

Le groupe verbal: compétences grammaticales des élèves au secondaire en FL1 et FL2 au Manitoba

par

Léonard P. Rivard, Sylvie Dilk et Gisèle Barnabé
Collège universitaire de Saint-Boniface

RÉSUMÉ

Ce compte rendu fait suite à une étude antérieure sur la production par des élèves du secondaire de résumés à partir d'un texte de vulgarisation en sciences (Rivard, 2001). Cette première étude a indiqué qu'il existait d'importantes différences dans l'emploi de la langue entre les élèves dont le français est la langue première (FL1) et les élèves d'immersion française (FL2). Ces mêmes résumés ont été ensuite évalués en utilisant une grille de correction spécifique qui comporte trente-huit types d'erreurs regroupés sous six catégories: le nom, le verbe, le pronom, l'orthographe, la syntaxe et l'expression. Le nombre d'erreurs pour chacune des sous-catégories, ou variables, a fait l'objet d'une analyse statistique afin d'identifier les variables pour lesquelles des différences significatives existent entre les deux groupes d'élèves ciblés, ainsi que celles pour lesquelles nous observons une amélioration au cours du secondaire. Le présent article met en évidence les compétences des élèves quant à l'utilisation de tout ce qui a trait au groupe verbal dans la production d'un résumé. Des analyses plus fines nous ont permis de décrire les forces et les faiblesses de ces deux groupes d'élèves par rapport à l'emploi du verbe.

ABSTRACT

This article is a follow-up to an earlier study on secondary students' summaries written after reading a popular science report (Rivard, 2001). The first study indicated that there were important differences in language usage between students whose first language is French (FL1) and students enrolled in a French Immersion program (FL2). In the current study, the

summaries were evaluated using a scoring key which included 38 types of errors grouped according to six different categories: nouns, verbs, pronouns, spelling, syntax, and expression. The number of errors for each of these variables was statistically analyzed in order to identify differences between students by program and grade level. In this paper, the authors describe student competencies in the use of verbs while summary writing. Fine-grained analysis of the data highlighted strengths and weaknesses for both groups of students in their use of verbs.

L'enseignement du français langue première et seconde en contexte minoritaire pose des défis importants. Les auteurs sont d'avis qu'une connaissance plus approfondie des forces et des faiblesses et du cheminement des élèves en français peut conduire à un enseignement plus ciblé de la langue, ce qui permettrait de mieux répondre à leurs besoins. Notre étude met en évidence les bons et les mauvais emplois de tout ce qui a trait au groupe verbal dans les résumés d'un texte de vulgarisation scientifique produits par des élèves de secondaire 1 à 4, inscrits à une école d'immersion ou à une école française au Manitoba. Le corpus de textes avait été réuni dans le cadre d'un travail antérieur (Rivard, 2001). La recension des écrits dresse un portrait sommaire des défis de rédaction inhérents au résumé d'un article scientifique, de l'influence du milieu minoritaire canadien dans l'apprentissage du français langue première ou seconde et des caractéristiques de productions écrites en langue française réalisées par des élèves canadiens. Les résultats permettent de constater une certaine amélioration dans l'emploi des verbes au cours du secondaire et soulignent des différences et des similarités entre les deux groupes visés par l'étude. Puisque les finissants du secondaire ne maîtrisent pas l'emploi du groupe verbal au terme de leurs études secondaires, les auteurs proposent des stratégies et des pistes d'intervention qui auraient pour but de prévenir et de corriger les lacunes observées.

LE RÉSUMÉ SCIENTIFIQUE

Le résumé peut être considéré comme un «travail de *reformulation*» et de condensation, genre de «réécriture fondée sur un double principe d'*économie* et de *fidélité*...» (Vigner,

1991, p. 39 et 35). La production d'un résumé est une tâche assez ardue même pour des élèves francophones de niveau secondaire en Europe (Groupe Diepe, 1995; Wolfs, 1998). Au Manitoba, dans un contexte où le français est minoritaire, cette production présente tout un autre défi pour les élèves dont le français est la langue première (FL1) et pour ceux qui sont inscrits dans un programme d'immersion en français langue seconde (FL2): celui de produire un résumé avec des ressources linguistiques encore plus limitées. De plus, la capacité de résumer un texte informatif se développe plus tard que la capacité de résumer un texte narratif chez les scripteurs (Sherrard, 1986). En général, les textes informatifs comprennent des idées plus complexes et une structure discursive moins familière (Hidi et Anderson, 1986; Rivard, 1987). Alors, résumer un texte en sciences peut s'avérer être une tâche particulièrement difficile pour ces élèves. La présente recherche fait suite à une étude antérieure sur la production de résumés à partir d'un texte de vulgarisation en sciences chez des élèves du secondaire (Rivard, 2001). Cette première étude a indiqué qu'il existait d'importantes différences dans l'emploi de la langue entre les élèves en FL1 et FL2.

En première partie, nous présenterons un bref retour sur les études traitant de la production de résumés, et plus spécifiquement celles qui se situent dans le contexte linguistique canadien. La deuxième partie du texte décrit le milieu minoritaire dans lequel ces élèves apprennent à utiliser la langue française. La troisième partie fait la recension des études canadiennes qui décrivent les caractéristiques des productions écrites en langue française réalisées par des élèves canadiens en FL1 et FL2 principalement aux niveaux secondaire et universitaire.

1. La production de résumés

Seulement deux études ont visé la production de résumés par des élèves d'expression française. Terry Cox (1995) a comparé les résumés produits par deux groupes d'étudiantes et d'étudiants universitaires, des Fransaskois et des diplômés d'immersion française. Ce chercheur a observé que les étudiants de l'immersion commettaient plus d'erreurs que les Fransaskois, les plus fréquentes chez les premiers

étaient des erreurs d'article et de genre, tandis que les erreurs d'accord et d'orthographe prédominaient chez les seconds. Il en a conclu que «le français défectueux de beaucoup de nos francophones peut être attribué au fait qu'ils n'ont pas eu assez de pratique à l'écrit [... et au] fait qu'ils vivent en milieu minoritaire» (Cox, 1995, p. 40).

Léonard Rivard (2001) a comparé les résumés produits par des élèves en FL1 et FL2 au Manitoba selon dix variables évaluant les textes écrits. Quatre cents élèves, cinquante à chaque niveau scolaire du secondaire dans les deux programmes, ont participé à l'étude. L'analyse a ciblé des variables reliées au contenu du texte (idées principales, idées accessoires, intégration des idées et fidélité au texte) et des variables sous-tendant la langue (organisation, style, emploi de la langue, objectivité, efficacité et score global). Les résultats suggèrent que les élèves en immersion incluent plus d'idées principales dans leur résumé que les élèves francophones. Cependant, ils ont tendance à y ajouter plus d'idées accessoires aussi. Au début du secondaire, les élèves en FL2 sont moins fidèles au texte d'origine: ils ajoutent des idées fausses, généralisent trop ou interprètent mal les informations données. Ces élèves sont aussi plus faibles quant à l'emploi de la langue et au style du discours utilisé. À la fin du secondaire, les résumés des élèves en FL1 et FL2 ne diffèrent que par des éléments stylistiques et organisationnels.

2. La langue française en milieu minoritaire

Les données sur la continuité linguistique, c'est-à-dire sur l'utilisation à la maison de sa langue maternelle, indiquent qu'en 2001, le français est la langue de communication privilégiée par seulement 45,2 % du groupe ciblé au Manitoba (Landry et Rousselle, 2003, p. 46). En outre, 37,4 % des Manitobains pour qui le français est la langue maternelle le parlent régulièrement à la maison, mais moins souvent que l'anglais. Il est fort probable que le français ne soit utilisé que peu souvent hors de l'école par les élèves de ces foyers. Compte tenu de l'utilisation fréquente de l'anglais par les élèves en FL1, il se peut aussi que le français soit en fait une langue seconde pour eux, faute de l'utiliser (Mougeon, Beniak et Canale, 1984), ce que Roger Bernard (1997) appelle la *secondarisation* de la langue maternelle.

L'apprentissage d'une langue seconde peut conduire au bilinguisme additif lorsqu'il donne l'occasion à un individu d'acquérir cette deuxième langue, le français dans le cas des élèves anglophones, sans qu'il y ait d'effets négatifs sur le maintien de la langue première et le niveau de compétence langagière et de littératie dans celle-ci. L'apprentissage d'une langue seconde ne l'empêche pas de réaliser son plein potentiel dans la langue première. On pourrait donc parler de «valeur ajoutée». Au contraire, l'apprentissage d'une langue seconde peut conduire au bilinguisme dit soustractif lorsqu'il fait obstacle à la maîtrise de la langue première (Allard et Landry, 1992a, 1992b, 1994; Baker, 2001; Crystal, 2000; Landry, 1993; Landry et Rousselle, 2003). Selon Rodrigue Landry (1993), l'école et la famille doivent compenser l'effet anglicisant du milieu majoritaire anglophone pour favoriser le bilinguisme additif chez les jeunes francophones. Pour sa part, Bernard croit que l'école de langue minoritaire contribue «à maintenir la vitalité minoritaire [...] là où la famille et l'ensemble des communautés canadiennes-françaises éprouvent d'énormes difficultés» (Bernard, 1997, p. 522).

