort de la mesure d'aide en orthographe grammaticale, avoir développé des connaissances utiles dans ce domaine et avoir peu de difficultés en la matière. En même temps, ils disent percevoir un impact fort en ponctuation, avoir développé des connaissances dans ce domaine, mais avoir encore des difficultés à cet égard. Leur opinion sur la ponctuation est ambiguë.

La plupart des élèves disent **planifier** leurs textes de façon générale (13 sur 33) ou dans certaines circonstances (13 sur 33), alors que d'autres disent ne pas planifier; au cours de la mise en texte, ils pensent à la **langue** (21 élèves sur 33), mais surtout aux idées. Enfin, lorsqu'ils **révisent**, ils se concentrent autant sur l'orthographe que sur le contenu; ils disent réviser plu-

sieurs fois, surtout après leur mise en texte (25 sur 33 élèves) mais aussi en cours d'écriture chez certains (16 sur 33). Ils disent utiliser des procédures et des stratégies ainsi que des ouvrages de référence pour vérifier que leur texte est bien écrit. Par exemple, l'élève C3-03 dit : « Je trouve c'est quoi la fonction du mot que je vais mettre avant ou après et je trouve s'il faut mettre une virgule ou pas. » Leurs stratégies d'écriture sont assez variées et personnalisées.

4.1.3.3 Parallèle entre les perceptions des enseignants et celles des élèves

Les enseignants et les élèves s'entendent pour percevoir des problèmes, des difficultés linguistiques en général, en orthographe lexicale et en syntaxe en particulier. Les enseignants ajoutent des problèmes en orthographe grammaticale et en vocabulaire, les élèves en ajoutent en ponctuation. Il est possible que les problèmes d'orthographe grammaticale perçus par les enseignants en début de session se soient estompés grâce à la mesure d'aide pour être beaucoup moins ressentis par les élèves en fin de session, mais il est également possible que les deux groupes aient un point de vue divergent à ce sujet.

Les **objectifs** des enseignants sont de plusieurs types (stratégique, linguistique et socio-affectif) alors que ceux des élèves sont essentiellement linguistiques. En matière de langue, les deux groupes s'entendent pour viser particulièrement l'orthographe (lexicale et grammaticale) et la syntaxe, auxquelles les enseignants ajoutent le vocabulaire. Les élèves s'en tiennent donc à des buts plus restreints que leurs enseignants.

Les **impacts** perçus par les enseignants sont stratégiques, socio-affectifs et autres, tandis que ceux vus par les élèves sont surtout linguistiques, mais aussi stratégiques et socio-affectifs. Enseignants et élèves se rejoignent donc quant à leur perception d'effets non linguistiques, effets qui coïncident justement avec les objectifs que se sont fixés les enseignants. Les élèves perçoivent des impacts en lien avec leurs objectifs linguistiques, alors que les enseignants divergent d'opinion à cet égard.

Lorsqu'on s'intéresse plus spécifiquement aux différents aspects de la langue, on constate que les enseignants perçoivent surtout des impacts de la mesure en orthographe grammaticale, mais que les élèves mentionnent l'orthographe (lexicale et grammaticale), la syntaxe et la ponctuation. On s'entend donc sur l'effet positif de la mesure d'aide sur l'orthographe grammaticale, mais pas sur l'orthographe lexicale et la syntaxe, vues par les deux groupes à la fois comme un problème et un objectif. Les élèves sentent des difficultés en ponctuation, mais ils perçoivent quand même un effet fort de la mesure d'aide sur cet aspect de la langue.

Enseignants et élèves sont d'accord pour avoir une satisfaction mitigée à l'endroit des mesures d'aide : la moitié des enseignants dit avoir **atteint ses objectifs**, l'autre moitié donne une réponse conditionnelle, tandis qu'une majorité d'élèves pensent avoir atteint leurs objectifs, alors que d'autres donnent une réponse mitigée ou négative. Alors que la plupart des élèves se réinscriraient à une telle intervention, seule une minorité d'enseignants recommanderait le même type d'intervention, et les enseignants proposent des changements surtout liés à l'organisation et à la gestion du temps. Comme les élèves avaient essentiellement des objectifs linguistiques et qu'ils estiment partiellement les avoir atteints, ils croient vraisemblablement que c'est sur le plan linguistique que le progrès aurait pu être plus grand. Comme les enseignants perçoivent des impacts de nature non linguistique et qu'eux aussi avaient des objectifs linguistiques, on peut croire qu'ils font un constat semblable à celui des élèves.

4.1.4 Parallèle entre les ordres d'enseignement

4.1.4.1 Chez les enseignants

Dans tous les ordres d'enseignement, les enseignants perçoivent des problèmes d'ordre linguistique, plus particulièrement en syntaxe. On ajoute l'orthographe grammaticale au secondaire et au postsecondaire, ainsi que l'orthographe lexicale et le vocabulaire au postsecondaire. Des problèmes socio-affectifs sont ressentis également au secondaire. Plus on enseigne à des élèves âgés et plus on perçoit des problèmes chez eux, proba-

blement parce que les attentes augmentent d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Les enseignants des trois ordres ont des **objectifs** stratégiques et socio-affectifs. On retrouve aussi des objectifs linguistiques au primaire (surtout pour l'orthographe grammaticale et la syntaxe) et au postsecondaire (en orthographe, en syntaxe et en vocabulaire). Il est étonnant qu'aucun objectif linguistique ne ressorte clairement chez les enseignantes du secondaire, ce qui s'explique peut-être par la grande préoccupation qu'elles avaient pour la préparation à l'épreuve ministérielle de français de fin d'année. Que plus d'aspects de la langue soient visés au postsecondaire qu'au primaire semble normal, puisque de nouvelles connaissances en français doivent normalement être acquises entre la fin du primaire et le postsecondaire.

Ce sont des éléments socio-affectifs au primaire, stratégiques au secondaire, stratégiques, linguistiques et socio-affectifs au postsecondaire qui rendraient les enseignants le plus fiers de leurs élèves en fin d'année. Les enseignantes du primaire semblent vouloir insuffler à leurs élèves une motivation pour le français qui devrait leur servir dans leurs études ultérieures. Les enseignantes du secondaire veulent plutôt que leurs élèves développent des méthodes de travail et de l'autonomie. Les enseignants du postsecondaire reprennent cela et y ajoutent des aspects proprement linguistiques.

En début d'année ou de session, les enseignantes du primaire sont celles qui pensent voir le plus d'**impacts** forts à la suite de leur intervention : la plupart d'entre elles ciblent en effet tous les aspects de la langue. Les enseignants du postsecondaire ont des ambitions presque aussi grandes, il n'y a qu'en orthographe lexicale qu'ils attendent peu d'effets. Au secondaire, les enseignantes ciblent la capacité à écrire des textes cohérents, la capacité à planifier et à réviser des textes ainsi que l'orthographe grammaticale. Les enseignantes du secondaire sont cohérentes avec les objectifs stratégiques qu'elles se sont données.

En fin d'année, les enseignants des trois ordres sentent des impacts de nature stratégique. Au secondaire,

la moitié des enseignantes voit des effets linguistiques, alors qu'au postsecondaire, on perçoit aussi des impacts socio-affectifs et d'autres types. Cette perception d'impacts stratégiques rejoint les objectifs qu'avaient exprimés une majorité des enseignants de chacun des trois ordres. On ne sent d'effets linguistiques qu'au secondaire, le seul ordre d'enseignement où, précisément, aucun objectif linguistique n'avait été formulé. Lorsqu'on s'attarde aux différents aspects de la langue, les enseignants des trois ordres s'entendent pour sentir majoritairement un effet fort de leur intervention sur l'orthographe grammaticale des élèves. Au primaire et au secondaire, on ajoute aussi l'orthographe lexicale, avec en plus le vocabulaire, la cohérence et la capacité à planifier et à réviser des textes au primaire, la ponctuation au secondaire. Plus on enseigne à des élèves âgés et moins on sent d'impacts forts sur les différents aspects de la langue, probablement, là encore, parce que les attentes sont plus élevées au postsecondaire.

Les deux tiers des enseignantes du primaire croient avoir **atteint leurs objectifs**; au secondaire et au postsecondaire, seule la moitié des enseignants le croit, l'autre moitié donnant une réponse mitigée. Cette perception est reliée aux réponses précédentes sur les impacts perçus : plus on enseigne à des élèves âgés et moins on a l'impression d'avoir atteint ses objectifs, probablement parce que ces objectifs sont plus élevés d'un ordre d'enseignement à l'autre.

4.1.4.2 Chez les élèves

Les élèves de tous les ordres d'enseignement ont des **objectifs** linguistiques. Ceux du primaire et du postsecondaire précisent que ces objectifs concernent l'orthographe lexicale et grammaticale, à laquelle s'ajoute la syntaxe au postsecondaire. Les élèves du primaire et surtout du secondaire ajoutent des objectifs liés au succès scolaire. Les objectifs relèvent peut-être davantage d'une motivation intrinsèque au postsecondaire, niveau où les élèves qui suivent des mesures d'aide ont tous certaines lacunes en français (ce qui n'est pas le cas de tous les élèves du primaire et du secondaire qui ont participé à la recherche) et où la conscience de ces lacu-

nes risque d'être plus vive que dans les ordres inférieurs d'enseignement.

Les élèves du primaire et du secondaire disent presque tous avoir **atteint leurs objectifs**; au postsecondaire, la majorité des élèves est de cet avis, mais une plus grande proportion des élèves en doute. Plus les élèves sont âgés et moins ils sont satisfaits de leur amélioration.

Les élèves de tous les ordres perçoivent des **impacts** d'ordre linguistique à la suite de la mesure d'aide. Les élèves du postsecondaire ajoutent aussi des impacts stratégiques et socio-affectifs. Les élèves plus âgés sont donc les seuls à reconnaître des effets non linguistiques à la mesure d'aide suivie. Quand on se penche plus spécifiquement sur les différents aspects de la langue, on constate que les élèves des trois ordres perçoivent majoritairement un impact fort de la mesure d'aide sur leur orthographe lexicale et grammaticale et sur leur syntaxe. Les élèves du primaire ajoutent à cette liste un impact fort en vocabulaire et en cohérence, ceux du secondaire en cohérence également, ceux du postsecondaire en ponctuation. Les impacts perçus sont donc assez proches des objectifs formulés, qui visaient principalement l'orthographe. L'effet sur la ponctuation est surtout perçu au postsecondaire.

Les élèves du secondaire se voient plus **compétents** en français que ceux du primaire. Cette perception accompagne vraisemblablement le fait que les élèves se sont améliorés entre la fin du primaire et la fin du secondaire. Les élèves du postsecondaire ont la plus faible perception de compétence; il faut souligner de nouveau que ces élèves ont tous des lacunes en français au départ, puisqu'ils se sont inscrits à une mesure d'aide hors programme. Les élèves du primaire et du secondaire se **réinscriraient** presque tous à une mesure semblable, alors que seulement un peu plus de la moitié des élèves du postsecondaire en feraient de même. Les mesures d'aide en français à ce niveau constituent pour les élèves une charge de travail supplémentaire, alors qu'elles sont intégrées à l'horaire normal au primaire et au secondaire, ce qui explique sans doute la réaction des élèves.

Les élèves de tous les ordres d'enseignement croient qu'il est possible de **s'améliorer** en français et croient à la quasi-unanimité à **l'importance de bien écrire** pour des raisons liées au succès scolaire au primaire et au secondaire, au métier futur surtout au primaire, à des aspects pragmatiques au primaire et au postsecondaire, à des considérations socio-affectives au postsecondaire. Les élèves semblent motivés à s'améliorer en français, quel que soit leur âge.

Les élèves du primaire disent avoir eu des **difficultés** lors de la production écrite du post-test, ou avoir régulièrement de telles difficultés, dans tous les aspects de la langue excepté la syntaxe. Au secondaire, c'est dans tous les aspects, mais moins en orthographe grammaticale. Au postsecondaire, c'est surtout en orthographe lexicale, en ponctuation et en syntaxe. Plus on avance en âge et plus le nombre de difficultés diminue. L'orthographe grammaticale pose de moins en moins problème aux élèves, alors que l'orthographe lexicale et la ponctuation sont des difficultés communes à tous les ordres d'enseignement. La syntaxe semble perçue comme étant de plus en plus difficile à mesure qu'on avance en âge.

Les élèves des trois ordres d'enseignement disent avoir développé grâce à la mesure et utilisé en production écrite des **connaissances** surtout en orthographe grammaticale et en ponctuation. Curieusement, il s'agit dans le premier cas d'un aspect de la langue perçu comme de plus en plus facile avec l'âge et dans le second d'un aspect estimé difficile à tous les niveaux.

Alors qu'au primaire, les **stratégies d'écriture** sont assez uniformes et calquées sur l'enseignement généralement proposé (planification systématique avant l'écriture, mise en texte centrée sur les idées, révision après la mise en texte), ces stratégies deviennent plus variées et personnalisées au secondaire et au postsecondaire, où les élèves disent ne pas toujours faire un plan, penser aussi à la langue en cours d'écriture, réviser à l'occasion en cours d'écriture. Les élèves du secondaire et du postsecondaire, contrairement à ceux du primaire, s'intéressent au contenu et non seulement à la forme lorsqu'ils révisent. Si tous font appel à des ouvrages de référence

pour vérifier leurs textes, les élèves du primaire demandent aussi de l'aide à des personnes-ressources et ceux du postsecondaire ont recours à des connaissances procédurales. On peut croire que les stratégies d'écriture se personnalisent et se peaufinent à mesure que les élèves acquièrent de l'expérience. Mais on peut aussi penser que les élèves du primaire ont peut-être donné lors de l'entrevue les réponses qu'ils ont jugées plus désirables à la lumière de ce qu'on leur avait enseigné.

4.1.4.3 Parallèle entre les enseignants et les élèves

Plus les élèves sont âgés et plus les **problèmes** qu'ils perçoivent se rapprochent de ceux perçus par leurs enseignants : alors qu'au primaire, enseignantes et élèves divergent radicalement d'opinion quant à la syntaxe, au postsecondaire, le diagnostic des deux groupes comporte plus de points communs. Les **objectifs** des élèves et des enseignants sont différents au secondaire, mais ils se rejoignent sur certains points au primaire et au postsecondaire, où les deux groupes déclarent avoir des objectifs linguistiques. C'est encore au postsecondaire que les enseignants et les élèves ont la perception la plus semblable des **impacts** des mesures d'aide : au primaire et au secondaire, enseignantes et élèves ne soulignent pas d'impacts du même ordre, alors qu'au postsecondaire, les deux groupes partagent une perception d'impacts stratégiques et socio-affectifs. Si l'on considère les différents aspects de la langue séparément, les constats des élèves et des enseignants se rejoignent souvent. Mais, dans les trois ordres d'enseignement, l'impact des mesures d'aide sur la syntaxe et la ponctuation est l'aspect qui divise le plus les enseignants et les élèves. Enfin, plus les élèves sont âgés et plus leur **degré de satisfaction** et celui de leurs enseignants à l'endroit des mesures d'aide diminuent.

4.2 Évolution des performances écrites des élèves

Pour décrire l'évolution des performances des élèves, nous allons d'abord présenter les résultats bruts obtenus dans les deux épreuves administrées. Pour savoir si les différences observées chez les mêmes élèves entre le prétest et le post-test de même qu'entre les élèves de sexe, de profil linguistique ou de groupe différents sont significatives, nous avons effectué des MANOVAs avec, comme variables indépendantes, le sexe, le profil linguistique des élèves et le groupe et, comme variables dépendantes, le résultat au prétest et le résultat au post-test pour chacun des éléments évalués (questionnaire dans son ensemble, sections du questionnaire, nombre d'erreurs total et par catégorie dans la production écrite). Ne seront considérés comme significatifs que les effets où $p < 0,01$ au primaire et au secondaire, où $p < 0,05$ au postsecondaire². Ensuite, nous tenterons de mettre en lien ces données quantitatives sur les performances réelles des élèves et les données qualitatives qui viennent d'être exposées sur la perception qu'ont les enseignants de ces performances.

4.2.1 Au primaire

4.2.1.1 Questionnaire

Le tableau 1 présente le nombre moyen, le pourcentage moyen et, entre parenthèses, l'écart-type des bonnes réponses obtenues à l'ensemble du questionnaire et dans chacune de ses sections, au prétest et au post-test. On présente les résultats de l'ensemble des élèves, puis ceux des élèves divisés par sexe, par profil linguistique et par groupe.

² Comme, au postsecondaire, la taille des groupes comparés est souvent moins importante qu'au primaire et au secondaire, nous avons dû prendre une marge d'erreur plus importante pour pouvoir observer des effets significatifs.

Tableau 1 : Nombre moyen, pourcentage moyen et écart-type des bonnes réponses à l'ensemble du questionnaire et dans chacune de ses sections, au prétest et au post-test, au primaire

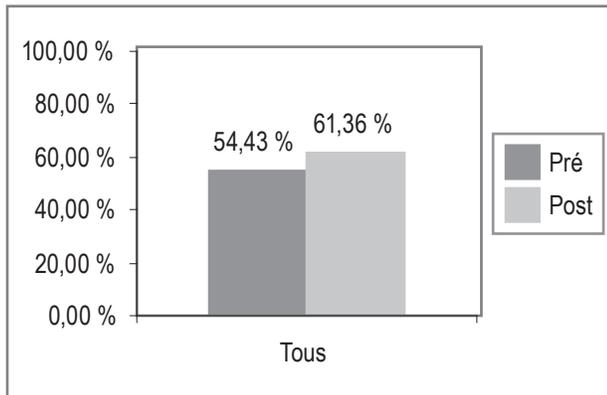
	Ensemble du questionnaire 44 questions		Orthographe lexicale 6 questions		Orthographe grammaticale 16 questions		Syntaxe 12 questions		Lexique 10 questions	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Tous (N = 264)	23,95 54,43 % (4,96)	27,00 61,36 % (4,94)	2,84 47,33 % (1,23)	3,43 57,17 % (1,32)	9,30 58,13 % (2,79)	10,47 65,44 % (2,75)	5,98 49,83 % (2,94)	6,75 56,25 % (2,12)	5,83 58,30 % (1,62)	6,36 63,60 % (1,45)
Garçons (N = 129)	23,60 53,64 % (5,07)	26,49 60,20 % (4,98)	2,69 44,83 % (1,26)	3,29 54,83 % (1,28)	9,10 56,88 % (2,82)	10,26 64,13 % (2,77)	6,01 50,08 % (2,25)	6,49 54,08 % (2,17)	5,81 58,10 % (1,70)	6,44 64,40 % (1,38)
Filles (N = 135)	24,28 55,18 % (4,84)	27,50 62,50 % (4,88)	2,99 49,83 % (1,23)	3,56 59,33 % (1,34)	9,48 59,25 % (2,75)	10,67 66,69 % (2,72)	5,96 49,67 % (2,04)	6,99 58,25 % (2,05)	5,85 58,50 % (1,55)	6,27 62,70 % (1,51)
Francophones (N = 141)	24,12 54,81 % (4,92)	27,02 61,41 % (5,11)	3,04 50,67 % (1,19)	3,41 56,83 % (1,25)	9,23 57,69 % (2,72)	10,22 63,88 % (2,78)	5,88 49,00 % (2,12)	6,88 57,33 % (2,12)	5,98 59,80 % (1,51)	6,51 65,10 % (1,43)
Francophones+ (N = 98)	23,88 54,27 % (5,16)	27,08 61,54 % (4,63)	2,60 43,33 % (1,23)	3,42 57,00 % (1,28)	9,40 58,75 % (2,94)	10,79 67,44 % (2,64)	6,16 51,33 % (2,19)	6,64 55,33 % (2,09)	5,71 57,10 % (1,69)	6,23 62,30 % (1,46)
Néofrancophones (N = 22)	23,23 52,79 % (4,71)	26,82 60,95 % (5,65)	2,45 40,83 % (1,44)	3,45 57,50 % (1,65)	9,41 58,81 % (2,74)	10,77 67,31 % (2,93)	5,86 48,83 % (2,01)	6,45 53,75 % (2,24)	5,50 55,00 % (2,04)	6,14 61,40 % (1,42)
Allophones (N=3)	23,67 53,79 % (2,08)	25,00 56,82 % (2,00)	4,33 72,17 % (1,16)	4,33 72,17 % (2,89)	8,33 52,06 % (1,53)	10,00 62,50 % (3,46)	6,00 50,00 % (2,65)	6,00 50,00 % (3,00)	5,00 50,00 % (0,00)	4,67 46,70 % (0,58)
P1 (N = 14)	21,86 49,68 % (3,88)	23,43 53,25 % (4,82)	2,36 39,33 % (1,22)	2,36 39,33 % (1,50)	8,29 51,81 % (2,59)	9,07 56,69 % (3,05)	5,64 47,00 % (1,15)	5,71 47,58 % (1,59)	5,57 55,70 % (1,65)	6,29 62,90 % (1,90)
P2 (N = 24)	20,88 47,45 % (4,68)	24,17 54,93 % (4,74)	2,33 38,83 % (0,87)	2,96 49,33 % (1,27)	7,71 48,19 % (3,07)	8,88 55,50 % (2,71)	5,38 44,83 % (2,14)	6,25 52,08 % (2,15)	5,46 54,60 % (1,35)	6,08 60,80 % (1,35)
P3 (N = 25)	24,12 54,82 % (4,65)	27,52 62,55 % (5,54)	3,00 50,00 % (1,00)	3,40 56,67 % (1,44)	9,32 58,25 % (2,61)	10,20 63,75 % (2,69)	5,88 49,00 % (2,52)	6,96 58,00 % (2,07)	5,92 59,20 % (1,29)	6,96 69,60 % (1,43)
P4 (N = 24)	24,08 54,73 % (5,76)	26,88 61,09 % (4,11)	2,67 44,50 % (1,17)	3,54 59,00 % (1,10)	9,29 58,06 % (3,43)	10,17 63,56 % (2,85)	6,58 54,83 % (2,10)	6,58 54,83 % (2,06)	5,54 55,40 % (2,27)	6,58 65,80 % (1,35)

	Ensemble du questionnaire 44 questions		Orthographe lexicale 6 questions		Orthographe grammaticale 16 questions		Syntaxe 12 questions		Lexique 10 questions	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
P5 (N=24)	25,67 58,34 % (2,84)	26,96 61,27 % (4,42)	2,83 47,16 % (1,31)	3,21 53,50 % (1,22)	9,54 59,62 % (2,17)	10,75 67,19 % (2,33)	7,21 60,08 % (1,38)	6,96 58,00 % (1,68)	6,08 60,80 % (1,14)	6,04 60,40 % (1,52)
P7 (N=24)	23,88 54,27 % (5,26)	25,79 58,61 % (5,19)	2,67 44,50 % (1,31)	2,83 47,16 % (1,01)	8,79 54,94 % (2,67)	9,88 61,75 % (2,86)	6,00 50,00 % (2,28)	7,04 58,67 % (2,01)	6,42 64,20 % (1,53)	6,04 60,40 % (1,52)
P8 (N=14)	26,07 59,25 % (3,52)	27,07 61,52 % (4,01)	3,36 56,00 % (1,34)	3,71 61,83 % (1,07)	10,71 66,94 % (2,84)	10,36 64,75 % (2,21)	6,14 51,16 % (1,10)	6,79 56,58 % (2,12)	5,86 58,60 % (1,03)	6,21 62,10 % (1,31)
P9 (N=27)	26,30 59,77 % (4,53)	29,67 67,43 % (5,45)	3,48 58,00 % (1,22)	3,56 59,33 % (1,12)	10,59 66,18 % (2,47)	11,89 74,31 % (2,85)	6,04 50,33 % (2,23)	7,33 61,08 % (2,65)	6,19 61,90 % (1,18)	6,89 68,90 % (1,50)
P10 (N=26)	23,58 53,59 % (4,54)	28,35 64,43 % (3,75)	2,92 48,67 % (1,23)	5,04 84,00 % (1,04)	9,35 58,44 % (2,50)	11,08 69,25 % (2,13)	5,50 45,83 % (1,99)	6,35 52,92 % (2,06)	5,81 58,10 % (1,77)	5,88 58,80 % (1,48)
P11 (N=22)	22,32 50,73 % (6,01)	26,00 59,09 % (3,65)	2,45 40,83 % (1,34)	2,91 48,50 % (0,81)	8,73 54,56 % (2,78)	10,45 65,31 % (2,32)	5,18 43,16 % (2,77)	6,59 54,92 % (2,22)	5,95 59,50 % (2,38)	6,05 60,50 % (1,17)
P12 (N=17)	21,53 48,93 % (4,17)	26,94 61,23 % (5,45)	2,18 36,33 % (1,07)	3,18 53,00 % (1,33)	8,71 54,44 % (2,59)	10,06 62,88 % (3,21)	5,76 48,00 % (2,31)	7,12 59,33 % (1,97)	4,88 48,80 % (1,32)	6,59 65,90 % (1,33)
P13 (N=23)	26,13 59,38 % (5,08)	29,35 66,70 % (4,88)	3,57 59,50 % (1,24)	3,87 64,50 % (1,06)	10,35 64,69 % (2,60)	12,00 75,00 % (2,45)	6,35 52,92 % (2,01)	6,91 57,58 % (2,41)	5,87 58,70 % (1,69)	6,57 65,70 % (1,31)

Sur l'ensemble du questionnaire, les élèves du primaire obtiennent 54,43 % au prétest et 61,36 % au post-test, ce qui représente un progrès significatif de 6,93 % ($p = ,000$). Ce progrès significatif montre que

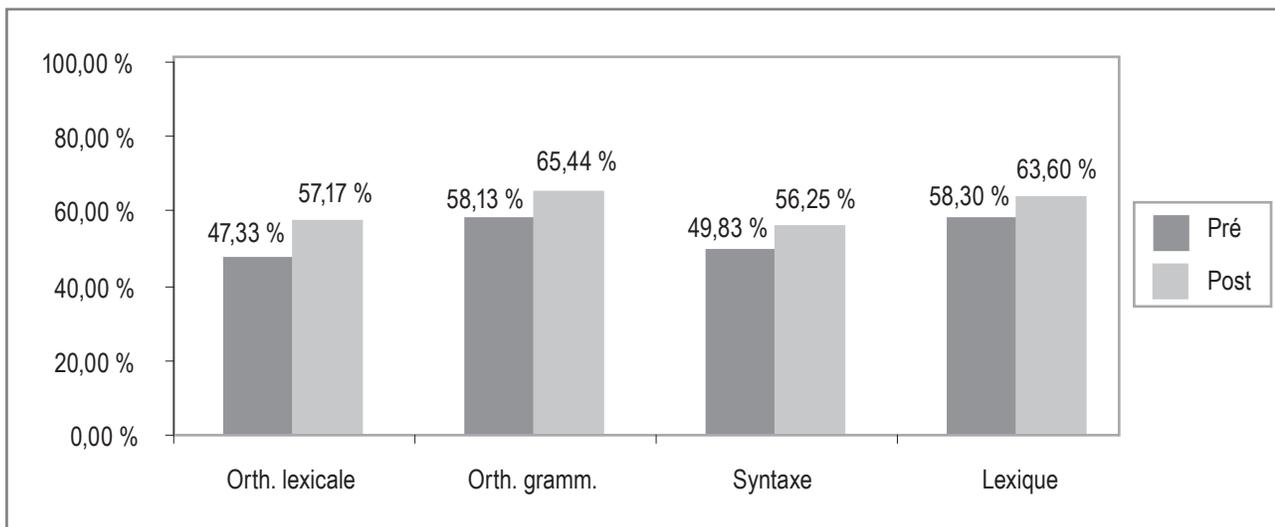
les élèves ont acquis au cours de l'année scolaire de nouvelles connaissances sur la langue, connaissances qu'ils ont utilisées avec profit dans une épreuve décontextualisée.

Graphique 1 : Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du primaire, au prétest et au post-test



Au prétest, l'orthographe lexicale est la section la moins réussie du questionnaire (47,33 %), suivie de la syntaxe (49,83 %), puis de l'orthographe grammaticale (58,13 %) et du lexique (58,30 %). Au post-test, c'est la syntaxe qui est la section la moins réussie (56,25 %), suivie de l'orthographe lexicale (57,17 %), puis du lexique (63,60 %); la section la mieux réussie est l'orthographe grammaticale (65,44 %). Le plus grand progrès est en orthographe lexicale (9,84 %), puis en orthographe grammaticale (7,31 %), en syntaxe (6,42 %) et en lexique (5,30 %). Le seul progrès significatif est en orthographe grammaticale ($p = ,000$). Rappelons que le pourcentage des bonnes réponses dans chaque section du questionnaire n'a été établi qu'à des fins de comparaison entre les sections, mais que chaque section du questionnaire contient un nombre différent d'items.

Graphique 2 : Résultats moyens en pourcentage obtenus dans chaque section du questionnaire par les élèves du primaire, au prétest et au post-test



L'orthographe grammaticale apparaît comme l'aspect de la langue où les plus grands apprentissages ont été réalisés et pour lequel les élèves sont le plus compétents en fin d'année scolaire. L'orthographe lexicale et la syntaxe semblent les aspects les plus problématiques; bien qu'on observe une amélioration de la performance (non

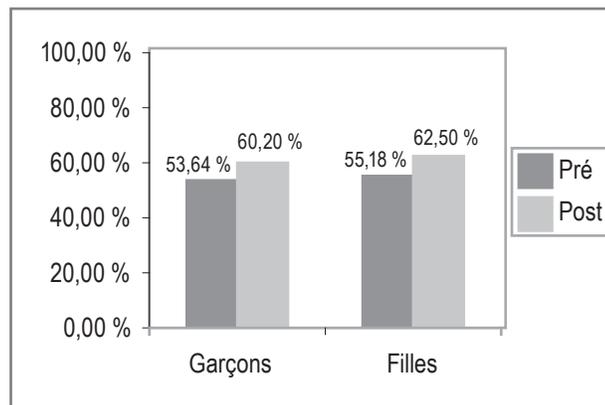
significative) dans les deux cas, ces deux sections sont les moins réussies en début et en fin d'année. La nature même des connaissances en orthographe lexicale faisant en sorte que toute évaluation repose sur des choix discutables, il est possible que le questionnaire que nous avons utilisé sous-estime les connaissances des élèves

dans cet aspect de la langue. Quant à la syntaxe, elle semble poser plus de problèmes aux élèves du primaire que l'orthographe grammaticale.

Les filles ont de meilleurs résultats que les garçons au prétest et au post-test; elles semblent progresser un peu

plus que les garçons (7,32 % contre 6,56 %), mais cette différence n'est pas significative. Les élèves des deux sexes progressent donc sensiblement de la même façon en ce qui a trait à leurs connaissances décontextualisées sur la langue.

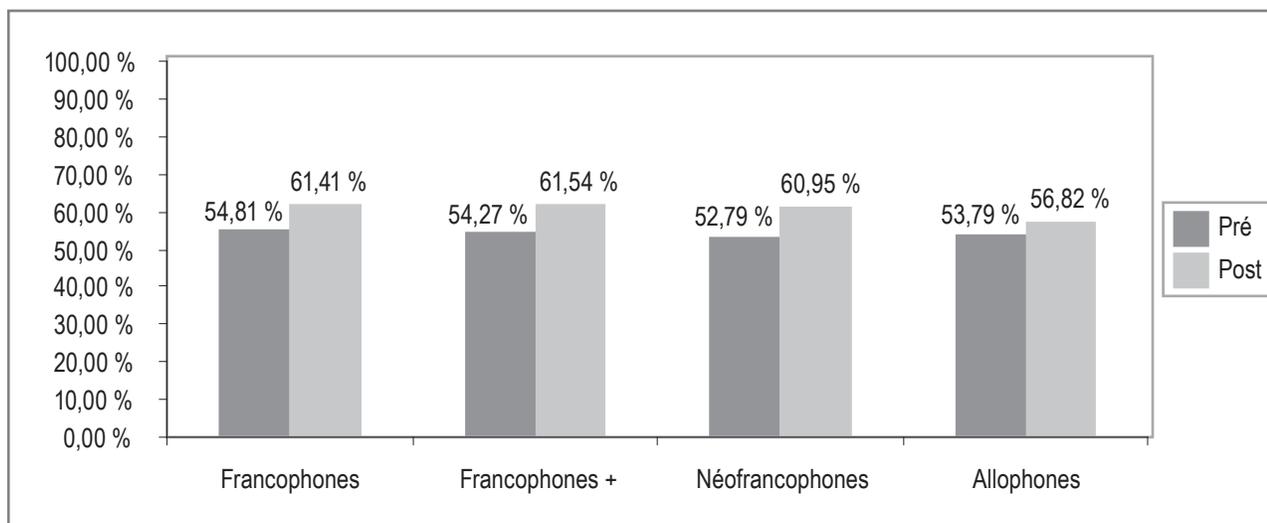
Graphique 3 : Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du primaire, au prétest et au post-test, selon le sexe



Les francophones obtiennent les meilleurs résultats au prétest mais sont légèrement dépassés par les francophones + au post-test; ce sont les néofrancophones qui semblent progresser le plus (8,16 %); ils sont suivis des francophones + (7,27 %), des francophones (6,60 %) et des allophones (3,03 %). Rappelons qu'on n'inclut dans la catégorie *allophones* que les élèves scolarisés en

français depuis moins de deux ans. Le progrès n'est pas toutefois pas différent selon le profil linguistique. Ainsi, quel que soit l'historique linguistique des élèves, ils progressent tous de la même façon à la fin du primaire en ce qui concerne les connaissances décontextualisées sur la langue.

