

Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit

Louise Lafontaine and Catherine Legros

Volume 21, Number 1, 1995

La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/502006ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/502006ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lafontaine, L. & Legros, C. (1995). Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 121–144. <https://doi.org/10.7202/502006ar>

Article abstract

This article describes characteristics of post-secondary students who were diagnosed as having weaknesses in written French. Three areas are proposed for describing a profile for these students: linguistic knowledge and abilities, discursive knowledge and abilities, and self-perceptions. The results describe some students whose previous learning regarding linguistic knowledge is unclear in that they confuse rules and procedures, a second group of students who use revision processes systematically, and a third group of students who perceive themselves as relatively competent and take responsibility for their success and failures regarding writing tasks.

Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit

Louise Lafontaine
Professeure

Université de Sherbrooke

Catherine Legros
Étudiante au 3^e cycle

Université de Montréal

Résumé – Le présent article s'intéresse aux caractéristiques d'étudiantes et d'étudiants des ordres postsecondaires diagnostiqués comme particulièrement faibles en français écrit. Trois aspects différents sont proposés pour tenter de dégager le profil de ces sujets faibles, celui des habiletés et des connaissances linguistiques, celui des habiletés et des connaissances discursives, celui des perceptions et des attributions. Les résultats montrent des sujets désorientés par rapport aux apprentissages scolaires antérieurs d'ordre linguistique, confondant règles et procédures; des sujets recourant systématiquement au processus de révision en situation de rédaction et des sujets qui se perçoivent comme relativement compétents et responsables de leur succès comme de leurs échecs face à des tâches d'écriture.

Introduction

Cette étude¹ représente un aspect particulier du programme de recherche intitulé «Maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire» mené par Roy, Lafontaine, Boudreau et Viau de 1990 à 1994. En effet, cette recherche, qui comporte un volet linguistique, un volet discursif et un volet motivationnel, porte sur 162 sujets dont le niveau de maîtrise du français varie de fort à faible au regard des résultats obtenus au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (TURBO). Pour notre part, les 38 sujets les plus faibles de cet échantillon ont fait l'objet d'une attention particulière. Après avoir présenté en bref la problématique qui sous-tend la triple démarche que nous avons poursuivie, l'échantillon à l'étude et la méthodologie utilisée, nous exposons les résultats qui émergent pour chacun des volets mentionnés.

Problématique de recherche

Il n'est plus nécessaire de redire à quel point les résultats des étudiantes et des étudiants des ordres postsecondaires sont faibles en français écrit; en témoignent les publications d'Asselin et Mc Laughlin (1992), de Bibeau (1975), de Bureau (1976), de

Roy (1989), de Roy et Lafontaine (1990). Si, à juste titre, la plupart de ces recherches ont tenté de relever les types d'erreurs le plus souvent commis, il nous paraît maintenant essentiel, à la suite de l'apport d'études portant sur les connaissances métalinguistiques des élèves (Ariaux-Maraux, 1985; Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, 1983, 1985; Brossard et Lambelin, 1985; Gombert, 1990; Othenin-Girard, de Weck et Kilcher-Hagedorn, 1987; Papandropoulou et Sinclair, 1974) de porter notre regard sur la manière dont le savoir relatif à la langue est intégré par les différents apprenants. Les premiers résultats d'une démarche en ce sens nous ont encouragées à poursuivre dans cette voie. En effet, Legros (1993) et Legros et Roy (1995), se limitant au savoir grammatical constitué par les étudiantes et les étudiants des ordres postsecondaires par rapport aux difficultés d'accord de genre et de nombre, ont dégagé des différences significatives entre les forts et les faibles, ces derniers ayant très souvent recours aux raisonnements sémantiques pour résoudre des problèmes de morphosyntaxe alors que les premiers connaissent et appliquent la règle. Ces résultats embryonnaires laissent penser que beaucoup reste à découvrir en ce qui concerne le savoir constitué par les étudiants faibles quant à la maîtrise du français écrit; c'est pourquoi la présente étude a pour objet uniquement les étudiants les plus faibles du grand échantillon.

Dans le but d'esquisser le portrait le plus complet et le plus représentatif possible du savoir maîtrisé par les apprenants, il est apparu nécessaire, à l'instar de Boudreau (1992) et Roy *et al.* (1993), d'étudier les processus cognitifs générés par les mêmes sujets faibles placés en situation de scripteur, et cela d'autant plus que de telles productions ont rarement été analysées sous l'aspect de l'organisation textuelle et jamais sous l'aspect de l'identification des processus cognitifs générés par les scripteurs (Boudreau, 1992). Basée principalement sur les travaux de Hayes (1990) et de Hayes et Flower (1983, 1986, 1987), l'analyse comparative des processus cognitifs impliqués en production de texte de deux sujets (un fort et un faible) menée par Boudreau (1992) a par ailleurs montré des différences importantes quant aux stratégies mobilisées. Par conséquent, il nous est apparu important de vérifier si les 38 sujets à l'étude permettent de dégager une tendance quant à la configuration de scripteur à laquelle ils peuvent appartenir.

Enfin, le troisième volet de cette étude porte sur la motivation ou plutôt sur les perceptions qui sont à la source de la motivation des étudiantes et des étudiants face au français écrit. Rappelons que l'échantillon est composé de sujets faibles en français inscrits aux ordres postsecondaires, ce qui implique que ces sujets doivent faire face à une situation d'échec devant une matière qu'ils considéreraient somme toute comme maîtrisée. «Devoir réapprendre ce que l'on croit appris depuis longtemps n'est pas très encourageant» (Viau, 1992). Les composantes cognitives de l'apprenant sont source de nombreuses informations, mais le portrait qui en émerge ne saurait être complet si la composante affective n'est pas prise en compte (Brien, 1990). La motivation est définie ici «comme un état dynamique qui tire son origine des perceptions qu'a un individu de lui-même compte tenu de son environnement et qui l'incite à choisir, à s'engager et à persister dans l'accomplissement d'une tâche» (Viau, 1992). Les perceptions qui sont à la base de la motivation de l'apprenant sont au nombre de trois:

les perceptions de sa compétence, celles de l'importance de la tâche et, enfin, les perceptions attributionnelles (Viau, 1992). C'est à la lumière de l'analyse de ces perceptions que nous allons compléter le portrait des 38 sujets.

Tels sont les fondements sur lesquels repose notre démarche. Pour chacun des trois volets de cette dernière, il a fallu élaborer une méthodologie propre, ce dont nous traiterons maintenant.

La méthodologie

Les instruments de recherche utilisés dans les trois situations d'où nous extrayons les données, soit celle de repérage d'erreurs, celle de rédaction et celle d'évaluation de la motivation, ont été décrits dans les travaux antérieurs de Roy et Lafontaine (1992) dans le premier cas, de Boudreau (1992) dans le deuxième cas et de Viau (1992), dans le dernier. C'est pourquoi nous nous limiterons à une brève description des instruments afin, principalement, d'établir les balises sous-jacentes à l'interprétation des données.

Le repérage d'erreurs

La cueillette spécifique des données relatives à la maîtrise du code s'est effectuée à l'aide de ce que nous avons convenu d'appeler le mini-turbo. Ce test comporte trois parties, dont nous ne retenons que la première pour les fins de la présente étude. Cette section du test est constituée de 25 items correspondant à autant d'erreurs à repérer. Chaque erreur est insérée dans une phrase porteuse, elle-même placée dans un bloc de quatre phrases, un bloc associé à un type de difficultés qui sont elles-mêmes regroupées par type. C'est ainsi que l'on retrouve quatre erreurs de syntaxe, quatre erreurs de vocabulaire, autant d'erreurs d'accord des participes passés, d'accords en genre et en nombre, d'orthographe lexicale et cinq erreurs de conjugaison. En début de test, des consignes générales préviennent le sujet du type de difficultés à rechercher et donnent des exemples de celles-ci. De plus, chaque changement de catégorie est indiqué dans le déroulement du test et il est rappelé au sujet de s'exprimer à haute voix. Au besoin, l'expérimentateur rappelle cette dernière consigne.

Les 25 items retenus dans le mini-turbo ont été puisés dans une banque de 600, banque élaborée pour le TURBO, en vigueur à l'Université de Sherbrooke de 1987 à 1992, à titre d'instrument institutionnel de sanction de maîtrise de la langue écrite. Ces cinq années d'utilisation massive ont d'ailleurs confirmé le haut taux de fidélité du test. Les 600 items, pour leur part, ont été validés grâce à l'indice de Blacke et ont été sélectionnés pour leur pouvoir élevé de discrimination: l'indice moyen des items à l'ordre collégial est de 73,66, et à l'ordre universitaire de 71,40. Selon cette technique statistique, plus un indice est supérieur à 50, plus il n'est réussi que par les forts.

