

# ÉTUDE DESCRIPTIVE DES ERREURS RÉPERTORIÉES DANS TROIS PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉTUDIANTS FRANCO-ONTARIENS EN FORMATION INITIALE

**Athanase Simbagoye**, Université Laurentienne

**Isabelle Carignan**, Université TÉLUQ

**Rose Kana**, Collège Boréal

---

## Résumé

Le développement de la compétence scripturale est primordial en formation initiale des maîtres dans le contexte franco-ontarien. En effet, le niveau de littératie des futurs enseignants en milieu de langue minoritaire demeure une priorité, car ils seront souvent les seuls modèles langagiers pour les futurs élèves qui grandissent dans un milieu anglo-dominant, surtout si l'on ne parle pas français à la maison. L'objectif ici est de mieux comprendre ce problème en identifiant les erreurs commises par ces étudiants provenant d'un milieu francophone minoritaire à partir de textes écrits en contexte de formation. Les résultats démontrent que ces erreurs sont souvent liées à l'orthographe grammaticale et au lexique.

**Mots-clés** : compétence scripturale; test de compétence linguistique; types d'erreurs à l'écrit; formation initiale des maîtres; contexte francophone minoritaire.

**Keywords**: writing competence; language proficiency test; type of errors in writing; pre-service teachers, francophone minority context.

## 1. Introduction et problématique

Dans un système éducatif quel qu'il soit, le développement de la compétence langagière des enseignants est un enjeu majeur. La qualité de la langue et le rôle des enseignants qui en découle, celui de modèle langagier et de professionnel de la langue, jouent un rôle central et déterminant dans la réussite scolaire des élèves (Commission Larose, 2001). Au Canada, par exemple, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2013) a mis sur pied un « Cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique pour la profession enseignante ». Toutefois, le niveau de

littératie atteint par beaucoup d'apprenants en formation initiale est souvent préoccupant. C'est le cas des étudiants franco-ontariens, dont le résultat au test de compétence linguistique n'atteint que très rarement la norme de performance linguistique pour l'entrée au programme en éducation. L'analyse des résultats obtenus au test administré par l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne entre 2011 et 2014 montre qu'environ 49 % des candidats échouent au test d'entrée. Par exemple, en septembre 2012, 51 étudiants sur 104 étudiants admis au programme avaient une note comprise entre 50 % et 64 %. Par ailleurs, avec 191 candidatures en 2012 et 236 candidatures reçues en 2013, la médiane des résultats des deux groupes est de 65 %. Or, quel que soit le niveau d'études, la maîtrise des compétences linguistiques au postsecondaire est une condition sine qua non pour la réussite universitaire. Qu'est-ce qui peut justifier ces résultats plutôt faibles des candidats au test de français alors que ces derniers ont déjà complété un premier baccalauréat, ce qui d'ailleurs leur permet de s'inscrire au programme de formation initiale des maîtres?

Au Québec et en Europe, des études portant sur l'évaluation des acquis orthographiques et rédactionnels au postsecondaire ont été menées (Roy et Lafontaine, 1992; Roy et Boudreau, 1995; Boudreau, 1995; Lefrançois et coll., 2008). Dans le cas de Lefrançois et coll. (2008) dont l'étude a été menée au Québec auprès des apprenants de l'élémentaire, du secondaire et du postsecondaire, il est mentionné que la composante linguistique est la plus importante des composantes de la compétence à écrire et que les interventions susceptibles de faire progresser les apprentissages en français écrit varient d'un ordre d'enseignement à un autre. Au postsecondaire par exemple, c'est le travail sur la langue à travers la lecture publique des textes littéraires et/ou celui sur les stratégies de révision de textes qui devrait être une pratique privilégiée. De telles études en milieu minoritaire sont rares (Laflamme et Reguigui, 2003; Bernier, 2012), et aucune de ces études n'aurait porté sur l'évaluation de la compétence scripturale des étudiants diplômés de l'université, et ce, particulièrement en formation initiale des maîtres. Dans cette perspective, le développement des compétences linguistiques des futurs

enseignants est une finalité de tout système éducatif. Ainsi, plusieurs universités offrant la formation initiale des maîtres mettent sur pied des cours de langue, des ateliers linguistiques ou des services d'appui à l'apprentissage, dont le but est d'amener les futurs enseignants à maîtriser des compétences langagières et, plus spécifiquement, la compétence scripturale.

Dans un contexte anglophone dominant comme celui de l'Ontario, les enjeux de l'enseignement du français sont nombreux et les défis sont de taille. En effet, la transmission de la langue et de la culture françaises fait partie du mandat des écoles en Ontario français (Cazabon, 2005; Gérin-Lajoie, 2003; MÉO, 2004, 2006; Normand-Labrie, 1999) et dans l'espace francophone au Canada (Landry, Allard et Deveau, 2010; Gérin-Lajoie, 2011; CMEC, 2012; Landry, Deveau et Allard, 2006; Pilote, 2006), comme c'est également le cas dans les milieux majoritaires. Par contre, en milieu minoritaire francophone, plusieurs facteurs font en sorte que l'apprentissage de la langue et sa valorisation sont davantage du ressort de l'école franco-ontarienne. C'est, entre autres, l'existence de familles exogames qui représentent 68,3% de l'ensemble des familles (Statistique Canada, 2011), le manque d'occasions de s'exprimer en français et la rareté des ressources en langue française qui fait en sorte que l'école a un rôle clé dans le développement des compétences en français (MÉO, 2004; Landry, Deveau et Allard, 2006). Dans cette perspective, la nécessité de rehausser le niveau de maîtrise de la langue chez les futurs enseignants devient un des enjeux sociétaux de premier plan. Pour les étudiants en formation initiale des maîtres, le problème qui se pose est double : d'une part, ces étudiants évoluent dans un milieu social anglo-dominant et proviennent en majorité de foyers exogames et, d'autre part, ils ont une conception normative et artificielle de la langue française (Cavanagh et Blain, 2009; Cazabon, 2005; Landry, 2003; Normand-Labrie, 1999). Cette faible vitalité ethnolinguistique des communautés francophones en milieu minoritaire doit être compensée par une socialisation langagière au sein de la famille et à l'école (Landry, Deveau et Allard, 2006).

Pour que l'école joue pleinement ce rôle de socialisation langagière dans le contexte minoritaire francophone en Ontario, une série de questions s'est posée en formation initiale des maîtres: le test de compétence linguistique écrit informatisé mesurerait-il ce qu'il est censé mesurer? Comment remédier aux éventuelles faiblesses constatées chez certains étudiants admis au programme sous réserve de réussir le test de compétence linguistique? Cette mise en interrogation des résultats de l'évaluation d'un test informatisé a conduit l'École des sciences de l'éducation à se préoccuper du faible niveau de maîtrise des normes de la langue d'enseignement. Elle a mis sur pied un vaste projet visant à étudier cette problématique et la conception d'un test permettant d'évaluer efficacement les compétences linguistiques des futurs candidats au programme de formation initiale des maîtres.

Dans le cadre de cet article, nous nous concentrons sur une partie des données de ce vaste projet. Il s'agit donc d'une étude exploratoire dont l'objectif est d'identifier les types d'erreurs réalisées à l'écrit chez les futurs enseignants, en contexte francophone minoritaire, dans le but a) d'étudier les connaissances grammaticales réelles des étudiants franco-ontariens inscrits au programme de formation initiale et b) de guider ces étudiants en formation initiale dans le développement de sa compétence scripturale.

## **2. Cadre conceptuel de la recherche**

Le contexte théorique de notre étude porte sur trois aspects intimement liés à la culture de l'écrit à savoir : (1) le processus d'écriture et la compétence scripturale, (2) la grammaire du texte et de la phrase, ainsi que (3) l'enseignement explicite de la grammaire pour développer la compétence scripturale.

Plusieurs écrits portant sur le processus d'écriture ont montré qu'en situation d'écriture, la personne qui écrit part d'un point de départ, c'est-à-dire la tâche d'écriture qui lui est proposée, et elle se rend à un point d'arrivée, le texte final correspondant au but à atteindre et aux règles d'un texte écrit. Tout ce processus complexe se fait en parallèle avec le développement du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003) à l'écrit.