Graphique 4 : Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du primaire, au prétest et au post-test, selon le profil linguistique



Les groupes qui ont les meilleurs résultats sur l'ensemble du questionnaire au prétest sont les groupes P9, P13 et P8; au post-test, ce sont les groupes P9 et P13. Les groupes qui semblent progresser le plus sont les groupes P12 (12,30 %) et P10 (10,84 %). Le progrès n'est pas différent selon le groupe, sauf dans la section orthographe lexicale, où ce sont les élèves du groupe P10 qui progressent le plus (de 35,33 %) ($p = ,002$). Ainsi, aucun groupe ne se démarque des autres quant au progrès réalisé au questionnaire: tous les groupes montrent une amélioration semblable de leurs connais-

sances décontextualisées sur la langue. On trouve une exception en orthographe lexicale, qui peut être due, encore une fois, à la difficulté que pose l'évaluation de cet aspect de la langue.

4.2.1.2 Production écrite

Le tableau 2 présente le nombre moyen et, entre parenthèses, l'écart-type des erreurs commises dans la production écrite, au total et par catégorie d'erreurs, au prétest et au post-test.

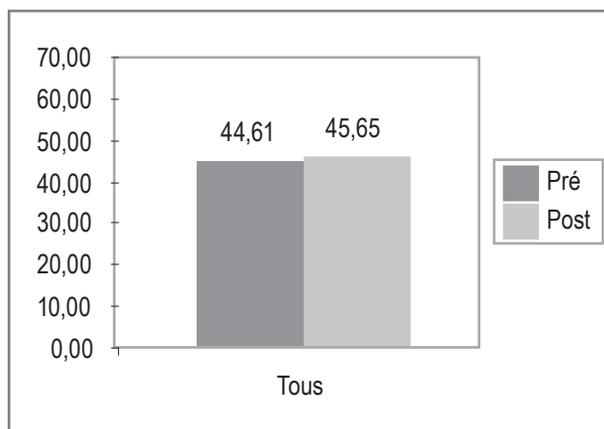
Tableau 2 : Nombre moyen et écart-type des erreurs dans la production écrite, au total et par catégorie, au prétest et au post-test, au primaire

	Total		Orth. lexicale		Orth. gramm.		Syntaxe		Ponctuation		Lexique		Cohérence	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Tous (N=264)	44,61 (17,59)	45,65 (19,56)	8,58 (6,75)	8,01 (6,00)	18,63 (9,15)	18,47 (10,40)	4,76 (2,96)	4,60 (3,23)	7,48 (5,42)	9,50 (5,87)	1,83 (2,24)	1,61 (1,41)	3,33 (2,64)	3,46 (4,49)
Garçons (N = 129)	46,62 (17,98)	47,99 (20,32)	9,58 (8,06)	9,13 (6,57)	19,23 (9,27)	19,18 (11,14)	4,72 (2,90)	4,66 (3,24)	7,83 (5,86)	9,54 (5,81)	1,91 (1,89)	1,72 (1,47)	3,35 (2,59)	3,76 (5,81)
Filles (N = 135)	42,70 (17,06)	43,40 (18,61)	7,63 (5,04)	6,93 (5,19)	18,06 (9,02)	17,79 (9,63)	4,80 (3,03)	4,55 (3,23)	7,15 (4,97)	9,46 (5,94)	1,75 (2,54)	1,51 (1,36)	3,32 (2,71)	3,16 (2,67)
Francophones (N= 141)	44,41 (17,30)	45,55 (19,24)	8,73 (6,63)	8,61 (5,91)	19,46 (9,87)	18,71 (10,01)	4,08 (2,55)	4,11 (2,95)	7,15 (4,32)	9,24 (5,75)	1,64 (1,64)	1,55 (1,39)	3,35 (2,62)	3,33 (5,43)
Francophones + (N=98)	43,91 (17,76)	43,73 (18,84)	8,01 (5,95)	6,92 (5,59)	17,23 (8,17)	17,72 (10,64)	5,50 (3,28)	4,97 (3,57)	7,81 (6,41)	9,21 (5,05)	1,88 (2,52)	1,62 (1,49)	3,48 (2,84)	3,30 (2,71)
Néofrancophones (N = 22)	46,52 (19,17)	52,20 (22,95)	9,45 (10,10)	8,46 (6,92)	19,11 (8,56)	19,78 (12,28)	5,37 (2,89)	6,01 (2,97)	7,03 (6,00)	11,05 (8,04)	2,79 (3,77)	1,87 (1,27)	2,77 (1,91)	5,02 (4,36)
Allophones (N = 3)	62,97 (4,75)	64,88 (21,30)	13,54 (7,64)	11,96 (12,74)	21,92 (2,54)	22,26 (8,00)	8,11 (2,32)	5,08 (1,69)	15,53 (8,75)	19,68 (10,38)	1,95 (2,16)	2,62 (0,64)	1,93 (0,67)	3,28 (1,14)
P1 (N = 14)	42,07 (10,67)	51,88 (15,96)	8,62 (5,58)	11,30 (7,78)	19,42 (5,38)	20,81 (7,47)	5,57 (3,08)	4,15 (1,96)	4,50 (2,76)	9,94 (3,84)	1,68 (1,58)	1,74 (1,35)	2,28 (0,97)	3,93 (2,56)
P2 (N = 24)	54,55 (22,38)	52,37 (19,94)	13,14 (10,12)	12,35 (7,82)	21,10 (10,86)	21,12 (11,32)	5,13 (2,65)	5,04 (3,05)	9,81 (4,47)	8,87 (3,67)	1,59 (2,26)	1,96 (2,01)	3,79 (2,92)	3,03 (2,06)
P3 (N = 25)	43,39 (18,13)	42,65 (15,50)	8,06 (5,98)	9,87 (5,72)	19,46 (9,77)	17,22 (9,59)	4,39 (2,78)	4,41 (2,88)	7,08 (3,54)	7,00 (3,60)	1,39 (1,39)	0,87 (1,01)	3,01 (2,36)	3,29 (2,29)
P4 (N = 24)	54,61 (20,95)	40,81 (15,22)	9,54 (5,78)	4,96 (3,17)	18,36 (10,03)	17,21 (8,64)	5,24 (3,36)	4,08 (2,98)	14,89 (8,14)	9,95 (6,07)	2,43 (2,86)	1,33 (1,17)	4,15 (2,56)	3,27 (3,86)
P5 (N = 24)	47,52 (11,14)	55,38 (17,41)	10,08 (5,48)	9,80 (5,19)	23,83 (8,71)	22,28 (8,21)	4,31 (2,15)	7,09 (4,84)	4,55 (2,60)	11,71 (5,82)	2,18 (2,03)	1,81 (1,59)	2,56 (2,09)	2,70 (2,12)
P7 (N = 24)	47,94 (15,42)	41,41 (15,97)	8,05 (4,33)	5,21 (3,80)	21,04 (8,37)	19,89 (10,02)	4,51 (2,56)	2,45 (1,91)	8,23 (4,33)	7,89 (3,31)	1,02 (1,28)	1,53 (1,06)	5,09 (3,10)	4,44 (3,56)
P8 (N = 14)	40,71 (16,37)	48,91 (18,68)	7,94 (5,28)	7,61 (3,68)	14,95 (7,63)	18,34 (9,30)	3,74 (2,40)	2,86 (1,97)	8,11 (4,94)	11,62 (6,36)	1,79 (1,31)	1,79 (1,13)	4,18 (2,85)	6,69 (15,74)
P9 (N = 27)	40,79 (19,33)	30,32 (13,83)	7,47 (5,79)	6,37 (5,32)	14,07 (10,58)	12,03 (7,48)	3,72 (2,99)	4,23 (2,65)	10,46 (5,09)	4,94 (2,88)	1,81 (1,86)	1,08 (1,09)	3,28 (2,99)	1,67 (1,29)
P10 (N = 26)	47,78 (14,99)	49,35 (20,01)	7,65 (3,60)	7,55 (5,48)	20,00 (8,52)	18,39 (11,64)	6,47 (3,47)	6,22 (3,08)	6,96 (4,53)	12,42 (8,17)	3,35 (4,25)	1,41 (1,24)	3,35 (1,89)	3,36 (2,76)
P11 (N = 22)	37,96 (12,68)	50,02 (18,17)	8,50 (7,11)	8,29 (5,53)	17,50 (7,04)	18,84 (8,96)	4,42 (2,94)	3,82 (2,27)	3,40 (2,43)	12,27 (6,81)	1,75 (1,67)	2,35 (1,59)	2,40 (2,02)	4,44 (2,84)
P12 (N = 17)	40,19 (18,40)	57,34 (29,50)	10,71 (11,75)	8,85 (7,91)	16,20 (7,86)	27,53 (15,88)	5,19 (3,76)	6,93 (3,41)	4,20 (3,42)	7,90 (6,22)	2,00 (1,65)	1,71 (1,58)	1,90 (1,78)	4,43 (3,32)
P13 (N = 23)	33,07 (13,24)	36,41 (18,12)	3,59 (3,92)	5,47 (5,10)	15,91 (7,90)	12,17 (7,21)	4,43 (2,56)	3,52 (2,73)	4,89 (3,00)	10,81 (6,40)	0,77 (0,95)	2,11 (1,43)	3,48 (3,50)	2,33 (2,19)

Pour l'ensemble de la production écrite, les élèves du primaire commettent 44,61 erreurs pour 250 mots au prétest, 45,65 au post-test, soit une légère augmentation non significative de 1,04 erreur. Il apparaît donc

que la performance des élèves en production écrite n'a pas significativement changé entre le début et la fin de l'année scolaire.

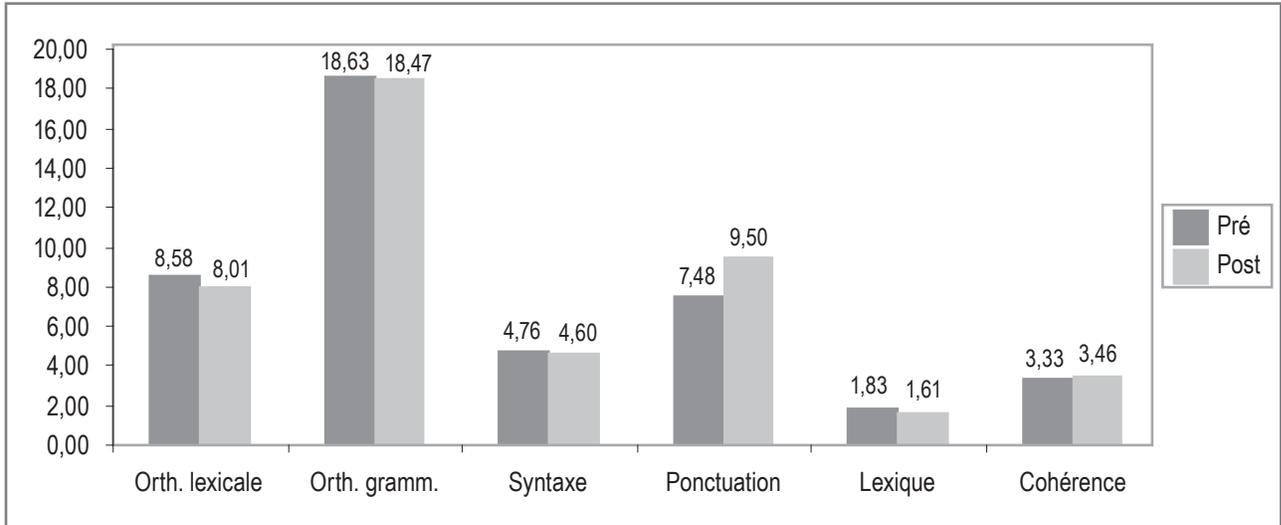
Graphique 5 : Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du primaire, au prétest et au post-test



Au prétest, le type d'erreurs le plus fréquent est l'orthographe grammaticale (18,63 erreurs), suivie de l'orthographe lexicale (8,58 erreurs), de la ponctuation (7,48 erreurs), de la syntaxe (4,76 erreurs), de la cohérence (3,33 erreurs) et du lexique (1,83 erreur). Au post-test, l'ordre de fréquence des types d'erreurs reste le même, à une différence près : la ponctuation devance l'orthographe lexicale quant au nombre d'erreurs. On commet donc 18,47 erreurs d'orthographe grammaticale, 9,50 erreurs de ponctuation, 8,01 erreurs d'orthographe lexicale, 4,60 erreurs de syntaxe, 3,46 erreurs de cohérence et 1,61 erreur de lexique. Au prétest comme au post-test, les erreurs d'orthographe grammaticale constituent un peu plus de 40% des erreurs totales. Lorsqu'on leur additionne les erreurs d'orthographe

lexicale, on constate qu'environ 60% des erreurs dans les textes relèvent de l'orthographe. Les erreurs de syntaxe et de ponctuation représentent environ 30% des erreurs. Les 10% restants concernent la cohérence et le lexique. On note une diminution du nombre d'erreurs dans chaque catégorie entre le prétest et le post-test, sauf en cohérence et, surtout, en ponctuation. D'ailleurs, parmi les variations observées pour les différents aspects de la langue entre le prétest et le post-test, seule la baisse de performance en ponctuation (augmentation de 2,02 erreurs ou 27,01%) est significative ($p = ,004$). D'ailleurs, l'augmentation des erreurs du texte en général est surtout attribuable à cette augmentation du nombre d'erreurs de ponctuation.

Graphique 6 : Nombre moyen d'erreurs de chaque type commises dans la production écrite par les élèves du primaire, au prétest et au post-test

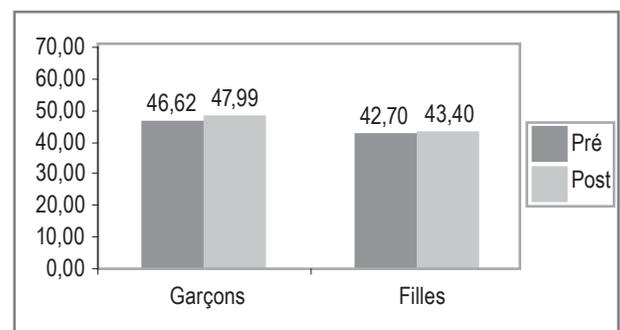


L'orthographe, plus particulièrement l'orthographe grammaticale, constitue la principale difficulté des élèves en production écrite, au début comme à la fin de l'année scolaire. La ponctuation, aspect pour lequel le nombre d'erreurs augmente significativement, semble aussi poser problème aux élèves. Ce constat s'explique peut-être par le fait que les élèves ont construit des phrases plus complexes en fin d'année et qu'ils ont eu plus de mal à les ponctuer correctement; ou encore par le fait que, les règles de ponctuation n'ayant pas toutes été vues à la fin du primaire, les cas que les élèves ont utilisés en fin d'année scolaire avaient moins souvent été appris que ceux utilisés au début de l'année. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'avancer une interprétation plus certaine. Le lexique est le type d'erreurs le moins fréquent; rappelons quand même qu'il ne s'agit là que des erreurs lexicales et non pas d'une indication de la richesse, de la variété ou de la précision du vocabulaire utilisé dans les textes.

Dans l'ensemble de la production écrite, au prétest comme au post-test, les filles commettent moins d'erreurs que les garçons; leur performance semble baisser un peu moins que celle des garçons entre le prétest et le

post-test (augmentation de 0,70 erreur contre 1,37 pour les garçons), mais cette différence n'est pas significative. Les élèves des deux sexes ont donc, de la même façon, une performance stable en production écrite.

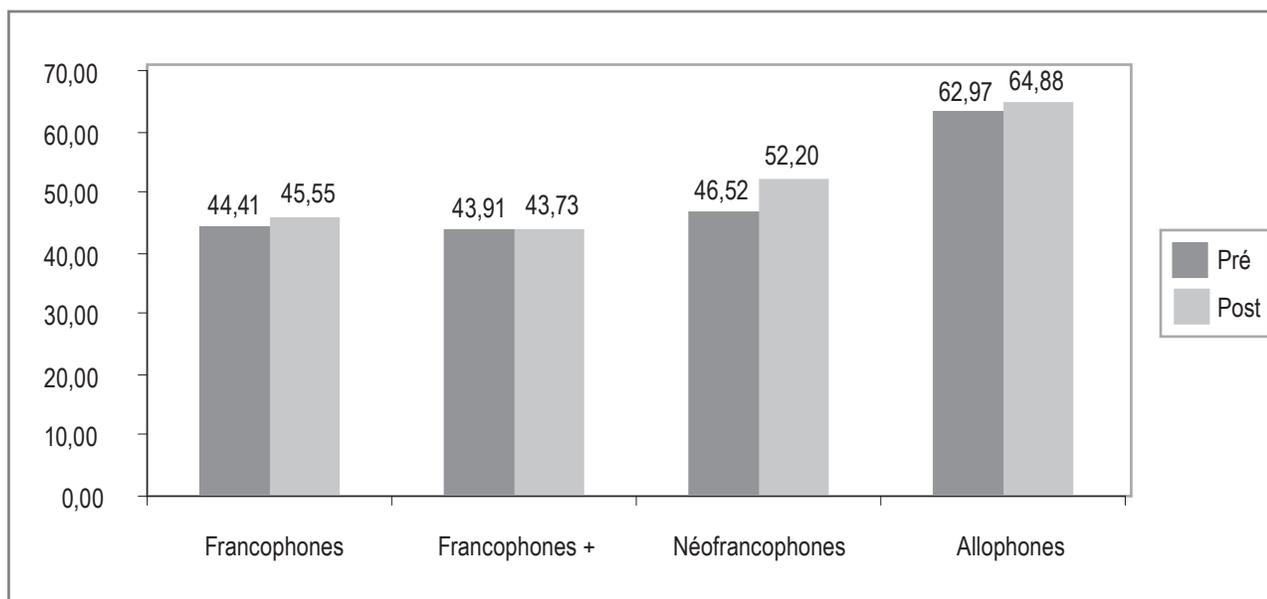
Graphique 7 : Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du primaire, au prétest et au post-test, selon le sexe



Au prétest comme au post-test, les francophones + sont ceux qui commettent le moins d'erreurs; c'est le seul profil qui semble s'améliorer entre le prétest et le post-test (de 0,18 erreur), alors que le nombre d'erreurs augmente chez les francophones (de 1,14 erreur), les allophones (de 1,91 erreur) et chez les néofrancophones

(de 5,68 erreurs). Toutefois, la variation dans la performance n'est pas différente selon le profil linguistique. Ainsi, peu importe le profil linguistique des élèves, leur performance en production écrite demeure stable entre le début et la fin de l'année scolaire

Graphique 8 : Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du primaire, au prétest et au post-test, selon le profil linguistique



Les groupes qui ont les meilleurs résultats au prétest sont les groupes P13 et P11; au post-test, ce sont les groupes P9 et P13. Les groupes qui progressent le plus sont les groupes P4 et P9 (diminution de 13,80 erreurs ou 25,27% et de 10,47 erreurs ou 25,67% respectivement), et ce progrès est significativement différent de celui des autres groupes ($p = ,000$). Le progrès est également différent selon les groupes pour l'orthographe grammaticale et la ponctuation ($p = ,000$ dans les deux cas). Dans le premier cas, ce sont les élèves du groupe P13 qui progressent le plus (de 3,74 erreurs ou 23,51%). En ponctuation, ce sont les élèves des groupes P9 et P4 (de 5,52 erreurs ou 52,77% et de 4,94 erreurs ou 33,18%). Le fait d'appartenir à tel groupe

plutôt qu'à tel autre a donc un impact sur la variation dans la performance entre le prétest et le post-test; en effet, alors que, pour l'ensemble des élèves évalués, la performance est restée stable, cette performance s'est améliorée significativement dans certains groupes, notamment dans les groupes P4 et P9 où l'amélioration générale est la plus grande. L'appartenance à un groupe donné a aussi fait une différence dans les deux aspects de la langue qui posent le plus de problèmes aux élèves: en orthographe grammaticale et en ponctuation, où les élèves de certains groupes progressent significativement (notamment ceux des groupes P9 et P4, qui s'améliorent le plus) alors que la performance de l'ensemble des élèves en la matière diminue.

4.2.1.3 Liens entre les performances au questionnaire, à la production écrite et les perceptions des enseignantes

De façon générale, chez l'ensemble des élèves, il y a un progrès significatif au questionnaire, mais la performance en production écrite reste stable. Il semble que les élèves aient acquis de nouvelles connaissances sur la langue entre le début et la fin de l'année scolaire, mais qu'ils ne soient pas encore capables d'appliquer toutes ces connaissances en production écrite. Il est également possible que les élèves aient fait appel dans la production écrite à des connaissances sur la langue qui ne figurent pas au programme du primaire et qu'ils y aient commis des erreurs; rappelons que le questionnaire, pour sa part, a été bâti à partir des contenus enseignés au primaire.

L'orthographe grammaticale est la section mieux réussie du questionnaire au post-test, la seule où le progrès est significatif, mais en même temps la plus grande source d'erreurs en production écrite. Les remarques que nous venons de faire pour expliquer le décalage entre le questionnaire et la production écrite dans leur ensemble valent également pour le décalage entre les deux épreuves en orthographe grammaticale. Si cet aspect de la langue est celui pour lequel on observe le seul progrès significatif au questionnaire, c'est peut-être parce que c'est l'un des aspects, avec la syntaxe, qui sont le plus souvent travaillés systématiquement en classe et pour lesquels il existe un nombre fini de règles qu'il est possible d'apprendre. Le fait que l'orthographe grammaticale cause le plus grand nombre d'erreurs dans la production écrite montre à quel point la charge cognitive exigée par la production d'un texte empêche les élèves de mettre à profit toutes leurs connaissances linguistiques. Alors qu'on peut éviter d'autres genres d'erreurs (en changeant de mot si on n'en est pas sûr de l'orthographe ou du sens, en restructurant sa phrase si on n'est pas certain de sa formulation), on peut difficilement éviter d'accorder les verbes avec leur sujet ou les déterminants avec les noms.

Au questionnaire comme dans la production écrite, le progrès n'est pas différent selon le sexe ou le profil

linguistique et les difficultés se retrouvent sensiblement aux mêmes endroits. Ainsi, les interventions des enseignantes du primaire ont eu les mêmes effets sur les garçons et les filles, de même que sur les élèves ayant appris différentes langues à la maison.

Alors que le fait d'appartenir à tel ou tel groupe n'a pas conduit à des résultats significativement différents au questionnaire (à l'exception de la section orthographe lexicale), le groupe fait cependant une différence sur l'ensemble de la production écrite, de même que pour les erreurs d'orthographe grammaticale et de ponctuation. Il restera à explorer les caractéristiques de ces interventions qui conduisent à la plus grande amélioration des performances, ce qui sera fait dans la troisième grande section de ce chapitre.

Nous nous pencherons maintenant sur les liens entre les performances réelles des élèves et la perception qu'en ont les enseignantes. Quand les enseignantes ont ciblé le principal problème linguistique selon elles en début d'année, elles ont le plus souvent pointé la syntaxe. Or la syntaxe, au prétest, est l'une des deux sections les moins réussies du questionnaire et c'est la quatrième source d'erreurs en importance dans la production écrite, après l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale et la ponctuation. Les enseignantes ont donc majoritairement visé là un problème véritable, parmi les plus importants. L'orthographe grammaticale aurait aussi pu être considérée comme un problème prioritaire, comme en témoigne le nombre d'erreurs en production écrite; elle avait d'ailleurs été repérée comme un problème par plusieurs, mais surtout comme problème secondaire.

Parmi les objectifs linguistiques formulés par les enseignantes, les plus fréquents sont en orthographe grammaticale et en syntaxe. Les enseignantes ont visé juste en se donnant majoritairement un objectif en orthographe grammaticale, puisque c'était, en début d'année, le principal problème en production écrite. Elles ont partiellement atteint cet objectif parce que, d'une part, l'orthographe grammaticale est la section la mieux réussie du questionnaire au post-test et c'est la seule où le

progrès est significatif, mais, d'autre part, elle demeure l'aspect de la langue où il y a le plus d'erreurs en production écrite au post-test. Comme on vient de le dire, la syntaxe constituait aussi un problème en début d'année, d'où la pertinence de s'en faire un objectif. Toutefois, cet objectif n'a pas réellement été atteint, puisque c'est la section la moins réussie du questionnaire au post-test et la quatrième erreur en importance en production écrite. On n'observe aucun progrès significatif pour cet aspect de la langue.

Les aspects de la langue où les enseignantes étaient les plus nombreuses en début d'année à attendre un impact fort sont l'orthographe lexicale et le vocabulaire. Au post-test, l'orthographe lexicale est l'une des sections les moins réussies du questionnaire et la troisième source d'erreurs en importance en production écrite. Le lexique est l'une des sections les mieux réussies du questionnaire et la source d'erreurs la moins importante en production écrite. Toutefois, la variation dans la performance n'est significative ni au questionnaire ni en production écrite pour ces deux aspects de la langue. Les impacts forts attendus tout particulièrement dans ces deux aspects de la langue ne se sont donc pas produits. Il reste néanmoins très difficile de trouver des mesures capables de refléter l'évolution de la compétence lexicale, et c'est peut-être ce qui explique le décalage entre la performance des élèves à ce chapitre et la perception qu'en ont les enseignantes. Le seul aspect de la langue où on observe un impact qui pourrait être qualifié de fort est l'orthographe grammaticale (à cause du progrès au questionnaire). Les enseignantes attendaient en début d'année un impact fort à cet égard, mais ce n'était pas le domaine où l'on attendait le plus d'impacts forts.

En fin d'année scolaire, les enseignantes croient voir majoritairement un impact fort de leur intervention sur l'orthographe grammaticale et lexicale, le vocabulaire et la capacité à écrire des textes cohérents. Comme on l'a déjà souligné, l'orthographe grammaticale est la section la mieux réussie du questionnaire au post-test, mais la principale source d'erreurs en production écrite. L'orthographe lexicale est l'une des sections les moins réussies du questionnaire et la troisième source d'erreurs en

production écrite. Le lexique est l'une des sections les mieux réussies du questionnaire et la source d'erreurs la moins importante en production écrite. La cohérence du texte est l'avant-dernière source d'erreurs en importance en production écrite au post-test. La seule variation dans la performance qui soit significative est en orthographe grammaticale au questionnaire. Comme on l'a dit précédemment, l'orthographe grammaticale est, pour cette raison, le seul aspect de la langue où l'on peut voir un impact fort. Les effets sur les autres aspects de la langue ont donc été surestimés par les enseignantes.

Parmi les enseignantes qui se sont fixé des objectifs linguistiques (généraux ou par rapport à un aspect de la langue en particulier), ce ne sont pas nécessairement les groupes de celles qui pensent avoir atteint leurs objectifs qui progressent le plus – ou même qui présentent un progrès significativement différent des autres groupes. Mais quelques enseignantes ont quand même vu juste dans certains cas. Pour les cinq qui avaient des objectifs linguistiques généraux, seules deux voient le nombre d'erreurs de leurs élèves diminuer en production écrite, une qui pense atteindre ses objectifs, l'autre qui donne une réponse mitigée. Pour celle qui avait un objectif en orthographe lexicale et qui n'était pas sûre de l'atteindre complètement, ses élèves progressent significativement plus que les autres groupes au questionnaire. Pour les trois enseignantes qui avaient un objectif en orthographe grammaticale, celle qui croit atteindre son objectif voit le nombre d'erreurs de ses élèves diminuer en production écrite, alors que les deux enseignantes qui donnent une réponse mitigée voient ce nombre augmenter, et la différence entre les groupes est significative. En syntaxe, deux enseignantes pensent avoir atteint leurs objectifs, mais aucune différence entre les groupes n'est significative.

4.2.2 Au secondaire

4.2.2.1 Questionnaire

Le tableau 3 présente le nombre moyen, le pourcentage moyen et, entre parenthèses, l'écart-type des bonnes réponses obtenues à l'ensemble du questionnaire et

dans chacune de ses sections, au prétest et au post-test. On présente les résultats de l'ensemble des élèves, puis

ceux des élèves divisés par sexe, par profil linguistique et par groupe.

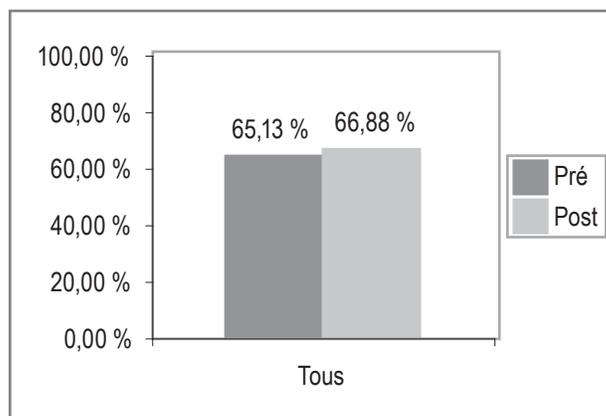
Tableau 3 : Nombre moyen, pourcentage moyen et écart-type des bonnes réponses à l'ensemble du questionnaire et dans chacune de ses sections, au prétest et au post-test, au secondaire

	Ensemble du questionnaire 64 questions		Orthographe lexicale 8 questions		Orthographe grammaticale 23 questions		Syntaxe 17 questions		Lexique 16 questions	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Tous (N=137)	41,68 65,13 % (6,62)	42,80 66,88 % (7,83)	5,09 63,63 % (1,23)	5,04 63,00 % (1,36)	14,78 62,91 % (2,83)	15,71 68,30 % (3,01)	12,47 73,35 % (2,83)	12,81 75,35 % (3,22)	9,34 58,38 % (2,28)	9,24 57,75 % (2,71)
Garçons (N=60)	41,90 65,47 % (7,15)	41,92 65,50 % (9,05)	5,35 66,88 % (1,09)	5,03 62,88 % (1,39)	14,83 64,48 % (2,73)	15,75 68,48 % (3,18)	12,55 73,82 % (3,18)	12,38 72,82 % (3,67)	9,17 57,31 % (2,61)	8,75 54,69 % (2,81)
Filles (N=77)	41,51 64,86 % (6,22)	43,48 67,94 % (6,70)	4,88 61,00 % (1,31)	5,04 63,00 % (1,35)	14,74 64,09 % (2,93)	15,68 68,17 % (2,89)	12,42 73,06 % (2,55)	13,14 77,29 % (2,80)	9,47 59,19 % (2,00)	9,62 60,13 % (2,59)
Francophones (N=65)	43,66 68,22 % (6,61)	44,85 70,08 % (7,05)	5,55 69,38 % (1,09)	5,32 66,50 % (1,36)	14,97 65,09 % (2,89)	16,06 69,83 % (2,84)	13,26 78,00 % (2,70)	13,94 82,00 % (2,31)	9,88 61,75 % (2,04)	9,52 59,50 % (2,77)
Francophones + (N=37)	39,95 62,42 % (6,90)	41,27 64,44 % (8,63)	5,00 62,50 % (1,18)	5,00 62,50 % (1,18)	14,08 61,22 % (2,91)	15,22 66,17 % (3,46)	11,76 69,18 % (3,01)	12,00 70,59 % (3,62)	9,11 56,94 % (2,33)	9,05 56,56 % (2,81)
Néofrancophones (N=31)	40,00 62,50 % (5,63)	40,84 63,81 % (7,86)	4,32 54,00 % (1,17)	4,58 57,25 % (1,50)	15,32 66,61 % (2,65)	15,71 68,30 % (2,71)	11,87 69,82 % (2,68)	11,68 68,71 % (3,75)	8,48 53,00 % (2,53)	8,87 55,44 % (2,66)
Allophones (N=4)	38,50 60,16 % (1,73)	38,75 60,55 % (4,99)	4,25 53,13 % (1,26)	4,25 53,13 % (0,96)	14,00 60,87 % (1,63)	14,50 63,04 % (3,70)	11,00 64,71 % (0,82)	10,75 63,24 % (1,89)	9,25 57,81 % (1,89)	9,25 57,81 % (0,96)
S1 (N=39)	41,00 64,06 % (7,23)	41,92 65,50 % (7,78)	5,46 68,25 % (1,17)	4,97 62,13 % (1,63)	14,28 62,09 % (3,08)	15,28 66,43 % (3,32)	12,64 74,35 % (2,89)	12,74 74,94 % (3,20)	8,62 53,88 % (2,68)	8,92 55,75 % (2,32)
S2 (N=30)	39,37 61,52 % (5,10)	41,07 64,17 % (7,89)	4,33 54,13 % (1,24)	4,80 60,00 % (1,13)	14,43 62,74 % (2,64)	15,67 68,13 % (3,03)	11,50 67,65 % (2,71)	11,70 68,82 % (3,57)	9,10 56,88 % (1,92)	8,90 55,63 % (3,09)
S3 (N=40)	43,40 67,81 % (6,54)	45,23 70,67 % (6,37)	5,23 65,38 % (1,10)	5,30 66,25 % (1,11)	15,18 66,00 % (3,00)	16,15 70,22 % (2,64)	13,30 78,64 % (2,47)	13,98 82,24 % (2,33)	9,70 60,63 % (2,13)	9,80 61,25 % (2,28)
S4 (N=28)	42,64 66,63 % (6,77)	42,39 66,23 % (9,19)	5,18 64,75 % (1,22)	5,00 62,50 % (1,52)	15,29 66,48 % (2,39)	15,71 68,30 % (3,10)	12,11 71,24 % (3,11)	12,43 73,12 % (3,57)	10,07 62,94 % (2,02)	9,25 57,81 % (3,32)

Sur l'ensemble du questionnaire, les élèves du secondaire obtiennent en moyenne 65,13 % au prétest, 66,88 % au post-test, ce qui représente une hausse non significative de 1,75 %. Les connaissances des élève

sur la langue décontextualisée ne sont donc pas significativement différentes entre le début et la fin de l'année scolaire.