Deux grilles seront utilisées en repérage d'erreurs pour l'analyse du comportement de sujets faibles. Une première grille évaluera leur performance selon les catégories de difficultés décrites plus haut. La deuxième grille, mise au point pour le traitement de l'ensemble des données du mini-turbo, s'arrêtera à l'étude des opérations et des raisonnements linguistiques manifestés par les sujets lors des verbalisations. De cette grille, nous retiendrons les aspects décrivant des processus et des stratégies de repérage d'erreurs, comme l'addition et la soustraction (A/S), la substitution (SB), la recherche d'indices externes, regroupés sous l'appellation déroulement du repérage (DÉ), le recours à l'oral (RO), l'épellation (ÉP), la reformulation (RF) et l'appel à la mémoire (AM). Quant aux verbalisations qui manifestent des raisonnements, même minimaux, nous en identifions deux types: les questions qui visent à établir des relations dans la phrase, questions sur les règles de la conjugaison (QCO), sur les règles d'accord des participes passés (QPA), les accords en genre et en nombre (QGN), d'une part; d'autre part, les raisonnements ou les analyses qui s'appuient sur la sémantique (SE). Cette dernière grille donnera lieu à des analyses quantitatives et qualitatives, alors que la première ne servira qu'à des analyses quantitatives.

La rédaction

Pour les fins de sa recherche sur les processus cognitifs actualisés par des sujets des ordres postsecondaires en situation de rédaction, Boudreau a demandé à chacun des sujets, isolé dans une pièce, de choisir un thème parmi trois et de produire un texte sur le thème retenu, à l'intérieur de 60 minutes. Le sujet ne dispose d'aucune documentation ni d'aucun support technique comme une grammaire ou un dictionnaire; il a comme consigne de verbaliser tout ce qui lui vient à l'esprit, quelle que soit l'étape de sa production. Si le sujet demeure silencieux plus de trois minutes, l'expérimentateur, qui est présent dans la pièce, intervient pour lui rappeler la consigne. Toute la séance est enregistrée sur ruban magnétoscopique.

Les copies des 38 sujets faibles auxquels nous nous intéressons seront analysées de deux points de vue: celui des connaissances linguistiques et celui des habiletés discursives. Pour l'analyse linguistique, nous recourrons aux instruments décrits ci-dessus. Les erreurs orthographiques, lexicales et syntaxiques des sujets seront répertoriées selon la catégorie d'erreurs en cause (première grille), puis, de l'ensemble des verbalisations des sujets, seront isolées les connaissances relatives à ces erreurs, pour être ensuite analysées sous l'angle des processus et des raisonnements (deuxième grille). Les compilations permettront de vérifier la constance des sujets quant à leur savoir linguistique quand il se manifeste en situation de test sur des erreurs ciblées produites par d'autres ou quand il se manifeste dans leur propre production. Pour l'analyse des habiletés discursives, nous prolongerons l'étude de Boudreau sur les processus cognitifs dont témoignent les verbalisations des sujets en situation de rédaction. À l'instar de Hayes et Flower, Boudreau (1992) distingue les processus de planification, de rédaction, de révision et les différents sous-processus propres à chacun. Pour les fins de notre étude, nous nous limiterons toutefois aux trois types de pro-

cessus, à l'exception du processus de révision à propos duquel nous distinguerons les activités de révision orthographique et les activités de révision stylistique; nous nous intéresserons également aux différents moments d'activation des processus de planification et de révision par rapport à celui de rédaction, pour éventuellement dégager un profil commun à nos scripteurs faibles.

La motivation

Viau (1992) s'est particulièrement intéressé à l'étude de la motivation des 162 sujets de l'expérimentation. Il a, à cet effet, produit un questionnaire portant sur les sources de la motivation. Trois composantes ont été identifiées comme étant à la source de la motivation des apprenants: la perception que la personne a de l'importance de la tâche, la perception de sa propre compétence à accomplir la tâche et les perceptions attributionnelles, qui se subdivisent elles-mêmes en trois, soit le lieu de la cause du résultat obtenu, la stabilité de cette cause et la possibilité de la maîtriser. Les tâches retenues par Viau correspondent évidemment à des tâches mettant en cause le français écrit et sont étroitement liées aux tâches de la première et de la deuxième partie du miniturno: établir un plan, rédiger un texte, rédiger sur un thème imposé lors d'un examen, identifier et corriger des erreurs sur son propre texte lors d'un examen, identifier et corriger des erreurs dans un texte imposé lors d'un examen de français.

Pour évaluer l'importance de chacune de ces tâches, le sujet doit répondre à trois énoncés en chiffrant son degré d'accord sur une échelle de 1 (totalement en désaccord) à 5 (totalement en accord). La compétence également est mesurée par trois énoncés qui présentent le degré de facilité à accomplir chaque tâche. L'échelle va de 1 à 5, correspondant respectivement à «jamais» et «toujours». Enfin, pour mesurer les perceptions attributionnelles en rapport avec les cinq tâches, Viau propose au sujet un scénario de réussite et un scénario d'échec. Pour chacun de ces scénarios, le sujet doit identifier la cause du résultat anticipé, la stabilité et la contrôlabilité de celle-ci, sur un *continuum* de 1 à 5. Signalons, en terminant cette présentation succincte de l'instrument de cueillette des données, que ce dernier a été validé par six experts, par deux préexpérimentations auprès de 369 sujets et par des études de corrélation. Quant à sa fidélité, elle a été mesurée par l'indice de Cronbach qui a présenté un coefficient élevé. Pour dégager le profil motivationnel de nos 38 sujets faibles, nous effectuerons des calculs de moyennes à propos de chacune des variables définies par Viau.

La population

Ont été retenus comme sujets faibles ceux qui se situent à moins de 0,8 écart-type de la moyenne de réussite de l'ensemble des sujets à la première situation d'expérimentation, soit celle de repérage d'erreurs. Il faut noter à cet égard, que la composition de notre échantillon de sujets faibles se démarque un peu de celle considérée par les autres chercheurs de l'équipe (Roy, Boudreau et Viau) pour qui un sujet faible se situe à moins d'un écart-type de la moyenne. Cette différence est liée au souci que

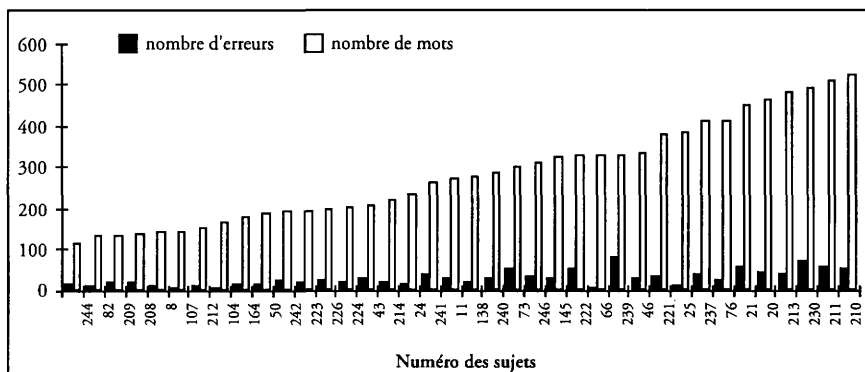
nous avons de travailler sur un échantillon de plus de 30 sujets. C'est ainsi que l'échantillon se compose de 38 sujets (17 de l'ordre universitaire et 21 de l'ordre collégial), ayant obtenu une moyenne de 34,6 au TURBO avec un écart-type de 9,5. Même si nous n'avons pas tenu compte des résultats à la rédaction parce qu'ils comportaient une évaluation globale des habiletés et connaissances discursives et une évaluation des connaissances linguistiques, par curiosité, nous avons comparé les notes obtenues à la section du repérage et celles obtenues en rédaction pour chacun des 38 sujets. Sauf quatre exceptions, où nous avons remarqué une différence appréciable entre les deux résultats, les sujets qui sont faibles dans une situation le sont également dans l'autre. La moyenne à la rédaction se situe à 45 % avec un écart-type de 9,3. Le cadre théorique et la méthodologie de cette étude étant exposés, nous pouvons maintenant présenter les résultats qui en découlent.

Les aspects linguistiques

Dans cette section, qui sera la plus longue en raison de l'abondance des données, nous verrons, dans un premier temps, les performances des sujets quant à la maîtrise du code, d'une part lorsqu'ils sont placés en situation de rédaction et, d'autre part, lorsqu'ils ont à repérer des erreurs. Dans un second temps, nous nous pencherons sur ce que révèlent les verbalisations dans les deux mêmes situations, cette fois quant à l'utilisation et à la maîtrise d'opérations linguistiques et de connaissances métalinguistiques pour résoudre des problèmes relatifs au respect du code.

