

Justifier *faussetment* la correction ou la non-correction d'erreurs morphosyntaxiques : réflexions métagrammaticales d'étudiants francophones universitaires en milieu minoritaire

Marie Bernier

Number 33, Spring 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016368ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016368ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (print)

1710-1158 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bernier, M. (2012). Justifier *faussetment* la correction ou la non-correction d'erreurs morphosyntaxiques : réflexions métagrammaticales d'étudiants francophones universitaires en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (33), 45–78. <https://doi.org/10.7202/1016368ar>

Article abstract

This research looks at the grammatical competence of Francophone students in minority settings beginning their university careers by studying the (meta)-linguistic reflections of these Franco-Ontarian subjects through spoken thought processes while performing tasks involving revisions and correcting grammatical and textual errors. The results show that where the subjects effectively produce meta-grammatical reasoning, their meta-grammatical knowledge can often be traced to an amalgam of pseudo-knowledge, in which we find a severe lack of declarative understanding and the procedural rules of French grammar, which is often translated with the over-usage of procedures of substitution and a more semantic than meta-linguistic resolution to the problem. They also show that their logic of reflection is similar to that of the students of the majority culture, even though their enunciation is tainted by the vernacular, although the problem is amplified by socio-linguistic factors.

Justifier *faussetment* la correction ou la non-correction d'erreurs morphosyntaxiques : réflexions métaagrammaticales d'étudiants francophones universitaires en milieu minoritaire*

Marie Bernier

Université Laurentienne

QUEL EST LE SAVOIR GRAMMATICAL RÉEL des étudiants francophones accédant à l'université en milieu minoritaire? Dans quelle mesure sont-ils prêts à recevoir, comprendre et surtout produire du discours savant au sortir de l'école secondaire? Est-ce que leur compétence langagière est suffisante eu égard à ce qui les attend à l'université?

Le discours sur la non-maîtrise du français écrit au postsecondaire est généralement assez pessimiste. Comme en a fait le constat Nicole Beaudry, professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), « [l]es considérations sur la piètre maîtrise du français des étudiants qui commencent un premier cycle universitaire sont d'une inépuisable actualité » (2007). Les études s'étant intéressées à cette problématique ont le plus souvent trait à la compétence langagière nécessaire à la poursuite d'études universitaires (vocabulaire, morphosyntaxe, syntaxe, aspects rédactionnels et pragmatiques). Notion multidimensionnelle selon Simon Laflamme et Ali Reguigui, cette compétence langagière comprend trois dimensions : cognitive, communicationnelle et linguistique (2003 : 11).

La présente étude porte exclusivement sur cette dernière dimension, c'est-à-dire le savoir grammatical des étudiants universitaires débutants en contexte minoritaire francophone, et repose sur l'analyse des réflexions métaagrammaticales qu'ils émettent lorsqu'ils sont placés en situation de révision ou de correction de texte.

* Le présent texte est rédigé conformément aux rectifications de l'orthographe de 1990.

Contexte de la recherche

La présente étude constitue le dernier volet d'un programme de recherche visant à dresser le profil métalinguistique des nouveaux étudiants à leur arrivée aux Facultés des humanités et des sciences sociales de l'Université Laurentienne, secteur francophone. L'ensemble de la recherche, commencée en 2007, se présente en trois volets qui ont pour objet 1) l'analyse de l'utilisation des aides logicielles en situation de rédaction quand les sujets n'ont pas reçu de formation explicite sur leur utilisation (Bernier et Corbeil, 2012), suivie de 2) l'analyse comparative intergroupe de l'utilisation de ces mêmes ressources lorsque les sujets ont reçu une brève formation sur leur utilisation (Bernier, 2010) et, finalement, de 3) l'analyse des réflexions métagrammaticales émises par les sujets lors d'une épreuve qui consistait à repérer et corriger des erreurs. Ainsi, l'ensemble de la recherche propose d'aller au-delà de la recension des erreurs et vise en quelque sorte à faire une incursion dans les chemins de la pensée grammaticale des étudiants après douze ans d'enseignement ou d'apprentissage formel de la grammaire de la phrase et, parfois, du texte. Il s'agit, on l'aura compris, d'une recherche essentiellement exploratoire.

Cadre conceptuel

La maîtrise du français écrit au postsecondaire

C'est au cours des années 1990 que la recherche a sonné l'alarme au sujet de la problématique du savoir métalinguistique des étudiants du postsecondaire. Une enquête menée par des chercheurs d'une université québécoise visant à « [...] mesurer les acquis orthographiques et rédactionnels des étudiants au moment où ils sont admis à l'université » fait ressortir que, d'une année à l'autre, il semble y avoir une constante dans les résultats qu'obtiennent les étudiants au *TURBO*¹, un test de connaissances élaboré aux fins de cette enquête, cela en raison, soutiennent les auteurs, du type d'enseignement qui demeure inchangé aux ordres préuniversitaires (Roy et Lafontaine, 1992; Roy, 1992 : 12). Cette enquête a donné lieu à plusieurs études², faisant toutes état de l'importance insoupçonnée des

¹ *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, Université de Sherbrooke.

² « La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement », dossier thématique sous la direction de Gérard-Raymond Roy et Guy Boudreau, dans *Revue*

lacunes dans la compétence langagière des étudiants du postsecondaire et, conséquemment, des ratés de l'enseignement du français aux ordres préuniversitaires. Au Québec comme en Europe francophone, nombreux ont été les chercheurs s'y étant intéressés, tant en ce qui a trait à l'état de la question qu'à la recherche de solutions pour améliorer la maîtrise du français, surtout à l'écrit.

Dans son rapport sur la connaissance de la langue chez les étudiants universitaires, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (1986) définissait ainsi le concept de « maîtrise de la langue » :

Maîtriser la langue [...], c'est connaître les règles et procédés qui déterminent l'usage au plan orthographique, morphologique, syntaxique et lexical et permettent, tant à l'oral qu'à l'écrit, d'exprimer clairement des idées et de les organiser en un ensemble cohérent. Il s'agit d'une compétence de base, que présuppose l'apprentissage des normes de rédaction ou présentation propres aux diverses disciplines (cité dans Lépine, 1995 : 32).

Quant à la compétence à écrire, les auteurs du rapport sur l'*Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université* (Lefrançois et al., 2008) s'appuient sur la définition du Groupe DIEPE en vertu de laquelle la compétence à écrire serait « [...] l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite » (1995 : 26), – alors que pour François Lépine on nommerait « compétence linguistique »

[...] un certain degré de maîtrise de la grammaire et du fonctionnement du lexique, connaissances assimilées au point de se manifester comme des réflexes permettant l'application quasi inconsciente des règles et des conventions orthographiques ou syntaxiques et s'accompagnant d'une aptitude au doute et à la révision (1995 : 25).

Ainsi comprise, la compétence langagière est une condition minimale de réussite à l'université. Aussi, conscientes des conséquences que des lacunes dans cette compétence linguistique peuvent avoir dans la formation universitaire, les institutions collégiales et universitaires ont mis en place

des sciences de l'éducation, vol. 21, n° 1 (1995), p. 5-215. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les diverses facettes de cette problématique, multidimensionnelle, notamment Roy et Legros, 1992; Boudreau, 1995; Lafontaine et Legros, 1995; Lépine, 1995; Moffet, 1995; Monballin, van der Brempt et Legros, 1995; Roy et Boudreau, 1995; Roy et Lafontaine, 1992; Roy, 1995; Simard, 1995; Vandendorpe, 1995; Viau, 1995.

diverses mesures « ponctuelles et temporaires » de remédiation dans les établissements postsecondaires (Beaudry, 2007, 2008; Grégoire, 2011; Lefrançois, 2003; Monballin et Legros, 2001; Piron, 2008) afin de redresser la situation. Toutes ces études – émanant globalement de milieux sociolinguistiques majoritaires – prouvent bien que la problématique de la maîtrise du français écrit déborde les frontières.

Il convient de s'attarder un peu sur ces mesures de remédiation. Elles ont en général pour principal objectif de donner aux scripteurs une aide ponctuelle en écrit, aide dont on espère des résultats durables, mais qui, en fait, en reste souvent au niveau basique des règles grammaticales d'accord et de syntaxe puisque là sont les besoins les plus criants. Elles ne couvrent dans la généralité des cas qu'une partie des habiletés linguistiques indispensables à la poursuite d'études universitaires, notamment les compétences discursives et pragmatiques, cela malgré les efforts déployés par les diverses instances pour améliorer ces mesures en les adaptant aux besoins de clientèles déterminées (Grégoire, 2011; Monballin et Legros, 2001). Il est toutefois à noter que, selon le rapport cité plus haut sur l'évaluation de l'efficacité des mesures de remédiation, en ce qui a trait au niveau postsecondaire, les interventions entraînant le plus de progrès pour l'ensemble de la production écrite demeurent les cours de mise à niveau, dans lesquels sont abordés plusieurs aspects de la langue.

Mais il faut encore à l'étudiant développer ses capacités d'analyse et de synthèse, s'approprier un vocabulaire abstrait – que Michèle Monballin et Georges Legros qualifient de « langue intellectuelle » (2001 : 2) – et s'acculturer à la communication scientifique (Monballin, 2001). Au Québec, la création du Réseau universitaire des services d'aide en français (RUSAF) en 2007, dont la mission est d'appuyer le « développement et la mise en œuvre de mesures d'aide en français dans le but de soutenir la réussite éducative » (Beaudry, 2007 : 3), venait confirmer que la situation au regard de la compétence langagière à l'université demeure un problème majeur malgré les nombreuses tentatives de remédiation offertes par les institutions. Cela venait aussi institutionnaliser le phénomène, en confirmant que cette problématique de la maîtrise langagière n'est guère en voie de résolution et que les mesures d'aide, qui devaient n'être que ponctuelles, font dorénavant partie du paysage, sinon du programme.