3. Les compétences quant aux verbes

Selon Hubert Séguin, «le verbe, étant le noyau de l'unité du discours qu'est la phrase, constitue une classe privilégiée de mots à apprendre» (Séguin, 1997, p. 37). L'emploi du verbe a donc figuré dans plusieurs études du français écrit chez les élèves du Canada, en FL1 et FL2.

3.1 En français langue maternelle

Le ministère de l'Éducation du Québec a parrainé toute une série d'études du français écrit chez les élèves francophones du niveau secondaire, dont la première a fait l'objet d'un ouvrage de Conrad Bureau (1985). Dans cette étude, on demandait aux élèves d'écrire un texte sur un sujet de leur choix. L'équipe de recherche a observé que les élèves avaient beaucoup de difficulté avec l'accord du participe passé et du verbe. Dans le cadre d'une deuxième étude sur l'écrit, dans laquelle la tâche visait la production d'un récit d'aventures par des élèves de secondaire 2 au Québec, les auteurs ont souligné d'importantes faiblesses dans l'emploi des verbes. En effet, 25,4 % de toutes les erreurs relevaient de

cette catégorie: accord du verbe, accord du participe passé, emploi des temps, emploi des modes, barbarisme de conjugaison et emploi de l'auxiliaire, en ordre décroissant d'importance (Ouellet, 1985). Lors d'une troisième étude du français écrit, les cadres du ministère de l'Éducation ont ciblé des élèves de 5^e secondaire et ont utilisé les mêmes critères que ceux adoptés par Conrad Bureau auparavant (Ministère de l'éducation du Québec, 1986). Le sujet proposé pour cette épreuve écrite comprenait la production d'une lettre d'opinion. La catégorie des verbes représentait 17,1 % de toutes les erreurs, emploi, accord et conjugaison combinés.

Claire Asselin et Anne McLaughlin (1992) ont analysé les erreurs linguistiques dans différents types de textes produits par des étudiants universitaires au Québec. Des six catégories retenues pour l'analyse, les erreurs de syntaxe et de grammaire prédominaient. Parmi les erreurs de syntaxe, les plus importantes étaient celles des sous-catégories de référence, de prépositions, d'emploi des temps et des modes.

Au Manitoba, quelques études ont visé les compétences des étudiants universitaires. Henriette Ricou (1990) a analysé les erreurs linguistiques dans des textes produits par des Franco-Manitobains de niveau universitaire. Parmi les quatre types d'erreurs les plus nombreux, on retrouvait des fautes de temps, de mode et de forme verbale. L'équipe d'Eric Annandale a mené une étude des compétences linguistiques chez des étudiants universitaires de première année au Manitoba. Selon ses résultats, les difficultés des Franco-Manitobains sont dues, d'une part, à «une connaissance insuffisante de la grammaire et, d'autre part, [... à des] difficultés avec les anglicismes lexicaux et syntaxiques»¹.

3.2 En français langue seconde

Birgit Harley (1984) a noté chez les élèves d'immersion française que les verbes constituaient une grande source d'erreurs en production écrite. Marie-Josée Vignola et Marjorie Wesche (1991) ont étudié l'écriture des diplômés d'immersion française. Elles en ont conclu que ces individus font beaucoup d'erreurs avec l'accord, la morphologie et le choix de temps des verbes. D'autres chercheurs ont étudié les compétences reliées aux verbes dans l'écriture des élèves des

niveaux primaire et élémentaire en immersion. Bien que ces études aient visé des élèves au début de leur scolarité, elles peuvent encore nous renseigner sur des caractéristiques de l'écrit en langue seconde. Merrill Swain (1973) a conclu que les difficultés des élèves en troisième année par rapport aux verbes sont souvent reliées aux choix morphologiques pour désigner le genre, le nombre ou la personne. À la suite d'une étude comparative de la production orale d'élèves en FL2 et FL1 en Ontario et d'élèves en FL1 au Québec, Birgit Harley et Merrill Swain (1977) ont conclu que les élèves en immersion sont plus restreints dans l'emploi des différentes formes verbales. Birgit Harley et Mary Lou King (1989) ont comparé l'emploi des verbes dans la production écrite d'élèves de sixième année en FL1 et FL2. Elles ont observé que les textes produits par les élèves d'immersion comportaient plus de verbes généraux que le scripteur pouvait utiliser dans une variété de situations syntaxiques et que ces derniers étaient fréquemment employés comme leur équivalent en anglais. Elles ont aussi observé des différences importantes quant au nombre, aux types et à la variété de verbes employés, aux taux d'erreurs dans cet emploi, ainsi qu'à la spécificité et à la richesse lexicale des verbes employés par ces deux groupes. Dans une autre étude, Birgit Harley (1989) a comparé des élèves en FL1 et FL2 en sixième année au niveau de l'emploi de verbes désignant un mouvement ou un déplacement. En anglais, la direction est souvent indiquée en combinant un verbe avec une préposition, par exemple «ski down the hill», tandis qu'en français un verbe seul peut désigner le déplacement et la direction, «descendre la colline en skis». Elle a observé que les élèves en FL2 utilisaient rarement les verbes précis pour décrire ces mouvements en comparaison avec les élèves en FL1.

D'autres chercheurs ont étudié l'utilisation de diverses stratégies pédagogiques sur l'acquisition de compétences sous-tendant l'emploi des verbes. Rhonda Wright (1996), par exemple, a étudié l'intégration de l'enseignement du vocabulaire pendant les cours d'éducation physique chez les élèves en FL2 en quatrième et cinquième années. Les élèves ciblés par cette intervention utilisaient plus souvent les verbes enseignés en classe, c'est-à-dire les verbes qui désignaient le mouvement.

Sharon Lapkin et Merrill Swain (2000) ont étudié l'utilisation de deux tâches pédagogiques, soit une activité *jigsaw* axée sur une représentation visuelle d'une situation, soit une activité *dictogloss* basée sur une représentation sonore de la même situation, par des paires d'élèves en FL2 en huitième année sur l'emploi des verbes pronominaux dans la production écrite. Ces chercheuses ont observé qu'une mini-leçon donnée avant la tâche pédagogique aidait les élèves dans l'emploi de ces verbes pendant la rédaction d'un récit.

1.4 Sommaire

La production d'un résumé en français à partir d'un texte informatif est une tâche difficile même pour des élèves du niveau secondaire. Au Manitoba, les compétences grammaticales des élèves en FL1 sont probablement supérieures à celles des élèves en FL2. Cependant, le milieu linguistique des élèves franco-manitobains est certainement moins riche que celui des élèves francophones du Québec ou du Nouveau-Brunswick. En dépit des forces d'assimilation, nous nous attendons à ce que les élèves en FL2 fassent encore plus d'erreurs dans l'emploi du verbe que les élèves en FL1. Cependant, nous croyons que des progrès seront observables chez les deux groupes visés.

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Notre premier objectif dans la présente étude était d'évaluer les compétences grammaticales des élèves par rapport aux verbes en utilisant une grille de correction détaillée. Notre deuxième objectif était de mener des analyses plus approfondies qui nous permettraient de mieux décrire les forces et les faiblesses de ces deux groupes d'élèves par rapport au groupe verbal. Enfin, notre troisième objectif était d'identifier des pistes pratiques, destinées aux enseignants, afin de corriger les lacunes observées.

MÉTHODOLOGIE

1.1 Les participants

Quatre cents élèves ont participé à l'étude, cinquante élèves par niveau scolaire du secondaire 1 au secondaire 4, répartis également dans le programme de FL1 et le programme d'immersion française de FL2. Les détails quant à

la sélection et à la description précise des écoles et des élèves sont décrits dans une étude antérieure menée auprès des mêmes groupes (Rivard, 2001).

1.2 La grille d'évaluation

La grille de correction utilisée pour évaluer les résumés produits par les élèves avait été élaborée auparavant pour évaluer les travaux d'étudiants dans le cadre d'un cours de français au Collège universitaire de Saint-Boniface (Véron, 2004). La grille comporte six catégories d'erreurs: expression, orthographe, nom, verbe, pronom et syntaxe. Chacune des catégories est subdivisée en sous-catégories d'erreurs, par exemple la catégorie «verbes» comprend onze sous-catégories dont les suivantes: forme du verbe (V1); construction du verbe (V2); voix passive (V3); accord avec le sujet (V4); conjugaison (V5); choix de l'auxiliaire (V6); et accord du participe passé (V7). Les trente-huit codes associés à cette grille de correction, ainsi qu'une brève description de chacun, sont donnés en annexe 1. On peut trouver des exemples d'erreurs pour chacun des codes de correction dans *Le français décodé* (Véron, 2004). Le total d'erreurs pour chacune des différentes catégories a déjà fait l'objet d'analyses statistiques. De plus, des analyses plus fines par rapport aux erreurs des catégories «orthographe» et «nom» ont déjà été complétées. Ces analyses ont fait l'objet d'un premier rapport de recherche².