Les modèles cognitifs de l'acte d'écrire décrivent généralement trois composantes du processus rédactionnel, qui sont la planification, la mise en texte et la révision. Ces modèles s'accordent sur le fait que le processus d'écriture est récursif. Le processus d'écriture constitue une démarche de résolution de problèmes complexes (Chartrand, 2012; Chartrand et coll., 2011; Cavanagh et Blain, 2009; Chartrand et coll., 1999; Deschênes, 1995; Fayol et Heurley, 1995; Guénette et Jean, 2012; Hayes et Flower, 1980; Laporte et Rochon, 2012; Moffet, 1992; Nadia et Fischer, 2006). Par ailleurs, la conception de l'écriture selon une approche de résolution de problèmes définit un cadre de travail qui offre un soutien au scripteur afin de l'aider dans sa rédaction (Chartrand, 2012; Fayol, 1997; Guénette et Jean, 2012; Reuter et Delcambre, 2002, 2006; Reuter, 1996). Le développement de la compétence scripturale passe obligatoirement par la gestion efficace de ce processus récursif et complexe, par l'acquisition des savoirs nécessaires à la pratique de l'écriture et par la mobilisation de ressources variées répondant aux exigences de la situation d'écriture. Cette compétence scripturale est définie en fonction d'une situation (contextualisée) dans laquelle une personne en action accomplit une tâche et résout efficacement des problèmes en mobilisant une série de ressources internes (cognitives, conatives – attitudes, valeurs, croyances, personnalités, etc.) et externes (sociales et matérielles) (Jonnaert, Ettayebi, et Defise, 2009).

Parmi ces ressources internes, l'apprenant doit être capable de mobiliser des connaissances relatives à la grammaire de la phrase et à la grammaire du texte. Lors de l'autoévaluation et de la correction d'un texte écrit, de telles connaissances sont mobilisées. En guise d'exemple, dans le cadre des groupes de révision rédactionnelle (GRÉRE) (Lafontaine et Blain, 2007), le scripteur doit lire à voix haute sa copie écrite à ses pairs dans le but de recevoir et d'y intégrer des suggestions qui touchent la grammaire du texte, dans un premier temps, et les corrections relatives à la grammaire de la phrase dans un deuxième temps. Ce type d'intervention pédagogique nous révèle à quel point la lecture, l'écriture et l'oral sont interreliés (Cavanagh et Blain, 2016). Dans cette perspective, l'acquisition des notions fondamentales de la grammaire de la phrase et

celles de la grammaire du texte constitue le socle du développement des compétences orthographique et scripturale. D'où l'intérêt que présente l'étude de la cohérence et de la cohésion des textes écrits par des étudiants en formation initiale. En effet, l'étude de la cohérence textuelle explore l'interface où connaissances linguistiques et non-linguistiques se rencontrent pour permettre la compréhension de textes dans leur sens communiqué. Quant à l'étude de la cohésion, elle cherche à élucider le fonctionnement des mécanismes linguistiques permettant la continuité référentielle dans les différentes unités structurales d'un texte (Simbagoye, 2015; Chartrand, 2012; Patry, 1995; Charolles, 1978). Dans le curriculum de l'Ontario, les savoirs relatifs à la grammaire de la phrase et à la grammaire du texte qui sont visés par chaque cours de français de la 7e à la 12e année sont regroupés dans les catégories ci-après : grammaire de la phrase, grammaire du texte, orthographe d'accord et ponctuation, morphologie des mots variables, lexique et orthographe lexicale, conjugaison et figures de style (MÉO, 2007a; MÉO, 2007b et MÉO, 2006). Ces savoirs prescrits par le curriculum doivent être enseignés en respectant le principe de progression et, dans une moindre mesure, en tenant compte du contexte socioculturel qui, en milieu minoritaire, consiste à exploiter des textes écrits et à recourir aux référents culturels.

Pour favoriser l'acquisition de tous ces savoirs, tant sur le plan de la grammaire du texte qu'à celui de la grammaire de la phrase, l'enseignement explicite des phénomènes grammaticaux, qui permet de réfléchir sur les régularités de la langue et sur le fonctionnement des textes, pourrait constituer l'approche toute désignée. L'un des grands apports de la grammaire du texte consiste à montrer comment la grammaire de la phrase s'interprète au sein du texte. Ainsi, la progression de l'information qui se manifeste parfois par des reprises de l'information d'une phrase à l'autre se fait avec les différentes catégories de mots (par exemple, un nom repris par un pronom, un cas d'anaphore utilisée pour résumer l'information) et il se fait avec différents groupes de mots (par exemple, un groupe verbal remplacé ou repris par un groupe nominal). Ces divers éléments linguistiques sont nécessaires à la construction du texte et à sa

compréhension. Par exemple, les procédés linguistiques tels que la pronominalisation (p. ex. : utilisation d'un pronom dont l'antécédent est un groupe nominal qu'on retrouve dans une autre phrase au sein d'un paragraphe), la substitution lexicale ou pronominale (lorsque le pronom remplace une phrase subordonnée complétive), ne peuvent être compris qu'en recourant aux notions de la grammaire de la phrase et aux manipulations linguistiques. Cet enseignement de la nouvelle grammaire peut contribuer à aider l'apprenant à mieux acquérir des outils lui permettant de résoudre des problèmes rédactionnels.

À l'écrit, l'appropriation des liens qui existe entre les divers éléments qui composent un texte est fondamentale, car elle permet au scripteur de mieux structurer et d'organiser son texte. En contexte minoritaire, cette appropriation passe par une prise de conscience qui améliore le rapport à l'écrit chez l'apprenant. La conscience construite sur l'écrit et sur les éléments constitutifs du texte lui permet alors de se représenter l'acte d'écriture comme un processus consistant à produire un énoncé porteur de sens. Ainsi que l'écrivent Cavanagh et Blain (2009, p.155), « Pour que les élèves francophones minoritaires parviennent à se représenter l'écrit comme une activité de construction de sens, ils doivent saisir l'idée que le sens résulte en grande partie de la capacité du scripteur à structurer son texte en établissant des liens entre les divers éléments qui le composent. » En production écrite, la rédaction d'un texte de qualité exige du scripteur de recourir à des règles de cohérence et de cohésion textuelles (Cavanagh et Blain, 2009 et 2016; Charolles, 1978; Patry et Ménard, 1992; Paret et Blain, 1995; Laporte et Rochon, 2012; Simbagoye, 2015). En effet, un texte de qualité présente des caractéristiques liées à une forme de discours et à un genre donné et ces caractéristiques renvoient à des propriétés linguistiques ou grammaticales (textuelles, visuelles, graphiques, communicationnelles, etc.). Pour Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, avec la coll. De Riverin (2015, p. 4) : « un genre peut être défini comme un ensemble de productions langagières dont les caractéristiques sont relativement stables dans le temps dans une culture donnée. » Pour ces auteurs, le genre se distingue du mode de discours

(l'argumentation, la description, l'explication, la narration). Le mode de discours s'actualise dans des genres tels que le roman, le conte, le texte d'opinion, par exemple. Ainsi, la production d'un texte d'opinion de qualité obéit à des critères précis à savoir : l'unicité du sujet traité au fil des phrases et des paragraphes, la reprise des éléments d'information dans le développement linéaire du texte (mots ou groupes de mots) favorisant une meilleure compréhension et le maintien de l'unité du sujet, la constance du point de vue, l'absence de contradiction, l'établissement de lien entre les idées exprimées et la réalité, ainsi que la cohérence temporelle (Chartand et coll., 2011; Contant, 2011; Laporte et Rochon, 2012; Cavanagh et Blain, 2009; Nadeau et Fisher, 2006). Ces caractéristiques linguistiques, textuelles et discursives peuvent être évaluées en utilisant un référentiel basé sur des règles liées au fonctionnement de la langue en contexte d'écriture.

Dans le cadre de notre recherche descriptive exploratoire, ces caractéristiques, ainsi que les règles de fonctionnement de la langue (orthographe grammaticale et lexicale, ponctuation, etc.), sont utilisées comme critère d'évaluation des textes produits par les étudiants. Selon leur catégorie, chacun de ces critères a reçu un code spécifique (voir Tableau 1 dans la section portant sur la présentation des résultats). Notre objectif principal est d'établir des catégories d'erreurs à partir desquelles un enseignement explicite des notions linguistiques prescrites par le curriculum de l'Ontario (grammaire de la phrase et grammaire du texte) peut être envisagé en formation initiale des maîtres. Le but de cette étude est donc de répertorier les erreurs (linguistiques et de cohérence textuelle) commises dans le cadre de la production d'un texte d'opinion rédigé par les étudiants en éducation afin d'être en mesure d'orienter l'enseignement explicite des savoirs grammaticaux visant le développement de leur compétence scripturale, compétence essentielle en tant que modèle langagier en milieu minoritaire. La classification de Guénette et Jean (2012), que nous avons adaptée, nous a permis de regrouper les erreurs répertoriées. Dans leur recension des études portant sur des pratiques de correction d'erreurs linguistiques dans les écrits des apprenants en langue



seconde, Guénette et Jean (2012) distinguent les erreurs linguistiques en fonction de la complexité de forme et de sens de l'élément linguistique considéré, ainsi qu'en fonction de la complexité de la règle qui le décrit. Nous considérons cette classification intéressante, car elle offre deux possibilités d'interventions pédagogiques efficaces : cibler des erreurs facilement rectifiables à faire corriger sans déstabiliser l'apprenant qui souffrirait de l'insécurité linguistique et planifier des interventions pédagogiques par le biais de l'enseignement explicite afin d'offrir une rétroaction sur des erreurs que l'on ne peut traiter qu'en recourant à des règles de grammaire complexes et en utilisant un métalangage avancé.