Les erreurs commises et les erreurs repérées

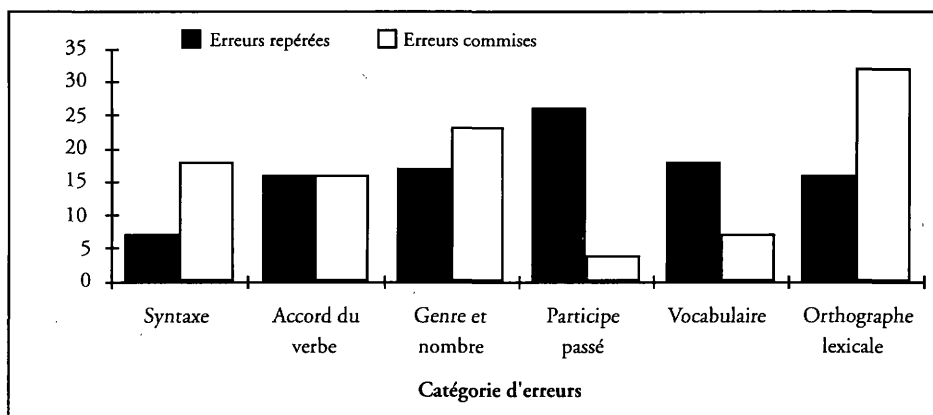
Nous avons répertorié 1 167 erreurs dans l'ensemble des 38 rédactions, ce qui représente une moyenne de 30,7 erreurs par texte. L'écart-type 18,3 indique toutefois que la répartition du nombre est inégale et se situe vers les extrêmes. Le graphique 1, ci-après, montre en effet que le nombre d'erreurs par rédaction n'est pas proportionnel à sa longueur. Par exemple, le sujet 66, qui a rédigé un texte de 330 mots, n'a commis que 8 fautes, tandis que le sujet 209, dont le texte est de 135 mots, en a fait 23.



Graphique 1 – Nombre d'erreurs/longueur des rédactions

Pour avoir une idée plus juste de la répartition des erreurs, nous avons calculé, pour chaque sujet, la fréquence d'apparition des erreurs en effectuant le rapport entre la longueur de chaque rédaction et le nombre de fautes affichées. L'écart-type obtenu indique une certaine homogénéité entre les individus et permet de considérer que les 38 sujets ont commis en moyenne une erreur tous les 9,6 mots. Pour fin de comparaison, les 1 167 erreurs ont été classées selon les types d'erreurs considérés dans le mini-turbo.

Le graphique 2 révèle qu'en situation de production (colonne blanche), un tiers des erreurs correspond à des fautes d'orthographe lexicale; viennent ensuite les erreurs d'accord de genre et de nombre qui représentent 24 % du nombre total d'erreurs; les fautes de syntaxe et de conjugaison suivent avec des proportions respectives de 17,8 % et de 15,5 %; enfin, les fautes de vocabulaire et d'accord du participe passé sont pratiquement absentes en situation de rédaction.



Graphique 2 – Répartition des erreurs selon la situation et la catégorie

Qu'en est-il du comportement de ces mêmes sujets quand ils sont en situation de repérer des erreurs présélectionnées et dont la catégorie a été préidentifiée?

La compilation des résultats indique que chaque sujet n'a diagnostiqué en moyenne que 3,9 erreurs sur une possibilité de 25, ce qui correspond à moins d'une erreur par catégorie. Parmi les 38 sujets, un premier groupe de six a repéré une seule erreur alors qu'à l'autre extrême, un groupe de six en repérait huit, pour un écart-type global de 2,39.

Comme le montre de nouveau le graphique 2 (colonne noire), les participes passés mal accordés représentent le type d'erreurs le plus fréquemment repéré puisqu'ils constituent plus du quart des 147 erreurs diagnostiquées; les difficultés syntaxiques, quant à elles, sont très peu perçues; elles ne représentent que 6,9 % des erreurs repérées, lesquelles sont déjà fort peu nombreuses. Les autres réussites de notre public faible

se répartissent à peu près également entre les catégories accords sujet-verbe (16 %), accords en genre et en nombre (17 %), vocabulaire (18 %) et orthographe lexicale (16 %).

La comparaison des résultats obtenus en situation de repérage d'erreurs avec ceux obtenus en situation de production suggère un certain nombre d'observations à propos, particulièrement, de la syntaxe et de l'accord des participes passés.

Comme nous venons de le constater, les erreurs syntaxiques constituent la catégorie la moins décelée; par ailleurs, en contexte rédactionnel, il s'agit de la troisième catégorie la plus fréquente, bien que les phrases soient des constructions relativement simples. L'analyse des difficultés enregistrées montre une nette prédominance des difficultés concernant la coréférence. Ce type d'erreurs représente à lui seul 34,8 % des erreurs de syntaxe trouvées dans les 38 rédactions. Remarquons à ce sujet que l'étude menée par Asselin et Mc Laughlin (1992) sur 376 textes d'étudiants universitaires fait ressortir la même tendance: 38,6 % des erreurs de syntaxe portent sur les référents.

Voici quelques exemples de phrases tirées du corpus des 38 rédactions qui comportent des erreurs de coréférence:

- *Depuis les années soixante-dix, la condition masculine ainsi que les rôles de celui-ci ont grandement changé.*
- *Plusieurs industries ne se soucient pas de l'importance de l'environnement et ne font rien pour en réduire les conséquences.*
- *Que devons-nous faire pour arriver à sauvegarder la planète? Quelle sera la qualité de l'avenir pour les futures générations? Sera-t-il possible de la ramener dans l'état où elle nous a été prêtée?*

Les erreurs qui portent sur la préposition représentent la seconde sous-catégorie avec 18,9 % du nombre total d'erreurs de syntaxe. Là encore, ces résultats rejoignent ceux d'Asselin et Mc Laughlin (1992) chez qui la sous-catégorie «préposition» est également la seconde en importance et représente 16,9 % des erreurs de syntaxe relevées.

Quant à l'accord des participes passés, nous serions tentées de conclure qu'il s'agit là d'une difficulté pratiquement maîtrisée par les faibles, puisque ces accords ne représentent que 4 % des erreurs laissées dans les rédactions et que, par ailleurs, ils représentent le type d'erreurs le plus fréquemment repéré dans le mini-turbo. Un relevé systématique de l'emploi des participes passés dans les textes produits montre que cette conclusion serait pour le moins hâtive. En effet, nous n'avons répertorié que 146 participes passés au total, ce qui explique que par rapport à l'ensemble des erreurs, les 42 qui ont été mal orthographiés représentent une quantité négligeable d'un peu moins de 4 %. Par contre, si l'on ne considère que la catégorie accord des participes passés, 30 % de ceux produits sont mal maîtrisés sur le plan orthographique.

Nous avons procédé à une sous-classification des erreurs d'accord de participe passé afin de voir sur quel type de difficulté les sujets font le plus d'erreurs. Contrai-

rement à ce qu'on aurait pu prévoir, il n'y a pas de différence significative entre le nombre d'erreurs qui portent sur l'accord avec l'auxiliaire être et celui des erreurs qui portent sur l'auxiliaire avoir. En ce qui concerne les erreurs d'accord des participes avec l'auxiliaire être, 24 des 25 erreurs commises renvoient à des cas où le participe passé est attribut:

- *les gens qui sont rendu à un point...*

Pour les cas d'accord des participes passés avec l'auxiliaire avoir, nous avons classé les erreurs en quatre sous-catégories (Roy et Biron, 1991, p. 132): les cas où il y a absence d'objet, les cas où l'objet précède, les cas où l'objet suit et enfin les cas où il est suivi d'un infinitif. Seulement un tiers des participes passés employés avec l'auxiliaire avoir ont été causes d'erreurs. Dans 80 % des cas, il s'agissait de participes passés sans objet ou dont l'objet suit, c'est-à-dire des cas qui font appel à la règle générale. Une seule erreur porte sur l'accord d'un verbe pronominal: *la couche d'ozone qui nous protège s'est amainisi*. Nous pouvons supposer que les sujets ont eu tendance à éviter de formuler des phrases comportant un verbe pronominal, car seulement trois participes passés de verbes pronominaux ont été relevés au total dans les 38 rédactions.

Les verbalisations et le code

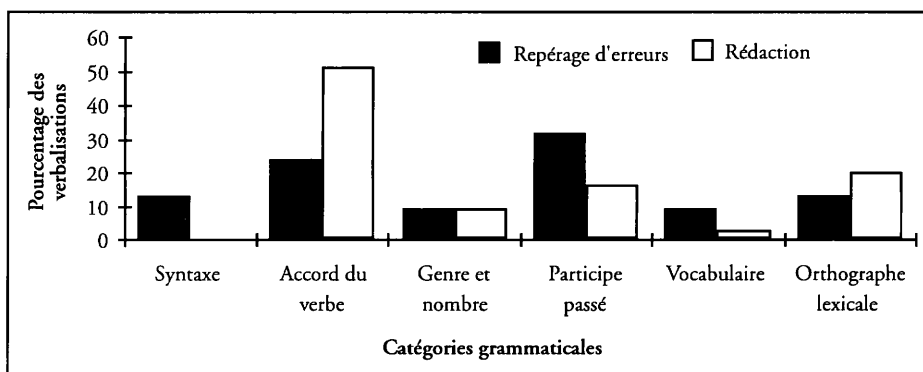
Afin de dresser le profil des sujets, les processus activés, les stratégies déployées et les raisonnements émis par ceux-ci nous intéressaient encore davantage que les résultats obtenus. C'est pourquoi, en cours de repérage d'erreurs, tout comme en cours de rédaction, les individus étaient incités à verbaliser tout ce qui se passait dans leur tête.