Vingt ans plus tard, et malgré les mesures implantées, il appert que la situation n'a guère évolué, du moins dans le sens souhaité. Depuis l'enquête précitée de Gérard-Raymond Roy et ses collaborateurs, un

même constat : les étudiants universitaires débutants n'ont pas la compétence langagière nécessaire à la poursuite d'études postsecondaires.

À l'Université de Moncton, lors de la création du nouveau programme de formation linguistique, on a reconnu qu'il y avait nécessité d'enseigner la langue première même aux ordres postsecondaires. On visait l'« amélioration de la compétence langagière par l'étude des genres en usage dans les disciplines » (Lebel, 2011). C'est, comme le dit l'auteure, aller « au-delà de la mise à niveau ». C'est aussi, selon nous, une reconnaissance du fait que les mesures de remédiation ne sont peut-être pas suffisantes, qu'il s'agisse de milieu majoritaire ou, comme c'est le cas de l'Université de Moncton, de milieu minoritaire, et qu'il faille plus globalement changer d'approche.

En milieu minoritaire

Si en milieu francophone majoritaire, les étudiants des collèges et universités font montre de graves lacunes dans leur savoir grammatical, il est permis de penser que, en contexte minoritaire, ces mêmes difficultés se trouveront accentuées du fait du contexte diglossique.

Car vivre en milieu minoritaire signifie être confronté à un double vécu ethnolangagier : vivre avec son propre groupe ethnolinguistique, l'endogroupe, et dans sa langue maternelle, mais aussi vivre avec l'exogroupe, majoritaire, généralement dominant et dont la langue est souvent perçue comme plus prestigieuse, particulièrement s'il s'agit de l'anglais. De ce fait, l'individu est constamment en contact avec au moins deux langues (Landry, Deveau et Allard, 2006 : 167, 176) : l'une, publique, celle des institutions, de l'État, de l'espace public en général, et l'autre, privée, essentiellement intragroupe et employée surtout dans la sphère des relations sociales informelles ou de proximité.

Des études portant sur l'identité ethnolinguistique en milieu minoritaire au Canada (Bernard, 1998; Dallaire, 2004; Dallaire et Denis 2003; Gérin-Lajoie, 2004) révèlent que les francophones vivant en contexte minoritaire, les jeunes plus particulièrement, ont de plus en plus tendance à s'autodéfinir comme bilingues, se réclamant ainsi d'une identité hybride. Il s'agirait, selon Diane Gérin-Lajoie (2004, cité dans Duquette, 2006 : 666), d'un nouvel état identitaire. Pour Monica Heller (1999), l'école de milieu minoritaire devrait être un lieu de construction identitaire pour les jeunes. Mais, dit-elle, en Ontario, l'école francophone

doit composer avec deux aspects contradictoires : son mandat de maintien et de sauvegarde de la langue et de la culture francophone et une réalité anglo dominante partout présente qui vient travestir le discours : on veut une école monolingue francophone, mais on parle ouvertement des bienfaits du bilinguisme. C'est le paradoxe de l'école de milieu minoritaire, souvent envisagée comme un microterritoire francophone selon les caractéristiques d'un milieu homogène, où le monolinguisme est privilégié, mais où, par ailleurs, diverses variétés régionales de français coexistent, et où, également, le standard recherché est soit français, soit québécois. Et tout cela, dans une réalité administrative anglo dominante. Annie Pilote et Marie-Odile Magnan définissent ainsi le paradoxe de l'école francophone en milieu minoritaire : « L'éducation, qui a structuré l'être collectif des francophones minoritaires, est considérée comme l'institution centrale permettant la sauvegarde de la langue et de la culture françaises en situation minoritaire au Canada » (2008 : 284). L'école francophone de milieu minoritaire canadien se voit dans l'obligation, en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, d'accepter des élèves dont les compétences en français sont diversifiées, puisque les compétences en français « ne constituent pas un critère d'admissibilité en soi [...] » (Pilote et Magnan, 2008 : 294). L'admissibilité d'élèves même non francophones et de divers horizons francophones crée une hétérogénéité dans les niveaux de connaissance du français, ce qui représente un défi pour l'enseignement du français comme langue première et langue de communication. Selon ces auteures,

[i]mmersée dans un milieu anglophone, pluraliste et mondialisé, l'école de la minorité francophone fait maintenant face à une crise identitaire, voire à un double défi : bénéficier de l'apport de nouveaux groupes (par exemple, immigrants, Québécois, anglophones, bilingues, etc.), tout en ne perdant pas de vue son premier objectif : maintenir et promouvoir la langue et la culture françaises (p. 293).

Ainsi y a-t-il d'un côté, l'école et sa mission, la survie du français, et, de l'autre, la pression que l'on met sur les locuteurs apprenants par la priorisation d'un français parfait, standard difficile à atteindre, ce qui contribue à aggraver le problème de la compétence langagière. Car en milieu francophone minoritaire, le français dit standard est souvent le seul légitime – celui qui est enseigné et valorisé –, ce qui implique que les variantes vernaculaires sont dévalorisées, perçues comme des erreurs à ne pas commettre. Selon Vickie Coghlan et Joseph Yvon Thériault,

l'enseignement normatif de la langue telle qu'elle est présentée dans les manuels et une certaine disqualification du vernaculaire font que la langue enseignée perd toute valeur fonctionnelle (2002 : 9).

Conséquemment, ce n'est pas tant le fait que la langue soit minoritaire qui pose problème que le fait qu'elle implique un vécu de minorisation qui, à son tour, peut amoindrir l'importance accordée à la perfectibilité de la langue parce que la langue maternelle sera toujours vécue comme seconde, avec le sentiment de l'impossible cible à atteindre. Dès lors, il semble plus facile au locuteur d'utiliser l'autre langue, celle qui est reconnue comme légitime et qui lui donne l'impression de faire partie de la majorité, cette autre langue devenant, dans les faits, la langue d'usage. Constat que fait Heller (1999, cité dans Pilote et Magnan, 2008 : 300) : les jeunes préfèrent se tourner vers l'anglais, car ils se sentent moins jugés. Il s'agirait, dit l'auteure, d'une forme de résistance passive face aux dictats normatifs.

De façon générale donc, les études portant sur le vécu ethnolangagier en situation francophone minoritaire s'entendent sur le fait que, de l'usage du vernaculaire au français standard, l'écart est souvent trop important, ce qui, dans une espèce de mouvement itératif, entraîne une diminution des standards, augmentant ainsi le sentiment de non-compétence langagière, d'où une insécurité linguistique ; les exigences académiques accroissant encore cet écart créent à leur tour un sentiment d'impuissance chez le jeune, l'objectif à atteindre lui semblant inaccessible – accroissant encore ce sentiment d'insécurité linguistique ; cela entraîne chez lui une démission devant l'effort à fournir pour améliorer sa compétence. Ainsi Annette Boudreau et Lise Dubois expriment-elles que « [l']insécurité linguistique est l'un des facteurs importants [...] qui peut nuire à l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire, surtout aux niveaux secondaire et universitaire, là où la conscience linguistique est le plus développée » (1994 : 482). « Car, ajoutent-elles, [...] à l'intériorisation d'un sentiment d'inadéquation linguistique vient se greffer un sentiment d'incapacité qui peut se traduire par une attitude de démission devant ce qui est considéré comme trop difficile ou inaccessible. » Comme le suggèrent ces auteures, cela s'apparente à une situation triglossique. Sandrine Hallion parle, quant à elle, d'autodépréciation du vernaculaire comme tendance des locuteurs de la langue dominée, dévalorisation interne symptomatique de l'insécurité linguistique (2011 : 3).

Selon l'étude sociolinguistique précitée de Laflamme et Reguigui – étude qui visait, entre autres, à analyser les facteurs pouvant agir sur la maîtrise de la langue maternelle selon le milieu et à établir s'il y a une différence dans cette maîtrise selon qu'elle est la langue d'un groupe majoritaire ou celle d'un groupe minoritaire –, il appert, à la lumière des résultats de l'enquête, 1) qu'il y a « [...] une différence significative intergroupe pour toutes les erreurs, fondues en une fonction discriminante, et pour toutes les classes d'erreurs [...] » (2003 : 160); 2) que le fait d'appartenir à un groupe ou à l'autre a une incidence sur le nombre et le type d'erreurs commises; et 3) que l'influence du groupe dans un rapport majoritaire/minoritaire est réelle. Ainsi les chercheurs constatent-ils une ressemblance marquée dans le nombre d'erreurs commises, tous types confondus, chez les locuteurs de milieu majoritaire, mais constatent aussi une différence significative du nombre d'erreurs entre les locuteurs de milieu majoritaire et ceux de milieu minoritaire, ces derniers ayant commis presque deux fois plus d'erreurs que ceux du groupe majoritaire, différence que les auteurs expliquent en partie par l'appartenance, ici à un groupe de milieu majoritaire et là à un groupe de milieu minoritaire. Les auteurs rapportent que c'est au plan des composantes formelles de la langue, en morphologie et en syntaxe, que les erreurs sont les plus percutantes chez les sujets de l'échantillon canadien-français, celles de morphosyntaxe (erreurs d'accords) et celles concernant les temps et modes verbaux étant les plus importantes. Les erreurs en syntaxe concernent, quant à elles, la structure du groupe prépositionnel et la construction de la phrase dans son ensemble. Parlant de l'échantillon canadien-français (de milieu minoritaire), les auteurs indiquent que les locuteurs

[...] sont continûment tiraillés entre deux registres pour le français lui-même, celui du français parlé et celui du français écrit, et que, de plus, ils vivent dans une situation de contact des langues, voire de conflit linguistique, où la langue seconde, l'anglais, prend une place gigantesque dans les habitudes médiatiques : leur bilinguisme et leur minorité leur donnent un accès immédiat à la langue qui est la plus grande productrice de messages de masse, de messages médiatiques. Ainsi [...] il y a une perte du français standard en faveur du français parlé et une perte de celui-ci en faveur de l'anglais; les erreurs de confusion de registres ainsi que les erreurs interlinguistiques en sont un indice tangible (Laflamme et Reguigui, 2003 : 161).