### **3. Méthodologie de la recherche**

La démarche méthodologique privilégiée dans cette recherche exploratoire se fonde sur l'analyse d'un corpus de textes écrits par trois étudiants. Ces productions écrites ont été réalisées dans le cadre d'une mise à l'essai d'une composante écrite d'un test de compétence linguistique à l'École des sciences de l'éducation (ÉSE) de l'Université Laurentienne. Ce corpus de textes, constitué de trois cas de textes représentatifs (texte fort- T3, texte moyen-T2 et texte faible-T1), provient d'un échantillon de 34 textes d'étudiants qui ont été rédigés dans le cadre de ladite mise à l'essai, en septembre 2012. La sélection des sujets a été réalisée par l'entremise d'un courriel envoyé à tous les étudiants en formation initiale des maîtres. La participation s'est donc faite sur une base volontaire, car les étudiants ont répondu à une invitation de l'ÉSE. Pour leur participation, les étudiants ayant répondu à l'invitation ont reçu un chèque-cadeau d'une valeur de 30 \$. Pour garantir l'anonymat des participants, chaque texte a été numéroté avant la sélection des trois textes ci-haut mentionnés. Pour choisir les textes représentatifs de l'ensemble des erreurs rencontrées dans les textes analysés, quatre éléments ou critères ont été pris en compte : a) le texte choisi devait répondre à tous les critères de la consigne de la tâche d'écriture; b) la fluidité des phrases assurées par la variété des types et des formes de phrases liées entre elles; b) la cohérence globale du texte (clarté des idées); d)

la structuration du texte (son organisation en tenant compte des caractéristiques du genre de texte et de la forme du discours, à savoir un texte d'opinion ayant une séquence dominante argumentative). Bref, les textes trop courts ou très peu cohérents et ceux dont les erreurs causent des malentendus communicatifs ne seraient pas représentatifs eu égard aux directives et aux exigences de la tâche. Ces textes ne peuvent être retenus pour l'étude, car ils sont illisibles et il est difficile d'interpréter les erreurs (par exemple, un texte sans fil conducteur où les informations s'ajoutent sans être reliées entre elles, un texte comportant des phrases ne recouvrant à aucun type de phrase ou à aucune forme de phrase).

Les erreurs sont ensuite répertoriées dans chaque texte à l'aide d'une grille de correction (voir tableau 1 dans la section portant sur l'analyse des résultats), qui a été développée dans le cadre d'une recherche-action menée en contexte de formation initiale des enseignants (Simbagoye, 2015). Avant la correction, les lignes de chaque texte sont numérotées afin de faciliter le travail de validation des erreurs repérées en se basant sur les critères d'évaluation retenus. Deux experts en didactique du français et une enseignante de français ont corrigé les textes. Les différentes erreurs relevées et les lieux d'infraction à la cohérence et à la cohésion textuelles sont notés et portent un numéro de code comme l'indique le tableau 1. Ensuite, les correcteurs ont validé ensemble toutes les erreurs compilées en recourant aux explications fournies par le logiciel Antidote. Pour analyser et classer des erreurs en sous-catégories (fonctionnement de la langue, marques de cohésion textuelle et contexte de production), trois textes représentatifs ont été choisis à partir du corpus par les chercheurs : un texte comportant le plus d'erreurs, un texte avec un nombre d'erreurs moyen et un texte comportant peu d'erreurs. Au moment de l'interprétation des résultats, les types d'erreurs tirées des trois textes d'opinion produits par des étudiants sont regroupés en deux catégories : la catégorie d'erreurs rectifiables et celle des erreurs difficilement rectifiables, car elles exigent de recourir à des processus de haut niveau relatifs aux règles de cohérence textuelle et à plusieurs manipulations syntaxiques pour améliorer des phrases mal structurées. Cette

classification est inspirée de Guénette et Jean (2012) pour développer par la suite des modules d'autoformation destinés aux étudiants en formation qui éprouvent des difficultés à l'écrit. Face à l'insécurité linguistique des apprenants en contexte francophone minoritaire, une double catégorisation des erreurs linguistiques permet de réaliser deux objectifs complémentaires. Premièrement, elle permet de cibler la correction d'erreurs facilement rectifiables qui mènent à des changements positifs durables chez l'apprenant. Deuxièmement, cette catégorisation permet de réserver un traitement didactique aux erreurs qui exigent une mobilisation de règles complexes qui, en contexte minoritaire, ne peuvent être comprises qu'en recourant à un enseignement explicites de règles connexes. Des exemples de textes écrits par trois étudiants sont donnés aux annexes 2 à 4.

#### **4. Présentation des résultats**

Les résultats que nous avons obtenus sont basés sur l'analyse des erreurs recueillies en s'inspirant de Guénette et Jean (2012). Les erreurs de graphie dans un mot ou genre erroné, d'accord de déterminants, d'orthographe grammaticale (accord sujet-verbe, choix de pronoms, choix de temps et de formes verbales) seraient traitables ou rectifiables en utilisant une seule règle grammaticale dont une explication se trouve facilement dans des ouvrages de référence. Par contre, des erreurs de choix lexical ou de structure de phrase seraient très difficilement rectifiables. En effet, les erreurs de cette catégorie exigent que l'on recoure à une combinaison de règles de cohérence textuelle et à des manipulations syntaxiques pour améliorer la structure des phrases. Malheureusement, le fait que la plupart du temps l'enseignement du lexique et de la syntaxe s'avère plus complexe pour certains enseignants, les apprenants sont parfois peu outillés pour mieux traiter ce genre d'erreurs. Bien que les deux catégories d'erreurs ci-dessus mentionnées (erreurs facilement rectifiables et erreurs difficilement rectifiables) aient été distinguées par des chercheurs en langue seconde, ils peuvent être appliqués en milieu francophone minoritaire. En effet, pour plusieurs jeunes qui grandissent en

milieu francophone minoritaire, l'acquisition de la langue maternelle s'apparente souvent à l'acquisition d'une langue seconde (Vygotsky, 1985).

Les résultats sont regroupés en deux aspects : 1) catégories et types d'erreurs rectifiables par consultation de dictionnaire ou des référentiels portant sur la grammaire de la phrase à savoir : vocabulaire ou choix lexical, orthographe grammaticale, orthographe lexicale, ponctuation et, parfois, cohésion; 2) catégories et types d'erreurs difficilement rectifiables qui sont essentiellement des erreurs de syntaxe, de cohésion et de cohérence textuelle.

Comme nous l'avons mentionné, les types d'erreurs commises par les étudiants sont d'abord classés selon les trois composantes de la grille de correction dont les critères sont repris dans le tableau 1. Les trois composantes sont les suivantes : fonctionnement de la langue, marques de cohésion et contexte de production. Pour illustrer la variété d'erreurs constatées, voici un tableau comparatif de trois textes représentatifs (T1, T2 et T3)<sup>3</sup> ayant été produits par trois étudiants durant la mise à l'essai d'un test cours ci-haut mentionné.

Le texte T1 compte 339 mots, 14 phrases et cinq paragraphes. Le texte T2 compte 463 mots, 24 phrases et cinq paragraphes. Quant au dernier texte T3, il compte 396 mots, 13 phrases et cinq paragraphes. Dans une perspective pédagogique, les types d'erreurs qui sont facilement rectifiables et celles qui sont difficilement rectifiables par les étudiants peuvent être exploités de différentes façons.

