

UNIVERSITÉ DU MANITOBA

LA PRODUCTION ÉCRITE DES ÉLÈVES FRANCO-
MANITOBAINS DE 8E ANNÉE:
UNE ÉVALUATION ET DES CONSIDÉRATIONS
PÉDAGOGIQUES

PAR

LEFCOTHÉA DOCHE

MÉMOIRE SOUMIS A LA FACULTÉ DES ÉTUDES
SUPÉRIEURES EN RÉALISATION PARTIELLE DES
EXIGENCES DU DEGRÉ MAITRISE EN ÉDUCATION

COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE

MARS 1991



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-77009-0

Canada

**LA PRODUCTION ECRITE DES ELEVES FRANCO-MANITOBAINS
DE 8e ANNEE: UNE EVALUATION ET DES
CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES**

BY

LEFCOTHEA DOCHE

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of
the University of Manitoba in partial fulfillment of the requirements
of the degree of

MASTER OF EDUCATION

© 1991

Permission has been granted to the LIBRARY OF THE UNIVER-
SITY OF MANITOBA to lend or sell copies of this thesis. to
the NATIONAL LIBRARY OF CANADA to microfilm this
thesis and to lend or sell copies of the film, and UNIVERSITY
MICROFILMS to publish an abstract of this thesis.

The author reserves other publication rights, and neither the
thesis nor extensive extracts from it may be printed or other-
wise reproduced without the author's written permission.

Afin d'éviter la lourdeur qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner les personnes, le masculin est utilisé, dans le présent mémoire, dans sa valeur générique et ne marque aucune forme de discrimination.

Table des matières

Résumé.....	i
Reconnaisances.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Chapitre I - Problématique de l'évaluation de l'écrit	
1.1 Aspect historique de l'évaluation: brève recension de quelques écrits.....	1
1.2 Aspect théorique de l'évaluation: brève recension de quelques écrits.....	8
1.3 L'évaluation de l'écrit: quelques définitions.....	13
1.4 Deux exemples de l'évaluation de l'écrit: l'enquête de Conrad Bureau et l'enquête de Lise Ouellet.....	16
1.5 Buts et objectifs de la présente étude.....	33
Chapitre II - L'évaluation de la production écrite en 8e année dans les écoles franco-manitobaines	
2.1 Hypothèses et pratiques d'écriture.....	35
2.2 Déroulement d'évaluation.....	39
2.3 Grille d'évaluation.....	42
2.4 Résultats de l'enquête.....	49
2.4.1 Situation de communication.....	49
2.4.2 Fonctionnement du discours.....	70
2.4.3 Fonctionnement de la langue.....	83
2.4.4 Résultats du questionnaire auprès des élèves.....	120
2.4.5 Résultats du questionnaire auprès des enseignants....	128
Chapitre III - Considérations pédagogiques découlant de l'enquête	
3.1 Situation de communication.....	133
3.2 Fonctionnement du discours.....	139

3.3 Fonctionnement de la langue.....	149
3.4 Compréhension en lecture et production écrite: synthèse des recommandations.....	183
Conclusion.....	208
Bibliographie.....	214
Appendice A: Proposition de recherche pour un mémoire de maîtrise..	220
Appendice B: Lettres aux surintendants, aux directeurs d'école et aux enseignants.....	237
Appendice C: Cahier de l'élève.....	244
Appendice D: Cahier de réponses.....	257

RÉSUMÉ

Le but de la présente enquête était d'identifier les problèmes que rencontrent les élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines quand ils écrivent un récit d'aventures, en tenant compte de la situation de communication, du fonctionnement du discours et celui de la langue.

Quatre écoles représentant trois divisions scolaires urbaines avec 123 élèves et quatre écoles également représentant trois divisions scolaires rurales avec 43 élèves ont participé à notre enquête. Nous avons corrigé 86 copies (43 copies du secteur rural et 43 copies, choisies au hasard, du secteur urbain).

Un questionnaire accompagnait le cahier de l'élève qui demandait aux élèves leurs habitudes concernant l'écrit. Un autre questionnaire destiné aux enseignants voulait connaître la philosophie de ces derniers concernant l'enseignement de l'écriture.

Les résultats de l'enquête indiquent les forces et les faiblesses des élèves franco-manitobains aux vingt critères qui constituaient notre grille d'évaluation.

Des recommandations pédagogiques ont été formulées pour chacun des critères, basées sur l'expérience personnelle et sur ce que disent les auteurs et la recherche.

Un lien existe entre la compréhension en lecture et la production écrite; l'épanouissement du français dans un contexte minoritaire dépend beaucoup de ce lien et de l'enseignement du cours de français comme outil de communication réelle et significative.

RECONNAISSANCES

Tout au long de ce travail de recherche, plusieurs personnes m'ont accordé leur aide et leur assistance. J'aimerais leur exprimer ici ma reconnaissance.

J'aimerais commencer par un remerciement tout spécial à Monsieur François Lentz, conseiller pédagogique au Bureau de l'Éducation française et professeur au Collège universitaire de St-Boniface, qui a bien voulu accepter de diriger mon mémoire de maîtrise. Sa patience, sa bonne humeur, son optimisme, sa disponibilité, ses connaissances remarquables, son savoir faire et surtout son amitié m'ont permis de conduire cette enquête à bonne fin. Ses connaissances en matière de pédagogie et de méthodologie m'ont inspiré à entreprendre cette enquête. Sa confiance et son encouragement m'ont été précieux aux moments de découragement.

Je dois aussi des remerciements sincères à Monsieur Richard Benoît qui a su attendre, rappeler, questionner discrètement afin de faire avancer l'enquête dans les moments d'impasse.

Je remercie infiniment Monsieur Raymond Théberge qui, grâce à son cours en recherche en éducation que j'ai suivi au Collège universitaire de St-Boniface et à ses conseils judicieux, m'a permis d'élaborer l'enquête.

Je tiens à remercier les directeurs généraux des divisions scolaires de La Montagne, de la Rivière-Seine, de la Rivière-Rouge, de St-Vital, de Norwood et de St-Boniface d'avoir accepté que l'enquête puisse avoir lieu dans les écoles de leur division.

Mes remerciements vont aussi aux directeurs des écoles Dandurand, Gabrielle-Roy, St-Joachim et St-Malo pour le secteur rural et aux directeurs des écoles Lacerte, Lavallée et du Précieux-Sang ainsi que du Collège Louis-Riel d'avoir accepté que l'enquête ait lieu dans leur école.

Des remerciements chaleureux vont aux enseignants de français des écoles participantes qui ont bien voulu céder deux heures d'un horaire chargé à l'enquête, qui ont suivi à la lettre les directives leur étant adressées, qui ont administré l'enquête sans oublier de répondre au questionnaire concernant leur philosophie relative à l'enseignement de l'écriture.

Aussi la fierté et l'encouragement de mes deux filles, Christina et Randa, sont à souligner; que mon travail leur serve d'exemple et qu'elles aillent encore plus loin et plus rapidement que moi dans leurs études. Voir ma fille Randa étudier si fort en première année de Sciences à l'Université du Manitoba fut une inspiration pour moi afin de terminer mon mémoire de maîtrise.

Des remerciements aussi à Madame Michèle Piché qui a dactylographié ma proposition de recherche ainsi que tous les cahiers de l'enquête; à Madame Gilberte Garand et à sa fille Suzanne Tachnack, qui ont photocopié et préparé tout le matériel de l'enquête; à Madame Suzanne Pelletier qui a dactylographié toutes les lettres adressées aux directeur généraux, directeurs d'écoles et enseignants.

Un autre remerciement tout spécial à Mademoiselle Louise Pelletier qui a accepté de dactylographier ce mémoire; son intelligence, son initiative, son efficacité et son goût pour le travail bien fait m'ont beaucoup impressionnés.

Et un tout dernier remerciement à tous les élèves de la 8e année qui ont participé à l'enquête et qui ont bien voulu montrer leur talent et leurs connaissances.

Liste des Tableaux

Tableau

1.1	Moyenne des sous-groupes pour la catégorie grammaire et orthographe (étude C. Bureau).....	19
1.2	Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous- catégorie selon le cycle (étude C. Bureau).....	21
1.3	Moyenne selon le type d'établissement (étude L. Ouellet).....	28
1.4	Pourcentage par rapport au total d'erreurs (étude L. Ouellet).....	30
2.1	Écoles urbaines, divisions scolaires et nombres d'élèves participant à l'enquête.....	40
2.2	Écoles rurales, divisions scolaires et nombres d'élèves participant à l'enquête.....	40
2.3	Récits d'aventures corrigés.....	41
2.4	Taux de participation par région.....	41
2.5	Taux de participation des élèves au questionnaire concernant leurs habitudes à l'écrit.....	42
2.6	Taux de participation des enseignants au questionnaire concernant leur philosophie relative à l'écrit.....	42
2.7	Résultats au critère 1.....	49
2.8	Moyenne en % du critère 1.....	51
2.9	Résultats au critère 2.....	51
2.10	Résultats au critère 3.....	53
2.11	Résultats au critère 4.....	56
2.12	Situations de départ et choix des élèves.....	57
2.13	Moyenne en % de l'univers fictif.....	58
2.14	Résultats au critère 5.....	62
2.15	Résultats au critère 6.....	63

2.16	Moyenne en % des critères 5 et 6.....	64
2.17	Résultats au critère 7.....	65
2.18	Résultats au critère 8.....	67
2.19	Résultats au critère 9.....	71
2.20	Moyenne en % du critère 9.....	72
2.21	Résultats au critère 10.....	73
2.22	Moyenne en % du critère 10.....	74
2.23	Résultats au critère 11.....	80
2.24	Moyenne en % des critères 9, 10 et 11.....	81
2.25	Moyenne en % des critères 9 et 10.....	82
2.26	Résultats au critère 12.....	83
2.27	Moyenne en % du critère 12.....	84
2.28	Résultats au critère 13.....	88
2.29	Moyenne en % du critère 13.....	89
2.30	Résultats au critère 14.....	92
2.31	Résultats au critère 15.....	97
2.32	Résultats au critère 16.....	99
2.33	Résultats au critère 17.....	102
2.34	Résultats au critère 18.....	105
2.35	Moyenne en % du critère 18.....	107
2.36	Résultats au critère 19.....	111
2.37	Moyenne en % du critère 19.....	112
2.38	Résultats au critère 20.....	115
2.39	Moyenne en % du critère 20.....	116
2.40	Tableau comparatif des résultats en %.....	119
2.41	Résultats du questionnaire aux enseignants.....	128
2.42	Moyenne en % du critère 11.....	148

Chapitre I

PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT

1.1 Aspect historique de l'évaluation: brève recension de quelques écrits

L'évaluation des programmes d'études est un sujet très à la mode dans le monde de l'éducation. Les gens lui accordent de plus en plus une grande importance. Les discussions à ce sujet s'animent parmi les différents groupes qui oeuvrent en éducation: spécialistes en mesure, concepteurs de programme d'études, législateurs, fonctionnaires gouvernementaux et praticiens qui travaillent directement avec le milieu scolaire. Ces discussions soulignent l'importance de l'évaluation, la nécessité d'entreprendre une analyse des besoins ainsi que la nécessité de procéder à l'implantation d'un nouveau programme d'études.

Ces discussions animées reflètent la société d'aujourd'hui et ses valeurs. Quand la société était stable et les changements s'effectuaient avec la lenteur d'une tortue, le système scolaire lui aussi était stable. On n'accordait guère d'attention à l'évaluation des programmes. La société était plutôt satisfaite du système scolaire et de ses produits. Mais la société industrielle et post-industrielle, en mouvement continu, l'explosion scolaire, le niveau de vie plus élevé, la démocratisation de l'enseignement ont exigé une remise en cause

du système scolaire, tant sur le plan administratif que le plan des programmes d'études. On insiste de plus en plus sur l'évaluation des dits programmes. Les parents et la société ne tiennent plus pour acquis que l'école joue bien son rôle du simple fait qu'elle existe. Les parents n'acceptent pas qu'un programme d'études soit valable du simple fait qu'il a été conçu et implanté. Les parents exigent qu'un tel programme réponde à des besoins précis et bien identifiés. Les éducateurs sont sensibilisés au fait que les programmes doivent répondre à la fois aux besoins des élèves et ceux de la société. Les gouvernements affectent donc aujourd'hui d'importantes sommes d'argent à l'évaluation des programmes d'études afin de déterminer leur efficacité.

Avant le 19e siècle

L'évaluation, depuis quand existe-t-elle? La recherche relève des traces d'évaluation loin dans l'Antiquité. Dans le livre des Juges de l'Ancien Testament, on rencontre les premières indications d'épreuves orales. Chez les peuples anciens, les épreuves formelles d'endurance, de pêche et de chasse, marquaient le passage de l'état de l'enfance à celui d'adulte (Nadeau 1981, 11).

Dans les deux cités grecques, Sparte et Athènes, on retrouvait des examens de lecture, d'écriture et de chant. En Chine, dans la civilisation ancienne, on exigeait des examens écrits aux hommes qui voulaient exercer une fonction publique, et cela vers

225 av J.C. Le Moyen Age voit l'explosion des universités. Ainsi, celle de Bologne à partir de 1219 et celle de Paris à partir de 1300 exigent de leurs candidats à la recherche d'un diplôme, un exposé oral de leur thèse, pratique qui existe encore aujourd'hui.

Vers 1530 en Angleterre, nous trouvons des recommandations de la part du gouvernement à donner des examens périodiques afin de stimuler l'enfant de l'école primaire. En 1642, Ernest de Gota introduit le système de note pour assurer les passages d'une classe à l'autre. L'Université de Cambridge, en Angleterre encore, introduit les examens écrits en 1702.

L'Université française créée par Napoléon a tout un système complexe d'examens et de concours placés sous l'autorité de l'État (Nadeau 1981, 12).

De l'Antiquité donc jusqu'au 19e siècle, l'évaluation existe de façon primitive, fait son apparition lente et se limite exclusivement au rendement scolaire en utilisant plutôt des épreuves orales.

Au 19e siècle

Le 19e siècle marque l'apparition de nouveaux procédés de mesure et d'évaluation. On rencontre les premiers tests en psychologie et en pédagogie qui rendent la fréquentation scolaire obligatoire. En 1864, G. Fisher présente aux États-Unis ses

"skales books" qui portaient en germe la plupart des idées du 20e siècle sur les examens: écriture, épellation, arithmétique, grammaire et composition.

S.M. Rice, considéré comme l'initiateur de la méthode des tests en Amérique, publie en 1897-98 une étude qui compare la performance en épellation de 33,000 élèves et dans laquelle il fait une critique sévère des moyens utilisés. En 1894, la ville de Chicago charge un comité d'enquêter sur le rendement scolaire. Le grand essor de la psychologie vers la fin du 19^e siècle et ses efforts de développer des mesures objectives vont avoir des répercussions dans le domaine pédagogique.

Au 20e siècle

La pédagogie du début du 20e siècle est influencée par deux mouvements importants: d'abord, on transpose en pédagogie les méthodes et les procédures du "management" et l'industrie pour rendre le processus pédagogique plus fonctionnel et plus efficace. Pour juger le produit en éducation, on commence à parler des standards qualitatifs et quantitatifs, on divise les tâches d'apprentissages en unités plus faciles à enseigner et à évaluer, laissant par contre à la société le soin d'évaluer le produit final.

L'autre mouvement qui a influencé l'éducation est le mouvement behavioriste qui aspire à rendre l'éducation scientifique. Sous les efforts de Thorndike, s'élaborent et s'utilisent des

méthodes scientifiques pour étudier, prédire et influencer le comportement humain. On commence à considérer l'éducation, pas comme un art, mais comme une science.

La psychologie qui poursuit son essor va continuer son influence et on verra le développement rapide et l'utilisation des tests pédagogiques et psychologiques en milieu scolaire; le mouvement de la mesure objective prend de l'ampleur, les commissions scolaires se soucient davantage d'évaluer objectivement élèves et professeurs. On voit aussi le développement de procédés de mesure de la personnalité, de l'intérêt et de l'aptitude.

Le concept d'évaluation fait son apparition dans les années 30. On devient plus critique à l'égard des tests, on développe de nouvelles techniques, on est prudent dans l'interprétation des résultats. On s'intéresse plus à l'évaluation de l'ensemble des objectifs éducatifs qu'à la mesure d'un nombre limité d'habitudes scolaires. Ainsi Tyler et Alasia entreprennent l'évaluation de Eight-Year Study. Dans cette étude, on fait usage de toute une variété de tests, d'échelles, d'inventaires, de questionnaires dans 30 écoles du niveau secondaire. Le but de cette étude était de recueillir des informations concernant l'attente des objectifs de programmes d'études. L'approche de Tyler aura une influence considérable sur les études d'évaluation, sur le développement de programmes ainsi que sur les approches développées pour évaluer les programmes (Nadeau 1981, 17).

Les années 40 se caractérisent par le développement d'approches formelles d'évaluation. En 1948, des chercheurs et des praticiens tels que Bloom, Kratwohl et Alasia, élaborent un système qui permet de classifier tous les objectifs qu'on peut rencontrer dans un programme. C'est ainsi que naissent les deux systèmes de classification: l'un relatif au domaine cognitif et l'autre relatif au domaine affectif.

Ceux qui ont été influencé par ces deux taxonomies sont intervenus de façon directe ou indirecte et ont stimulé l'intérêt des pédagogues à l'égard des objectifs. Les enseignants s'entraînent à identifier des comportements mentaux et affectifs plus complexes que ceux alors considérés dans les programmes. L'enseignement comme tel change: plutôt que de parler du contenu, on parle d'opérations mentales et de comportements affectifs que l'élève doit manifester.

Dans les années 50, l'évaluation se voit influencée par deux facteurs: les problèmes sociaux et l'intégration rapide de la technologie. On remet en question les programmes pour venir en aide aux économiquement faibles, pour favoriser l'intégration scolaire et l'égalité des chances. L'ordinateur et la télévision apportent des innovations pédagogiques insoupçonnées et il devient important d'évaluer tous ces nouveaux produits éducatifs.

C'est ainsi qu'on voit en 1950 la parution de l'ouvrage de R.W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction, considéré depuis comme l'oeuvre classique dans l'évaluation des programmes.

Les années 60 sont marquées par les premières tentatives d'évaluation de programmes d'études, mais cette évaluation ne se fait que par un petit nombre de spécialistes qui n'évaluaient qu'une petite partie des programmes existants. C'est ainsi qu'on crée en 1966 le "Centre for the Study of Evaluation" à l'Université de la Californie à Los Angeles qui, depuis, a pour but de développer des théories en évaluation, des instruments et des méthodes pour évaluer l'efficacité d'un programme et des bases scientifiques pour les décisions qui affectent tous les programmes et les politiques en éducation.

Mais, malgré la grande conviction de tous les professionnels du bien fondé de l'évaluation des programmes, malgré la disponibilité d'un grand ensemble de techniques d'évaluation, des taxonomies dans les domaines cognitif et affectif, l'évaluation des programmes est restée floue dans la tête des évaluateurs. Les informations et les stratégies d'évaluation ont été publiées de façon éparses et leur circulation a été difficile. Depuis 1970 jusqu'à nos jours, il y a eu un effort évident d'organiser systématiquement toutes les informations relatives à l'évaluation des programmes.

On développe aussi à cette même période des outils pratiques à la disposition des praticiens, différents tests qui aident les éducateurs à sélectionner les instruments de mesure les plus appropriés pour mesurer l'apprentissage.

1.2 Aspect théorique de l'évaluation: brève recension de quelques écrits

1.2.1 Ce que disent les auteurs: définitions

L'évaluateur et l'éducateur aujourd'hui peuvent choisir, pour faire l'évaluation d'un programme donné, parmi un éventail de modèles, celui qui convient le mieux à une situation donnée. La critique qui a été faite de ces modèles est qu'ils restent des modèles théoriques, éloignés de la réalité et de problèmes quotidiens et qu'il présentent peu de valeur pratique. Mais il ne faut pas oublier que, tout en étant théoriques, ces modèles ont influencé les évaluateurs et changé les pratiques d'évaluation de programmes.

Avant de voir de plus près quelques modèles d'évaluation, nous allons nous attarder aux définitions sur l'évaluation que donnent les auteurs les plus connus.

Pour R.W. Tyler (cité in Nadeau 1981, 58) dans son projet Eight Year Study, l'évaluation est:

"...le processus de comparaison de la performance observée et des objectifs préalablement spécifiés."

Pour Greenberg (cité in Nadeau 1981, 58), l'évaluation est:

"...la procédure par laquelle les programmes sont étudiés en vue de vérifier leur efficacité dans l'atteinte des objectifs."

Ces deux définitions ont l'avantage de considérer les objectifs pédagogiques à la base d'un programme d'études. Mais l'évaluation qui juge si un programme d'études a atteint ou non les objectifs peut être limitative si elle se contente de vérifier l'atteinte ou non des objectifs. D'autres auteurs vont insister sur la dimension de jugement de valeur et de l'utilité sociale dans la définition d'évaluation. Ainsi Scriven en 1967 (cité in Nadeau 1981, 58) définit l'évaluation comme:

"...une activité méthodologique qui consiste à combiner les données ou résultats d'une action avec une échelle d'objectifs."

Propham en 1975 (cité in Nadeau 1981, 58), insiste sur le fait que l'évaluation est *"une tentative de détermination de la valeur ou de l'utilité sociale d'une chose, d'un programme, d'un produit, d'une procédure ou d'un ensemble d'objectifs"*. Ces définitions ne sont pas tout à fait satisfaisantes. Elles limitent en effet l'évaluation soit à la simple mesure ou encore à un jugement professionnel, ou bien à l'atteinte d'objectifs. Certainement, l'évaluation revêt toutes ces fonctions mais elle en a une autre, très importante: celle de prendre une décision. C'est ainsi que l'auteur Atkin (cité in Nadeau 1981, 58) définit l'évaluation comme étant un procédé par lequel:

- "- on vérifie les domaines où il s'agira de prendre des décisions*
- on détermine, recueille et analyse l'information jugée nécessaire pour prendre des décisions*
- on présente cette information à celui ou celle qui prend des décisions afin qu'on puisse choisir entre plusieurs solutions."*

L'évaluation pour le Ministère français de l'éducation nationale est plus qu'un simple contrôle:

"Elle est dynamique en ce sens qu'elle fait voir comment les élèves se situent les uns par rapport aux autres et comment leur progression peut être améliorée." (Billard 1987, 9-11)

Bloom (cité in Morissette 1984, 31), lui, définit l'évaluation comme étant:

"La formulation, dans un but déterminé de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériel, etc. Elle implique l'utilisation de critères aussi bien que de standards pour évaluer dans quelle mesure certaines données spécifiques sont exactes, efficaces, économiques ou satisfaisantes. Les jugements peuvent être soit quantitatifs soit qualitatifs."