1.3 Procédures

Dans le cadre de cette étude, les élèves avaient trois heures pour résumer un texte de vulgarisation scientifique sur la réintroduction du loup au parc Yellowstone (Schneider, 1995), texte d'une page provenant de la revue *Biosphère* (annexe 2). Les modalités de la sélection du texte et de la séance d'écriture sont toutes décrites dans le compte rendu de l'étude initiale (Rivard, 2001). La tâche et les consignes précises données aux élèves figurent en annexe 3. Nous voulons souligner toutefois que les élèves étaient libres de consulter divers outils tels qu'un dictionnaire, des tableaux de verbes ou un manuel de règles de grammaire pendant la séance.

Les quatre cents résumés ont été dactylographiés et identifiés avec un numéro afin de masquer l'identité des

scripteurs. Toutes les versions dactylographiées ont été ensuite évaluées par une des deux correctrices embauchées à cet effet en utilisant la grille de correction. Ces deux correctrices étaient associées au Service de perfectionnement linguistique depuis plusieurs années et avaient donc beaucoup d'expérience dans la correction de textes à base des codes utilisés dans cette grille. De plus, 10 % de ce corpus a été corrigé indépendamment par les deux correctrices afin d'établir l'accord inter-correctrices pour chacune des trente-huit sous-catégories ou variables. Seules les variables pour lesquelles l'accord entre correctrices étaient au moins de 0,70 selon la corrélation du produit Pearson ont été retenues. Les taux de fiabilité pour ces sous-catégories ont varié entre 0,70 et 0,89 avec une moyenne de 0,81. Il est à noter que plusieurs sous-catégories n'ont pas donné un taux de fiabilité adéquat parce qu'il y avait très peu ou pas d'erreurs de ce genre dans les textes.

RÉSULTATS

La moyenne d'erreurs et la variance, ainsi que le taux de fiabilité, pour chacun des types d'erreurs, ou variables, dans la catégorie «verbe» sont indiquées par programme et par niveau scolaire dans le tableau 1. Celles reliées à la catégorie «syntaxe» sont dans le tableau 2. Nous avons aussi inclus les statistiques descriptives pour le nombre total d'erreurs dans ces catégories (tableaux 1 et 2), ainsi que le total d'erreurs toutes catégories confondues. Le nombre d'erreurs pour chacune des variables a également fait l'objet d'une analyse de variance (ANOVA) afin d'identifier celles pour lesquelles il existait des différences significatives entre les élèves dans les deux programmes, FL1 et FL2, ou parmi les élèves d'un niveau scolaire à l'autre. Nous avons aussi vérifié s'il existait une interaction entre le type de programme et le niveau scolaire pour chacune des variables. Les tableaux 3 et 4 donnent un bref aperçu de ces analyses. Le seuil de signification a été fixé à 0,05 pour chaque test. D'après les tableaux ANOVA, il existe des différences importantes dans le nombre d'erreurs commises par les élèves en fonction du programme dans lequel ils sont inscrits. Il en va de même pour le niveau scolaire, c'est-à-dire que les élèves font plus ou moins d'erreurs selon le niveau scolaire. Nous avons identifié deux sous-catégories pour lesquelles il existe des différences

significatives pour le programme et le niveau: V4 (accord avec le sujet) et V6 (choix de l'auxiliaire). Cependant, nous nous sommes intéressés davantage à l'effet de l'interaction entre ces deux variables: niveau scolaire et programme (n^*p). La présence d'une interaction suggère que l'évolution des compétences grammaticales se fait différemment pour les deux groupes ciblés au cours du secondaire. Par exemple, l'analyse statistique nous suggère une forte probabilité d'interaction pour les sous-catégories V1 (forme du verbe), V7 (accord du participe passé), S5 (mots-crochets) et S7 (phrase incomplète), ainsi que le total pour chacune des catégories verbe et syntaxe. Cela nous a incités à comparer les compétences des élèves au début et à la fin du secondaire. Comment les élèves des deux programmes se comparent-ils à l'entrée en secondaire 1 et à la sortie en secondaire 4? Nous avons ensuite procédé à des analyses plus fines des variables qui ont suscité notre intérêt en faisant l'inventaire des types d'erreurs dans le corpus pour les élèves en FL1 et FL2 de ces deux niveaux scolaires.

En général, les textes des élèves d'immersion (FL2) comprennent plus d'erreurs dans les catégories précisées que les textes des élèves des écoles françaises (FL1). De plus, tous les élèves, peu importe le programme, font, pour la plupart, moins d'erreurs en progressant dans le programme scolaire. Cependant, les deux clientèles démontrent parfois des différences importantes quant au progrès observé pour certaines variables. La figure 1 compare les progrès des élèves en FL1 et des élèves en FL2 en ce qui concerne la moyenne du total des erreurs dans la catégorie du verbe. Dans l'ensemble, les élèves en FL2 démontrent une amélioration, commettant 16,7 erreurs à l'entrée au secondaire 1 et 11 erreurs à la fin du secondaire. En comparaison, les élèves francophones semblent ne pas s'améliorer de façon évidente. De plus, nous observons un rapprochement de ces groupes d'élèves à la fin du secondaire quant au nombre d'erreurs pour la catégorie verbe. La figure 2 compare les progrès de ces mêmes élèves en ce qui concerne la moyenne du total des erreurs dans la catégorie syntaxe. Encore une fois les élèves en FL2 démontrent une amélioration, passant de 17,5 erreurs au secondaire 1 à 12,1 erreurs au secondaire 4. Une fois de plus, nous ne décernons aucune tendance définitive en ce qui a trait au nombre

Tableau 1
Statistiques descriptives de la catégorie «verbe» – moyennes (variances)

Variable	Description	FL1				FL2			
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
V1	Forme du verbe	1,68 (6,43)	1,24 (3,00)	1,88 (5,09)	1,32 (2,71)	4,04 (9,96)	3,24 (6,72)	2,72 (4,94)	2,06 (4,38)
V2	Construction du verbe	0,58 (0,62)	0,48 (0,42)	0,36 (0,44)	0,40 (0,41)	1,28 (2,70)	1,18 (1,38)	0,78 (1,24)	0,58 (0,86)
V3	Voix passive	0,02 (0,02)	0,06 (0,06)	0,12 (0,11)	0,10 (0,09)	0,14 (0,12)	0,12 (0,15)	0,06 (0,06)	0,02 (0,20)
V4	Accord avec le sujet	1,62 (3,46)	1,04 (1,18)	1,44 (3,19)	1,20 (2,78)	3,10 (9,28)	2,38 (8,77)	1,92 (3,05)	1,82 (4,35)
V5	Conjugaison	0,56 (0,66)	0,60 (0,94)	0,88 (1,66)	0,66 (2,23)	1,30 (5,32)	0,60 (0,73)	0,64 (0,77)	0,62 (0,77)
V6	Choix de l'auxiliaire	0,36 (0,81)	0,24 (0,27)	0,20 (0,29)	0,12 (0,11)	0,82 (0,97)	0,78 (0,91)	0,42 (0,41)	0,62 (0,61)
V7	Accord du participe passé	2,06 (4,06)	2,28 (3,55)	2,32 (3,32)	1,68 (2,63)	3,26 (7,42)	3,00 (5,27)	2,24 (2,59)	2,62 (4,73)

V8	Choix du mode	0,20 (0,29)	0,14 (0,16)	0,22 (0,26)	0,24 (0,27)	0,32 (0,34)	0,62 (0,61)	0,26 (0,36)	0,38 (0,49)
V9	Choix du temps	0,72 (0,74)	0,64 (1,05)	0,96 (1,43)	0,90 (1,56)	2,36 (3,70)	2,46 (4,05)	2,34 (4,64)	2,06 (6,42)
V10	Concordance des temps	-	-	-	-	-	-	-	-
V11	Expression de la condition avec «si»	0	0	0,02 (0,02)	0	0,04 (0,08)	0,02 (0,02)	0	0
V1-11	Total pour «V»	7,80 (34,24)	6,72 (16,25)	8,40 (31,92)	6,62 (19,83)	16,66 (75,33)	14,40 (54,45)	11,38 (30,28)	10,96 (38,94)
Total	Toutes catégories	38,56 (561,68)	29,38 (193,87)	39,50 (425,07)	32,18 (377,42)	68,02 (1233,2)	61,00 (707,06)	49,56 (434,95)	46,72 (442,16)

Tableau 2
Statistiques descriptives de la catégorie «syntaxe» – moyennes (variances)