Dans le premier texte (T1), plusieurs erreurs ont été relevées à l'aide de la grille de correction. Ainsi, la performance affichée est de 79 erreurs sur 339 mots, soit six erreurs par phrase. Quant aux erreurs de cohésion et de cohérence textuelles, elles sont peu nombreuses. S'agissant du texte T2, le texte comporte 41 erreurs sur 462 mots, soit une moyenne de deux erreurs par phrase. Ce texte comporte peu d'erreurs de cohérence textuelle. Enfin, le dernier texte T3, 21 erreurs sur 396 mots sont comptabilisées, soit une erreur et demie par phrase. Le texte T3 ne contient pas d'erreur de cohérence. Pour l'ensemble des textes produits par les participants, les erreurs liées au fonctionnement de la langue sont les plus nombreuses. Dans les trois textes retenus, ces erreurs

représentent 81 % de toutes les erreurs repérées au texte T1, 83 % pour le texte T2 et 66 % pour le texte T3.

#### **4.1 Catégories et types d'erreurs rectifiables par consultation de dictionnaires ou autres référentiels portant sur la grammaire de la phrase**

La plupart des erreurs facilement rectifiables sont les suivantes : vocabulaire ou choix lexical, orthographe grammaticale, orthographe lexicale, ponctuation et, parfois, cohésion. Voici des exemples qui relèvent de ces catégories.

##### **a) Erreurs de vocabulaire (imprécision du vocabulaire) (FL1)**

- Un premier exemple illustre une ambiguïté oral/écrit : *\*attendons* (T1, L.1) au lieu de *entendons* : ambiguïté de type oral/écrit dû au fait que la grammaire interne (langue orale) a une influence importante sur la production écrite (Germain et Netten, 2013);
- *\*étirement de la formation* (FL1, dans le sens d'allonger la durée de formation) (T3, L.1) : calque du groupe nominal dans le groupe prépositionnel.

Ces deux exemples illustrent l'imprécision du vocabulaire qui peut être dû au manque de clarté du mot utilisé, à la pauvreté du lexique ou à l'imprécision du mot résultant d'une confusion homophonique (*\*attendons* au lieu *entendons*) ou d'un choix de mot inapproprié dans la situation de communication (*\*étirer* au lieu *allonger*).

##### **b) Erreurs d'orthographe grammaticale (FL2)**

Les erreurs d'orthographe grammaticale représentent respectivement 48,1 % de l'ensemble des erreurs trouvées dans le texte T1 et 43,3 % pour le texte T2. Voici quelques exemples d'erreurs qui illustrent chacune des trois sous-catégories qui relèvent : 1) de l'absence de marque d'accord du pluriel ou du féminin; 2) de la confusion du pluriel et du singulier et 3) de la confusion homophonique (influence de l'oral entraînant une erreur graphique de la terminaison).

- 1) Absence de marque morphologique du pluriel ou du féminin
  - l'absence de marque d'accord du pluriel (exemples : *\*raison* [T1, L.4], *\*enseignant* [T1, L.28];
  - l'absence de marque d'accord du féminin d'un participe passé employé avec être : *\*serait prolongé* [T1, L.21] au lieu de *était prolongée*. D'un point de vue

grammatical, l'accord est un processus de transfert de marques morphologiques que les mots variables reçoivent du nom ou du pronom. Ainsi, le genre (féminin ou masculin) est une caractéristique lexicale alors que le nombre octroyé au nom par la situation de communication (si le nom est au pluriel, c'est qu'il y en a plusieurs).

### 2) Confusion pluriel/singulier

- la confusion entre le singulier et le pluriel : *\*ans* au lieu de *an* (T1, L.18).

### 3) Confusion homophonique

- Confusion de genre due à une erreur de graphie de deux mots de sens différent : *\*un* année au lieu de *une* année (la plupart du temps, le déterminant numéral « un » est confondu avec le déterminant indéfini « un »);

La confusion de genre est une erreur fréquente dans les textes d'étudiants et elle peut être liée à l'influence du registre de la langue à l'oral, à la présence de voyelle ou du « h » au début du mot ou à l'absence de connaissance sur le genre du mot (*\*dans une* groupe) et ou celle de l'adjectif qualifiant du groupe adjectival (*\*une belle* été). Cette interprétation est aussi valable pour d'autres types de confusion. C'est le cas des exemples qui suivent.

- Confusion de l'infinitif en « — er » et du participe passé en « — é » (FL2) ou vice versa :
  - *\*sont passionner* (T1, L.28) au lieu de *sont passionnés* : difficulté à reconnaître le participe passé employé avec l'auxiliaire être;
  - *\*se faire payé* (T3, L.22) au lieu de *se faire payer* : le verbe *se faire* doit être suivi par un verbe à l'infinitif.
- Confusion de l'infinitif en « — er » et du participe passé employé comme adjectif au pluriel en « — é » : *\*passionner* (T1, L.28) au lieu de *passionnés*;
- Mauvais usage ou la confusion du nombre de la 3<sup>e</sup> personne grammaticale dans l'accord du verbe — au singulier/pluriel (FL2) :

Exemples :

- *\*pourrait* (T1, L.13) au lieu de *pourraient*;
- *\*permettrais* (T1, L.21) au lieu de *permettrait* : erreur d'accord avec le pronom démonstratif cela (3<sup>e</sup> personne du singulier).

### c) Erreurs de graphie dans un mot ou féminisation erronée (FL3)

- *\*Est-ce que* (FL3; T1, L.2) : erreur de majuscule après un point-virgule;
- *\*en générale* (FL3; T1, L.12) au lieu de *en général* (féminisation erronée).

Notons que ces erreurs orthographiques sont dues à une infraction à une règle graphique.

#### d) Erreurs de ponctuation (FL6)

- absence ou présence inappropriée d'un signe de ponctuation (FL6) : *Un sujet que nous attendons souvent dernièrement dans le monde de l'enseignement est la question\**; *Est-ce que la formation initiale des enseignants franco-ontariens devrait-elle durer deux années au lieu d'une année.\** (T1, L.1-2). Ici, le point-virgule est utilisé à mauvais escient. Il devait plutôt y avoir un deux-points. De plus, il y a une utilisation d'un point au lieu d'un point d'interrogation qui n'entraîne pas d'erreur de structure de la phrase (T1, L.3).

Comme tel, le trait d'union ne renvoie pas à une erreur de ponctuation. Il renvoie plutôt à une erreur d'inversion du verbe et du pronom, qui respectivement assurent la fonction de prédicat et de sujet de la phrase.

#### e) Cohésion — l'absence ou omission (MC11) induite d'un élément linguistique :

- déterminant du groupe nominal dont le nom porte la marque du pluriel : [*\*∅*] *apprentissages* (T1, L.23) au lieu de « *les apprentissages* »;
- absence d'un élément linguistique de négation : *et* [*\*∅*] *pas pour les mauvaise raisons* (T2, L29).

#### f) Mauvais emploi de connecteurs et autres marques de relation (MC12) :

- *\*puisque que* [T1, L23-24] *les enseignants seraient plus former* [2 FL] au lieu de *puisque*;

Il s'agit ici d'une erreur d'ordre lexical qu'on peut rectifier en utilisant un référentiel donné (dictionnaire, ouvrage de grammaire, etc.).

**Tableau 1. Fréquences d'occurrences des erreurs répertoriées dans trois textes écrits par des étudiants**

Catégories d'erreurs	Types d'erreurs	Texte (T1)	Texte (T2)	Texte (T3)
<b>Fonctionnement de la langue (FL)</b>	1 FL — Utiliser un vocabulaire approprié.	2	5	7
	2 FL — Observer l'orthographe grammaticale	38	23	1
	3 FL — Observer l'orthographe lexicale.	8	2	2
	4 FL — Utiliser une bonne structure de phrase.	3	3	1
	5 FL — Conjuguer les verbes au mode et temps indiqués.	4	2	2
	6 FL — Respecter la ponctuation.	9	2	1
<b>Marques de cohésion (MC)</b>	MC 7 — Utiliser correctement des éléments de répétition	0	1	0
	MC 8 — Utiliser correctement les pronoms.	2	0	1
	MC 9 — Utiliser des substitutions lexicales pertinentes	0	0	0
	MC 10 — Employer correctement les déterminants.	0	0	2
	MC 11 — Employer correctement les cas d'omissions.	6	11	3
	MC 12 — Employer correctement les connecteurs et les autres marques de relation	5	0	0
	MC 13 — Respecter la progression thématique. Le texte a une progression thématique lorsque :			
	a) il apporte des arguments pertinents.	0	0	0
	b) il apporte des arguments en nombre suffisant	0	0	0
	MC 14 — Établir des liens sémantico-logiques. Le texte présente des liens sémantico-logiques quand :			
a) il respecte le processus d'argumentation.	0	2	1	
b) les énoncés sont justes et conformes au contexte.	1	0	0	
c) les arguments ne sont pas contradictoires	0	0	0	
<b>Contexte de production</b>	CP 15 – Traiter le même sujet et respecter le type de texte	1	1	0
	CP 16 — Maintenir le point de vue en tant qu'auteur du texte et tenir compte du type de texte	0	1	0
<b>Nombre d'erreurs identifiées par les chercheurs en utilisant la grille de correction d'un texte d'opinion</b>		79 erreurs/ 339 mots	53 erreurs/ 463 mots	21 erreurs/ 396 mots
<b>Pourcentage moyen d'erreurs répertoriées par texte</b>		23,3%	11,4%	5,3%
<b>Nombre d'erreurs par phrase</b>		6 erreurs/ phrase	2 erreurs /phrase	1,5 erreur/ phrase