Nous nous intéressons ici aux verbalisations qui se réfèrent à des réflexions sur le code, à l'exclusion de l'expression des processus cognitifs activés en cours de rédaction, dont nous traiterons plus loin. Nous verrons d'abord la fréquence des verbalisations relatives aux six catégories linguistiques déjà définies, en situation de repérage et en situation de production; nous commenterons l'efficacité de ces verbalisations à la lumière des données décrites ci-dessus; puis nous présenterons une analyse de type plus qualitatif sur la nature des verbalisations émises.

La fréquence

Un premier décompte montre que placés devant des erreurs à repérer, les sujets produisent sept fois plus de verbalisations qu'en situation de rédaction, respectivement 1 545 propositions et 217. Pas de surprise ici puisque dans la première situation, le sujet peut centrer toute son attention sur une seule tâche, celle de résoudre des difficultés relatives à la maîtrise du code, alors que dans la deuxième situation, plusieurs tâches, faisant appel à des habiletés différentes, le sollicitent.

C'est quand ils sont à la recherche d'erreurs relatives à l'accord des participes passés et à l'accord des verbes que les sujets faibles verbalisent le plus, respectivement 32 % et 24 % des 1 545 verbalisations produites. Si l'on met en parallèle la quantité des verbalisations et les erreurs les plus fréquemment diagnostiquées (graphique 3), on constate une correspondance dans le cas de la catégorie participe passé; par contre, le graphique montre que pour les autres catégories, la volubilité des sujets ne constitue pas nécessairement un gage d'efficacité. La catégorie syntaxe en fournit une belle illustration: alors que seulement 7 % (dernier rang) du peu d'erreurs repérées l'ont été en syntaxe, 13 % (quatrième rang) des verbalisations ont été enregistrées dans cette section du test. De plus, un coup d'œil rapide sur le contenu de ces verbalisations montre qu'aussi peu que le tiers porte effectivement sur des cas syntaxiques. Les sujets semblent désorientés et cherchent dans toutes les directions. La section suivante reviendra sur l'analyse de ces verbalisations.



Graphique 3 – Répartition des verbalisations selon la situation et la catégorie (%)

Quand ils rédigent, comme nous l'avons déjà mentionné, les sujets émettent peu de commentaires concernant l'orthographe; en admettant que tous les raisonnements émis portent sur des éléments sur lesquels les sujets ont fait une erreur, seulement 28 % des cas d'erreurs ont fait de façon explicite l'objet d'une réflexion. Ce faible pourcentage amène à penser que non seulement les sujets ne semblent pas voir leurs fautes, mais qu'en plus, ils ne semblent pas souvent portés à douter de la manière dont ils écrivent. Il faut toutefois nuancer cette constatation dans la mesure où il se peut que les sujets n'aient pas toujours verbalisé à haute voix les raisonnements effectués.

Les verbalisations les plus fréquentes portent sur des cas d'accord sujet-verbe (graphique 3). En effet, 15 % des verbalisations concernent cette catégorie grammaticale et le nombre de raisonnements émis représente la moitié du nombre de fautes trouvées. Dans la section repérage d'erreurs, cette catégorie se classe au deuxième rang, ce qui démontrerait une préoccupation importante chez les faibles dans leur visée d'éviter les fautes. On serait tentées d'avancer la même conclusion à propos de l'accord des participes passés, car bien qu'ils soient très peu nombreux dans les 38

rédictions, ils ont provoqué 16 % des verbalisations et leur nombre, 28, est supérieur à la moitié du nombre d'erreurs de participes passés laissées dans les rédactions.

Si nous considérons les autres types d'erreurs, nous constatons que le nombre de propos recueillis est nettement «déficient» par rapport au nombre d'erreurs commises, les erreurs de syntaxe étant celles à propos desquelles les sujets ont le moins verbalisé. Il semble donc que le nombre de réflexions ou de questionnements ne soit pas proportionnel au niveau de difficulté que comporte chaque type d'erreur pour chacun des sujets.

Les opérations linguistiques

Dans cette section, nous analysons les verbalisations émises en contexte de repérage d'erreurs et en contexte de production de texte, par rapport à chaque catégorie de difficultés rencontrées, dans le but principal de dégager le type de connaissances dont elles témoignent. Nous nous arrêtons d'abord aux opérations linguistiques effectuées par les sujets. La grille d'analyse utilisée est celle présentée dans la section concernant la méthodologie.

La fréquence

Les différents propos recueillis peuvent être regroupés sous quatre catégories. Tout d'abord, ce que nous appellerons les opérations linguistiques simples, comme la substitution (SB), l'addition ou la soustraction (A/S), la recherche d'un support oral (RO), l'épellation et la reformulation d'une phrase ou d'un bout de phrase (RF).

D'autre part, les sujets ont effectué des opérations complexes qui présupposent un certain niveau d'analyse, comme la mise en relation du donneur et du receveur pour gérer les cas d'accord. Ce type de démarche apparaît la plupart du temps sous forme de questions telles que «Qui est-ce qui?» pour chercher le sujet (QCO) ou «Quoi?» pour trouver l'objet (QPA). Il en est de même pour les accords de genre et de nombre (QGN) du nom, de l'adjectif, du pronom ou de l'adverbe.

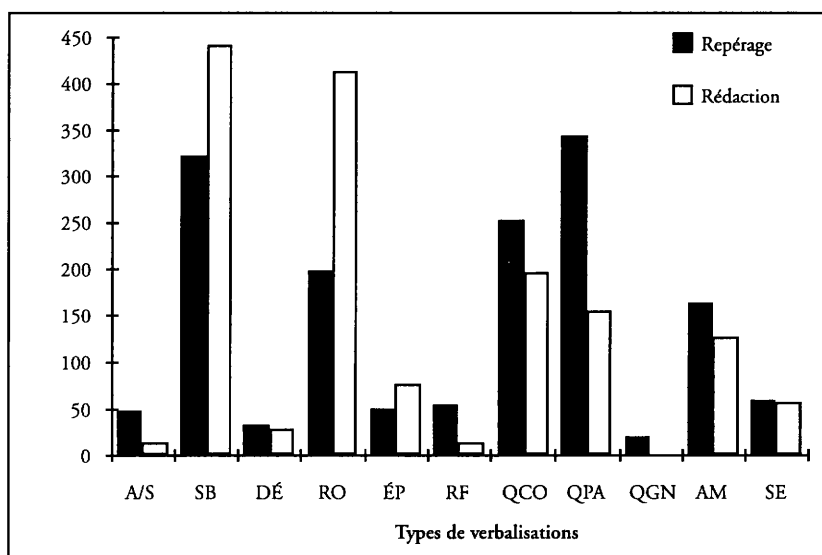
Les sujets ont fait également appel à la mémoire (AM), soit en faisant des rappels de règles ou encore, plus particulièrement en orthographe lexicale, en essayant de se rappeler l'orthographe des mots. Enfin, certains raisonnements reposent sur la relation sémantique (SE) des mots dans la phrase.

Selon la situation

Afin de ne pas surcharger la lecture des données quantitatives, nous exposerons la fréquence des opérations et des raisonnements linguistiques et nous comparerons les résultats obtenus selon que les sujets sont en situation de repérage ou de rédaction. Mentionnons seulement qu'en situation de repérage, deux opérations prédominent: la recherche

du donneur pour l'accord du participe passé, et la substitution, dont nous savons par ailleurs qu'elle se produit particulièrement à propos de l'identification du participe passé. En situation de rédaction, deux opérations se démarquent, la substitution et la recherche de support oral.

En nous référant au graphique 4, voyons maintenant si la répartition des différents types d'opérations et de raisonnements varie selon la situation vécue. Précisons d'abord que les verbalisations émises dans la partie repérage d'erreurs étant sept fois plus nombreuses que celles émises en cours de rédaction, nous avons dû ramener les fréquences sur une même échelle en multipliant par sept celles de la situation de rédaction.