Variable	Description	FL1				FL2			
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
S1	Cohérence syntaxique	2,14 (4,37)	1,42 (1,76)	2,00 (4,89)	1,80 (2,20)	3,66 (12,47)	2,58 (5,15)	2,46 (3,85)	1,92 (2,85)
S2	Ordre des mots	0,26 (0,24)	0,20 (0,33)	0,32 (0,51)	0,20 (0,16)	0,62 (1,06)	0,32 (0,39)	0,36 (0,40)	0,22 (0,26)
S3	Place de l'adverbe	0,08 (0,08)	0,22 (0,30)	0,18 (0,19)	0,08 (0,08)	0,26 (0,32)	0,22 (0,22)	0,22 (0,26)	0,16 (0,14)
S4	Structure négative	0,20 (0,20)	0,08 (0,08)	0,22 (0,26)	0,08 (0,08)	0,18 (0,15)	0,14 (0,12)	0,10 (0,09)	0,06 (0,06)
S5	Mots-crochets	1,68 (3,32)	1,52 (1,40)	2,00 (2,08)	1,98 (2,84)	3,36 (7,26)	3,76 (8,23)	3,02 (4,35)	2,78 (3,15)
S6	Coordination	-	0,02 (0,02)	0,02 (0,02)	0,02 (0,02)	0,04 (0,04)	0,02 (0,02)	0,04 (0,04)	-
S7	Phrase incomplète	3,30 (7,72)	2,52 (2,70)	3,18 (3,82)	3,0 (4,08)	5,44 (15,27)	6,02 (12,26)	4,10 (9,89)	4,34 (7,05)
S8	Anglicisme syntaxique	0,04 (0,04)	0,04 (0,04)	0,12 (0,11)	0,04 (0,04)	0,12 (0,15)	0,14 (0,16)	0,12 (0,15)	0,20 (0,29)
S9	Ponctuation	3,42 (10,09)	2,08 (2,85)	3,36 (5,42)	2,48 (6,05)	3,84 (6,34)	3,82 (7,62)	2,72 (3,14)	2,38 (6,08)
S1-9	Total	11,12 (57,94)	8,10 (17,72)	11,40 (22,73)	9,68 (27,98)	17,52 (100,30)	17,02 (70,02)	13,14 (37,14)	12,06 (33,00)

Tableau 3

ANOVA basée sur le nombre d'erreurs pour la catégorie «verbe»

Sous-catégorie	Probabilité du pseudo - F test			Fiabilité (r)
	Niveau (n)	Programme (p)	n * p	
V1	<,001	<,001	,004	,89
V2	<,001	<,001	,557	,38
V3	,428	,084	,121	,79
V4	<,001	<,001	,08	,70
V5	,032	,179	,002	,584
V6	,011	<,001	,334	,81
V7	,042	<,001	,028	,85
V8	,279	<,001	,089	,12
V9	,813	<,001	,156	,526
V10	-	-	-	-
V11	,428	,213	,306	0
V1-11	<,001	<,001	<,001	-
Total	<,001	<,001	<,001	-

Tableau 4

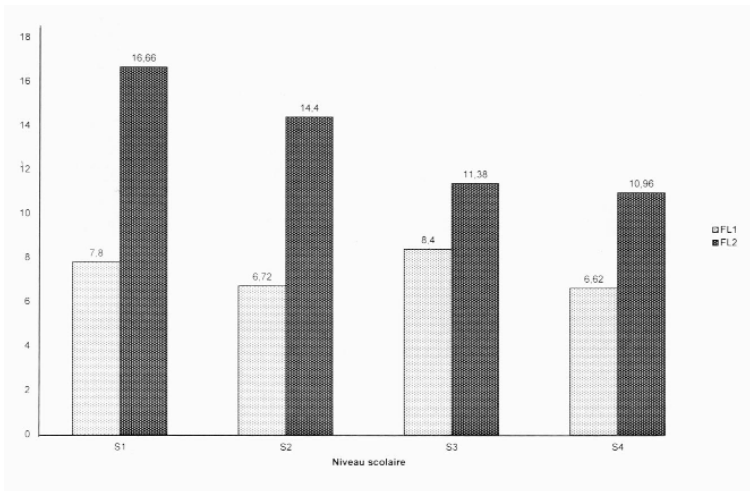
ANOVA basée sur le nombre d'erreurs pour la catégorie «syntaxe»

Sous-catégorie	Probabilité du pseudo - F test			Fiabilité (t)
	Niveau (n)	Programme (p)	n* p	
S1 Cohérence syntaxique	<,001	<,001	,018	,544
S2 Ordre des mots	,022	,015	,352	,240
S3 Place de l'adverbe	,34	,074	,336	,221
S4 Structure négative	,082	,492	,414	,474
S5 Mots-crochets	,717	<,001	,009	,837
S6 La coordination	,79	,477	,263	,401
S7 Phrase incomplète	,011	<,001	<,001	,697
S8 Anglicisme syntaxique	,739	,007	,309	0
S9 La ponctuation	<,001	,041	<,001	,460
S1-9 Total pour catégories «S»	<,001	<,001	<,001	-

d'erreurs des élèves en FL1 au cours du programme secondaire. Également, nous constatons que les élèves en FL2 se rapprochent des élèves francophones vers la fin des études secondaires en ce qui concerne le nombre d'erreurs commises pour la catégorie syntaxe.

Figure 1

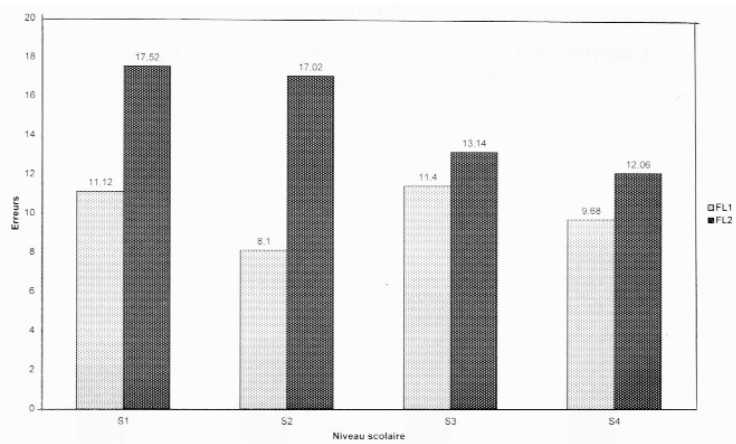
Comparaison des moyennes d'erreurs pour la catégorie «verbe» par programme et niveau



Les graphiques pour V1 (forme du verbe) et V4 (accord avec le sujet) sont semblables aux graphiques mentionnés ci-dessus en fait d'apparence générale, c'est-à-dire que nous observons une amélioration durant le parcours scolaire des élèves en FL2, mais aucune tendance définitive pour les élèves en FL1. En comparaison, les graphiques pour les autres sous-catégories retenues suite à l'analyse statistique démontrent des tendances différentes pour les deux groupes d'élèves. La figure 3 compare les progrès des deux groupes dans la sous-catégorie V6 (choix de l'auxiliaire). Nous constatons qu'il existe des différences importantes entre les moyennes

Figure 2

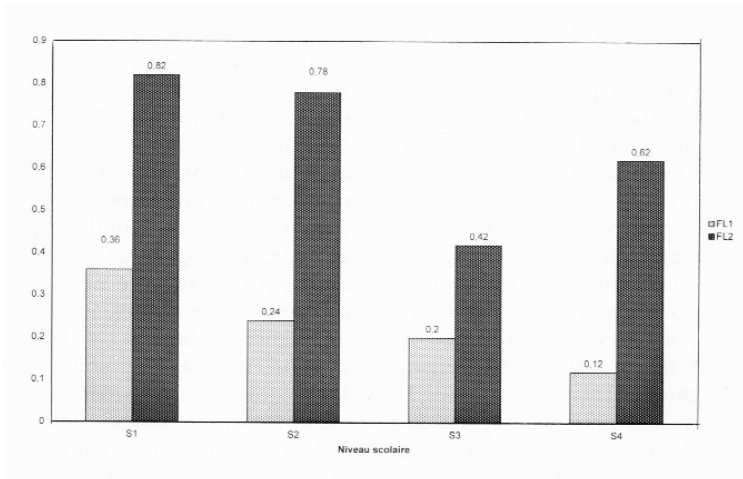
Comparaison des moyennes d'erreurs pour la catégorie «syntaxe» par programme et niveau



affichées par les élèves en FL2 pour les deux premières années et pour les deux dernières années du secondaire: ils font généralement moins d'erreurs en S3 et S4. Nous pourrions qualifier la relation entre la moyenne d'erreurs et le niveau scolaire comme étant composée de deux plateaux consécutifs: la première et la seconde moitié du secondaire. Nous observons effectivement la même tendance pour les sous-catégories V7 (accord du participe passé), S5 (mots-crochets) et S7 (phrase incomplète) pour ce même groupe d'élèves. Bien que les élèves en FL1 aient affiché des moyennes d'erreurs moindres tout au cours du secondaire pour la sous-catégorie V6 (choix de l'auxiliaire), nous n'observons pas de tendance similaire au sein des trois autres sous-catégories d'erreurs. Nous remarquons plutôt, soit l'absence d'une tendance nette – V7 (accord du participe passé) et S7 (phrase incomplète) –, soit une légère augmentation entre les deux premières et les deux dernières années du secondaire – S5 (mots-crochets) –, un genre d'escalier ascendant.