La définition que nous préférons et que nous avons adoptée pour ce mémoire de maîtrise est celle de Dominique Morissette (1984, 34) de l'Université du Québec à Trois Rivières:

"L'évaluation pédagogique a pour but principal et capital de favoriser un meilleur enseignement et un apprentissage de plus grande qualité."

Elle semble en effet résumer bien le but que nous nous sommes fixé en effectuant cette enquête: identifier les forces et les faiblesses des élèves franco-manitobains dans une pratique d'écriture précise telle que celle d'écrire un récit d'aventures et élaborer ensuite des stratégies pédagogiques afin de favoriser un meilleur enseignement et un apprentissage de plus grande qualité.

1.2.2 Pourquoi évaluer?

D'après les définitions, on évalue pour voir si les objectifs prescrits par le programme d'études sont atteints par les élèves, à travers l'enseignement. L'État, le gouvernement par l'intermédiaire de son Ministère de l'Éducation, veut savoir si les objectifs assignés à l'école sont atteints.

La société aussi veut une évaluation. Si un élève n'a pas son diplôme de la 12e année, il ne peut pas rentrer à l'Université. Si un élève n'a pas les options nécessaires, il ne peut pas s'inscrire à telle ou telle faculté.

L'école, avant de promouvoir un élève dans la classe suivante, veut savoir, elle aussi, si l'élève en question a les compétences requises. L'évaluation devient un facteur par lequel on mesure la réussite sociale.

Les parents eux-mêmes demandent souvent: "Est-ce que mon fils est prêt pour aller au secondaire? Est-ce que ma fille passera

son année?" Il faut donc évaluer pour répondre aux multiples exigences. Évaluer, c'est fixer une valeur (Billard 1987, 10). On évalue les compétences et les connaissances de l'élève et on émet un jugement de valeur. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec dans son rapport 1982-1983 a adopté la définition suivante: *"Essentiellement, l'évaluation en éducation consiste à déterminer la valeur de quelque chose, que ce soit un objet, une personne, une institution ou un phénomène éducatif, afin de guider l'action à conduire"* (Scallion 1988, 18). Que vaut tel élève en tant qu'élève? Ce jugement se transcrit ensuite sous forme de notes, dans un bulletin qui véhicule ensuite ce jugement de valeur.

Comme enseignants, nous devons exercer deux types d'évaluation. L'évaluation sommative qui établit un bilan final, qui constate le degré de réussite de l'élève pour répondre aux besoins de la société et des parents comme nous l'avons mentionné.

Il faut aussi exercer l'évaluation formative qui, elle, est plus dynamique puisqu'elle implique l'élève dans son apprentissage, le rend responsable de cet apprentissage, l'aide à s'améliorer.

Cette évaluation permet aux enseignants et aux élèves d'avoir continuellement un "feed back" sur ce qui s'enseigne et permet aux uns d'améliorer leur stratégies d'enseignement, aux autres de devenir responsables de leur apprentissage.

L'évaluation, en somme, permet de constater si une approche est efficace, et aide les éducateurs à savoir où ils en sont en matière d'enseignement.

1.3 L'évaluation de l'écrit: quelques définitions

Que veut dire le terme écrire? Si nous regardons un dictionnaire (Pluri-dictionnaire, Larousse 1975, 453), nous avons d'abord la première signification: "*exprimer les sons de la parole ou de la pensée au moyen d'un système convenu de signes graphiques*". Cette définition du mot écrire veut dire simplement coder de façon particulière la langue orale ou sa pensée.

Une autre signification est celle qui nous dit qu'écrire est: "*Manière particulière d'écrire*" (de Miribel 1987, 10-13). Ici, écrire veut dire exprimer sa pensée selon un style, une manière.

Une autre définition est celle qui caractérise le style d'un écrivain: "*Manière dont un écrivain exprime sa pensée*". Ici, ce n'est pas simplement le codage de la langue parlée mais la manière complexe que chaque écrivain utilise pour exprimer sa pensée.

Écrire peut devenir aussi synonyme du mot orthographe. Comment écrivez-vous ce mot? Écrire dans ce cas fait appel au rôle contraignant du code grammatical et au besoin de règles pour établir la communication. Le terme écrire donc recouvre

des fonctions bien distinctes mais fort éloignées, commençant par la capacité de tracer les lettres, à celle plus complexe qui englobe l'art de composer, d'après un certain style, un message, une idée. L'orthographe correspond à un besoin de communication mais cette dernière sera encore plus efficace grâce à l'organisation du discours et à sa qualité. C'est pour cette raison qu'avant d'évaluer l'écrit nous devons être d'accord si nous évaluons la qualité de l'écrit ou l'écrit de qualité.

Voici donc deux autres définitions pour éclaircir ces deux notions:

La qualité du français écrit, d'après Bureau (1985, 38), est:

"Un emploi conforme aux conventions linguistiques qui régissent le code du français écrit."

Le français de qualité, toujours d'après Bureau (1985, 38), est:

"L'emploi qui, en plus d'être conforme aux conventions linguistiques en usage, manifeste une richesse de vocabulaire, une variété syntaxique, une élégance rhétorique et une organisation du déroulement adaptée à la situation de communication."

Une autre définition intéressante du français écrit que propose Conrad Bureau (1986, 37) est la suivante: *"La proportion des réussites par rapport aux erreurs"*. Comment calculer cette proportion? A partir du nombre total des phrases produites en comparant les réussites aux erreurs.

Pourquoi donc voulons-nous évaluer l'écrit de nos élèves?

Pour tout simplement savoir, par exemple, s'ils possèdent le code grammatical et les conventions orthographiques, pour voir si leurs textes possèdent de la cohésion, de l'organisation, si leur style est clair, précis, s'ils ont maîtrisé les objectifs du programme d'études. Cette connaissance nous servira comme guide dans notre programmation, comme point de départ pour faire des mises au point.

Nous voulons en outre évaluer l'écrit de nos élèves car c'est l'écrit qui est la cible des médias. Il semble que l'écrit des élèves régresse: il n'est qu'à voir les titres alarmants de certains articles, les programmes à la télévision qui vont jusqu'à donner des dictées pour mesurer la qualité de l'écrit.

Est-il vrai que certains élèves aujourd'hui écrivent moins bien? Est-il vrai que parmi les jeunes d'aujourd'hui il y a qui ne possèdent pas comme il faut la grammaire, l'orthographe? Est-il vrai qu'il y a un certain nombre d'élèves qui ont un vocabulaire pauvre, une syntaxe simple qui fait que non seulement ils n'ont pas maîtrisé la qualité du français écrit mais ne possèdent pas non plus un français de qualité?

Quoi de mieux pour répondre à ces questions que d'avoir recours à une enquête qui mesure l'état de l'écrit!

1.4 Deux exemples d'évaluation de l'écrit

A. L'enquête de Conrad Bureau - Le français écrit au secondaire.

Les gens partout, au Québec, en France, en Angleterre, aux États-Unis, au Canada anglais, s'inquiètent de la qualité de la langue: "Ils ne savent plus écrire!" "Ils" évidemment sont les élèves, du secondaire et de l'Université.

Qui est responsable de cette situation? L'école d'abord, les enseignants ensuite, dit-on. On attaque les programmes d'études, la télévision et le nouveau venu en classe, l'ordinateur.

Bureau accuse les médias de semer la panique, d'avoir le scandale facile sans se baser nécessairement sur des données objectives et sans justifier la pauvreté de la langue écrite sur des preuves scientifiques.

Le but de la recherche de Conrad Bureau était donc d'aller chercher ses preuves à l'appui, de voir de près s'il est vrai que les jeunes Québécois ne savent plus écrire.

La première hypothèse de son enquête était la suivante: "*il existe sans doute des aires de concentration d'erreurs de zones grises*". (Bureau 1985, 22)

La deuxième hypothèse affirme que: *"une délimitation précise de ces zones grises constituerait par elle-même un point de départ objectif valable et valide pour l'élaboration de stratégies de corrections appropriées et efficaces"*. (Bureau 1985, 22)

Par ces hypothèses, Bureau veut identifier, définir et décrire les vraies difficultés des élèves à l'écrit. Il veut comprendre le comportement linguistique et, ensuite, avec ces connaissances sur l'écrit et cette compréhension, chercher des solutions plus appropriées à l'amélioration du français écrit au secondaire.

Lieu de l'enquête

L'enquête a eu lieu dans la région de Québec impliquant quatre écoles secondaires de la Commission des écoles catholiques de Québec. Il y a eu 13 classes de première année du secondaire à la cinquième année, au total 353 élèves. Les écoles représentaient des milieux populaires et des milieux favorisés. Il y a eu des classes de garçons seulement, des classes de filles seulement et des classes mixtes. L'échantillonnage était celui par grappes, c'est à dire, un groupe d'élèves représentant toute une classe.

L'instrument d'évaluation

On a demandé aux élèves d'écrire un texte libre de leur choix en prose. Il avaient une heure pour rédiger. L'auteur n'a donné aucune mise en situation. Cette façon de procéder explique son souci de ne pas influencer les élèves car:

"le choix ou l'imposition d'un texte pouvant déterminer, dans une certaine mesure, le mode de structuration syntaxique." (Bureau 1985, 31)

Contrairement aux autres enquêtes, Bureau se sert des deux définitions de l'écrit, mentionnées plus haut et explique clairement à ses lecteurs quel genre d'écrit évaluera son enquête.

Bureau n'évaluera pas dans son enquête le français de qualité. Il trouve que l'analyse de tel objectif serait possible mais il se pose la question: "serait-elle objective?".

Grille de correction

Bureau, étant linguiste de métier, a préparé une grille de correction longue, détaillée avec des termes accessibles au grand public. Les différentes catégories sont l'orthographe, la sémantique, la syntaxe, la grammaire, la morphologie, les anglicismes et l'inattention. Dans chaque catégorie, il y a plusieurs sous-catégories, ce qui permet d'affirmer que les corrections pour la qualité du français ont dû être très objectives. Dommage que dans cette grille de correction il n'y eût pas la catégorie ponctuation et lettres majuscules.

Variables et paramètres

Bureau a utilisé trois paramètres: le sexe, le milieu et la moyenne générale des élèves. L'enquête de Bureau trouve qu'il n'y a aucune différence significative entre garçons et filles et

cela pour toutes les catégories d'erreurs considérées. Il y a une différence significative par contre, et pour toutes les catégories, au 2e cycle du secondaire.

La différence se fait au profit des filles et elle est très marquée en grammaire et à l'orthographe.

Voici la proportion (%) d'erreurs des sous-groupes pour les catégories grammaire et orthographe (Bureau 1985, 67):

Tableau 1.1: Moyennes des sous-groupes pour la catégorie grammaire et orthographe (étude C. Bureau)

	<u>Grammaire</u>		<u>Orthographe</u>	
	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>
3e secondaire	20,3	8,6	22,3	9,4
4e secondaire	15,7	9,2	19,4	9,4
5e secondaire	10,6	7,4	11,2	8,9

Une analyse rapide de ces résultats nous montre que l'écart entre garçons et filles diminue avec la scolarisation. Les garçons continuent à apprendre tandis que les filles plafonnent en 9e année avec une très petite amélioration à la dernière année du secondaire au Québec.

La variable "milieu" a été définie par le métier du père et le quartier. L'enquête de Bureau a trouvé que le fait d'appartenir à un milieu socio-économique ou un autre n'influence pas de façon générale les résultats en français sauf peut-être en 5e secondaire où il y a une nette différence des moyennes pour les

catégories grammaire et orthographe. La moyenne d'erreurs pour les milieux défavorisés était 10,1 en grammaire et 11,1 en orthographe. Celle de milieu favorisé descend à 6,8 en grammaire et 7,5 en orthographe. Bureau explique cette différence significative de la façon suivante: le groupe favorisé est surreprésenté en 5e secondaire tandis que , dans les autres années, il y avait un équilibre entre les emplois.

La variable "moyenne générale" a été définie comme la moyenne des notes du relevé des notes de chaque élève. L'enquête ici trouve qu'il y a un rapport entre les notes des élèves dans toutes les matières et les résultats en français. Plus la moyenne générale est élevée, plus les résultats en français sont supérieurs. Plus les notes sont faibles dans les autres disciplines, plus les résultats suivent la note générale. Bureau affirme que ceux qui prétendent que la grammaire et l'orthographe ne sont pas si importantes à l'apprentissage des sciences et des autres disciplines, se trompent. En effet, pour qu'un élève puisse posséder une pensée scientifique claire, précise, il faut qu'il ait maîtrisé d'abord sa langue maternelle de façon claire, précise et vigoureuse.

Analyse des résultats

La grande surprise, la grande découverte de l'enquête a été celle qui nous apprend que l'accord du nom cause le plus de difficultés aux élèves du secondaire.

Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle (Bureau 1985, 83):

Tableau 1.2: Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle (étude C. Bureau)

	<u>Accord du nom</u>	<u>Accord du participe passé</u>	<u>Accord du verbe</u>
1er cycle	26	21	16,3
2e cycle	24	18,4	15,7
Moyenne générale	24,8	19,5	16

Les élèves du secondaire au Québec ne font pas d'erreurs aux exceptions ou aux cas irréguliers mais aux règles de base, aux règles les plus simples. Plus de 90% des erreurs de l'accord du nom proviennent du fait que les élèves ne mettent pas le pluriel. Et cette proportion se maintient tout le long du secondaire.

L'accord du participe passé qui occupe la 2e place, suit la même tendance que l'accord du nom. De nouveau, les règles de base ne sont pas maîtrisées par les élèves.

L'accord du verbe occupe la 3e place de toutes les erreurs de grammaire que font les jeunes Québécois. Ici, les élèves emploient une terminaison qui existe déjà mais qui a été confondue par l'élève, soit par analogie graphique soit par homophonie. Quatre-vingt-dix pour cent des erreurs en l'accord du verbe proviennent de l'accord en personne.

La même constatation - les jeunes n'ont pas maîtrisé les règles de base - se trouve dans l'accord du déterminant et de l'adjectif. Les accords en genre et en nombre ne sont pas maîtrisés.

Dans l'emploi des modes, la grande surprise est que 95% des erreurs dans cette catégorie proviennent de l'utilisation d'une terminaison en "é" au lieu de "er". Bureau explique ces erreurs à cause de la grande influence de l'homophonie des formes à l'oral. Il donne l'exemple suivant de toutes les formes suivantes à l'écrit qui se prononcent de la même façon à l'oral: parlez, parler, parlé, parlée, parlés, parlées.

L'homophonie en français incite donc à l'homographie. Les élèves écrivent phonétiquement sans se soucier que l'écrit ne suit pas les mêmes règles que l'oral. On dirait qu'ils n'ont pas une mémoire photographique des mots ou qu'ils n'ont pas été entraînés à écrire en jugeant la fonction des mots dans la phrase pour pouvoir justement différencier les différentes graphies du parler. Ils écrivent phonétiquement, ils prennent une des graphies homophones et l'appliquent dans toutes les situations.

Et pour prouver que les élèves ne possèdent pas cette mémoire photographique, prenons les résultats de l'orthographe: 60% des erreurs dans cette catégorie appartiennent à la sous-catégorie lexème et radicale des verbes. Cette catégorie

regroupe "l'omission, l'addition, la substitution de graphèmes, et la confusion entre les différentes graphies existantes pour un même son." (Bureau 1985, 92)

La maîtrise de l'orthographe repose également sur la connaissance de l'étymologie. Les racines grecques, latines, la famille des mots devraient être enseignées tout le long du secondaire. Bureau n'hésite pas de recommander d'introduire du latin et du grec au secondaire mais dans une perspective étymologique en fonction des mots que les élèves utilisent.

L'absence des majuscules a causé 22% d'erreurs qui se partagent ainsi: 12,7% une absence d'une majuscule aux noms propres; 9,3% une utilisation d'une majuscule à un nom commun.

L'homophonie est la bête noire des élèves au secondaire. Tous les mots qui sont homophones à l'oral mais ont une forme différente à l'écrit causent des problèmes aux jeunes Québécois du secondaire. 17,3% de toutes les erreurs en orthographe sont dues à cette confusion; 50% des erreurs en homophones sont dues aux confusions suivantes: a/à, où/ou, on/ont, ça/sa, et/eh, sur/sûr, ce/se, ces/c'est, compter/conter.

Les autres homophones à surveiller par les enseignants sont: parti/partie, son/sont, foi/fois, ver/vers, mes/mais, sans/s'en, quelquefois/quelques fois, cour/court, quel, quels/quelle, quelles/qu'elle, qu'elles (Bureau 1985, 17).

L'hypothèse du départ qu'il y a des zones grises a été bel et bien vérifiée et prouvée. Il y a effectivement des zones grises dans la langue écrite des jeunes au secondaire. Ces zones grises sont bien délimitées et ainsi nous pouvons tirer des conclusions pédagogiques pertinentes afin d'améliorer la qualité du français écrit.

Critique

L'enquête de Conrad Bureau est intéressante, facile à lire, facile à interpréter et il semble qu'une enquête semblable au Manitoba avec les jeunes de la 8e année serait intéressante. Il semble aussi que son affirmation qu'on ne peut pas évaluer le français de qualité, la façon d'écrire sa pensée, la cohésion qui existe dans un texte n'est pas valable puisque d'autres enquêtes, notamment celle de Lise Ouellet, l'ont déjà fait. L'utilisation d'une grille de correction détaillée, longue et précise facilite l'analyse des résultats et d'autres chercheurs l'ont aussi utilisée, par exemple, Lise Ouellet dans son évaluation de récit d'aventures en 8e année au Québec. Bureau aurait dû inclure une catégorie ponctuation puisqu'elle détermine par sa présence la clarté de la communication écrite.

L'enquête de Bureau est bien présentée avec plusieurs tableaux et statistiques, une analyse détaillée de chaque variable et paramètre. Le point fort de son enquête c'est la délimitation précise des erreurs à l'écrit du point de vue grammaire et orthographe. L'autre point fort c'est l'implication de Bureau

lui-même dans les conseils pédagogiques. Il ne se gêne pas de dire aux enseignants comment attaquer certaines faiblesses qui ne sont pas excusables au niveau du secondaire. Son point de vue de linguiste est valable car il apporte une dimension nouvelle à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe celle notamment de souligner la concentration très nette des erreurs dans certaines zones grises et d'envisager de cette façon les corrections nécessaires par des stratégies d'enseignement et d'apprentissage faciles à trouver même parfois évidentes.

- B. L'enquête de Lise Ouellet (du Ministère de l'Éducation du Québec) - Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire.

L'évaluation que Lise Ouellet a préparée a pour but de fournir de l'information sur le degré d'atteinte des objectifs fixés par les programmes d'études. En mesurant la production écrite, l'étude veut évaluer l'habileté des élèves à écrire un récit d'aventures selon l'approche préconisée dans le nouveau programme d'études du Québec.

Lieu de l'enquête

L'enquête a eu lieu dans la région de Québec. Lise Ouellet a fait un échantillonnage par grappes multiples. Elle a d'abord choisi 11 régions administratives. Dans chaque région, elle a pris ensuite une commission scolaire au hasard, soit 12 commissions scolaires. Dans chaque commission elle a pris deux

écoles au hasard, soit 22 écoles publiques et 6 écoles privées. Tous les élèves de la deuxième année secondaire ont passé le test. Pour l'échantillon final, elle a pris des copies au hasard, mais en faisant attention d'avoir des copies dans chaque groupe. L'échantillon final comprenait 410 élèves.

L'instrument d'évaluation

Il est beaucoup plus détaillé et plus précis que celui de Conrad Bureau. Elle a préparé une mise en situation que Bureau n'avait pas. Dans cette mise en situation, les élèves avaient trois éléments déclencheurs et ils devaient en choisir un pour commencer leur production écrite.

Elle a donné ensuite des consignes à respecter, des étapes à suivre comme la longueur de la production, l'utilisation d'un dictionnaire, le temps pour faire le brouillon, le temps de commencer le brouillon, etc.

Pour la révision, elle a donné aux élèves 10 énoncés qui leur permettaient de mettre leur texte à distance et, par ce processus d'objectivation, d'améliorer leur texte. Pour terminer, elle leur a posé aussi des questions afin de connaître leur opinion et leur habitudes à l'écrit.

Grille de correction

La correction s'est faite en deux fois. La première grille de correction renvoie aux objectifs terminaux du programme d'études, puisque le degré d'atteinte de ceux-ci était l'objectif de l'évaluation de l'auteur. Cette grille comprend les sections suivantes (Ouellet 1984, 32-34):

- 1) Situation de communication
 - a) univers fictif
 - b) situation menaçante
 - c) caractérisation

- 2) Fonctionnement du discours
 - a) indices de temps
 - b) paragraphe

- 3) Fonctionnement de la langue
 - a) lexique
 - b) syntaxe
 - c) orthographe d'usage
 - d) orthographe grammaticale

Cette grille est longue, détaillée et elle a été préparée pour les besoins de cette évaluation. Lise Ouellet décourage les enseignants à l'utiliser pour corriger les copies de leurs élèves, à cause essentiellement de la longueur qu'elle implique dans son utilisation.

La deuxième grille de correction a été empruntée à l'enquête de Conrad Bureau avec certaines modifications, notamment en ce qui concerne la ponctuation. Lise Ouellet a été obligée d'utiliser la grille de correction de Bureau, car avec la première grille,

elle a trouvé que les élèves avaient de grandes lacunes dans le fonctionnement de la langue mais sa grille ne lui disait pas de façon précise le genre d'erreur.