#### 4.2 Catégories et types d'erreurs difficilement rectifiables

La majorité des erreurs appartenant à cette catégorie sont essentiellement des erreurs de syntaxe, de cohésion et de cohérence textuelle. En général, la grande majorité de ces erreurs sont facilement rectifiables chez la plupart d'étudiants munis des outils didactiques pour les comprendre. Toutefois, il faut recourir à un faisceau de phénomènes grammaticaux pour les traiter. Ainsi, des manipulations syntaxiques (par exemple le déplacement, l'addition, l'effacement, etc.) peuvent aider à comprendre une



transformation d'une phrase de base de type déclaratif en une phrase de type interrogatif, de type impératif ou en une phrase de type exclamatif. Il en va de même que pour la transformation des formes de phrases (par exemple, une manipulation syntaxique d'encadrement avec l'adverbe ne...pas peut être utilisée pour transformer une phrase de forme active en une phrase de forme négative).

D'un point de vue syntaxique, la plupart des erreurs sont les suivantes : a) mauvaise construction de phrase; b) absence de préposition dans un groupe prépositionnel (GPrép.); c) emploi d'un mode et temps verbal inapproprié et d) signe de ponctuation erroné ou absent.

a) Erreurs de mauvaise construction de phrase nuisant à la compréhension ou causant des problèmes de lisibilité et d'ambiguïté (FL4).

- Dans la phrase suivante : *Un sujet \*que nous \*attendons souvent [\*Ø] dernièrement dans le monde de l'enseignement est la question\*; \*Est-ce que la formation initiale des enseignants franco-ontariens devrait-\*elle durer deux années au lieu d'une année\*. (T1, L.1-3).*

Plusieurs des erreurs trouvées dans cette phrase pourraient être corrigées par un recours au modèle de la phrase de base. Cependant, l'étudiant est peu outillé dans ce domaine de l'analyse syntaxique. Il y a quatre erreurs qui expliquent la mauvaise structure de la phrase :

- une absence de ponctuation (voir EFI), le point d'interrogation à la fin d'une phrase;
- une présence d'un signe de ponctuation (le point-virgule « ; ») à la place d'un autre signe de ponctuation (le deux-points « : »)
- un choix erroné du pronom relatif « que » déterminé par le verbe de la subordonnée relative « entendons » (mot confondu à « attendons »);
- une présence superflue du pronom « elle » dans une phrase interrogative (fausse inversion du sujet [\*devrait-elle] ou ajout des mots en trop au début de la phrase interrogative.

Correction suggérée [mots en gras] :

*Un sujet dont nous entendons souvent [parler] dernièrement dans le monde de l'enseignement est la question [suivante] : « Est-ce que la formation initiale des enseignants franco-ontariens devrait [Ø] durer deux années au lieu d'une année? »*

*Un sujet dont nous entendons souvent [parler] dernièrement dans le monde de l'enseignement est la question [suivante] : « [Ø] La formation initiale des*

*enseignants franco-ontariens devrait-elle durer deux années au lieu d'une année? »*

b) En l'absence de la préposition dans le groupe prépositionnel de la phrase enchâssée, on aurait une erreur d'anglicisme syntaxique : *serait* [\*∅] *une durée de deux ans au lieu d'un an*.

c) Erreur de mauvais emploi de mode ou de temps verbal (FL5)

- *\*serait* (T1, L.5) au lieu de *était* (imparfait-indicatif) : la forme linguistique et le sens sont différents et ils nécessitent un recours à un mot « si » qui introduit une subordonnée circonstancielle exprimant une hypothèse et une supposition.

d) Erreur de mauvais emploi d'un signe de ponctuation (FL6) (virgule devant toutes les conjonctions de coordination dans une phrase enchâssée, car on accepte l'absence de virgule dans des phrases simple [« mais » et « car » dans l'exemple suivant] :

- *C'est-à-dire que les enseignants qui serait dans la profession ne serait pas la pour l'argent* [\*∅] *mais parce qu'ils sont passionné de l'éducation*. [T1, L.16-17].

On constate que cette phrase commence par une conjonction [« c'est-à-dire »] qui, généralement, est précédée par une virgule. Il s'agit dans ce cas d'une erreur de construction syntaxique.

Du point de la cohésion textuelle, les erreurs fréquentes sont les suivantes : a) emploi incorrect de certains pronoms, b) mauvais emploi de déterminants et c) omission/absence de pronom. Notons toutefois que ces erreurs peuvent être aussi d'ordre syntaxique ou d'ordre lexical. Cela dépend du point de vue explicatif privilégié au plan de la structuration des énoncés ou à celui de l'expression de la modalité verbale au sein de la phrase considérée.

a) Mauvais usage de certains pronoms (MC8)

- *\*leur aide à pratiquer* (T3, L.25) au lieu de « les » (pronom personnel complément direct).

L'usage du pronom *\*leur* au lieu de « les » peut s'interpréter comme une erreur d'identification du régime du verbe aider qui se construit avec des compléments direct et indirect (par exemple, aider quelqu'un à faire quelque chose). Cette ignorance mène l'étudiant à opérer un mauvais choix de pronom. Il ne choisit pas un pronom qui remplace un complément direct « les ».

- b) Mauvais emploi de déterminants causant un problème de coréférence (MC10)
- *la formation d'un an, malgré son horaire extrêmement chargé, est bénéfique aux étudiants parce que cela leur aide à pratiquer \*la (de leur) gestion du temps* (T3, L.24-26);

L'usage du déterminant *\*la* au lieu « de leur » du groupe prépositionnel « de leur temps » [préposition + pronom + nom] peut s'interpréter comme une erreur d'identification du régime du verbe *pratiquer* qui se construit avec des compléments direct (par exemple, pratiquer un sport collectif).

- c) Omission/absence de pronom causant un problème de cohésion (MC11) :
- *D'ailleurs si la formation serait 2 ans l'école des sciences serait moins condenser, il [\*Ø] aurait moins d'enseignant (...)*. Il s'agit d'une omission inappropriée du pronom [y], c'est-à-dire une ellipse cohésive (Patry et Ménard, 1992).
  - Omission d'un mot (MC11) qui entraîne d'autres erreurs « emboîtées » qui sont difficilement identifiables :
    - *[\*Ø] une durée de deux* (T2, L.35) ans au lieu de « d'une durée de deux ans » : il y a ici un problème de langue orale (influence de l'anglais sur le français) qui fait en sorte que le choix du vocabulaire n'est pas précis. Cette imprécision du lexique peut entraîner une erreur de syntaxe qui mène à une omission erronée [*\*Ø*] de la préposition « de » dans le groupe prépositionnel « Ø une durée de deux ans ».

Du point de vue de la cohérence du texte et du contexte général de production d'un texte d'opinion, nous formulons dans le paragraphe qui suit quelques éléments d'explication des erreurs relevées. Dans l'énoncé : Un sujet que nous attendons souvent dernièrement dans le monde de l'enseignement est la question [...] (T1, L.1-4), la source de l'ambiguïté est due à la confusion du propos (problème de progression thématique). Ici, on croit que le sujet dont on va traiter est la « question ». C'est la difficulté à repérer le prédicat du sujet auquel on attribue par erreur une caractéristique de sujet (Vygotsky, 1985). Le problème de rupture thématique s'observe aussi dans l'extrait du texte (T2) suivant : Les étudiants en formation à l'école des sciences de l'éducation ont une surcharge de cours, \*ils y en a plusieurs d'entre eux qui se lancent dans cette profession, car le baccalauréat est seulement une année ou parce qu'il y a beaucoup de vacance (T2, L.5-8). Ici, il n'y pas de lien inter-propositionnel établi entre la « surcharge de cours », la « durée de la formation » et les vacances dans la profession enseignante. Les arguments

avancés ne sont pas appuyés. De même, le lien inter-phrase est omis dans cet extrait (T2, L.19-21) : On se rappelle tous de l'enseignant qui n'avais aucune patience et qui n'étais pas capable de gérer sa classe. L'enseignement au niveau primaire, intermédiaire ou supérieur n'est pas un emploi facile (MC14a).