Graphique 4 – Répartition des opérations et des raisonnements selon la situation

L'application du test d'homogénéité de Tricot et Picard (1969) montre qu'il n'y a pas homogénéité des données. À 11 degrés de liberté ($r-1$), on rejette l'homogénéité avec un risque d'erreur de 5/100 si la valeur trouvée, qui est 241,7, dépasse χ^2_{11} ; 0,05 = 16,9, ce qui signifie que les sujets n'ont pas procédé de la même manière dans les deux parties du test. Le graphique 4 montre des différences dans l'utilisation des opérations linguistiques simples; nous notons d'abord que les sujets y ont eu recours plus souvent en situation de rédaction qu'en repérage d'erreurs. La démarche la plus courante a consisté à faire une substitution dans le but de trouver un support oral. Les sujets ont épilé également plus souvent en situation de rédaction qu'en repérage d'erreurs. Il faut noter parallèlement que même si les proportions sont moindres qu'en situation de repérage, cette fois, les sujets ont plus souvent effectué une addition ou une soustraction et qu'ils ont eu recours plus fréquemment à la dérivation et à la reformulation.

Maintenant, si nous considérons les fréquences de raisonnements qui portent sur la relation entre le donneur et le receveur, qu'il s'agisse de l'accord du verbe, de celui du participe passé ou de l'accord en genre et en nombre, nous remarquons que ces raisonnements ont été émis beaucoup plus souvent en repérage d'erreurs qu'en rédaction. L'écart est plus marqué encore en ce qui a trait à l'accord du participe passé; rappelons que nous avons répertorié peu de participes passés dans les 38 rédactions. Les recours à une règle sont plus nombreux en situation de repérage d'erreurs qu'en cours de rédaction. Enfin, la fréquence des raisonnements qui portent sur les relations sémantiques des mots dans la phrase est similaire dans les deux parties du test.

Selon les catégories de difficultés

Si les opérations linguistiques qui visent à résoudre des difficultés varient, il est à prévoir qu'elles varieront *a fortiori* selon la nature même de la difficulté envisagée.

Référons-nous pour cette partie au tableau 1 où nous présentons les opérations selon les catégories de difficultés, en nous limitant toutefois aux opérations les plus fréquentes, soit la substitution, le recours à l'oral, la formulation des questions relatives aux accords du verbe ou du participe, l'appel à la mémoire et le recours au sens.

Tableau 1
Répartition des opérations et raisonnements par catégorie de difficulté et selon la situation

Catégories	SB		RO		QCO		QPA		AM		SE		Total
	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	
Syntaxe	87	1	47	1	10	0	11	0	6	0	3	1	167
Vocabulaire	46	4	20	0	6	0	8	0	10	0	16	1	111
Accord du verbe	63	40	24	37	156	25	27	3	31	0	12	0	418
Accord participe passé	40	5	37	5	70	3	291	19	43	3	1	0	517
Accord genre et nombre	26	5	8	3	7	0	1	0	38	7	14	5	114
Orthographe lexicale	59	8	62	13	4	0	6	0	36	8	13	1	210
Total	321	63	198	59	253	28	344	22	164	18	59	8	1537

R: lors du repérage d'erreurs; C: lors de la production de texte

Syntaxe et vocabulaire

Peu de choses à rajouter à ce que nous savons déjà: peu d'opérations pour résoudre des difficultés de vocabulaire; peu aussi pour résoudre des difficultés syntaxiques en contexte rédactionnel; par contre, en situation de repérage, un nombre relativement important d'opérations sont produites. La répartition de ce nombre confirme que la syntaxe est un aspect de la langue écrite peu connu ou mal maîtrisé par les étudiants faibles. Lorsque l'on soumet des phrases à ces étudiants, ils ne voient pas vraiment ce qu'on leur demande de chercher, et lorsqu'ils rédigent un texte, dans

la majorité des cas, la syntaxe reproduite est celle de l'oral avec les mêmes erreurs ou les mêmes imprécisions caractéristiques.

Accord du verbe

Nous nous attarderons davantage à ce type de difficultés puisqu'en cours de rédaction, pas moins de la moitié des interrogations porte sur l'accord du verbe ou sur sa morphologie, et qu'en situation de repérage, cette difficulté se classe au second rang des verbalisations. Comme le montre le tableau 1, la substitution représente l'opération la plus fréquente; elle est effectuée pour trouver un support oral permettant de différencier le participe passé du verbe, lorsque celui-ci est à l'infinitif, pour les verbes du premier groupe. Par exemple, un sujet écrit: *ils peuvent porter des boucles d'oreilles* et dit: «porter, battre». Cette démarche a amené les sujets à la bonne réponse dans la majorité des cas. Il faut toutefois s'interroger sur le caractère systématique de ce type d'opération, car le même sujet a déclaré un peu plus loin, après avoir rédigé la phrase suivante: *La mentalité des hommes a changer depuis quelques années*, «à changer, à battre».

Même si en situation de repérage d'erreurs, l'opération de substitution n'est pas la démarche la plus souvent mise en application, elle n'en représente pas moins une démarche très importante. Là encore, cette opération a souvent pour but de trouver un support oral pour distinguer le participe passé d'un verbe du premier groupe à l'infinitif. Fait intéressant cependant, la substitution n'a pas été effectuée uniquement sur le verbe; parfois, après avoir désigné le sujet dans la phrase, certains étudiants l'ont pronominalisé pour mieux vérifier la désinence du verbe. Par exemple, un sujet lit la phrase: *Qu'importe si les crocodiles versent des larmes chaque fois que s'ouvre leur gueule!* et dit: «Qui est-ce qui versent? c'est les crocodiles, ils versent, ENT.» L'opération n'a plus pour but de trouver un support oral: elle fait plutôt référence à l'enseignement de la conjugaison. Dans la situation où les sujets rédigent leurs propres phrases, ce type de substitution ne semble toutefois pas une démarche courante.

Si la substitution représente l'opération la plus fréquente en contexte rédactionnel pour résoudre l'accord du verbe avec son sujet, la procédure la plus répandue en repérage d'erreurs est la recherche du donneur sujet (tableau 1). Dans la majorité des cas, les individus ont posé la question «Qui est-ce qui?»; quelques fois, ils ont énoncé directement avec quel mot s'accorde le verbe, sans poser explicitement la question. Cette démarche est conforme à l'enseignement reçu. Comment expliquer alors que la bonne réponse n'ait été trouvée qu'une fois sur six en moyenne? Les individus faibles semblent n'avoir retenu de l'accord sujet-verbe que l'application systématique de la procédure et comme caractéristique du sujet, qu'il précède le verbe et en général, immédiatement. Aussitôt que la phrase comporte une difficulté telle qu'un mot écran ou un sujet inversé, les individus ne répondent plus de façon adéquate à la question posée.

Par exemple, devant la phrase: *C'est dans vos yeux que transparaisait cette bonté infinie*, un sujet déclare: «transparaissait, qui est-ce qui transparaisait? vos yeux, transparaisaient devrait être au pluriel, AIENT.» Autre exemple, devant la phrase: *La misère à laquelle le réduisait ses dépenses le rendait piteux*, un sujet déclare: «Qui est-ce qui le réduisait? Qu'est-ce qui réduisait ses dépenses? le réduisait, c'est *le* qui est le sujet, *le* mis pour *ib*». Ce type de raisonnement est très courant chez les 38 étudiants de l'échantillon à l'étude dès qu'ils travaillent sur des difficultés morphosyntaxiques. D'autres exemples s'ajoutent par rapport à l'accord du participe passé et à l'accord de genre et de nombre. Ajoutons qu'en situation de production, les individus ont également fait appel à la recherche du sujet, mais beaucoup moins systématiquement.

L'appel à la mémoire constitue une stratégie importante en situation de dépistage d'erreurs, appel rarement efficace cependant. Par exemple, après avoir lu la phrase: *Certains pilotes ne songaient nullement aux conséquences d'une explosion*, un sujet a déclaré: «quand c'est *certains*, il y a une règle spéciale [...] ne songeaient [...] ici là il y a une loi spéciale avec le *certains*. Je suis sûre pis je la connais pas.» Cette stratégie est absente en contexte de production.

Enfin, les sujets ont fait appel aux relations sémantiques des mots dans la phrase pour résoudre les problèmes d'accord du verbe, uniquement en situation de repérage cependant (12 fois). Par exemple, nous avons soumis la phrase: *Le prix des marchandises leur indique les surplus non écoulés*. Un sujet déclare après l'avoir lue: «C'est bizarre cette phrase-là. Ça devrait être les marchandises indiquent les surplus non écoulés. C'est bizarre, ça leur indique le prix, il y a plusieurs prix, il y a plusieurs marchandises, toutes au même prix, ça doit être ENT.» Autre exemple, un sujet lit la phrase: *C'est dans vos yeux que transparaisait cette bonté infinie* et dit: «transparaissait, c'est dans vos yeux [...] dans le fond, dans vos yeux, ça veut dire une personne parce que c'est montré à moi [...] c'est dans vos yeux que transparaisait, ça prend un T.»