Variable et paramètre

Les seules variables que Lise Ouellet a utilisées dans son rapport sont le sexe et le type d'établissement mais sans rentrer dans les détails et sans donner des tableaux pour les différentes catégories de sa grille de rédaction.

Nous apprenons donc par son enquête que, pour le récit d'aventures, les filles écrivent mieux que les garçons puisque les premières ont obtenu une moyenne de 71,78% et les derniers une moyenne de 66,2%. La moyenne selon le type d'établissement scolaire est la suivante:

Tableau 1.3: Moyenne selon le type d'établissement (étude L. Ouellet)

<u>Récits d'aventures</u>	
Écoles publiques	67,30%
Écoles privées	79,58%

La différence est significative et contredit l'enquête de Bureau qui, à part le 5e secondaire, n'avait pas trouvé des différences significatives pour le paramètre niveau socio-économique.

Analyse des résultats

Comme Lise Ouellet a utilisé deux grilles de correction, nous avons deux analyses de résultats. La première détermine le degré de maîtrise des objectifs terminaux du programme d'études pour le récit d'aventures. La deuxième détermine la maîtrise des élèves de la grammaire, de l'orthographe et de la ponctuation.

Les points forts de la première analyse sont que les élèves peuvent écrire un récit d'aventures avec une bonne maîtrise de l'emploi des temps et les indices des temps (80%) ainsi qu'une bonne maîtrise du paragraphe (73%).

Les points faibles sont la caractérisation des personnages, des lieux et des objets et la syntaxe. Les élèves ont de la difficulté à faire des liens entre les paragraphes.

Le fonctionnement de la langue est inquiétant. Quarante-deux pour cent ont des difficultés à ponctuer leur texte, seulement 3,4% d'élèves ont fait deux erreurs et moins. Cinquante-huit pour cent d'élèves ont fait douze erreurs et plus.

La deuxième analyse selon la grille de C. Bureau améliorée donne les mêmes résultats. Bien des élèves québécois du 2e secondaire ne maîtrisent pas la ponctuation, l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage.

Tableau 1.4 Pourcentage par rapport au total d'erreurs
(étude L. Ouellet)

a) Ponctuation	28,12%
b) Accord du verbe, conjugaison	25,44%
c) Orthographe d'usage	17,19%
d) Accord du nom	13,72%
e) Homophones	6,35%
f) Syntaxe, ordre et emploi des mots	7,17%
g) Lexique: anglicismes	0,14%

La ponctuation est la catégorie où l'on trouve le plus d'erreurs mais si nous ajoutons toutes les sous-catégories b, d et c, nous avons un total de 45,51% d'erreurs en grammaire, ce qui confirme de très près les résultats de C. Bureau dans son enquête.

Dans l'enquête de Lise Ouellet, nous avons une moyenne de 8,72% d'erreurs. Ce nombre peu élevé peut s'expliquer par la consigne d'utiliser le dictionnaire que Lise Ouellet a donnée aux élèves lors de leur production écrite. Il y a eu 6,10% d'élèves qui, à la question "as-tu utilisé le dictionnaire?" ont répondu "oui, plusieurs fois" et 30,40 qui ont répondu "oui, quelques fois". Pour l'orthographe d'usage, ce sont encore les graphèmes qui causent le plus de difficultés aux élèves puisque 77,87% des erreurs de cette catégorie proviennent des graphèmes.

Critique

Lise Ouellet propose l'utilisation plus fréquente du dictionnaire afin de réduire la défaillance de graphèmes de façon appréciable. Nous sommes plutôt de l'avis de Conrad Bureau qui lui, propose l'étude des racines greco-latines, des familles de mots et de l'étymologie. Le dictionnaire ne permet

pas à l'élève, à partir d'un mot, d'effectuer un transfert à un autre mot de la même famille ou ayant le même préfixe ou suffixe. Il lui permet uniquement d'écrire correctement un mot dans une situation bien précise. L'étude par contre des racines greco-latines les plus significatives permet à l'élève de devenir plus indépendant, plus autonome et d'englober plusieurs mots sous le même graphème sans nécessairement recourir au dictionnaire pour chaque mot.

Lise Ouellet pose la question: Pourquoi les élèves qui font des erreurs grammaticales et orthographiques ne consultent pas la grammaire et le dictionnaire?

Elle essaie de répondre à cette question en se disant que, peut-être, la grammaire n'est pas utilisée comme outil de référence, que les élèves ne sont pas capables d'identifier leurs erreurs, que les élèves ne sont pas capables de chercher dans un dictionnaire ou que les élèves n'ont pas l'habitude de chercher dans un dictionnaire.

Les élèves n'utilisent pas la grammaire comme outil de référence, peut-être parce que cette habitude n'est pas enseignée comme telle en classe. Les élèves ne sont pas capables d'identifier leurs erreurs, peut-être parce qu'ils ne possèdent pas les techniques pour le faire. Les élèves n'ont pas l'habitude de chercher dans un dictionnaire ou de l'utiliser fréquemment, peut-être parce que, ne sachant pas la graphie d'un

mot, ils ne le trouvent pas dans le dictionnaire, se découragent et abandonnent ainsi son utilisation.

Quand un élève ne sait pas reconnaître un verbe d'un nom, ne connaît pas par coeur les temps des verbes, leurs noms, comment la grammaire va-t-elle l'aider à résoudre ses difficultés avec l'accord et la conjugaison des verbes?

Les élèves ont besoin de pratique pour acquérir des automatismes. Écrire le graphème des mots devrait être une habitude inconsciente, après plusieurs exercices conscients en classe.

L'enquête de Lise Ouellet se sert de plusieurs tableaux statistiques qui n'apportent rien aux enseignants au niveau analyse des résultats mais qui expliquent aux experts la validité de son enquête et de ses résultats. Son enquête est supérieure à celle de Bureau en ce sens qu'elle évalue le français de qualité aussi et qu'elle trouve des points forts tels que les élèves ont maîtrisé le récit d'aventures et les indices de temps. Mais la formation linguistique de C. Bureau surpasse Lise Ouellet dans l'analyse des causes, des erreurs et dans les implications pédagogiques de ces erreurs comme nous allons le voir plus tard.

1.5 Buts et objectifs de la présente étude

La lecture des enquêtes de Conrad Bureau et de Lise Ouellet nous a beaucoup intéressé et a éveillé notre curiosité quant à la situation du français au Manitoba. Nous nous sommes posé aussi la question: "Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves de la 8e année au Manitoba?".

La transférabilité de l'enquête de Lise Ouellet en contexte manitobain a été évidente puisque le récit d'aventures comprenant plus d'un événement qu'elle a utilisé à son enquête est aussi enseigné aux élèves franco-manitobains de la 8e année.

Le programme ministériel de français langue maternelle préconisant l'approche communicative à l'enseignement du français, une enquête semblable à celle de Conrad Bureau et de Lise Ouellet menée du Manitoba nous indiquerait non seulement les erreurs orthographiques des élèves franco-manitobains mais aussi leur habileté d'écrire un texte.

Nous nous sommes donc beaucoup inspiré de l'enquête de Lise Ouellet pour établir notre instrument d'évaluation qui comprenait le cahier d'élève, le cahier de réponses et le questionnaire sur les habitudes des élèves à l'écrit. Les recommandations pédagogiques qui accompagnent l'enquête de Conrad Bureau nous ont aidé à formuler nos propres recommandations inspirées d'une pratique pédagogique avec des élèves de la 8e année ainsi que d'une participation complète à

l'élaboration d'un programme d'études grâce aux comités de français du Bureau de l'éducation française.

L'enquête elle-même, la correction des textes, l'analyse des résultats, la lecture de ce que dit la recherche en matière de l'écriture nous a convaincu que l'approche de communication est la plus appropriée à l'enseignement du français dans un milieu minoritaire pour le développement de la langue.

Chapitre II

L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN 8e ANNÉE DANS LES ÉCOLES FRANCO-MANITOBAINES

2.1 Hypothèses et pratiques d'écriture

2.1.1 Hypothèses

a) Première hypothèse:

La maîtrise du français écrit considérée sous les aspects de la situation de communication, du fonctionnement du discours et de celui de la langue, pose un certain nombre de problèmes chez les élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines.

b) Deuxième hypothèse:

L'identification de ces problèmes devrait permettre d'élaborer des stratégies pédagogiques afin d'y apporter des corrections appropriées et efficaces.

2.1.2 Pratique d'écriture

Les élèves écriront un récit d'aventures comportant plus d'un événement en tenant compte de la situation de communication, du fonctionnement du discours et celui de la langue.

Cette pratique d'écriture est une de celles retenues par le programme d'études manitobain de français langue maternelle 8e année. Le choix de cette pratique d'écriture nous a paru

pertinent puisque d'une part il semble que les élèves soient plus exposés à ce type de texte, d'autre part que l'écriture de récit d'aventures fait appel à la créativité, tout en les conduisant à prendre en considération certaines contraintes discursives, grammaticales et orthographiques. Les explications qui suivent sont extraites de ce programme d'études (discours ludique-poétique, production écrite pp. 156-161).

On entendra par situation de communication l'aspect de la production écrite où l'élève a construit un univers fictif dans lequel:

- il a créé des personnages, des lieux et des objets et il les a caractérisés
- il a créé un premier événement avec une situation initiale, une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir
- il a créé un deuxième événement avec une deuxième situation menaçante et des moyens de s'en sortir
- et il a créé une situation finale qui termine le récit.

On entendra ensuite par fonctionnement du discours l'aspect de la production écrite dans laquelle l'élève a utilisé:

- des indices de temps nécessaires pour situer les actions les unes par rapport aux autres
- des temps de verbes exigés par la logique du récit
- des paragraphes pour indiquer les différentes étapes du récit

- un vocabulaire varié, riche, précis et correct.

On entendra enfin par fonctionnement de la langue l'aspect de la production écrite dans laquelle l'élève a utilisé:

- la syntaxe de la phrase et du discours
- l'orthographe d'usage
- et l'orthographe grammaticale prévues au programme d'études de la 8e année.

Lieu de l'enquête

L'invitation a été lancée à toutes les écoles franco-manitobaines ayant une classe de 8e année, français langue maternelle. L'enquête a été faite avec les écoles ayant accepté l'invitation.

Date de l'enquête

L'enquête a eu lieu en mai et/ou en juin 1989 et en octobre 1989.

L'instrument d'évaluation

Les copies de l'enquête comprenant les deux cahiers - le cahier de l'élève et le cahier de réponses - ont été envoyés par la poste aux écoles dont le directeur avait donné son accord pour l'administration de l'enquête.

Le cahier de l'élève comprenait:

1. Une lettre adressé aux élèves de la 8e année et expliquant les buts de l'enquête.
2. Des consignes à suivre avant de commencer la pratique d'écriture.
3. Des étapes à suivre.
4. Trois situations de départ parmi lesquelles les élèves allaient choisir celle qui deviendrait l'élément déclencheur pour leur récit d'aventures.
5. Des feuilles de brouillon, sur lesquelles les élèves écriraient leur première épreuve du récit d'aventures.
6. Un guide d'auto-correction qui devrait les aider dans l'amélioration de leur texte.

Le cahier de réponses comprenait:

1. "Qui es-tu", un court questionnaire d'identification de l'élève.
2. Des feuilles pour le récit au propre sur lesquelles les élèves écriraient leur récit une fois terminé.
3. Un questionnaire sur les habitudes des élèves à l'écrit qui était facultatif et auquel les élèves répondaient s'ils avaient du temps à la fin de la pratique d'écriture.

En plus, chaque enseignant avait reçu une lettre qui lui était adressée personnellement, lui expliquant les buts de l'enquête, des feuilles avec des instructions précises quant à l'administration de l'enquête et un questionnaire auquel les

enseignants répondaient en indiquant leur philosophie relative à l'écriture.

2.2 Déroulement d'évaluation

L'instrument d'évaluation a été administré à la fin de mai et au début de juin 1989. Les écoles des divisions scolaires urbaines ont répondu avant la fin de l'année scolaire qui se terminait en juin 1989. Les écoles des divisions scolaires rurales, à l'exception de l'école Dandurand de la Division scolaire de La Montagne, n'ont pas participé à l'enquête au mois de juin, trouvant que les enseignants étaient très occupés avec les différentes activités de fin d'année. Nous avons décidé donc d'attendre le début de l'année scolaire suivante et d'administrer l'enquête aux mêmes élèves qui étaient en 8e année en juin 1989 et qui se trouvaient en 9e année en septembre 1989. A ce moment-là, trois écoles de la campagne, représentant deux divisions scolaires différentes, ont accepté notre invitation: l'école Gabrielle-Roy et l'école St-Joachim de la Division scolaire La Rivière-Seine et l'école St-Malo de la Division scolaire La Rivière-Rouge. L'échantillon ainsi constitué ne saurait donc prétendre à une quelconque représentativité.

Voici donc un récapitulatif des écoles franco-manitobaines ainsi que le nombre d'élèves qui ont participé à notre enquête:

Tableau 2.1: Écoles urbaines, divisions scolaires et nombres d'élèves participant à l'enquête

1. École Lacerte	
Division scolaire de St-Boniface	42 élèves
2. Collège Louis-Riel	
Division scolaire de St-Boniface	26 élèves
3. École Lavallée	
Division scolaire de St-Vital	36 élèves
4. École Précieux-Sang	
Division scolaire de Norwood	19 élèves

Tableau 2.2: Écoles rurales, divisions scolaires et nombres d'élèves participant à l'enquête

1. École Dandurand	
Division scolaire de La Montagne	4 élèves
2. Collège Gabrielle-Roy	
Division scolaire de La Rivière-Seine	13 élèves
3. École St-Joachim	
Division scolaire de La Rivière-Seine	11 élèves
4. École St-Malo	
Division scolaire de La Rivière-Rouge	15 élèves

Nous avons donc un total de 123 élèves des écoles urbaines et un total de 43 élèves des écoles rurales. Nous avons décidé de corriger toutes les copies des écoles rurales à cause du petit nombre de participants à notre enquête et de choisir au hasard un nombre égal de participants des écoles urbaines. Pour le faire, nous avons utilisé la table des nombres au hasard (table of random numbers). Nous avons d'abord numéroté toutes les copies des élèves des écoles urbaines de 1 à 123. Nous avons ensuite consulté la table des nombres au hasard, table qui contient trois pages de chiffres disposés en colonnes. Nous

avons déterminé au hasard un point de départ en choisissant le premier nombre d'une colonne. Nous avons ensuite pris 10 chiffres de la colonne, nous avons changé de colonne, pris un autre point de départ au hasard, nous avons choisi 10 autres chiffres et ainsi de suite jusqu'à ce que nous ayons eu 43 nombres différents. Les deux premiers chiffres de ces nombres choisis dans chaque colonne nous donnaient le numéro de la copie à choisir parmi les copies des élèves de la ville. Nous avons donc corrigé 86 récits d'aventures et la répartition se fait ainsi:

Tableau 2.3: Récits d'aventures corrigés

Écoles urbaines	43 élèves (15 filles et 28 garçons)
Écoles rurales	43 élèves (14 filles et 29 garçons)

Quant aux questionnaires destinés aux élèves, nous avons reçu 26 réponses des garçons et 14 réponses des filles des écoles urbaines, soit un total de 40 sur 43 réponses possibles. Nous avons également reçu 28 réponses de garçons et 12 des filles des écoles rurales, soit un total de 40 réponses sur 43 réponses possibles.

Tableau 2.4: Taux de participation par région

	<u>Échantillon possible</u>	<u>Répondants</u>	<u>Taux de participants</u>
Région urbaine	164	123	75%
Région rurale	231	43	19%

Tableau 2.5: Taux de participation des élèves au questionnaire concernant leurs habitudes à l'écrit

	<u>Échantillon retenu</u>	<u>Répondants</u>	<u>Taux de participants</u>
Région urbaine			
filles	15	14	93%
garçons	28	26	93%
Région rurale			
filles	14	12	86%
garçons	29	28	97%

Tableau 2.6: Taux de participation des enseignants au questionnaire concernant leur philosophie relative à l'écriture

	<u>Échantillon</u>	<u>Répondants</u>	<u>Taux de participants</u>
Régions urbaine et rurale	8	6	75%

2.3 La grille d'évaluation

La grille d'évaluation, spécifiquement construite pour les besoins de cette enquête, se situe dans le prolongement de celle utilisée par Lise Ouellet (voir 1.4.B); elle comprend trois axes qui correspondent aux trois aspects sous lesquels la maîtrise du français écrit était évaluée (voir hypothèse 1).

- a) La situation de communication ayant quatre critères pour l'univers fictif, deux pour le premier événement et deux

pour le deuxième événement, totalisant une note maximale de 40%.

- b) Le fonctionnement du discours ayant deux critères pour les indices de temps, un pour le paragraphe et un pour le lexique, totalisant une note maximale de 15%.

- c) Le fonctionnement de la langue ayant quatre critères pour la syntaxe, un critère pour l'orthographe d'usage et trois critères pour l'orthographe grammaticale, totalisant une note maximale de 45%.

Les critères relatifs aux trois axes retenus ont été construits à partir des activités d'apprentissage de la section correspondante du programme d'études, c'est-à-dire celle relative à la production écrite de discours ludique-poétique. Quant à la distribution des diverses pondérations, elle fait écho aux orientations didactiques dudit programme d'études, qui accorde autant d'importance à l'usage de la langue qu'au respect du code.

La grille d'évaluation a une échelle descriptive qui se compose de cinq échelons allant de l'échelon A, le plus élevé qui vaut 5 points, à l'échelon E, le moins élevé qui vaut 1 point. Cette perspective d'évaluation à interprétation critérielle paraît en effet conforme, d'une part à l'optique évaluative proposée par le programme d'études, d'autre part à l'objectif de la présente

enquête: dégager un portrait de la compétence en écriture des élèves franco-manitobains de la 8e année, aussi précis que possible (en s'appuyant donc sur des critères de description précis eux-aussi). La grille d'évaluation ainsi élaborée est présentée ci-après.

Grille d'évaluation
Échelle descriptive

	Critères	Cote	Libellé	Note	Total
Situation de communication	A. Univers fictif				
	1. L'élève a créé des personnages et les a caractérisés.	A	Plusieurs personnages, très bien caractérisés.	5	5
		B	Plusieurs personnages, bien caractérisés.	4	
		C	Assez de personnages, plus ou moins caractérisés.	3	
		D	Peu de personnages, caractérisation faible.	2	
		E	Personnages et caractérisation insuffisants.	1	
	2. L'élève a créé des lieux et les a caractérisés.	A	Plusieurs lieux, très bien caractérisés.	5	5
		B	Plusieurs lieux, bien caractérisés.	4	
		C	Assez de lieux, plus ou moins caractérisés.	3	
		D	Lieux et caractérisation faibles.	2	
		E	Lieux et caractérisation insuffisants.	1	
	3. L'élève a créé des objets et les a caractérisés.	A	Plusieurs objets, très bien caractérisés.	5	5
		B	Plusieurs objets, bien caractérisés.	4	
		C	Assez d'objets, plus ou moins caractérisés.	3	
		D	Peu d'objets, caractérisation faible.	2	
E		Objets et caractérisation insuffisants.	1		

	Critères	Cote	Libellé	Note	Total	
S i t u a t i o n d e c o m m u n i c a t i o n	4. L'élève a créé des événements et les a caractérisés.	A	Plusieurs événements, très bien caractérisés.	5	5	
		B	Plusieurs événements, bien caractérisés.	4		
		C	Assez d'événements, plus ou moins caractérisés.	3		
		D	Peu d'événements, caractérisation faible.	2		
		E	Événements et caractérisation insuffisants.	1		
	B. Premier événement	5. L'élève a créé une situation initiale.	oui		5	5
			non		0	
	6. L'élève a créé une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir.	A	La situation et les moyens sont très appropriés.	5	5	
		B	La situation et les moyens sont appropriés.	4		
		C	La situation et les moyens sont acceptables.	3		
		D	La situation et les moyens sont faibles.	2		
		E	La situation et les moyens sont insuffisants.	1		
	C. Deuxième événement	7. L'élève a créé une deuxième situation menaçante et des moyens de s'en sortir.	A	La situation et les moyens sont très appropriés.	5	5
			B	La situation et les moyens sont appropriés.	4	
			C	La situation et les moyens sont acceptables.	3	
			D	La situation et les moyens sont faibles.	2	
			E	La situation et les moyens sont insuffisants.	1	
	8. L'élève a créé une situation finale qui termine l'histoire.	oui		5	5	
	non		0			
	Total					40

	Critères	Cote	Libellé	Note	Total
Fonctionnement du discours	A. Indices de temps 9. L'élève a utilisé les indices de temps et de lieu qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.	A	Tous les indices sont présents. Le message est très clair.	5	5
		B	Peu d'indices manquent. Le message reste clair.	4	
		C	Plusieurs indices manquent. Le message est plus ou moins clair.	3	
		D	Trop d'indices manquent. Le message prête à confusion.	2	
		E	Trop d'indices manquent. Le message n'est pas clair du tout.	1	
	10. L'élève a utilisé adéquatement les temps des verbes exigés par la logique de son récit.	A	Utilisation adéquate toujours.	5	5
		B	Utilisation adéquate presque toujours.	4	
		C	Utilisation adéquate le plus souvent.	3	
		D	Utilisation adéquate faible.	2	
		E	Utilisation adéquate insuffisante.	1	
	B. Le paragraphe 11. L'élève a marqué les différentes étapes de son récit à l'aide de paragraphes.	A	Texte parfaitement bien marqué de paragraphes.	5	5
		B	Texte bien marqué de paragraphes.	4	
		C	Texte assez bien marqué de paragraphes.	3	
		D	Texte plus ou moins marqué de paragraphes.	2	
		E	Absence de paragraphes.	1	
Total					15
Fonctionnement de la langue	A. Le Lexique 12. L'élève a utilisé un vocabulaire varié, précis et correct.	A	Toujours varié, toujours précis et toujours correct.	5	5
		B	Presque toujours varié, précis et correct.	4	
		C	Souvent varié, précis et correct.	3	
		D	Peu varié, peu précis et peu correct.	2	
		E	Très peu varié, très peu précis et très peu correct.	1	