Autre constat de cette enquête : les résultats montrent qu'« [...] en première année d'université, l'erreur linguistique est courante, et l'on n'a pas affaire à un phénomène localisé [...] qu'elle est loin d'être accidentelle,

même au sein de groupes linguistiques où elle est la moins probable » (p. 206). Cela permet d'affirmer, selon les auteurs, qu'au terme des études secondaires, il est courant de commettre des erreurs à l'écrit. À tout le moins, que l'on soit de milieu majoritaire ou minoritaire, même si c'est différemment, la question de la compétence langagière à l'entrée à l'université se pose.

La réflexion métalinguistique

Selon le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, la métalangue est une langue artificielle servant à décrire une langue naturelle, particulièrement utilisée par les linguistes et les grammairiens (Giacomo *et al.*, 2001 : 301). Des termes comme *pluriel*, *attribut*, *complément*, *sujet*, *pronom relatif*, *subordonnée*, etc., tous termes grammaticaux, relèvent par définition du métalangage. Pour Jean-Émile Gombert, la métalangue renvoie à une activité consciente de réflexion sur la langue et de son utilisation par le sujet (1990 : 11). Nous distinguerons à notre tour entre activité métalinguistique et activité épilinguistique, cette dernière référant, pour citer de nouveau Gombert, à « des manifestations explicites [...] d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue » (p. 27), ce qui s'oppose au métalinguistique, qui réfère au conscient, au délibéré, au contrôle. Ainsi, dire « X s'accorde avec le complément direct » relève d'une démarche consciente, réfléchie et de l'utilisation du métalangage en vue de l'application d'une règle d'accord. Par contre, dire « c'est parce que c'est elle, donc *-e* » peut relever de l'épilinguistique, c'est-à-dire de la maîtrise fonctionnelle des règles de la langue, connaissance intuitive et si intégrée qu'elles sont automatiquement mises en application. Par conséquent, réfléchir de façon métalinguistique serait pour un locuteur avoir la capacité d'utiliser le métalangage dans l'évaluation d'un fait linguistique et démontrer une certaine habileté dans son maniement, ce qui suppose en comprendre les termes ; ce serait montrer la capacité de reconnaître si un fait linguistique se présente comme problématique ou non, connaître le lexique pour le décrire et l'expliquer, et être en mesure de le corriger le cas échéant. Cela implique une connaissance et une maîtrise minimales à la fois du système langagier et de son lexique spécialisé.

De façon générale, la réflexion métalinguistique constitue le lieu où se meuvent les savoirs grammaticaux, où ils sont élaborés, traités et

transformés. Christine Othenin-Girard et Geneviève de Weck posent que le savoir grammatical des élèves s'apparente à un « agglomérat composite et mouvant » (cité dans Legros et Roy, 1995 : 300), car constitué à la fois de savoir intuitif et de bribes de savoirs transmis par l'enseignement. Quand la réflexion métalinguistique est formulée à voix haute, la verbalisation concomitante donne un accès – bien que partiel – à ce savoir sur la langue, qu'il soit plus intuitif ou plus formel. L'analyse des verbalisations permet ainsi de mettre en lumière les connaissances déclaratives certes, mais aussi la capacité de raisonnement et les procédures appliquées lors de la résolution de problèmes linguistiques, tout ce qui constitue les représentations grammaticales du locuteur qui les produit. Toute activité métalinguistique n'est cependant pas réductible à ce qui est conscient, donc verbalisable, car elle se déploie aussi à un niveau non conscient (épilinguistique, suivant Gombert). Selon Josiane Boutet, Françoise Gauthier et Madeleine Saint-Pierre, il y a une distinction à établir « entre le savoir-faire linguistique des élèves, savoir qui est acquis à leur arrivée à l'école et le savoir-dire sur la langue, ou savoir métalinguistique [...] » (cité dans Legros et Roy, 1995 : 296).

L'une des études citées plus haut (Legros et Roy, 1995) portant sur le discours métalinguistique d'étudiants du postsecondaire a observé les raisonnements métalinguistiques de 20 sujets – 10 étant forts et 10 faibles (selon la note obtenue au *TURBO* : notes de 15 % supérieures à la moyenne ou 15 % inférieures) – ayant à résoudre des problèmes d'accord en genre et en nombre; elle a montré que 75 % des raisonnements répertoriés relèvent de deux types : 1) ceux liés aux relations fonctionnelles des mots dans la phrase, où les sujets résolvent leurs problèmes en s'appuyant sur les relations fonctionnelles « [...] par la recherche quasi intuitive de l'influence d'un donneur sur un receveur » (accords donneur-receveur, marques morphologiques, etc.), et 2) ceux liés aux connaissances déclaratives, où l'on peut percevoir des traces de l'enseignement reçu, plus ou moins bien assimilé, où les sujets font du rappel de règle par l'énonciation d'une règle, correctement ou non, en amalgamant des règles ou en appliquant une règle. Le reste des raisonnements se répartit entre le sémantique et les opérations linguistiques, où les sujets font plutôt appel aux trucs, principalement à la substitution (morphologique ou sémantique) (Legros et Roy, 1995 : 308). Il ressort de ces résultats 1) que moins de 10 % des sujets font état d'une démarche réfléchie dans la résolution d'un problème linguistique (ici lié aux accords en genre

et en nombre); 2) que les sujets forts émettent plus de raisonnements que les sujets faibles; 3) que ces derniers maîtrisent moins bien les raisonnements liés aux relations fonctionnelles des mots dans la phrase, ceux liés aux connaissances déclaratives et ceux ayant recours aux opérations linguistiques (du type substitution); 4) que les sujets faibles de cet échantillon ont émis moins de raisonnements faisant appel à une règle; et, enfin, 5) que plus de la moitié de ces raisonnements sont des amalgames. Les auteurs ajoutent que, en ce qui a trait aux raisonnements relevant du sémantique, les résultats montrent qu'ils n'ont jamais mené à la bonne réponse. Il convient de noter ici que cette étude tenait compte des variables « appartenance sexuelle » et « forts et faibles », et que les sujets provenaient de différents champs disciplinaires. Les auteurs ont ainsi constaté que les filles ont mieux performé que les garçons, connaissaient mieux les règles de grammaire et les appliquaient mieux que les garçons; ceux-ci se sont classés dans la catégorie « faibles » et ont montré une tendance à utiliser davantage les raisonnements sémantiques pour résoudre leurs problèmes d'accord. Nous retiendrons ici que, parmi les conclusions de l'étude, les auteurs mentionnent que l'enseignement traditionnel de la grammaire, basé sur le déclaratif, ne convient qu'aux sujets déjà forts; que l'analyse du discours métalinguistique montre que des sujets peuvent verbaliser du savoir grammatical sans égard au contexte, donc aux données situationnelles, mais que le savoir grammatical lié aux relations fonctionnelles des mots dans la phrase utilisé pour la résolution de problèmes d'accord prouve que les sujets peuvent faire appel à une utilisation spontanée de la langue, c'est-à-dire à un savoir préexistant à la formation en grammaire.

Une autre étude a porté sur la culture grammaticale ordinaire, où la prise en compte des savoirs ordinaires, souvent déviants par rapport aux savoirs enseignés, invite à poser un regard différent sur les modes d'élaboration des représentations grammaticales. En s'intéressant aux verbalisations spontanées issues du milieu interactionnel de la classe, il est possible, selon l'auteure, de trouver des réflexions métagrammaticales qui, bien que déviantes, révèlent des savoirs où des « traces de raisonnements inachevés, de connaissances restées à l'état embryonnaire, avec une ébauche d'organisation et de raisonnement » (Weber, 2004 : 105) viennent esquisser les contours de représentations grammaticales, elles-mêmes issues à la fois de savoirs enseignés et de lieux communs résultant de savoirs sociaux. Ces savoirs s'articulent autour de raisonnements partiels – élémentaires,

parcellaires, inachevés, amalgamés – qui finissent pas devenir le savoir grammatical réel parce que perçu / vécu comme vrai, et donc produisant des conduites métaagrammaticales erronées et un rapport conflictuel à la culture grammaticale pédagogique (p. 109). Bien que difficiles à situer, selon Corinne Weber, car aux frontières du pédagogique et du populaire, ils sont néanmoins indicateurs d'une activité métaagrammaticale. Toujours selon l'auteure, il s'agirait de « partir du principe selon lequel le sujet qui conceptualise cherche d'abord à donner un sens à l'activité réflexive qui s'impose à lui, pour établir des relations avec ce qu'il maîtrise et aboutir à de nouvelles catégorisations » (p. 102). L'enseignement formel de la langue, réputé être le principal support de l'appropriation du système de l'écrit, peut devenir un frein à l'appropriation si, à un moment donné pendant le parcours d'apprentissage, la coconstruction du savoir entre enseignant et apprenant s'est déréglée, ce qui, comme le suggère Weber, enferme l'apprenant dans ses propres modes de structuration des savoirs. De là la mise en place de ce qu'elle nomme « des stratégies de survie » qui, bon an mal an, font quand même de l'apprenant un producteur de sens. L'auteure ajoute enfin que « derrière les formes déviantes et parcellaires d'apprenants en difficulté émergent des micro-raisonnements [...] constitués de pratiques simplifiées, d'agrégats ou de fragments de règles ou encore d'usages réinventés, souvent liés à une maturité conceptuelle insuffisante ou incomplète » (p. 110).