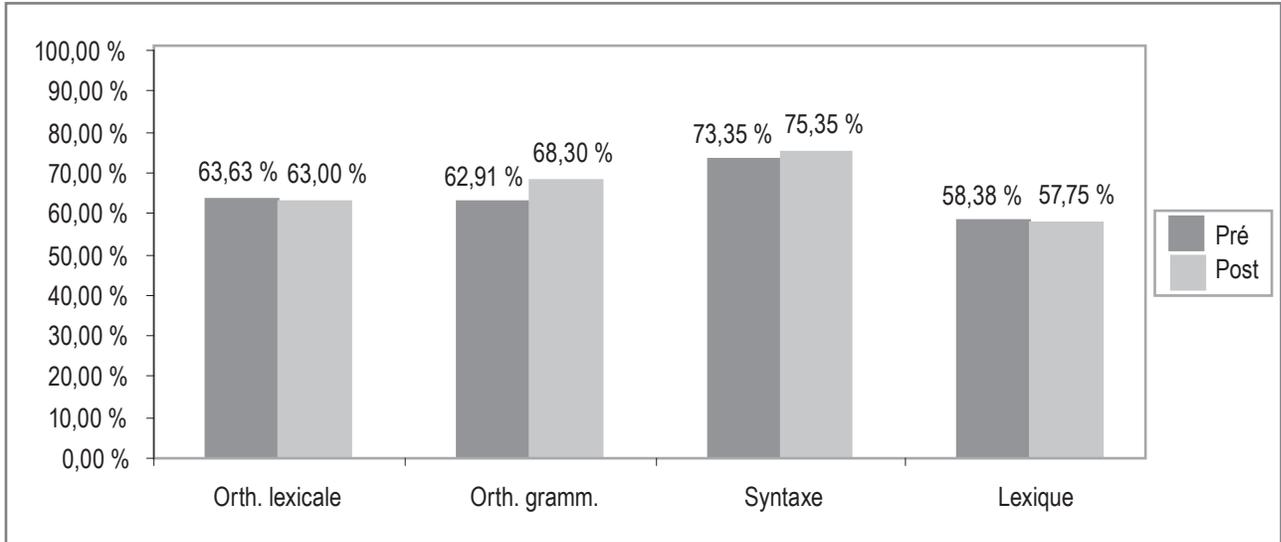
Graphique 9 : Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du secondaire, au prétest et au post-test



Au prétest, le lexique est la section la moins réussie du questionnaire (avec 58,38%), suivie de l'orthographe grammaticale (62,91%), de l'orthographe lexicale (63,63%) et de la syntaxe (73,35%). Au post-test, le lexique reste la section la moins réussie (57,75%), suivie cette fois de l'orthographe lexicale (63,00%), puis de l'orthographe grammaticale (68,30%) et de la syntaxe (75,35%). On observe une amélioration en or-

thographe grammaticale (5,39%) ainsi qu'en syntaxe (2,00%), mais une diminution de la performance en orthographe lexicale et en lexique (de 0,63% dans les deux cas). Aucune de ces variations n'est significative. Rappelons que le pourcentage des bonnes réponses dans chaque section du questionnaire n'a été établi qu'à des fins de comparaison, mais que chaque section du questionnaire contient un nombre différent d'items.

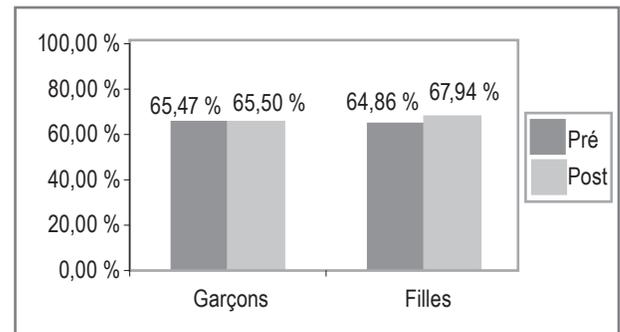
Graphique 10 : Résultats moyens en pourcentage obtenus dans chaque section du questionnaire par les élèves du secondaire, au prétest et au post-test



Le lexique semble l'aspect de la langue qui pose le plus problème aux élèves au questionnaire, aussi bien au prétest qu'au post-test. Les remarques qui ont été faites plus tôt au sujet de l'orthographe lexicale dans le questionnaire peuvent être répétées dans ce cas également : comme il est difficile d'évaluer les connaissances lexicales et que toute tentative d'évaluation nécessite un choix discutable, il est possible que notre questionnaire sous-estime les connaissances des élèves en lexique. La syntaxe est la section la mieux réussie, au prétest comme au post-test, peut-être parce qu'il s'agit d'un aspect de la langue qui est particulièrement travaillé au secondaire.

Pour l'ensemble du questionnaire, les filles ont des résultats légèrement moins bons que les garçons au prétest, mais elles les devancent au post-test; elles semblent progresser plus que les garçons (3,08 % contre 0,03 %), mais cette différence n'est pas significative. Les élèves des deux sexes ont donc sensiblement la même performance en ce qui a trait à leurs connaissances décontextualisées sur la langue.

Graphique 11 : Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du secondaire, au prétest et au post-test, selon le sexe

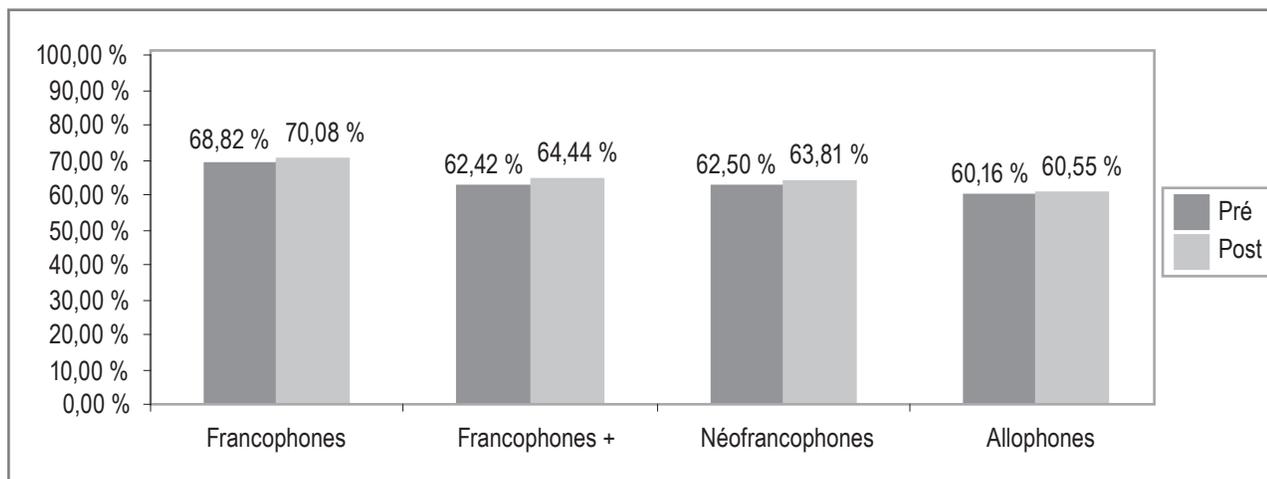


Les francophones sont le profil linguistique qui obtient les meilleurs résultats au prétest et au post-test. Ce sont les francophones+ qui semblent progresser le plus (2,02 %); ils sont suivis des francophones (1,86 %), des néofrancophones (1,31 %) et des allophones (0,39 %), mais ces différences ne sont pas significatives. Rappelons que les allophones sont ici définis comme les élèves

scolarisés en français à partir du secondaire seulement. Ainsi, quelles que soient les langues qu'ils ont apprises à

la maison, les élèves ont des résultats similaires quant à leurs connaissances décontextualisées sur la langue.

Graphique 12: Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du secondaire, au prétest et au post-test, selon le profil linguistique



Le groupe qui a les meilleurs résultats au prétest comme au post-test est le groupe S3; c'est aussi celui qui semble progresser le plus (de 1,83%). Le progrès au questionnaire n'est toutefois pas différent d'un groupe à l'autre. Ainsi, aucun groupe ne se démarque des autres dans la performance au questionnaire: tous les groupes montrent de la stabilité entre le début et la fin de l'année scolaire quant à leurs connaissances décontextualisées sur la langue.

4.2.2.2 Production écrite

Le tableau 4 présente le nombre moyen et, entre parenthèses, l'écart-type des erreurs commises dans la production écrite, au total et par catégorie d'erreurs, au prétest et au post-test.

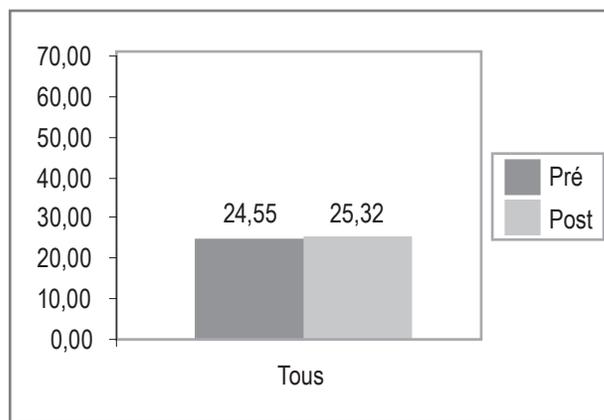
Tableau 4 : Nombre moyen et écart-type des erreurs dans la production écrite, au total et par catégorie, au prétest et au post-test, au secondaire

	Total		Orth. lexicale		Orth. gramm.		Syntaxe		Ponctuation		Lexique		Cohérence	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Tous (N = 137)	24,55 (11,66)	25,32 (12,15)	2,79 (2,89)	2,82 (2,83)	9,50 (6,56)	8,77 (5,70)	3,44 (2,13)	4,72 (4,13)	5,08 (3,17)	4,56 (3,17)	1,50 (2,24)	1,45 (1,40)	2,25 (1,88)	3,00 (2,15)
Garçons (N = 60)	26,13 (12,16)	25,19 (11,13)	3,00 (3,31)	2,69 (2,23)	10,42 (7,13)	9,66 (5,62)	3,33 (1,84)	4,53 (3,56)	5,17 (3,37)	4,02 (2,96)	1,78 (2,83)	1,31 (1,40)	2,41 (2,18)	2,98 (2,18)
Filles (N = 77)	23,33 (11,17)	25,43 (12,96)	2,62 (2,53)	2,92 (3,24)	8,79 (6,03)	8,08 (5,70)	3,52 (2,34)	4,86 (4,55)	5,00 (3,02)	4,98 (3,28)	1,27 (1,62)	1,57 (1,40)	2,13 (1,60)	3,02 (2,13)
Francophones (N = 65)	23,43 (10,44)	23,21 (12,46)	2,79 (2,89)	2,65 (2,84)	9,30 (5,73)	8,81 (5,55)	3,05 (2,19)	3,88 (4,41)	5,14 (3,09)	4,22 (2,75)	1,33 (2,69)	1,36 (1,40)	1,81 (1,49)	2,30 (1,77)
Francophones + (N = 37)	24,93 (14,00)	26,39 (13,32)	2,65 (3,46)	3,12 (3,22)	10,30 (7,78)	9,01 (6,02)	3,22 (2,06)	4,87 (3,53)	4,79 (3,46)	4,78 (3,78)	1,40 (1,22)	1,24 (1,20)	2,57 (2,48)	3,37 (2,57)
Néofrancophones (N = 31)	25,99 (10,56)	27,42 (9,59)	2,95 (2,31)	2,77 (2,48)	8,74 (5,87)	7,89 (5,12)	4,42 (1,93)	6,15 (4,07)	5,15 (2,74)	4,86 (3,26)	1,91 (2,25)	1,82 (1,58)	2,82 (1,59)	3,94 (1,92)
Allophones (N = 4)	28,23 (17,30)	33,45 (9,29)	2,73 (1,75)	3,15 (2,21)	11,32 (12,73)	12,82 (9,26)	4,10 (0,64)	5,77 (2,01)	6,09 (5,55)	5,92 (3,11)	1,91 (0,92)	2,06 (1,38)	2,09 (2,06)	3,75 (2,00)
S1 (N = 39)	25,46 (13,00)	20,84 (10,65)	2,95 (2,96)	1,81 (2,16)	10,52 (7,43)	8,68 (6,20)	3,14 (1,99)	2,89 (2,41)	4,87 (3,19)	3,24 (2,08)	1,87 (2,14)	1,66 (1,43)	2,11 (1,58)	2,56 (1,88)
S2 (N = 30)	26,05 (10,72)	34,32 (13,51)	3,02 (2,17)	4,33 (4,25)	10,74 (6,87)	10,50 (5,99)	3,23 (1,92)	6,50 (4,74)	5,60 (3,34)	6,93 (3,09)	1,23 (1,46)	1,75 (1,43)	2,22 (1,65)	4,31 (1,98)
S3 (N = 40)	24,08 (9,99)	21,37 (8,76)	2,45 (2,70)	2,58 (1,85)	9,00 (5,94)	8,79 (5,77)	3,68 (2,12)	3,29 (2,60)	5,00 (2,64)	3,70 (2,42)	1,80 (3,15)	0,96 (1,11)	2,16 (1,42)	2,06 (1,57)
S4 (N = 28)	22,37 (13,04)	27,57 (11,38)	2,78 (3,73)	2,94 (2,34)	7,49 (5,45)	7,02 (4,02)	3,73 (2,54)	7,38 (5,02)	4,91 (3,70)	5,11 (3,95)	0,83 (1,14)	1,57 (1,57)	2,62 (2,86)	3,56 (2,58)

Pour l'ensemble de la production écrite, les élèves commettent 24,55 erreurs pour 250 mots au prétest, 25,32 au post-test, soit une légère augmentation non significative de 0,77 erreur. La performance des élèves en production écrite n'a pas significativement changé

entre le début et la fin de l'année scolaire. Ce sont peut-être les conditions non optimales de la passation du post-test (tout juste après l'examen ministériel de français) qui expliqueraient ces résultats.

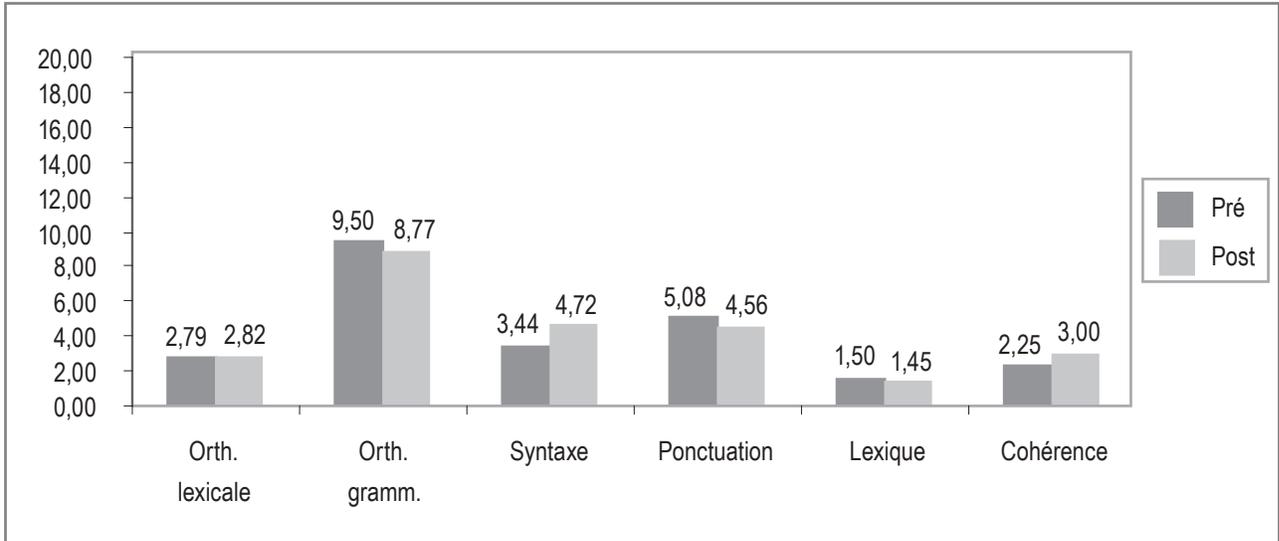
Graphique 13: Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du secondaire, au prétest et au post-test



Au prétest, le type d'erreurs le plus fréquent est l'orthographe grammaticale (9,50 erreurs), suivie de la ponctuation (5,08 erreurs), de la syntaxe (3,44 erreurs), de l'orthographe lexicale (2,79 erreurs), de la cohérence (2,25 erreurs) et du lexique (1,50 erreur). Au post-test, l'ordre de fréquence des types d'erreurs est quelque peu différent: la syntaxe devance la ponctuation et la cohérence dépasse l'orthographe lexicale quant au nombre d'erreurs. On commet donc 8,77 erreurs d'orthographe grammaticale, 4,72 erreurs de syntaxe, 4,56 erreurs de ponctuation, 3,00 erreurs de cohérence, 2,82 erreurs d'orthographe lexicale et 1,45 erreur de lexique. Au prétest comme au post-test, les erreurs d'orthographe grammaticale constituent entre 35 et 40% des erreurs

totales. Lorsqu'on leur additionne les erreurs d'orthographe lexicale, on constate qu'un peu moins de 50% des erreurs dans les textes relèvent de l'orthographe. Les erreurs de syntaxe et de ponctuation représentent environ 35% des erreurs. Les 15% restants concernent la cohérence et le lexique. On note une diminution du nombre d'erreurs entre le prétest et le post-test en orthographe grammaticale, en ponctuation et en lexique, mais une augmentation en orthographe lexicale, en cohérence et surtout en syntaxe. Seule la baisse de performance en syntaxe (augmentation de 1,28 erreur ou 37,21%) et en cohérence (augmentation de 0,75 erreur ou 33,33%) est significative ($p = ,002$ et $p = ,005$).

Graphique 14 : Nombre moyen d'erreurs de chaque type commises dans la production écrite par les élèves du secondaire, au prétest et au post-test

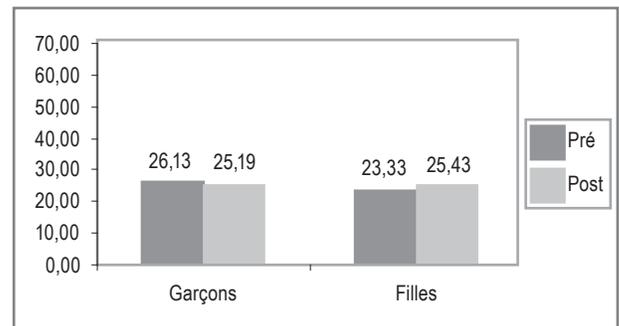


L'orthographe grammaticale est la principale difficulté des élèves en production écrite, au début comme à la fin de l'année scolaire. La syntaxe, aspect pour lequel le nombre d'erreurs augmente significativement au post-test, est aussi un problème important pour les élèves. Ce phénomène est assez difficile à expliquer, puisque la syntaxe fait partie des contenus normalement travaillés au secondaire. Pour toutes sortes de raisons (peut-être liées au thème de la production écrite), les élèves se sont peut-être risqués à construire des phrases plus complexes, ce qui les aurait amenés à commettre plus d'erreurs syntaxiques. Les mêmes raisons pourraient expliquer l'augmentation du nombre d'erreurs de cohérence. Le lexique est le type d'erreurs le moins fréquent, ce qui ne donne aucune indication quant à la richesse, à la variété ou à la précision du vocabulaire utilisé dans les textes.

Dans l'ensemble de la production écrite, les filles commettent moins d'erreurs que les garçons au prétest, mais les garçons les dépassent légèrement au post-test. Le nombre d'erreurs des filles augmente de 2,10 erreurs entre le prétest et le post-test, alors que celui des garçons diminue de 0,94 erreur. Cette différence n'est pas

significative. Les élèves des deux sexes ont donc, de la même façon, une performance stable en production écrite.

Graphique 15 : Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du secondaire, au prétest et au post-test, selon le sexe

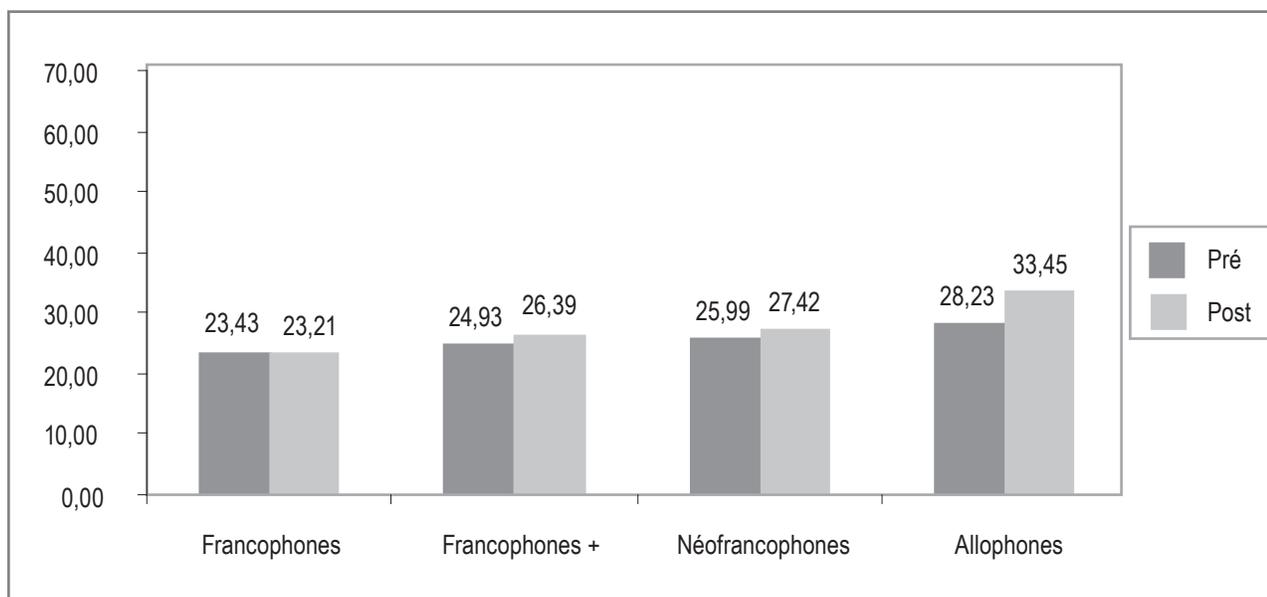


Les francophones sont ceux qui commettent le moins d'erreurs au prétest et au post-test. Le nombre d'erreurs augmente entre le prétest et le post-test dans tous les profils (1,43 erreur chez les néofrancophones, 1,46 chez les francophones +, 5,22 chez les allophones), à l'exception des francophones, chez qui il diminue légè-

rement (0,22 erreur). De toute façon, la variation dans la performance n'est pas significativement différente selon le profil linguistique, et la performance reste stable

pour tous les élèves, quelles que soient les langues qu'ils aient apprises à la maison.

Graphique 16 : Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du secondaire, au prétest et au post-test, selon le profil linguistique



Le groupe qui a les meilleurs résultats au prétest est le groupe S4. Celui qui a la meilleure performance au post-test est le groupe S1, qui est d'ailleurs celui qui progresse le plus (de 4,62 erreurs ou 18,15 %). Le progrès est significativement différent selon les groupes dans l'ensemble de la rédaction ($p = ,000$), de même qu'en syntaxe ($p = ,000$). Dans ce dernier cas, c'est le groupe S3 qui progresse le plus (de 0,39 erreur ou 27,17 %). Le fait d'appartenir à tel groupe plutôt qu'à tel autre a donc un impact sur la variation dans la performance entre le prétest et le post-test; en effet, alors que, pour l'ensemble des élèves évalués, la performance est restée stable, cette performance s'est améliorée significativement dans deux groupes, notamment dans le groupe S1 où l'amélioration générale est la plus grande. L'appartenance à un groupe donné a aussi fait une différence dans un des aspects de la langue où le nombre d'erreurs pour l'ensemble des élèves augmente

significativement, c'est-à-dire en syntaxe, où les élèves de deux groupes progressent significativement, notamment ceux du groupe S3, qui s'améliorent le plus.

4.2.2.3 Liens entre les performances au questionnaire, à la production écrite et les perceptions des enseignantes

De façon générale, chez les élèves du secondaire, la performance au questionnaire comme à la production écrite en général n'a pas significativement varié entre le début et la fin de l'année scolaire. Si les épreuves que nous avons administrées ne nous permettent pas d'observer de progrès pour l'ensemble des élèves et l'ensemble des épreuves, des analyses plus fines permettront bientôt de nuancer ce constat.

Alors que la syntaxe est la section la mieux réussie du questionnaire au prétest et au post-test, le nombre d'erreurs de syntaxe augmente significativement entre

le début et la fin de l'année scolaire dans la production écrite. Bien que les élèves aient démontré d'assez bonnes connaissances décontextualisées en syntaxe, connaissances qui se sont d'ailleurs maintenues entre le prétest et le post-test, ils commettent un nombre relativement important d'erreurs lorsqu'ils doivent appliquer ces connaissances en production écrite, et leur performance quant à cet aspect de la langue baisse en cours d'année. Les phrases rédigées par les élèves dans leurs propres textes, particulièrement au post-test, étaient peut-être plus longues et plus complexes que celles qui leur étaient soumises dans le questionnaire, ce qui pourrait expliquer leurs plus grandes difficultés en production. L'orthographe grammaticale reste l'aspect de la langue où les élèves commettent le plus d'erreurs en production écrite, alors qu'ils réussissent plutôt bien cette section du questionnaire. Un problème de transfert des connaissances en production écrite peut apporter une explication. Enfin, si le lexique est la section la moins réussie du questionnaire, c'est l'aspect de la langue où l'on commet le moins d'erreurs en production écrite. On peut supposer que, lorsqu'ils composent eux-mêmes leur texte, les élèves choisissent des mots dont ils connaissent bien le sens, ce qui les empêche de commettre des erreurs à ce niveau, mais que, lorsqu'on les questionne sur le sens de mots qu'ils n'ont pas sélectionnés, ils ne sont pas toujours capables de répondre correctement.

Au questionnaire comme dans la production écrite, le progrès n'est pas différent selon le sexe ou le profil linguistique et les difficultés se retrouvent sensiblement aux mêmes endroits. Ainsi, les interventions des enseignantes ont eu les mêmes effets sur les garçons et les filles, de même que sur les élèves ayant appris différentes langues à la maison.

Alors que le fait d'appartenir à tel ou tel groupe n'a pas conduit à des résultats significativement différents au questionnaire, le groupe fait cependant une différence sur l'ensemble de la production écrite, de même que pour les erreurs de syntaxe dans cette production. Le fait d'appartenir à un groupe plutôt qu'à un autre peut même faire en sorte, pour l'ensemble de la production

écrite comme pour la syntaxe, qu'un groupe connaisse un progrès plutôt qu'une baisse de performance. Il restera à explorer les caractéristiques de ces interventions qui conduisent à la plus grande amélioration des performances, ce qui sera fait dans la troisième grande section de ce chapitre.

Il convient maintenant d'examiner les perceptions des enseignantes quant aux performances de leurs élèves et de les confronter à ces dernières. Les problèmes linguistiques les plus souvent ciblés par les enseignantes sont en orthographe grammaticale et en syntaxe. Au prétest, l'orthographe grammaticale est l'une des sections les moins réussies du questionnaire avec le lexique et c'est le type d'erreurs le plus fréquent en production écrite. Quant à la syntaxe, c'est la section la mieux réussie du questionnaire et la troisième source d'erreurs en importance dans la production écrite. Les enseignantes ont reconnu deux véritables problèmes de leurs élèves, soit les principales sources d'erreurs dans la production écrite. Elles auraient aussi pu cibler d'autres aspects linguistiques qui posent problème aux élèves, comme le lexique, section la moins réussie au questionnaire.

Seules deux enseignantes ont mentionné un objectif linguistique secondaire, sans préciser d'aspect de la langue en particulier. Les élèves de ces enseignantes arrivent aux premier et troisième rangs au questionnaire au prétest et au post-test, mais les différences entre les groupes ne sont pas significatives. Ils sont deuxième et troisième en production écrite au prétest, premiers et deuxième au post-test; seuls les élèves de ces deux groupes progressent et les différences entre les groupes sont significatives. Ainsi, le fait que les enseignantes aient eu des objectifs linguistiques est relié au fait que les groupes aient progressé dans la production écrite. On peut croire que le fait de se fixer des objectifs linguistiques amène les élèves à progresser davantage en langue, du moins en production écrite.

Les aspects de la langue où les enseignantes sont les plus nombreuses en début d'année à attendre un impact fort sont la capacité à écrire des textes cohérents et l'orthographe grammaticale. Au post-test, la cohérence

textuelle est le quatrième type d'erreurs le plus fréquent, mais la variation à la baisse dans la performance des élèves est significative. L'orthographe grammaticale est l'une des sections les mieux réussies au questionnaire, mais c'est la principale source d'erreurs en production écrite. La variation dans la performance pour cet aspect de la langue n'est pas significative. Les attentes établies en début d'année par les enseignantes ne se sont pas réalisées. En fait, les résultats obtenus ne permettent pas d'observer d'impacts positifs forts dans quelque aspect de la langue que ce soit.

En fin d'année scolaire, les enseignantes sont une majorité à percevoir des impacts forts de leur intervention en orthographe grammaticale, en cohérence, en orthographe lexicale et en ponctuation. Comme on l'a déjà mentionné, l'orthographe grammaticale est l'une des sections les mieux réussies au questionnaire au post-test, mais c'est la principale source d'erreurs en production écrite. La cohérence est le quatrième type d'erreurs en importance en production écrite. L'orthographe lexicale est dans les aspects les moins réussis du questionnaire, mais un type d'erreurs moins fréquent dans la production écrite. La ponctuation est une source d'erreurs relativement fréquente en production écrite. Aucune des variations dans la performance relatives à ces aspects n'est significative, sauf la baisse de perfor-

mance en cohérence. Comme on vient de le signaler, les enseignantes n'avaient pas d'impacts positifs forts à observer chez leurs élèves d'après nos résultats. Elles surestiment donc les effets de leurs interventions sur plusieurs aspects de la langue.

Enfin, des deux enseignantes qui se sont fixé des objectifs linguistiques généraux, l'une pense les avoir atteints, l'autre donne une réponse mitigée. Au questionnaire, le progrès n'est pas significativement différent selon les groupes, mais il l'est en production écrite, et ce sont les groupes de ces deux enseignantes qui sont les seuls à progresser. L'enseignante qui pense avoir atteint ses objectifs avait donc raison en ce qui concerne la production écrite, et celle qui donne une réponse mitigée aurait pu être plus convaincue des effets positifs de son intervention en production écrite.

4.2.3 Au postsecondaire

4.2.3.1 Questionnaire

Le tableau 5 présente le nombre moyen, le pourcentage moyen et, entre parenthèses, l'écart-type des bonnes réponses obtenues à l'ensemble du questionnaire et dans chacune de ses sections, au prétest et au post-test. On présente les résultats de l'ensemble des élèves, puis ceux des élèves divisés par sexe, par profil linguistique, par ordre d'enseignement, par type de mesure et par groupe.