	Critères	Cote	Libellé	Note	Total
Fonctionnement de la langue	B. La syntaxe				
	13. L'élève a utilisé adéquatement les différents types de phrases: affirmatives, interrogatives, impératives, exclamatives et leur forme négative.	A	Utilisation adéquate toujours.	5	
		B	Utilisation adéquate presque toujours.	4	
		C	Utilisation adéquate souvent.	3	
		D	Utilisation adéquate faible.	2	
		E	Utilisation adéquate insuffisante.	1	
					5
	14. L'élève a utilisé adéquatement l'auxiliaire être et l'auxiliaire avoir et aux modes retenus par le programme d'études.	A	Utilisation adéquate toujours.	5	
		B	Utilisation adéquate presque toujours.	4	
		C	Utilisation adéquate le plus souvent.	3	
		D	Utilisation adéquate faible.	2	
		E	Utilisation adéquate insuffisante.	1	
					5
	15. L'élève a utilisé adéquatement la ponctuation retenue par le programme d'études.	A	Utilisation adéquate toujours.	5	
		B	Utilisation adéquate presque toujours.	4	
		C	Utilisation adéquate le plus souvent.	3	
		D	Utilisation adéquate faible.	2	
		E	Utilisation adéquate insuffisante.	1	
					5
	16. Les référents sont utilisés adéquatement (pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs; les adjectifs, possessifs et démonstratifs).	A	Utilisation adéquate toujours.	5	
	B	Utilisation adéquate presque toujours.	4		
	C	Utilisation adéquate le plus souvent.	3		
	D	Utilisation adéquate faible.	2		
	E	Utilisation adéquate insuffisante.	1		
				5	

	Critères	Cote	Libellé	Note	Total	
Fonctionnement de la langue	C. <u>L'orthographe d'usage</u>					
	17. L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme d'études.	A	Toujours: aucune erreur.	5	<hr/> 5	
		B	Presque toujours: 1 à 3 erreurs.	4		
		C	Souvent: 4 à 6 erreurs.	3		
		D	Parfois: 6 à 10 erreurs.	2		
		E	Rarement: 11 erreurs et plus.	1		
		C. <u>L'orthographe grammaticale</u>				
	18. L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord des verbes pour les cas retenus au programme d'études.	A	Toujours: 0 à 1 erreur.	5	<hr/> 5	
		B	Presque toujours: 2 à 3 erreurs.	4		
		C	Souvent: 4 à 6 erreurs.	3		
		D	Parfois: 6 à 10 erreurs.	2		
		E	Rarement: 11 erreurs et plus.	1		
	19. L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord en genre et en nombre du nom et de l'adjectif pour les cas retenus au programme d'études.	A	Toujours: 0 à 1 erreur.	5	<hr/> 5	
		B	Presque toujours: 2 à 3 erreurs.	4		
		C	Souvent: 4 à 6 erreurs.	3		
		D	Parfois: 6 à 10 erreurs.	2		
		E	Rarement: 11 erreurs et plus.	1		
	20. L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant les cas d'homophonie retenus au programme d'études.	A	Toujours: aucune erreur.	5	<hr/> 5	
		B	Presque toujours: 1 à 2 erreurs.	4		
		C	Souvent: 3 à 4 erreurs.	3		
	D	Parfois: 5 à 6 erreurs.	2			
	E	Rarement: 7 erreurs et plus.	1			
Total					45	
					100	

2.4 Résultats de l'enquête2.4.1 Situation de communicationA. Univers fictif

Critère 1: L'élève a créé des personnages et les a caractérisés.

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Plusieurs personnages, très bien caractérisés	5
B	Plusieurs personnages, bien caractérisés	4
C	Assez de personnages, plus ou moins caractérisés	3
D	Peu de personnages, caractérisation faible	2
E	Personnages et caractérisation insuffisants	1

Tableau 2.7: Résultats au critère 1

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	1	6	--	--
4	3	5	2	--
3	10	8	5	11
2	3	7	7	16
1	--	--	--	2
Total	17	26	14	29

Sept élèves des écoles urbaines, 1 fille et 6 garçons, ont obtenu la note 5. Aucun élève de la campagne n'a obtenu la note 5. Dix élèves, soit 3 filles et 7 garçons des écoles urbaines,

ainsi que 2 filles des écoles rurales, ont obtenu la note 4. Aucun garçon de la campagne n'a reçu cette note.

Trente-quatre élèves, soit 10 filles et 8 garçons des écoles urbaines et 5 filles et 11 garçons des écoles rurales, ont obtenu la note 3.

Donc, 51 élèves sur 86, soit 59,3% réussissent à créer des personnages et à les caractériser très bien, bien ou plus ou moins bien. Parmi ces élèves, 33 proviennent des écoles urbaines soit 64,71% et 18 élèves des écoles rurales soit 35,29%.

Trente-trois élèves, soit 3 filles et 7 garçons des écoles de la ville et 7 filles et 16 garçons des écoles de la campagne, ont obtenu la note 2. Une remarque ici à faire à propos de ces 33 élèves: 16 sont des garçons et proviennent des écoles rurales, c'est-à-dire de tous les élèves qui ont obtenu la note 2, 48,48% sont des garçons des écoles rurales. Deux élèves seulement, garçons des écoles rurales, ont obtenu la note 1.

Pour résumer donc, 59,3% des élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines créent des personnages et les caractérisent très bien, bien ou plus ou moins bien tandis que 40,7% caractérisent leurs personnages de façon faible ou insuffisante.

Si nous analysons les résultats par catégories, garçons et filles, ville et campagne, voici la moyenne que chaque groupe a obtenue:

Tableau 2.8: Moyenne en % du critère 1

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
56%	67,12%	48,57%	49,48%

Critère 2: L'élève a créé des lieux et les a caractérisés.

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Échelle descriptive</u>	<u>Note</u>
A	Plusieurs lieux, très bien caractérisés		5
B	Plusieurs lieux, bien caractérisés		4
C	Assez de lieux, plus ou moins caractérisés		3
D	Lieux et caractérisation faible		2
E	Lieux et caractérisation insuffisants		1

Tableau 2.9: Résultats au critère 2

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	1	3	--	--
4	3	6	--	--
3	10	8	4	9
2	3	9	9	18
1	--	--	1	2
Total	<u>17</u>	<u>26</u>	<u>14</u>	<u>29</u>

Quatre élèves des écoles urbaines, 1 fille et 3 garçons, ont obtenu la note 5. Aucun élève de la campagne n'a reçu la note 5. Neuf élèves, soit 3 filles et 6 garçons des écoles de la ville, ont obtenu la note 4, ayant ainsi créé plusieurs lieux et les ayant bien caractérisés. De nouveau, aucun élève de la campagne n'a obtenu la note 4. Trente-et-un élèves, soit 10 filles et 8 garçons des écoles urbaines et 4 filles et 9 garçons des écoles rurales, ont obtenu la note 3. Il y avait dans leur texte assez de lieux et ils étaient plus ou moins caractérisés.

Trente-neuf élèves, soit 3 filles et 9 garçons des écoles de la ville et 9 filles et 18 garçons des écoles de la campagne, ont obtenu la note 2, tandis que trois élèves de la campagne, 1 fille et 2 garçons ont reçu la note 1.

Donc, 44 élèves sur 86 soit 51,16% caractérisent les lieux très bien, bien ou plus ou moins bien. Parmi ces élèves, 34 proviennent des écoles urbaines, soit 77,27%, et 10 seulement des écoles rurales, soit 27,73%.

Trente-neuf élèves, 3 filles et 9 garçons de la ville et 9 filles et 18 garçons de la campagne, caractérisent les lieux de façon faible ou insuffisante.

La même remarque faite pour le critère 1 est à faire pour le critère 2: parmi ces 39 élèves, 18 sont des garçons et

proviennent des écoles de la campagne. C'est-à-dire, de tous les élèves qui caractérisent les lieux de façon faible ou insuffisante, 46,15% sont des garçons des écoles rurales. Trois élèves seulement, 1 fille et 2 garçons des écoles rurales, ont caractérisé les lieux de façon insuffisante.

Pour résumer donc, 51,16% des élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines créent des lieux et les caractérisent très bien, bien ou plus ou moins bien tandis que 48,84% créent des lieux et les caractérisent de façon faible ou insuffisante.

Critère 3: L'élève a créé des objets et les a caractérisés.

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Plusieurs objets, très bien caractérisés	5
B	Plusieurs objets, bien caractérisés	4
C	Assez d'objets, plus ou moins caractérisés	3
D	Peu d'objets, caractérisation faible	2
E	Objets et caractérisation insuffisants	1

Tableau 2.10: Résultats au critère 3

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	3	--	--
4	2	7	--	--
3	5	10	3	16
2	9	5	10	12
1	1	1	1	1
Total	<u>17</u>	<u>26</u>	<u>14</u>	<u>29</u>

Trois élèves, garçons des écoles urbaines, ont obtenu la note 5 puisqu'ils ont créé plusieurs objets et les ont très bien caractérisés. Aucun élève de la campagne n'a reçu la note 5.

Neuf élèves, 2 filles et 7 garçons des écoles de la ville, ont obtenu la note 4 (avoir créé plusieurs objets et les avoir bien caractérisés). De nouveau, aucun élève de la campagne n'a obtenu la note 4.

Trente-quatre élèves, soit 5 filles et 10 garçons des écoles de la ville, 3 filles et 16 garçons des écoles de la campagne, ont obtenu la note 3: leur récit avait assez d'objets plus ou moins caractérisés.

Trente-six élèves, soit 9 filles et 5 garçons des écoles urbaines et 10 filles et 12 garçons des écoles rurales, ont créé peu d'objets et leur caractérisation était faible et ont ainsi obtenu la note 2.

Donc, 46 élèves sur 86, soit 53,48%, créent des objets et les caractérisent très bien, bien ou plus ou moins bien. Parmi ces élèves, 27 élèves, soit 58,70%, proviennent des écoles urbaines et 19 élèves, soit 41,30%, des écoles rurales.

Trente-six élèves, soit 41,86%, 9 filles et 5 garçons des écoles de la ville et 10 filles et 12 garçons des écoles de la

Trente-six élèves, soit 41,86%, 9 filles et 5 garçons des écoles de la ville et 10 filles et 12 garçons des écoles de la campagne, créent peu d'objets et les caractérisent de façon faible.

Seulement 4 élèves, un de chaque groupe, n'ont pas créé des objets et la caractérisation de ceux-ci a été insuffisante.

Pour résumer donc, 53,48% des élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines créent des objets et les caractérisent très bien, bien ou plus ou moins bien tandis que 46,52% créent peu d'objets et les caractérisent de façon faible.

Critère 4: L'élève a créé des événements et les a caractérisés.

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Plusieurs événements, très bien caractérisés	5
B	Plusieurs événements, bien caractérisés	4
C	Assez d'événements, plus ou moins caractérisés	3
D	Peu d'événements, caractérisation faible	2
E	Événements et caractérisation insuffisants	1

Tableau 2.11: Résultats au critère 4

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	6	--	--
4	12	9	--	--
3	3	7	10	26
2	2	3	4	2
1	--	1	--	1
Total	17	26	14	29

Six élèves des écoles urbaines, des garçons, ont obtenu la note 5, puisqu'ils ont créé plusieurs événements et les ont très bien caractérisés. Aucun élève de la campagne n'a obtenu la note 5. Vingt-et-un élèves, 12 filles et 9 garçons des écoles de la ville, ont obtenu la note 4, ayant ainsi créé dans leur récit plusieurs événements et les ayant bien caractérisés. De nouveau, aucun élève de la campagne n'a obtenu la note 4.

Quarante-six élèves, 3 filles et 7 garçons des écoles de la ville et 10 filles et 26 garçons de la campagne, ont obtenu la note 3, preuve que leur récit contenait assez d'événements et que les élèves les avaient plus ou moins caractérisés. Douze élèves, 2 filles et 4 garçons des écoles urbaines, 4 filles et 2 garçons des écoles rurales, ont créé peu d'événements et la caractérisation de ceux-ci était faible. Un garçon de la ville et un garçon de la campagne ont reçu la note 1, ayant créé un événement et une caractérisation insuffisants.

Donc 73 élèves sur 86, soit 84,88% créent plusieurs événements et les caractérisent très bien, bien ou plus ou moins bien.

Parmi ces élèves, 37 proviennent des écoles urbaines, c'est-à-dire 50,68%, et 36 des écoles rurales, soit 49,32%. Treize élèves, soit 15,12%, ont créé peu d'événements et les ont caractérisés de façon faible ou insuffisante.

Pour résumer donc, 84,88% des élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines créent plusieurs ou assez d'événements et les caractérisent très bien, bien ou plus ou moins bien, tandis que 15,12% créent peu d'événements et les caractérisent de façon faible.

Forces et faiblesses trouvées dans les récits des élèves concernant l'univers fictif (critères 1, 2, 3 et 4).

Trois situations étaient proposées aux étudiants de la 8e année comme situation de départ (voir Appendice C); voici un tableau indiquant la répartition de leur choix:

Tableau 2.12: Situation de départ et choix des élèves

	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>		<u>Total</u>	<u>%</u>
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>		
Situation 1	9	16	9	20	54	62,79
Situation 2	4	--	1	3	8	9,30
Situation 3	4	10	4	6	24	27,90
Total	<u>17</u>	<u>26</u>	<u>14</u>	<u>29</u>	<u>86</u>	<u>100,00</u>

Les garçons des écoles rurales ont choisi en grand nombre la situation no 1, qui a été d'ailleurs très populaire auprès des autres jeunes aussi: 9 filles sur 17 et 16 garçons sur 26 des écoles urbaines et 9 filles sur 14 et 20 garçons sur 29 des écoles rurales.

On peut se demander quel a été le facteur qui a motivé les élèves à choisir en si grand nombre la situation de départ no 1 (Appendice C). Était-ce le paragraphe qui accompagnait cette situation et qu'ils devaient recopier tel quel dans leur récit ou la situation elle-même qui faisait appel au vécu scolaire des élèves? Il est difficile de vérifier ces hypothèses ou de répondre de façon affirmative et ce pour les facteurs qui ont motivé les élèves à choisir en moindre nombre la situation no 2 (Appendice C) qui pourtant faisait appel au vécu des élèves.

La moyenne des élèves pour l'univers fictif par groupe est la suivante:

Tableau 2.13: Moyenne en % de l'univers fictif

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
56%	67,12%	48,57%	49,48%

Ces moyennes révèlent que les élèves peuvent ne pas avoir compris les consignes des trois situations. Une fille par exemple d'une école urbaine, ayant choisi la situation no 2, a

transformé son récit en une page de son journal intime où il n'y a pas d'aventures mais une rencontre entre garçons et filles et un début de romance.

Plusieurs jeunes, ayant choisi la situation no 3, n'ont pas repris les explications pour donner les raisons du départ des jeunes franco-manitobains par avion et du lieu de leur destination. En outre, un grand nombre d'élèves n'ont pas vraiment créé des situations menaçantes pour justifier l'absence des jeunes de l'aéroport d'Orly. Et même quand des personnages menaçants existaient dans le récit, les raisons du kidnapping n'étaient pas claires.

Plusieurs jeunes des écoles rurales ont seulement nommé le héros de leur récit, sans vraiment donner une description de son physique ainsi que de ses qualités morales.

Donc, première observation, il n'y avait pas vraiment dans plusieurs récits d'aventures, de véritable héros, ni une bonne caractérisation de son physique et des ses qualités morales.

Ensuite, deuxième constatation, plusieurs élèves utilisent des lieux et des objets dans leur récit mais ne les caractérisent pas toujours. Les résultats du critère 2 nous indiquent que 51,17% des élèves caractérisent très bien, bien ou plus ou moins bien les lieux de leur récit tandis que 48,84% les caractérisent de façon faible ou insuffisante. La même constatation se fait

pour le critère 3. Les résultats nous indiquent que 53,49% des élèves caractérisent très bien, bien ou moins bien les objets de leur récit tandis que 46,51% les caractérisent de façon faible ou insuffisante.

Enfin, pour le critère 3, les résultats nous indiquent que 84,88% des élèves caractérisent très bien, bien ou plus ou moins bien les événements de leur récit tandis que 15,12% les caractérisent de façon faible ou insuffisante.

Les garçons des écoles urbaines ayant obtenu 75,48% comme moyenne, ont le mieux caractérisé les personnages, les lieux et les objets de leur récit. Certains élèves, ayant obtenu une moyenne de 90% et plus, avaient de véritables héros en dehors du chauffeur d'autobus ou du professeur qui accompagnait les élèves.

Voici quelques exemples de caractérisation de lieux, tirés des récits d'aventures des filles des écoles urbaines, ayant choisi la situation de départ no 2.

Exemples: (1)

"Le soleil brillait, le sable était chaud."

-
1. Tous les exemples présentés dans ce chapitre sont extraits des récits des élèves et sont reproduits tels quels, sans aucune modification ou correction.

"C'était une journée ensoleillée et pas occupée à St-Malo. Il y avait des gens qui se bronzaient au soleil, d'autres se baignaient et les plus petits, eux, construisaient des immenses châteaux de sable."

"Les oiseaux volaient dans le ciel bleu clair. Le vent secouait mes cheveux châtain et ma peau était déjà d'une couleur de miel."

Nous constatons en plus que les garçons des écoles urbaines ont ignoré complètement la situation no 2 par contre les récits avec les héros les plus forts proviennent de la situation no 3.

Voici quelques exemples de caractérisation:

"Paul est le plus grand et le plus fort des 5 et aussi le plus brave."

"Ronald le plus grand, fort, âgé de 14 ans aux cheveux châtain roux."

"Le petit avion flottait sur l'eau froide et salée."

"Le ciel bleu est devenue un ciel noir et nuageux."

Et voici l'exemple d'une caractérisation d'un événement tiré d'un récit d'aventures d'un garçon d'une école urbaine, ayant choisi la situation no 3.

"Un orage s'éleva tout-à-coup lorsque le Boeing 747 était en plein milieu des airs et volait au-dessus de l'Atlantique. Bang! La foudre frappa un des turboréacteurs qui cessa de fonctionner. Bang! ZZZ!....ZZZ... A la gauche de l'avion, les deux engins

cessèrent de fonctionner. RRR! l'avion tomba verticalement. Mais, heureusement, le co-pilote mit le réacteur no. 3 et l'avion remonta à l'altitude de vol régulier et continua son trajet."

Pour résumer donc, les résultats de l'univers fictif de la situation de communication qui comprend les critères 1 à 4, nous indiquent qu'un élève sur deux caractérise très bien, bien ou plus ou moins bien les personnages, les lieux et les objets et que presque tous les élèves caractérisent très bien, bien ou plus ou moins bien les événements de leur récit. Les garçons de la ville ont obtenu 67,12% comme moyenne pour l'univers fictif, les filles de la ville 56%, les garçons de la campagne 49,48% et les filles de la campagne 48,57%.

B. Premier événement

Critère 5: L'élève a créé une situation initiale.

oui	5 points
non	0 points

Tableau 2.14: Résultats au critère 5

	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
oui	26	17	14	29
non	--	--	--	--

Nous constatons par les résultats que tous les élèves de la 8e année ont mis sur place les moyens nécessaires pour créer une situation initiale.

Critère 6: L'élève a créé une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir.

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	La situation et les moyens sont très appropriés	5
B	La situation et les moyens sont appropriés	4
C	La situation et les moyens sont acceptables	3
D	La situation et les moyens sont faibles	2
E	La situation et les moyens sont insuffisants	1

Tableau 2.15: Résultats au critère 6

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	2	7	--	--
4	2	9	2	12
3	10	8	10	13
2	3	1	1	2
1	--	1	1	1
				1 (pas terminé)
Total	<u>17</u>	<u>26</u>	<u>14</u>	<u>29</u>

Neuf élèves des écoles urbaines, soit 10,47%, 2 filles et 7 garçons, ont obtenu la note 5 pour la création d'une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir.

Soixante-six élèves, soit 76,74%, ont créé une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir appropriés ou acceptables.

Dix élèves seulement, soit 11,63%, ont créé une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir faibles ou insuffisants. Un garçon de la campagne n'a pas terminé son récit.

Soixante-quinze élèves au total sur 86, soit 87,21%, ont obtenu des notes entre 5, 4 et 3, démontrant ainsi qu'ils peuvent mettre sur place les moyens nécessaires pour créer une première situation menaçante et des moyens pour s'en sortir.

La moyenne des élèves pour les critères 5 et 6 relatifs au premier événement est la suivante:

Tableau 2.16: Moyenne en % des critères 5 et 6

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
56%	67,12%	48,57%	49,48%

C. Deuxième événement

Critère 7: L'élève a créé une deuxième situation menaçante et des moyens de s'en sortir.

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Échelle descriptive</u>	<u>Note</u>
A	La situation et les moyens sont très appropriés		5
B	La situation et les moyens sont appropriés		4
C	La situation et les moyens sont acceptables		3
D	La situation et les moyens sont faibles		2
E	La situation et les moyens sont insuffisants		1

Tableau 2.17: Résultats au critère 7

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	6	--	--
4	3	8	1	2
3	3	3	4	6
2	3	3	1	3
1	8	6	8	15
Total	17	26	14	29

Six garçons seulement, soit 6,98% des écoles urbaines, ont obtenu la note 5 dans la création d'une deuxième situation menaçante et des moyens de s'en sortir. Aucun élève de la campagne, ni fille de la ville n'a obtenu la note 5.

Les garçons de la ville gardent leur avance puisque 8 élèves obtiennent la note 4, à comparer à 3 filles de la ville, 1 fille et 2 garçons de la campagne. Seize élèves, 3 filles et 3 garçons de la ville et 4 filles et 6 garçons de la campagne, ont

créé partiellement une deuxième situation menaçante mais les moyens de s'en sortir étaient simplement acceptables.