Ses observations l'ont amenée à établir deux listes de classification des stratégies métaagrammaticales qu'elle a basées sur le degré de conscience linguistique : le premier degré donnerait des stratégies fondées soit sur la reconnaissance visuelle, l'analogie phonétique, l'identification selon la position ou l'indice de fréquence ; et le second degré, où les raisonnements se complexifient et se fondent soit sur l'analogie, la généralisation d'une règle, l'enchevêtrement de règles ou la reconstruction d'une loi grammaticale. Cette classification est intéressante à plus d'un titre : elle nous permet de mettre en perspective non seulement les erreurs souvent commises par les étudiants, mais surtout leur pensée qui, bien que révélant des failles par rapport aux règles formelles, fait état d'un savoir réel. Cette façon d'aborder le savoir grammatical ne renie pas les ébauches, les essais, les tentatives d'énonciation de règles, puisque tout cela fait appel à la fois à un savoir intuitif et à des traces de formation explicite. Agrégat peut-être, selon le terme de Weber, mais révélateur de connaissances, même parcellaires, même erronées, mais qui existent bel et bien. Cette posture

oblige en quelque sorte à passer d'un regard accusateur du type « ils ne connaissent rien, sont incompetents » à celui de curieux, puis à celui de levier : partir du *déjà-là* en pédagogie n'a rien de nouveau. Ce qui l'est, par contre, c'est la reconnaissance du fait que, dans le déviant (selon le concept de Weber), il y a une amorce de savoir qu'il convient d'utiliser à bon escient.

Question de recherche

L'étude des réflexions métagrammaticales émises par des étudiants universitaires francophones débutants confrontés à une épreuve de repérage et de correction d'erreurs cibles nous permet d'approfondir notre connaissance de ce qu'ils savent ou ne savent pas, ou encore, savent partiellement ou de façon plus ou moins erronée. Quelles sont les stratégies réflexives liées à leur savoir grammatical par lesquelles ils en arrivent aux conclusions (pseudo) grammaticales dont font foi leurs corrections ?

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons établi une catégorisation quadripartite des raisonnements émis par les sujets : 1) les raisonnements non métagrammaticaux – qui ne contiennent pas de métalangage et qui réfèrent davantage au sémantique ; 2) ceux de la catégorie « je ne sais pas », que nous avons dû rajouter vu le nombre d'occurrences dans notre corpus ; 3) les raisonnements métagrammaticaux – donc à base de métalangage –, dont ceux qui, même en utilisant le métalangage, ne sont pas appropriés au fait linguistique en question ; et 4) ceux qui à la fois contiennent du métalangage et sont appropriés au problème linguistique en question. Les classifications des savoirs métalinguistiques (chez Legros et Roy) et métagrammaticaux (chez Weber) nous ont guidée dans notre analyse des résultats.

Notes méthodologiques

Dans notre étude, l'échantillon est constitué de toutes les réflexions métalinguistiques émises (verbalisations) selon le protocole de la pensée à voix haute par 16 sujets, des étudiants francophones volontaires débutants de l'Université Laurentienne en 2009-2010, lors d'une tâche expérimentale de repérage et de correction de 64 erreurs distribuées dans un corpus de 26 phrases détachées (P) et de 7 courts textes. Toutes les phrases ou tous les textes avaient le même nombre de mots (selon les parties) de façon

à équilibrer la tâche et ne contenaient pas de mots sortant de l'ordinaire ou trop savants. La correction des erreurs se faisait au moyen du texteur *Word* (2007), dans un espace réservé à la droite du texte, et les sujets ont été filmés tout au long du travail. La tâche était constituée

- 1) de suites de phrases contenant des erreurs d'accord, de conjugaison et de confusion homophonique dans les sphères du groupe nominal (GN) et du groupe verbal (GV) exclusivement (Activité 1) ;
- 2) de courts textes contenant des erreurs de syntaxe et d'accord de tous types, toutes erreurs confondues (Activité 2) ;
- 3) de courts textes contenant des erreurs de grammaire textuelle exclusivement portant sur les connecteurs, la concordance temporelle et la construction verbale (prépositionnelle) (Activité 3)³.

Le tableau 1 présente la tâche expérimentale et montre la distribution des erreurs parmi les trois activités.

Tableau 1
Tâche expérimentale et distribution des erreurs

MORPHOSYNTAXE			GRAMMAIRE TEXTUELLE
ACTIVITÉ 1		ACTIVITÉ 2	ACTIVITÉ 3
26 phrases détachées		4 courtes histoires	3 courtes histoires
21 mots/phrased	21 mots/phrased	41 mots/phrased	54 mots/phrased
14 E distribuées dans le GV (50%)	14 E distribuées dans le GN (50%)	25 E distribuées dans le GV et le GN	11 E distribuées
43% E distribuées dans phrases détachées		40% E distribuées aléatoirement	Référents; connecteurs logiques; concordance temporelle
83%			17%

Le tableau 2 énumère le nombre d'items insérés dans le corpus par catégories générales d'erreurs morphosyntaxiques, et le tableau 3 détaille le nombre d'items insérés dans le corpus pour les trois catégories d'erreurs cibles en grammaire textuelle.

³ Les phrases et les textes utilisés pour la tâche expérimentale ont été adaptés d'exercices provenant du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), Collège Maisonneuve, Montréal.

Tableau 2
Répartition des items par catégories
d'erreurs morphosyntaxiques

	ACC GN	ACC GV	C.HOM	MORPH V	CONST V	ACC FAUTIF	Total
Activité 1 (ciblées dans GV ou GN)	12	9	3	2	1	1	28
Activité 2 (mêlées)	3	11	7	0	4	0	25

Tableau 3
Répartition des items pour les erreurs
en grammaire textuelle

	REP INFORM	CONN LOG	CONC TEMP	Total
Activité 3 (grammaire textuelle)	4	3	4	11

Principaux résultats

Des 1 024 items à repérer et à corriger⁴, 841 (82,1 %) ont été visités et 183 (17,9 %) sont manquants pour cause de non-achèvement des exercices. Sur le total des items visités, les sujets ont repéré 329 erreurs (39,1 %) et en ont oublié 512 (60,9 %). La moyenne de repérage par sujet s'élève à 20,6 items.

De ce 39,1 % d'erreurs repérées, la presque totalité (98,2 %) a fait l'objet d'une tentative de correction. C'est dans l'activité 1 (morphosyntaxe dans le GV et dans le GN, phrases détachées) que la majeure partie (43,7 %) des erreurs a fait l'objet d'une tentative de correction, ce qui laisse dans l'ombre plus de la moitié des erreurs sans tentative de correction. Les tentatives de correction des erreurs morphosyntaxiques dans les courts textes (activité 2, erreurs mêlées) ne représentent, quant à elles, que 36,9 %, alors qu'en grammaire du texte, c'est dans une proportion de 32,8 % que les sujets ont tenté une correction. On le voit, dans les trois cas, la proportion des erreurs « oubliées » ou pour lesquelles les sujets ont tout simplement « passé outre » est toujours plus importante : pour l'ensemble

⁴ Les données utilisées dans cet article ont été recueillies en collaboration avec Julianne Mayer, étudiante à l'Université Laurentienne.

de la tâche, 60,9 % des erreurs n'ont pas été relevées par les sujets, pour une moyenne par sujet de 32 erreurs sur 64. Dans l'activité 1, où les erreurs étaient réparties dans des phrases détachées et ciblées dans des syntagmes spécifiques, c'est dans une proportion de 52,6 % que les sujets ont jugé les items non fautifs; dans l'activité 2, où les erreurs étaient mélangées, la proportion est de 63,1 %; quant aux erreurs en grammaire du texte, 66,7 % des erreurs n'ont même pas fait l'objet d'un repérage.

En considérant le type de corrections effectuées par les sujets, on constate que, pour l'ensemble des erreurs repérées et pour lesquelles il y a eu tentatives de correction, la correction se révèle juste dans 30,6 % des cas, non juste dans 8,1 % des cas, et dans 61,4 % des cas, les sujets ont passé outre, incapables de juger de la correction à apporter. Il faut noter que dans certains cas, les sujets avaient l'intention de revenir pour faire d'autres tentatives. Si l'on ne considère que les erreurs corrigées, c'est dans une proportion de 79,1 % que la correction se révèle juste, ce qui représente une moyenne de 16,1 corrections justes par sujet.

Sur un plan plus spécifique, voyons quelles sont les erreurs qui ont été les mieux repérées et quel est le résultat de la correction, par ordre décroissant d'importance. Les tableaux 4 à 7 inclusivement montrent en pourcentage les trois items les mieux repérés et leur correction juste par parties de la tâche expérimentale. Notons que le pourcentage de repérage est calculé en fonction du nombre potentiel d'erreurs et que celui de la correction est relatif au pourcentage du repérage.

Tableau 4
Repérage d'erreurs (E) et correction
juste dans le GV exclusivement

	Repérage	Corr. juste
Conjugaison	88 %	79 %
E accord part. passés	50 %	74 %
E accord V / sujet	46 %	95 %

À noter le faible résultat – moins de la moitié – de repérage des erreurs d'accord verbe / sujet, l'une des acquisitions les plus élémentaires en grammaire. Notons aussi que les erreurs de confusion homophoniques dans le GV n'ont été repérées qu'à la hauteur de 25 %, mais quand elles l'ont été, elles ont été bien corrigées à 71 %.