Il reste une donnée à commenter en ce qui concerne l'accord du verbe. En fait, cette donnée représente un point commun aux deux situations de passation de test. Dans les deux situations, les sujets ont quelques fois effectué une recherche du donneur objet pour accorder le verbe dans la phrase en posant la question «Quoi?». Même si en valeur absolue cette procédure n'a pas été fréquemment utilisée, elle n'en demeure pas moins révélatrice du fait que les sujets ont peu intégré la nature des mots et la fonction qu'ils occupent dans la phrase. Un extrait de l'entrevue d'un des sujets faibles en témoigne. Il est en train de travailler dans la section sur l'accord du participe passé. Il lit la phrase: *Cette montée les aura faits changer d'idée, ces alpinistes intrépides*, et déclare: «Où est le participe passé là-dedans [...] c'est-tu les aura faits, c'est-tu faits? Les aura, où est-ce qu'il est? Je trouve pas le participe passé. Montée, ça c'est pas le participe passé, c'est une montée.» Un autre exemple pris dans la section qui porte sur l'accord du verbe. Le sujet lit la phrase: *Richard avait envie que nous voyions à emménager dès que possible* et déclare: «Envie pas de E parce que c'est un participe passé employé avec avoir, s'accorde avec Richard».

Accord du participe passé

Voyons maintenant plus en détails les verbalisations émises par rapport à l'accord du participe passé. Rappelons qu'en situation de repérage d'erreurs, presque le tiers des verbalisations porte sur ce type d'accords, comparativement à 16 % dans la situation de rédaction, où cependant les participes passés étaient peu nombreux.

Dans les deux situations, les sujets ont dans la majorité des cas recherché le donneur sujet ou le donneur objet, suivant que ceux-ci se trouvent devant un participe passé avec l'auxiliaire «être» ou «avoir». Par contre, les sujets se sont parfois trompés de question pour trouver le donneur; cela s'est bien sûr produit plus souvent en repérage d'erreurs, où les phrases présentaient une complexité un peu plus élevée. Après avoir lu la phrase suivante: *La popularité du vaudeville a cessé vers la fin du XIX^e siècle*, un sujet énonce: «a cessé, quoi? qui? C'est «la popularité» qui est placée avant, c'est féminin, c'est bon avec le verbe avoir» et n'a pas corrigé l'erreur insérée. Ce type de faux raisonnement représente presque 20 % des cas où l'individu cherche le donneur. Il est vrai que dans bien des cas, les individus faibles en écrit ne connaissent pas la règle en cause; mais savoir la règle, une partie de la règle ou une procédure, ne garantit pas non plus qu'on sache l'appliquer. Voici quelques exemples.

Devant la phrase: «*Trop de biens matériels pourrait être considéré comme la source de vos ennuis*», un sujet déclare: «Qu'est-ce qui est considéré? c'est trop de biens matériels; il prendrait un s à cause que son sujet c'est trop de biens matériels et il est au pluriel. C'est avec l'auxiliaire être».

Devant la phrase: «*Jusqu'au XII^e siècle, les animaux domestiques ont erré sans entraves dans les rues*», un sujet réagit en disant: «avoir, ont erré qui? les animaux domestiques, ont erré S, s'accorde avec les animaux domestiques».

L'exemple qui suit est extrait des verbalisations obtenues pendant qu'un sujet rédigeait son texte. Il écrit: [...] *juste à penser à Tchérnobile et Tree Milles Iland qui ont laissés des graves problèmes sur le plan biologique...* Il déclare en relisant la phrase: «qui ont laissés, S parce que c'est Tchérnobile pi Tree Milles Iland».

Le nombre élevé d'opérations effectuées à propos des participes passés témoigne bien sûr du nombre élevé d'embûches inhérentes à cette catégorie grammaticale, mais aussi, malheureusement, de la panoplie des trucs enseignés au détriment de l'étude de la structure de la phrase qui sous-tend les échanges morphosyntaxiques.

Signalons en terminant que l'appel à la mémoire représente une stratégie relativement fréquente dans cette section du test où l'énonciation d'une règle pourrait entraîner une solution heureuse.

Accord en genre et en nombre

Les accords en genre et en nombre ont produit le même pourcentage de verbalisations dans les deux parties du test, soit 9 %. Dans la section repérage d'erreurs, la démarche la plus souvent effectuée est l'appel à la mémoire. Précisons que les éléments soumis aux étudiants présentaient des difficultés qui ont fréquemment amené les sujets à recourir de façon explicite aux connaissances déclaratives. Par exemple, plusieurs phrases contenaient des adjectifs de couleur, d'autres des adjectifs numéraux ou encore des cas d'exception comme l'accord de *demie*. Là encore, certains rappels de la règle (21 %) n'ont pas été effectués de façon correcte. En situation de rédaction de texte, les sujets ont également fait appel à la mémoire, mais il ne s'agit pas alors du rappel d'une règle d'accord. Il s'agit plutôt de verbalisations à travers lesquelles le sujet montre qu'il cherche à se souvenir comment il a appris à procéder. Par exemple, un sujet écrit: «*les étudiants universitaires auront droit à une hausse de leur frais de scolarité*». Après s'être interrogé sur la pertinence de mettre une majuscule à *universitaires*, il demande «leur, S, pas de S?».

La deuxième opération la plus fréquente est celle de la substitution. Dans 23 % des cas de la situation de repérage, les sujets ont effectué cette opération dans le but de trouver un support oral. Par exemple, devant le groupe de mots: *les édifices colossaux*, plusieurs sujets ont fait varier en nombre l'adjectif *colossaux* afin de trouver un indice oral. Dans les autres cas, la substitution a été utilisée plutôt dans le but de trouver des indices au niveau du sens. Par exemple, dans la phrase: *À quelque huit pieds de nous gisait par terre une hirondelle blessée*, les sujets qui savaient que le mot *quelque* peut être tantôt adjectif, tantôt adverbe, ont pensé à le remplacer par *environ* pour s'assurer de la nature du mot. En situation de rédaction, les sujets ont eu également recours à la substitution pour résoudre quelques cas d'accord en genre et en nombre, mais cette démarche est apparue beaucoup moins souvent dans leurs verbalisations.

Enfin, les verbalisations montrent qu'en situation de repérage comme en situation de rédaction, les sujets ont cherché des solutions en s'appuyant sur la signification des mots. Par exemple, devant la phrase: *Cette compétitrice se prépare aux épreuves automnales d'athlétisme*, un sujet a déclaré: «je suis pas sûre que automnales soit invariable parce que les épreuves qu'il y a durant l'automne [...] c'est pas des automnes, c'est juste l'automne, tu as plusieurs épreuves. [...] Comme là c'est le printemps, y a plusieurs épreuves printanières, mais il y a juste un printemps».

Un autre exemple, extrait cette fois des verbalisations émises en situation de rédaction. Un sujet écrit: «*beaucoup de déchets se retrouvent quand même à la rivière sans traitements*». Il déclare: «*traitement, S* parce que pour épurer les eaux, ça prend plusieurs traitements.» Le même sujet a déclaré plus loin dans le processus de rédaction que le mot *cancer* ne prend pas de S parce que c'est une maladie.

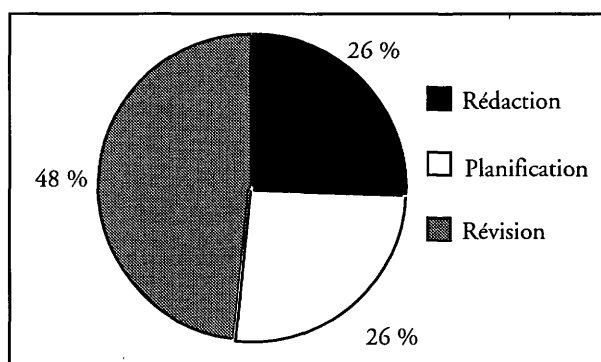
Orthographe lexicale

Voyons maintenant les stratégies déployées pour résoudre des difficultés d'orthographe lexicale (voir aussi l'article de Simard, dans ce numéro). De nouveau, les sujets ont appliqué la substitution avec un support oral. Par exemple, pour différencier *a* et *à*, certains sujets, surtout en rédaction, ont substitué systématiquement par *avait*. Les sujets ont également eu recours à l'épellation afin, encore une fois, soit de trouver un indice, soit de trouver un support oral. Ils ont fait également souvent appel à la mémoire. Enfin, en situation de repérage d'erreurs, ils se sont parfois appuyés sur le sens des mots. Par exemple, dans une première phrase, les sujets ont rencontré le mot *chaos* et dans la phrase suivante, le mot *cabots*. Ils ont alors raisonné souvent sur le sens de l'un et de l'autre afin de trouver des indices de l'orthographe de chacun d'eux.