En fonction des catégories et des types d'erreurs relevés, il est maintenant nécessaire de discuter des résultats de cette partie de la recherche portant sur les principales erreurs identifiées dans trois textes représentatifs des productions écrites d'étudiants en formation initiale des maitres.

## 5. Discussion des résultats

Pour mieux comprendre la portée des résultats, il convient de revenir sur l'importance de documenter le parcours de développement des compétences langagières des étudiants en formation initiale. Comme l'écrit Tardif (2006), une compétence professionnelle peut se situer aux différents moments du processus de sa construction et de son évolution. La compétence scripturale d'un individu, au même titre que la compétence professionnelle, évolue dans le temps et elle est, de ce point de vue, un objet d'évaluation à dimensions multiples, et ce, à des moments précis. L'évaluation d'un texte écrit par un étudiant est, pour lui et pour la personne qui évalue, un outil de réflexion. En situation d'autoévaluation, par exemple, l'activité de révision est un médium de la pensée au service de l'apprentissage des notions linguistiques qui sont mobilisées en situation d'écriture. Ces notions peuvent ainsi faire l'objet d'enseignement-apprentissage et d'évaluation en formation initiale.

En effet, dans une situation d'écriture, l'étudiant y construit son image de scripteur (Cavanagh et Blain, 2009 et 2016; Fayol, 1997; Reuter et Delcambre, 2002; 2006) et il y transforme son rapport à l'écrit, car son attitude, sa conception de l'écrit et sa façon de s'investir dans une activité d'écriture se modifient (Barré-De-Miniac, 2002; Cavanagh et Blain, 2009; Cavanagh, 2006; Cazabon, 2005; Chartrand et Blaser, 2006; Moffet, 1992) au fur et à mesure qu'il résout des problèmes auxquels il est confronté dans l'activité d'écriture-correction-révision et d'évaluation critique de ses difficultés orthographiques,

syntaxiques ou discursives. Ainsi, reconnaître une erreur de syntaxe ou une erreur de cohérence textuelle dans un texte suppose que l'on doive mobiliser des ressources cognitives, métacognitives, affectives ainsi que des ressources sociales et matérielles. De ce fait, le repérage et l'identification des erreurs rencontrées dans des textes produits par des étudiants franco-ontariens présentent un grand intérêt pour la formation en milieu de langue minoritaire et pour l'évaluation des acquis linguistiques, discursifs et pragmatiques en français.

Un tel corpus de textes produits par des étudiants permet de présenter en contexte des savoirs linguistiques et des savoirs grammaticaux que l'on veut faire acquérir aux étudiants éprouvant des difficultés à mobiliser des ressources cognitives en production écrite. Les erreurs identifiées ne peuvent donc pas être détachées du contexte à la fois pédagogique et sociolinguistique. Pour l'ensemble des textes produits par les participants, les erreurs liées au fonctionnement de la langue sont très élevées. Elles représentent 81 % des erreurs repérées au texte T1, 83 % pour le texte T2 et 66 % du texte T3 (voir méthodologie). Les résultats de cette étude vont dans le même sens que ceux d'une étude qui a été menée auprès des étudiants de première année à l'Université Laurentienne par Laflamme et Reguigui (2003). Les deux auteurs soutiennent que les locuteurs francophones en milieu minoritaire commettent plus d'erreurs percutantes d'orthographe que les locuteurs francophones de milieu majoritaire. De fait, les erreurs d'orthographe grammaticale repérées dans les textes d'étudiants en formation initiale représentent environ 50 % d'erreurs identifiées dans deux textes sur trois.

Dans les productions analysées, beaucoup d'erreurs facilement rectifiables trouvées dans le texte T1 (marque d'accord sujet-verbe, pronoms, choix de temps/forme verbale appropriée) dépendent des règles relativement faciles à comprendre. Il s'agit surtout de notions linguistiques faisant l'objet d'une règle qu'on trouve dans un ouvrage pédagogique. C'est le cas de l'utilisation de déterminant, le cas des homophones où l'élève fait un choix alternatif binaire (un chant/\*une chant; ces/ses — graphème initial). Quant aux erreurs difficilement rectifiables, elles exigent un recours à des règles plus

complexes (Guénette et Jean, 2012). Parmi ces erreurs difficilement rectifiables, il y a, entre autres, le choix lexical, la structure de la phrase, le cas des anaphores, la pronominalisation, la reprise de l'information par divers procédés textuels, les marqueurs de relation. Ces erreurs esquissent un faisceau de difficultés liées à l'utilisation compétente de règles complexes, comme celle de l'accord du participe passé, la reconnaissance d'une erreur de substitution nominale ou de substitution pronominale où, le plus souvent, l'éloignement de l'antécédent (au plan syntaxique) cause des malentendus communicatifs et des ambiguïtés référentielles chez l'étudiant.

Au plan des limites, il convient de noter que la grille de correction utilisée ne prend pas en compte toutes les erreurs possibles. Certaines d'entre elles sont interprétées comme relevant du contexte d'écriture (subdivision en paragraphes, répétition d'un groupe de mots ou celle d'une phrase, etc.). Les critères de correction mettent l'accent sur la correction d'erreurs linguistiques, la correction d'erreurs syntaxiques ou quelques erreurs qui relèvent de la connaissance du monde de l'écrit et du genre du texte, soit le texte d'opinion. Les erreurs répertoriées sont des erreurs « apparentes » et non rectifiées par le chercheur. À ce sujet, nous reconnaissons qu'une erreur identifiée dans le corpus peut être une erreur d'emploi de déterminant, de non emploi d'un pronom (ayant une même graphie qu'un déterminant) ou de lexique (d'un point de vue didactique). Le grand avantage est que la grille d'évaluation utilisée va au-delà des erreurs linguistiques qu'on peut générer avec un logiciel de correction tel qu'Antidote. À ce titre, elle peut constituer un outil de médiation du savoir en contexte de formation, surtout en ce qui a trait aux erreurs syntaxiques qui causent des malentendus communicatifs.

## **6. Conclusion**

La maîtrise de la langue est l'un des objectifs poursuivis par l'école. Ainsi, l'acquisition de la norme grammaticale et des connaissances métalinguistiques dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture s'inscrit dans un projet éducatif visant la réussite scolaire (Gaux et Gombert; 1999; Gombert, 1991; Moffet, 1992). La réussite scolaire passe par

l'acquisition des habiletés en littératie où les domaines de la langue sont toujours intégrés. Comme l'écrivent Chapleau, Laplante et Brodeur (2014, p. 83), « le scripteur doit non seulement développer des connaissances spécifiques reliées aux règles permettant de traduire la parole par des signes orthographiques, mais également des connaissances reliées au lexique orthographique, aux règles et aux régularités orthographiques ainsi que morphologiques ». Lorsqu'il sait quoi faire et comment le faire dans une situation d'écriture, le scripteur développe son autonomie en littératie et il apprend à poser un regard à la fois objectif et critique sur divers genres d'écrits (en lecture). Le code linguistique est un outil au service du processus d'écriture (Cavanagh et Blain, 2009 et 2016; Chartrand, 1996; Chartrand, 2012) que l'apprenant mobilise avec d'autres ressources cognitives, affectives, matérielles et humaines pour s'approprier l'objet de savoir enseigné. Ce dernier est un savoir codifié dans les programmes d'études et dans les autres référentiels mis à la disposition de l'étudiant. En contexte francophone minoritaire de formation des enseignants, le savoir grammatical doit donc être intégré dans l'enseignement de l'écriture (Cazabon, 2005; Masny, 2006; Cavanagh et Blain, 2009 et 2016; Cavanagh, 2006) et surtout, dans les cours de didactique offerts en formation initiale. De cela découle tout intérêt visant à analyser la performance scripturale des apprenants et de classer les erreurs repérées par catégories. La typologie des erreurs permet de documenter le niveau de développement des compétences linguistiques. Cependant, l'acquisition de mécanismes de la langue est fort exigeante (Paret, 2000), car les savoirs imbriqués dans l'appropriation d'une grammaire de la langue sont complexes (Chartrand, 2012; Nadeau et Fisher, 2006; Reuter et Delcambre, 2006). Dans ces conditions, quels savoirs privilégier pour une meilleure évaluation de l'acquisition de la norme grammaticale prescrite et comment rendre compte de l'efficacité des règles de grammaire enseignées en mettant à profit les résultats de cette étude? Comment enseigner les savoirs linguistiques et les savoirs textuels prescrits par le curriculum de formation en exploitant les principales catégories d'erreurs décrites dans cette recherche? Certes, la littérature scientifique fournit un cadre de référence relevant

de la perspective centrée sur une approche inductive de l'enseignement (préconisée par le curriculum de l'Ontario, MÉO, 2006; 2007) et adaptée au contexte minoritaire (Cavanagh et Blain, 2009 et 2016; Cazabon, 2005; Landry, 2003). Toutefois, définir des démarches d'enseignement axées sur l'acquisition des connaissances grammaticales indispensables chez des enseignants de milieu de langue minoritaire reste un défi énorme.