Tableau 5 : Nombre moyen, pourcentage moyen et écart-type des bonnes réponses à l'ensemble du questionnaire et dans chacune de ses sections, au prétest et au post-test, au postsecondaire

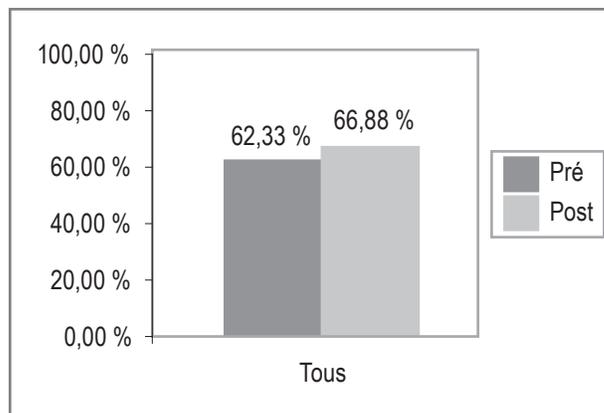
	Ensemble du questionnaire 66 questions		Orthographe lexicale 7 questions		Orthographe grammaticale 26 questions		Syntaxe 21 questions		Lexique 12 questions	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Tous (N = 146)	41,14 62,33 % (8,62)	44,14 66,88 % (8,06)	4,05 57,86 % (1,48)	4,32 61,71 % (1,39)	16,08 61,85 % (3,52)	17,46 67,15 % (3,20)	13,63 64,90 % (3,98)	14,76 70,29 % (3,73)	7,38 61,50 % (2,35)	7,60 63,33 % (2,26)
Garçons (N = 65)	39,62 60,03 % (8,18)	43,03 65,20 % (8,12)	3,98 56,86 % (1,54)	4,18 59,71 % (1,43)	15,20 58,46 % (3,30)	16,94 65,15 % (2,83)	13,22 62,95 % (4,04)	14,45 68,81 % (3,93)	7,22 60,17 % (2,33)	7,46 62,17 % (2,39)
Filles (N = 81)	42,37 64,20 % (8,82)	45,02 68,21 % (7,95)	4,11 58,71 % (1,43)	4,42 63,14 % (1,36)	16,78 64,54 % (3,56)	17,88 68,77 % (3,43)	13,96 66,48 % (3,92)	15,01 71,48 % (3,58)	7,52 62,67 % (2,38)	7,72 64,33 % (2,15)

	Ensemble du questionnaire 66 questions		Orthographe lexicale 7 questions		Orthographe grammaticale 26 questions		Syntaxe 21 questions		Lexique 12 questions	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Francophones (N=71)	43,92 66,55 % (7,73)	46,83 70,95 % (6,22)	4,44 63,43 % (1,32)	4,79 68,43 % (1,18)	16,46 63,31 % (3,68)	17,87 68,73 % (3,22)	14,89 70,90 % (3,27)	15,85 75,48 % (2,79)	8,13 67,75 % (1,93)	8,32 69,33 % (1,82)
Francophones + (N=32)	39,47 59,80 % (9,65)	41,38 62,70 % (9,85)	3,88 55,43 % (1,68)	3,91 55,86 % (1,69)	15,97 61,42 % (3,81)	16,81 64,65 % (3,46)	12,53 59,67 % (4,44)	13,72 65,33 % (4,44)	7,09 59,08 % (2,18)	6,94 57,83 % (2,63)
Néofrancophones (N=30)	36,00 55,00 % (7,87)	40,23 60,95 % (8,45)	3,63 51,86 % (1,43)	3,90 55,71 % (1,12)	14,97 57,58 % (3,03)	16,67 64,12 % (2,90)	11,27 53,67 % (4,16)	13,07 62,24 % (4,30)	6,13 51,08 % (2,98)	6,60 55,00 % (2,50)
Allophones (N=13)	42,00 63,64 % (6,31)	45,23 68,53 % (5,78)	3,38 48,29 % (1,45)	3,69 52,71 % (1,49)	16,77 64,50 % (2,52)	18,62 71,62 % (2,63)	14,92 71,05 % (2,87)	15,31 72,90 % (3,20)	6,92 57,67 % (1,98)	7,62 63,50 % (1,61)
Collégial (N=113)	39,49 59,83 % (7,42)	42,44 64,30 % (6,93)	3,89 55,57 % (1,47)	4,17 59,57 % (1,40)	15,35 59,04 % (3,22)	16,74 64,38 % (2,81)	12,98 61,81 % (3,56)	14,17 67,48 % (3,54)	7,26 60,50 % (2,17)	7,36 61,33 % (2,07)
Université (N=33)	46,82 70,94 % (10,06)	49,94 75,67 % (9,02)	4,61 65,86 % (1,39)	4,82 68,86 % (1,26)	18,55 71,35 % (3,43)	19,91 76,58 % (3,30)	15,85 75,48 % (4,56)	16,79 79,95 % (3,73)	7,82 65,17 % (2,88)	8,42 70,17 % (2,69)
Ateliers (N=10)	43,70 66,21 % (15,43)	45,40 68,79 % (14,61)	4,30 61,43 % (1,89)	5,00 71,43 % (1,49)	17,70 68,08 % (4,50)	18,20 70,00 % (4,29)	13,90 66,19 % (7,05)	14,90 70,95 % (5,76)	7,80 65,00 % (3,71)	7,30 60,83 % (4,06)
TPP (N=31)	38,87 58,89 % (7,02)	41,42 62,76 % (7,88)	3,94 56,29 % (1,57)	4,45 63,57 % (1,41)	14,58 56,08 % (3,13)	16,48 63,38 % (2,36)	12,71 60,52 % (3,54)	13,36 63,62 % (3,76)	7,65 63,75 % (2,03)	7,13 59,42 % (2,47)
CAF (N=3)	48,00 72,73 % (9,54)	50,00 75,76 % (7,00)	3,33 47,57 % (1,53)	4,00 57,14 % (2,00)	18,67 71,81 % (5,51)	20,33 78,19 % (3,51)	18,00 85,71 % (1,73)	17,67 84,14 % (2,08)	8,00 66,67 % (1,00)	8,00 66,67 % (1,00)
MAN régulière (N=20)	34,65 52,50 % (5,71)	37,40 56,67 % (5,44)	3,25 46,43 % (1,62)	4,15 59,29 % (1,46)	13,65 52,50 % (2,83)	14,65 56,35 % (2,30)	11,45 54,52 % (3,28)	11,70 55,71 % (3,66)	6,30 52,50 % (1,75)	6,90 57,50 % (1,68)
MAN pour allo- phones (N=16)	38,31 58,05 % (8,23)	40,94 62,03 % (6,39)	3,56 50,86 % (1,50)	3,56 50,86 % (1,50)	15,69 60,35 % (2,55)	17,06 65,62 % (3,15)	12,44 59,24 % (4,11)	13,56 64,57 % (2,90)	6,63 55,25 % (2,68)	6,75 56,25 % (1,88)
MAN jumelée (N=14)	44,36 67,21 % (4,60)	47,00 71,21 % (4,21)	4,07 58,14 % (0,92)	4,14 59,14 % (1,29)	17,64 67,85 % (3,30)	17,93 68,96 % (2,34)	14,07 67,00 % (2,37)	16,86 80,29 % (1,35)	8,57 71,42 % (1,55)	8,07 67,00 % (2,59)
MAN lecture publi- que (N=32)	41,56 62,97 % (7,64)	45,34 68,70 % (5,60)	4,34 62,00 % (1,33)	4,22 60,29 % (1,34)	16,00 61,54 % (3,17)	17,63 67,81 % (2,89)	14,00 66,67 % (3,64)	15,63 74,43 % (2,88)	7,22 60,17 % (2,24)	7,88 65,67 % (1,54)
Cours de français écrit (N=12)	46,33 70,20 % (6,24)	50,92 77,15 % (2,91)	4,75 67,86 % (1,06)	4,58 65,43 % (1,24)	18,67 71,81 % (1,92)	20,17 77,58 % (2,55)	15,92 75,81 % (3,20)	17,67 84,14 % (1,97)	7,00 58,33 % (2,98)	8,50 70,83 % (1,98)
Cours de grammaire (N=8)	51,00 77,27 % (5,83)	54,13 82,02 % (4,39)	5,25 75,00 % (0,71)	5,25 75,00 % (0,46)	19,38 74,54 % (3,38)	21,50 82,69 % (2,27)	17,38 82,76 % (2,07)	17,50 83,33 % (2,51)	9,00 75,00 % (1,77)	9,88 82,33 % (1,13)

Sur l'ensemble du questionnaire, les élèves du postsecondaire obtiennent en moyenne 62,33 % au prétest, 66,88 % au post-test, ce qui représente un progrès significatif de 4,55 % ($p = ,000$). Les élèves du post-

secondaire ont donc développé grâce à la mesure d'aide de nouvelles connaissances sur la langue qu'ils ont su utiliser dans l'épreuve décontextualisée.

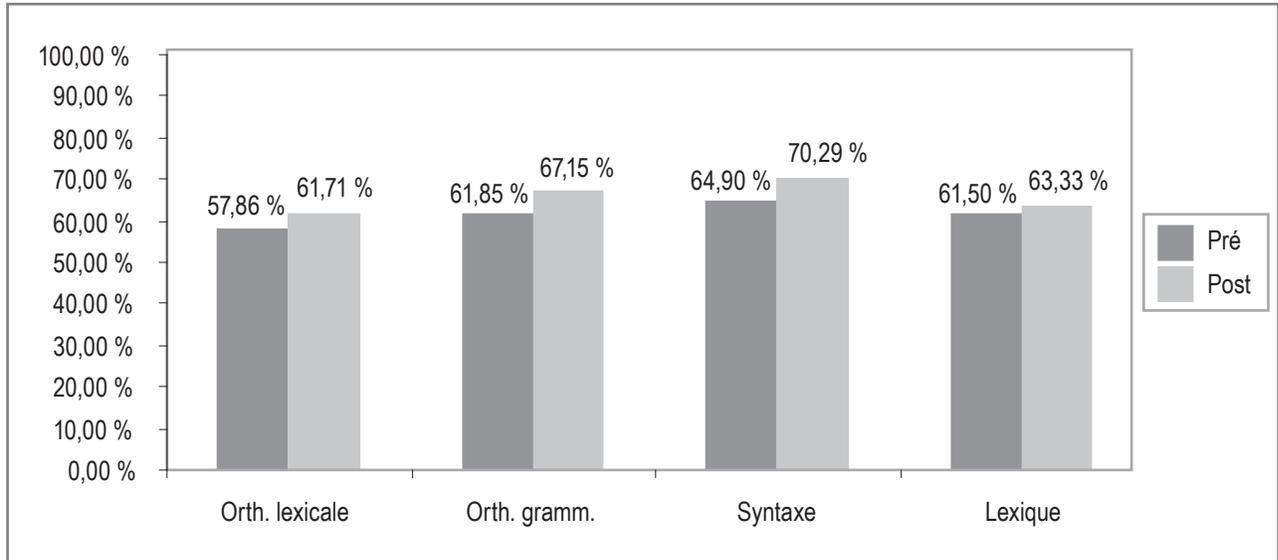
Graphique 17: Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test



Au prétest, l'orthographe lexicale est la section la moins réussie du questionnaire (avec 57,86 %), suivie du lexique (61,50 %), de l'orthographe grammaticale (61,85 %) et de la syntaxe (64,90 %). Au post-test, l'ordre reste le même, soit l'orthographe lexicale (avec 61,71 %), le lexique (63,33 %), l'orthographe grammaticale (67,15 %) et la syntaxe (70,29 %). On observe un progrès dans toutes les sections du questionnaire; ce

progrès est de 1,83 % en lexique, de 3,85 % en orthographe lexicale, de 5,30 % en orthographe grammaticale et de 5,39 % en syntaxe. Il est significatif dans les deux derniers cas ($p = ,000$ les deux fois). Rappelons encore une fois que le pourcentage des bonnes réponses dans chaque section du questionnaire n'a été établi qu'à des fins de comparaison, mais que chaque section du questionnaire contient un nombre différent d'items.

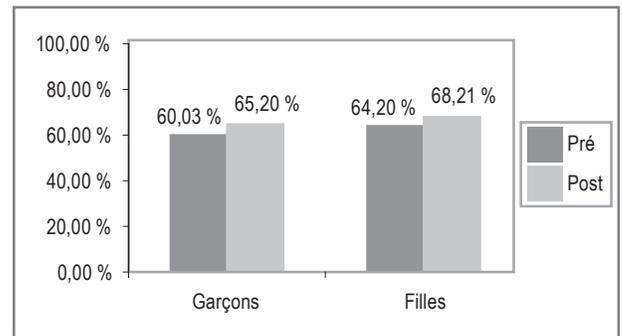
Graphique 18 : Résultats moyens en pourcentage obtenus dans chaque section du questionnaire par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test



L'orthographe grammaticale et la syntaxe sont donc les deux aspects de la langue où non seulement les élèves sont le plus compétents mais où ils progressent le plus entre le début et la fin de la mesure d'aide. Ce phénomène peut s'expliquer de deux manières, qui ne s'excluent pas mutuellement. Dans les différentes mesures d'aide que nous avons suivies, l'orthographe grammaticale et la syntaxe occupaient généralement une plus grande part des contenus abordés que l'orthographe lexicale et le lexique. De plus, l'évaluation des connaissances relatives à ces deux aspects de la langue est particulièrement délicate et notre questionnaire aurait pu sous-estimer les connaissances des élèves dans ces domaines.

Pour l'ensemble du questionnaire, les filles ont de meilleurs résultats que les garçons au prétest et au post-test. Les garçons semblent progresser toutefois plus qu'elles (5,17 % contre 4,01 %), mais cette différence n'est pas significative. Les élèves des deux sexes ont donc profité sensiblement également des mesures d'aide pour ce qui est du développement de connaissances décontextualisées sur la langue.

Graphique 19 : Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test, selon le sexe

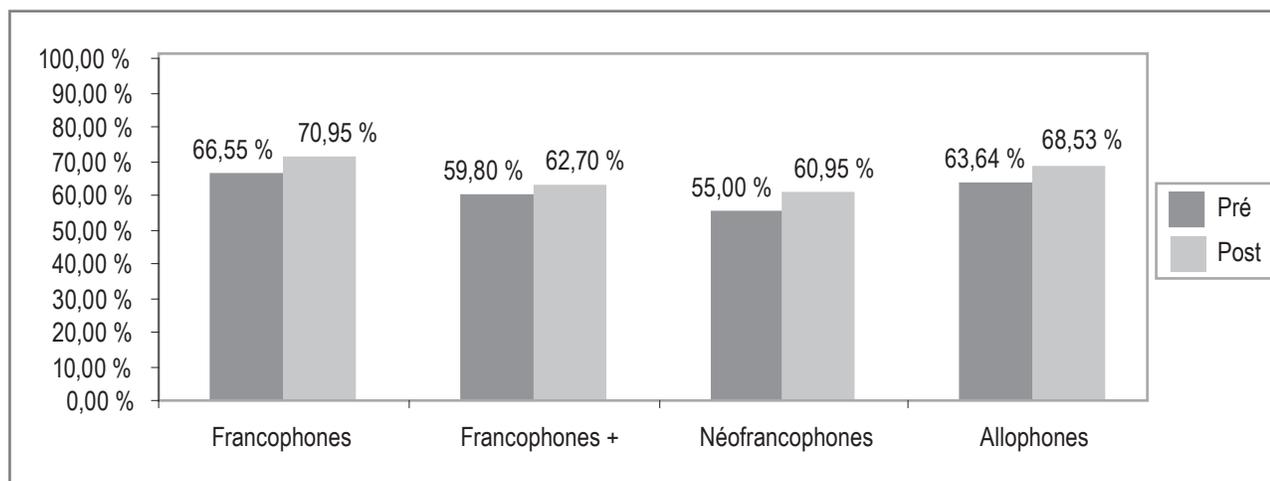


Toujours pour l'ensemble du questionnaire, les francophones sont le profil linguistique qui a les meilleurs résultats au prétest et au post-test. Ce sont les néofrancophones qui progressent le plus (5,95 %); ils sont suivis des allophones (4,89 %), des francophones (4,40 %) et des francophones + (2,90 %). Rappelons que les allophones sont ici définis comme les élèves scolarisés en français à partir du secondaire seulement. Les différences

entre les profils linguistiques sont significatives pour l'ensemble du questionnaire ($p = ,005$), de même que dans la section syntaxe ($p = ,010$), où ce sont encore les néofrancophones qui progressent le plus (8,57%). Ainsi, au questionnaire en général et dans la section syntaxe en particulier, les élèves qui bénéficient le plus des mesures d'aide pour acquérir de nouvelles connaissances décontextualisées sur la langue sont ceux qui n'ont pas appris le français à la maison mais ont été scolarisés en français; ils sont suivis, pour le questionnaire en général, de ceux qui ont appris le français à partir du

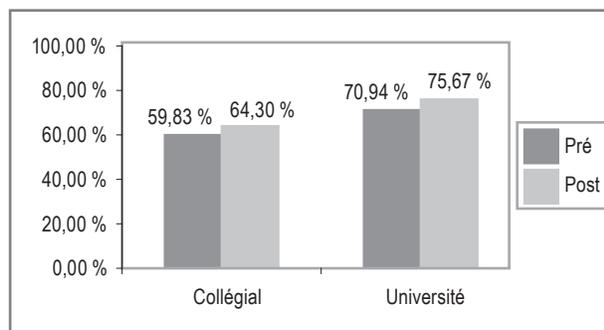
secondaire. Les néofrancophones étant les plus faibles au prétest pour le questionnaire dans son ensemble et pour la syntaxe en particulier, ce sont eux qui avaient le plus à gagner des mesures d'aide, et c'est peut-être ce qui explique leur progrès. Quant aux allophones, qui montrent le deuxième progrès en importance, ils sont deuxième après les francophones au prétest et au post-test. On constate donc qu'au postsecondaire, le fait d'avoir commencé à apprendre le français tardivement n'est pas un obstacle à la performance et au progrès relatifs aux connaissances décontextualisées sur la langue.

Graphique 20 : Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test, selon le profil linguistique



Les élèves de l'université ont de meilleurs résultats que ceux du collégial au prétest et au post-test. Ils progressent un peu plus que ceux du collégial (4,73% contre 4,47%). Comme les analyses statistiques que nous avons effectuées ne prenaient pas en compte l'ordre d'enseignement, nous ne pouvons pas dire si cette différence dans le progrès est significative.

Graphique 21 : Résultats moyens en pourcentage obtenus au questionnaire par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test, selon l'ordre d'enseignement



Les élèves qui ont les meilleurs résultats au prétest et au post-test sont ceux du cours de grammaire. Tous les groupes réalisent un progrès, mais ce sont les élèves du cours de français écrit qui semblent progresser le plus (6,95%). Les différences entre les groupes ne sont toutefois pas significatives pour l'ensemble du questionnaire. Ainsi, quelle que soit la mesure d'aide, les élèves ont progressé de la même façon quant à leurs connaissances décontextualisées sur la langue. En syntaxe, le progrès est différent selon la mesure d'aide ($p = ,011$); ce sont les élèves inscrits à la mise à niveau jumelée qui progressent le plus (13,29%). Il faut souligner que l'enseignante responsable de ce cours est la seule à avoir simultanément souligné un problème de syntaxe chez ses élèves et à s'être fixé un objectif du même ordre. Dans la section lexicale, le progrès est différent selon le sexe, le profil linguistique et la mesure d'aide ($p = ,008$); ce

sont les garçons francophones inscrits à la mise à niveau avec lecture publique qui progressent le plus (13,58%). Les enseignants responsables de ce groupe ne se sont pourtant pas distingués des autres quant à un intérêt particulier pour le lexique; on peut toutefois croire que le fait de devoir préparer un texte littéraire pour ensuite le lire en public a pu stimuler l'acquisition de nouveau vocabulaire chez les élèves et que cette stimulation a été particulièrement importante chez les garçons francophones.

4.2.3.2 Production écrite

Le tableau 6 présente le nombre moyen et, entre parenthèses, l'écart-type des erreurs commises dans la production écrite, au total et par catégorie d'erreurs, au prétest et au post-test.

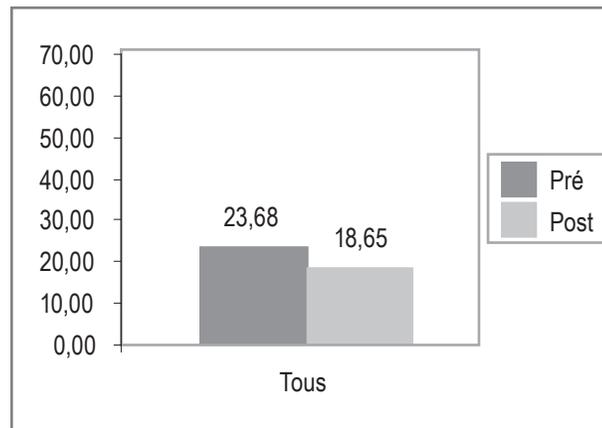
Tableau 6 : Nombre moyen et écart-type des erreurs dans la production écrite, au total et par catégorie, au prétest et au post-test, au postsecondaire

	Total		Orth. lexicale		Orth. gramm.		Syntaxe		Ponctuation		Lexique		Cohérence	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Tous	23,68	18,65	3,88	2,59	7,29	5,19	4,17	3,41	3,83	3,12	1,83	1,85	2,68	2,49
(N = 146)	(11,08)	(10,94)	(3,87)	(2,81)	(5,20)	(4,75)	(3,42)	(3,38)	(3,38)	(2,55)	(1,74)	(1,93)	(2,46)	(2,06)
Garçons	25,92	20,49	4,47	3,23	8,27	5,99	4,84	3,47	4,13	2,69	1,72	2,19	2,49	2,92
(N = 65)	(11,52)	(10,11)	(4,66)	(2,99)	(5,39)	(4,50)	(3,79)	(3,22)	(3,08)	(2,13)	(1,71)	(1,88)	(2,32)	(2,04)
Filles	21,88	17,17	3,41	2,07	6,51	4,54	3,63	3,36	3,58	3,47	1,92	1,57	2,84	2,16
(N = 81)	(10,44)	(11,40)	(3,03)	(2,56)	(4,95)	(4,88)	(3,01)	(3,51)	(3,60)	(2,81)	(1,77)	(1,94)	(2,57)	(2,03)
Francophones	19,52	14,86	3,20	2,09	6,95	4,57	2,34	2,27	3,44	2,85	1,50	1,04	2,09	2,04
(N = 71)	(9,41)	(8,53)	(2,81)	(2,35)	(5,35)	(3,91)	(1,98)	(2,12)	(2,92)	(2,48)	(1,44)	(1,32)	(1,90)	(2,05)
Francophones +	24,23	20,39	3,29	2,25	7,83	5,78	4,41	3,57	3,55	3,58	2,04	2,38	3,11	2,83
(N = 32)	(10,36)	(13,16)	(2,68)	(2,18)	(5,66)	(6,21)	(3,12)	(3,39)	(3,76)	(2,81)	(2,02)	(2,46)	(2,99)	(1,79)
Néofrancophones	30,21	24,60	4,90	3,49	8,19	6,76	6,69	5,23	4,20	3,19	2,24	2,71	4,00	3,22
(N = 30)	(9,72)	(10,40)	(3,69)	(2,70)	(4,42)	(4,88)	(2,91)	(4,62)	(3,26)	(2,60)	(2,07)	(1,98)	(2,70)	(2,44)
Allophones (N = 13)	29,96	21,37	6,70	4,06	5,75	3,44	7,80	5,06	5,74	3,35	2,17	2,96	1,80	2,49
(N = 113)	(14,43)	(11,04)	(8,26)	(5,21)	(4,89)	(3,72)	(4,79)	(3,33)	(4,55)	(2,29)	(1,48)	(1,47)	(1,88)	(2,80)
Collégial (N = 113)	26,10	20,64	4,33	2,89	8,29	5,79	4,54	3,69	4,12	3,48	1,86	1,99	2,96	2,80
(N = 33)	(10,07)	(9,84)	(3,94)	(2,85)	(5,19)	(4,69)	(3,38)	(3,48)	(3,52)	(2,58)	(1,80)	(1,87)	(2,53)	(2,01)
Université (N = 33)	15,37	11,85	2,32	1,55	3,88	3,13	2,89	2,43	2,82	1,91	1,73	1,37	1,72	1,45
(N = 10)	(10,46)	(11,88)	(3,19)	(2,41)	(3,59)	(4,44)	(3,32)	(2,82)	(2,67)	(2,09)	(1,51)	(2,09)	(1,97)	(1,90)
Ateliers (N = 10)	21,30	21,04	3,50	2,40	4,69	6,12	5,24	4,50	3,43	2,39	1,90	2,57	2,52	3,06
(N = 31)	(16,04)	(16,86)	(4,55)	(3,62)	(5,14)	(6,62)	(4,73)	(4,02)	(3,24)	(2,75)	(2,00)	(3,06)	(2,57)	(2,64)
TPP (N = 31)	27,07	23,81	5,68	3,25	7,81	5,09	5,32	5,24	4,06	3,77	1,47	2,68	2,73	3,79
(N = 3)	(11,83)	(11,15)	(5,95)	(3,77)	(5,27)	(4,13)	(4,11)	(4,66)	(3,13)	(2,11)	(1,56)	(2,09)	(2,35)	(2,48)
CAF (N = 3)	10,42	13,55	4,59	2,55	2,13	3,17	2,00	2,83	0,86	2,65	0,86	1,66	0,00	0,69
MAN régulière	(10,46)	(11,55)	(4,92)	(2,35)	(2,25)	(4,71)	(3,46)	(2,23)	(1,48)	(2,66)	(1,48)	(1,42)	(0,00)	(0,66)
(N = 20)	29,07	20,66	4,75	2,74	13,09	5,20	4,33	4,08	2,26	4,12	2,44	2,40	2,20	2,12
MAN pour	(5,91)	(7,99)	(2,70)	(2,09)	(4,80)	(3,29)	(2,15)	(3,47)	(1,65)	(2,60)	(1,70)	(1,90)	(1,85)	(1,41)
allophones (N = 16)	30,82	24,55	3,64	3,46	6,61	7,77	6,24	4,06	6,38	4,49	2,57	1,95	5,38	2,81
MAN jumelée	(9,06)	(13,91)	(2,67)	(2,87)	(3,35)	(8,45)	(3,49)	(2,86)	(3,97)	(3,45)	(2,70)	(2,20)	(3,21)	(1,83)
(N = 14)	18,13	15,37	3,86	2,61	6,62	4,81	1,14	2,70	2,57	2,58	1,79	0,69	2,16	1,99
MAN lecture	(7,47)	(5,87)	(2,36)	(2,84)	(3,96)	(3,26)	(1,22)	(1,96)	(2,14)	(2,67)	(2,01)	(1,35)	(1,55)	(1,30)
publique (N = 32)	24,45	17,91	3,33	2,47	7,32	6,26	4,57	2,22	4,89	2,68	1,54	1,66	2,81	2,61
Cours de français	(9,83)	(6,66)	(2,87)	(2,26)	(5,06)	(3,74)	(2,84)	(2,13)	(4,18)	(2,21)	(1,30)	(1,29)	(2,42)	(1,87)
écrit (N = 12)	13,58	5,60	0,82	0,57	4,60	1,23	2,15	0,91	2,33	1,16	1,88	1,08	1,81	0,65
Cours de grammaire	(4,60)	(3,18)	(1,08)	(0,78)	(3,08)	(1,65)	(1,90)	(1,18)	(1,96)	(1,21)	(1,42)	(1,44)	(1,62)	(0,94)
(N = 8)	12,49	9,09	2,27	1,57	2,46	2,25	1,40	2,00	3,54	2,16	1,61	0,20	1,23	0,92
	(5,43)	(5,31)	(1,78)	(2,02)	(1,73)	(1,78)	(0,85)	(1,31)	(3,04)	(2,08)	(1,04)	(0,56)	(1,65)	(0,78)

Pour l'ensemble de la production écrite, les élèves du postsecondaire commettent 23,68 erreurs pour 250 mots au prétest, 18,65 au post-test, ce qui représente un progrès significatif de 5,03 erreurs ($p = ,002$). Les mesures d'aide ont donc contribué significativement à ce que les élèves du postsecondaire produisent moins

d'erreurs dans leurs productions écrites. Il faut quand même souligner que ces élèves ayant accédé à l'enseignement supérieur sont appelés dans leur formation à exprimer des idées de plus en plus complexes au moyen de la langue écrite et que, ce faisant, ils sont d'autant plus susceptibles de commettre des erreurs de langue.

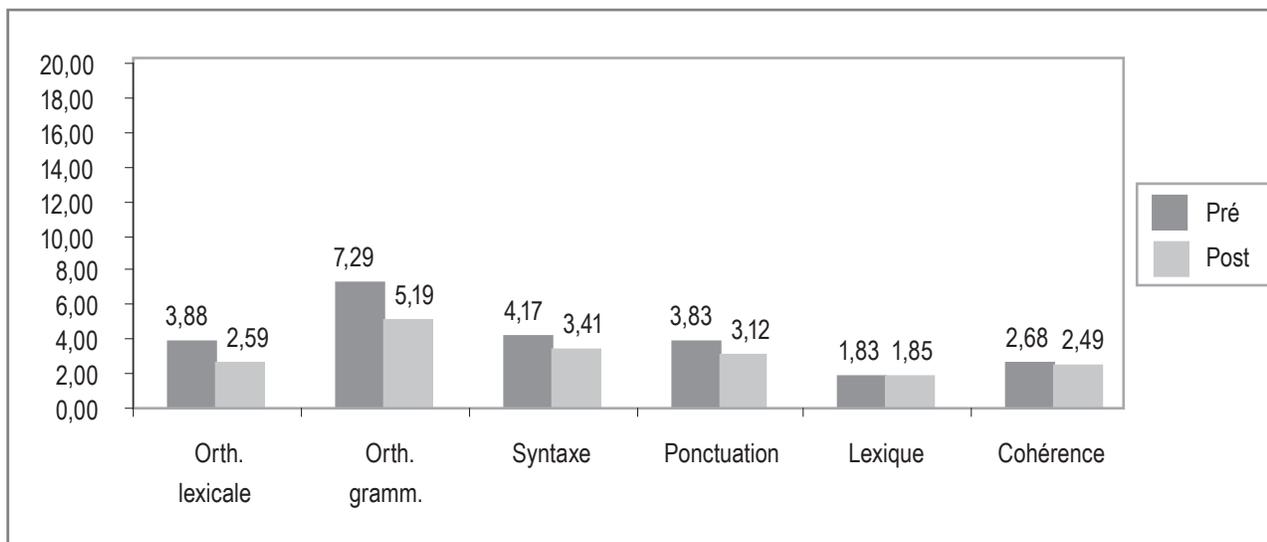
Graphique 22: Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test



Au prétest, le type d'erreurs le plus fréquent est l'orthographe grammaticale (7,29 erreurs), suivie de la syntaxe (4,17 erreurs), de l'orthographe lexicale (3,88 erreurs), de la ponctuation (3,83 erreurs), de la cohérence (2,68 erreurs) et du lexique (1,83 erreur). Au post-test, l'ordre de fréquence des types d'erreurs est sensiblement le même, sauf qu'il y a plus d'erreurs de ponctuation que d'orthographe lexicale. On commet donc 5,19 erreurs d'orthographe grammaticale, 3,41 erreurs de syntaxe, 3,12 erreurs de ponctuation, 2,59 erreurs d'orthographe lexicale, 2,49 erreurs de cohérence et 1,85 erreur de lexique. Au prétest comme au post-test, les erreurs d'orthographe grammaticale constituent environ 30 %

des erreurs totales. Lorsqu'on leur additionne les erreurs d'orthographe lexicale, on constate qu'environ 45 % des erreurs dans les textes relèvent de l'orthographe. Les erreurs de syntaxe et de ponctuation représentent environ 35 % des erreurs. Les 20 % restants concernent la cohérence et le lexique. On note une diminution du nombre d'erreurs entre le prétest et le post-test dans toutes les catégories d'erreurs sauf en lexique, où ce nombre monte d'à peine 0,02 erreur au post-test. Le progrès en orthographe lexicale (de 1,29 erreur ou 33,25 %), en syntaxe (de 0,76 erreur ou 18,23 %) et en ponctuation (de 0,42 erreur ou 10,97 %) est significatif.

Graphique 23 : Nombre moyen d'erreurs de chaque type commises dans la production écrite par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test

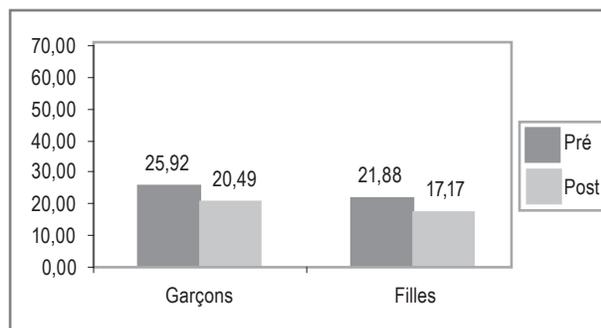


L'orthographe grammaticale est le principal type d'erreurs des élèves du postsecondaire, au début et à la fin de la mesure d'aide. Elle est suivie de la syntaxe, où on observe cependant un progrès significatif ($p = ,002$). Malgré le fait que ces deux aspects de la langue soient probablement ceux que l'on travaille le plus systématiquement dans les mesures d'aide et malgré le progrès réalisé en syntaxe, l'orthographe grammaticale et la syntaxe restent encore problématiques en fin de session. Les mesures d'aide ont aussi contribué significativement à la réduction du nombre d'erreurs en orthographe lexicale ($p = ,000$) et en ponctuation ($p = ,004$), qui sont les deux catégories suivantes en importance pour ce qui est du nombre d'erreurs. Les erreurs de lexique sont les moins nombreuses, mais il ne faudrait pas à partir de ce constat présumer de la richesse et de la variété du vocabulaire utilisé.

Dans l'ensemble de la production écrite, les filles commettent moins d'erreurs que les garçons au prétest comme au post-test. La performance des garçons semble s'améliorer toutefois un peu plus que celle des filles (de 5,43 erreurs pour les garçons, de 4,71 pour les filles), mais la différence n'est pas significative. Dans

les deux sexes, on a profité sensiblement également des mesures d'aide pour ce qui est de la production écrite.