Tableau 5
Repérage d'erreurs (E) et correction
juste dans le GN exclusivement

	Repérage	Corr. juste
E accord CompN d'un N non comptable	25 %	100 %
E faux accord Adv	25 %	75 %
E confusion homophonique	19 %	100 %
E accord Dét / N	19 %	100 %
E accord Adj / N	18 %	76 %

On peut observer, dans ce tableau, que certains types d'erreurs dans la série GN récoltent une proportion équivalente de repérage, mais non nécessairement de correction. Dans le cas des erreurs oubliées dans le GN, notons celles relatives aux accords avec un complément d'un nom collectif et un pronom relatif.

Tableau 6
Repérage d'erreurs (E) et correction
juste dans les courts textes à erreurs mélangées

	Repérage	Corr. juste
E faux accord infinitif précédé d'une préposition	56 %	78 %
E accord verbe avec pronom neutre (on)	48 %	90 %
E accord part. passé avec aux. avoir (avec ou sans écran)	39 %	58 %
E confusion homophonique	33 %	86 %

Plusieurs types d'erreurs n'ont pas été repérées dans cette partie de la tâche où les erreurs étaient mélangées, notamment les erreurs relatives à l'accord d'un déterminant ou d'un verbe avec un nom collectif, l'accord d'un déterminant avec un nom au pluriel, un mauvais choix prépositionnel ou encore l'absence du *ne* dans la négation.

Tableau 7
Repérage d’erreurs (E) et correction
juste en grammaire textuelle

	Repérage	Corr. juste
E connecteurs logiques	56 %	78 %
E concordance temporelle	36 %	77 %
E référent	25 %	93 %

Il est à noter que, dans cette partie de la tâche, seulement le quart des erreurs de référence ont été relevées par les sujets, mais lorsqu’elles l’ont été, le taux de réussite de la correction est très élevé, comme le montre le tableau 7.

Raisonnements métaграмmaticaux

Pour l’ensemble de la tâche, si l’on excepte les erreurs oubliées ou « passé outre » (sans objet), les sujets ont émis 323 raisonnements lors de la réalisation de la tâche, que nous avons classés comme suit, du non métalinguistique au plus métalinguistique :

Tableau 8
Catégorisation des raisonnements

<i>Ne sait pas</i>	Type de raisonnement émis quand le sujet soupçonne une erreur mais ne peut l’identifier de façon certaine et pour laquelle il ne trouve pas de solution, ni grammaticale ni autre. Ce fut le cas pour 3,7 % des raisonnements émis.
Raisonnement <i>non métaграмmatical</i>	Type de raisonnement émis lorsque, face à une erreur repérée, le sujet doute de la nature de l’erreur et donne une explication exempte de métalangage ; jugement souvent teinté de logique sémantique. Ce type de raisonnement a été émis dans 2,2 % des cas.
Raisonnement <i>grammatical non approprié</i>	Type de raisonnement face à une erreur repérée et bien identifiée ; basé sur des règles de grammaire mais qui n’est pas approprié au fait linguistique en question. Par exemple : mélanger des règles d’accord ou encore utiliser plus ou moins la même règle pour tous cas d’erreur, sans distinction. C’est le cas des procédures de substitution (grammaire des trucs). Ce type de jugement métaграмmatical constitue la majorité des raisonnements de notre corpus, soit 56 %.
Raisonnement <i>métaграмmatical approprié</i>	Type de raisonnement face à une erreur repérée et bien identifiée ; basé sur des règles de grammaire énoncées avec les éléments pertinents du métalangage et appropriées au fait linguistique. Ce fut le cas pour 37,5 % des raisonnements.

On le voit, plus du tiers des raisonnements appartiennent à la catégorie raisonnement *métagrammatical approprié*, ce qui signifie que les sujets ont su faire appel au métalangage dans leur raisonnement pour résoudre des problèmes d'accord ou de cohérence textuelle.

Par contre, comme on peut le constater, lorsqu'il y a raisonnement métagrammatical, la proportion de raisonnements *métagrammaticaux non appropriés* est toujours prédominante, quelle que soit la partie de la tâche. L'écart le plus important – du simple au double – entre les raisonnements *métagrammaticaux appropriés* et *non appropriés* se situe dans l'activité 2 où les erreurs morphosyntaxiques sont mélangées. Dans l'activité 1, bien que la proportion des raisonnements *métagrammaticaux non appropriés* soit plus importante, cet écart demeure mince, à moins de 4 %.

Deux remarques s'imposent ici : d'abord, on peut penser que le fait que les erreurs n'aient pas été distribuées dans des textes suivis a facilité la tâche de repérage ; en tout cas, il semble que ce soit plus aisé lorsqu'il s'agit de phrases détachées ; ensuite, le fait que les erreurs aient été spécifiques au groupe nominal (GN) ou au groupe verbal (GV) a peut-être fait en sorte que les sujets ont pu mieux les reconnaître – encore qu'il nous soit impossible de mesurer si les sujets ont perçu cette distinction, même si elle a été signifiée dans les consignes.

Dans l'activité en grammaire textuelle, plus de la moitié des raisonnements émis sont *non appropriés* aux types d'erreurs, l'écart avec les types de raisonnements métagrammaticaux étant de presque 20 %. Ici, il faut mentionner que les sujets n'ont peut-être pas saisi qu'il s'agissait de grammaire textuelle et que, pour la vaste majorité, ils continuaient à rechercher des erreurs morphosyntaxiques. Nous pourrions penser qu'il y a une sorte d'automatisme ou à tout le moins de croyance chez les étudiants : dès qu'il s'agit de repérer des erreurs, ils croient qu'il s'agit d'erreurs concernant les accords. Ce sont ainsi des erreurs d'accord qu'ils ont recherché dans cette partie de la tâche, ne tenant pas compte de la consigne qui stipulait clairement qu'il n'y avait pas d'erreurs de ce type.

De façon globale, des 257 corrections justes, 37,5 % proviennent de raisonnements *métagrammaticaux appropriés* aux erreurs, ce qui représente seulement un peu plus du tiers, comme le montre le tableau 9. Ainsi, les corrections justes sont peu le fait de raisonnements justes, exception faite des erreurs corrigées dans le groupe nominal. Notons que, même dans ce cas, puisque la proportion des erreurs repérées et où il y a

eu tentative de correction n'est que de 37,2 %, on peut avancer que cela est relativement peu.

Tableau 9
Proportion des raisonnements métagrammaticaux appropriés par activités

		Corr. juste / nb items	Rais. métagrammatical approprié en %
ACT 1 ACT 2 ACT 3	E dans le GV	83	48,2 %
	E dans le GN	30	66,7 %
	Erreurs mélangées dans courts textes	99	39,7 %
E de grammaire textuelle		46	43,5 %

Encore ici, dans l'activité où les erreurs étaient disséminées dans de courts textes et mélangées, la proportion des raisonnements *métagrammaticaux appropriés* baisse de façon sensible et se situe sous la barre des 40 %.

Ces résultats nous amènent à poser la question du comment, c'est-à-dire la question des stratégies et des procédures qui ont prévalu pendant la tâche de repérage et de correction des erreurs, cela en étudiant les réflexions métagrammaticales émises lors des verbalisations.

Interprétation des résultats

Au premier abord, à la lecture des résultats de notre étude, force nous est de constater combien encore est difficile au postsecondaire la gestion des règles de la grammaire, tout au moins chez ceux qui représentaient la clientèle de notre étude, des étudiants francophones débutants de milieu minoritaire. En ce qui concerne les résultats, rappelons qu'une partie de la tâche (21,8 %) n'a pas été réalisée, faute de temps.

Les résultats montrent que le repérage et l'identification des erreurs, lorsqu'elles ne sont pas annoncées – par exemple, lorsque le nombre total d'erreurs ou le nombre d'erreurs par phrase ou par bloc n'est pas spécifié –, sont plus qu'ardus, la proportion des « erreurs oubliées » dépassant celle des erreurs repérées, cela, comme on l'a vu, dans plus de 60 % des cas. Ces résultats confirment encore une fois ce que la recherche depuis plus de vingt ans soutient : les étudiants qui arrivent au niveau universitaire

ont une connaissance insuffisante du système du français en général et font plus particulièrement preuve d'une inquiétante méconnaissance des mécanismes de la langue écrite.

Cela dit, un premier constat s'impose : nos données révèlent que seulement un peu plus du tiers des détections d'erreurs est le résultat d'un savoir grammatical, donc d'un certain état de connaissances sur la langue, savoir attesté par un discours contenant du métalangage, qu'il soit approprié ou non au fait linguistique en cours de correction. Les raisonnements se répartissent ainsi en deux grandes catégories : ceux qui sont le fait des types *non métaagrammatical* et *ne sait pas*, catégorie qui représente 6 % de toutes les réflexions émises à voix haute, et ceux du type *métaagrammatical*, qu'ils soient ou non appropriés au fait linguistique en question, catégorie qui représente plus de 93 % des réflexions émises. Nous les présenterons dans cet ordre.

Raisonnements non métaagrammaticaux

Il est permis de faire un second constat : la proportion de raisonnements non métaagrammaticaux est la plus faible, ce qui constitue en soi une bonne nouvelle. On peut en déduire que, devant un problème d'ordre linguistique à régler, malgré des insuffisances, les sujets se posent des questions, cherchent à produire du sens, et c'est parfois sans l'apport du savoir grammatical qu'ils en arrivent à une résolution, juste selon eux, du problème. Cela conduit le plus souvent à des solutions fautives (Legros et Roy, 1995), mais pas toujours. Ainsi des exemples suivants de réflexions, illustrant bien que certaines décisions sont prises à partir de stratégies de reconnaissance et de résolution autres que métaagrammaticales, comme l'ont démontré Weber et Legros et Roy. C'est particulièrement évident dans les exemples de grammaire textuelle.