Onze filles et 9 garçons des écoles urbaines et 9 filles et 18 garçons des écoles rurales ont créé une deuxième situation et des moyens de s'en sortir faibles ou insuffisants. C'est-à-dire sur 86, 47 élèves n'ont pas créé un deuxième événement acceptable dans leur récit puisqu'ils ont obtenu la note 2 ou 1.

Six garçons seulement des écoles urbaines ont créé une deuxième situation menaçante et des moyens de s'en sortir très appropriés, ce qui leur a valu la note 5.

Trente élèves, 6 filles et 11 garçons des écoles urbaines et 5 filles et 8 garçons des écoles rurales, ont créé une deuxième situation menaçante et des moyens de s'en sortir appropriés ou acceptables.

Donc au total, 36 élèves, soit 41,86%, ont créé une deuxième situation dans leur récit. Parmi ces 36 élèves, 23 proviennent des écoles urbaines, c'est-à-dire que, de tous les élèves qui ont créé une deuxième situation, 63,89% appartiennent aux écoles de la ville. Nous constatons aussi que de ces 23 élèves, 17 sont des garçons.

Parmi les élèves de la campagne, 13 élèves seulement ont créé une deuxième situation menaçante, soit 36,11%. Parmi ces 13 élèves, nous constatons qu'il y a 8 garçons et 5 filles.

Quarante-sept élèves, soit 54,65%, ont obtenu la note 2 ou 1 puisqu'ils n'ont pas créé ni une deuxième situation ni des moyens de s'en sortir. Parmi ces 47 élèves, 20 proviennent des écoles urbaines, soit 42,55%, et 27 élèves des écoles rurales, soit 57,45%. Parmi ces 27 élèves, 18 sont des garçons, soit 66,67%.

Critère 8: L'élève a créé une situation finale qui termine l'histoire.

<u>Cote</u>	<u>Échelle descriptive</u>	<u>Note</u>
A	oui	5
B	non	0

Tableau 2.18: Résultats au critère 8

	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
oui	16	25	13	26
non	1	1	1	3

Quatre-vingt élèves, soit 93,02%, ont créé une situation finale qui termine l'histoire. Il est à noter que nous n'avons pas fait de distinction entre la situation finale de la première

situation menaçante et la situation finale des récits qui ont eu deux situations menaçantes.

Six élèves n'ont pas créé une situation finale puisqu'ils n'ont pas pu terminer leur récit. De ces 6 élèves, 3 élèves, soit 50%, sont des garçons de la campagne.

Forces et faiblesses trouvées dans les récits concernant le premier événement et le deuxième événement (critères 5, 6, 7 et 8).

Les résultats nous indiquent que tous les élèves ont créé une situation initiale. Le sondage auprès des élèves concernant leurs habitudes à l'écrit (voir 2.4.4) nous apprend qu'un élève sur deux, c'est-à-dire 56,25%, a admis que la situation de départ qu'il avait choisie, l'avait beaucoup aidé à mieux composer son récit. Quarante-deux pourcent des élèves ont admis que la situation de départ qu'il avaient choisie les avait un peu aidés à mieux composer leur récit et 5% seulement, c'est-à-dire 4 élèves sur 80 qui ont répondu au questionnaire, ont avoué que la situation de départ ne les avait pas du tout aidés à mieux composer leur récit.

Puisque 95% des élèves déclarent que la situation de départ les a beaucoup ou assez aidés à mieux composer leur récit, il est possible de dire que le succès à 100% du critère 5 est en grande partie le résultat de la situation de départ fournie aux élèves.

Les résultats nous indiquent ensuite que 75 élèves, soit 87,21%, ont créé une première situation et des moyens de s'en sortir. Par contre, pour le critère 7 où les élèves devaient inventer une deuxième situation menaçante, nous constatons que 36 élèves, soit 41,86%, ont créé cette situation et des moyens de s'en sortir. A noter que de ces 36 élèves, 23 proviennent des écoles urbaines et, de ces 23 élèves, 17 sont des garçons. Quarante-sept élèves, c'est-à-dire 54,65%, n'ont pas créé une deuxième situation menaçante ni des moyens de s'en sortir. Ils ont simplement terminé leur récit avec la première situation menaçante. De ces 47 élèves, 20 élèves proviennent des écoles urbaines et 27 élèves des écoles rurales.

Quatre-vingt élèves, soit 93,02%, ont créé une situation finale qui termine l'histoire et 6 élèves n'ont pas pu terminer leur récit.

A la lueur de ces résultats, on pourrait se demander si le nombre de pratiques de récits d'aventures à deux événements en contexte scolaire n'influe pas l'habileté des élèves à produire de tels textes. Par ailleurs, le guide d'auto-correction dans le cahier de l'élève qui, avec l'énoncé "Mon récit d'aventures comprend un deuxième événement avec une autre situation menaçante et d'autres moyens de s'en sortir", ne semble pas les avoir aidés.

Les feuilles du guide d'auto-correction ne nous ayant pas été retournées, nous ne savons pas si les élèves qui ont écrit le deuxième événement, ont utilisé le guide d'auto-correction et ceux qui n'ont pas créé le deuxième événement et les moyens de s'en sortir s'ils ne l'ont pas utilisé.

Il serait intéressant ici de se poser les questions suivantes: combien d'élèves utilisent un guide d'auto-correction quand ils font des pratiques d'écriture en classe? savent-ils s'en servir correctement de façon à améliorer leur pratique d'écriture?

2.4.2. Fonctionnement du discours

A. Indices de temps

Critère 9: L'élève a utilisé les indices de temps et de lieu qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Échelle descriptive</u>	<u>Note</u>
A	Tous les indices sont présents. Le message est très clair.		5
B	Peu d'indices manquent. Le message reste clair.		4
C	Plusieurs indices manquent. Le message est plus ou moins clair.		3
D	Trop d'indices manquent. Le message prête à confusion.		2
E	Trop d'indices manquent. Le message n'est pas clair du tout.		1

Tableau 2.19: Résultats au critère 9

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	5	--	--
4	3	7	1	2
3	11	9	9	10
2	3	5	3	15
1	--	--	1	2
Total	17	26	14	29

Cinq garçons des écoles urbaines ont obtenu la note 5. Dans leur récit les indices de temps étaient présents et le message était très clair.

Trois filles et 7 garçons des écoles urbaines ainsi qu'une fille et 2 garçons des écoles rurales ont obtenu la note 4. Leur récit contenait assez d'indices pour que le message continue à être clair. La majorité des élèves, 11 filles et 9 garçons des écoles urbaines, 9 filles et 10 garçons des écoles rurales, soit 39 élèves en tout, c'est-à-dire 45,35%, ont obtenu la note 3. Plusieurs indices manquaient à leur récit et le message était plus ou moins clair.

Vingt-neuf élèves ont obtenu les notes 2 ou 1, 3 filles et 5 garçons des écoles urbaines, 4 filles et 17 garçons des écoles rurales. Ce qui veut dire que leur récit d'aventures contenait très peu d'indices, le message prêtait à confusion, ou il n'était pas clair du tout. De ces 29 élèves, 17, soit 58,62%, sont des garçons des écoles de la campagne.

Voici la moyenne des résultats par groupe:

Tableau 2.20: Moyenne en % du critère 9

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
60%	68,46%	54,29%	50,34%

Malgré les trois situations de départ, les indices de temps et de lieu que les élèves ont utilisés afin de situer les actions les unes par rapport aux autres, n'étaient pas toujours clairs ni précis. A part les copies qui ont reçu la note 5, les élèves n'ont pas utilisé une grande variété d'indices de temps. Nous avons trouvé facilement les indices de temps du genre, "2 jeures plus tard", "le 29 juin", "le lendemain", "deux semaines plus tard". Les indices de lieu sont restés vagues avec quelques adverbes de lieux tels que, "ici" et "là-bas".

Pour résumer donc, les garçons des écoles urbaines gardent leur avance en ayant utilisé des indices de temps et de lieux de façon à donner un message très clair ou clair dans leur récit. Trente-neuf élèves, soit 45,35%, avaient quelques indices mais plusieurs indices manquaient et leur message était plus ou moins clair. Vingt-neuf élèves, soit 33,72%, avaient des récits où trop d'indices manquaient et où le message prêtait à confusion et où il n'était pas du tout clair.

Critère 10: L'élève a utilisé adéquatement les temps des verbes exigés par la logique de son récit.

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Utilisation adéquate toujours.	5
B	Utilisation adéquate presque toujours.	4
C	Utilisation adéquate le plus souvent.	3
D	Utilisation adéquate faible.	2
E	Utilisation adéquate insuffisante.	1

Tableau 2.21: Résultats au critère 10

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	2	--	--
4	4	7	1	4
3	7	--	6	7
2	4	7	6	16
1	2	10	1	2
Total	17	26	14	29

Deux élèves, garçons des écoles urbaines, ont toujours utilisé adéquatement les temps des verbes exigés par la logique de leur récit.

Quatre filles et 7 garçons des écoles urbaines, 1 fille et 4 garçons des écoles rurales, ont fait preuve d'une utilisation adéquate presque toujours, ayant mérité la note 4.

Sept filles des écoles urbaines, 6 filles et 7 garçons des écoles rurales, ont le plus souvent une utilisation adéquate.

Au total, 38 élèves, soit 44,19% des élèves des écoles franco-manitobaines, ont utilisé adéquatement les temps des verbes exigés par la logique de leur récit.

Quarante-huit élèves, soit 55,81% des élèves, éprouvent des difficultés. Trente-trois de ces élèves ont une utilisation adéquate faible et de ces 33 élèves, 16 élèves, soit 48,49%, sont des garçons des écoles de la campagne. Quinze élèves ont une utilisation des temps des verbes insuffisante. Il est à remarquer que, de ces 15 élèves, 10, soit 66,67%, sont des garçons des écoles urbaines.

Voici la moyenne des résultats que les élèves ont obtenue par groupe:

Tableau 2.22: Moyenne en % du critère 10

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
55,29%	60,76%	50%	48,97%

Quelles sont les difficultés qu'éprouvent les 48 élèves, soit 55,81%, dont l'utilisation des temps des verbes était faible ou insuffisante?

Première constatation que nous pouvons faire, c'est que les élèves qui ont choisi la situation de départ no 1 - rappelons que c'était la majorité: 54 élèves - semblent ne pas avoir compris qu'au paragraphe donné dans le cahier de l'élève et qu'ils devaient recopier, les verbes étaient tous au présent; ils devaient donc continuer, par la logique du récit, à utiliser des verbes au présent. Dans la plupart des copies, les élèves ont utilisé le passé simple ou simplement les temps du passé pour continuer leur récit. Voici un exemple qui illustre bien que les élèves semblent ne pas être conscients des temps des verbes à utiliser:

"Les élèves s'amuseⁿt, chantent, rient. Il y a une ambiance de vacances qui règne. Mais, tout à coup, les élèves entendent un craquement de branches. Leur imagination commença à se développer. Ils entendirent encore le craquement."

Quand les élèves décident de mettre leur récit au passé, ils peuvent ne pas être conscients du fait qu'il alternent le passé simple et le passé composé pour indiquer les actions de leur héros.

Exemple:

"Elle essaya de s'excuser mais leur a dit de se taire."

L'imparfait est souvent utilisé à la place du présent, du passé simple ou du passé composé pour indiquer la succession chronologique des actions.

Exemples:

"Ils mangeaient des noix de coco, du poisson, des fruits, ils burent de l'eau."

"Ils ont marché plus loin. Ensuite, ils voyaient un gros ours debout."

"Jean-Luc manquait. Louis regardait, cherchait, marchait, courait, pleurait, criait et trouva Jean-Luc dans l'autobus."

Les élèves vont utiliser dans la même proposition, sans distinction aucune, des verbes au présent et au passé simple, ou à l'imparfait ou au passé composé.

Exemples:

"Ils ont poigné le premier ministre et le jette de côté."

"Ils regardent en arrière et pensaient que c'était un camion."

"Je lui redonne et il me montras 3..."

"Une grosse camionnette s'arrête devant eux et leur offra..."

"Casey arrête l'automobile et explique aux élèves ce qui est arrivé."

Par contre, les élèves qui ont obtenu les notes 5 ou 4 aux critères 1, 2 et 3, ayant trait à la caractérisation des personnages, des objets, des lieux et des événements ont fait preuve d'une bonne maîtrise de l'utilisation de l'imparfait dans les descriptions.

Exemples:

"Les oiseaux volaient dans le ciel bleu, le vent secouait mes cheveux châtain, ma peau était déjà d'une couleur de miel."

"Il faisait très noir. Le vent sifflait à travers les branches."

"Il y avait des gens qui se bronzait au soleil, d'autres se baignaient et les plus petits eux, construisaient des immenses châteaux de sable."

Mais le passé simple reste le temps des verbes qui cause le plus de problèmes aux élèves. Ceux-ci ne l'utilisent pas adéquatement, le conjuguent mal et appliquent les terminaisons des verbes du premier groupe aux verbes de 2e et 3e groupe. L'utilisation du passé simple réserve pour les lecteurs des surprises parfois drôles, parfois étonnantes.

Exemples:

"Le conducteur disa à tout le monde."

"Daniel tombe et ne se réveille."

"Joël sortit de l'autobus et courra..."

"Le conducteur ouvrira la porte..."

"...il sorta..."

Très peu d'élèves ont créé des propositions subordonnées exigeant le subjonctif. Même si le cas se présentait en particulier avec l'expression "il faut que", l'indicatif présent était utilisé à la place du subjonctif présent.

Exemples:

"Maintenant, il faut essayer de lever l'autobus pour que nous pouvons se rendre au camp."

"L'homme a dit qu'il ne voulait pas que personne allait au camp à Birds Hill."

"Je veux que vous resterez."

"Il faut qu'on part d'ici."

"Il faut qu'il va chercher de l'aide."

La mauvaise utilisation que font les élèves des verbes pronominaux aux temps composé et à l'impératif présent enlève de la clarté à leurs récits. Nous avons trouvé dans plusieurs copies le passé composé des verbes pronominaux conjugué avec l'auxiliaire avoir mais avec la présence du pronom personnel réfléchi, ce qui nous donne des phrases comme:

"Je m'ai couché..."

"Je m'ai réveillé..."

A cause de la confusion entre les homonymes "ce" et "se", on trouve aussi des phrases comme:

"Quelqu'un c'est éloigné du camp et c'est perdu..."

A l'impératif présent, les élèves oublient l'inversion du pronom, ce qui donne une phrase comme:

"Réveille Jean, réveille, disait Georges à son meilleur ami Jean."

L'impératif cause également certains problèmes à cause de la confusion des terminaisons à la 2e personne du singulier.

Certains élèves, sachant qu'ils doivent enlever le "s" de la deuxième personne des verbes en "er", enlèvent, par sur-généralisation, le "s" des autres verbes du 2e et 3e groupe. D'autres confondent la terminaison "ez" du pluriel avec ses homophones.

Exemples:

"Attends un peu. 'Aider-moi'".

"Tout le monde couchés-vous par terre et ne bougés pas."

Pour résumer donc, 38 élèves, soit 44,13%, ont utilisé les temps des verbes exigés par la logique de leur récit de façon toujours adéquate, souvent adéquate ou, pour la grande majorité (20 élèves), le plus souvent adéquate.

Un pourcentage inquiétant de 55,81%, soit 48 élèves, ont eu une utilisation faible ou insuffisante des temps des verbes dans leur récit. Les élèves utilisent bien l'imparfait pour la caractérisation des personnages, des objets, des lieux et des événements. Par contre, ils utilisent le présent, le passé composé ou le passé simple pour la succession des actions sans tenir compte si ces actions se passent au présent ou au passé.

Le passé simple et les verbes pronominaux mal utilisés et souvent mal conjugués contribuent à rendre certains récits moins clairs et moins logiques.

B. Le paragraphe

Critère 11: L'élève a marqué les différentes étapes de son récit à l'aide de paragraphes.

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Échelle descriptive</u>	
			<u>Note</u>
A	Texte parfaitement bien marqué de paragraphes		5
B	Texte bien marqué de paragraphes		4
C	Texte assez bien marqué de paragraphes		3
D	Texte plus ou moins marqué de paragraphes		2
E	Absence de paragraphes		1

Tableau 2.23: Résultats au critère 11

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	16	2	--
4	8	5	9	16
3	6	2	1	10
2	3	--	1	3
1	--	3	1	--
Total	17	26	14	29

Seize garçons des écoles urbaines et 2 filles des écoles rurales ont une avance, en ayant produit des textes parfaitement bien marqués de paragraphes. Par ailleurs, ces textes sont plus longs que les autres, ont une deuxième situation menaçante, des dialogues et leurs étapes sont clairement définies par les paragraphes. Ces résultats permettent de dire que les élèves de

la 8e année n'ont pas de difficultés majeures à séparer leur récit en paragraphes puisque 75 élèves, soit 87,21%, ont reçu la note 3 et plus.

Quatre élèves seulement ont remis un récit avec une absence de paragraphes, 3 étant des garçons de la ville.

Sept élèves ont remis un récit avec plus ou moins de paragraphes ayant mérité la note 2. Nous avons donné cette note aux récits ayant deux paragraphes seulement.

Observations générales concernant le fonctionnement du discours (critères 9, 10 et 11).

Pour chaque groupe, la moyenne relative à la section du fonctionnement du discours (critères 9, 10 et 11) est la suivante:

Tableau 2.24: Moyenne en % des critères 9, 10 et 11

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
62%	74,43%	63,22%	49,32%

Les garçons de la ville gardent de nouveau leur avance sur les autres groupes ayant une moyenne de 74,43%. Il paraît cependant utile de faire remarquer que cette moyenne est surtout due grâce à leurs textes parfaitement bien ou bien marqués de paragraphes relatifs au critère 11 (83,85%). Les garçons des écoles rurales

éprouvent des difficultés aussi bien pour les critères 9 et 10 (moyenne 49,66%) que pour le critère 11 traitant le paragraphe avec une moyenne de 48,97%. Les filles des écoles urbaines et des écoles rurales, avec une moyenne respective de 62% et de 63,22%, démontrent qu'elles utilisent assez d'indices de temps et de lieu qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres; qu'elles utilisent assez adéquatement les temps des verbes exigés par la logique de leur récit et qu'elles marquent les différentes étapes de leur récit à l'aide de paragraphes. Mais de nouveau, il faut séparer les résultats des indices de temps et ceux du paragraphe car les deuxièmes, étant beaucoup plus élevés, améliorent de beaucoup les résultats du fonctionnement des discours et camouflent ainsi ceux plutôt faibles relatifs aux indices de temps.

Tableau 2.25: Moyenne en % des critères 9 et 10

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
66%	83,85%	74,29%	48,97%

Si l'on considère donc les critères 9 et 10 sans le critère 11 relatif au paragraphe, nous constatons que tous les étudiants de la 8e année, à l'exception des garçons de la ville, éprouvent des difficultés puisque les résultats obtenus démontrent qu'il y a beaucoup d'indices de temps qui manquent, que le message prête à confusion, et que l'utilisation des temps des verbes est faible ou insuffisante.

2.4.3 Fonctionnement de la langueA. Lexique

Critère 12: L'élève a utilisé un vocabulaire varié, précis et correct.

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Échelle descriptive</u>	<u>Note</u>
A	Toujours varié, toujours précis et toujours correct		5
B	Presque toujours varié, presque toujours précis et presque toujours correct		4
C	Souvent varié, souvent précis et souvent correct		3
D	Peu varié, peu précis et peu correct		2
E	Très peu varié, très peu précis et très peu correct		1

Tableau 2.26: Résultats au critère 12

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	6	--	--
4	4	9	2	17
3	11	8	10	4
2	2	3	1	7
1	--	--	1	1
Total	<u>17</u>	<u>26</u>	<u>14</u>	<u>29</u>

Six garçons des écoles urbaines ont écrit des récits dans lesquels le lexique était toujours varié, toujours précis et toujours correct.

Trente-deux copies, soit 37,21%, avaient un lexique presque toujours varié, presque toujours précis et presque toujours correct. De ces 32 élèves, signalons que 17 appartiennent aux écoles rurales et sont des garçons.

Trente-trois élèves, soit 38,37%, 11 filles et 8 garçons de la ville, 10 filles et 4 garçons de la campagne ont utilisé un vocabulaire qui était souvent varié, précis et correct.

Quinze élèves, soit 17,44%, 2 filles et 3 garçons de la ville et 2 filles et 8 garçons de la campagne ont utilisé un lexique qui était peu varié ou très peu varié, peu précis ou très peu précis, peu correct ou très peu correct.

Voici la moyenne des notes que les élèves ont obtenues par groupe:

Tableau 2.27: Moyenne en % du critère 12

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
62,20%	73,85%	56,55%	58,57%

Nous constatons que les garçons des écoles urbaines ont de nouveau une grande avance aux autres groupes d'élèves, ayant obtenu une moyenne de 73,85% au critère 12 relatif au lexique. Les trois qualités que nous cherchions dans le lexique des élèves de la 8e année, étaient celles d'un vocabulaire varié,

précis et correct. La qualité qu'on a rencontrée le moins est celle d'un vocabulaire varié. Si les élèves ont bien nommé les objets, les lieux, les événements, la variété du vocabulaire à les caractériser faisait défaut. Les garçons de la ville avec leur caractérisations fortes relevées aux critères 1, 2, 3 et 4 ont maintenu leur avance au critère 12 aussi. La situation de communication a été plus forte chez les garçons des écoles urbaines grâce à la création d'un deuxième événement et des moyens de s'en sortir. Il est intéressant de constater que le vocabulaire qu'ils ont utilisé a été plus varié, plus précis et plus correct que celui des trois autres groupes.

Les copies faibles frappent le lecteur par l'absence totale d'adjectifs pour qualifier une personne, un sentiment, une action, un objet ou un lieu.