Graphique 24 : Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test, selon le sexe

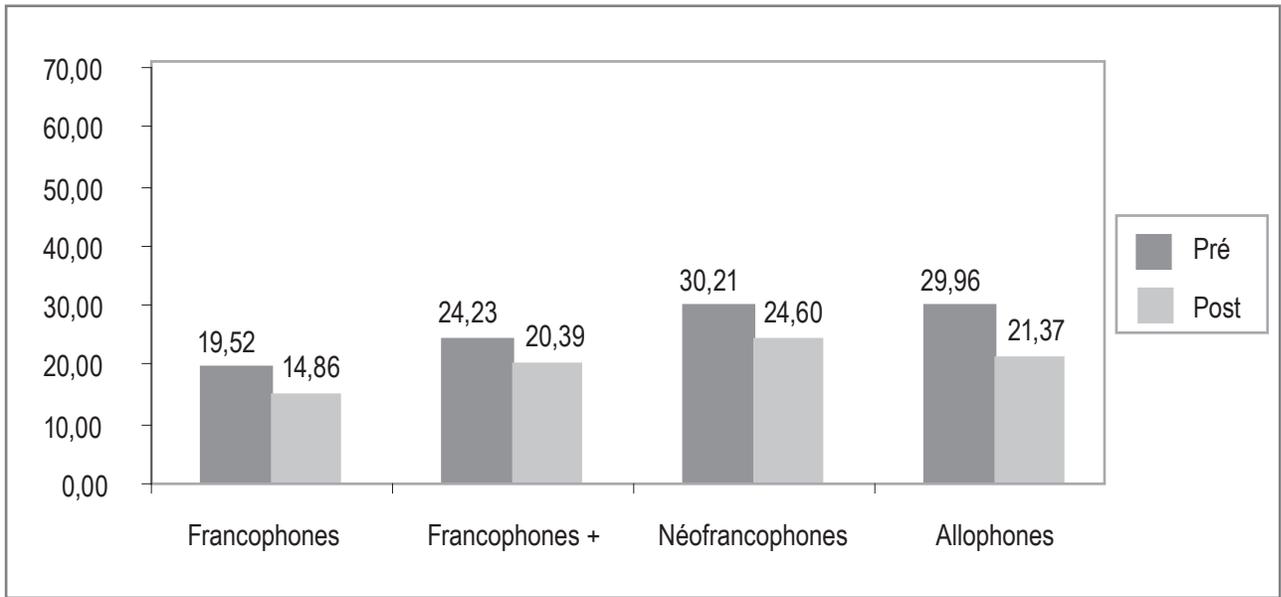


Les francophones sont ceux qui commettent le moins d'erreurs au prétest et au post-test. Il y a un progrès entre le prétest et le post-test dans tous les profils linguistiques; ce progrès est de 3,84 erreurs chez les francophones +, de 4,66 erreurs chez les francophones, de 5,61 erreurs chez les néofrancophones et de 8,59 erreurs chez les allophones. Mais les différences entre les

profils ne sont pas significatives. Ainsi, quel que soit leur profil linguistique, les élèves ont bénéficié sensible-

ment de la même façon des mesures d'aide quant à leur réussite en production écrite.

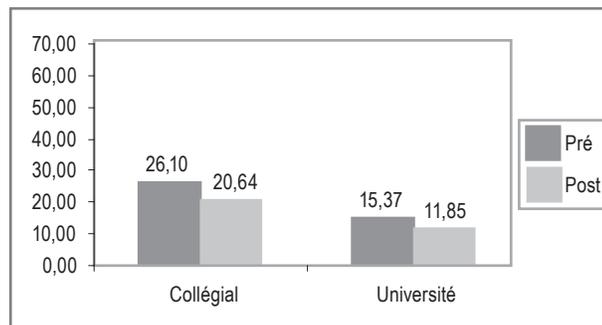
Graphique 25: Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test, selon le profil linguistique



Les élèves de l'université ont une meilleure performance que ceux du collégial au prétest et au post-test. Les élèves du collégial progressent un peu plus que ceux de l'université (de 5,46 erreurs au lieu de 3,52). Encore

une fois, comme nos analyses statistiques ne prenaient pas en compte l'ordre d'enseignement, nous ne pouvons pas dire si cette différence est significative.

Graphique 26: Nombre moyen d'erreurs commises dans la production écrite par les élèves du postsecondaire, au prétest et au post-test, selon l'ordre d'enseignement



Les élèves qui ont les meilleurs résultats au prétest sont ceux du Centre d'aide en français. Ceux qui ont les meilleurs scores au post-test sont ceux du cours de français écrit. Le nombre d'erreurs diminue dans tous les groupes à l'exception du Centre d'aide en français; les élèves qui semblent progresser le plus sont ceux de la mise à niveau régulière (8,41 erreurs), mais les différences entre les groupes ne sont pas significatives. Ainsi, quelle que soit la mesure d'aide reçue, tous les élèves progressent sensiblement de la même façon pour l'ensemble de la production écrite.

Le progrès est différent selon la mesure pour l'orthographe grammaticale ($p = ,000$), la ponctuation ($p = ,001$) et le lexique ($p = ,027$), de même que selon le profil linguistique et la mesure pour le lexique ($p = ,017$). En orthographe grammaticale, ce sont les élèves de la mise à niveau régulière qui progressent le plus en termes absolus (de 7,89 erreurs ou 60,28 %) et ceux du cours de français écrit en pourcentage (de 3,37 erreurs ou 73,26 %). En ponctuation, ce sont les élèves de la mise à niveau avec lecture publique qui progressent le plus en termes absolus (de 2,21 erreurs ou 45,19 %) et ceux du cours de français écrit qui progressent le plus en pourcentage (de 1,17 erreur ou 50,21 %). En lexique, ce sont les élèves du cours de grammaire qui progressent le plus (de 1,41 erreur ou 87,58 %), plus spécifiquement, les néofrancophones de la mise à niveau pour allophones en termes absolus (de 1,38 erreur ou 43,40 %) et les francophones du cours de grammaire en pourcentage (de 1,22 erreur ou 84,14 %). Les enseignants responsables de ces différentes mesures ne se distinguent toutefois pas des autres quant à leurs objectifs ou à leur vision des problèmes des élèves pour les aspects de la langue où leurs élèves ont progressé davantage que les autres. Par ailleurs, si le cours de français écrit ressort comme étant celui qui conduit au plus grand progrès dans deux aspects de la langue en production écrite, c'est peut-être parce que le tiers de son contenu était axé sur le développement de stratégies de révision de textes. Cette formule a pu contribuer à favoriser le transfert des connaissances en production écrite. Ce transfert a également pu être favorisé par le fait que le cours s'étale

sur six mois plutôt que trois, ce qui donnerait aux élèves plus de temps pour intégrer les contenus.

4.2.3.3 Liens entre les performances au questionnaire, à la production écrite et les perceptions des enseignants

Aussi bien au questionnaire qu'en production écrite, les mesures d'aide ont fait en sorte que les élèves du postsecondaire améliorent significativement leur performance dans les deux cas. Les élèves ont donc, d'une part, acquis des connaissances sur la langue qu'ils ont été capables d'utiliser dans une épreuve décontextualisée et, d'autre part, réussi à utiliser davantage de leurs connaissances en production écrite. Toutefois, le progrès réalisé par les élèves dans les deux épreuves n'est pas significativement différent de celui d'un groupe de contrôle qui n'a pas suivi de mesure particulière. On pourrait être tenté de croire que les mesures d'aide n'ont rien apporté de plus aux élèves que leur programme d'études normal et qu'ils auraient progressé de la même façon s'ils avaient simplement suivi ce programme normal. Nos données ne nous permettent pas de confirmer cette hypothèse: les élèves qui suivent des mesures d'aide sont des élèves qui ont, au départ, des faiblesses particulières en français, comme le montre d'ailleurs la différence significative observée entre leur performance et celle du groupe de contrôle au prétest comme au post-test (pour le questionnaire au prétest, $t = 4,250$, $ddl = 156$, $p = ,000$; pour le questionnaire au post-test, $t = 3,772$, $ddl = 156$, $p = ,000$; pour la production écrite au prétest, $t = -3,016$, $ddl = 156$, $p = ,003$; pour la production écrite au post-test, $t = -2,572$, $ddl = 156$, $p = ,011$). Rien ne nous permet de penser que ces élèves en difficulté progresseraient autant que les élèves plus forts s'ils n'avaient pas de soutien particulier.

Alors que l'orthographe grammaticale et la syntaxe sont les deux aspects de la langue où les élèves réussissent le mieux et les seuls où ils progressent significativement au questionnaire, ce sont les deux principaux types d'erreurs qu'ils commettent en production écrite, malgré un progrès significatif en syntaxe entre le prétest et le post-test. Des hypothèses déjà évoquées pourraient expli-

quer cela : sous-estimation des connaissances des élèves au questionnaire en orthographe lexicale et en lexique; difficulté à transférer dans un contexte réel des connaissances maîtrisées dans une situation décontextualisée. Si le lexique est l'une des sections les moins réussies du questionnaire mais le type d'erreurs le moins fréquent en production, c'est peut-être parce que les élèves évitent, lorsqu'ils peuvent choisir leurs mots, ceux dont ils ne maîtrisent pas tout à fait l'usage, ce qu'ils ne peuvent pas faire dans le questionnaire.

Au questionnaire comme dans la production écrite, le progrès n'est pas différent selon le sexe : les mesures d'aide ont eu le même effet sur les garçons que sur les filles. Toutefois, alors que le progrès n'est pas différent selon le profil linguistique en production écrite, ce progrès est significativement plus grand au questionnaire chez les néofrancophones et chez les allophones que chez les francophones et les francophones +. Le progrès est également différent selon le profil linguistique dans la section syntaxe du questionnaire, où les néofrancophones progressent le plus. Ainsi, les élèves qui n'ont pas appris le français à la maison sont ceux qui ont bénéficié le plus des mesures d'aide quant au développement de connaissances décontextualisées sur la langue, mais ces élèves ne transfèrent pas plus que les autres élèves ces connaissances sur la langue lorsqu'ils produisent un texte. On peut supposer que plus de temps serait nécessaire pour ce faire.

Alors que la mesure d'aide suivie n'a pas conduit à des résultats significativement différents pour l'ensemble du questionnaire et de la production écrite, la mesure a cependant fait une différence pour ce qui est de la section syntaxe du questionnaire (où la mise à niveau jumelée conduit au plus grand progrès), de la section lexique du questionnaire, conjointement avec le sexe et le profil linguistique (où les garçons francophones de la mise à niveau avec lecture publique progressent le plus), de l'orthographe grammaticale en production écrite (où la mise à niveau régulière et le cours de français écrit conduisent au plus grand progrès), de la ponctuation en production écrite (où la mise à niveau avec lecture publique et le cours de français écrit amè-

nent le plus à progresser) et du lexique en production écrite, conjointement avec le profil linguistique (où les néofrancophones de la mise à niveau pour allophones et les francophones du cours de grammaire progressent davantage). Les différentes mesures d'aide semblent toutes avoir leurs forces, puisque aucune ne se distingue des autres pour ce qui est du progrès global des élèves dans les deux épreuves. Plusieurs de ces mesures se distinguent néanmoins sur des aspects de la langue en particulier, dans l'une ou l'autre des épreuves. Des pistes d'interprétation ont déjà été avancées pour tenter d'expliquer le succès relatif de ces mesures dans les différents aspects évalués. D'autres analyses viendront dans la troisième grande section de ce chapitre.

Il reste maintenant à comparer les performances réelles des élèves et les perceptions qu'en ont les enseignants. Le problème linguistique le plus souvent ciblé par les enseignants du postsecondaire est l'orthographe grammaticale, suivie de la syntaxe, de l'orthographe lexicale et du vocabulaire. Au prétest, la syntaxe et l'orthographe grammaticale sont, dans l'ordre, les deux sections les mieux réussies du questionnaire, l'orthographe lexicale et le vocabulaire sont, dans l'ordre également, les deux moins réussies. En production écrite, l'orthographe grammaticale est le principal type d'erreurs, suivie de la syntaxe et de l'orthographe lexicale. Le lexique est la dernière source d'erreurs en importance. Les enseignants ont bien ciblé en début d'année les problèmes présents dans les productions écrites de leurs élèves, en notant les trois principales sources d'erreurs. Les problèmes qu'ils voient en lexique se reflètent plutôt dans la performance des élèves au questionnaire.

Parmi les objectifs linguistiques formulés par les enseignants, le plus fréquent est en orthographe grammaticale. Cet aspect de la langue est l'une des sections les mieux réussies du questionnaire au prétest et au post-test, le progrès y est significatif, mais c'est aussi la principale source d'erreurs en production écrite, pour laquelle la variation dans la performance n'est pas significative. Ainsi, les enseignants se sont donné un objectif dans un aspect de la langue bien réussi dans la première épreuve, moins bien réussi dans la seconde,

mais ils ont obtenu davantage de succès dans l'épreuve qui était déjà la mieux réussie. Leur objectif a donc été atteint en partie.

Les aspects de la langue où les enseignants étaient les plus nombreux en début d'année à attendre un impact fort sont l'orthographe grammaticale et la ponctuation, suivies de la syntaxe. Au post-test, l'orthographe grammaticale est l'une des sections les mieux réussies du questionnaire, mais le principal type d'erreurs en production écrite; le progrès est significatif seulement au questionnaire. La ponctuation est la troisième source d'erreurs en production écrite au post-test et le progrès pour cet aspect de la langue est significatif. Enfin, la syntaxe est la section la mieux réussie du questionnaire au post-test, mais le deuxième type d'erreurs en importance pour ce qui est de la production écrite; le progrès est significatif dans les deux épreuves. Pour les trois aspects où les enseignants, au départ, attendaient un impact fort, un progrès significatif a été réalisé dans l'une des épreuves. Les prédictions des enseignants se sont donc assez bien réalisées.

En fin d'année scolaire, les aspects de la langue où les enseignants voient le plus souvent un impact fort sont l'orthographe grammaticale, suivie de la cohérence textuelle et de la ponctuation. Comme on l'a déjà dit, l'orthographe grammaticale est l'une des sections les mieux réussies du questionnaire au post-test, mais le principal type d'erreurs en production écrite; le progrès est significatif seulement au questionnaire. La cohérence textuelle est une source d'erreurs peu importante au post-test, mais la variation dans la performance à ce niveau n'est pas significative. La ponctuation est la troisième source d'erreurs en importance au post-test, mais le progrès des élèves dans ce domaine est significatif. Il est vrai que les enseignants ont repéré deux aspects de la langue pour lesquels l'intervention a eu un effet bénéfique, soit l'orthographe grammaticale et la ponctuation; cependant, l'aspect qui a bénéficié du plus grand progrès, la syntaxe, n'a pas été mentionné comme ayant connu un impact fort par une majorité d'enseignants. Les enseignants ont donc sous-estimé l'effet de leurs interventions à cet égard.

Des six enseignantes qui se sont fixé des objectifs linguistiques généraux et se sont prononcées sur leur atteinte, toutes pensent avoir atteint leurs objectifs (aucun enseignant ne s'est prononcé sur des objectifs linguistiques spécifiques). Au questionnaire comme à la production écrite, le progrès n'est pas significativement différent selon les mesures d'aide. On peut dire que les enseignantes qui pensent avoir atteint leurs objectifs ont eu raison, puisque l'ensemble des élèves, y compris ceux de leurs groupes, ont progressé significativement dans les deux épreuves, mais on ne peut pas dire qu'elles avaient plus de raisons de croire avoir atteint leurs objectifs que les autres enseignants qui ne le croient pas, puisque le progrès n'est pas significativement différent d'un groupe à l'autre pour l'ensemble des deux épreuves.

4.2.4 Parallèle entre les ordres d'enseignement

Avant de procéder aux comparaisons entre les ordres d'enseignement, il convient de souligner que le temps écoulé entre le prétest et le post-test est différent d'un ordre à l'autre: au primaire et au secondaire, il est de six ou sept mois, alors qu'il n'est que de trois mois pour la plupart des mesures du postsecondaire (à l'exception du cours de français écrit, pour lequel il s'est écoulé six mois). De plus, le questionnaire administré aux élèves est différent selon l'ordre d'enseignement, puisqu'il s'ajuste aux exigences des programmes respectifs pour les différents niveaux scolaires auxquels il s'adresse. La production écrite est toutefois évaluée à l'aide de la même grille, appuyée sur la même norme linguistique, d'un ordre d'enseignement à l'autre; il faut rester conscients que les élèves du primaire n'ont pas encore nécessairement vu en classe tous les aspects de la norme sur lesquels ils ont été évalués dans cette épreuve.

4.2.4.1 Questionnaire

Sur l'ensemble du questionnaire, le progrès est significatif pour les élèves du primaire et du postsecondaire (de 6,93 % et 4,55 % respectivement), mais il ne l'est pas pour ceux du secondaire. La fin du 3^e cycle du primaire est certes un moment charnière dans le développement de la composante linguistique de la compé-

tence à écrire des élèves: de nombreuses connaissances ont été acquises, mais plusieurs autres restent à apprendre; on peut donc s'attendre à un progrès entre le début et la fin de la 6^e année. Plus les élèves avancent au secondaire, moins, théoriquement, il leur reste de connaissances linguistiques à acquérir et plus l'enseignement du français est centré sur des connaissances d'autres types. Comme nous l'avons déjà souligné, les enseignantes du secondaire ont déclaré avoir consacré beaucoup de temps à préparer leurs élèves à l'épreuve ministérielle de français, surtout en travaillant le texte argumentatif. C'est peut-être ce qui explique que nous n'ayons pas observé de progrès significatif sur notre questionnaire. Quant au postsecondaire, il faut rappeler que les élèves qui y ont été suivis présentaient tous des lacunes en français au départ et suivaient des mesures qui visaient expressément ces lacunes. C'est sans doute la raison pour laquelle on observe chez eux un progrès significatif.

La syntaxe et l'orthographe lexicale sont les sections les plus problématiques au primaire. C'est le lexique qui est le plus difficile pour les élèves du secondaire. Au postsecondaire, c'est l'orthographe lexicale et le lexique qui posent le plus problème. L'orthographe lexicale et le lexique sont les difficultés dominantes dans les trois ordres d'enseignement. Comme nous l'avons déjà souligné, ce sont des aspects de la langue pour lesquels l'évaluation des connaissances est particulièrement délicate. Si la syntaxe est parmi les sections les plus difficiles au primaire, mais qu'elle est ensuite, au contraire, la section la mieux réussie, cela peut être parce que cet aspect de la langue est abordé plus en profondeur à partir du secondaire.

Au primaire, la seule section pour laquelle il y a un progrès significatif est l'orthographe grammaticale (7,31 %). Au postsecondaire, le progrès est significatif en syntaxe et en orthographe grammaticale (de 5,39 % et 5,30 % respectivement). Au secondaire, aucune variation dans la performance n'est significative. L'orthographe grammaticale est la section pour laquelle on observe le plus souvent un progrès significatif, au primaire et au postsecondaire, mais non au secondaire, proba-

blement pour les mêmes raisons que celles qui ont été évoquées au sujet du questionnaire dans son ensemble. Si un progrès significatif s'ajoute en syntaxe pour le postsecondaire seulement, c'est sûrement parce que cet aspect de la langue, comme nous venons de le suggérer, est surtout travaillé à partir du secondaire.

Le progrès n'est pas significativement différent chez les filles et chez les garçons. Il n'est pas différent non plus selon le profil linguistique au primaire et au secondaire, mais ce profil linguistique fait une différence au postsecondaire: les néofrancophones sont ceux qui progressent le plus pour l'ensemble du questionnaire (de 5,95 %) et pour la section syntaxe (8,57 %). Que les filles et les garçons de tous les ordres d'enseignement ainsi que les élèves du primaire et du secondaire ayant ou non appris le français à la maison progressent tous de la même façon au questionnaire montre que les mesures d'aide ont su toucher avec la même efficacité tous les élèves, quels que soient leur sexe ou leur profil linguistique. Que ce soit les néofrancophones et les allophones qui progressent le plus au postsecondaire montre que le fait de ne pas avoir appris le français à la maison n'est pas un obstacle à l'apprentissage, même à l'âge adulte.

Pour l'ensemble du questionnaire, dans les trois ordres d'enseignement, le progrès n'est pas différent selon le groupe. Quelques groupes se distinguent toutefois des autres pour certaines sections du questionnaire: au primaire, en orthographe lexicale; au postsecondaire, en syntaxe et conjointement avec le profil linguistique en lexique. De façon générale, tous les types d'interventions, dans les trois ordres d'enseignement, ont fait progresser les élèves de la même façon. C'est lorsqu'on procède à une analyse plus fine que des différences entre les interventions émergent. Une telle analyse sera bientôt effectuée.

4.2.4.2 Production écrite

Pour l'ensemble de la production écrite, le progrès de l'ensemble des élèves n'est significatif qu'au postsecondaire (diminution de 5,03 erreurs). Si l'on exclut le secondaire où, comme on l'a vu plus tôt, on n'observe pas de progrès significatif quant à l'acquisition de nouvelles

connaissances sur la langue mesurées par notre questionnaire à choix multiples, le progrès observé dans les connaissances décontextualisées ne s'accompagne pas toujours d'un progrès en situation de production écrite. Au primaire, les élèves n'ont pas encore procédé à ce transfert des connaissances, probablement parce que la charge cognitive que représente la production d'un texte pour des scripteurs relativement novices empêche ceux-ci d'utiliser toutes leurs connaissances linguistiques. Au postsecondaire, cependant, un tel transfert est observé, vraisemblablement parce que les scripteurs sont plus expérimentés.

Les erreurs d'orthographe grammaticale représentent un peu plus de 40 % des erreurs totales au primaire, entre 35 et 40 % des erreurs au secondaire et environ 30 % des erreurs au postsecondaire. Lorsqu'on leur ajoute les erreurs d'orthographe lexicale, on constate que 60 % des erreurs au primaire relèvent de l'orthographe; cette proportion passe à un peu moins de 50 % au secondaire et à environ 45 % au postsecondaire. Les erreurs de syntaxe et de ponctuation représentent environ 30 % des erreurs au primaire, environ 35 % au secondaire et au postsecondaire. La cohérence et le lexique comptent pour 10 % des erreurs au primaire, 15 % au secondaire et 20 % au postsecondaire. Le nombre d'erreurs d'orthographe diminue d'un ordre d'enseignement à l'autre en même temps que le pourcentage des erreurs totales qu'elles représentent diminue aussi. Le fait que l'orthographe grammaticale soit l'aspect du questionnaire où l'on note le plus souvent un progrès significatif se confirme d'une certaine façon dans la production écrite, bien que les progrès en orthographe grammaticale dans cette épreuve ne soient jamais significatifs pour l'ensemble des élèves. L'augmentation en pourcentage des erreurs relatives aux autres aspects de la langue au secondaire et au postsecondaire est attribuable non pas à une augmentation du nombre d'erreurs de ces catégories, mais bien à la diminution du pourcentage d'erreurs d'orthographe. Il n'y a qu'en lexique que le nombre d'erreurs reste relativement stable d'un ordre d'enseignement à l'autre; pour les autres aspects de la langue, il décroît graduellement avec l'âge.

Au primaire, la seule variation significative entre le pré-test et le post-test est la baisse de performance en ponctuation (augmentation de 2,02 erreurs ou 27,01 %). Au secondaire, seule la baisse de performance en syntaxe (augmentation de 1,28 erreur ou 37,21 %) et en cohérence (augmentation de 0,75 erreur ou 33,33 %) est significative. Au postsecondaire, le progrès en orthographe lexicale (de 1,29 erreur ou 33,25 %), en syntaxe (de 0,76 erreur ou 18,23 %) et en ponctuation (de 0,42 erreur ou 10,97 %) est significatif. Il n'y a donc qu'au postsecondaire qu'en plus d'un progrès significatif pour l'ensemble de la production écrite, on observe un progrès significatif pour certains aspects de la langue en particulier. Comme on l'a suggéré plus tôt, c'est surtout au postsecondaire que les élèves sont capables de transférer de nouvelles connaissances en production écrite, et ils le font surtout en orthographe lexicale, en syntaxe et en ponctuation.

Le progrès n'est pas différent selon le sexe ou le profil linguistique dans les trois ordres d'enseignement. Comme au questionnaire, on voit que les interventions ont eu un effet semblable sur les productions écrites des élèves, quels que soient leur sexe ou leur profil linguistique.

Au primaire et au secondaire, le progrès se révèle différent selon le groupe, ce qui n'est pas le cas au postsecondaire, pour l'ensemble de la production écrite. Au primaire, le progrès est également différent selon les groupes pour l'orthographe grammaticale et la ponctuation. Au secondaire, le progrès est significativement différent selon les groupes en syntaxe. Au postsecondaire, le progrès est différent selon la mesure pour l'orthographe grammaticale, la ponctuation et le lexique, de même que selon le profil linguistique et la mesure pour le lexique. Les différences entre les interventions des enseignants se sont donc reflétées, surtout au primaire et au secondaire, sur la performance des élèves en production écrite. Il sera essentiel d'explorer ces différences plus finement pour jeter la lumière sur les caractéristiques des interventions qui conduisent au plus grand progrès.

4.2.4.3 Liens entre les performances réelles des élèves et la perception des enseignants

Alors que les enseignants du primaire et du secondaire ont assez bien ciblé les problèmes de leurs élèves, en soulignant la syntaxe dans les deux cas et en ajoutant l'orthographe grammaticale au secondaire, c'est le diagnostic des enseignants du postsecondaire qui se révèle le plus près de la réalité. Il est vrai que les enseignants du postsecondaire qui dispensent des mesures d'aide concentrent leurs activités exclusivement sur la langue, d'où la précision de leur perception, alors que les enseignants du primaire et du secondaire doivent évaluer chez leurs élèves d'autres aspects que leurs connaissances linguistiques.

Quand les enseignants se sont fixé des objectifs linguistiques spécifiques, ce qu'on retrouve au primaire et au postsecondaire, ces objectifs sont pertinents – davantage au primaire qu'au postsecondaire. Quoi qu'il en soit, dans les deux cas, ces objectifs n'ont été que partiellement atteints. Au primaire, ce ne sont pas nécessairement les enseignantes qui pensent avoir atteint certains objectifs spécifiques qui voient le plus leurs élèves progresser. Au secondaire, les enseignantes qui se sont fixé des objectifs linguistiques ont vu leur groupe progresser davantage que celles qui n'en avaient pas. Au postsecondaire, les différences entre les groupes ne sont pas significatives, donc on ne peut affirmer que les enseignants qui pensent avoir atteint leurs objectifs ont vu leurs élèves progresser davantage que les autres. Que le fait pour l'enseignant d'avoir des objectifs linguistiques clairs au départ ait un impact sur le progrès des élèves semble vrai seulement au secondaire. Et la perception d'avoir atteint ses objectifs n'est pas toujours en lien avec la réalité, du moins au primaire.

Au primaire et au secondaire, les enseignantes ont tendance à surestimer les impacts de leurs interventions, en voyant des effets forts là où l'effet était faible ou inexistant. Au postsecondaire, il y a eu des progrès significatifs là où les enseignants prévoient des impacts forts et les enseignants ont tendance à sous-estimer en fin de session certains effets de leurs interventions. Si les enseignantes du primaire et du secondaire suresti-

ment l'effet de leurs interventions, c'est peut-être parce qu'elles ont pour l'évaluer des critères plus larges que les enseignants du postsecondaire, dont la mission consiste essentiellement à corriger les lacunes linguistiques des élèves.

4.3 Caractéristiques des mesures qui conduisent à la plus grande amélioration des performances

Il reste maintenant à déterminer quelles mesures d'aide amènent chez les élèves des différents ordres d'enseignement les plus grands progrès dans les aspects linguistiques que nous avons évalués. Pour ce faire, nous avons de nouveau effectué des MANOVAs, dans lesquelles nous avons gardé comme variables dépendantes le résultat au prétest et le résultat au post-test pour chacun des éléments évalués. Comme variables indépendantes, nous avons conservé le sexe et le profil linguistique, mais nous avons remplacé le groupe des élèves, au primaire et au secondaire, par la quantité relative d'un type de pratiques ou de situations donné, au postsecondaire, par le type de mesure. Ne seront considérés comme significatifs que les effets où $p < 0,01$ au primaire et au secondaire, où $p < 0,05$ au postsecondaire pour les mêmes raisons que celles évoquées dans la section précédente.

4.3.1 Au primaire

4.3.1.1 Interventions qui ont conduit au plus grand progrès pour chaque aspect de la langue

Pour l'ensemble du questionnaire, les élèves qui ont peu de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue progressent davantage que ceux qui ont un nombre moyen de ces pratiques (11,41 % contre 6,07 % ($p = ,004$) et 10,07 % contre 5,86 % ($p = ,007$) respectivement). Les **pratiques d'enseignement explicite** ont surtout pour objectif de faire développer aux élèves des stratégies de lecture ou d'écriture, par exemple, grâce à une modélisation faite par l'enseignant, suivie d'étapes où l'élève doit à son tour utiliser la stratégie de manière de plus en plus autonome. Ce genre d'intervention a donc des visées qui diffèrent de l'utilisa-

tion de connaissances linguistiques dans une épreuve décontextualisée. C'est probablement ce qui explique que les enseignantes qui ont fait peu d'enseignement explicite et plus d'autres pratiques ont davantage amené leurs élèves à progresser au questionnaire. Ces pratiques qui ont favorisé le progrès au questionnaire nous sont toutefois inconnues.

Dans la section *orthographe lexicale du questionnaire*, les élèves qui ont peu de pratiques traditionnelles dans l'enseignement du français en général et dans l'enseignement de la langue, beaucoup de pratiques métacognitives dans l'enseignement de la langue, beaucoup de pratiques coopératives dans l'enseignement de la langue et beaucoup de situations d'apprentissage authentiques sont ceux qui progressent le plus (progrès de 35,33 % pour ceux qui ont peu de pratiques traditionnelles dans l'enseignement du français en général ($p = ,000$) et dans l'enseignement de la langue ($p = ,000$), de 22,50 % pour ceux qui ont beaucoup de pratiques métacognitives ($p = ,002$) et coopératives ($p = ,003$) dans l'enseignement de la langue, de 16,17 % pour ceux qui ont beaucoup de situations authentiques ($p = ,000$)). Chez les francophones, ceux qui ont beaucoup de situations évaluatives sont ceux qui progressent le plus (8,83 %), alors que chez les francophones + et les néofrancophones, ceux qui progressent davantage sont ceux qui ont un nombre moyen de ces situations (19,17 % et 28,33 % respectivement) ($p = ,007$). De plus, les élèves qui ont peu de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général et dans l'enseignement de la langue progressent plus que ceux qui ont un nombre moyen de ces pratiques (27,83 % contre 6,33 % ($p = ,000$) et 20,17 % contre 6,17 % respectivement ($p = ,000$)). Ceux qui ont beaucoup de pratiques métacognitives dans l'enseignement du français en général progressent plus que ceux qui ont un nombre moyen de ces pratiques (18,50 % contre 6,50 %) ($p = ,001$).

Les **pratiques traditionnelles** sont celles où les enseignants font des exposés magistraux, lisent avec les élèves le contenu de manuels scolaires, puis leur font faire des exercices. Visiblement, ce type de pratiques

dans l'enseignement du français en général et dans l'enseignement de la langue est peu utile pour l'apprentissage de connaissances en orthographe lexicale et pour leur utilisation dans une épreuve décontextualisée, et les enseignantes qui font le moins de ces pratiques sont celles qui voient le plus progresser leurs élèves. Comme pour le questionnaire dans son ensemble, les pratiques d'enseignement explicite, visant essentiellement le développement de stratégies, semblent cibler d'autres habiletés que celles requises pour répondre à des questions à choix multiples portant sur l'orthographe lexicale. Par conséquent, les élèves dont les enseignantes adoptent peu de ces pratiques dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue progressent plus que les élèves qui ont un nombre moyen de ces pratiques.

Les **pratiques métacognitives** sont celles où les enseignants amènent les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses et à réfléchir sur leurs erreurs. De telles pratiques ont sans doute incité les élèves à réfléchir sur les régularités de l'orthographe française et à observer ses irrégularités pour mieux les mémoriser. Ainsi, faire beaucoup de pratiques métacognitives dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue a amené les élèves à progresser davantage en orthographe lexicale au questionnaire. Les **pratiques coopératives** sont celles où les élèves travaillent en équipe en assumant un rôle différent et complémentaire au sein de cette équipe. Ces pratiques où les élèves peuvent confronter leurs connaissances, les partager, en discuter semblent avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale, puisque le fait d'utiliser beaucoup de pratiques coopératives dans l'enseignement de la langue amène les élèves à progresser plus que les autres dans la section orthographe lexicale du questionnaire.

Les **situations authentiques**, qui consistent pour les élèves à écrire des textes de longueurs et de types variés, les amènent probablement à devoir orthographier régulièrement différents mots et contribuent donc à leur faire développer un certain bagage de connaissances orthographiques qui leur a servi pour répondre au questionnaire. C'est probablement pourquoi les élèves

qui ont beaucoup de situations d'apprentissage authentiques sont ceux qui progressent le plus dans la section orthographe lexicale du questionnaire. Enfin, les **situations évaluatives** sont celles où les élèves produisent des textes longs, qui sont évalués de manière formative ou sommative par l'enseignant. Recevoir une rétroaction de l'enseignant sur leurs textes et voir quels mots ils n'ont pas su orthographier amène probablement les élèves à apprendre les graphies correctes de plusieurs mots, ce qui leur a été utile pour répondre au questionnaire. Ces situations évaluatives profitent particulièrement aux francophones, qui progressent le plus quand ils en ont beaucoup, alors que les francophones + et les néofrancophones progressent davantage quand ils ont un nombre moyen de ces situations.

Dans l'ensemble de la production écrite, les élèves qui ont un nombre moyen de pratiques coopératives dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue et beaucoup de situations d'apprentissage évaluatives sont ceux qui progressent le plus (progrès de 1,61 erreur ou 3,44 % ($p = ,004$), de 0,99 erreur ou 2,19 % ($p = ,006$) et de 7,99 erreurs ou 14,64 % respectivement ($p = ,003$)). Chez les francophones, les élèves qui ont peu de situations stratégiques et métalinguistiques sont ceux qui progressent le plus (de 9,38 erreurs ou 16,65 % ($p = ,001$) et de 13,64 erreurs ou 17,47 % ($p = ,006$) respectivement). Chez les francophones +, les élèves qui progressent davantage sont ceux qui ont beaucoup de situations stratégiques (de 10,78 erreurs ou 18,98 %); les élèves qui ont un nombre moyen de situations métalinguistiques progressent plus que ceux qui en ont peu (diminution de 0,91 erreur ou 2,06 % contre augmentation de 3,54 erreurs ou 8,27 %).