- « tous le monde » – Erreur d'accord du déterminant avec un nom collectif (Activité 1)
 - *Faute... ça se dit pas le monde, donc, le tout avec un T pas un S.*
 - *Je sais pas si TOUS prend un T ou un S... d'habitude, le tous c'est devant le LES, donc je vais mettre le T.*

Dans le premier cas, le sujet règle son problème en utilisant une analogie sémantique. Dans le second cas, on peut voir que le raisonnement est basé sur l'identification de la position.

- « des produits qu’ont avaient » – Erreur de confusion homophonique : *on/ont* (Activité 2)
- *Le onT, c’est ON.*

Raisonnement basé sur la reconnaissance visuelle.

- « j’aurais appris » (au lieu de *j’ai*) – Erreur de concordance temporelle (Activité 3)
- *À la place de j’aurais appris, juste j’ai appris. Parce que, elle parle comme tout de suite, là. ... Elle parle de quand elle a appris, comme.*

Raisonnement logicosémantique.

- « dernièrement » (au lieu de *deuxièmement*) – Erreur de connecteur logique non précédé de son premier membre (Activité 3)
- *Dernièrement puis finalement, ça dit la même chose donc j’enlèverais le dernièrement.*

Cas de raisonnement logicosémantique.

- « cela ne lui arrive pas souvent » (au lieu de *m’arrive*) – Erreur de reprise pronominale (Activité 3)
- *C’est MON réveille-matin... je parle de moi-même... cela ne M’arrive pas souvent.*
- *LU – ah, cela ne M’arrive pas souvent.*

Encore ici, on est dans le logicosémantique. Raisonnements dénués de métalangage, mais dont le résultat se révèle juste.

- « quand à nous » – Erreur de confusion homophonique *quant/quand* (Activité 2)
- *Moi, je dirais QUANT à nous, parce que le son est mieux.*

Stratégie par analogie phonétique.

On peut en conclure qu’il n’y a pas eu appropriation du système, ou de la logique du système de la langue écrite. Peu de mots relèvent du métalangage ici, sauf peut-être ceux se rapportant à la personne grammaticale. Quant à la catégorie « Je ne sais pas », que nous avons placée dans la colonne « sans objet » dans l’analyse quantitative, elle représente un faible pourcentage d’émissions de réflexions puisque, si les sujets ne reconnaissent pas l’erreur – ou plus simplement qu’il y a erreur – ils ne peuvent à l’évidence tenter un raisonnement pour la corriger.

Raisonnements métaagrammaticaux

En ce qui a trait aux catégories de raisonnements où l'on trouve du métalangage, elles représentent la vaste majorité des réflexions émises au cours de cette expérimentation, dont plus de la moitié indiquent des justifications non appropriées aux problèmes linguistiques à résoudre. Le trait commun, c'est que ces raisonnements font tous appel, d'une quelconque manière, à du savoir enseigné, ou si l'on veut, à des traces de l'enseignement reçu. On y observe des énoncés de règles qui se révèlent parfois justes mais parfois non, ou encore partiellement justes; d'autres fois, il s'agit de fragments de règles, où, sur la base d'une règle grammaticale réelle, on aura reconstruit une nouvelle règle, avec ce qu'on a compris, ou retenu, agrégats, dit Weber, allant s'amalgamer au fouillis terminologique, logicosémantique et pseudo-grammatical constituant le savoir du sujet. Rappel ou généralisation de règles, enchevêtrement de règles et procédés de substitution tenant lieu de règles, dont voici des exemples.

A. Raisonnements métaagrammaticaux non appropriés

Rappel de règle

- « après avoir régler le différend » – Erreur d'accord de participe passé (Activité 1)
- *RÉGLER, ça doit être conjugué. Je crois à cause que c'est le 3^e verbe.*

Le terme *conjugué* employé ici appelle immédiatement le savoir sur les accords du verbe.

- « ils ne se sont pas parlés » – Erreur d'accord d'un participe passé pronominal (Activité 1)
- *Je dirais que PARLÉS il n'y a pas de S, juste un É à la fin. Parce que j'sais pas, quelque chose comme... je sais pas si c'est un participe passé ou quelque chose comme ça... hmm... je suis pas certaine.*

Raisonnement basé sur des savoirs parcellaires où un peu de terminologie est rappelée de-ci de-là et où l'on perçoit des traces de savoir enseigné sans toutefois qu'il y ait une logique grammaticale sous-jacente.

Généralisation d'une règle

- « les rénovations entrepris » – Erreur d'accord d'un adjectif avec le nom (Activité 1)

- *Qu'est-ce qui étaient entrepris? Les rénovations, donc entrepri-E-N-T, 3^e personne du pluriel.*

Raisonnement basé sur les procédures souvent enseignées dans l'accord du verbe. Pour ce sujet, entrepris a valeur de prédicat, sans nul doute. Et que fait-on, en grammaire traditionnelle, pour accorder le verbe? On pose la question *qui est-ce qui...*

- « en ce qui nous concernent » – Erreur d'accord du verbe avec le pronom *ce* (Activité 2)
- *concernE-N-T, je crois pas qu'il y a de E-N-T, la terminaison juste en E. En ce qui concerne, donc juste E.*

Où il y a utilisation du métalangage (-E-N-T, terminaison) et où le sujet rappelle une règle d'accord du verbe à la 3^e personne du singulier qui n'est que sous-entendue et de laquelle – peut-être – il tire une conclusion juste. Raisonnement tronqué : s'agit-il de savoir automatisé? Intuitif? Il semble que le sujet ne sache pas la règle ou n'ait pas besoin de la rappeler. Le problème ici réside dans le « je ne crois pas que », qui laisse entendre que la règle invoquée n'est pas claire. Ou que le savoir ne l'est pas. Ou s'agit-il d'un savoir tellement intégré qu'il se soit quasi automatisé?

Enchevêtrement de règles et procédé de substitution

- « avoir régler le différend » – Erreur d'accord de participe passé (Activité 1)
- *RÉGLER, je crois qu'il y a un accent aigu, car c'est à l'infinitif. J'utilise toujours le truc avoir fini... comme fini/finir.*

Raisonnement basé sur la grammaire des trucs : procédé de substitution, qui confirme que le savoir métaagrammatical n'est pas là. À noter l'in vraisemblance du raisonnement : *car c'est à l'infinitif*. Mélange de règles qui prouve bien que le concept de verbe n'est pas clair pour ce sujet.

- « un voisin nous avaient fait savoir » – Erreur d'accord d'un verbe avec pronom écran (Activité 1)
- *Je mettrais peut-être avA-I-E-N-T avec pas de E-N-T, juste A-I-T parce que c'est un participe passé... hmm, UN voisin.*

Raisonnement utilisant du métalangage qu'on croirait presque arbitraire, comme si le sujet puisait dans une grande poche les yeux fermés

et en tirait des mots de la grammaire à apposer au problème. Règle d'accord du verbe enchevêtrée à une autre concernant le participe passé. À noter la formulation « avec pas ».

- « heureux d'avoir réussi leur pari » – Erreur d'accord de participe passé (Activité 1)
 - *Je dirais que le mot réussi-T ou épuisé? réussi-T, on dirait que c'est au singulier. Mais c'est ils rentrèrent... donc, la correction serait... hmm... encore une fois je suis pas sûre de la terminaison.*

Quelle serait la logique sous-jacente? Le sujet applique la règle d'accord du verbe au participe. C'est une solution fréquente chez ces étudiants pour qui un verbe est un verbe, quelle que soit sa constitution. Ici, *réussit* serait un verbe conjugué puisqu'il se présente avec un *-t*. Mais la logique ne fonctionne plus quand on lit le reste de la phrase : ils rentrèrent – pluriel – après avoir *réussit*... Voilà que le sujet ne trouve pas de solution.

- « participer à différent plans de gestion des déchets » – Erreur d'accord de l'adjectif avec le nom (Activité 2)
 - *DIFFÉRENT pas de S... mais PLANS il y en a un, donc je sais pas. Il y a plus qu'un plan, donc je vais mettre un S à DIFFÉRENT.*

Raisonnement logicosémantique, où le rappel au métalangage est exprimé par « mettre un *-s* ».

- « vit / vie » – Erreur de confusion homophonique (Activité 1)
 - *Elle VIE... V-I-T parce que c'est elle.*

Où l'on perçoit le raisonnement juste et bien intégré de la règle d'accord du verbe. Le danger de ce type de raisonnement est dans une mauvaise identification possible du groupe sujet.

- « peut / peu » – Erreur de confusion homophonique (Activité 1)
 - *peuT est pas bien écrit... peu pas, peut... c'est pas le verbe pouvoir, c'est juste « petit peu ».*

Raisonnement utilisant la substitution – un truc – pour se sortir du problème d'homophonie, sans que le sujet puisse par ailleurs identifier et nommer l'adverbe *peu*.

- « en deuxième lieu » – Erreur de connecteur logique (Activité 3)
– *je vais mettre DE PLUS parce que ça continue sur la même idée.*
- « erreurs que j'ai commises m'avaient permis de » – Erreur de concordance temporelle (Activité 3)
– *m'avaient permis? non, m'ont O-N-T parce que c'est les quelques erreurs.*

Raisonnement basé sur une mauvaise identification de l'erreur (le sujet recherche des erreurs morphosyntaxiques dans un exercice de grammaire textuelle qui en est exempt). Et même si l'erreur de concordance se trouve corrigée, c'est par un heureux hasard, car la raison invoquée n'a rien à voir avec l'erreur de temps verbal.