Figure 3

Comparaison des moyennes d'erreurs pour la sous-catégorie V6 (choix de l'auxiliaire) par programme et niveau



DISCUSSION

Conforme au premier objectif, nous avons voulu évaluer les compétences grammaticales en analysant les données statistiques. Qu'est-ce qui peut expliquer l'amélioration moins importante chez les élèves en FL1? D'abord, les résultats peuvent donner l'impression que les connaissances grammaticales des élèves des écoles françaises se fossilisent au cours de leurs études secondaires. Peut-on supposer que l'on tient pour acquis une connaissance de base qui, en fait, fait défaut? Ensuite, il faut se demander si l'enseignement au secondaire du FL1 vise la correction grammaticale. Il se pourrait que cet enseignement grammatical soit trop global et que la langue, enseignée dans le contexte d'œuvres littéraires, ne soit pas étudiée de par ses composantes. Finalement, il se peut que le nombre d'erreurs moins élevé des élèves en FL1 au début du secondaire ait laissé moins de place à l'amélioration.

Les résultats pour la clientèle d'immersion sont beaucoup plus encourageants et semblent confirmer l'efficacité de ce modèle pour l'enseignement du français langue seconde. Bien que les élèves en FL2 aient démontré une nette amélioration d'une année à l'autre au cours du secondaire pour seulement deux des sous-catégories du verbe: V1 (forme du verbe) et V4 (accord avec le sujet), ainsi que pour le total d'erreurs pour chacune des catégories «verbe» et «syntaxe», ils ont démontré une amélioration en «escalier» ou plateaux pour les quatre autres sous-catégories retenues: V6 (choix de l'auxiliaire), V7 (accord du participe passé), S5 (mots-crochets) et S7 (phrase incomplète). Les autres sous-catégories qui n'ont pas été retenues affichaient, en général, un petit nombre d'erreurs, souvent inférieur à une erreur par copie, ce qui pourrait expliquer les résultats de l'analyse statistique. La seule exception à cette interprétation serait la sous-catégorie V9, choix du temps, pour laquelle nous pouvons observer des moyennes d'erreurs supérieures à 1,0 pour les élèves en FL2 seulement. Cependant, dans ce cas, le taux de fiabilité était insuffisant pour considérer la sous-catégorie davantage. Doug Hart et son équipe (Hart, Lapkin et Swain, 1991) ont suggéré que les compétences grammaticales des élèves en FL2 plafonnent à mi-chemin dans leur parcours secondaire et qu'ils ne démontrent que peu d'amélioration dans les dernières années d'études. Nos résultats signalent clairement que cela n'est pas le cas pour le groupe verbal.

1.1 Les forces et les faiblesses des élèves

Puisque notre objectif premier était d'analyser les compétences des élèves quant au groupe verbal, nous avons choisi de laisser de côté la sous-catégorie S7 (phrase incomplète), dans le présent article. L'utilisation des mots-crochets de la catégorie «syntaxe» étant étroitement reliée aux compétences grammaticales en ce qui concerne l'emploi du verbe, nous avons préféré l'intégrer dans la présente analyse. En examinant et en analysant les erreurs des élèves portant sur la forme du verbe (V1), l'accord avec le sujet (V4), le choix de l'auxiliaire (V6), l'accord du participe passé (V7) et l'utilisation des mots-crochets (S5), nous constatons qu'un seul groupe verbal peut comprendre des erreurs relevant de plus d'une catégorie comme dans les exemples suivants: «15 loups

ce sont faits libérés» (FL1, S4, résumé 361); «un loup à était tirer» (FL2, S1, résumé 286); et «tout les autres étés apporter» (FL2, S1, résumé 563).

Également, dans un même texte, nous dégagons des exemples d'erreurs illustrant l'absence de cohérence dans l'application d'une règle grammaticale en particulier. Il semblerait que les élèves ne fassent pas de différence entre une forme verbale conjuguée et une forme infinitive. Est-ce dû à la méconnaissance de la fonction que les mots jouent dans une phrase? Par ailleurs, au sein même d'une forme conjuguée, les élèves éprouvent de la difficulté à distinguer un participe passé d'un verbe conjugué à un temps donné. Dans les exemples suivants tirés du résumé 356 rédigé par un élève du S1 inscrit en FL2, quelques erreurs aléatoires sont liées au choix de la forme verbale: «le Canada leur donne 8 Loups pour *allée* dans le»; «Appres de *resté* la pour de temps» et «Ça *aura être* un très». Le texte 281 d'un élève du S1 inscrit en FL1 illustre aussi ce qui semble être un choix aléatoire de la forme verbale: «Ils en on ont été *cherché* à Hinton»; «camion et on *arrêter* à Idaho» et «et se sont *habituier*». Sans vérifier auprès de l'auteur du texte, il est difficile de déterminer s'il s'agit en fait d'une erreur d'inattention, d'une graphie choisie au hasard ou d'une connaissance incomplète de la règle en question.

Les textes semblent indiquer que les élèves de S1 et de S4 des écoles françaises et des écoles d'immersion effectuent arbitrairement leurs choix d'orthographe grammaticale, ce qui semble indiquer une absence ou un manque de connaissances en ce qui a trait à la nature et à la fonction des mots. Leurs connaissances fragmentaires des structures verbales et des conjugaisons font qu'ils ont du mal à analyser la forme verbale et qu'ils manifestent un manque de logique dans leurs choix d'orthographe grammaticale. Ainsi, les exemples suivants: «Les canadiens ont était toute pour les aider» (FL2, S4, résumé 401); «mes un à meurait», (FL2, S1, résumé 286), démontrent qu'ils ne reconnaissent pas les mots qui sont soumis aux règles des accords, ce qui fait que la graphie des mots est choisie arbitrairement. Un bon exemple serait la graphie du [e]: «Il y ai sposait d'avoir» (FL2, S1, résumé 357). Les exemples présentés illustrent également l'influence de l'oralité et de l'anglais sur les choix d'orthographe.

Les deux groupes font des erreurs d'inattention; ainsi, un mot peut être orthographié de plus d'une façon dans un texte, ou certains mots dans un groupe de mots sont bien accordés tandis que d'autres ne le sont pas: «Les loups ont toujours été considéré [...] / Quinze de ces loups ont était [...] / Ils ont etait libérer [...]» (FL2, S1, résumé 379) (confusion entre le participe passé et l'imparfait du verbe «être»); «Ils capturaient et libérait» (FL2, S1, résumé 292); «ceux qui élève et vivent» (FL1, S1, résumé 469). Dans le second type d'exemples, il se peut que l'élève ne connaisse vraiment pas les règles grammaticales concernées et qu'il le fasse un peu au hasard. Également, le pronom relatif sujet «qui» dans le troisième exemple n'est pas porteur du genre et du nombre du pronom qu'il remplace, ce qui entraîne peut-être un choix par roulette russe. De façon générale, les deux groupes semblent écrire leur texte d'une traite sans porter attention à la relecture et à la révision, ce qui peut faire croire à un manque d'esprit critique.

Par ailleurs, les deux groupes ne relèvent pas toujours les indices que leur fournit le texte. Ainsi, ils peuvent ne pas relever le genre d'un nom, même s'il est précédé d'un article qui le présente de façon explicite, ou, dans les codes visés par la présente analyse, ils ne savent pas reproduire une forme verbale employée de façon juste. On lit dans le deuxième paragraphe du texte de départ: «Le United States Fish and Wildlife Service nous a demandé des loups»; cependant, on trouve dans les textes des élèves des erreurs telles que celles qui suivent: «le United States Fish and Wildlife Service on demandé» (FL1, S1, résumé 390), et «Le "United States Fish and Wildlife Service" ont demandé» (FL2, S1, texte 295). Diverses erreurs retrouvées dans les textes des élèves auraient pu être évitées si ces derniers avaient calqué la forme correcte présentée dans le texte d'origine.