Le fait de travailler en coopération permet sans doute aux élèves de comparer leurs connaissances linguistiques et leurs stratégies d'écriture, notamment, avec celles d'autres élèves de façon à en développer de nouvelles. Ces pratiques aident visiblement les élèves dans leurs productions écrites, et les enseignantes qui ont fait un nombre moyen de ces pratiques coopératives dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue ont vu leurs élèves progresser davantage que

les autres. Si un nombre moyen de ces pratiques aide encore davantage que beaucoup de ces pratiques, c'est peut-être parce qu'il est également important que les élèves développent leur autonomie pour pouvoir écrire correctement une fois seuls, donc qu'il faut qu'il y ait aussi du travail individuel. La rétroaction que les élèves reçoivent sur leurs textes de la part de leurs enseignants les aide à apprendre de leurs erreurs et à améliorer leur performance en production écrite. C'est pourquoi les enseignantes qui ont beaucoup recours aux situations évaluatives voient leurs élèves progresser plus que les autres.

Les **situations d'apprentissage stratégiques** sont celles où les élèves sont invités à faire des tâches relativement complexes et nécessitant des stratégies (préparation d'un plan, rédaction d'un texte court ou de phrases détachées, prise d'une dictée), mais d'un niveau de difficulté moindre que la production d'un long texte et qui ont pour objectif d'aider à produire un tel texte. Ces situations bénéficient aux francophones +, mais non aux francophones. Il est possible que les élèves qui ont appris à la maison une ou plusieurs langues en plus du français aient besoin, pour donner une meilleure performance en français, de plus d'activités préparatoires à la production écrite que les francophones qui n'ont appris qu'une langue à la maison. Cela expliquerait pourquoi les francophones + progressent davantage quand ils font beaucoup de situations stratégiques et pourquoi les francophones progressent le plus quand ils font peu de ces situations.

Enfin, les **situations métalinguistiques** sont celles qui demandent aux élèves d'analyser la langue au moyen de métalangage, de la manipuler à l'aide de tableaux et de schémas, d'utiliser des ouvrages de référence. Les habiletés ainsi développées, au primaire, semblent avoir un impact mitigé sur la performance en production écrite, peut-être parce que les élèves n'en voient pas l'utilité directe lorsqu'ils écrivent des textes, et semblent profiter davantage aux élèves qui ont appris plus d'une langue à la maison qu'aux francophones. Le bilinguisme favorisant le développement des capacités métalinguistiques (Diaz et Klinger, 1992), ce type d'ac-

tivités leur convient peut-être davantage qu'aux enfants francophones. Ainsi, les francophones + progressent plus quand ils ont un nombre moyen de ces situations que quand ils en ont peu, alors que les francophones progressent le plus quand ils ont peu de situations métalinguistiques.

Pour l'*orthographe lexicale en production écrite*, chez les francophones, les élèves qui ont peu de situations d'apprentissage stratégiques et peu de situations métalinguistiques sont ceux qui progressent le plus (progrès de 3,82 erreurs ou 30,76 % ($p = ,000$) et de 5,58 erreurs ou 24,55 % ($p = ,003$) respectivement). Chez les francophones +, les élèves qui progressent davantage sont ceux qui ont beaucoup de situations stratégiques (progrès de 4,39 erreurs ou 37,98 %); les élèves qui ont un nombre moyen de situations métalinguistiques progressent plus que ceux qui ont peu de ces situations (diminution de 1,62 erreur ou 20,38 % contre augmentation de 1,59 erreur ou 19,04 %). On retrouve donc pour l'orthographe lexicale en particulier les mêmes constats concernant les situations stratégiques et métalinguistiques que pour l'ensemble de la production écrite. Les mêmes raisons que celles que nous venons d'évoquer pourraient convenir à l'orthographe lexicale : les francophones + ont besoin, pour appliquer en production écrite leurs connaissances en orthographe lexicale, de beaucoup d'activités préparatoires à l'écriture et d'un nombre moyen d'activités de manipulation de la langue, alors que les francophones ont besoin de peu de ces activités.

Pour l'*orthographe grammaticale en production écrite*, les élèves qui ont beaucoup de pratiques coopératives dans l'enseignement du français en général et un nombre moyen de ces pratiques dans l'enseignement de la langue sont ceux qui progressent le plus (progrès de 1,38 erreur ou 7,71 % ($p = ,000$) et de 0,93 erreur ou 5,08 % ($p = ,001$) respectivement). Les élèves qui ont un nombre moyen de pratiques de découverte dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue ainsi qu'un nombre moyen de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général progressent plus que ceux qui ont peu de ces

pratiques (diminution de 0,82 erreur ou 4,23 % contre augmentation de 3,13 erreurs ou 21,02 % dans les deux premiers cas ($p = ,007$); diminution de 0,87 erreur ou 4,66 % contre augmentation de 3,51 erreurs ou 18,97 % dans le dernier cas ($p = ,005$)).

Les pratiques coopératives amènent probablement les élèves, comme on l'a dit plus tôt, à apprendre de nouvelles connaissances et stratégies grâce à la confrontation de leurs propres connaissances et stratégies avec celles de leurs pairs. Comme l'orthographe grammaticale est l'aspect de la langue où les élèves commettent le plus d'erreurs en production écrite, et ce, probablement parce qu'ils ont du mal à y transférer les connaissances qu'ils possèdent, le fait de travailler avec d'autres élèves leur permet peut-être d'alléger leur charge cognitive et de penser à appliquer leurs connaissances en orthographe grammaticale. Toutefois, ces pratiques coopératives gagnent à être accompagnées de travail individuel pour que les élèves mettent aussi en pratique de manière autonome les habiletés développées avec leurs pairs. Cela expliquerait que les élèves qui ont beaucoup de pratiques coopératives dans l'enseignement du français en général et un nombre moyen de ces pratiques dans l'enseignement de la langue progressent plus que les autres.

Les **pratiques de découverte** sont celles où les enseignants, par leurs questions et leurs choix de corpus à observer, amènent les élèves à découvrir eux-mêmes les nouvelles notions plutôt que de les leur présenter magistralement. On peut croire que ces pratiques favorisent la compréhension des règles grammaticales et le développement des connaissances conditionnelles responsables du transfert en production écrite des connaissances sur la langue. Ainsi, les élèves qui connaissent un nombre moyen de ces pratiques de découverte dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue progressent plus que ceux qui ont peu de ces pratiques. Enfin, les pratiques d'enseignement explicite, qui visent le développement de stratégies par la modélisation et la pratique guidée devenant de plus en plus autonome, semblent favoriser aussi le transfert des connaissances d'orthographe grammaticale en production écrite. Le

fait de travailler les stratégies d'écriture ou de révision, par exemple, à l'aide de leur enseignant amène probablement les élèves à penser davantage à l'application en production écrite de leurs connaissances en orthographe grammaticale. C'est pourquoi les élèves qui ont un nombre moyen de ces pratiques dans l'enseignement du français en général progressent plus dans cet aspect de la langue en production écrite que les élèves qui ont peu de pratiques d'enseignement explicite.

Pour la *punctuation en production écrite*, les élèves qui ont beaucoup de pratiques traditionnelles dans l'enseignement de la langue et de situations d'apprentissage évaluatives, un nombre moyen de pratiques coopératives dans l'enseignement du français en général et dans l'enseignement de la langue et de pratiques métacognitives dans l'enseignement de la langue, et peu de situations stratégiques sont ceux qui progressent le plus ou qui voient le moins leur performance baisser (augmentation de 1,04 erreur ou 14,96 % pour les pratiques traditionnelles ($p = ,007$), diminution de 2,94 erreurs ou 23,81 % pour les situations évaluatives ($p = ,000$), augmentation de 0,03 erreur ou 0,34 % pour les pratiques coopératives dans l'enseignement du français en général ($p = ,000$), de 0,95 erreur ou 11,19 % dans l'enseignement de la langue ($p = ,000$), de 0,87 erreur ou 11,00 % pour les pratiques métacognitives ($p = ,000$), diminution de 0,64 erreur ou 7,10 % pour les situations stratégiques ($p = ,003$)).

Les élèves qui ont peu de pratiques de découverte dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue progressent plus que ceux qui ont un nombre moyen de ces pratiques (diminution de 1,96 erreur ou 24,38 % contre augmentation de 2,81 erreur ou 38,13 % dans les deux cas ($p = ,000$)). Ceux qui ont un nombre moyen de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général voient moins leur performance baisser que ceux qui ont peu de ces pratiques (augmentation de 1,48 erreur ou 18,97 % contre 4,76 erreurs ou 81,09 %) ($p = ,005$). Ceux qui ont un nombre moyen de pratiques métacognitives dans l'enseignement du français en général voient moins leur performance baisser que ceux qui ont beaucoup de ces

pratiques (augmentation de 1,14 erreur ou 14,75 % contre 4,37 erreurs ou 64,08 %) ($p = ,001$).

Les pratiques de découverte, qui amènent les élèves à découvrir par eux-mêmes les notions, ne semblent pas aider les élèves en punctuation dans leurs productions écrites. Il faut rappeler que la punctuation est le seul aspect de la langue pour lequel l'augmentation du nombre d'erreurs entre le prétest et le post-test est significative. C'est donc un aspect problématique de la production écrite, pour lequel des interventions qui se révèlent efficaces pour d'autres aspects ne sont ici pas utiles. Il en va de même pour les situations stratégiques, qui demandent aux élèves de réaliser des activités préparatoires à la production de textes longs. Rappelons que de faire beaucoup de ces situations amène le plus de progrès chez les francophones + dans l'ensemble de la production écrite, mais qu'en faire peu amène le plus grand progrès chez les francophones. Pour la punctuation, même les francophones + ne tirent pas profit de telles situations.

Les pratiques coopératives, qui font en sorte que les élèves partagent leurs connaissances et leurs stratégies, semblent aider les élèves du primaire dans cet aspect problématique de la langue, comme elles le font pour un autre aspect difficile de la production écrite, l'orthographe grammaticale (principale source d'erreurs dans cette épreuve). Encore là, il semble qu'il faut garder un équilibre entre tâches coopératives et tâches individuelles, puisqu'un nombre moyen de ces pratiques dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue conduit à plus de progrès que beaucoup de ces pratiques. De la même façon, les pratiques métacognitives, qui conduisent les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses et à réfléchir sur leurs erreurs, semblent aider les élèves à mieux comprendre la punctuation. Encore là, c'est un nombre moyen de ces pratiques dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue qui conduit au plus grand progrès, peut-être à cause du fait que, n'ayant pas encore vu toutes les notions de syntaxe qui expliquent leurs erreurs de punctuation, les élèves ne doivent pas être

sollicités trop souvent pour réfléchir à cet aspect de la langue.

Les pratiques d'enseignement explicite, dans lesquelles l'enseignant se pose en modèle, aident les élèves à appliquer dans leurs textes leurs connaissances en ponctuation. Comme la ponctuation est un aspect de la langue qui mobilise l'attention des élèves quand ils révisent, le fait qu'ils aient été habitués à développer des stratégies en suivant un modèle les aide à mieux réfléchir à cet aspect problématique de la langue. Un nombre moyen de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général aide donc davantage les élèves que peu de ces pratiques. En même temps, les pratiques traditionnelles contribuent au progrès des élèves en ponctuation : les élèves qui ont beaucoup de ces pratiques dans l'enseignement de la langue sont ceux qui progressent le plus. Cela peut s'expliquer par le fait qu'un travail plus « machinal » et visant essentiellement l'automatisation a des effets bénéfiques sur l'automatisation de l'usage de la ponctuation en production écrite. Enfin, comme pour l'ensemble de la production écrite, le fait de recevoir une rétroaction de l'enseignante sur ses erreurs à travers des situations évaluatives contribue significativement à corriger ses erreurs de ponctuation. Les élèves progressent donc le plus en ponctuation quand ils vivent beaucoup de situations évaluatives.

Pour le *lexique dans la production écrite*, les élèves qui ont peu de pratiques traditionnelles dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue sont ceux qui progressent le plus (de 1,94 erreur ou 57,91 % ($p = ,005$ et $p = ,009$)). Ceux qui ont peu de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue progressent plus que ceux qui ont un nombre moyen de ces pratiques (progrès de 1,28 erreur ou 45,55 % contre 0,01 erreur ou 0,61 % dans le premier cas ($p = ,004$); diminution de 1,00 erreur ou 43,67 % contre augmentation de 0,05 erreur ou 2,99 % dans le second ($p = ,002$)).

Comme pour le questionnaire dans son ensemble et plus spécialement dans sa section orthographe lexicale, les pratiques d'enseignement explicite, axées sur la modélisation de stratégies par l'enseignant, ne semblent pas utiles à l'application des connaissances lexicales en production écrite, qui relèvent d'autres habiletés. De la même façon, et encore une fois comme pour la section orthographe lexicale du questionnaire, les pratiques traditionnelles, centrées sur la présentation par l'enseignant de contenus puis l'exercitation systématique par les élèves, ne profitent pas à l'utilisation des connaissances lexicales en production écrite. Pour amener leurs élèves à utiliser plus souvent les mots à bon escient dans leurs textes, les enseignantes ont dû avoir recours à des pratiques autres que l'enseignement explicite et l'approche traditionnelle, mais que nos données ne nous permettent pas de décrire.

4.3.1.2 Effets des différents types de mesures

Pour que le bilan des interventions qui font le plus progresser les élèves du primaire soit complet, nous reprendrons successivement chaque type de pratiques ou de situations d'apprentissage pour voir au progrès dans quels aspects de la langue il a le plus contribué. Rappelons que, quand on a observé que peu d'une pratique donnée conduit à plus de progrès que beaucoup ou un nombre moyen d'utilisations de cette pratique, il est difficile de se prononcer sur ce qui contribue vraiment au progrès des élèves. La pratique en question n'est pas nécessairement mauvaise ou inutile en soi, mais le progrès des élèves est alors attribuable à d'autres interventions, qu'il est impossible de préciser et qui peuvent être très variées.

Adopter beaucoup de pratiques traditionnelles dans l'enseignement de la langue conduit au plus grand progrès dans un seul cas, celui de la ponctuation en production écrite. Par contre, faire peu de ces pratiques dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue amène les élèves à progresser davantage dans la section orthographe lexicale du questionnaire et en lexique dans la production écrite. Les pratiques traditionnelles exercent, somme toute, peu d'impact sur

le développement de la composante linguistique de la compétence à écrire.

Avoir un nombre moyen de pratiques de découverte dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue fait davantage progresser les élèves en orthographe grammaticale dans la production écrite que peu de ces pratiques. Cependant, pour la ponctuation en production écrite, faire peu de pratiques de découverte fait davantage progresser les élèves que faire un nombre moyen de ces pratiques. Ainsi, l'approche de découverte peut être fort utile pour amener les élèves à transférer leurs connaissances grammaticales en production écrite, mais son efficacité paraît relativement limitée.

Faire un nombre moyen de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général fait progresser davantage les élèves en orthographe grammaticale et en ponctuation dans la production écrite que faire peu de ces pratiques. Toutefois, le contraire vaut pour trois éléments que nous avons évalués : faire peu de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général et dans l'enseignement de la langue fait davantage progresser au questionnaire dans son ensemble et dans sa section orthographe lexicale, de même qu'en lexique dans la production écrite, que faire un nombre moyen de ces pratiques. Il semble donc que ce genre de pratiques au primaire a des effets relativement limités.

Faire beaucoup de pratiques métacognitives dans l'enseignement du français en général et dans l'enseignement de la langue fait particulièrement progresser les élèves dans la section orthographe lexicale du questionnaire. Faire un nombre moyen de ces pratiques dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue fait spécialement progresser les élèves en ponctuation dans la production écrite. Ce type de pratiques, utilisé beaucoup ou modérément, révèle donc des avantages pour deux aspects de la langue.

Adopter beaucoup de pratiques coopératives dans l'enseignement du français en général fait particulièrement progresser les élèves en orthographe grammaticale

dans la production écrite. Avoir beaucoup de ces pratiques dans l'enseignement de la langue fait aussi particulièrement progresser les élèves à la section orthographe lexicale du questionnaire. Avoir un nombre moyen de pratiques coopératives dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue fait le plus progresser les élèves en production écrite de façon générale et plus spécifiquement en ponctuation. Un nombre moyen de ces pratiques dans l'enseignement de la langue amène aussi les élèves au plus grand progrès en orthographe grammaticale dans la production écrite. Cette pratique, utilisée beaucoup ou avec modération, présente donc des avantages pour trois aspects de la langue et l'ensemble de la production écrite.

Utiliser beaucoup de situations d'apprentissage évaluatives fait particulièrement progresser les élèves en production écrite dans son ensemble et plus spécifiquement en ponctuation. Chez les francophones, utiliser beaucoup de ces situations est aussi ce qui fait le plus progresser les élèves dans la section orthographe lexicale du questionnaire, alors que chez les francophones + et les néofrancophones, c'est un nombre moyen de ces situations qui fait le plus progresser dans cet aspect de la langue. Ces situations d'apprentissage ont donc un effet bénéfique sur deux aspects de la langue et l'ensemble de la production écrite. Donner des rétroactions aux élèves sur leurs textes est sans doute une pratique très motivante et elle contribue assurément au progrès.

L'utilisation de beaucoup de situations d'apprentissage authentiques fait particulièrement progresser les élèves en orthographe lexicale au questionnaire. C'est donc une intervention qui a un effet bénéfique sur un aspect de la langue. Il apparaît toutefois difficile d'expliquer cette relation : mettre les élèves en contextes significatifs d'apprentissage leur permettrait d'être en contact avec différents mots de la langue, mais sans toutefois avoir d'impact sur leurs connaissances lexicales.

Avoir recours à beaucoup de situations d'apprentissage stratégiques fait particulièrement progresser les francophones + dans la production écrite dans son ensemble et en orthographe lexicale. C'est cependant avoir recours à

peu de ces situations qui fait particulièrement progresser les francophones dans les deux mêmes domaines. De plus, utiliser peu de situations stratégiques conduit les élèves à progresser particulièrement en ponctuation dans la production écrite. Somme toute, ce type de situations semble montrer relativement peu d'avantages.

Enfin, utiliser un nombre moyen de situations d'apprentissage métalinguistiques fait davantage progresser les francophones + à la production écrite dans son ensemble et en orthographe lexicale qu'utiliser peu de ces situations. Toutefois, pour les francophones, employer peu de ces situations est ce qui fait particulièrement progresser les élèves en production écrite en général et en orthographe lexicale. Ainsi, l'utilisation de ces situations d'apprentissage a des effets mitigés, en fonction du profil linguistique des élèves auxquels elle s'adresse.

Deux types des situations d'apprentissage, les **situations ludiques**, qui consistent à travailler la langue dans le cadre de jeux, et les **situations décontextualisées**, qui consistent en exercices sur la langue en dehors d'un contexte réel d'usage de celle-ci, n'ont pas donné lieu à des résultats significatifs au primaire. On ne peut donc préciser si peu, un nombre moyen ou beaucoup de ces situations fait davantage progresser les élèves dans une épreuve ou un aspect de la langue en particulier.

Globalement, les interventions qui ressortent comme celles qui font le plus progresser l'ensemble des élèves du primaire sont les pratiques métacognitives et coopératives, ainsi que les situations d'apprentissage évaluatives et authentiques.

4.3.2 Au secondaire

4.3.2.1 Interventions qui ont conduit au plus grand progrès pour chaque aspect de la langue

Dans l'ensemble de la production écrite, les élèves qui ont un nombre moyen de pratiques traditionnelles dans l'enseignement du français en général et de situations d'apprentissage métalinguistiques sont ceux qui progressent le plus (progrès de 4,62 erreurs ou 18,15 % dans les deux cas ($p = ,000$ les deux fois)). Les élèves

qui ont beaucoup de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général et de situations ludiques progressent plus que ceux qui ont un nombre moyen de ces pratiques ou de ces situations (diminution de 4,62 erreurs ou 18,15 % contre augmentation de 2,91 erreurs ou 12,02 % dans les deux cas ($p = ,008$)). Ceux qui ont un nombre moyen de situations authentiques et stratégiques progressent plus que ceux qui ont peu de ces situations (diminution de 3,65 erreurs ou 14,74 % contre augmentation de 6,79 erreurs ou 27,98 % dans le premier cas ($p = ,000$), diminution de 0,38 erreur ou 1,51 % contre augmentation de 5,20 erreurs ou 23,25 % dans le second ($p = ,009$)).

Les **pratiques traditionnelles** ont leur utilité au secondaire, où les élèves sont vraisemblablement capables de se concentrer sur un exposé de l'enseignant et d'en apprendre quelque chose. Un nombre moyen de ces pratiques dans l'enseignement du français en général semble contribuer particulièrement au progrès des élèves en production écrite, mais d'autres types d'interventions complémentaires aux pratiques traditionnelles apparaissent comme nécessaires, puisqu'un nombre moyen de pratiques traditionnelles amène un plus grand progrès que beaucoup de ces pratiques.

Les **situations d'apprentissage métalinguistiques**, qui amènent les élèves à analyser la langue, à la manipuler, à se servir d'ouvrages de référence, notamment, ont un effet bénéfique sur les productions écrites des élèves du secondaire, qui semblent capables de se servir de leurs habiletés de réflexion métalinguistique lorsqu'ils produisent des textes. C'est encore un nombre moyen de ces situations qui contribue le plus au progrès des élèves en production écrite, et d'autres interventions semblent devoir les compléter.

Les **situations d'apprentissage authentiques**, celles où les élèves sont appelés à produire différents types de textes dans des contextes signifiants, et les **situations stratégiques**, qui consistent en des activités préparant à la production de textes longs et faisant appel à des stratégies, permettent visiblement aux élèves du secondaire de développer des compétences qui leur servent

en production écrite. Ces deux types de situations qui mettent l'accent sur la gestion de la complexité de la tâche d'écriture dans un contexte réel semblent tous deux être profitables, puisqu'un nombre moyen de ces deux types de situations fait davantage progresser les élèves en production écrite que peu de ces situations.

Les **pratiques d'enseignement explicite**, où l'enseignant modélise une stratégie devant les élèves et les amène à utiliser cette stratégie de manière de plus en plus autonome, ont un effet positif au secondaire, probablement parce que, comme les situations authentiques et stratégiques, elles abordent les tâches dans leur complexité. Employer beaucoup de ces pratiques fait davantage progresser les élèves en production écrite qu'avoir recours à un nombre moyen de ces pratiques.

Enfin, les **situations d'apprentissage ludiques** semblent avoir du succès au secondaire. On pourrait avoir tendance à associer le jeu davantage avec le primaire qu'avec le secondaire, mais il n'en est rien : les élèves du secondaire apprennent à travers le jeu des connaissances sur la langue qu'ils mettent à profit en production écrite, et c'est pourquoi le recours à beaucoup de situations ludiques conduit à plus de progrès qu'un nombre moyen de ces situations.

Pour la *syntaxe dans la production écrite*, les élèves qui ont beaucoup de situations d'apprentissage métalinguistiques, un nombre moyen de pratiques traditionnelles dans l'enseignement du français en général et de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement de la langue sont ceux qui progressent le plus (progrès de 0,39 erreur ou 10,60 % pour les situations métalinguistiques ($p = ,000$) et les pratiques d'enseignement explicite ($p = ,001$), de 0,25 erreur ou 7,96 % pour les pratiques traditionnelles ($p = ,007$)). Ceux qui ont beaucoup de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général et de situations ludiques progressent plus que ceux qui ont un nombre moyen de ces pratiques et de ces situations (diminution de 0,25 erreur ou 7,96 % contre augmentation de 1,88 erreur ou 52,81 % dans les deux cas ($p = ,009$)). Ceux qui ont un nombre moyen de situations authen-

tiques et stratégiques progressent plus ou voient moins leur performance baisser que ceux qui ont peu de ces situations (diminution de 0,32 erreur ou 9,38 % contre augmentation de 3,46 erreurs ou 99,71 % dans le premier cas ($p = ,000$), augmentation de 0,67 erreur ou 19,94 % contre 3,65 erreurs ou 97,86 % dans le second ($p = ,000$)).

Rappelons que la syntaxe est la deuxième source d'erreurs en importance dans la production écrite au post-test et que l'augmentation du nombre d'erreurs entre le prétest et le post-test est significative. Les interventions qui ont un effet sur l'ensemble de la production écrite ont le même effet sur la syntaxe, et on peut croire que les raisons invoquées pour expliquer pourquoi une telle quantité de telle pratique ou de telle situation d'apprentissage fait le plus progresser les élèves en production écrite valent tout autant pour un des aspects les plus problématiques de cette production, soit la syntaxe.

Deux différences entre les résultats en syntaxe et ceux en production écrite dans son ensemble méritent néanmoins qu'on s'y attarde. C'est un nombre moyen de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement de la langue qui fait le plus progresser les élèves en syntaxe, alors que, comme pour la production écrite dans son ensemble, beaucoup de ces pratiques dans l'enseignement du français en général conduit à plus de progrès en syntaxe qu'un nombre moyen de ces pratiques. On voit là apparaître une nuance intéressante : comme les pratiques d'enseignement explicite visent principalement le développement par les élèves de stratégies, il en faut davantage dans des domaines où les stratégies sont plus complexes et font appel à plus de composantes (dans l'enseignement du français en général, qui inclut la lecture et l'écriture) que dans les domaines où les stratégies sont relativement moins complexes (dans l'enseignement de la langue en particulier, qui relève peut-être plus de connaissances que de stratégies complexes).

Par ailleurs, c'est le fait d'utiliser beaucoup de situations métalinguistiques, plutôt qu'un nombre moyen de ces situations, qui fait le plus progresser les élèves en

syntaxe. La syntaxe est probablement l'un des aspects de la langue qui est le plus propice à la réflexion métalinguistique, à la manipulation, à la compréhension de régularités; c'est sûrement ce qui explique que de faire beaucoup d'activités métalinguistiques est particulièrement utile pour cet aspect de la langue.

Pour la *ponctuation dans la production écrite*, les élèves qui ont un nombre moyen de situations d'apprentissage authentiques progressent plus que ceux qui ont peu de ces situations (diminution de 1,47 erreur ou 29,76% contre une augmentation de 0,79 erreur ou 15,02%) ($p = ,004$). Comme pour l'ensemble de la production écrite et pour la syntaxe en particulier, les situations authentiques s'avèrent bénéfiques parce qu'elles situent l'utilisation de la langue dans un contexte réel. Cela semble d'autant plus vrai dans le cas des aspects de la langue qui se manifestent dans la phrase dans son ensemble (la syntaxe et la ponctuation), que dans celui des mots (l'orthographe lexicale) ou des groupes (l'orthographe grammaticale).

Enfin, pour le *lexique dans la production écrite*, chez les filles et chez les garçons francophones, les élèves qui ont un nombre moyen de situations d'apprentissage authentiques progressent plus ou voient moins leur performance baisser que ceux qui ont peu de ces situations (chez les garçons francophones, diminution de 1,46 erreur ou 50,87% contre une augmentation de 1,33 erreur ou 271,43%; chez les filles francophones, augmentation de 0,35 erreur ou 47,30% au lieu de 1,09 erreur ou 294,59%; chez les filles francophones +, diminution de 0,77 erreur ou 42,54% contre une augmentation de 0,48 erreur ou 44,86%; chez les filles néofrancophones, diminution de 1,29 erreur ou 39,33% contre une augmentation de 1,71 erreur ou 178,13% ($p = ,006$)). Chez les garçons francophones + et néofrancophones, le contraire vaut, et ce sont les élèves qui ont peu de ces situations qui progressent davantage (chez les premiers, diminution de 0,38 erreur ou 25,00% au lieu de 0,31 erreur ou 22,30%; chez les seconds, diminution de 1,87 erreur ou 74,50% contre une augmentation de 0,32 erreur ou 56,14%).

L'utilisation de situations d'apprentissage authentiques, qui mettent les élèves en contact avec la complexité de la langue dans son usage réel, amène une majorité de catégories d'élèves à progresser dans l'utilisation correcte du lexique en production écrite. Cela semble logique, puisque la connaissance du sens des mots se manifeste en contexte, donc les contextes sont nécessaires à l'acquisition de cette connaissance. Si deux catégories d'élèves, les garçons francophones + et néofrancophones, font exception, c'est sans doute que, probablement à cause de leur bagage linguistique plus diversifié que celui des francophones, ils ont besoin d'autres approches pour acquérir des connaissances lexicales et les utiliser en production écrite, approches que nos données ne nous permettent pas de déterminer.

4.3.2.2 Effets des différents types de mesures

Pour que le bilan des interventions qui font le plus progresser les élèves du secondaire soit complet, nous reprendrons successivement chaque type de pratiques ou de situations d'apprentissage pour voir au progrès dans quels aspects de la langue il a le plus contribué.

Adopter un nombre moyen de pratiques traditionnelles dans l'enseignement du français en général conduit particulièrement au progrès pour la production écrite dans son ensemble et en syntaxe. Ces pratiques, utilisées modérément, ont donc des effets bénéfiques à deux niveaux.

Faire beaucoup de pratiques d'enseignement explicite dans l'enseignement du français en général fait plus progresser les élèves dans l'ensemble de la production écrite et en syntaxe en particulier que faire un nombre moyen de ces pratiques. Dans l'enseignement de la langue, c'est un nombre moyen de ces pratiques qui fait le plus progresser les élèves en syntaxe. Ce type de pratiques, utilisées beaucoup ou modérément, a donc un effet positif sur un aspect de la langue, en plus de l'épreuve de production écrite.

L'utilisation d'un nombre moyen de situations d'apprentissage authentiques fait plus progresser les élèves que l'utilisation de peu de ces situations pour la

production écrite dans son ensemble, ainsi que plus spécifiquement en syntaxe, en ponctuation et en lexicale (dans ce dernier cas, pour une majorité de catégories d'élèves, à l'exception des garçons francophones + et néofrancophones). Ce genre de situations d'apprentissage a des effets bénéfiques sur trois aspects de la langue en plus de contribuer au progrès dans l'ensemble de la production écrite.

Avoir recours à beaucoup de situations d'apprentissage ludiques conduit à un plus grand progrès dans l'ensemble de la production écrite et en syntaxe qu'utiliser un nombre moyen de ces situations. Ainsi, les situations ludiques ont un effet bénéfique sur un aspect de la langue ainsi que sur la production écrite.

Utiliser un nombre moyen de situations d'apprentissage stratégiques fait davantage progresser les élèves dans l'ensemble de la production écrite et en syntaxe qu'utiliser peu de ces situations. Les situations stratégiques semblent avoir des effets bénéfiques sur un aspect de la langue, de même que sur l'épreuve de production écrite, quelles que soient les caractéristiques des élèves.

Enfin, l'utilisation d'un nombre moyen de situations d'apprentissage métalinguistiques fait particulièrement progresser les élèves en production écrite en général, alors que c'est l'utilisation de beaucoup de ces situations qui fait surtout progresser les élèves en syntaxe dans la production écrite. De telles situations utilisées beaucoup ou modérément ont un effet bénéfique sur un aspect de la langue ainsi que sur l'ensemble de la production écrite.

Certaines pratiques et situations d'apprentissage n'ont pas donné lieu à des résultats significatifs au secondaire. Ce sont les **pratiques de découverte**, celles où les enseignants amènent les élèves à découvrir eux-mêmes les nouvelles notions plutôt que de les leur présenter magistralement; les **pratiques métacognitives**, celles où les enseignants amènent les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses et à réfléchir sur leurs erreurs; les **pratiques coopératives**, celles où les élèves travaillent en équipe en assumant un rôle différent et complémentaire au sein de cette équipe; les **situations**

évaluatives, celles où les élèves produisent des textes longs, qui sont évalués de manière formative ou sommative par l'enseignant; et les **situations décontextualisées**, celles qui consistent en exercices sur la langue en dehors d'un contexte réel d'usage de celle-ci. Dans le cas de tous ces types d'interventions au secondaire, on ne peut se prononcer sur l'impact du degré d'utilisation de ces pratiques sur le progrès des élèves.

Ainsi, globalement, les interventions qui ressortent comme celles faisant le plus progresser les élèves du secondaire sont les situations authentiques, ludiques et stratégiques, de même que, avec les nuances que nous avons établies, les pratiques d'enseignement explicite, les situations d'apprentissage métalinguistiques et les pratiques traditionnelles.

4.3.3 Au postsecondaire

4.3.3.1 Interventions qui ont conduit au plus grand progrès pour chaque aspect de la langue

Dans la section *lexique du questionnaire*, ce sont les élèves inscrits à des cours qui progressent le plus, et ce, chez les élèves des deux sexes et de tous les profils linguistiques (le progrès est significativement différent selon le sexe et le profil linguistique ($p = ,020$); chez les garçons francophones, il est de 3,58%; chez les garçons francophones + , de 11,17%; chez les filles francophones, de 3,42%; chez les filles néofrancophones, de 9,83%). Bien que le lexique ne soit pas le contenu que les enseignants en charge des cours travaillent en priorité ou de manière la plus systématique, le fait de recevoir un enseignement structuré et organisé en groupe, ce qu'offrent les cours, semble néanmoins faire augmenter les connaissances lexicales chez les élèves et leur permettre de les utiliser dans une épreuve de langue décontextualisée.

Dans l'*ensemble de la production écrite*, les élèves qui sont inscrits à des cours sont ceux qui progressent le plus, soit de 6,27 erreurs ou 26,94% ($p = ,035$). Pour l'ensemble de cette épreuve, donc pour un grand nombre d'aspects linguistiques, les cours, qui couvrent systématiquement une grande variété de ces aspects, appa-

raissent donc le type de mesure d'aide qui présente le plus d'avantages.