B. Raisonnements méta grammaticaux appropriés

Ces diverses stratégies constituent finalement, comme l'a si pertinemment dit Weber, le « *kit* de survie de l'élève » ou du locuteur devant résoudre un problème grammatical et pour lequel les règles de la grammaire, et plus généralement la grammaire tout court, ressemblent à une langue étrangère – qu'il est censé posséder, connaître, comprendre et... utiliser. Ces résultats rappellent ceux de l'étude de Legros et Roy, qui rapporte que les sujets faibles émettent moins de raisonnements faisant appel à une règle ou que leurs raisonnements relèvent dans plusieurs cas d'un amalgame de règles. Rappelons également ce que dit l'étude sociolinguistique aussi rapportée au sujet de la compétence langagière des locuteurs du français de milieu minoritaire, qui, du fait d'une situation diglossique et de l'insécurité linguistique qu'elle implique, ont tendance à faire plus d'erreurs que ceux de milieu majoritaire. On pourrait soutenir que les performances des sujets de notre étude sont comparables à celles des sujets faibles de l'étude de Legros et Roy.

Pour 37,5 % des verbalisations émises lors des tentatives de correction, il s'est agi de raisonnements méta grammaticaux appropriés aux erreurs. Étonnamment, malgré le fait que ces raisonnements s'appuient sur du métalangage généralement approprié, seulement 30,6 % des corrections se sont révélées justes. Cela indique que, dans l'ensemble, il y a eu de la part des sujets un repérage juste des erreurs et surtout une identification juste du type d'erreurs, mais que les certitudes ne sont pas toujours au rendez-vous. En voici des exemples :

- « prendre de nouvelles habitudes en ce qui concernent » – Erreur d'accord du verbe avec le pronom neutre *ce* (Activité 2)
 - *concernE-N-T, non, ne devrait pas avoir ce pluriel. C'est ce qui concerne. Le sujet de concerne c'est ce qui, et ça, c'est singulier.*
- « des voisins qui les accueillais » – Erreur d'accord d'un verbe avec le pronom relatif *qui* (Activité 2)
 - *accueillaiS, il y a un S, mais ça devrait être E-N-T parce que les voisins, c'est comme s'ils remplaçaient I-L-S.*
- « quel est la conférencière invitée » – Erreur d'accord d'un déterminant interrogatif avec le nom (Activité 1)
 - *quel doit être au féminin... parce que c'est la conférencière, donc Q-U-E-L-L-E.*
- « lorsqu'elle le vie » – Erreur de confusion homophonique vit / vie (Activité 1)
 - *Parce que vie avec un -e est un nom; vit, V-I-T est un verbe.*
- « j'aurais appris » (au lieu de *j'aurai*) – Erreur de cohérence textuelle (Activité 3)
 - *J'aurais appris... J'aurai – j'aurai? j'aurai, pas j'aurais, mauvais choix de temps, pas une condition, un futur.*
- « En deuxième lieu, cet étalage » – Erreur de connecteur logique (Activité 3)
 - *s'il y a un deuxième lieu, on a besoin d'un premier lieu, donc je dois changer le deuxième lieu... peut-être je dirais d'une part.*
- « leurs aviez-vous dit » – Erreur de choix de catégorie lexicale (Activité 1)
 - *Leurs, c'est incorrect. C'est un pronom qu'on doit avoir. Avec le S, c'est un adjectif, donc ici pas de S.*

Ces exemples de raisonnements révèlent des traces de l'enseignement reçu. Malgré d'incontestables maladroites dans l'énonciation de certaines règles ou dans leur rappel, la logique du système transparait. On peut dire que, pour ces sujets, il y a une capacité de réflexion basée sur un savoir cohérent, où les relations fonctionnelles dans la phrase sont généralement comprises et la connaissance des règles, intégrée, et que leur mise en

application s'appuie sur le métalangage. C'est la notion de compréhension du système que l'on peut percevoir à travers ces raisonnements.

Finalement, les verbalisations révèlent que le problème est profond, particulièrement sur le plan de la terminologie. Les mots du métalangage semblent vides de sens pour certains sujets qui, tout en les reconnaissant comme appartenant à la grammaire, ne semblent pas en mesure de leur trouver de connotation : le métalangage est et demeure une langue étrangère pour beaucoup. Ce qui ressort surtout de l'ensemble des verbalisations est cette tendance au mélange de règles ou à l'utilisation tous azimuts de la même règle, quel que soit le problème à résoudre. Cela laisse entendre que la logique du système ne s'est pas fait jour au cours de l'apprentissage et que, d'une année à l'autre, on a continué à construire sur la non-compréhension du système de la langue, ce qui a pour résultat cette espèce d'agrégat d'éléments disparates du métalangage, lieu des principaux problèmes de gestion de l'orthographe grammaticale. Comment s'en étonner ? En milieu minoritaire, où l'on vise la survie de la langue et de la culture, l'imposition du standard à atteindre vient brouiller encore un peu plus les cartes : le métalangage est en soi une langue à apprivoiser, mais aussi une langue dans certains cas si loin des vernaculaires qu'elle leur est (relativement) étrangère.

Conclusion

Le discours métagrammatical des étudiants universitaires débutants d'aujourd'hui ne semble pas différer tellement de ce que les études précédentes avaient mis au jour, à savoir les carences dans les connaissances déclaratives et procédurales dans l'application des règles de la grammaire du français écrit, ce qui se traduit par la surutilisation de procédures de substitution relevant souvent de la grammaire des trucs et de la résolution plus sémantique que métalinguistique des problèmes. L'incapacité à discerner si un fait linguistique est fautif ou non est en soi assez révélatrice, sans parler du brouillamini dans lequel on semble souvent s'embourber quand il s'agit de repérer, de nommer, d'expliciter. Ainsi, si l'on se réfère aux études précitées, peu de différences nous apparaissent dans la logique de la réflexion entre les étudiants de milieu minoritaire et ceux de milieu majoritaire, si ce n'est dans l'énonciation, teintée du vernaculaire. Mais le problème se trouve amplifié par le fait qu'il y a plus d'erreurs et que l'aisance à réfléchir de façon métalinguistique est plus étroite. Et, bien

que notre échantillon soit restreint, et sans vouloir en faire une règle générale, nous pouvons constater à la lumière de nos résultats que nos étudiants universitaires débutants n'ont pas les préalables requis pour recevoir, comprendre et surtout produire du discours savant.

Car à l'université, il ne s'agit plus simplement de réussir le cours de français, il s'agit plutôt d'apprendre à utiliser une langue intellectuelle, disciplinaire, où la langue d'usage passe de matière scolaire à instrument de communication. Michèle Monballin parle d'« acculturation » pour traduire ce qui attend les nouveaux étudiants à l'université : compréhension fine en lecture de textes savants, compétence rédactionnelle, compétence langagière de base comme préalables à la culture universitaire à acquérir :

[...] la thèse largement diffusée depuis une vingtaine d'années dans les théories du discours et de la linguistique pragmatique, que la compétence langagière d'un sujet, à fortiori à l'écrit, n'est pas dégagée des contextes où elle s'exerce. Le premier de ces contextes, en l'occurrence, c'est l'*habitus* universitaire, où la communication (écrite en particulier) répond à des attendus et à des prescrits implicites peu connus des étudiants débutants, qui ne sont pas familiers avec ce type d'écrits ; le second, c'est la discipline où s'exerce cette communication scientifique qui, elle aussi, a ses règles (2011 : 2).

Nous ne saurions mieux dire. La maîtrise de la langue, particulièrement écrite, demeure une condition *sine qua non* de la réussite d'études postsecondaires.

Ce qui nous amène à poser la question de la remédiation. Que faire, quand et comment ? Si, depuis plus de vingt ans, les efforts consentis – nouvelles approches en enseignement de la grammaire, mesures de remédiation – pour assurer aux études postsecondaires une maîtrise suffisante du français ont eu un succès mitigé, en contexte minoritaire, pour toutes les raisons déjà évoquées, la question se pose de façon encore plus aigüe. Il nous apparaît que la mise en place de mesures de remédiation n'est pas suffisante et est surtout compensatoire. À l'évidence, pour de réels changements, il faut agir en amont, et cela, le plus tôt possible dans la scolarité. L'une des clés se trouve, selon nous, dans un renouvellement de l'enseignement du métalangage par lequel le locuteur aura accès au fonctionnement du système langagier. Sans une compréhension du lexique du système, comment le comprendre et en venir à le maîtriser ?

Certaines prises de conscience se sont fait jour et c'est en ce sens que des actions ont déjà été entreprises, notamment du côté du ministère de l'Éducation de l'Ontario avec son programme-cadre révisé de l'ensei-

gnement du français au niveau secondaire (2007) issu de sa politique d'aménagement linguistique. Ce nouveau programme propose une approche tripartite de l'enseignement de la langue, basé d'abord sur l'oral et ses structures afin de permettre un réinvestissement des acquis vers la lecture et l'écrit, en production comme en interprétation. Ainsi, ce programme présente-t-il une « nouvelle approche de l'enseignement de la langue » qui passe d'un enseignement normatif à une approche plus descriptive basée sur l'observation et dont la finalité est que, au sortir du cursus primaire-secondaire, les élèves fassent preuve d'une compétence langagière suffisante leur permettant d'utiliser la langue dans tous ses aspects et dans des contextes variés. Cette recommandation a pour postulat la prise en compte, tout au moins dans sa philosophie, des facteurs inhérents à l'enseignement d'une langue maternelle / première en contexte minoritaire. Avenue prometteuse, selon nous, car ces postulats répondent à la philosophie de la grammaire contemporaine⁵ qui a pour principe premier de remettre l'apprenant au centre de ses apprentissages en proposant une démarche scientifique d'exploration des règles de fonctionnement du système langagier par l'observation des phénomènes linguistiques à l'œuvre. Ces pratiques d'observation permettent à la longue une meilleure compréhension du lexique de la grammaire, qui cessera dès lors d'être vide de sens pour ses utilisateurs, et autorisent la prise en compte et la mise à profit des savoirs, même déviants, des apprenants. En contexte minoritaire, une telle démarche – en supposant qu'elle soit proprement menée – permettrait un meilleur arrimage entre le vernaculaire et le standard qui demeure essentiel à acquérir puisque, pour faire des études postsecondaires, les codes standards sont encore et toujours ceux imposés – et attendus. Ce qui revient à dire : enseigner les codes standards sans dénigrer le ou les vernaculaires.