Les deux groupes emploient des expressions non idiomatiques souvent calquées sur l'anglais. Tout particulièrement, le mauvais choix de prépositions liées à la structure verbale peut entraîner des erreurs dans les deux catégories analysées, soit la syntaxe et le verbe: «Ils ont regarder pour» (FL2, S1, résumé 511), et «Sur ce jour de janvier» (FL1, S1, résumé 534). L'influence de l'anglais est plus présente chez les élèves en FL2, dont les erreurs sont

profondément liées à la langue maternelle et déteignent sur leur langue seconde, ce qui fait qu'ils commettent plus d'erreurs qui sont difficiles à rapprocher du code grammatical. Cependant, nombreux sont les exemples de l'influence de l'anglais dans les textes des élèves en FL1: «[Ils] ont demandés pour» (FL1, S1, résumé 200), et «Ce projet est un qui n'a jamais réussi» (FL1, S4, résumé 551). Parmi les élèves ayant participé à la recherche, il est fort probable que certains manifestent un bilinguisme de type soustractif.

Dans certains cas, les deux groupes stagnent (code V7), malgré le fait que certains éléments grammaticaux semblent être régulièrement abordés. On dirait que les règles ne peuvent tout simplement pas être appliquées, même dans les cas les plus simples. Les règles de l'accord du participe passé sont étudiées d'année en année sous toutes les coutures, cependant certains élèves demeurent imperméables aux accords qui en découlent même dans les cas les plus faciles: «Ils peuvent être tué» (FL2, S1, résumé 490), et «ils étaient protégé» (FL1, S4, résumé 310). S'agit-il de la non-reconnaissance de la nature des mots et des liens entre ceux-ci, de la non-reconnaissance du sujet ou de l'auxiliaire?

Soulignons également le fait que l'expression écrite des élèves semble être fortement influencée par leur expression orale, comme dans les exemples suivants: «ils ont venue» (FL1, S1, texte 305), et «Il y ai sposait d'avoir» (FL2, S1, résumé 357). Il s'agit peut-être encore d'une question de registres: les élèves ne connaissent pas toujours ce qui est acceptable en tant que registre dans divers contextes de communication et ne font pas la différence entre l'expression écrite normalisée et l'expression orale familière.

Résumons donc les constats en soulignant que certains points de grammaire sont des acquis, d'autres des défis, et ce, pour les deux groupes visés par l'étude. Cependant, même si les élèves en FL1 commettent moins d'erreurs, ils ont également réalisé moins de progrès dans les codes à l'étude durant leurs études secondaires.

1.2 Les stratégies et pistes d'intervention

Mettre l'accent sur le processus de l'écrit, sur le caractère récursif de la rédaction (Hayes, 1995; Deschênes,

1995) en exigeant des élèves des travaux qu'ils construisent étape par étape, de façon à les diriger plus efficacement et à leur permettre de construire des travaux logiquement tout en travaillant la langue progressivement, tel pourrait être le processus le plus logique à implanter. En découpant la tâche, on permet à l'apprenant de se concentrer sur un contenu restreint et, peut-être, par ce biais, de prêter attention à la forme utilisée dans l'expression de ce dernier. On permet aux élèves de revenir sur leurs travaux à des fins de correction et de révision après qu'une personne a relevé les erreurs qu'ils contenaient. On les encourage à s'investir dans leurs productions écrites et orales, à se donner le temps de prendre un recul par rapport à leurs productions. Si on ne met pas l'accent sur le processus de l'écrit, les scripteurs faibles en particulier adoptent une approche superficielle face à la rédaction (Murray, 1984). Bref, les élèves doivent apprendre à respecter les différentes étapes du processus de l'écrit et à ne pas négliger celle de la révision, qui est essentielle.

Il est souhaitable de privilégier une approche collaborative, par exemple en donnant accès à un service professionnel de tutorat en français ou en organisant du tutorat par les pairs. L'enseignement et l'apprentissage collaboratifs permettent de partir des textes des élèves pour identifier les erreurs qu'ils font couramment et pour les corriger. Il s'agit d'un moyen entre autres qui peut pousser les élèves à développer un esprit critique par rapport à leur écrit. En tutorat, les élèves ont l'occasion de discuter de leur travail, ce qui leur permet de clarifier leurs idées et d'approfondir leur réflexion sur le sujet (Harris, 1987). Ils apprennent que le besoin d'exactitude et de correction est plus important dans les communications écrites qu'orales (Vandendorpe, 1995). À mesure que les élèves se familiarisent avec le tutorat, ils cheminent d'une approche superficielle à une approche en profondeur vis-à-vis de la rédaction et de l'apprentissage en général (Topping, 1998). Ils découvrent le processus de l'écrit et en viennent à l'appliquer.

Nous sommes d'avis que, bien que ce soit le français écrit qui soit à l'étude, des interventions ayant trait à la communication orale pourraient entraîner des effets positifs en expression écrite. Elles amènent les élèves à reconnaître

différents registres et à améliorer l'expression écrite et orale parallèlement. Les élèves ne semblent pas faire la différence entre les divers registres de français parlé et écrit. Également, il se peut qu'ils ne réussissent pas à reconnaître des erreurs qu'ils entendent et qu'ils lisent. Nous suggérons donc de développer l'oreille des élèves en leur fournissant de bons modèles qui les exposent à différents accents et à différents registres en vue de leur permettre de reconnaître le tronçon commun requis pour une communication efficace et de choisir un registre qui tienne compte de la situation de communication. De plus, la lecture à haute voix permettrait de mettre l'accent sur les mots-crochets avec lesquels ils semblent connaître tant de difficulté. Ajoutons qu'il y a lieu de multiplier les occasions pour les élèves de s'exprimer à l'oral par l'entremise du théâtre, de rencontres avec des employeurs potentiels, de débats, etc., afin d'éliminer certaines difficultés orthophoniques qui se retrouvent dans l'orthographe des mots à l'écrit.

Privilégier la pédagogie de l'excellence et l'atteinte de buts d'apprentissage plutôt que de buts d'évaluation (Tardif, 1992), c'est-à-dire la réussite pour le plus grand nombre d'élèves, voilà une autre piste à suivre. Selon Rodrigue Landry, le principe d'individualisation est un élément important de la pédagogie de l'excellence:

[...] l'apprentissage est un phénomène individuel et idiosyncrasique. Malgré que tout apprentissage soit une dialectique entre l'autonomisation et la socialisation, chaque personne a des potentialités différentes et chacune doit être encouragée à réaliser le maximum de son potentiel humain. Seul un individu peut apprendre. Un groupe, une classe, une société ne peuvent pas apprendre (Landry, 1993, p. 897).

Afin que l'individu apprenne selon son plein potentiel, l'enseignement doit être différencié (Tardif, 1992). Une stratégie qui facilite la réussite en rédaction pour le plus grand nombre d'élèves est d'évaluer un texte en cours de rédaction de façon à ce que le produit final soit de bonne qualité. Également, il est souhaitable de ne pas accepter de travaux dont la qualité est inférieure à ce dont est capable un élève, de façon à ne pas appuyer la loi du moindre effort.

Privilégier l'intégration de la langue aux diverses disciplines, multiplier les occasions d'expression écrite et orale dans tous les cours, et souligner l'importance du contenant et du contenu constituent une stratégie à valoriser. En effet, une communication efficace s'appuie sur des mots bien choisis et bien agencés pour transmettre des idées fortes. Dans tous les contextes d'apprentissage, mais particulièrement en FL1 minoritaire et FL2, les enseignants des diverses disciplines contribuent tous à leur façon à l'enseignement et à la promotion d'habiletés langagières. Une action concertée en ce sens met l'accent sur la langue comme outil d'apprentissage dans le plus grand nombre de cours possible, ce qui procure non seulement des avantages aux élèves en matière de compétence langagière à l'oral et à l'écrit, mais qui se traduit certainement par une plus grande réussite générale dans les cours, car la lecture, la discussion et la rédaction sont des moyens puissants permettant d'approfondir sa pensée sur un sujet.

Il faudrait aussi enseigner la recherche dans les dictionnaires, les banques de données et les différents manuels de références afin de bien choisir la préposition et de savoir faire la différence entre les différentes structures verbales, les verbes transitifs et intransitifs, par exemple. Pour bien connaître ces outils, les élèves doivent les manipuler et les exploiter systématiquement. Enfin, on pourrait suggérer aux enseignants de trouver et même de créer des outils adaptés aux besoins des élèves (les exemples fournis dans *Le Petit Robert*, comme exemple, sont souvent trop littéraires).

Une stratégie extrêmement importante consiste à mettre l'accent sur la nature et la fonction des mots afin d'amener les élèves à apprécier l'importance de ces connaissances dans une communication claire et correcte. Afin d'être en mesure de parler de la langue, les élèves doivent en connaître le métalangage. Les résultats d'une méta-analyse complétée par John Norris et Lourdes Ortega (2001) sur l'enseignement de notions grammaticales en FL2 indiquent que les notions de langue sont mieux comprises et intégrées lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement ciblé. Compte tenu du bilinguisme soustractif et de la secondarisation de la langue première, on pourrait croire que les résultats de cette méta-analyse s'appliquent à la langue première en milieu minoritaire.