Pour l'*orthographe lexicale dans la production écrite*, les élèves recevant de l'aide individuelle sont toutefois ceux qui progressent le plus, soit de 2,39 erreurs ou 42,83 % ($p = ,011$). Comme on l'a déjà souligné, les connaissances en orthographe lexicale peuvent difficilement être abordées de manière aussi systématique que les règles d'orthographe grammaticale ou de syntaxe, et les cours consacrent relativement moins de temps à cet aspect de la langue qu'à d'autres. C'est sans doute ce qui explique que l'aide individuelle, dans laquelle un enseignant ou un moniteur se penche spécifiquement sur les problèmes particuliers des élèves, entre autres sur leurs erreurs d'orthographe lexicale, soit le type de mesure le plus efficace pour ce genre de problème linguistique.

Pour la *syntaxe dans la production écrite*, ce sont les élèves inscrits à des cours qui progressent le plus ou voient le moins leur performance baisser ($p = ,035$), et ce, chez les élèves des deux sexes et de tous les profils linguistiques (la variation dans la performance est significativement différente selon le sexe et le profil linguistique; chez les garçons francophones, il y a une augmentation de 0,12 erreur ou 4,56%; chez les garçons francophones + , une diminution de 2,73 erreurs ou 53,22%; chez les filles francophones, une diminution de 0,29 erreur ou 13,00%; chez les filles néofrancophones, une diminution de 2,03 erreurs ou 42,03%). Comme pour l'ensemble de la production écrite, le fait d'avoir couvert systématiquement les principales règles de la syntaxe à travers des cours semble avoir bénéficié à l'ensemble des élèves.

Pour le *lexique dans la production écrite*, le type de mesure qui fait le plus progresser les élèves est différent selon le profil linguistique ($p = ,001$). Chez les francophones, les néofrancophones et les allophones, ce sont les élèves inscrits à un cours qui progressent le plus (diminution de 0,77 erreur ou 44,00 %, diminution de 0,74 erreur ou 26,15 % et augmentation de 0,85 erreur ou 51,52 % respectivement). Chez les francophones + , ce sont les élèves qui reçoivent de l'aide individuelle

qui progressent davantage (diminution de 0,03 erreur ou 1,28 %). Ce qu'on observe pour la section lexicale du questionnaire se maintient pour ce qui est du lexique dans la production écrite, probablement pour les raisons qui ont déjà été évoquées. Toutefois, les élèves qui ont appris plus d'une langue à la maison semblent profiter davantage du fait qu'un enseignant ou un moniteur se penche spécifiquement sur leurs difficultés lexicales. Les motifs qui expliquent que ce profil linguistique plutôt qu'un autre nécessite une aide individualisée sont difficiles à préciser.

Enfin, pour la *cohérence dans la production écrite*, seuls les élèves inscrits à un cours connaissent un progrès, qui est de 0,66 erreur ou 23,91 % ($p = ,017$). Comme on l'a déjà fait pour l'ensemble de la production écrite et pour la syntaxe dans cette production, on peut évoquer le fait que le traitement systématique de cet aspect de la langue dans le cadre des cours a particulièrement bénéficié aux élèves du postsecondaire.

4.3.3.2 Effets des différents types de mesures

Les cours sont le type de mesure qui fait le plus progresser les élèves à la section lexicale du questionnaire, dans la production écrite dans son ensemble, en syntaxe, en cohérence et en lexicale (pour une majorité de profils linguistiques, à l'exception des francophones +). L'aide individuelle est le type de mesure qui amène les élèves au progrès le plus important en orthographe lexicale dans la production écrite et en lexicale dans la production écrite pour les francophones + . Les ateliers ne ressortent jamais comme le type de mesure qui contribue au plus grand progrès chez les élèves du postsecondaire.

Les cours ont pour caractéristique, de façon générale, de présenter un contenu déterminé au préalable par l'enseignant en fonction des problèmes perçus a priori pour l'ensemble du groupe d'élèves, et structuré systématiquement. Les apprentissages réalisés dans les cours sont évalués de manière formelle et des apprentissages insuffisants sont sanctionnés par des conséquences négatives, soit l'échec au cours et, souvent, l'obligation de le reprendre. Les élèves inscrits à des cours ne le font

pas souvent par choix, mais bien parce que leur établissement d'enseignement les oblige à le faire. L'aide individuelle, au contraire, présente un contenu choisi en fonction des difficultés des élèves suivis, donc mieux adapté à ces élèves, et structuré d'une manière plus souple, de manière à respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève. Les apprentissages réalisés ne sont pas évalués directement (ils le sont par l'épreuve uniforme de français au collégial) et les apprentissages insuffisants ne sont pas sanctionnés. Les élèves inscrits à l'aide individuelle l'ont souvent choisie eux-mêmes, ce qui devrait faire en sorte que leur motivation à s'améliorer soit plus grande. Les ateliers, quant à eux, sont à mi-chemin entre les cours et l'aide individuelle : ils présentent des contenus choisis a priori par des enseignants et structurés systématiquement pour un groupe d'élèves, mais les apprentissages ne sont pas évalués et il n'y a pas de conséquences négatives à des apprentissages insuffisants; les élèves ont choisi eux-mêmes de s'y inscrire. Les cours sont de loin le type de mesure échelonné sur le plus grand nombre d'heures.

On pouvait au départ croire que l'aide individuelle, mieux adaptée aux besoins de chaque élève et offerte à des élèves plus motivés, aurait fait davantage progresser les élèves. On pouvait aussi croire que les cours, de par leur durée, leur aspect systématique et à cause des conséquences négatives qu'entraînent des apprentissages insuffisants, auraient amené les élèves à progresser davantage. La seconde hypothèse semble la plus proche de la réalité.

5 Conclusion

Avant de conclure, il convient de relever les grandes lignes des résultats que cette recherche a dégagés.

Pour ce qui est de la perception qu'ont les élèves et les enseignants des problèmes des élèves en français écrit, des objectifs à atteindre à travers les mesures d'aide et de l'impact de ces mesures, on a pu constater que plus les élèves sont âgés et plus leur point de vue rejoint celui des enseignants. En même temps, plus les élèves sont âgés et moins leur perception d'atteinte des objectifs, de même que celle de leurs enseignants, est élevée. Lors-

qu'on met en lien les perceptions qu'ont les enseignants des effets des mesures d'aide avec les performances réelles des élèves, on remarque que, bien que les problèmes soient assez bien cernés au départ, la perception qu'ont les enseignants d'avoir atteint leurs objectifs n'est pas nécessairement associée à de meilleures performances dans les aspects où les objectifs avaient été fixés (surtout au primaire). De plus, les effets des mesures d'aide sont à plusieurs égards surestimés au primaire et au secondaire, alors qu'ils tendent à être sous-estimés au postsecondaire.

Un progrès significatif au questionnaire est observé entre le début et la fin de la mesure d'aide chez les élèves du primaire et du postsecondaire; un progrès significatif est aussi observé en production écrite au postsecondaire. L'étude n'a pas permis d'observer de progrès significatif dans les deux épreuves chez les élèves du secondaire. Au questionnaire, l'orthographe lexicale et le lexique sont les aspects de la langue les moins réussis, alors que l'orthographe grammaticale constitue le principal type d'erreurs dans la production écrite, et ce, chez les élèves de tous les ordres. Les garçons progressent autant que les filles. Le progrès des élèves n'est pas non plus différent selon le profil linguistique, sauf dans le questionnaire au postsecondaire.

Au primaire, les interventions qui font davantage progresser l'ensemble des élèves dans l'ensemble des aspects évalués sont les pratiques métacognitives (faisant appel à la réflexion des élèves sur leurs processus et leurs erreurs) et coopératives, ainsi que les situations d'apprentissage évaluatives (incluant une rétroaction formative ou sommative de la part de l'enseignant) et authentiques (basées sur des types de textes variés et signifiants pour les élèves).

Au secondaire, les situations authentiques, ludiques (constituées de jeux sur la langue) et stratégiques (visant le développement de stratégies à travers des activités préparatoires à l'écriture) sont celles qui font le plus progresser les élèves. C'est aussi, avec plus de nuances, le cas des pratiques d'enseignement explicite (où l'enseignant modélise une stratégie pour que les élèves se l'ap-

proprement de manière de plus en plus autonome), des situations métalinguistiques (faisant appel à l'analyse, à la manipulation de la langue et aux ouvrages de référence) et les pratiques traditionnelles (où l'enseignant présente un contenu aux élèves de manière magistrale).

Au postsecondaire, les cours sont le type de mesure qui fait le plus progresser les élèves, plus particulièrement les cours où la langue est travaillée dans des contextes riches et complexes (à travers la lecture publique de textes littéraires et le travail sur des stratégies de révision de textes).

Il est aussi capital de mettre en évidence les principales limites de cette recherche. Les participants n'ont pas été choisis par notre équipe parce qu'ils étaient représentatifs de la population québécoise de leur âge ou parce qu'ils répondaient à telle ou telle caractéristique précise: ce sont les différents enseignants responsables de ces groupes d'élèves, puis les élèves eux-mêmes au postsecondaire, qui ont choisi de prendre part à la recherche. Nous avons comparé les élèves entre eux en les divisant selon leur sexe et leur profil linguistique, ce qui nous a parfois conduit à un très faible nombre de sujets dans chaque catégorie d'élèves. Par ailleurs, les passations du post-test au secondaire ne se sont pas déroulées dans des conditions optimales, ce qui a pu influencer les résultats de cet ordre d'enseignement.

De manière plus importante encore, au primaire et au secondaire, les types d'interventions sur lesquels nous avons fondé notre analyse reposent sur des pratiques déclarées par les enseignantes, sur la base de leur compréhension de chacun de ces types de pratiques et de leur interprétation de ce que voulait dire *souvent*, *assez souvent*, etc. Nous n'avons pas pu isoler les différentes variables en jeu pour évaluer l'effet de chaque type d'intervention individuellement et, dans la combinaison des interventions qui produisent un même effet, il ne nous est pas possible de déterminer laquelle est responsable de l'effet le plus important.

Les résultats que nous présentons doivent être vus comme des tendances et non comme un modèle qui prédirait l'effet de différentes variables sur le progrès des

élèves; d'autres analyses statistiques que nous n'avons pas effectuées (comme les régressions) auraient été nécessaires pour ce faire.

En guise de conclusion, nous essaierons d'abord de mettre en évidence les principales retombées de cette recherche sur l'enseignement au primaire, au secondaire et au postsecondaire. Puis, nous dégagerons quelques pistes de réflexion pour alimenter de futures recherches.

5.1 Retombées sur l'enseignement

L'analyse des perceptions qu'ont les élèves et les enseignants des effets des mesures montre que plus les élèves sont matures, plus ils sont capables de prendre en main leurs apprentissages et plus leur compréhension du contrat didactique qui les unit à leurs enseignants est profonde. Bien qu'on souhaite développer toujours plus chez les élèves du primaire la réflexivité sur leurs apprentissages, il serait irréaliste d'en attendre autant d'eux que de leurs aînés du postsecondaire.

Un constat plus troublant réside dans le fait que les élèves et les enseignants du postsecondaire sont les moins satisfaits de ce qui a été accompli dans les mesures d'aide. Pourtant, des progrès significatifs ont été observés dans cet ordre d'enseignement. Contrairement aux ordres d'enseignement inférieurs, où les enseignants peuvent garder l'espoir que leurs élèves continueront de progresser en français plus tard dans leurs études, cet espoir est plutôt absent au postsecondaire, dont la mission n'est même plus d'assurer la formation de base en français écrit et qui se voit contraint de le faire à travers des mesures d'aide à cause des lacunes que présentent encore les élèves à ce niveau.

Le fait que les enseignants du primaire et du secondaire aient tendance à surestimer l'impact des mesures d'aide alors que ceux du postsecondaire sous-estiment cet impact met en évidence les différences entre le mandat des uns et des autres: au postsecondaire, les critères permettant de juger de l'atteinte des objectifs sont centrés sur la langue, dont la maîtrise est l'objectif central des mesures d'aide, alors qu'au primaire et au second-

daire, ces critères ne sont pas que linguistiques et visent l'ensemble des compétences de la discipline français. C'est peut-être ce qui explique ces différences entre les ordres d'enseignement quant à la perception de l'effet des mesures.

Au primaire, l'apprentissage de nouvelles connaissances manifesté dans un questionnaire à choix multiples ne s'est pas traduit par une amélioration dans la performance en production écrite, probablement parce que les élèves n'ont pas réussi à transférer leurs connaissances d'une situation à l'autre. Au postsecondaire, ce transfert semble s'être davantage réalisé, puisqu'il y a un progrès significatif dans les deux épreuves. Il serait donc important que plus d'activités au primaire soient réalisées dans le but de favoriser le transfert des connaissances. Quant au secondaire, si on n'observe pas de progrès significatif dans l'ensemble des épreuves, c'est peut-être en raison des conditions de passation des post-tests dont il a déjà été fait mention.

L'orthographe lexicale et le lexique sont les problèmes dominants dans le questionnaire à travers les ordres d'enseignement. Il est vrai que ces aspects de la langue sont difficiles à aborder de manière systématique comme on le fait en orthographe grammaticale et en syntaxe; par ailleurs, il faut aussi rappeler que la difficulté à évaluer ce type de connaissances linguistiques dans un questionnaire a pu sous-estimer les connaissances des élèves et leurs gains de telles connaissances. Ces deux aspects de la langue gagneraient toutefois, à tous les ordres d'enseignement, à se voir accorder une plus large place et à être présentés eux aussi comme des systèmes, ce qu'ils sont bien, malgré les croyances populaires.

L'orthographe, surtout l'orthographe grammaticale, est le principal type d'erreurs en production écrite dans tous les ordres d'enseignement. Suivent la syntaxe et la ponctuation, puis la cohérence textuelle et le lexique. Les enseignants sont donc justifiés, à tous les niveaux, de se donner l'orthographe comme objectif à travailler avec leurs élèves – sans toutefois négliger les autres aspects de la langue. Il ne faudrait pas croire que, parce

que le lexique est la source d'erreurs la moins importante, aucune amélioration n'est possible à cet égard. Rappelons encore que notre grille d'évaluation de la production écrite ne tenait compte ni de la précision, ni de la richesse, ni de la variété du vocabulaire utilisé dans les textes, et que nos données ne nous permettent pas de nous prononcer sur ces éléments importants de la compétence lexicale.

Étant donné que les filles et les garçons progressent de la même façon dans les différents aspects de la langue que nous avons évalués, il n'apparaît pas nécessaire, d'après nos résultats, que les enseignants adoptent des interventions différentes selon les sexes.

Comme les élèves progressent de la même façon quel que soit leur profil linguistique, à l'exception du questionnaire dans son ensemble et en syntaxe au postsecondaire, où les néofrancophones progressent plus que les autres, on n'a pas de raison de croire, toujours selon nos résultats, que les élèves qui ont appris à la maison des langues autres que le français sont désavantagés par rapport aux autres dans leur apprentissage du français. La faible proportion d'allophones dans notre échantillon (les allophones étant définis comme les élèves qui n'ont pas appris le français à la maison et qui n'ont été scolarisés dans cette langue qu'à partir du secondaire ou, dans le cas des élèves du primaire, qui ont été scolarisés en français depuis moins de deux ans) ne nous permet pas de nous prononcer à leur sujet. Ainsi, rien ne nous permet de croire que certains élèves seraient laissés pour compte par les mesures d'aide en français.

Nos résultats nous permettent certes d'encourager les enseignants à utiliser certains types de pratiques et de situations d'apprentissage en français (au primaire, les pratiques métacognitives et coopératives, les situations d'apprentissage évaluatives et authentiques; au secondaire, les situations authentiques, ludiques et stratégiques, de même que, avec plus de nuances, les pratiques d'enseignement explicite, les situations d'apprentissage métalinguistiques et les pratiques traditionnelles), mais ils ne condamnent aucunement les autres interventions. En effet, c'est peut-être la combinaison de plusieurs ty-

pes d'interventions qui a favorisé le progrès des élèves, nos résultats ne nous permettant pas d'isoler les variables, et cette variété d'interventions peut être nécessaire au succès des élèves.

De plus, le bilan que nous avons fait des effets des différentes pratiques et situations d'apprentissage tenait compte de l'ensemble des aspects de la langue que nous avons évalués dans cette recherche. Un enseignant qui souhaite faire progresser ses élèves dans un aspect spécifique de la langue pourrait, à la lumière de nos résultats, choisir de valoriser une approche qui a des effets particuliers sur cet aspect de la langue, mais qui ne s'est pas distinguée pour ses effets généraux.

De la même façon, même si, au postsecondaire, les cours constituent le type de mesure qui fait le plus progresser les élèves dans la production écrite en général, ainsi que dans le plus grand nombre d'aspects de nos deux épreuves, et même si, parmi ces cours, ce sont les formules qui insistent particulièrement sur les dimensions fonctionnelles de la langue qui s'avèrent les plus susceptibles de faire progresser les élèves, il ne faudrait pas condamner pour autant les autres types de mesures d'aide et les abandonner d'office. Les élèves qui ont choisi l'aide individuelle ou les ateliers ne se seraient peut-être pas inscrits à des cours, pour toutes sortes de raisons, et ils auraient ainsi manqué l'occasion de progresser en français, ce qu'ils ont pourtant fait à plusieurs niveaux d'après nos résultats. On ne sait pas ce qui, précisément, fait des cours le type de mesure conduisant au plus grand progrès : cela peut être leur durée, le fait qu'ils soient sanctionnés par une évaluation des apprentissages ou d'autres facteurs encore. Il est donc difficile de spécifier quelles caractéristiques des cours devraient être empruntées par les autres types de mesures pour faire en sorte qu'ils aident encore davantage les élèves à progresser.

Dans ces conclusions, il faut également être conscients que des facteurs autres que les interventions des enseignants elles-mêmes peuvent avoir influencé les résultats : les contenus abordés par les enseignants au-delà de la manière de les aborder, les contraintes institution-

nelles qui découragent plus ou moins l'échec, etc. De plus, les mesures d'aide peuvent avoir suscité chez les élèves un niveau de motivation plus ou moins grand, et cette motivation, en interaction avec les mesures elles-mêmes, est également susceptible d'avoir influencé les résultats.

5.2 Pistes de réflexion pour de futures recherches

À notre connaissance, aucune recherche à visée évaluative ne s'était jusqu'à maintenant penchée, dans le monde francophone, sur l'effet de différents types d'interventions didactiques sur les performances des élèves en français écrit. À ce titre, notre recherche constitue une première. Mais le travail en ce sens ne fait que commencer, et de nouvelles études gagneraient à faire évoluer la réflexion des chercheurs et des praticiens à ce sujet.

En ce qui concerne le bagage linguistique des élèves, notre recherche s'est attardée à distinguer plusieurs profils qui vont au-delà de la dichotomie « francophones – allophones » ou « unilingues – bilingues » que l'on retrouve généralement. Des nuances intéressantes ont pu être apportées quant au progrès des élèves grâce à ces différents profils. Nous croyons que les travaux ultérieurs prenant en compte la diversité linguistique des élèves gagneraient à distinguer ainsi plusieurs profils, surtout dans un contexte sociolinguistique diversifié comme celui de l'île de Montréal.

Notre recherche s'est appuyée sur des pratiques déclarées par les enseignantes du primaire et du secondaire. On a déjà souligné les limites de cette méthodologie, qui demeurerait toutefois, selon nous, la meilleure dans les circonstances. Il serait important que des recherches futures aillent au-delà des pratiques déclarées et contrôlent davantage en quoi consistent véritablement les interventions des enseignants. Cela pourrait se faire, notamment, en observant à l'aide d'une grille d'analyse des pratiques de classe pendant une portion significative du temps d'enseignement, ou encore en faisant en sorte que l'équipe de recherche réalise elle-même des inter-

ventions dont elle contrôlerait le contenu et le déroulement.

On a déjà déploré le fait qu'il nous a été impossible d'isoler les effets des différentes pratiques et situations d'apprentissage les uns des autres. Les recherches futures adoptant l'une des approches méthodologiques qui viennent d'être suggérées devraient également porter une attention particulière à l'observation d'un nombre limité de variables à la fois, pour pouvoir bien saisir l'effet de chacune de ces variables.

Enfin, nous croyons qu'une des contributions les plus intéressantes de la présente recherche est sa dimension interordre, qui a notamment mis en lumière que les

mêmes interventions didactiques n'ont pas nécessairement les mêmes effets dans les différents ordres d'enseignement. Les recherches futures devraient aussi, à notre avis, se pencher plus souvent sur les comparaisons entre les ordres d'enseignement afin de rendre les acteurs de ces différents paliers du système scolaire davantage conscients de ce qui se passe au niveau inférieur ou supérieur au leur et, de ce fait, de les aider à mieux comprendre où en sont leurs élèves et vers quoi il est important de les conduire.

6 Références

- ALLAL, L., BÉTRIX KÖHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER BARBEY, Y., SAADA-ROBERT, M. ET WEGMULLER, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions universitaires.
- ANGOULARD, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris: Hachette éducation.
- BOUDREAU, G. (1995). «Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes». *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 75-93.
- BRISAUD, C. ET BESSONNAT, D. (2001). *L'orthographe au collège*. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble et Delagrave.
- BROUILLET, S. (1997). «Avec la recette, n'importe qui peut réussir l'examen de français». *La Presse*, édition du 16 août.
- CHBAT, J. ET GROLEAU, J.-D. (1999). «Construction de la difficulté langagière chez les élèves du collégial: une approche qualitative». *Correspondance*, 5(1), 15-16.
- CHÉHADÉ, M., LEMAY, D., ANTONIADÈS, É., ARMAND, F. ET LAMARRE, P. (2000). *La réussite en français des allophones au collégial: constat, problématique et solutions* [rapport de recherche]. Montréal: Immigration et métropoles, Université de Montréal.
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE. (1996). *Les conditions de la réussite scolaire au secondaire*. [en ligne] <http://www.assnat.qc.ca/archives-35leg2se/fra/Publications/rapce.html#documentation> (page consultée le 28.08.02).
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. (1998). *Maîtriser la langue pour assurer son avenir*, Québec, Conseil de la langue française.
- DESNOYERS, A. (1999). Linguistiquement parlant, qui est véritablement allophone? *Correspondance*, 5(2), 2-3.
- DIAZ, R. M. ET KLINGER, C. (1992). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (dir.), *Language Processing in Bilingual Children* (p. 167-192). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- GAGNÉ, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L. ET ROPÉ, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles: De Boeck.
- GROUPE DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire*. Bruxelles: De Boeck Université.
- HAMILTON, L.S., NUSSBAUM, E.M. ET SNOW, R.E. (1997). «Interview procedures for validating science assessments». *Applied Measurement in Education*, 10(2), 181-200.
- LANGÉVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur!* Montréal: Logiques.
- LEFRANÇOIS, P. (2004). Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 233-244). Paris: l'Harmattan.
- LEFRANÇOIS, P. (en cours). *Description des erreurs et des stratégies de résolution de problèmes linguistiques des étudiants universitaires et validation d'interventions visant à améliorer leur compétence écrite*. Recherche subventionnée par le FQRSC.
- Le Nouveau Petit Robert*. (2003). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- LÉPINE, F. (1995). Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 17-36.
- LIBERSAN, L. (2003). «Une grille de correction "nouvelle grammaire"». *Correspondance*, 8(3), 3-5.
- MALTAIS, C. ET HERRY, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Revue de l'ACELF*, 25(2). [en ligne] <http://acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-04.html> (page consultée le 18.09.2002)
- MAURIS, J. (1999). *La Qualité de la langue: un projet de société*, Québec, Conseil de la langue française.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1995). *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1996). *Fichier CHESCO*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement collégial, Service de la recherche et du développement.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1998). *Bulletin statistique de l'éducation*, vol. 5. Québec: ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001a). 601-003-50. *Mise à niveau – français langue d'enseignement et littérature*. [en ligne] <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/cours.asp?NoCours=601-003-50> (page consultée le 25.04.2005)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2004a). *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature. Année scolaire 2003-2004*. [en ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/epr-unif-0304.pdf (page consultée le 22.04.2005)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2004b). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2003*. [en ligne] <http://www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2003/index.html> (page consultée le 27.02.2005)
- MOFFET, J.-D. (1995). «Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial». *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 95-120.
- MOFFET, J.-D. ET DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rimouski: Cégep de Rimouski.
- PAINCHAUD, A. (1999). «Des résultats bidon? L'examen ministériel de français au collégial». *Le Devoir*, édition du 8 février.
- PAPINEAU, L. (1999). «L'examen ministériel de français au secondaire: tragiquement bidon». *Le Devoir*, édition du 8 mars.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. ET RIOUL, R. (2001). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Quadrige/PUF.
- RIVIÈRE, B. (1996). *Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir*. Laval: Beauchemin.
- ROY, G.-R. (1995). «Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire». *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 167-195.
- ROY, G.-R. ET BOUDREAU, G. (1995). «Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive: quinze ans plus tard». *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 5-16.
- ROY, G.-R. ET LAFONTAINE, L. (1992). *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- ROY, G.-R., LAFONTAINE, L. ET LEGROS, C. (1995). *Le Savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- SIMARD, C. (1995). «L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires». *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165.
- STROZER, J. R. (1994). *Language Acquisition after Puberty*. Washington: Georgetown University Press.
- TABLE ÉDUCATION MONTRÉAL. (2002). *100 façons d'améliorer le français écrit des élèves*. Montréal: Table de concertation interordres montréalaise.
- TANGUAY, B. (2000). *L'art de ponctuer*. Montréal: Québec Amérique.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e édition. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

VILLERS, M.-É. de (1999). «Les tests de français du ministère: des résultats non significatifs». *Le Devoir*, édition du 13 mars.

VILLERS, M.-É. de (2003). *Multidictionnaire de la langue française*, 4^e édition. Montréal: Québec Amérique.

7 Annexe

7.1 Instruments de collecte de données

Pour chacune des mesures retenues, des données tant qualitatives que quantitatives ont été recueillies auprès des élèves et des enseignants au cours de l'année scolaire 2003-2004. Le protocole de collecte des données ainsi que la manière dont les mesures ont été choisies seront décrits plus loin.

7.1.1. Chez les élèves

Pour évaluer la composante linguistique de la compétence à écrire des élèves, nous avons opté pour deux types d'épreuves, en cohérence avec notre conception de cette composante, que nous avons présentée plus tôt : un questionnaire évaluant les connaissances linguistiques en dehors d'un contexte authentique d'usage de la langue et une production écrite. Pour évaluer la perception qu'ont les élèves de l'effet des mesures d'aide qu'ils ont suivies, nous avons eu recours à une entrevue. Enfin, nous avons recueilli des données biographiques chez les élèves au moyen d'un questionnaire.

7.1.1.1 Questionnaire évaluant les connaissances linguistiques

Trois épreuves ont été construites (soit une pour la 6^e année du primaire, une pour la 5^e année du secondaire et une pour les ordres collégial et universitaire) et validées lors d'une étude pilote, afin de mesurer les connaissances linguistiques des élèves de manière décontextualisée. Celle qui s'adressait aux élèves du primaire a été élaborée à partir de la liste des savoirs essentiels qui doivent être maîtrisés à la fin du 3^e cycle selon le programme du primaire (MEQ, 2001b). Celle qui s'adressait aux élèves du secondaire a aussi été bâtie à partir de la liste des connaissances à maîtriser à la fin du secondaire selon le programme alors en vigueur (MEQ, 1995). Celle qui visait les élèves du postsecondaire a été construite sur le même modèle que des tests ayant été validés auprès de cette clientèle, comme le TURBO (Roy et Lafontaine, 1992) et le TFLM (Test de français Laval-Montréal, utilisé notamment à l'entrée à l'Université de Montréal). Les questions portaient sur

l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale (incluant la morphologie), la syntaxe (incluant la ponctuation) et le lexique. Toutes les questions demandaient de choisir la forme correcte entre trois propositions. Le tableau 7 présente, pour chaque version des questionnaires, le nombre total de questions et leur répartition par section.

Tableau 7 : Nombre de questions, au total et par section, dans les trois versions du questionnaire

	Primaire	Secondaire	Collégial et université
Ensemble du questionnaire	44	64	66
Orthographe lexicale	6	8	7
Orthographe grammaticale	16	23	26
Syntaxe	12	17	21
Lexique	10	16	12

Les élèves disposaient de 30 minutes au maximum pour la passation de l'épreuve. Ils ne pouvaient avoir recours à quelque ouvrage de référence que ce soit.

7.1.1.2 Production écrite

Ces épreuves cherchaient à évaluer la composante linguistique de la compétence à écrire des élèves dans une situation authentique de production de textes. Six épreuves ont été construites : deux pour le primaire, deux pour le secondaire et deux pour les ordres collégial et universitaire. Toutes les épreuves demandaient aux élèves de lire une courte nouvelle, puis de produire un texte de 250 mots en réaction à cette lecture. La production de texte se faisait avec tous les ouvrages de référence souhaités, mais sans le texte lu en guise d'amorce. Le niveau de difficulté des textes à lire et les consignes de passation étaient différents selon l'ordre d'enseignement.

Au primaire, les textes à lire étaient *La tourterelle et l'aviateur* (Roch Carrier) pour la première épreuve et *Le procès d'une chenille* (adapté de Félix Leclerc) pour la seconde. Après une période de trente minutes de lec-

ture collective du texte et de remue-méninges, les élèves disposaient de deux périodes de 75 minutes pour imaginer une histoire similaire à celle qui venait d'être lue dans le cas de la première épreuve, une suite au récit lu dans le cas de la seconde épreuve. Au secondaire, les textes à lire étaient *Le mouton noir* (Italo Calvino) pour la première épreuve et *Tamusi, fils de la glace* (Marc Laberge) pour la seconde. Au cours d'une période de 75 minutes, les élèves devaient rédiger un texte dans lequel il fallait raconter la nouvelle lue et exprimer sa réaction à ce texte. Au collégial et à l'université, les textes à lire étaient *Les transports en commun* (Monique Proulx) et *La peur* (Julien Green). Les élèves devaient raconter dans leurs propres mots la nouvelle qu'ils venaient de lire, et ce, en 45 minutes.

Pour évaluer les productions écrites de tous les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, la même grille d'évaluation a été utilisée. Cette dernière, inspirée de celle proposée par Libersan (2003), répartit les erreurs en six catégories.

- Les erreurs classées dans la catégorie « orthographe lexicale » sont celles qui concernent la graphie correcte du mot hors contexte, telle qu'on la retrouve dans un dictionnaire.
- Les erreurs classées en « orthographe grammaticale » sont celles qui relèvent des accords, du caractère invariable de certains mots, du nombre des noms ou des pronoms, de la forme féminine ou plurielle des noms et des adjectifs, ainsi que de la conjugaison des verbes.
- Les erreurs classées en « syntaxe » sont celles reliées à la présence des constituants essentiels de la phrase, à la construction des groupes formant la

phrase, à la structure des phrases transformées, à la juxtaposition, à la coordination, à la subordination et à la concordance des temps à l'intérieur de la phrase graphique (actions non simultanées, emploi du subjonctif, emploi du temps approprié avec *si*).

- Les erreurs de « ponctuation » sont celles qui consistent en l'omission d'un signe de ponctuation nécessaire, en l'addition d'un signe inutile ou en l'utilisation d'un signe inapproprié.
- Les erreurs de « lexique » sont celles relatives au sens des mots, au choix de l'auxiliaire dans les temps composés, aux collocations fautives³ et aux prépositions régies par des mots⁴.
- Enfin, les erreurs classées en « cohérence textuelle » sont celles qui ont trait aux procédés de reprise (anaphores, etc.), aux connecteurs, à la progression de l'information et à la concordance des temps de verbes d'une phrase à l'autre.

La grille d'évaluation ne compte que les erreurs de langue et ne concerne aucunement la richesse lexicale, la complexité des structures syntaxiques, l'organisation du texte ou la qualité des idées. Par ailleurs, en s'intéressant aux erreurs, la grille ne fait pas de différence entre les contenus linguistiques censés être maîtrisés et ceux qui ne sont pas au programme à un niveau scolaire donné. De ce fait, elle peut donner une image exagérément négative de la performance des élèves du primaire : lorsqu'on évalue la composante linguistique de la compétence à écrire des élèves du primaire à partir de la norme linguistique dans son intégralité, il est prévisible qu'on observera un nombre d'erreurs beaucoup plus élevé que si on s'était limité aux contenus pres-

³ Les collocations sont des expressions semi-idiomatiques formées de deux éléments dont le choix de l'un est conditionné par l'autre. Par exemple, on dira *confectionner un gâteau*, mais *commettre un meurtre*, et non **confectionner un meurtre* et **commettre un gâteau*; pourtant *confectionner* et *commettre* sont tous deux synonymes de *faire*. Ce sont les mots *gâteau* et *meurtre* qui conditionnent le choix de l'un ou l'autre verbe.

⁴ *Être contraint *à faire qqch* est considéré comme une erreur lexicale, car le choix de la préposition appropriée, ici, *de*, dépend du mot contraint. *La sœur *à Marcel* est toutefois une erreur syntaxique, puisque le choix de la préposition appropriée, encore *de*, dépend de la règle qui concerne l'expression de la possession.

crits dans le programme. En évaluant la performance de tous les élèves avec le même outil de mesure, la grille permet néanmoins des comparaisons véritables d'un ordre d'enseignement à l'autre et l'appréciation du progrès réalisé, par exemple, entre la fin du primaire et la fin du secondaire.

Pour juger s'il s'agissait ou non d'une erreur, nous nous sommes appuyés sur les ouvrages de référence suivants : *Le Nouveau Petit Robert* (2003), le *Multidictionnaire de la langue française* (de Villers, 2003), la *Grammaire méthodique du français* (Riegel et autres, 2001) et, pour la ponctuation, *L'art de ponctuer* (Tanguay, 2000).