Nous croyons qu'il faudra s'assurer que, dans la pratique, les mesures souhaitées par ce programme-cadre trouvent une résonnance auprès des enseignants de français. Car changer les pratiques implique de changer le regard que l'on porte sur l'objet langue et sur son enseignement, sur les standards que l'on impose, toujours empreints, selon François Lépine (1995 : 22), d'une certaine idéologie – cela étant plus particulièrement sensible en contexte minoritaire. Des recherches ultérieures seront néces-

⁵ Ou renouvelée, ou nouvelle, ou rénovée, selon ses diverses appellations. L'usage est encore flottant.

saires, notamment pour voir dans quelle mesure les pratiques se seront renouvelées et comment elles se vivront au quotidien. On peut souhaiter que des résultats probants se fassent jour d'ici une dizaine d'années.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUDRY, Nicole (2007). « Le RUSAF s'affiche », *Correspondance*, vol. 13, n° 1 (septembre), p. 1-7, [En ligne], [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr13-1/Rusaf.html>] (novembre 2011).
- BEAUDRY, Nicole (2008). « Définir les attentes en termes de maîtrise et de qualité du français oral et écrit à l'université : des compétences communicationnelles et langagières », *Correspondance*, vol. 13, n° 4 (avril), p. 1-10, [En ligne], [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr13-4/Attentes.html>] (novembre 2011).
- BERGER, Marie-Josée, et Monica HELLER (2001). « Promoting Ethnocultural Equity Education in Franco-Ontarian Schools », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 14, n° 2 (avril), p. 130-141.
- BERNARD, Roger (1998). *Le Canada français : entre mythe et utopie*, Ottawa, Le Nordir.
- BERNIER, Marie (2010). « Effet d'une formation à l'utilisation d'aides logicielles sur des scripteurs francophones de premier cycle universitaire », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 7, n° 3, p. 60-72.
- BERNIER, Marie, et Renée CORBEIL (2012). « Pratiques de consultation des aides logicielles chez les étudiants franco-ontariens à leur entrée à l'université », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 37, p. 83-107.
- BOUDREAU, Annette, et Lise DUBOIS (1994). « L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français », dans Mourad Ali-Khodja et Annette Boudreau (dir.), *Lectures de l'Acadie : une anthologie de textes en sciences humaines et sociales, 1960-1994*, [Montréal], Éditions Fides, 2009, p. 469-485.
- BOUDREAU, Guy (1995). « Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 75-93.
- BOUTET, Josiane, Françoise GAUTHIER et Madeleine SAINT-PIERRE (1983). « Savoir dire sur la phrase », *Archives de psychologie*, vol. 51, p. 205-228.
- COGHLAN, Vickie, et Joseph Yvon THÉRIAULT (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire, une revue documentaire*, Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités de l'Université d'Ottawa.

- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (1986). *La connaissance de la langue chez les étudiants universitaires*, rapport du groupe de travail sur la connaissance de la langue préparé à l'intention du Comité des affaires académiques, Montréal.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Apprentissages des langues et citoyenneté européenne : un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.
- DALLAIRE, Christine (2004). « "Fier de qui on est... nous sommes francophones!" : l'identité des jeunes aux Jeux franco-ontariens », *Francophonies d'Amérique*, n° 18 (automne), p. 127-147.
- DALLAIRE, Christine, et Claude DENIS (2003). « Pouvoir social et modulations de l'hybridité au Canada : les jeunes aux Jeux de l'Acadie, aux Jeux franco-ontariens et aux Jeux francophones de l'Alberta », *Études canadiennes*, vol. 29, n° 55, p. 7-23.
- DUQUETTE, Georges (2006). « Le bilinguisme des élèves inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario : perceptions, valeurs et comportement langagier », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 665-689.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2004). « La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario », *Francophonies d'Amérique*, n° 18 (automne), p. 171-179.
- GIACOMO, Mathée, et al. (2001). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- GOMBERT, Jean-Émile (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- GRÉGOIRE, Claude (2011). « Réécriture et compétences langagières », *Correspondance*, vol. 16, n° 3 (avril), p. 1-2, [En ligne], [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr16-3/Reecriture.html>] (novembre 2011).
- GROUPE DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, Éditions De Boeck.
- HALLION, Sandrine (2011). « Discours épilinguistiques en francophonie manitobaine : une vue d'ensemble », *Arborescences : revue d'études françaises*, n° 1 (mars), p. 1-15, [En ligne], [<http://www.erudit.org/revue/arbo/2011/v/n1/>] (janvier 2012).
- HELLER, Monica (1999). « Quel(s) français et pour qui ? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien », dans Normand Labrie et Gilles Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français*, Sudbury, Éditions Prise de parole, p. 129-165.
- LAFLAMME, Simon, et Ali REGUIGUI (2003). *Homogénéité et distinction*, Sudbury, Éditions Prise de parole.
- LAFONTAINE, Louise, et Catherine LEGROS (1995). « Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 121-144.
- LANDRY, Roger, Kenneth DEVEAU et Réal ALLARD (2006). « Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire : les relations avec le développement psycholinguistique », *Francophonies d'Amérique*, n° 22 (automne), p. 167-184.

- LEBEL, Marie-Élaine (2011). « L'enseignement du français à l'Université de Moncton : une formation axée sur les genres de l'écrit et de l'oral », *Correspondance*, vol. 16, n° 2 (janvier), p. 1-6, [En ligne], [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr16-2/index.html>].
- LEFRANÇOIS, Pascale (2003). « Pour un rehaussement de la formation linguistique à l'université », *L'autre forum*, vol. 8, n° 1 (octobre), p. 9-13, [En ligne], [<http://sgpum.com/Autre%20Forum/vol8no1.pdf>] (novembre 2011).
- LEFRANÇOIS, Pascale, et al. (2005). « Les mesures d'aide en français et leurs effets : y a-t-il une recette gagnante? », *Correspondance*, vol. 11, n° 2 (novembre), p. 1-8, [En ligne], [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr11-2/Recette.html>] (octobre 2011).
- LEFRANÇOIS, Pascale, et al. (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, coll. « Suivi de la situation linguistique », étude 9.
- LEGROS, Catherine, et Gérard-Raymond ROY (1995). « Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords en genre et en nombre », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 2, p. 295-323.
- LÉPINE, François (1995). « Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 17-35.
- MOFFET, Jean-Denis (1995). « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 95-120.
- MONBALLIN, Michèle (2011). « L'acculturation à la communication scientifique : nécessité et embûches », *Correspondance*, vol. 16, n° 3 (avril), p. 1-6, [En ligne], [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr16-3/Acculturation.html>] (novembre 2011).
- MONBALLIN, Michèle, et Georges LEGROS (2001). « La maîtrise langagière à l'entrée des études supérieures : mythes, constats et essais d'intervention », *Correspondance*, vol. 6, n° 4 (avril), p. 1-8, [En ligne], [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr6-4/Mythes.html>] (octobre 2011).
- MONBALLIN, Michèle, Myriam VAN DER BREMPT et Georges LEGROS (1995). « Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 59-74.
- PILOTE, Annie, et Marie-Odile MAGNAN (2008). « L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Anjou, Éditions Fides, p. 275-317.
- PIRON, Sophie (2008). « La maîtrise du français écrit : où le bât blesse-t-il? Plaidoyer pour l'analyse syntaxique », *Correspondance*, vol. 14, n° 1 (septembre), p. 1-8, [En ligne], [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr14-1/index.html>] (octobre 2011).
- ROY, Gérard-Raymond (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*, Sherbrooke, Centre de ressources pédagogiques de l'Université de Sherbrooke.
- ROY, Gérard-Raymond (1995). « Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 167-195.

- ROY, Gérard-Raymond, et Guy BOUDREAU (1995). « Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive : quinze ans plus tard », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 5-16.
- ROY, Gérard-Raymond, et Louise LAFONTAINE (1992). *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*, Sherbrooke, Centre de ressources pédagogiques de l'Université de Sherbrooke.
- ROY, Gérard-Raymond, et Catherine LEGROS (1992). « Regard sur la pratique du français écrit au postsecondaire au Québec », dans Gérard-Raymond Roy *et al.* (dir.), *Regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*, Sherbrooke, Centre de ressources pédagogiques de l'Université de Sherbrooke, p. 15-66.
- SIMARD, Claude (1995). « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres post-secondaires », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 145-165.
- VANDENDORPE, Christian (1995). « Apprendre à écrire à l'université : pour une approche contrastive », dans Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 301-331.
- VIAU, Rolland (1995). « Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 197-215.
- WEBER, Corinne (2004). « La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métaagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs », *Langages*, « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours », vol. 38, n° 154 (juin), p. 101-112, [En ligne], [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_950] (octobre 2011).