Exemples:

"Pendant le soirée, ils entra dans la maison et sorti les jeunes de la maison." (fille - ville)

"Il y a 14 garçons et 11 filles dans l'autobus. Un de ces 14 garçons marche au-devant du l'autobus et demande le conducteur de quoi c'est arrivé." (fille - campagne)

"Elaine la mère nous à amené en court. Elaine veut nous souée pour 12 millions. On a tous donné 4 million chaque." (garçon - campagne)

"Après deux heures un gros ours passe devant l'autobus et comanc a accaguer le sauffeur et le sauffeur meurt et enfants marchent à la maison mais il y avait un grey hound qui vient et les ammene a la maison." (garçon - campagne)

"Un des hommes qui il applai chef nous a tous di queci on boujais on étai mort." (fille - campagne)

"Le premier marche jusqu'au cabin pour de l'aide. Le deuxième attendre pour que les personnes au camp appersoit qu'ils ne viennent pas et appelle la police." (garçon - ville)

Voici, en opposition, quelques exemples tirés de certains récits dont le lexique nous semble précis, varié et correct:

"Ian alla demander au pilote ce qui se passait, le copilote lui dit d'aller s'asseoir et de mettre sa ceinture de sécurité car ils seraient obligés d'atterrir sur une petite île au milieu de l'océan." (garçon - ville)

"Tout d'un coup, un ours a sauté droit devant leur visage. Catherine et Alice étaient bouche-bées. Lentement l'ours brun reculait, il a évidemment peur des filles. Elles aussi reculaient prudemment et une fois que l'ours s'est tourné et courut vers la forêt dense, les filles ont fait la même chose." (fille - ville)

"Elle est vraiment petite pour son âge mais elle est forte. Elle a les yeux bleux foncés et les cheveux blonds très longs qui caressent sa jolie figure ronde." (fille - campagne)

"Finalement l'autobus pris le faussé et M. Gagnon nous dit d'évacué parce que l'autobus vas explosé." (garçon - campagne)

Les élèves de la 8e année, en plus de ne pas utiliser une grande réserve d'adjectifs qualificatifs afin de qualifier les personnes, les objets, les lieux et les événements, n'utilisent pas des compléments circonstanciels ou des subordinées circonstancielles afin de donner plus d'informations sur les circonstances des actions de leurs récits d'aventures. Le questionnaire destiné aux élèves et concernant leurs habitudes à l'écrit (voir 2.4.4) comprenait une question qui leur demandait

quelles étaient leurs faiblesses à l'écrit. Plusieurs élèves, garçons et filles, ont répondu que les mots constituaient une faiblesse qu'ils éprouvaient. La réponse d'une fille résume bien ce que les autres ont répondu: *"Je ne trouve pas les mots pour m'exprimer."* Certaines copies, ayant un vocabulaire peu varié, peu précis et peu correct, témoignent évidemment de cette faiblesse exprimée par les jeunes. On pourrait ici mettre en relation ce constat avec un autre, qui ressort du questionnaire auprès des jeunes de 8e année: un grand pourcentage d'entre eux a déclaré qu'ils préféreraient lire plus en anglais qu'en français.

Pour résumer donc, les élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines utilisent souvent un lexique correct dans leur récit d'aventures pour nommer les personnes, les objets, les lieux ou les événements; par contre, ce même vocabulaire manque de variété et de précision, à l'exception de celui des garçons de la ville.

Les élèves n'ont pas toujours les mots précis pour nommer les personnages, les objets et les lieux et n'utilisent pas une grande variété d'adjectifs pour qualifier et caractériser.

B. Syntaxe

Critère 13: L'élève a utilisé adéquatement les différents types de phrases, affirmatives, interrogatives, impératives, exclamatives et leur forme négative.

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Utilisation adéquate toujours	5
B	Utilisation adéquate presque toujours	4
C	Utilisation adéquate souvent	3
D	Utilisation adéquate faible	2
E	Utilisation adéquate rare	1

Tableau 2.28: Résultats au critère 13

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	4	--	--
4	5	8	3	3
3	9	13	10	23
2	3	1	1	3
1	--	--	--	--
Total	17	26	14	29

Quatre garçons des écoles urbaines ont reçu la note 5, faisant ainsi preuve d'une utilisation adéquate toujours du critère 13.

Soixante-quatorze élèves, 14 filles et 21 garçons des écoles urbaines, 13 filles et 26 garçons des écoles rurales, soit 86,04% des élèves de la 8e année, utilisent adéquatement presque toujours ou souvent les différents types de phrases. Huit élèves seulement, soit 9,30%, témoignent d'une utilisation adéquate faible et aucun élève d'une utilisation adéquate rare.

Voici la moyenne des notes que les élèves ont reçues par groupe:

Tableau 2.29: Moyenne en % du critère 13

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
62,35%	71,54%	62,86%	60%

Les copies des élèves qui contenaient un récit complet à deux événements menaçants et des moyens de s'en sortir, des dialogues entre les personnages impliqués, avaient une bonne variété de tous les types de phrases.

Nous pouvons conclure que les élèves de la 8e année n'ont pas de problèmes avec les phrases affirmatives et interrogatives. Les jeunes franco-manitobains utilisent les trois façons de poser une question c'est-à-dire nous avons trouvé dans leurs récits des questions caractérisées par l'inversion du sujet ou par l'utilisation de l'expression interrogative "est-ce-que" ou par l'intonation seule avec la ponctuation de l'interrogation. Les quelques phrases exclamatives trouvées dans les récits étaient correctement utilisées. Par contre, les élèves éprouvent des difficultés à utiliser correctement les phrases négatives et les phrases impératives, dans les premières, à cause de la double négation, dans les secondes, à cause d'une conjugaison erronée des verbes à l'impératif présent.

Les élèves, influencés peut-être par l'absence de la double négation à l'oral, ont tendance à l'écrit à omettre la première

négation, produisant ainsi des phrases négatives fautives. Quand il faut utiliser "ne" et "pas", ils utilisent "pas" seulement.

Exemples:

"Les enfants pourraient pas."

"Après une heure ou deux le ventre qui fait mal d'avoir pas mangé depuis hier matin."

Quand il faut utiliser "ne" et "personne", les élèves utilisent "personne" seulement.

Exemples:

"Personne savait."

"Personne alla..."

"Personne longe."

Quand ils utilisent "ne" et "plus", les élèves utilisent "plus" seulement, omettent de nouveau "ne" mais par contre écrivent "plus" comme "pu" utilisé ainsi à l'oral et dans la langue familière.

Exemple:

"Le pilote avait pu le contrôle."

Les phrases impératives contiennent des verbes mal conjugués à l'impératif présent. Les élèves oublient la terminaison "s" des

verbes de 2e et 3e groupe en généralisant ainsi à tous les verbes l'absence de la terminaison "s" aux verbes du premier groupe.

Les élèves vont utiliser la terminaison "é" à la 2e personne du pluriel, à la place de la terminaison "ez" et oublient d'inverser le pronom personnel des verbes pronominaux.

Les élèves n'ont pas utilisé assez de phrases impératives pour conclure que ces problèmes sont généralisés chez tous les élèves franco-manitobains.

Critère 14: L'élève a utilisé adéquatement l'auxiliaire être et l'auxiliaire avoir aux temps et aux modes retenus par le programme d'études.

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Utilisation adéquate toujours	5
B	Utilisation adéquate presque toujours	4
C	Utilisation adéquate souvent	3
D	Utilisation adéquate faible	2
E	Utilisation adéquate rare	1

Tableau 2.30: Résultats au critère 14

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	7	--	--
4	7	7	2	4
3	6	11	7	13
2	4	1	5	12
1	--	--	--	--
Total	<u>17</u>	<u>26</u>	<u>14</u>	<u>29</u>

Sept élèves, garçons de la ville, soit 8,33%, ont obtenu la note 5 pour une utilisation adéquate toujours des auxiliaires être et avoir aux temps et aux modes retenus par le programme d'études.

Les deux groupes des écoles urbaines gardent toujours leur avance, avec 7 filles et 7 garçons ayant obtenu la note 4 pour une utilisation adéquate presque toujours, tandis que 2 filles seulement et 4 garçons des écoles rurales ont obtenu la même note.

Trente-sept élèves, soit 43,02%, ont obtenu la note 3, montrant une utilisation adéquate souvent du critère 14. Les garçons de la campagne sont en tête et 50% des filles de la campagne ont obtenu la note 3 faisant ainsi preuve d'une utilisation adéquate souvent. Quatre filles de la ville, soit 23,53%, un garçon soit 3,85% et 5 filles de la campagne, soit 35,71%, et 12 garçons soit 41,38% éprouvent des difficultés à utiliser correctement les auxiliaires être et avoir.

Au total, 22 élèves, soit 25,58%, utilisent faiblement les auxiliaires être et avoir dans leur récit d'aventures.

Le temps le plus souvent utilisé dans le récit des jeunes a été le passé composé. Les forces et les faiblesses que nous discuterons ici ressortent donc de la mauvaise utilisation du passé composé dans les récits des jeunes franco-manitobains.

Les élèves ont moins de problèmes avec les verbes utilisant l'auxiliaire avoir aux temps composés qu'avec les verbes utilisant l'auxiliaire être. Les erreurs que nous avons rencontrées avec l'auxiliaire avoir ont surtout trait à l'utilisation correcte de la 3e personne du pluriel, puisque, par exemple, certains élèves utilisent le pronom on à la place du verbe ont.

Exemple: "Ils on remarqué..."

Les élèves semblent ne pas être conscients que souvent après le verbe avoir il y a un participe passé et que les deux mots forment un temps de verbe qui s'appelle passé composé. Ils semblent traiter l'auxiliaire avoir au présent et le participe passé comme deux mots différents, l'auxiliaire étant le verbe et le participe juste un mot qui suit le verbe. D'où les erreurs du participe passé qu'on écrit, par exemple, en inventant des terminaisons ou en généralisant une terminaison.

L'utilisation de l'infinitif en "er" à la place du participe passé en "é", l'utilisation de la lettre "t" comme terminaison des participes passés (confusion qui vient sans doute de la 3e personne du singulier du passé simple de certains verbes) terminaison de 3e personne qui ressemble phonétiquement à celle du participe passé, voici le genre d'erreurs rencontrées assez souvent dans les copies des jeunes; un tel constat ne permet sans doute pas de dire que ces erreurs relevaient de l'inattention ou de l'oubli.

Exemples:

"Le pilot a frapper."

"Ils ont sortit."

Certains élèves accordent avec le sujet le participe passé conjugué avec avoir à la 3e personne du pluriel.

Exemple: *"Les hommes ont décidés..."*

D'autres élèves ajoutent à la fin d'un participe passé qui termine phonétiquement en "i" et en "u", la terminaison du pluriel "ent" des verbes.

Exemples:

"Ils n'ont pas atérient."

"Les autres ont sortient."

"Ils ont renduent à la maison..."

Ils ont penduent leurs affaires..."

Les jeunes franco-manitobains de la 8e année qui ont obtenu les notes 3 et 2 critère 14, ont des problèmes à distinguer les verbes utilisant l'auxiliaire être à leurs temps composés. En général, ils utilisent l'auxiliaire avoir.

Nous avons rencontré presque tous les verbes qui utilisent l'auxiliaire être au passé composé, conjugués avec avoir.

Exemples:

"Paul a venu."

"Le morceau a rentré et le Cerizzey a mourut."

"On a aller à Birds Hill."

"On a arriver à Birds Hill."

On a sortie."

"Ensuite, j'ai aller."

"Un autobus a venu nous chercher."

"Ils ont sortis de l'avion."

"Lina a restée..."

"Nous avons tombé endormie..."

"Tout à coup l'avion a partie..."

"La police a venue."

Les élèves qui ont obtenu les notes 4 et 5 étaient ceux qui savaient bien utiliser l'auxiliaire être.

Exemples:

"Après cela, il est allé inspecter l'avion."

"Le détective est arrivé."

"Ses seraient obligés d'attendre."

"Ils étaient contents d'être enfin arrivé."

Les élèves qui ont utilisé le passé simple pour décrire les actions dans leur récit peuvent ainsi avoir évité l'utilisation du passé composé et des règles qui l'accompagnent.

Une autre difficulté rencontrée par les élèves est la mauvaise utilisation du passé composé des verbes pronominaux. Tout en commettant les erreurs avec le participe passé mentionnées plus haut, certains jeunes paraissent ne pas connaître la conjugaison des verbes pronominaux aux temps composés.

Exemples:

"La mère a évanouie" pour "La mère s'est évanouie".

"On sa sauver" pour "On s'est sauvé".

"L'autobus a arrêté complètement" pour "L'autobus s'est arrêté complètement".

"Le conducteur s'a coupé la tête" pour "Le conducteur s'est coupé la tête."

"Pas un élève sa fait mal" pour "Pas un élève s'est fait mal."

"Quand le conducteur ça réveillé" pour "Quand le conducteur s'est réveillé".

"Les autres ne s'avaient pas fait mal" pour "Les autres ne s'étaient pas fait mal".

Les élèves ayant obtenu la note 4 ou 5 ont fait preuve d'une utilisation adéquate dans la conjugaison des verbes pronominaux aux temps composés.

Exemples:

"Mme l'Avack, s'est levé."

"L'autobus s'est arrêté."

"Quelqu'un s'est fait mal."

"L'ours s'est tourné..."

Critère 15: L'élève a utilisé adéquatement la ponctuation retenue par le programme d'études.

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Échelle descriptive</u>	
			<u>Note</u>
A	Utilisation adéquate toujours		5
B	Utilisation adéquate presque toujours		4
C	Utilisation adéquate souvent		3
D	Utilisation adéquate faible		2
E	Utilisation adéquate rare		1

Tableau 2.31: Résultats au critère 15

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	1	10	--	--
4	15	15	12	22
3	1	1	2	6
2	--	--	--	1
1	--	--	--	--
Total	17	26	14	29

Les garçons des écoles ayant remis les meilleures copies avec des récits complets (c'est-à-dire ayant deux événements menaçants, plusieurs moyens de s'en sortir, de bonnes caractérisations et des dialogues entre les personnages) ont utilisé une ponctuation plus complète, ce qui justifie de nouveau leur avance: 11 élèves ont reçu la note 5.

Soixante-quatre élèves, soit 74,42%, se sont mérité la note 4, ce qui indique qu'ils maîtrisent adéquatement la ponctuation qu'ils utilisent.

Nous voulons ainsi dire que les récits plus courts, sans dialogue ni phrases exclamatives ou interrogatives, ont quand même obtenu la note correspondant à une utilisation adéquate presque toujours de la ponctuation. Nous n'avons pas voulu pénaliser un récit pauvre par une ponctuation pauvre elle aussi. Les élèves des récits plus pauvres en description, en événements ont utilisé la virgule et le point seulement comme ponctuation mais correctement. Les élèves qui utilisent le dialogue entre plusieurs personnages, n'ont pas l'habitude de mettre des tirets pour indiquer le changement d'interlocuteur mais ils utilisent plutôt les guillemets.

Exemple: "Le conducteur retourne dans l'autobus et dit aux élèves: 'Les élèves, il faut qu'on trouve une situation pour rester quelques jours'... Un élève lui répondit: 'Pourquoi, il

fait trop froid pour marcher., Le conducteur lui dit: 'On peut rester ici'."

Critère 16: Les référents sont utilisés adéquatement (pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs; les adjectifs possessifs et démonstratifs).

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Utilisation adéquate toujours	5
B	Utilisation adéquate presque toujours	4
C	Utilisation adéquate souvent	3
D	Utilisation adéquate faible	2
E	Utilisation adéquate rare	1

Tableau 2.32: Résultats au critère 16

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	1	11	--	--
4	4	9	4	8
3	10	5	9	16
2	2	1	1	5
1	--	--	--	--
Total	17	26	14	29

Une fille et 11 garçons des écoles urbaines ont reçu la note 5, ayant utilisé ainsi tous les référents toujours adéquatement. Quatre filles de la ville et 9 garçons, 4 filles de la campagne et 8 garçons ont obtenu la note 4, soit 29,07% des élèves de la 8e année, qui témoignent d'utilisation adéquate des référents

presque toujours. Un pourcentage assez élevé, soit 46,51%, 10 filles et 5 garçons des écoles urbaines et 9 filles et 16 garçons des écoles rurales, ont obtenu la note 3, ayant utilisé ces référents assez adéquatement.

Neuf élèves seulement, parmi lesquels 5 sont des garçons des écoles rurales, ont une utilisation des référents peu adéquate.

L'erreur la plus fréquente rencontrée dans les récits des élèves consiste à commencer un paragraphe par le pronom personnel "il" et plus souvent "ils", sans aucune indication antérieure dans le texte pour indiquer à qui ou à quoi ces mots renvoient.

Quelques élèves ont de la difficulté avec l'emploi correct des pronoms personnels lui, l' et la. Les élèves utiliseront l'un à la place de l'autre: lui à la place de la et la ou l' à la place de lui.

Exemples:

"Jean l'a donné son adresse."

"Elle s'est précipité dehors et il lui a suivi."

Mais ces exemples ne sont pas présents dans assez de copies pour affirmer que c'est une faiblesse marquante chez les élèves de la 8e année.

Par contre, l'erreur suivante est générale, nous l'avons rencontrée même dans les récits forts. Les élèves utilisent mal l'expression il y a: ils mettent ainsi, à sa place, "il a", ce qui prête à confusion puisque le lecteur cherche qui est ce "il".

Exemples:

"Mais quelque chose qu'il ne savait pas c'est qu'il avait un policier dans l'avion."

"Lisa a restée avec ses amis dans la plus bel hôtel qu'il avait là."

Il avait un raton laveur."

"On voulait rentrer dans le concours de surf mais il avait un problème."

Il avait déjà deux pieds de neige dans la rue."

Un garçon de la ville, ayant dans son récit comme personnages des extra-terrestres et les élèves de l'autobus scolaire, utilise le pronom personnel "ils" dans deux pages sans jamais préciser de qui l'on parle, pour indiquer au lecteur qui faisaient les actions, les extra-terrestres ou les élèves de l'autobus.

Critère 17: L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme d'études.

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Toujours: aucune erreur	5
B	Presque toujours: 1 à 3 erreurs	4
C	Souvent: 4 à 5 erreurs	3
D	Parfois: 6 à 10 erreurs	2
E	Rarement: 11 erreurs et plus	1

Tableau 2.33: Résultats au critère 17

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	1	6	1	--
4	9	5	7	15
3	6	8	2	8
2	1	7	3	6
1	--	--	1	--
Total	17	26	14	29

Une fille de la ville, 1 fille de la campagne et 6 garçons de la ville ont donné une copie sans aucune erreur d'orthographe d'usage. Trente-six jeunes, 9 filles et 5 garçons des écoles urbaines, 7 filles, 15 garçons des écoles rurales, soit 41,86%, font entre une et trois erreurs dans un récit.

Vingt-quatre jeunes, 6 filles et 8 garçons, des écoles urbaines, 2 filles et 8 garçons des écoles rurales, soit 27,91% font quatre à cinq erreurs dans leur récit. Un pourcentage de 79,07% des élèves franco-manitobains de la 8e année de notre échantillon font jusqu'à 5 erreurs seulement dans leur récit d'aventures. Il convient par contre de souligner que les récits

plus simples, sans trop de caractérisation, sans trop d'adjectifs, dont le lexique est peu varié, peu précis, sont susceptibles d'avoir moins d'erreurs; en d'autres termes, un récit qui a un lexique faible peut donner un résultat fort en orthographe d'usage.

Quels sont les types d'erreurs rencontrées dans les récits? Si l'on voulait les classer, nous aurions les groupes suivants:

a) Erreurs rencontrées dans les mots invariables:

command pour comment

avans pour avant

encors pour encore

sen pour sans

tards pour tard

pré pour près

derrier pour derrière

apprais pour après

b) Erreurs rencontrées dans le radical de certains verbes:

arraîtait pour arrêtaît

ils s'enallaient pour ils s'en allaient

attand pour attend

commence à toucé pour tousser

assaier pour essayer

poucer pour pousser

ramacer pour ramasser

commenser pour commencer

ils n'ésiterai pas pour ils n'hésiteraient pas

c) Des mots écrits phonétiquement:

saitais proche pour c'était proche

dans un incetant pour un instant

à pelter pour à pelleter

d) Des erreurs dues aux anglicismes lexicaux:

bizzare pour bizarre

une class pour une classe

un baggage pour un bagage

3 ours pour 3 heures

e) Des erreurs dues aux homophones:

comptants pour contents

f) Erreurs dues à l'omission du double s pour transcrire le son

(s):

assasin pour assassin

carreser pour caresser

poison pour poisson

g) Erreurs dues à l'absence des accents (surtout de l'accent circonflexe):

hotel, hopital, hotesse

h) Mots mal épelés:

un abris, un abrit, un crit, une balade, une persone, inconscien, certenement, tranquil, éducation phisque, mistérieux, des connessances, des concéconce (pour conséquence), une médaille, etc.

Critère 18: L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord des verbes pour les cas retenus au programme d'études.

<u>Échelle descriptive</u>		
<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Toujours: 0 à 1 erreur	5
B	Presque toujours: 2 à 3 erreurs	4
C	Souvent: 4 à 5 erreurs	3
D	Parfois: 6 à 10 erreurs	2
E	Rarement: 11 erreurs et plus	1

Tableau 2.34: Résultats au critère 18

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	3	--	--
4	1	6	2	--
3	6	8	8	8
2	6	9	3	13
1	4	--	1	8
Total	17	26	14	29

Trois garçons des écoles urbaines ont remis un récit ayant 0 à 1 erreur relative à l'accord des verbes. Une fille et 6 garçons

des écoles urbaines et 2 filles des écoles rurales ont obtenu la note 4 avec 2 à 3 erreurs portant sur l'accord des verbes.

Six filles et 8 garçons des écoles urbaines, 8 filles et 8 garçons des écoles rurales, obtiennent la note 3, avec 4 erreurs dans leur récit. Quarante-deux élèves, soit 48,84%, font de 6 à 10 erreurs dans leur récit. De ces 42 élèves, 17 élèves, soit 40,48%, sont des garçons des écoles de la ville, continuant ainsi à maintenir leur avance sur les autres étudiants.