Également, les grammaires utilisées pour l'enseignement du FL2 et du FL1 en milieu minoritaire devraient être comparatives dans le sens d'exploiter les deux langues. Concevoir des outils qui s'appuient sur le contexte culturel, politique, économique et autre de la clientèle visée représente un atout non négligeable dans la perception utilitaire que cette clientèle a de la matière travaillée.

Selon Colin Baker (2001), il est avantageux d'encourager les élèves à utiliser le français dans le plus grand nombre de «zones de communication» possible. Idéalement, il faudrait que l'on multiplie les situations dans lesquelles les élèves n'ont d'autres choix que de s'exprimer en français (ex. correspondance avec une classe dans un autre pays francophone). C'est facile à dire, mais moins facile à faire en contexte minoritaire. La communauté, les professeurs, les élèves et les parents doivent être très engagés envers «la vie en français» pour réussir à créer et à exploiter davantage des ressources communautaires (sports, théâtre, musique, cinéma, etc.) qui touchent les élèves. Les textes et les événements authentiques donnent de la force à la communication écrite et orale. Partir du vécu des élèves (par exemple la rédaction d'un curriculum vitae et «les rites» d'une entrevue) pour rendre la langue pertinente sont autant de mesures à prendre pour montrer la validité d'une communication efficace par le biais d'un message bien énoncé dans sa forme.

Dans le but de motiver les élèves à s'exprimer correctement et souvent en français, leur expliquer les avantages que peut leur offrir la maîtrise du français professionnellement et personnellement est une nécessité. Et bien qu'au Canada, on insiste sur les avantages du bilinguisme dans le monde professionnel, dans le quotidien, la validité de cette habileté peut sembler moins évidente. Chercher des moyens de maximiser l'attachement des élèves à la langue que ce soit pour des raisons familiales, professionnelles ou autre, constitue une prémisse essentielle à la motivation intrinsèque de l'apprenant et à une acquisition linguistique qualitative. Il est nécessaire de leur signaler les bris de communication possibles lorsqu'on ne s'exprime pas correctement.

Il faut également trouver des stratégies afin que les élèves enrichissent leur vocabulaire, car la structure des verbes et des phrases, la force et la pertinence des idées exprimées sont en partie liées à la précision et à la compréhension lexicale. Pour ce faire, on peut offrir des activités dans lesquelles on mettra l'accent sur l'aspect idiomatique de la langue, sur l'élimination de structures-bateaux comme «il y a» ou de verbes vides comme «avoir», «faire» et «être».

Ré-enseigner différentes stratégies de lecture pour apprendre à lire un texte et à trouver des indices facilitant la compréhension des idées exprimées ainsi que les liens qui les unissent, encourager les élèves à lire, mais à lire efficacement et avec plaisir, constituent de multiples sources de motivation des élèves à plonger dans un univers qu'ils chercheront à déchiffrer et, espérons-le, à intégrer de la lecture, à lire pour lire sans cette «étiquette scolaire» qui affecte leur rapport avec cette activité.

CONCLUSION

Ce qui ressort donc de cette étude, c'est qu'en règle générale, les élèves en FL2, en dépit du nombre important d'erreurs qu'il leur reste à corriger, connaissent une amélioration plus marquée dans la maîtrise du code grammatical sous-tendant le groupe verbal que ceux en FL1. Contrairement à une étude antérieure (Hart, Lapkin et Swain, 1991), nous avons observé une amélioration des compétences de cette clientèle tout au cours du secondaire. Il est vrai que les élèves en FL2 atteignent un plateau au début du secondaire pour certains types d'erreurs, mais ils continuent à afficher des améliorations dans la seconde moitié des études secondaires.

Si nous comparons seulement les résultats des élèves des niveaux S1 et S4, et ce, pour les deux groupes, nous constatons que les élèves affichent presque toujours moins d'erreurs à la fin de la scolarité qu'au début du secondaire. Cependant, les résultats peuvent donner l'impression que les connaissances grammaticales des élèves des écoles françaises se fossilisent au cours de leurs études secondaires.

NOTES

1. «L'enseignement du français aux Franco-Manitobains au niveau universitaire», communication d'Eric Annandale, Hubert Balcaen, Lise Gaboury-Diallo et Louise Kasper, présentée au congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA) tenu à Ottawa, les 2 et 3 juin 1993.
2. «Étude comparative des compétences grammaticales au niveau secondaire des élèves francophones (FL1) et des élèves d'immersion (FL2) du Manitoba», communication de Léonard Rivard, Sylvie Dilk et Gisèle Barnabé, présentée au congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA) tenu à Halifax du 1er au 4 juin 2003.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, Réal et LANDRY, Rodrigue (1992a) «Ethnolinguistic and bilingual development of minority and majority group students», dans FASE, Willem, JAESPAERT, Koen et KROON, Sjaak (dir.) *Maintenance and loss of minority languages*, Philadelphia, John Benjamins, p. 223-251.
- _____ (1992b) «Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss», dans FASE, Willem, JAESPAERT, Koen et KROON, Sjaak (dir.) *Maintenance and loss of minority languages*, Philadelphia, John Benjamins, p. 171-195.
- _____ (1994) «Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures», *International Journal of the Sociology of Language*, n° 108, p. 117-144.
- ASSELIN, Claire et McLAUGHLIN, Anne (1992) «Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires: analyse et conséquences», *Journal of the Canadian Association of Applied Linguistics / Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 14, n° 1, p. 13-30.
- BAKER, Colin (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 484 p.
- BERNARD, Roger (1997) «Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 509-526.
- BUREAU, Conrad (1985) *Le français écrit au secondaire: une enquête et ses implications pédagogiques*, Documentation du Conseil de la langue française, n° 19, Québec, Éditeur officiel du Québec, 136 p.
- COX, Terry (1995) «Les Fransaskois et les diplômés d'immersion française: comparaison de leurs erreurs à l'écrit», *Canadian*

Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, vol. 52, n° 1, p. 34-47.

- CRYSTAL, David (2000) *Language Death*, Cambridge, Cambridge University Press, 198 p.
- DESCHÊNES, André-Jacques (1995) «Vers un modèle constructiviste de la production de textes», dans BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul et RAYMOND, Patricia (dir.) *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, p. 101-150.
- GROUPE DIEPE (1995) *Savoir écrire au secondaire: étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, DeBoeck Université, 273 p.
- HARLEY, Birgit (1984) «Mais apprennent-ils vraiment le français?», *Langue et société / Language and Society*, n° 12, p. 57-62.
- _____ (1989) «Transfer in the written compositions of French immersion students», dans DECHERT, Hans et RAUPACH, Manfred (dir.) *Transfer in Language Production*, Norwood, Ablex, p. 3-16.
- HARLEY, Birgit et KING, Mary Lou (1989) «Verb lexis in the written compositions of young second language learners», *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 11, n° 4, p. 415-439.
- HARLEY, Birgit et SWAIN, Merrill (1977) «An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils», *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, n° 14, p. 31-46.
- HARRIS, Muriel (1987) «Peer tutoring: How tutors learn», *Teaching English in the Two Year College*, vol. 15, n° 1, p. 28-33.
- HART, Doug, LAPKIN, Sharon et SWAIN, Merrill (1991) «Secondary level immersion French skills: A possible plateau effect», dans MALAVÉ, Lilliam et DUQUETTE, Georges (dir.) *Language, Culture and Cognition*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 250-265.
- HAYES, John (1995) «Un nouveau modèle du processus d'écriture», dans BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul et RAYMOND, Patricia (dir.) *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, p. 49-72.
- HIDI, Suzanne et ANDERSON, Valerie (1986) «Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction», *Review of Educational Research*, vol. 56, n° 4, p. 473-493.
- LANDRY, Rodrigue (1993) «Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire»,

Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, vol. 49, n° 4, p. 887-927.

- LANDRY, Rodrigue et ROUSSELLE, Serge (2003) *Éducation et droits collectifs: au delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Les Éditions de la Francophonie, 208 p.
- LAPKIN, Sharon et SWAIN, Merrill (2000) «Task outcomes: A focus on immersion students' use of pronomial verbs in their writing», *The Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 3, n°s 1-2, p. 7-22.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1986) *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986: analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe et à la sémantique*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 41 p.
- MOUGEON, Raymond, BENIAK, Edouard et CANALE, Michael (1984) «Le problème des élèves anglo-dominants dans les écoles ontariennes de langue française: acquisition, emploi et enseignement du français», *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, n° 2, p. 336-352.
- MURRAY, Donald (1984) *Write to Learn*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 229 p.
- NORRIS, John et ORTEGA, Lourdes (2001) «Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review», *Language Learning*, vol. 51, n° 1, p. 157-213.
- OUELLET, Lise (1985) *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, mai 1984, compréhension et production écrite*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation, 180 p.
- RICOU, Henriette (1990) «Langue et communication en milieu francophone minoritaire: les erreurs qui compromettent la transmission du message», dans FAUCHON, André (dir.) *Langue et communication*, Saint-Boniface, Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO), p. 197-215. [Actes du neuvième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest qui a eu lieu au Collège universitaire de Saint-Boniface, les 12, 13 et 14 octobre 1989]
- RIVARD, Léonard (1987) «La lecture en science», *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, n° 2, p. 245-255.