### Notes

1. À la Faculté d'éducation de l'Université Laurentienne, la réussite au test de compétence linguistique est l'une des conditions pour l'obtention du brevet en enseignement.
2. Dans le système éducatif de l'Ontario, les étudiants en formation initiale se préparent à enseigner aux cycles primaire et moyen (de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année), aux cycles moyen et intermédiaire (de la 4<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année) ou encore aux cycles intermédiaire et supérieur (de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année). Notons que les enseignants au palier secondaire (de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année) reçoivent une formation didactique dans une matière enseignée à un niveau d'études donné (par exemple, le cours « Didactique du français au cycle supérieur » est suivi par l'étudiant qui se destine à l'enseignement du français en 11<sup>e</sup> et/ou en 12<sup>e</sup> année).
3. La plupart des erreurs mentionnées dans la présentation des résultats font partie du texte 1.
4. Depuis septembre 2015, la durée de la formation initiale est de deux ans.



## 7. Bibliographie

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barré-De-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Bernier, M. (2012). Justifier *faussement* la correction ou la non-correction d'erreurs morphosyntaxiques : réflexions métaagrammaticales d'étudiants francophones universitaires en milieu minoritaire, *Francophonie d'Amérique*, 33, p.45-78. Récupéré [Le 5 avril 2016] de <http://id.erudit.org/iderudit/1016368ar>.
- Boudreau, G. (1995). Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes, *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 75-93.
- Cazabon, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratiques en didactique du français*. Sudbury, Canada : Les Éditions Prise de parole.
- Cavanagh, M. (2006). Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle. *Québec français*, 141, 94-96. Récupéré [Le 25 septembre 2012] de <http://id.erudit.org/iderudit/50250ac>.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2016). « apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés. *Language and Literacy*, 18 (2), 44-61.
- Cavanagh et Blain (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178. Récupéré [Le 5 avril 2016] de <http://id.erudit.org/iderudit/045327ar>.
- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M. (2014). Enseigner la morphologie dérivationnelle pour enseigner l'orthographe lexicale. *Québec français*, 171, 83-84. Récupéré [Le 5 avril 2016] de <http://id.erudit.org/iderudit/71232ac>.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue française*, 7-41.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., et Sénéchal, K. avec la coll. De Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres de textes pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, C.é.f.; Récupéré [Le 5 avril 2016] de [www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca).
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Éditions Logiques.

- Chartrand, S.-G. (2012). Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences scripturales? *Correspondance*, 18 (1), 3-4.
- Chartrand, D., Aubin, R., Blain et C. Simard. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Les publications Graficor (1989) Inc.
- Commission Larose (appelée Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec) (2001). « *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne* », Québec : Secrétariat à la politique linguistique. Récupéré [Le 27 juin 2011] de [http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/COM1-021\\_Rapport\\_final.pdf](http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/COM1-021_Rapport_final.pdf).
- CMEC (2013). Parlons d'excellence : *Compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Récupéré [Le 5 avril 2016] de <http://www.cmec.ca>.
- CMEC (2012). *Document de fondement pour une approche culturelle de l'enseignement. Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Toronto, (Canada).
- Deschênes, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p.101-105). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Heurley, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, (p. 17-48). Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Canada : Les Éditions Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p.307-321). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Germain, C. et Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL), *Synergies Mexique*, 3, 15-29.

- Guénette, D. et Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger et comment le faire ? *Correspondance*, 18(1), 15-19.
- Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1980). Identifying organization of writing processes. Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 31-39). Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Laflamme, S. et Reguigui, A. (2003). *Homogénéité et distinction*. Sudbury : Éditions Prise de parole.
- Lafontaine, L. et Blain, S. (2007). L'oral et l'écrit dans les groupes de révision rédactionnelle au primaire. *Symposium sur Les facteurs de réussite dans le développement des compétences en littératie à l'école franco-ontarienne*. 15<sup>e</sup> Conférence européenne sur la lecture, Berlin, Allemagne.
- Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et prospectives* (p. 135-156). Montréal : Association canadienne d'éducation de langue française.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *Nouvelles perspectives canadiennes. École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, publié par Patrimoine canadien en collaboration avec l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R., Deveau, K et Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, 34 (1), 54-81.
- Laporte, M. et Rochon, G. (2012). *La nouvelle grammaire pratique : secondaire et adulte*. Anjou, Québec : Éditions CEC Inc.
- Lefrançois, P., Laurier, M., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Montréal : Office québécois de la langue française, Étude 9.
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques, *Éducation et francophonie*, 34 (2), 126-149.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, Français révisé*. Toronto, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007a). *Le curriculum de l'Ontario, français, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année (révisé)*. Toronto, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007b). *Le curriculum de l'Ontario, français, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année (révisé)*. Toronto, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Moffet, J.D. (1992). *Développer la conscience d'écrire, accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*. Rimouski, Canada : Cégep de Rimouski.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français, 119*, 54-57.
- Paret, M.-C. et Blain, R. (1995). Interview avec Jean-Michel Adam, La structure compositionnelle des textes. *Québec français, 99*, 54-57.
- Patry, R. et Ménard, N. (1992). Problèmes d'orientation référentielle dans l'analyse de la cohésion. *Revue québécoise de linguistique, 21*, 145-181.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie, 34* (1), 39-54.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, France : ESF éditeur.
- Reuter, Y. et Delcambre, I. (2006). L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique (p. 233-246). Dans B. Schneuwley et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles, Belgique : Édition De Boeck Université.
- Reuter, Y. et Delcambre, I. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques, 113-114*, 7-28.
- Simbagoye, A. (2015). *Compétences langagières et apprentissage au Burundi*. Paris : Harmattan.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours*. Montréal, Canada : Les Éditions de la Chenelière Inc.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

## Annexes

### Annexe 1. Mise en contexte de la tâche et consignes

Cette tâche porte sur la rédaction d'un texte où l'auteur exprime une opinion. Dans le texte d'opinion, l'auteur présente son point de vue ou ses arguments sur une question donnée. Le texte rédigé comporte un titre, une introduction, un développement et une conclusion. Dans l'introduction, le sujet est présenté, l'opinion et les idées principales sont précisées. Le développement porte sur les arguments de l'auteur. Votre texte devrait comprendre au moins deux arguments à l'appui de la position prise. Quant à la conclusion, elle comprend un résumé des arguments et une ouverture du sujet.

#### Consignes

1. Rédigez un texte d'opinion d'environ 350 mots sur le sujet (question ci-après). Pour permettre aux destinataires de comprendre votre texte, utilisez des marqueurs de relation, des connecteurs (conjonctions telles que mais, donc, or, ni, car, tout d'abord, ensuite, etc.) et des organisateurs textuels (paragraphe, titre, etc.).
2. Révisez et corrigez votre texte en utilisant une langue correcte (vocabulaire, orthographe, conjugaison, syntaxe et ponctuation).
3. Respectez la longueur approximative exigée pour accomplir la tâche.

#### Question

Devrait-on prolonger d'une année la durée de la formation initiale des enseignantes et des enseignants en Ontario?

#### Autres précisions

L'évaluation de votre texte portera sur **les éléments de l'écriture** suivants et non pas sur vos convictions, vos croyances ou vos valeurs personnelles :

- Organisation des idées
- Pertinence des arguments et apport d'arguments en nombre suffisant (au moins deux arguments).
- Cohérence du texte : continuité des idées, progression/organisation du texte, liens entre les arguments et non-contradiction de ceux-ci.
- Respect des conventions linguistiques en français (p. ex. orthographe lexicale, orthographe grammaticale (conjugaison des verbes, accord du participe passé, etc.), ponctuation, syntaxe - construction des phrases).
- Qualité du vocabulaire utilisé.