Dix filles des écoles urbaines sur 17, soit 58,82%, ont obtenu la note 2 ayant fait 6 erreurs et plus dans leur récit. Neuf garçons de la ville, soit 34,62%, ont obtenu la note 2, ce qui indique qu'ils font eux aussi 6 erreurs relatives à l'accord des verbes dans leur récit. Quatre filles des écoles rurales, soit 28,57%, font 6 erreurs et plus dans leur récit. Sur 21 garçons de la campagne, soit 72,41%, 13 garçons font de 6 à 10 erreurs et 8 garçons, 11 erreurs et plus.

Quarante-quatre élèves donc, c'est-à-dire 51,16%, respectent parfois ou rarement les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord des verbes et de ces 44 élèves, 56,82% des élèves proviennent des écoles rurales.

Voici la moyenne obtenue au critère 18 par chaque groupe:

Tableau 2.35: Moyenne en % du critère 18

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
44,80%	62,31%	55,71%	40%

A part le groupe garçons de la ville qui maintient son avance avec la note 62,31%, nous constatons que les trois autres groupes ont obtenu une moyenne très basse, les garçons des écoles rurales ayant obtenu la plus basse moyenne: 40%.

Quels sont les types d'erreurs qui illustrent ces moyennes? Les erreurs les plus fréquentes résultent de la non-application de la règle grammaticale concernant l'accord des verbes spécialement à la 3e personne aussi bien au singulier qu'au pluriel: en effet, les élèves, au singulier, inventent de nouvelles terminaisons ou accordent leur verbe un peu au hasard; au pluriel, ils oublient de façon systématique la terminaison "ent". Les élèves ont tendance à écrire leurs verbes de façon phonétique sans tenir en compte le sujet du verbe qui est au pluriel, et l'accorder et le conjuguer ensuite en conséquence.

Exemple:

"Les enfants était ravis."

Le jeune ici est bien conscient du pluriel puisqu'il met la marque du pluriel au mot enfant et à l'adjectif ravi. Pourquoi omet-il la marque du pluriel "ent" au verbe?

Exemples:

"Tous les élèves exprime leurs idées."

"Les arbres commence à tomber."

Voilà un autre exemple qui illustre bien que la terminaison "ent" des verbes n'est pas un automatisme à l'écrit chez certains élèves.

Exemple:

"Les élèves qui regardère dehors fire émerveillés."

De nouveau, la marque du pluriel présente au nom et à l'adjectif n'est pas présente dans les deux verbes.

Voilà deux autres phrases qui illustrent la question suivante: Les élèves oublient-ils la terminaison "ent" par inattention ou par manque de pratique et de bonnes connaissances de la conjugaison des verbes?

Exemples:

"Nos cinq gagnants arrive à Winnipeg, prend leur billet et embarque dans l'avion."

"Les enfants montas à bord et venus à Winnipeg."

Les élèves qui ont utilisé la première personne à leur récit avaient tendance à utiliser la terminaison "t" plutôt que "s" pour les verbes du 2e et du 3e groupe.

Exemples:

"Je fut saisir."

"Je ne respirait plus."

Certains autres élèves vont jusqu'à enlever la terminaison des verbes du 2e ou du 3e groupe, laissant ainsi le verbe avec la voyelle comme seule terminaison.

Exemple:

"Je reconnu, je m'aperçu, je m'assi."

D'autres élèves inventent de nouvelles terminaisons, en faisant des interférences d'un groupe de verbes à l'autre, d'un temps de verbe à l'autre.

Exemple:

"Le chauffeur d'autobus se levère toute effrayer, sauta et partère..."

"Jean trouvère..."

"Les élèves partère..."

"Les élèves réponda..."

"Ils commencaire à construire..."

"Tous les élèves commença à s'ésouffler..."

"Les élèves qui s'arrêta de s'amuser..."

Un autre erreur résulte de l'utilisation de deux propositions coordonnées dans lesquelles le sujet de la seconde proposition est le même que celui de la première proposition sans que les verbes des deux propositions soient accordés avec le même sujet.

Exemples:

"Deux hommes sortient et demanda..."

"Nous avons marché plus proche de la fenêtre et trouva un homme..."

"Trois hommes on prit des parapluies et sauta de l'avion..."

"Les jeunes apperçus l'homme et avancaire..."

D'autres élèves, ayant bien appris leurs règles, généralisent l'application de la règle qui veut que l'on mette la marque "ent" au pluriel des verbes en mettant "ent" à la fin des participes passés du passé composé.

Exemples:

Tout à coup, la belle hôtesse qu'ils avaient vuent auparavant..."

"Ils ont renduent à la maison..."

"Roger, Ali et Raymond avaient vuent."

"Les enfants avaient prisent..."

Un élève seulement, dans son effort de bien accorder ses verbes, a ajouté la terminaison "ent" à la fin de trois infinitifs:

"...l'autobus arrête à un arrêt. Soudain, toute les élèves arrête de parléent, de chantéent et de rirent."

Critère 19: L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord en genre et en nombre du nom et de l'adjectif pour les cas retenus au programme d'études.

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Échelle descriptive</u>	
			<u>Note</u>
A	Toujours: 0 à 1 erreur		5
B	Presque toujours: 2 à 3 erreurs		4
C	Souvent: 4 à 5 erreurs		3
D	Parfois: 6 à 10 erreurs		2
E	Rarement: 11 erreurs et plus		1

Tableau 2.36: Résultats au critère 19

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	--	3	--	--
4	2	10	6	--
3	8	8	7	14
2	5	4	1	15
1	2	1	--	--
Total	17	26	14	29

Trois élèves, garçons des écoles urbaines, ont obtenu la note 5, ayant 0 à 1 erreur dans leur récit touchant l'accord en genre et en nombre du nom et de l'adjectif.

Dix-huit élèves, 2 filles et 10 garçons des écoles urbaines et 6 filles des écoles rurales, soit 20,93%, ont fait de 2 à 3 erreurs dans leur récit concernant le critère 19.

La grande majorité des élèves de la 8e année, soit 43,02%, ont obtenu la note 3 ayant de 4 à 5 erreurs dans leur récit.

Sept filles des écoles rurales, soit 50%, et 14 garçons, soit 48,28%, font 4 à 5 erreurs dans leur récit. Quinze garçons des écoles rurales, soit 51,72%, ont fait de 6 à 10 erreurs dans leur récit touchant l'accord en genre et en nombre du nom et de l'adjectif.

Au total, 29 élèves, soit 32,56% des élèves, ont donné des récits où il y avait 6 erreurs et plus et 53,57% de ce pourcentage, soit 15 élèves, sont des garçons de la campagne.

Forces et faiblesses du critère 19.

Voici la moyenne obtenue par les élèves des quatre groupes au critère 19:

Tableau 2.37: Moyenne en % du critère 19

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
51,76%	67,69%	67,14%	49,66%

Deux groupes, les garçons de la ville et les filles de la campagne, ont obtenu une note semblable et font ainsi preuve qu'ils ont respecté toujours, presque toujours ou souvent les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord en genre et en nombre du nom et de l'adjectif. Par contre, les deux autres groupes, les filles de la ville avec 51,75% et les garçons de la campagne avec 49,66% démontrent qu'ils ont respecté parfois ou rarement les contraintes concernant l'accord du nom et de l'adjectif.

Les élèves omettent, comme pour la marque du pluriel des verbes, de mettre la marque "s" au pluriel à la fin du nom ou à l'adjectif qui accompagne un nom au pluriel.

Exemples:

"Les arbres étaient tellement haut..."

"Nous étions tellement content..."

"Ils ont reçu des vacances gratuite..."

"Il sont probablement mort..."

"Les régions herbeuse..."

"Une jeune fille aux yeux bleu et au cheveux blond..."

L'erreur la plus fréquente était dans l'utilisation de toutes les formes de l'adjectif indéfini "tout".

Exemples:

"Toute les lacets"

"Tout les élèves."

"Ils se demandaient si tous cela était un mauvais rêve."

"Tout les enfants..."

"Tout les bagages..."

Signalons ici que le montant d'adjectifs utilisés n'était pas très élevé puisque la caractérisation des personnes, des lieux, des objets et des événements a été plutôt faible ou insuffisante. Par contre, les copies ayant des caractérisation fortes avaient un grand choix d'adjectifs, bien accordés avec les noms qu'il accompagnaient.

Exemples:

"L'hôtesse vint à leur rencontre: elle était belle, grande et mince avec des cheveux blonds et un petit nez retroussé."

Nous avons signalé quelques erreurs d'accord de l'adjectif avec le véritable genre du nom qu'ils accompagnaient mais pas assez par contre pour s'inquiéter.

Exemples:

"Une promenade désastreux..."

"Notre première atelier..."

"Ils sont parties pour une autre longue voyage..."

"Jean décide de prendre trois mauvais herbes: un petit, un moyen, un grand..."

Certains participes passés des verbes du premier groupe, employés comme adjectifs, sont écrits avec la terminaison de l'infinitif "er" au lieu de "é" et ne portent pas l'accord nécessaire exigé par le nom qu'ils qualifient.

Exemples:

"Les ours sont revenus très enrager."

"Le conducteur devient fruster et impatienter."

Critère 20: L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant les cas d'homophonie retenus au programme d'études.

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Échelle descriptive</u>	
			<u>Note</u>
A	Toujours: aucune erreur		5
B	Presque toujours: 1 à 2 erreurs		4
C	Souvent: 3 à 4 erreurs		3
D	Parfois: 5 à 6 erreurs		2
E	Rarement: 7 erreurs et plus		1

Tableau 2.38: Résultats au critère 20

<u>Note</u>	<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
5	1	11	--	--
4	4	9	4	8
3	10	5	9	16
2	2	1	1	5
1	--	--	--	--
Total	<u>17</u>	<u>26</u>	<u>14</u>	<u>29</u>

Une fille et 11 garçons des écoles urbaines ont écrit un récit sans aucune erreur relative aux homophones. Vingt-cinq élèves, soit 29,07%, ont fait 1 à 2 erreurs dans leur récit tandis que la grande majorité des élèves, à part les garçons de la ville, ont obtenu la note 3, ayant eu 3 à 4 erreurs. Neuf élèves ont remis des récits où il y avait 5 à 6 erreurs, et de ces 9, 5 élèves sont des garçons provenant des écoles rurales.

Il est à signaler que nous n'avons pas trouvé 7 erreurs et plus dans aucune copie.

Forces et faiblesses du critère 20:

Voici la moyenne obtenue par les quatre groupes au critère 20:

Tableau 2.39: Moyenne en % du critère 20

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
64,71%	83,08%	64,29%	62,07%

Les quatre groupes d'élèves ont obtenu des moyennes indiquant que les élèves respectent les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant les cas d'homophonie; les garçons des écoles urbaines ayant obtenue 83,08% montrent à nouveau un avance.

L'erreur la plus fréquente était la confusion entre le pronom indéfini "on" au sujet à la 3e personne du singulier et son homophone "ont", verbe avoir à la 3e personne du pluriel.

Il est à signaler que les élèves ont utilisé moins souvent le verbe "ont" comme sujet à la place du "on" qu'ils ont utilisé "on" à la place du verbe "ont" au passé composé. Simple oubli de leur part ou de nouveau manque de pratique des conjugaisons des verbes au passé composé?

Exemples:

"Les étudiants on réveillé..."

"Les élèves on commencer..."

"Les élèves on attendu..."

"Qu'est-ce qu'ont va faire?"

Nous avons rencontré très peu d'erreurs concernant les deux homophones "son" et "sont". Les élèves avaient plutôt tendance à bien les utiliser qu'à les confondre.

Plusieurs erreurs sont relatives aux homophones "à" préposition et "a" verbe à la 3e personne au singulier quand "a" est utilisé avec un participe passé. Les élèves utilisent "a" comme préposition mettant le participe passé du verbe à l'infinitif.

D'autres élèves utilisent "a" comme préposition et ont tendance à enlever l'accent de la préposition.

Exemples:

"Mme Girard a commencer a chanter."

"L'autobus les conduit a un camp d'hiver."

"J'avais deux choix a prendre..."

Une autre erreur fréquente, surtout chez les garçons des écoles de la campagne, était la confusion entre les homophones "ce" pronom ou adjectif démonstratif et "se" pronom personnel trouvé couramment devant un verbe pronominal. Les élèves font précéder leurs verbes pronominaux par "ce" aux temps simples et par "c'est ou sait" aux temps composés.

Exemples:

"Leurs imagination commence à ce développer."

"Quelqu'un c'est éloigné..."

"La tempête sait empiré..."

"L'autobus sait faite enterré..."

Les copies des jeunes qui maîtrisent l'emploi des homophones courants tels que "on" et "ont", "son" et "sont", etc. avaient des erreurs du genre "qu'elle, quel ou quelle".

Exemples:

"Carole aime être à l'aise dans se quel porte."

"Cette belle dame les emmena dans une chambre quelle ferma à clé..."

Tableau 2.40: Tableau comparatif des résultats en %

	Filles		Garçons	
	Ville	Campagne	Ville	Campagne
	%	%	%	%
Moyenne par groupe	63,76	62	72,38	58,34
1. Situation de communication	65,42	60,18	75,48	60
a) Univers fictif	56	48,57	67,12	49,48
b) Premier événement	82	79,29	84,62	81,72
c) Deuxième événement	67,6	65,71	80	61
2. Fonctionnement du discours	60	59,52	71,28	57,93
a) Indice de temps	58	52,14	65	49,66
b) Paragraphe	66	74,29	83,85	48,97
3. Fonctionnement de la langue	61	64,29	73,93	57,85
a) Lexique	62,2	58,57	73,85	56,55
b) Syntaxe	66,75	65	79,23	62,76
c) Orthographe d'usage	71,76	70	77,69	66,21
d) Orthographe grammaticale	54,06	60,93	67,18	50,34

Moyenne générale: 64,12%

2.4.4 Résultats du questionnaire auprès des élèves.

Le cahier de l'élève s'accompagnait, comme nous l'avons déjà signalé, d'un questionnaire destiné aux élèves qui leur demandait de nous révéler leurs habitudes à l'écrit. Nous avons reçu 74 questionnaires touchant les habitudes des élèves à l'écrit. Trente-cinq des ces élèves, c'est-à-dire la moitié, avouent que la situation de départ les a beaucoup aidés. Trente-quatre élèves ont trouvé que la situation de départ les a un peu aidés et 5 élèves seulement ont admis que la situation de départ ne les a pas aidés du tout.

Les élèves écrivent des textes en français avec une fréquence de 1 à 2 fois par mois. Notons ici que les élèves se contredisent puisque des camarades de la même classe perçoivent différemment cette fréquence. Certains nous ont répondu 1 à 2 fois par mois et d'autres 1 à 2 fois avant les bulletins. Le fait demeure par contre que les élèves perçoivent que l'enseignement de l'écriture se fait dans le cours de français et avec une fréquence de 1 à 2 textes par semaine, allant de 1 à 2 textes avant les bulletins.

Plusieurs élèves avouent qu'ils n'écrivent aucun texte en sciences humaines. Vingt-et-un élèves trouvent qu'ils écrivent des textes avant les bulletins et les autres élèves varient leur perception entre 1 à 2 textes par semaine, par mois ou par 15 jours. Trente-huit élèves, soit 44,19%, avouent qu'ils n'écrivent aucun texte en sciences naturelles et le reste admet

écrire 1 à 2 textes avant les bulletins. Quelques élèves ont ajouté à la section, "Autres": les poèmes en anglais et les rapports de livres.

A la question, "Aimes-tu écrire?", 9 élèves seulement ont répondu oui, beaucoup et 47 oui, un peu. Les raisons? En voici quelques-unes:

"Je m'exprime et j'écris facilement."

"J'aime m'exprimer."

"Beaucoup de plaisir."

"Ca passe le temps."

"J'aime écrire pour ma classe."

"Parce que c'est du plaisir inventer une histoire et j'aime l'aventure."

"Ce fait sortir mes sentiments."

"Ca me vient facilement."

"Ca fait quelque chose à faire quand j'ai rien à faire."

"Je ne sais pas pourquoi, c'est un talent."

Les 18 élèves qui ont admis ne pas aimer du tout écrire ont donné les raisons suivantes:

"Je ne suis pas créatif et je n'aime pas ça."

"Trop de temps est gaspillé. Je pourrais lire au lieu."

"Je n'ai pas des idées."

"Ca prend trop de temps."

"Je ne vais pas devenir écrivain."

"J'ai autres choses plus intéressantes à faire."

"Je n'ai pas une bonne imagination."

"Il faut toujours regarder dans le dictionnaire."

"Je ne lis pas beaucoup et ça prend du temps à penser à des idées."

"C'est plate, j'ai de la difficulté."

"Je ne suis pas bon."

"C'est ennuyant."

"C'est plate et ça fait mal à la main."

Il est intéressant à noter que les élèves qui avaient répondu à la question, "Aimes-tu écrire?" oui, ou oui un peu, étaient des élèves qui avaient remis des récits d'aventures ayant obtenu la note 3, 4 ou 5 aux différents critères. Par contre, les élèves qui avaient répondu à la même question qu'ils n'aimaient pas écrire, avaient remis des récits d'aventures ayant obtenu des 3, 2 ou 1 aux différents critères.

Les élèves ont consulté plus souvent le dictionnaire que le livre de grammaire et plusieurs élèves ont avoué n'avoir consulté ni l'un ni l'autre. La plus grande faiblesse que les élèves perçoivent avoir à l'écrit, c'est la grammaire. Le mot grammaire est revenu souvent dans leurs réponses; toutefois, les parties de la grammaire n'ont pas été spécifiées. Quelques élèves trouvent qu'ils ne peuvent pas conjuguer les verbes, d'autres qu'ils ne savent pas mettre les verbes aux bons temps. Pour d'autres, l'épellation des mots est un problème ainsi que l'accord du sujet avec les verbes. Un élève a généralisé ce que

les autres probablement ressentent en déclarant: *"La grammaire, il y a trop de règles"*. Le vocabulaire, trouver les mots, voilà d'autres faiblesses à l'écrit avouées par les élèves.

La grammaire, le vocabulaire ne sont pas seulement les seules difficultés auxquelles les élèves de la 8e année font face. Ils avouent qu'ils ne connaissent pas les différentes étapes relatives à l'écriture. Pourrait-on se poser la question suivante: Les élèves sont-ils assez familiarisés avec les trois grandes étapes du processus de l'écriture? C'est-à-dire sont-ils exposés à l'étape pré-écriture afin de stimuler leur créativité et leur imagination et les mettre en situation? Les a-t-on assez exposés aux différents aspects de l'étape écriture qui comprend la rédaction, l'objectivation et la correction de leur texte? Et enfin, pour l'étape post-écriture connaissent-ils la destination de leur texte une fois les deux autres étapes complétées?

Les élèves admettent qu'ils manquent d'imagination, qu'ils ne peuvent pas inventer une histoire par eux-mêmes, qu'il leur est difficile de faire parler les personnages et de faire des descriptions. D'autres prennent beaucoup de temps à commencer ou à trouver des actions.

Un élève a peut-être résumé la difficulté commune à tous les élèves: *"Je ne trouve pas les mots que je veux en français."*

Les élèves ne se voient pas par contre de façon complètement négative puisqu'ils admettent facilement avoir des forces aussi à l'écrit. De nouveau les élèves ont divisé leurs forces comme ils l'avaient fait avec leurs faiblesses en deux sections: partie grammaire et partie fonctionnement du discours. Les élèves déclarent se sentir à l'aise avec la ponctuation et les mots en français et, pour quelques uns d'entre eux, ne pas éprouver de problèmes en grammaire et en épellation des mots.

Les élèves trouvent qu'ils ont beaucoup d'idées et même de bonnes idées et qu'ils sont bons avec les poèmes en anglais. Un élève admet qu'il a de bonnes idées en répondant trois fois: "les idées, les idées, les idées" et deux garçons trouvent que leur forces à l'écrit sont "leurs muscles"! Il se sentent capables d'inventer une histoire, de construire de bonnes phrases et de choisir de bons sujets eux-mêmes.

Les élèves qui se perçoivent faibles à l'écrit justifient cette faiblesse par le manque d'idées. Par contre, les élèves qui se perçoivent forts à l'écrit justifient cette force par les bonnes idées qu'ils ont.

A la question 8, "Aimes-tu lire?", 10 élèves seulement ont répondu non: deux filles et 8 garçons. Le reste des élèves admettent qu'ils aiment lire. Quoi? Les romans d'aventures viennent en tête avec les revues en 2e place et les journaux en

3e place. Quelques élèves aiment les romans policiers et les bandes dessinées.

Mais ce qui est révélateur par contre, c'est que ce grand pourcentage d'élèves franco-manitobains qui avouent aimer lire, avouent aussi qu'ils lisent en anglais: 10 élèves lisent en français et 54, c'est-à-dire 84,38%, lisent en anglais.

Parmi les élèves qui préfèrent lire en français, un futur écrivain justifie sa réponse en disant: *"Je comprends plus en français et je veux devenir écrivain français"*.

Un autre élève justifie sa préférence en avouant: *"J'aime le français un petit peu plus que l'anglais"*.

Un autre élève nous affirme qu'il lit plus en français car *"le professeur nous fait lire en français"*.

Et un dernier élève résume bien pourquoi on choisit l'une ou l'autre langue pour lire: *"Je trouve que je comprends plus avec les livres en français"*.

Les nombreux élèves qui ont avoué lire plus en anglais qu'en français ont donné comme raison principale de leur choix le facteur de compréhension. Ils lisent en anglais tout simplement parce qu'ils comprennent mieux ce qu'ils lisent.

"Je comprends mieux l'anglais."

"Je ne comprends pas trop les mots en français."

"Je comprends plus l'anglais. Le français est plus dur à comprendre et si tu lis la moitié tu ne sais pas ce qui se passe."

Il est un facteur qui découle du précédent pour justifier encore le choix dans la lecture des livres anglais: les élèves trouvent que les livres français ne sont pas aussi intéressants que les livres anglais.

"J'aime pas lire en français c'est trop plate."

"Le français est plate..."

"En anglais c'est plus intéressant."

"Il y a des meilleurs livres en anglais."

"Je trouve les livres français plates."

"Ici au Manitoba, nous sommes une minorité, voilà pourquoi nous n'avons pas accès à des livres français."

"Les journaux sont plus intéressants en anglais."

"L'anglais a plus de variétés que le français."