Pour chaque production écrite, on a compté le nombre de mots écrits par l'élève, puis le nombre d'erreurs dans chaque catégorie et au total. On a ensuite reporté le nombre d'erreurs pour le nombre total de mots en nombre d'erreurs s'il y avait eu 250 mots dans le texte, afin de faciliter les comparaisons entre les textes. C'est toujours de ce nombre d'erreurs pour un texte de 250 mots qu'il sera question dans les résultats.

7.1.1.3 Entrevue

Cette entrevue visait, d'une part, à connaître la perception qu'avaient les élèves de l'effet de la mesure suivie et, d'autre part, à décrire les processus auxquels ils ont eu recours lors de la production de texte. L'entrevue, d'une durée approximative de 20 minutes, se divisait donc en deux parties.

Dans la première partie, on a demandé aux élèves de préciser les objectifs qu'ils poursuivaient au début de la mesure, de dire s'ils croyaient avoir atteint ces objectifs, de mesurer l'impact de la mesure sur différents aspects de leur compétence linguistique, d'évaluer leur propre compétence en français écrit et de décrire leur motivation à se perfectionner en français.

La seconde partie consistait en un entretien métacognitif suivant l'approche de Hamilton, Nussbaum et Snow (1997). On a demandé aux élèves d'évaluer la facilité avec laquelle ils avaient géré les différents aspects linguistiques de la compétence à écrire en produisant leur texte (choix des mots, construction des phrases, ac-

cords, etc.) et de donner des exemples de ce qui leur avait posé problème. Les élèves avaient d'ailleurs leur texte avec eux au moment où ils répondaient aux questions d'entrevue. On leur a demandé de dire s'ils avaient utilisé lors de la production du texte des connaissances acquises grâce à la mesure, puis de décrire leurs processus de rédaction (planification, mise en texte, révision). On les a finalement questionnés sur l'importance qu'ils accordaient à la rédaction de textes sans fautes.

7.1.1.4 Questionnaire recueillant des données biographiques

Chaque élève a rempli un questionnaire visant à recueillir des données biographiques à son sujet (sexe, date de naissance, niveau scolaire, langue(s) apprise(s) à la maison, langue(s) de scolarisation et nombre d'années de scolarité dans chacune). Toutes les mesures nécessaires pour assurer l'anonymat de chaque participant ont été prises. Grâce aux données sur la ou les langues apprises à la maison et la ou les langues de scolarité, nous avons associé chaque élève à l'un des quatre profils linguistiques suivants.

1) Les *francophones* sont ceux qui n'ont appris que le français à la maison et ont été scolarisés majoritairement dans cette langue.

2) Les *francophones +* sont ceux qui ont appris le français ainsi qu'une autre langue à la maison et ont été scolarisés majoritairement en français.

3) Les *néofrancophones* sont ceux qui n'ont pas appris le français à la maison, mais ont été scolarisés majoritairement dans cette langue.

4) Les *allophones* sont ceux qui n'ont pas appris le français à la maison et qui ont été scolarisés en français à partir du secondaire seulement ou, pour les élèves du primaire, depuis moins de deux ans.

7.1.2 Chez les enseignants

Pour connaître la perception qu'ont les enseignants de l'effet des mesures sur la compétence à écrire de leurs élèves, nous avons eu recours à deux entrevues, l'une avant que la mesure commence et l'autre à la fin de la mesure.

7.1.2.1 Entrevue avant la mesure d'aide

Cette entrevue cherchait à rendre explicites les objectifs visés et les attentes des enseignants responsables des différentes mesures d'aide. On a demandé aux enseignants de décrire les problèmes de leurs élèves en français écrit, de préciser leurs objectifs pour l'année scolaire ou la session, de se prononcer sur les impacts prévus de la mesure sur différents aspects de la composante linguistique de la compétence à écrire de leurs élèves (orthographe, lexicale, etc.) et de décrire leurs objectifs qui ne seraient pas d'ordre linguistique.

7.1.2.2 Entrevue après la mesure d'aide

Cette entrevue visait à saisir la perception qu'ont les enseignants de l'effet des mesures d'aide après leur mise en application. On a demandé aux enseignants de dire s'ils observaient un impact de leur mesure sur différents aspects linguistiques de la compétence à écrire de leurs élèves (orthographe, syntaxe, etc.), de se prononcer sur la pertinence de reprendre la même mesure avec des élèves ayant des caractéristiques similaires, puis de déterminer si les objectifs fixés avant la mesure avaient été atteints.

7.2 Protocole de collecte de données

Pour chacun des groupes suivis, les épreuves écrites ont été administrées aux élèves avant et après l'implantation des mesures, c'est-à-dire en début et en fin d'année scolaire (octobre-novembre 2003, puis avril-mai 2004) pour le primaire et le secondaire, en début et en fin de session d'automne 2003 ou d'hiver 2004 pour le collégial et l'université. Dans tous les ordres d'enseignement, le questionnaire évaluant les connaissances linguistiques était identique au prétest et au post-test. Pour ce qui est de la production écrite, comme deux épreuves ont été construites pour chaque ordre d'enseignement (primaire, secondaire, postsecondaire), la première a été administrée au prétest, la seconde, au post-test. La passation des épreuves a été supervisée par les enseignants (ou les moniteurs dans le cas des mesures individuelles), qui suivaient des consignes précises.

Dans chaque groupe, on a essayé dans la mesure du possible de retenir six élèves (ce qui correspond à 20 % des élèves d'un groupe de 30) pour leur faire passer l'entrevue. Ces élèves, idéalement, se répartissaient également entre garçons et filles et avaient des profils linguistiques différents. Il n'a pas été possible dans tous les groupes de trouver six élèves de sexe et de profil linguistique différents, étant donné la taille et la composition de certains groupes. Les entrevues ont eu lieu le plus tôt possible après la fin de la production écrite du post-test, pour que les élèves se souviennent des processus utilisés et des difficultés éprouvées lors de cette production.

Les entrevues avec les enseignants ont eu lieu sensiblement aux mêmes moments que la passation des pré-tests et des post-tests auprès des élèves. Au collégial et à l'université, quand il s'agissait de mesures de groupe, c'est l'enseignant responsable du groupe qui a répondu aux questions. Dans le cas de mesures où ce sont des moniteurs qui intervenaient individuellement auprès des élèves, nous avons interviewé la personne qui coordonnait ces intervenants.

7.3 Choix des mesures

Rappelons que cette recherche avait pour point de départ un rapport de la Table Éducation Montréal (2002), qui a catégorisé les mesures d'aide en français écrit en cinq grands types: 1) les activités de valorisation; 2) l'aide individuelle; 3) les cours; 4) l'évaluation des apprentissages; et 5) les mesures indirectes. À partir de cette typologie, nous avons prévu cibler huit mesures toujours en vigueur de chacun des cinq types, deux pour chacun des quatre ordres d'enseignement, mais, comme on le verra bientôt, il n'a pas toujours été possible de procéder ainsi. Les sections qui suivent décrivent les mesures qui ont effectivement été suivies.

7.3.1 Au collégial et à l'université

7.3.1.1 Au collégial

Au collégial, il nous est rapidement apparu que certaines mesures, quelque intéressantes et originales qu'elles soient, ne pourraient pas être suivies parce qu'elles étaient beaucoup trop ponctuelles. C'est le cas des ac-

tivités de valorisation (comme les concours de dictées), des mesures d'évaluation des apprentissages et des mesures indirectes. Par ailleurs, nous nous sommes rendu compte que la catégorie « cours » telle qu'elle était définie dans le rapport de la Table Éducation Montréal (2002) incluait des mesures aux caractéristiques assez différentes, soit des cours crédités, évalués et d'une durée de quelques dizaines d'heures, d'une part, et des ateliers hors programme, non évalués et d'une durée beaucoup moindre, d'autre part. Nous avons donc défini en plus de la catégorie « cours » la catégorie « ateliers ». Au collégial, cependant, aucune formule d'ateliers n'a pu être suivie.

a) Cours

Dans la catégorie « cours », nous avons suivi quatre formules différentes. Le cours de *mise à niveau standard* a pour objectif de faire en sorte que les élèves répondent aux exigences d'entrée en lecture et en écriture au collégial. Il a une durée de 60 heures, à raison de quatre heures par semaine pendant 15 semaines. Il s'adresse à un groupe d'environ 25 élèves, qui ont été obligés de s'inscrire au cours parce qu'ils ont commis plus de 19 fautes dans un texte de 250 mots rédigé en avril 2003, avant la session d'automne. Les contenus couverts sont conformes à ce que le ministère de l'Éducation prescrit pour ce type de cours, soit les éléments de compétence suivants : respecter les règles de la structure de la phrase, respecter le code orthographique, respecter les règles de la structure du texte, dégager le sens de textes courants et littéraires, rédiger et réviser un texte lié à la compréhension d'une œuvre littéraire (MEQ, 2001a).

Le cours de *mise à niveau pour allophones* a lui aussi pour objectif de faire en sorte que les élèves répondent aux exigences d'entrée en lecture et en écriture au collégial. Il dure cependant 90 heures, à raison de six heures par semaine (deux rencontres de trois heures) durant 15 semaines. Le groupe est constitué de 25 élèves qui ont été repérés par l'enseignant dès les deux premières semaines de la session à l'aide d'un test objectif et de la rédaction d'un texte de 250 mots après la lecture d'un court texte littéraire. La particularité de ce cours

est qu'il s'adresse à des élèves qui ne sont pas francophones selon la définition du collège qu'ils fréquentent et qu'il comporte plus d'heures qu'un cours de mise à niveau habituel. Il ne semble pas y avoir de contenu spécifiquement conçu pour la particularité linguistique des élèves.

Le cours de *mise à niveau jumelé* a les objectifs des cours habituels de mise à niveau, auxquels s'ajoutent ceux du cours 101 de français – littérature. Il a une durée de 105 heures, soit 45 heures pour la mise à niveau et 60 heures pour le cours 101, à raison de trois rencontres par semaine (une fois trois heures pour la mise à niveau, deux fois deux heures pour le 101) pendant 15 semaines. Le groupe est constitué de 25 élèves qui ont été repérés avant la session par un test de classement (test objectif et rédaction). Les contenus de la partie mise à niveau du cours sont conformes à ceux prescrits par le ministère; la particularité du cours est que ces contenus sont présentés de manière concomitante avec ceux du premier cours de la séquence régulière.

Le cours de *mise à niveau avec lecture publique* est lui aussi un cours de mise à niveau habituel jumelé au cours 101 de français – littérature. Il a également une durée de 105 heures, soit 45 heures pour la mise à niveau et 60 heures pour le cours 101, à raison de sept heures par semaine pendant 15 semaines. Le groupe compte environ 25 élèves, qui ont été repérés avant la session par un test de classement (test objectif et rédaction), mais qui présentaient les meilleures chances d'une amélioration rapide. La particularité de ce cours est qu'à partir de la huitième semaine, des ateliers préparatoires à une lecture publique d'un texte littéraire en fin de session s'ajoutent aux heures de cours, ateliers animés par les enseignants. Notre équipe a suivi trois groupes inscrits à ce cours, avec deux enseignants différents.

b) Aide individuelle

Dans la catégorie « aide individuelle », nous avons pu suivre une seule activité, le *tutorat par les pairs*, qui est organisé par un Centre d'aide en français pour permettre à des élèves d'être aidés individuellement par des pairs. Il a pour objectifs d'améliorer la performance

des élèves en français écrit et de faire de l'aide aux devoirs, c'est-à-dire de l'analyse littéraire et de la dissertation littéraire. Les rencontres ont lieu une heure par semaine durant dix semaines en général. Cette mesure d'aide s'adresse à une vingtaine d'élèves volontaires chaque session. Les élèves participants rédigent un texte en début d'activité et la correction permet la préparation d'un plan de travail élaboré par le moniteur et revu par l'enseignant responsable. Dans le cadre de l'aide aux devoirs, les moniteurs consultent les enseignants titulaires et élaborent un plan de travail à partir des activités d'apprentissage prévues par les enseignants afin d'aider systématiquement les élèves faibles.

7.3.1.2 À l'université

Comme au collégial et pour les mêmes raisons, nous n'avons pas pu suivre d'activités de valorisation, d'évaluation des apprentissages ou de mesures indirectes.

a) Ateliers

Dans la catégorie «ateliers», nous avons pu suivre une mesure, une série d'*ateliers thématiques* offerte par un centre consacré à l'amélioration de la langue dans une université montréalaise. Ces ateliers sont donnés tout au long des sessions d'automne et d'hiver à des groupes d'environ 15 étudiants et ils ont tous une durée de deux heures. Les étudiants s'y inscrivent de façon volontaire, mais ils sont souvent incités à le faire par leurs professeurs. Les ateliers, qui sont donnés par des animateurs variés, portent sur diverses difficultés de la rédaction et de la langue (savoir utiliser les ouvrages de référence, bien enchaîner ses idées, savoir se relire et se corriger, construire des phrases correctes, respecter la concordance des temps, faire ses accords correctement, etc.). Les étudiants que nous avons suivis ont participé à au moins cinq ateliers différents, qu'ils avaient eux-mêmes choisis. Ils ont accepté de venir faire le prétest et le post-test en dehors des séances d'ateliers.

b) Cours

Dans la catégorie «cours», nous avons suivi deux mesures, qui présentaient des caractéristiques différentes. Le *cours de français écrit* porte sur la description gram-

maticale et la norme du français écrit. Il a une durée de 45 heures, soit trois heures par semaine pendant 15 semaines réparties sur deux sessions. Les blocs de trois heures comportent un cours magistral de deux heures en grand groupe et un atelier d'une heure en sous-groupes de 15 étudiants. Les étudiants, tous inscrits dans un programme de formation initiale des maîtres, ont échoué à un test d'entrée en français et sont obligés de suivre ce cours et de le réussir pour pouvoir poursuivre leur programme d'études. Le cours magistral est consacré à la révision des règles de grammaire et aux concepts d'analyse de la langue. Les ateliers ont pour objectif le développement de stratégies de révision et de correction de textes et travaillent également le vocabulaire. Des étudiants volontaires ont été recrutés dans deux groupes, tous deux sous la responsabilité de la même chargée de cours. Ils ont fait le prétest en partie en classe (pour le questionnaire) et en devoir (pour la production écrite); la rédaction de l'examen final a servi de post-test pour la production écrite, alors que le questionnaire a été rempli lors d'une séance en dehors des cours.

Le *cours de grammaire* est un cours portant également sur la description grammaticale et la norme du français écrit. Il a également une durée de 45 heures, à raison de trois heures par semaine pendant 15 semaines au cours d'une session. Les étudiants s'y inscrivent de façon volontaire ou alors le cours est complémentaire à leur programme d'études. Le cours consiste en la révision de notions de grammaire, notions ciblées à partir d'erreurs récurrentes d'étudiants de niveau universitaire. Le matériel didactique qu'il utilise amène les étudiants à découvrir par eux-mêmes le fonctionnement de la langue, de la grammaire et des règles, puis à s'exercer à l'application de ces règles. Des étudiants volontaires ont été recrutés dans différents groupes et ils ont été regroupés pour la passation du prétest et du post-test lors d'une séance à l'extérieur des cours.

c) Aide individuelle

Dans la catégorie «aide individuelle», nous avons suivi une seule mesure. Il s'agit du *Centre d'aide en fran-*

çais, un service offert par un centre consacré à l'amélioration de la langue dans une université montréalaise. Ce service consiste en six rencontres individuelles d'une heure, pendant six semaines consécutives. Les étudiants s'y inscrivent sur une base volontaire, en y étant parfois incités par leurs professeurs. À partir d'un texte que les participants ont rédigé et d'un test diagnostique qu'ils ont passé, le tuteur responsable de l'étudiant prépare un programme de travail portant sur ses principales difficultés. Il propose aussi du travail à faire entre les rencontres. Les étudiants participants ont fait le prétest lors de la première rencontre (en guise de test diagnostique) et ils sont venus faire le post-test après leur série de rencontres.

Afin de contrôler le progrès qu'auraient, sans les mesures, réalisé les élèves (grâce à l'enseignement reçu dans les cours standards de français, par exemple), on a cherché, pour chaque ordre d'enseignement, un groupe d'élèves qui n'était pas exposé à une mesure particulière pour administrer à ces élèves le prétest et le post-test

selon les mêmes modalités que les élèves participant à la recherche. Alors que nous avons pu trouver un tel groupe de contrôle au collégial, en la personne des élèves inscrits à un cours standard de français à l'automne 2003, nous n'avons pu en trouver un à l'université, le fait de consacrer trois des 45 heures d'un cours à des tests sans lien avec ce cours posant des problèmes d'éthique aux enseignants que nous avons sollicités.

Enfin, à cause du nombre relativement peu élevé de sujets qui ont pu être suivis à l'université, de l'impossibilité de trouver un groupe de contrôle à l'université et des ressemblances entre les types de mesures adoptées dans les deux ordres d'enseignement supérieur, nous avons décidé de regrouper, dans la présentation des résultats et dans leur analyse, les ordres collégial et universitaire.

Le tableau 8 présente, pour le collégial et l'université, les mesures qui ont été suivies, le nombre d'élèves évalués pour chaque mesure, ainsi que le nombre d'élèves interviewés.

Tableau 8 : Mesures suivies, nombre d'élèves évalués et interviewés par mesure, au collégial et à l'université

	Nombre d'élèves évalués	Nombre d'élèves interviewés
Type « ateliers »		
Ateliers thématiques, université	10	3
<i>Total « ateliers »</i>	10	3
Type « aide individuelle »		
Tutorat par les pairs (ou TPP), collégial	31	6
Centre d'aide en français (ou CAF), université	3	2
<i>Total « aide individuelle »</i>	34	8
Type « cours »		
Mise à niveau (ou MAN) standard, collégial	20	3
Mise à niveau (ou MAN) pour allophones, collégial	16	4
Mise à niveau (ou MAN) jumelée, collégial	14	4
Mise à niveau (ou MAN) avec lecture publique, collégial	32	5
Cours de français écrit, université	12	3
Cours de grammaire, université	8	3
<i>Total « cours »</i>	102	22
<i>Total des élèves ayant suivi une mesure</i>	146	33
Groupe de contrôle, collégial	12	
Total des élèves ayant participé à la recherche	158	

7.3.2 Au primaire et au secondaire

Comme au collégial et à l'université, le point de départ du recrutement des participants a été le rapport de la Table Éducation Montréal (2002) qui, rappelons-le, recensait des mesures d'aide de cinq types pour chacun des quatre ordres d'enseignement. Toutefois, lorsque notre équipe a pris contact avec les responsables des établissements primaires et secondaires, il s'est avéré que les mesures décrites dans le rapport étaient des initiatives ponctuelles qui n'existaient plus ou encore qui avaient été remplacées par d'autres mesures, semblables ou totalement différentes. De plus, pour les mêmes raisons que celles évoquées plus tôt pour le postsecondaire, il était très difficile, voire impossible, d'évaluer des activités de valorisation ou des activités indirectes, telle la participation à un concours ou à une ligue d'improvisation, activités qui étaient toutes parascolaires.

Poursuivant notre réflexion sur les ordres primaire et secondaire, nous avons fait le constat que l'aide en français y était apportée d'une manière tout à fait différente de celle offerte au postsecondaire. En effet, alors qu'au collégial et à l'université, les élèves qui reçoivent de l'aide sur la composante linguistique de la compétence à écrire le font tous en dehors de leur programme ordinaire, ce programme prévoyant essentiellement l'étude de la littérature et la production de textes de genres spécifiques, et ce, au collégial seulement, tous les élèves du primaire et du secondaire reçoivent un enseignement sur la langue dans le cadre de leur programme ordinaire. Il nous est donc apparu clairement que le cadre d'analyse du rapport de la Table Éducation Montréal (2002), que nous avons utilisé avec profit pour les ordres collégial et universitaire, ne convenait plus pour le primaire et le secondaire. Par conséquent, nous avons décidé de nous pencher, au primaire et au secondaire, sur l'aide apportée aux élèves par les enseignants affectés à la classe de français.

Avec la collaboration d'une commission scolaire montréalaise, nous avons pu travailler avec douze enseignantes du primaire et quatre enseignantes du secondaire. Ces enseignantes se sont regroupées en réseaux sur la base des approches d'enseignement qu'elles disaient privilégier. Au primaire, les enseignantes ont formé deux réseaux : l'un centré sur la motivation, l'autre sur l'enseignement stratégique explicite. Au secondaire, elles se sont aussi divisées en deux réseaux : l'un axé sur la coopération et l'autre sur l'enseignement stratégique explicite; il faut souligner que des enseignantes qui ne participaient pas à la recherche se sont ajoutées aux réseaux du secondaire. Tout au long de l'année scolaire, l'équipe de recherche ainsi que des conseillères pédagogiques de la commission scolaire ont rencontré régulièrement les enseignantes regroupées en réseaux pour leur proposer des prototypes d'activités linguistiques correspondant à chaque approche et créer un espace de discussion et de partage.

Comme nous nous sommes rendu compte que les enseignantes d'un même réseau adoptaient somme toute des approches assez différentes les unes des autres, nous avons cherché à mieux cerner les interventions réellement mises en place en salle de classe. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire sur les pratiques réelles des enseignantes et nous le leur avons fait remplir par écrit à la dernière rencontre des réseaux de travail. Les questions présentaient un certain nombre d'énoncés, pour lesquels les répondantes devaient dire si c'était une pratique d'enseignement ou une situation d'apprentissage qu'elles utilisaient « souvent », « assez souvent », « de temps à autre » ou « rarement ». Pour ce qui est des pratiques, une première série de questions s'intéressait à ce qui était fait dans l'enseignement du français en général, une seconde série, à ce qui se rapportait à l'enseignement de la langue spécifiquement. Le tableau 9 présente les types de pratiques ou de situations d'apprentissage que nous avons retenus et les énoncés du questionnaire qui ont servi à les repérer dans les interventions des enseignantes.

Tableau 9 : Types de pratiques ou de situations d'apprentissage et énoncés qui leur correspondent

Types de pratiques ou de situations	Énoncés correspondants
Pratiques traditionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Je présente [la matière/le contenu linguistique] de manière théorique avant de faire réaliser des activités ou des exercices⁵. - Je lis avec les élèves [le contenu proposé/les sections notionnelles proposées] dans un manuel ou dans une grammaire pour mieux les préparer à faire les tâches demandées. - Je donne un cours sur [un contenu/un contenu linguistique] que j'ai ciblé et les élèves prennent des notes.
Pratiques de découverte⁶	<ul style="list-style-type: none"> - Je fais découvrir [les notions/un volet de la langue écrite] à partir d'un texte ou à l'aide d'exemples. - Par les questions que je pose, j'amène les élèves à s'appuyer sur [leurs connaissances antérieures/leurs connaissances antérieures relativement aux règles de grammaire]. - Je m'appuie sur des exemples concrets (un texte d'auteur, un texte d'élève, des phrases, etc.) pour amener les élèves à reconnaître [les notions/la notion linguistique] à acquérir.
Pratiques d'enseignement explicite	<ul style="list-style-type: none"> - Je fais des démonstrations des stratégies que je mobilise en contexte de lecture ou d'écriture. - À partir d'un texte modèle, je fais dégager par les élèves [les éléments/les éléments linguistiques] pertinents à prendre en compte et les stratégies à appliquer, puis je les invite à s'exercer dans une tâche similaire.
Pratiques métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> - J'incite les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses [en français/ en langue écrite] à l'aide du portfolio. - J'amène les élèves à réfléchir [sur leurs types d'erreurs et leur niveau d'habileté, à partir de leurs textes ou de leurs tâches de lecture/dans le cadre d'une démarche de révision par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur les types d'erreurs qu'ils commettent en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs].
Pratiques coopératives	<ul style="list-style-type: none"> - J'évalue les élèves de manière globale, à partir de l'ensemble [de leurs productions/des textes et des tâches qu'ils produisent]. - Je laisse les élèves libres de se partager les tâches dans le travail [en équipe/sur la langue ou les activités d'écriture réalisées en équipe]. - J'invite les élèves à se grouper [en équipe/en équipe pour faire des exercices ou pour écrire des textes] et à se partager les tâches en fonction de rôles précis. - [Je fais réaliser des projets d'envergure en prenant soin de faire effectuer certaines étapes en équipe/Je tiens compte de la motivation des élèves en leur proposant des projets à réaliser en équipe sur des thèmes intéressants tout en prenant soin d'intégrer les connaissances nécessaires à la poursuite de ces projets].
Situations d'apprentissage évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> - La production de textes longs (dans le cadre d'une évaluation sommative ou formative).

⁵ Dans les affirmations, le premier élément à l'intérieur des crochets a été utilisé pour les pratiques dans l'enseignement du français en général, le second, pour les pratiques dans l'enseignement de la langue en particulier.

⁶ Le terme *pratiques de découverte* est pour nous synonyme de *pratiques inductives*.

Types de pratiques ou de situations	Énoncés correspondants
Situations d'apprentissage authentiques	<ul style="list-style-type: none"> - La production de textes longs (dans le cadre d'un projet ou d'une tâche complexe). - La production de textes libres. - L'écriture en situation authentique (journal intime, carnet de lecture, journal dialogué, correspondance, etc.). - La réalisation de projets intégrateurs (alliant plusieurs matières).
Situations d'apprentissage ludiques	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités ludiques (jeux de conjugaison, mots croisés, cadavres exquis, jeux sur le vocabulaire, etc.).
Situations d'apprentissage stratégiques	<ul style="list-style-type: none"> - La préparation d'un texte à l'aide de l'élaboration d'un plan. - La production de textes courts. - La composition de phrases détachées. - La dictée.
Situations d'apprentissage métalinguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - L'analyse de phrases (identification de classes de mots, de groupes de mots, de types de phrases, etc.). - L'utilisation guidée d'ouvrages de référence. - Les exercices de type stratégique (schémas, tableaux, organisateurs graphiques, etc.). - Les exercices de type « drills ».
Situations d'apprentissage décontextualisées	

La réponse de chaque enseignante à chaque énoncé a été convertie en un nombre: 4 pour la réponse «souvent», 3 pour «assez souvent», 2 pour «de temps à autre» et 1 pour «rarement». De là, nous avons pu établir pour chaque enseignante un score pour chaque type de pratiques ou de situations d'apprentissage, en calculant la moyenne des nombres obtenus aux énoncés correspondant à ce type de pratique et en la convertissant en pourcentage. Il restait enfin à regrouper les enseignantes. Pour chaque type de pratiques ou de situations d'apprentissage, nous avons calculé la moyenne et l'écart-type des scores de toutes les enseignantes, primaire et secondaire confondus. Les enseignantes ayant, pour un type de pratiques ou de situations d'apprentissage donné, un score d'au moins un écart-type au-des-

sus de la moyenne ont été considérées comme utilisant beaucoup ce type de pratiques ou de situations. Les enseignantes ayant, pour ce même type de pratiques ou de situations, un score d'au moins un écart-type en dessous de la moyenne ont été considérées comme utilisant peu ce type de pratiques ou de situations. Les autres enseignantes ont été considérées comme utilisant moyennement ce type de pratiques ou de situations. C'est selon ces trois catégories que les résultats seront présentés dans le chapitre suivant.

Le tableau 10 fait la synthèse, pour le primaire, du nombre d'élèves évalués et interviewés dans chaque groupe.

Tableau 10 : Nombre d'élèves évalués et interviewés, pour chaque groupe du primaire

Groupe	Nombre d'élèves évalués	Nombre d'élèves interviewés
P1	14	3
P2	24	3
P3	25	1
P4	24	3
P5	24	2
P7 ⁷	24	2
P8	14	2
P9	27	3
P10	26	3
P11	22	2
P12	17	2
P13	23	3
Total	264	29

Au secondaire, nous avons recruté des élèves dans deux des groupes de 5^e secondaire où chaque enseignante intervenait. Dans la présentation et l'analyse des résultats, nous avons pris ensemble tous les élèves d'une même enseignante, quel que soit le groupe auquel ils appartenaient initialement. Le tableau 11 présente, pour le secondaire, le nombre d'élèves évalués et interviewés dans chaque groupe.

Tableau 11 : Nombre d'élèves évalués et interviewés, pour chaque groupe du secondaire

Groupe	Nombre d'élèves évalués	Nombre d'élèves interviewés
S1	39	— ⁸
S2	30	5
S3	40	6
S4	28	6
Total	137	17

⁷ Le groupe P6 a dû être éliminé à cause de données manquantes.

⁸ À cause de différents problèmes logistiques, il nous a été impossible d'interviewer des élèves du groupe S1.

7.4 Limites méthodologiques

D'abord, nous tenons à insister sur le fait que les élèves suivis dans le cadre de cette recherche ne sont pas nécessairement représentatifs de la population des élèves québécois de leur âge, puisque la sélection de nos sujets reposait essentiellement sur le volontariat des enseignants qui en étaient responsables. De plus, soulignons que si, au primaire et au secondaire, les groupes d'élèves suivis incluaient vraisemblablement aussi bien des élèves forts que des élèves faibles, puisqu'il s'agissait de groupes normaux, les élèves du collégial et de l'université étaient surtout constitués d'élèves faibles (considérés comme tels par eux-mêmes ou par leur établissement d'enseignement). Les élèves suivis au post-secondaire sont donc encore moins représentatifs de l'ensemble de la population québécoise de leur âge.

Plus précisément, dans tous les ordres d'enseignement, nous n'avons pas choisi les élèves qui participaient à la recherche : ce sont leurs enseignants qui ont d'abord accepté d'y participer, puis eux-mêmes dans le cas des élèves du postsecondaire ou leurs parents dans celui des plus jeunes. Nous avons suivi les élèves volontaires, quelles que soient leurs caractéristiques. Le nombre d'élèves correspondant aux différents profils linguistiques n'a donc pas pu être contrôlé, et il arrive qu'on ne trouve qu'un ou deux élèves correspondant à un profil dans un groupe. La prudence s'imposera au moment de tirer des conclusions pour ces profils sous-représentés.

Au secondaire, la passation du questionnaire et de la production écrite au post-test a été marquée par une certaine démotivation de la part des élèves. Bien que notre calendrier ait prévu ces passations avant l'examen ministériel de rédaction, certains groupes ont fait leur post-test après cet examen. Dans ces groupes, quelques élèves ont clairement exprimé leur opposition en ne faisant pas le post-test, ce qui nous a contraints à les éliminer. La plupart des élèves ont néanmoins répondu aux

deux épreuves du post-test, mais on peut se demander si le climat de démotivation régnant dans ces classes a permis à tous de donner leur meilleure performance.

Au primaire et au secondaire, les analyses que nous avons effectuées s'appuient sur les réponses des enseignantes au questionnaire sur les pratiques que nous leur avons administré. Il faut reconnaître que ces réponses demeurent malgré tout des «pratiques déclarées», puisqu'elles reposent sur les perceptions des enseignantes et non sur des observations directes en salle de classe. Étant donné le déroulement de la recherche que nous avons décrit précédemment, nous croyons qu'un tel questionnaire, malgré ses limites, restait le meilleur moyen de recueillir de l'information sur les types de mesures d'aide auxquels les élèves avaient été exposés.

Le questionnaire amenait les enseignantes à se prononcer sur la fréquence de différentes interventions en fonction de leur représentation de ce que veulent dire «souvent», «assez souvent», etc. En effet, certaines enseignantes ont déclaré faire «souvent» un nombre assez élevé d'énoncés; or plus le nombre de pratiques que l'on fait «souvent» est grand, moins la fréquence relative de chacune de ces pratiques est grande. Ainsi, il faut être conscient que le nombre d'heures consacrées à

une pratique dans deux groupes dont l'enseignante dit faire cette pratique «souvent» peut différer d'un groupe à l'autre.

Vu le grand nombre de types de pratiques et de situations sur l'importance desquels nous avons demandé aux enseignantes de se prononcer, il nous est impossible d'isoler l'effet de chacune de ces pratiques. Par exemple, l'enseignante du groupe S3 est la seule de son ordre d'enseignement à utiliser beaucoup de situations métalinguistiques et elle est également la seule à utiliser beaucoup de situations décontextualisées. Si son groupe progresse plus que les autres, il se peut que ce soit à cause d'une combinaison de ces pratiques, mais aussi à cause d'une seule de ces deux pratiques – dans ce dernier cas, il nous est impossible de déterminer laquelle.

Enfin, nous ne cherchons pas à construire un modèle qui prédirait le progrès des élèves en français écrit à partir d'un certain nombre d'observations sur ces élèves et l'enseignement qui leur est dispensé. Nous ne faisons que comparer des groupes d'élèves ayant bénéficié de différentes mesures d'aide en français pour voir celles qui conduisent au plus grand progrès.

Les établissements d'enseignement, du primaire à l'université, ont adopté un certain nombre de mesures pour aider les élèves à réussir en français écrit. L'impact de ces mesures sur la compétence à écrire des élèves n'avait jusqu'à maintenant pas encore été évalué. L'étude analyse, sur une période d'un an, les effets d'un certain nombre de ces mesures d'amélioration du français écrit mises en œuvre dans la région de Montréal, en 6^e année du primaire, en 5^e année du secondaire, au collégial et au premier cycle universitaire. Elle cherche à déterminer lesquelles de ces mesures sont les plus efficaces dans chacun de ces ordres d'enseignement. De ce fait, elle présente un grand intérêt pour le milieu de l'enseignement.

Pascale Lefrançois est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Michel D. Laurier est le doyen de cette même Faculté, Roger Lazure est chargé de cours et agent de recherche à l'Université de Montréal et Robert Claing est professeur de littérature au collège Ahuntsic de Montréal.