Les processus cognitifs

Nous venons de traiter de façon détaillée les caractéristiques de nos sujets face à la maîtrise du code. Dans la section que nous abordons maintenant, nous nous intéressons à leurs habiletés en tant que scripteurs. Nous sommes curieuses de savoir si des individus diagnostiqués faibles en français écrit tendent à correspondre davantage à une configuration de scripteurs qu'à une autre, selon le cadre d'analyse proposé par Boudreau (1992) et décrit dans la méthodologie. De nouveau, nous nous arrêtons aux verbalisations des sujets, pour les analyser cette fois du point de vue des processus activés: rédaction, planification ou révision.

Le graphique 5 illustre la fréquence d'apparition des différents processus cognitifs de sujets ayant commis, rappelons-le, en moyenne 9,6 erreurs orthographiques, lexicales ou syntaxiques dans leur rédaction et ayant obtenu une note de 45 % en moyenne quant aux habiletés discursives.



Grahpique 5 – Processus cognitifs en cours de rédaction

On constate que le processus de révision domine puisque 48 % des verbalisations y font référence; ce processus englobe d'une part les relectures simples (18 %) et, d'autre part, les relectures avec correction, principalement lexicales (5 %), stylistiques (4 %) ou orthographiques (21 %). Le reste des verbalisations renvoie à parts égales à des activités de rédaction (26 %) et de planification (26 %). Ces dernières regroupent les tâches d'activation d'idées, d'organisation, de prise en compte de l'intention d'écriture, du type de lecteurs et de contexte. Cette répartition des fréquences d'apparition des processus ne nous permet guère de savoir à quel type de scripteur nous avons affaire, sinon, que ces individus verbalisent une quantité importante d'activités de planification et une quantité remarquable d'opérations de révision.

Pour préciser et enrichir nos profils de scripteurs, nous nous sommes penchées sur la séquence d'apparition des processus cognitifs en cause. Nous avons donc distingué, dans les activités de planification, les activités antérieures à la rédaction, les activités concomitantes à celle-ci et les activités postérieures. Parmi les activités de révision, nous avons isolé les activités de révision orthographique concomitantes à la rédaction et celles qui lui sont postérieures; enfin, nous avons fait de même pour les activités de révision stylistique. La conclusion s'est alors imposée d'elle-même: nos sujets se distinguent par le fait qu'ils essayent, la plupart du temps, de concilier deux ou même trois tâches, sollicitant des habiletés différentes. En effet, 51,5 % des tâches de planification se produisent pendant la rédaction alors que 39,2 % sont antérieures et 9,3 % postérieures; 54,7 % des révisions orthographiques se réalisent au fur et à mesure de la rédaction tout comme 73,5 % des révisions stylistiques. Pas étonnant alors qu'il se produise une surcharge cognitive qui empêche le scripteur d'être efficace. Pour reprendre la terminologie de Hayes et Flower (1983, 1986 et 1987), nous concluons que nos sujets s'inscrivent dans la configuration du «pas à pas», laquelle prend à l'occasion des allures d'improvisation et de courses à obstacles.

Profil motivationnel

Pour compléter ce profil d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit, nous avons extrait des données de Viau (1992), celles concernant les 38 sujets de l'échantillon.

Comme le montre le graphique 6, qui se présente sur une échelle de 1 à 5 et par rapport aux cinq tâches, soit celles d'établir un plan, rédiger un texte, rédiger sur un thème imposé lors d'un examen de français, identifier et corriger des erreurs dans son propre texte lors d'un examen, identifier et corriger des erreurs dans un texte imposé lors d'un examen de français, toutes les tâches proposées sont importantes. La moins importante est celle de faire un plan et se situe à 3,6 sur une échelle où le plus important correspond à 5. La capacité de corriger des erreurs recueille la plus forte valorisation. Étonnamment, pour des sujets faibles, la perception de leur

compétence varie, selon les tâches, de 2,5 à 3,2; de toute évidence, les sujets ont de la difficulté à se percevoir justement. La tâche pour laquelle ils se sentent le moins compétents est celle-là même qu'ils valorisent le plus, c'est-à-dire corriger des erreurs. Il faut bien reconnaître qu'il s'agit là d'une habileté également très valorisée socialement et, par ricochet, dans le *curriculum* scolaire.

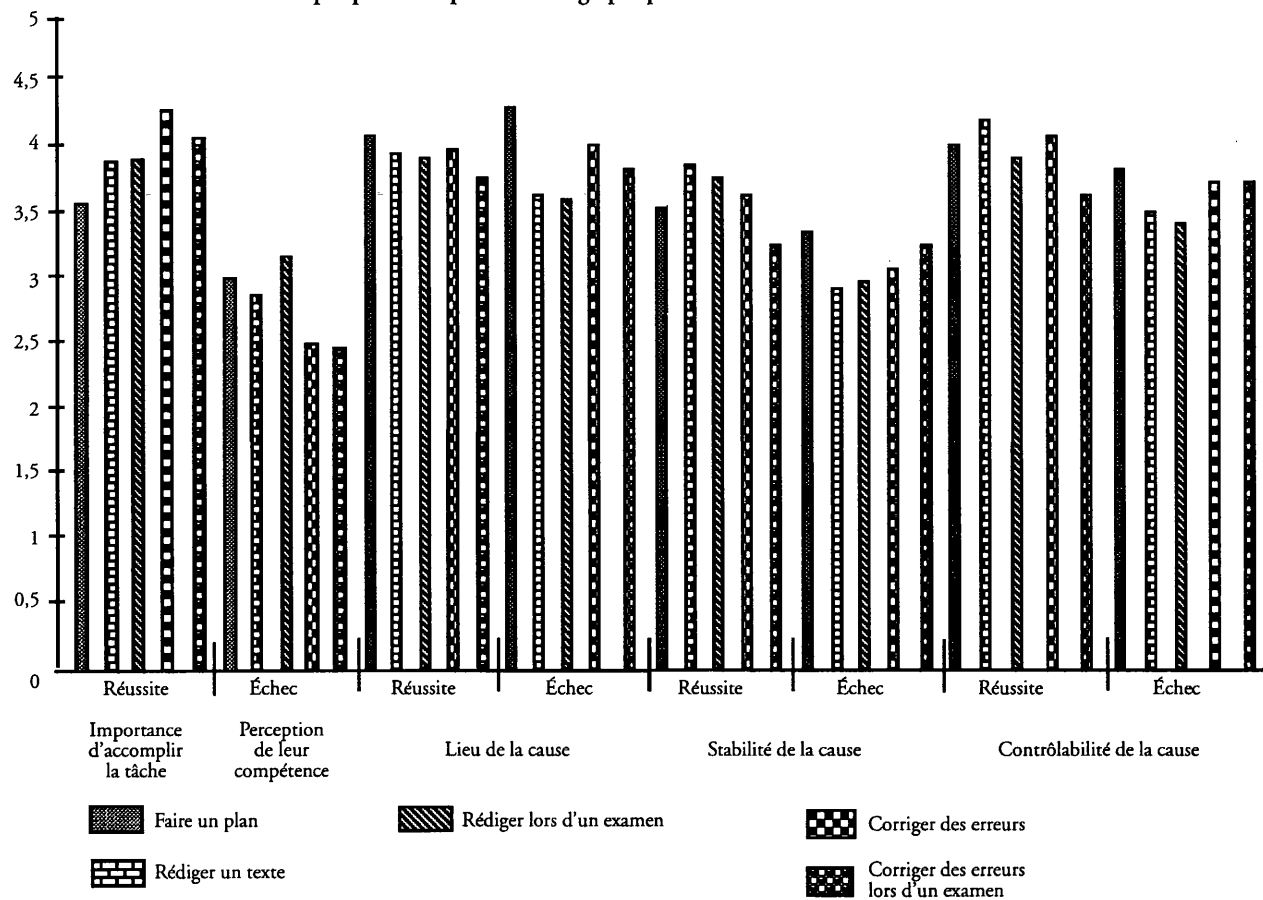
Passons maintenant à l'étude des attributions (graphique 6) concernant les échecs et les réussites devant les cinq mêmes tâches. Les sujets considèrent que leurs échecs comme leurs réussites dépendent d'eux, quelle que soit la situation décrite; la moyenne de l'ensemble des tâches dans les deux hypothèses se situe à 4,2. C'est en cas d'échec qu'ils se sentent le plus et le moins responsables, respectivement quand il s'agit de faire un plan et de rédiger. Nos sujets faibles croient que c'est toujours plutôt grâce à eux qu'ils réussissent (3,9) et que c'est aussi plutôt toujours à cause d'eux qu'ils échouent (3,3), bien que cette dernière attribution soit moins stable, en situation de rédaction particulièrement. Dernier aspect concernant la cause, celui de sa maîtrise. Les 38 individus s'attribuent du pouvoir sur leurs réussites et ce, dans toutes les tâches (4,3); ils croient également avoir une certaine influence sur leurs échecs (3,9), mais moins que sur leurs réussites.