- _____ (2001) «Summary writing: A multi-grade study of French-immersion and francophone secondary students», *Language, Culture and Curriculum*, vol. 14, n° 2, p. 171-186.
- SCHNEIDER, Dan (1995) «De retour au sud de la frontière», *Biosphère*, vol. 11, n° 2, p. 41.
- SÉGUIN, Hubert (1997) «Enseigner la langue seconde par la morphosyntaxe du verbe: application au FLS», *Journal of the Canadian Association of Applied Linguistics / Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 19, n°s 1-2, p. 35-46.
- SHERRARD, Carol (1986) «Summary writing: A topographical study», *Written Communication*, vol. 3, n° 3, p. 324-343.
- SWAIN, Merrill (1973) «Writing skills of grade three French immersion pupils», *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, n° 7, p. 1-38.
- TARDIF, Jacques (1992) *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 474 p.
- TOPPING, Keith (1998) «The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature», dans GOODLAD, Sinclair (dir.) *Mentoring and Tutoring by Students*, London, Kogan Page, p. 49-69.
- VANDENDORPE, Christian (1995) «Apprendre à écrire à l'université par une approche contrastive», dans BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul et RAYMOND, Patricia (dir.) *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, p. 301-328.
- VÉRON, Laurence (2004) *Le français décodé*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 269 p.
- VIGNER, Gérard (1991) «Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé», *Pratiques*, vol. 72, p. 33-54.
- VIGNOLA, Marie-Josée et WESCHE, Marjorie (1991) «L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française», *Études de linguistique appliquée*, n° 82, p. 94-115.
- WOLFS, José-Luis (1998) *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage: du secondaire à l'université*, Recherche - théorie - application, Paris, DeBoeck Université, 325 p.
- WRIGHT, Rhonda (1996) «A study of the acquisition of verbs of motion by grade 4/5 early French immersion students», *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 53, n° 1, p. 257-280.

ANNEXE 1

Grille de correction – codes et symboles

Expression	E1: niveau de langue E2: mot mal utilisé ou inventé E3: faux ami / anglicisme E4: transition E5: répétition
Orthographe	O1: mot mal orthographié O2: accents, cédille, trait d'union O3: minuscule / majuscule O4: confusion d'homonymes
Nom	N1: genre du nom à vérifier N2: nombre du nom à préciser N3: choix du déterminant N4: emplois et accords de TOUT N5: accord de l'adjectif qualificatif N6: place de l'adjectif qualificatif
Verbe	V1: forme du verbe V2: construction du verbe V3: la voix passive V4: accord avec le sujet V5: conjugaison V6: choix de l'auxiliaire V7: accord du participe passé V8: choix du mode V9: choix du temps V10: concordance des temps dans la phrase complexe V11: expression de la condition avec SI
Pronom	P1: accord du pronom avec son antécédent P2: choix selon la fonction ou la structure P3: antécédent ambigu
Syntaxe	S1: cohérence syntaxique S2: ordre des mots S3: place de l'adverbe S4: structure négative S5: utilisation des mots-crochets S6: coordination S7: phrase incomplète S8: anglicisme syntaxique S9: ponctuation

ANNEXE 2

DE RETOUR AU SUD DE LA FRONTIÈRE

«Les loups sont de retour!
Les loups sont de retour!»

Percus comme des ambassadeurs de la vie sauvage qui vagabondent ou considérés comme des tueurs innés, 29 loups communs canadiens sont le point de mire des tribunes internationales.



Yellowstone National Park

L'un des 29 loups gris du Canada qui sont le point de mire des tribunes internationales.

Les écoliers sautaient de la main et les visiteurs du parc applaudissaient, tandis que les camions qui transportaient huit loups communs, ou loups gris (*Canis lupus*), franchissaient l'entrée principale historique du plus ancien parc national de l'Amérique, par un matin neigeux de janvier. Exterminés de la région avec l'aide du gouvernement il y a plus de 60 ans, ils ont marqué par leur arrivée le point culminant de plus de 20 ans d'efforts de

PANORAMA

ployés par les groupes écologistes, les organismes gouvernementaux et le personnel du parc en vue de réintroduire le seul animal important qui manquait dans l'écosystème de Yellowstone. Pour ce faire, les Américains se sont tournés vers le Nord, chez leurs voisins canadiens.

«Le United States Fish and Wildlife Service nous a demandé des loups... qui chassent principalement le wapiti et le cerf», explique Eldon Bruns, de la division de la pêche et de la faune de l'Alberta. Les chercheurs canadiens ont choisi la région de Hinton, au centre de l'Alberta, pour pratiquer la capture et, au début de janvier 1995, des biologistes américains se lançaient en hélicoptère à la poursuite des meutes. Neutraisés à coup de fléchettes anesthésiantes, les aventuriers involontaires ont entrepris un long périple par hélicoptère, par avion et par camion, pour finir par être libérés au centre de l'Idaho et à Yellowstone. Trente loups ont été capturés; malheureusement, l'un d'entre eux est décédé quand la fléchette anesthésiante a perforé un poulmon.

Sharon Rose, du Fish and Wildlife Service, est venue en Alberta pour participer à une tribune téléphonique sur le projet. Tandis que l'on s'informait sur le nombre d'individus capturés et sur l'incidence de ces captures sur les meutes en place, la population locale semblait généralement animée d'un enthousiasme mitigé. «Les gens de la région ont paru appuyer solidement (le projet), affirme M^{me} Rose. Ils étaient fiers de pouvoir nous offrir des loups.» Le départ des bêtes s'est toutefois déroulé assez discrètement.

Quinze loups ont été, comme disent les biologistes, «brutalement» remis en liberté presque immédiatement, dans les montagnes du centre de l'Idaho. Les autres «pionniers» canadiens ont été amenés en deux groupes distincts jusqu'à Yellowstone, où ils ont été libérés «en douceur», s'adaptant d'abord à leur nouvel environnement dans trois enclos de 0,4 hectare avant d'être relâchés sur le domaine du plus grand troupeau d'élan de l'Amérique du Nord.

En dépit de son apport positif, le projet a suscité une vive opposition, principalement aux États-Unis. Craignant pour leur bétail, les éleveurs qui vivent dans les zones de réintroduction luttent contre le retour du loup. Les demandes d'injonction ont retardé les captures initiales et ont même retenu les loups de Yellowstone dans leur chenil de transport ardu pendant des heures à leur arrivée au parc. Déclaré espèce en voie d'extinction en 1973, le loup devrait maintenant être pleinement protégé même à l'extérieur de Yellowstone. En raison de l'inquiétude des éleveurs, on a toutefois accordé un statut expérimental à la réintroduction des loups, qu'il est permis d'abattre s'ils attaquent le bétail de la région. En Idaho, un loup a été exterminé après avoir tué une jeune vache.

Néanmoins, après des années de diffamation, le loup commun jouit maintenant d'un appui sans précédent. Si tout se déroule bien, la réintroduction se poursuivra de deux à quatre ans, et jusqu'à 150 individus seront transférés de l'Alberta et, peut-être, de la Colombie-Britannique. Puisque les loups sauvages n'ont jamais été ainsi déplacés avec succès, l'opération pourrait devenir un modèle pour d'autres projets de réintroduction.

Den Schneider

Den Schneider, rédacteur et naturaliste ontarien, décrira l'état des loups canadiens à Yellowstone dans un prochain numéro de Biosphère.

ANNEXE 3

La tâche et les consignes pour le résumé en sciences

La tâche:

Le journal de l'école publie régulièrement des articles portant sur les sciences. La rédactrice vous a demandé de résumer le texte ci-joint pour le prochain numéro du journal. Votre résumé devra:

- condenser le texte original (dire en «plus court ce que le texte dit en plus long»);
- garder le sens du texte (respecter les éléments du texte original);
- être une reformulation (utiliser votre propre vocabulaire et ne pas faire du mot-à-mot);
- distinguer l'essentiel de l'accessoire (inclure seulement les idées principales et laisser de côté les détails); et
- faire preuve d'objectivité (ne pas interpréter ou évaluer le texte original).

Les consignes:

- Vous avez un maximum de trois heures pour lire et pour résumer le texte.
- Vous pouvez souligner, surligner ou marquer le texte original à votre guise.
- Vous devez d'abord faire un brouillon. Des feuilles détachées vous sont fournies.
- Vous pouvez consulter un dictionnaire, une grammaire ou un tableau de conjugaison.
- Vous ne pouvez pas consulter votre professeur ou les autres élèves.
- Lorsque vous aurez revu votre texte, recopiez-le sur les pages intitulées «Copie finale».
- Lorsque vous aurez terminé, remettez votre brouillon et votre copie finale au surveillant.