## Annexe 2. Texte T1- Lettre d'opinion<sup>1</sup>

L.1 Un sujet que nous attendons souvent dernièrement dans le monde de  
L.2 l'enseignement est la question; Est-ce que la formation initiale des enseignants  
L.3 franco-ontariens devrait-elle durer deux années au lieu d'une année. Comme futur L.4  
enseignant je crois que oui la formation des enseignants devrait être deux ans  
L.5 pour plusieurs raison.

L.6 D'ailleurs si la formation serait 2 ans l'école des sciences serait moins condenser, il L.7  
aurait moins d'enseignant qui serait seulement la comme deuxième choi ou pour  
L.8 l'argent et la formation de 2 ans en éducation permettrai un maitrise des  
L.9 didactiques L.8 qui ont été enseignés.

L. 10 Premièrement, la formation de 2 ans au lieu d'un an permettrai aux enseignants  
L.11 approfondissements des stratégies d'enseignement ainsi que retenir une meilleurs  
L.12 connaissance des matières en générale. De fait, imaginons nous 10 semaine de plus  
L.13 dans chaque matière tous ce que les enseignants pourrait apprendre. Peut-être que  
L.14 les enseignants serait plus intelligent et plus près a entre dans la profession.

L.15 Deuxièmement, avec le changement qui est proposé on réglait beaucoup d'autre  
L.16 problème. C'est-a-dire que les enseignants qui serait dans la profession ne serait L.17  
pas la pour l'argent, mais parce qu'ils sont passionné de l'éducation. Par exemple, L.18  
avec la formation d'enseignement de 1 ans plusieurs personne choisit la profession  
L.19 comme seconde option ou parce que de la paye, mais cela cause des ennuis dans la  
L.20 salle de classe.

L.21 Finalement, si la formation d'enseignement serait prolonge cela permettrai au  
L.22 enseignant d'avoir plus de didactique et on pourrait avoir plus de spécialiste dans la  
L.23 matière. Par conséquent, apprentissages des étudiants seraient meilleurs puisque  
L.24 que les enseignants seraient plus former.

L.25 Pour conclure, le sujet sur la formation initiale des enseignant franco-ontariens  
L.26 devrait-elle être prolongé d'une année peut différer d'un gens ou l'autre. Mais, je  
L.27 crois fortement qu'elle devrait être prolongé puisque cela permettrai des  
L.28 enseignant plus former, des enseignant qui sont passionner en éducation ainsi que  
L.29 des spécialistes dans plus de matière.

---

<sup>1</sup> Texte produit par un étudiant en formation initiale à l'enseignement (Automne 2012).

### Annexe 3. Texte T2

L.1 En Ontario, un individu qui aimerait devenir un professeur doit avoir un  
 L.2 baccalauréat de trois ou quatre ans ainsi qu'un baccalauréat en éducation, soit d'une  
 L.3 durée d'une année. Est-ce suffisamment d'année d'étude pour qu'un individu  
 L.4 devienne professeur? Est-ce que le baccalauréat d'éducation devrait seulement  
 L.5 durée une année seulement? Les étudiants en formation à l'école des sciences de  
 L.6 l'éducation ont une surcharge de cours, ils y en a plusieurs d'entre eux qui se lancent  
 L.7 dans cette profession car le baccalauréat est seulement une année ou parce qu'il y a  
 L.8 beaucoup de vacance. De plus, les étudiants en formation ont seulement deux  
 L.9 stages qui ont lieu dans une école comme tel. Selon moi, la formation initiale des  
 L.10 enseignants franco-ontariens devrait être d'une durée de deux années au lieu  
 L.11 d'une année.

L.12 Lors de l'année d'étude à l'école des sciences de l'éducation, les étudiants  
 L.13 doivent s'enregistrer dans plusieurs cours. Les étudiants ce stress et la plupart ne  
 L.14 peuvent pas mettent cent pourcent d'effort dans leur travaux. Si l'école des  
 L.15 sciences de l'éducation était une formation de deux ans, les cours pourrais être  
 L.16 éparpillé à travers des deux années et les élèves pourrais mettre cent pourcent  
 L.17 d'effort dans leur travaux. De plus, les étudiants auraient la chance de se spécialiser  
 L.18 davantage dans leurs didactiques.

L.19 On se rappelle tous de l'enseignant qui n'avais aucune patience et qui n'étais pas  
 L.20 capable de gérer sa classe. L'enseignement au niveau primaire, intermédiaire ou L.21  
 supérieur n'est pas un emploi facile. Malgré cela, il y a des gens qui croient qu'un L.22  
 enseignant à la vie facile; les heures de travail, les vacances, les bénéfiques, etc.

L.23 Quelques étudiants vont se lancer dans cette profession pour des mauvaises  
 L.24 raisons. Si c'est le cas, ils vont probablement être de mauvais enseignant. Si la  
 L.25 formation initiale à l'enseignement était d'une durée de deux ans, plusieurs  
 L.26 étudiants éviteraient d'aller en enseignement; c'est beaucoup de temps et  
 L.27 beaucoup d'argent.

L.28 Les étudiants inscrit dans l'école, vont s'inscrire parce qu'ils veulent devenir  
 L.29 professeur et pas pour les mauvaise raisons tel que les vacances ou les bénéfiques.

L.30 La meilleure façon d'apprendre est lorsqu'on se retrouve au sein de la  
 L.31 profession. Les étudiants ont seulement la chance de faire deux stages lors de leur  
 L.32 année d'étude. Si la formation initiale en enseignement serais deux ans, cela  
 L.33 donnerais la chance au étudiants d'avoir plusieurs stage. Il n'y pas une meilleur  
 L.34 façon d'apprendre.

L.35 Pour conclure, si la formation initiale en enseignement serait une durée de deux  
 L.36 ans au lieu d'un an, les étudiants seraient plus prêts pour la profession.

#### Annexe 4. Texte T3

L.1 Ça fait plusieurs années que l'on entend discuter au sujet de l'étirement de la  
 L.2 formation initiale des enseignants franco-ontariens, un programme durant  
 L.3 présentement un an, afin de créer un programme qui s'étendra au cours d'une  
 L.4 période de deux ans. D'après moi, cette prise de décision de la part du Ministère  
 L.5 de l'Ontario serait désavantageuse pour les futurs enseignants pour trois raisons  
 L.6 principales : ça découragerait les étudiants de vouloir devenir enseignants, ça  
 L.7 coûterait plus cher aux étudiants et ça ne leur apprendra pas à bien gérer leur  
 L.8 temps, un concept très important à pratiquer pour pouvoir devenir enseignant.

L.9 Premièrement, la plupart des étudiants qui fréquentent l'école des sciences  
 L.10 de l'enseignement viennent de compléter un baccalauréat de trois ou quatre  
 L.11 ans. Il faut garder en tête le fait que la vie étudiante n'est pas facile pour tous  
 L.12 ceux et celles qui vivent cette expérience. L'idée d'étirer la durée de la  
 L.13 formation des enseignants pourrait avoir la capacité de tuer l'esprit de ceux et  
 L.14 celles qui veulent vraiment devenir enseignants, mais qui ne veulent pas être  
 L.15 aux études pendant une cinquième ou sixième année.

L.16 Deuxièmement, une année universitaire est très dispendieuse. Évidemment,  
 L.17 si l'on étirait la formation des enseignants sur une période de deux ans,  
 L.18 l'étudiant en formation serait obligé de déboursier plus d'argent et accumuler  
 L.19 plus de dettes. Selon moi, l'art de l'enseignement s'apprend avec beaucoup de  
 L.20 pratique. Il se pourrait que, pendant une formation de deux ans, l'étudiant  
 L.21 passerait plus de temps en stage, mais pourquoi passer plus de temps en stage  
 L.22 à la place de se faire engager comme enseignant et se faire payé pour obtenir la  
 L.23 même expérience?

L.24 Troisièmement, la formation d'un an, malgré son horaire extrêmement  
 L.25 chargé, est bénéfique aux étudiants parce que cela leur aide à pratiquer la  
 L.26 gestion du temps, un élément qui fait grandement partie de l'enseignement. En  
 L.27 échangeant le programme de formation des enseignants pour un programme  
 L.28 de deux ans, les étudiants auront plus de temps pour compléter leurs projets et  
 L.29 se pratiqueront moins à organiser leur temps.

L.30 Bref, d'après moi, la formation initiale des enseignants franco-ontariens devrait L.31  
 L.32 demeurer un programme de un an. Cela permettrait aux étudiants en formation  
 L.32 de s'épuiser moins, de garder leur argent et à pratiquer la gestion de son temps.