En bref, les sujets de l'échantillon se perçoivent comme responsables de leurs réussites, presque toujours, et ils pensent les contrôler; ils se perçoivent également responsables de leurs échecs, mais pas toujours, et ils ont moins de contrôle que sur leurs réussites. Nous avons été étonnées de constater ces résultats où des sujets faibles, placés en contexte d'échec, procèdent à des attributions internes aussi marquées. L'explication est sans doute à chercher dans le fait qu'il s'agit d'individus volontaires, fortement motivés à améliorer leurs performances en écriture.

Conclusion

Bien qu'elle soit intéressante en elle-même, cette étude du profil d'étudiantes et d'étudiants faibles en français écrit trouve son véritable sens dans la perspective d'une intervention dont on peut espérer qu'elle soit efficace. Nous essaierons dans cette conclusion d'en dégager certains repères. Si l'on réunit le triple regard, linguistique, cognitif et motivationnel, que nous venons de poser sur 38 individus à haut niveau de scolarisation, un certain nombre de caractéristiques s'en dégagent. Ces sujets considèrent important de maîtriser les tâches relatives au français écrit et, plus surprenant, ils se qualifient de relativement compétents. Quand il s'agit de concevoir et de rédiger un texte, après un minimum de planification qui consiste essentiellement à activer des idées, ils s'attaquent à la rédaction, qu'ils mènent simultanément à la révision et au retour sur la planification, comme si l'agitation en elle-même allait assurer le succès de cette pénible tâche. Cette impression se confirme

Graphique 6 – Représentation graphique des éléments à des attributions



quand on observe le comportement des sujets en situation de correction orthographique et syntaxique. Les multiples opérations déployées, d'abord pour identifier le problème, puis pour y apporter une solution, montrent un sujet désorienté qui se raccroche à tout ce que sa mémoire a pu conserver des apprentissages antérieurs. On l'a vu pour l'accord des participes passés où les sujets appliquent aveuglément une surabondance de trucs: si la mécanique a l'air de fonctionner, la solution est forcément bonne. Le cas est encore plus frappant quand il s'agit de difficultés syntaxiques pour lesquelles la mémoire ne peut fournir de références; les sujets font de nouveau appel aux trucs qui, parfois, marchent ou, en tout cas, qui marchaient quand «la maîtresse» les appliquait.

Ce constat nous amène à suggérer quelques pistes d'intervention. D'abord, bien replacer le lieu de la cause de la réussite ou de l'échec et sa contrôlabilité car, même si, de l'analyse des questionnaires, il se dégage des attributions internes, il se peut que les sujets aient parfois donné la réponse attendue plutôt que leur véritable réponse. Les témoignages de professeurs qui interviennent depuis plusieurs années auprès d'un public présentant les mêmes traits que celui à l'étude confirment que cette population confère des pouvoirs magiques à la langue elle-même, ou encore à la feuille de papier supportant cette langue. Dans un deuxième temps, déconstruire le système de références ou plutôt de trucs de ces sujets parce qu'il empêche la réflexion, seule capable de conduire à la compréhension. Cet aspect du travail d'intervention est certainement le plus long et le plus ardu. Dans un troisième temps, rebâtir, mais en abordant cette reconstruction par la syntaxe, qui a l'avantage d'être le terrain le plus vierge et celui par lequel la langue écrite pourrait être perçue comme un système dont les composantes s'influencent et dont le contrôle revient au scripteur. Enfin, dans un dernier temps, distinguer les différentes tâches relatives à l'écriture, les exigences et les connaissances relatives à la maîtrise de ces tâches, de même que leurs étapes de réalisation. Ainsi les réapprenants pourront peut-être se sentir maîtres d'un outil extrêmement précieux et non rébarbatif.

NOTE

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds de recherche à allocation interne de l'Université de Sherbrooke et par une subvention interne d'appariement pour appui à la recherche de la Faculté d'éducation. Louise Lafontaine, en qualité de chercheuse principale, a conduit cette étude avec Catherine Legros, étudiante au doctorat et Gérard-Raymond Roy, en tant que cochercheur.

Abstract – This article describes characteristics of post-secondary students who were diagnosed as having weaknesses in written French. Three areas are proposed for describing a profile for these students: linguistic knowledge and abilities, discursive knowledge and abilities, and self-perceptions. The results describe some students whose previous learning regarding linguistic knowledge is unclear in that they confuse rules and procedures, a second group of students who use revision processes systematically, and a third group of students who perceive themselves as relatively competent and take responsibility for their success and failures regarding writing tasks.

Resumen – Este artículo estudia las características de estudiantes postsecundarios que han sido diagnosticados como particularmente débiles en francés escrito. Se proponen tres aspectos diferentes para intentar definir el perfil de estos sujetos: las aptitudes y conocimientos lingüísticos, las aptitudes y conocimientos discursivos, y las percepciones y atributos. Los resultados muestran que hay sujetos desorientados con respecto a los conocimientos anteriores de orden lingüístico, confundiendo reglas y procedimientos; sujetos que recurren sistemáticamente al proceso de revisión en situación de redacción; y sujetos que se perciben como relativamente hábiles y responsables de sus éxitos y fracasos en tareas de escritura.

Zusammenfassung – Dieser Artikel interessiert sich für die Besonderheiten von Studierenden der Kollegstufe und an Hochschulen, bei denen besonders schwache Kenntnisse im schriftlichen Französisch festgestellt wurden. Drei verschiedene Aspekte werden vorgeschlagen, um das Profil dieser schwachen Studenten zu skizzieren, und zwar die Fertigkeiten und Kenntnisse auf linguistischem Gebiet und im logischen Ausdruck, und die Selbsteinschätzung und Selbstbeurteilung. Die Ergebnisse zeigen Studenten, die bezüglich früherer Schulkenntnisse sprachwissenschaftlicher Art verwirrt sind und Regeln und Vorgänge verwechseln; andere, die systematisch beim Abfassen eines Textes zur Wiederholung greifen, und schließlich solche, die sich als relativ bewandert betrachten und sich für Erfolg oder Versagen bei schriftlichen Aufgaben verantwortlich fühlen.

RÉFÉRENCES

- Ariaux-Marau, I. (1985). Choix orthographique de dysorthographiques. *Pratiques*, 46, 67-76.
- Asselin, C. et Mc Laughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires: analyse et conséquences. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 13-30.
- Bibeau, G. (1975). *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*. Montréal: Cégep de Maisonneuve.
- Boudreau, G. (1992). Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire. In G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (dir.), *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (p. 109-156). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Boutet, J., Gauthier, F. et Saint-Pierre, M. (1983). Savoir dire sur la phrase. *Archives de psychologie*, 51, 205-228.
- Boutet, J., Gauthier, F. et Saint-Pierre, M. (1985). Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, en dehors de la classe de grammaire. *Revue française de pédagogie*, 71, 13-16.
- Brien, R. (1990). *Science cognitive et formation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brossard, M. et Lambelin, G. (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie*, 71, 23-28.
- Bureau, C. (1976). Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval, Québec.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hayes, J. R. (1990). Individuals and environment in writing instruction. In B. F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (p. 241-263), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1983). A cognitive model of the writing process in adults. Final Report. Carnegie-Mellon University, Pittsburgh, PA, National Institute of Education, Washington, DC.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American psychologist*, 41(10), 1106-1113.

- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in language disorders*, 7(4), 19-30.
- Legros, C. (1993). *Analyse des raisonnements métalinguistiques d'étudiants des ordres postsecondaires en situation de repérage d'erreurs d'accord de genre et de nombre*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Legros, C. et Roy, G.-R. (1995). Du discours métalinguistique tenu par les étudiants du postsecondaire relativement aux accords de genre et de nombre. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2).
- Othenin-Girard, C., de Weck, G. et Kilcher-Hagedorn, H. (1987). *Le savoir grammatical des élèves: recherches et réflexions critiques*. Berne: Peter Lang.
- Papandropoulou, I. et Sinclair, H. (1974). What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17(4), 241-258.
- Roy, G.-R. (1989). *La maîtrise du français écrit aux ordres postsecondaires*. Programme de recherche FCAR, document interne. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Roy, G.-R., Boudreau, G., Viau, R. et Lafontaine, L. (1993). Analyse des cas problèmes en maîtrise du français écrit aux ordres d'enseignement collégial et universitaire. In L.-G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. Leblanc (dir.), *Libérer la recherche en éducation* (Tome 1 – Actes du 3^e congrès des sciences de l'éducation en langue française du Canada) (p. 85-99). Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Roy, G.-R. et Lafontaine, L. (1990). La maîtrise du français à l'université. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 533-550). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R. et Lafontaine, L. (1992). *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R. et Biron, H. (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur→receveur»*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L., Boudreau, G. et Viau, R. (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tricot, C. et Picard, J.-M. (1969). *Ensemble et statistique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Viau, R. (1992). Comment mesurer la motivation des étudiants devant des activités de français écrit. In G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (dir.), *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (p. 157-186). Sherbrooke: Éditions du CRP.