"Il n'y a pas beaucoup de livres en français qui sont intéressants."

Les élèves ne sont donc pas très attirés par la lecture en français. La compréhension, élément essentiel afin d'aimer et de bien savourer un livre, devient un obstacle. Pourquoi lire un livre quand on ne comprend pas ce qui se passe? Les mots inconnus ne permettent pas d'apprécier les subtilités de l'intrigue et les élèves abandonnent la lecture avant d'arriver à la fin du livre.

Les élèves qui avouent si facilement que le français n'est pas intéressant veulent peut-être dire que la maîtrise de leur langue maternelle comme un instrument de communication personnelle et sociale n'est pas encore complétée; que ce qu'ils lisent en français ne touche pas les émotions ou ce qu'ils vivent comme adolescents. Le programme d'études, français langue maternelle 8e année, affirme que ces deux facteurs sont parmi ceux qui se rangent parmi les principaux problèmes de l'enseignement du français, langue maternelle au secondaire au Manitoba. *"Les élèves ne possèdent pas la langue émotive."* *"La crise de l'adolescent face aux valeurs socioculturelles."* (Programme d'études 1983, 1). Si toute leur vie émotive et sociale se passe en anglais, il faudra les équiper avec le vocabulaire nécessaire pour exprimer ces mêmes émotions en français; il faudra les exposer à des lectures variées et intéressantes venant de tous les coins du monde francophone afin de leur montrer que le français est une langue vivante, vigoureuse, et "aussi le fun" à lire que l'anglais. Le but assigné à l'enseignement du français n'est pas défini en terme de connaissances mais en terme d'habiletés. *"La classe de français doit faire en sorte que les élèves développent les habiletés à utiliser efficacement leur langue maternelle comme un instrument de communication personnelle et sociale."* (Programme d'études 1983, 9)

2.4.5 Résultats du questionnaire auprès des enseignants.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 1, l'instrument d'évaluation envoyé aux écoles pour l'enquête s'accompagnait d'un questionnaire destiné aux enseignants qui leur demandait de nous révéler leur philosophie relative à l'écriture.

Sur 6 réponses, 3 enseignants trouvent difficile d'enseigner l'écriture, deux assez facile et un seulement facile.

Tableau 2.41: Résultats du questionnaire aux enseignants

3 enseignants	difficile
2 enseignants	assez facile
<u>1 enseignant</u>	facile
6 enseignants	

A la question no 2 qui demande aux enseignants d'expliquer pourquoi ils trouvent l'enseignement de l'écriture facile, assez facile ou difficile, les enseignants qui trouvent l'enseignement de l'écriture difficile déclarent:

"Les besoins des étudiants varient grandement et c'est difficile de trouver le temps de travailler avec chacun."

"Nos jeunes ne lisent pas assez en français."

"C'est difficile de rendre nos élèves conscients qu'ils doivent faire le lien entre la grammaire et ce qu'ils écrivent."

"Chaque élève a son propre style. Ils ne sont pas tous au même niveau."

Les enseignants qui trouvent l'enseignement de l'écriture assez facile déclarent:

"La plupart des élèves aiment écrire et on vient à bout de les motiver."

Les jeunes ont beaucoup d'imagination. Il s'agit seulement de la canaliser et d'y rattacher quelques règles grammaticales."

A la question numéro trois, qui demandait avec quels volets de l'écriture les enseignants se sentaient à l'aise, assez à l'aise et mal à l'aise, voici ce que l'enquête nous révèle:

Un enseignant seulement se sent à l'aise avec la grammaire. Les autres se sentent assez à l'aise avec l'enseignement de la grammaire.

L'orthographe semble ne poser aucun problème puisque la moitié des enseignants se sent à l'aise et l'autre moitié assez à l'aise.

Le vocabulaire cause des problèmes à 2 enseignants sur 6; par contre 3 d'entre eux se sentent à l'aise et 2 assez à l'aise.

La création des situations d'écriture ne pose aucun problème à 2 enseignants sur 6, tandis que la moitié se sent assez à l'aise avec ce volet de l'enseignement de l'écriture. A noter qu'un seul enseignant se sent mal à l'aise avec la création des situations d'écriture.

Aucun enseignant ne se sent à l'aise avec l'amélioration des textes; par contre, 5 enseignants sur 6 se sentent assez à l'aise alors qu'un seul se déclare mal à l'aise.

Même si le malaise n'est pas de grande envergure, les enseignants qui ont répondu à notre sondage semblent assez confiants à enseigner l'écriture mais sans en montrer une maîtrise parfaite.

A la question quatre, qui demandait l'avis des enseignants quant à la formation de base d'un enseignant, tous sont unanimes. Tous sont d'accord qu'il y ait un cours directement relié à l'enseignement de l'écriture et qu'il soit offert aux enseignants qui se destinent au primaire et à l'élémentaire.

En réponse à la question cinq, qui demandait l'avis des enseignants d'offrir le même cours mais aux enseignants destinés au pré-secondaire et au secondaire, 4 enseignants sur 6 se sont déclarés d'accord qu'on offre un cours relatif à l'écriture et 2 ont répondu "*tout dépend de sa spécialisation*".

Les enseignants pensent que les professeurs de français sont suffisamment bien qualifiés pour enseigner un cours relatif à l'écriture. Par contre, ils aimeraient introduire de nouvelles activités visant l'enseignement relatif à l'écriture et ne se sentent pas tout à fait prêts à le faire.

Quatre enseignants de français sur 6 sont d'accord que les autres professeurs qui enseignent les autres matières telles que mathématiques, sciences naturelles, sciences humaines, devraient être capables eux aussi d'intégrer les principes d'écriture dans leur cours: ainsi, quand les élèves répondent aux questions des tests des autres matières, le français devrait compter aussi bien que la bonne réponse à la question. Quand les élèves préparent des projets à l'écrit en sciences humaines et en sciences naturelles, les trois grandes étapes du processus de l'écriture doivent toujours les guider.

Et, pour finir, les enseignants veulent des recyclages divisionnaires et des recyclages internes à l'école afin de les aider dans l'enseignement de l'écriture.

Les journées d'implantation des programmes d'études devraient traiter de l'enseignement de l'écriture. Par contre, la conférence annuelle d'octobre des Éducatrices et Éducateurs francophones du Manitoba ne semble pas être la solution idéale. Un enseignant a suggéré qu'on invite à l'école des collègues qui ont de l'expérience dans le domaine.

Pour résumer donc, le sondage auprès des enseignants nous révèle que les professeurs qui enseignent le français se sentent qualifiés dans l'enseignement du cours de français mais ils aimeraient recevoir une formation plus directe à l'enseignement

de l'écriture à l'Université quand ils sont en formation initiale et dans leur vie professionnelle par le truchement des recyclages divisionnaires et internes. Ils aimeraient avoir l'appui des enseignants des autres disciplines scolaires telles que sciences naturelles, sciences humaines, etc. dans l'enseignement de l'écriture. L'exclusivité de l'enseignant de français à l'enseignement de l'écriture devrait cesser.

De plus en plus, les concepteurs de programmes d'études se préoccupent du développement de la langue (française en l'occurrence) à travers les autres matières. L'élève n'apprend pas à travailler la compréhension en lecture autrement en sciences humaines ou sciences naturelles qu'en français. L'élève ne devrait pas alors composer d'une certaine façon selon certaines exigences pour la classe de français et d'une façon différente pour les classes des autres matières scolaires.

Chapitre III

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES DÉCOULANT DE L'ENQUÊTE

Les considérations pédagogiques qui suivent sont organisées en fonction des trois grands axes qui ont structuré l'écriture et l'évaluation du récit d'aventures des élèves.

3.1 Situation de communication

A) Univers fictif; B) Premier événement; C) Deuxième événement.

Nous avons trouvé que 59,3% des élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines de notre échantillon réussissent à créer plusieurs ou assez de personnages dans leur récit d'aventures et à les caractériser très bien, bien ou plus ou moins bien. Par contre, 40,7% des élèves créent peu de personnages et leur caractérisation est faible ou insuffisante.

En outre, 51,17% des élèves de la 8e année réussissent à créer plusieurs ou assez de lieux et à les caractériser très bien, bien ou plus ou moins bien. En plus 48,84% créent très peu de lieux et leur caractérisation est faible ou insuffisante. Ensuite, 53,48% des élèves de la 8e année réussissent à créer plusieurs ou assez d'objets et à les caractériser très bien, bien ou plus ou moins bien. Enfin, 46,52% des élèves créent très peu d'objets et leur caractérisation est faible ou insuffisante.

Et enfin, 84,88% des élèves de la 8e année réussissent à créer plusieurs ou assez d'événements et à les caractériser très bien, bien ou plus ou moins bien. Seulement 15,12% créent très peu d'événements et leur caractérisation est faible ou insuffisante.

Ces résultats nous indiquent que, à l'exception des événements, un élève sur deux a de la difficulté à créer des personnages, des objets et des lieux et, s'il en crée, il a encore plus de difficultés à les caractériser. Une telle situation conduit aux considérations pédagogiques suivantes.

Avant de demander à un élève de composer un récit avec des personnages, des objets, des lieux, des situations menaçantes et des moyens de s'en sortir, il serait intéressant de l'exposer à la compréhension écrite de plusieurs récits d'aventures et de le familiariser à leur schéma narratif. La plupart des récits simples sont construits selon une structure identifiable et le guide de l'auto-correction présenté aux élèves leur donnait les constituants, relativement invariables d'un récit à l'autre. Ces constituants sont, rappelons-le, une situation initiale, une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir avec une première situation finale, une deuxième situation menaçante, de nouveaux moyens de s'en sortir et une deuxième situation finale qui termine l'histoire. André Jacques Deschênes, dans sa monographie La compréhension et la production de textes (1988, 26-7), résume les constituants d'un récit à "une situation initiale, une complication et sa résolution, une évaluation et

sa morale". La situation initiale comporte la caractérisation des personnages, la description des objets et des lieux; les situations menaçantes présentent les événements créés pour constituer l'intrigue du récit.

Cette structure dans les récits est facile à identifier, d'abord par l'ordre de présentation des différentes parties, ensuite par certains indices, des mots-charnières, qui servent à faire comprendre au lecteur la structure et l'organisation logique du texte. Des adverbes du type "soudain", "tout à coup", le temps des verbes ou la syntaxe du récit remplissent cette fonction.

L'élève, à la suite de la lecture de plusieurs récits d'aventures à un événement et à deux événements, devrait être capable à démontrer les récits en ses composantes, à reconnaître toutes les caractéristiques des personnages, des objets, des lieux, à comprendre la relation étroite qui existe entre les événements et la caractérisation des personnages, des objets et des lieux.

Ce que nous proposons ici, c'est de reprendre les mêmes étapes, non pas pour les productions, mais pour la compréhension d'un récit d'aventures. Suite à la lecture d'un récit d'aventures, les élèves doivent être capables de reconnaître le héros ou la héroïne, les mots utilisés pour les caractériser, soit sous leur physique, soit sous leur moral. Il faudra ensuite que les élèves relèvent les différents types de dangers auxquels fait

face le héros ou la héroïne du récit. Après, les élèves trouvent les moyens que le personnage principal utilise pour surmonter le danger. Les élèves devraient être ici capables de trouver dans le récit les alliés qui aident le héros, et les ennemis qui lui mettent les obstacles. L'élève doit aussi comprendre que ces nouveaux personnages ont des traits physiques et des traits de caractère qui sont en relation étroite avec les dangers qu'ils affrontent.

Ensuite, les élèves, dans la compréhension d'un récit, doivent trouver les lieux et l'époque dans lesquels se situe leur récit.

Un récit d'aventures comporte évidemment certains objets qui, utilisés par les personnages en situation de danger, ont leur part dans la cohérence du récit et permettent au lecteur d'imaginer les gestes des personnages de l'histoire.

Nous proposons aux enseignants la démarche suivante. Lecture d'abord en classe d'un court récit d'aventures à deux événements et plus. L'enseignant fait dégager ou explique les différentes composantes du récit en se basant sur les parties du récit qu'on vient de lire. En d'autres termes, l'enseignant donne le modèle du récit à partir de la lecture collective d'une histoire. A l'étape suivante, les élèves, divisés en groupe, à partir d'un autre récit d'aventures, lisent et reconnaissent les différentes composantes du récit. L'enseignant vérifie les réponses en

effectuant une mise en commun et apporte des explications supplémentaires si nécessaire.

On pourrait répéter cette activité jusqu'à ce que tous les élèves soient capables de reconnaître facilement le schéma narratif du récit.

Les élèves profiteront aussi, suite à leurs lectures de récits, à enrichir leur vocabulaire et à devenir ainsi plus capables de trouver les mots justes pour s'exprimer quand le moment de la production écrite du récit arrivera.

Quand les élèves seront assez familiarisés avec les différentes composantes du schéma narratif suite à la lecture de plusieurs récits d'aventures, ils seront davantage préparés à passer à l'étape de la production écrite d'un récit. Une dynamique lecture/écriture se met ainsi en place et elle aura comme résultat d'amener les élèves à mieux composer.

Quand on pense que les élèves sont suffisamment préparés, on peut passer alors à l'étape de la production écrite. Mais de nouveau, sans composer tout un récit, les enseignants devraient amener les élèves à composer différents paragraphes où le seul objectif serait la caractérisation des personnages, des lieux et des objets. Deux livres approuvés pour le programme d'études de français langue maternelle de la 8e année, Pratiques d'écriture de Raymond Blain (1988 et 1989), Texte et Contextes 2 de Marcel

Lamarre et Claire Gagnon (1983) offrent aux élèves des champs lexicaux assez complets pour qu'ils puissent choisir leur personnage, les obstacles à surmonter, les traits physiques et moraux de leur héros, les lieux, l'époque et la durée des actions et les objets à décrire. Des champs lexicaux des verbes d'action, des mots pour exprimer ses goûts et ses sentiments complètent la liste.

Il serait intéressant aussi d'exposer les élèves à l'exercice suivant. Relever d'un récit les différentes caractérisations, y enlever tout ce qui caractérise (adjectifs, adverbess, propositions, etc.) et demander aux élèves de comparer ensuite les deux textes. Ils comprendraient ainsi facilement la faiblesse du récit dont la caractérisation des personnages, des objets et des lieux est insuffisante et la richesse de celui avec des caractérisations fortes.

Comme nous avons trouvé que 47 élèves n'ont pas créé un deuxième événement ni des moyens de s'en sortir et comme l'enquête auprès des élèves sur leurs habitudes à l'écrit nous apprend que 13 élèves ont écrit 1 à 2 textes en français chaque 15 jours et 32 élèves ont composé des textes en français une à deux fois par mois, nous nous demandons si les élèves de la 8e année ont été exposés à des pratiques fréquentes à l'écrit et si le récit d'aventures à deux événements, même s'il est retenu par le programme d'études français de la 8e année, a été vu par tous les élèves.

Il serait important donc de trouver des moyens de multiplier les pratiques d'écriture des élèves et, pour chacune d'elles, d'exposer les élèves à un guide d'auto-correction dans lequel l'élève apprend à vérifier si tous les éléments exigés par la pratique y sont présents.

3.2 Fonctionnement du discours

A) Indices de temps

Nous avons trouvé que 44,35% des élèves de la 8e année ont reçu la note 3 pour le critère 9, c'est-à-dire que les indices de temps et de lieu utilisés dans le récit étaient plus ou moins clairs.

Ensuite, 30,23% des élèves avaient des copies où trop d'indices manquaient et où le message prêtait à confusion.

De nouveau, pour amener les élèves à utiliser des indices de temps de façon claire, il faut, pendant les lectures de récits que l'enseignant relève tous les indices de temps et de lieu utilisés dans ces récits, et faire comprendre aux élèves que l'absence de ces indices rend le récit moins clair.

En outre, une liste de différents indices de temps donnée aux élèves, au moment de leur pratique d'écriture, serait utile car les élèves plus faibles par exemple, qui manquent de richesse de vocabulaire, pourraient s'y référer et enrichir leur production écrite.

En outre, de plus en plus, les chercheurs s'intéressent au rôle des connaissances initiales des lecteurs dans les tâches de mémorisation et d'apprentissage. Les études démontrent un effet positif des connaissances antérieures sur les performances de compréhension. Les études de Birkmirel (1985), Callaham et Drum (1981), Taylor (1980) cité in Deschênes (1988, 44-5) montrent que les performances de rappel et de reconnaissance sont largement dépendantes des connaissances initiales des sujets: *"ceux qui possèdent davantage de connaissances antérieures rappellent plus d'information, les organisent mieux et font moins d'erreurs que les sujets possédant moins de connaissances du domaine conceptuel traité par le texte"* (Deschênes 1988, 45).

Par ailleurs, d'autres chercheurs nous affirment *"qu'il a été démontré que les élèves possédant des connaissances plus avancées sur un sujet comprenaient mieux l'information contenue dans un texte sur ce sujet, la renaient mieux et étaient plus aptes à faire des interférences à partir du texte"* (Holmes 1983 b; Johnston 1984; Marr et Gormley, 1982) cité in Giasson 1990, 170.

Il faudra donc que l'enseignant, avant de passer à l'écriture d'un récit d'aventures avec ses élèves, s'assure que ces derniers aient toutes les connaissances requises à la compréhension d'un récit pour qu'ils soient capables ensuite, en utilisant ces connaissances, d'en écrire un.

Les élèves de la 8e année ont rencontré de sérieuses difficultés à utiliser adéquatement les temps des verbes exigés par la logique du récit. Une confusion régnait dans les copies. Ils n'ont pas pu utiliser adéquatement la relation imparfait et plus-que-parfait, c'est-à-dire l'antériorité d'un événement par rapport à un autre ni la postériorité en utilisant le futur antérieur et le futur simple. Les élèves de la 8e année n'ont pas assimilé convenablement la conjugaison des verbes de façon à les utiliser convenablement en utilisant le temps ou le mode requis avec la terminaison adéquate.

Avant de proposer aux élèves la pratique d'écriture d'un récit d'aventures, pratique complexe qui dépend du montant de connaissances initiales des élèves pour sa réussite, il faudra, comme nous l'avons mentionné plus haut, leur donner ce montant de connaissances sur le schéma narratif afin de les faire réussir.

Létourneau (1988) nous rappelle qu'au cours des dernières années les éducateurs se sont battus à humaniser l'enseignement, c'est-à-dire à combattre l'apprentissage machinal et celui des connaissances spécialisées, mais au détriment des connaissances de base. Létourneau affirme que les connaissances de base sont une nécessité pour bien accomplir toutes les tâches compliquées. Quelles sont ces connaissances de base? *"La capacité de lire et d'assimiler des documents relativement complexes, la capacité d'écrire avec cohérence et de bien connaître l'orthographe et la*

grammaire, la capacité de communiquer verbalement avec une certaine clarté et la capacité de résoudre des problèmes mathématiques de difficulté moyenne." (Létourneau 1988, 47)

Dans l'apprentissage de ces connaissances de base, la mémoire a un rôle important à jouer. Nous sommes d'accord que certaines techniques d'apprentissage par coeur n'ont guère de résultats puisqu'elles utilisent la mémoire à court terme et les connaissances ainsi acquises sont vite oubliées et pas du tout utilisés. Par contre, il ne faut pas sous-estimer le rôle de la mémoire dans l'apprentissage des verbes qui font partie des connaissances de base d'une pratique d'écriture. Le niveau de maîtrise de ces connaissances joue un rôle important dans la réussite de n'importe quelle pratique d'écriture, en particulier dans l'écriture d'un récit d'aventures dans lequel l'élève utilisera souvent l'imparfait des verbes pour les descriptions des personnages, des lieux, des objets et des événements, le passé simple ou le passé composé pour la succession des actions des personnages et le plus-que-parfait et le futur antérieur pour exprimer l'antériorité et la postériorité.

La conjugaison des verbes, aussi fastidieuse et monotone qu'elle puisse paraître, paraît nécessaire aux pratiques de compréhension et d'écriture. Elle devrait constituer l'objectif unique des leçons où les élèves apprennent à conjuguer les verbes inscrits au programme d'études aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, pendant les leçons dont l'objectif est la

compréhension d'un récit d'aventures et la découverte de ses composantes, le rappel seulement des terminaisons des verbes serait suffisant. L'expérience montre que d'inclure dans la même leçon deux objectifs visant à donner aux élèves les connaissances de base de la conjugaison des verbes d'une part et de la compréhension d'un récit et des ses composantes d'autre part serait une erreur pédagogique. Madeline Hunter, dans sa théorie de l'enseignement efficace, propose aux enseignants de n'inclure qu'un objectif à la fois dans la planification de leurs leçons:

"The objective should:

- *state an observable learner behavior,*
- *relate to the specific content of the lesson."*

(St. Boniface S.D. #4 1986, 58).

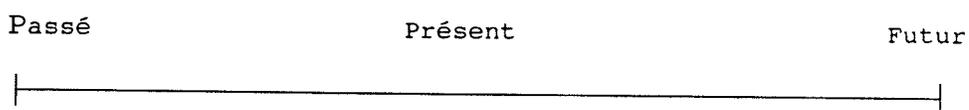
La présence de plusieurs objectifs à la fois dans une même leçon, si leur apprentissage se fait pour la première fois, pourrait amener les élèves à une maîtrise médiocre et un mauvais transfert. D'ailleurs, la théorie du transfert de Madeline Hunter, met beaucoup l'accent sur le degré des apprentissages antérieurs, degré qui influe sur le succès des nouveaux apprentissages: *"An important factor in transfer is the degree of original learning, for the degree of transfer is related to the degree of effectiveness of the original learning"* (Hunter 1986, 55). Ainsi, les élèves qui ne connaissent pas encore la conjugaison des différents groupes de verbes aux différents

temps et modes à la fin de la 8e année et arrivent ainsi en 9e, ont un sérieux handicap qui sûrement va jouer un rôle dans leur compréhension et leurs productions écrites.

Apprendre évidemment aux élèves la conjugaison des verbes par coeur n'est pas suffisant dans l'écriture d'un récit. Il faudra en plus leur faire comprendre le rôle important que les temps jouent dans une phrase pour exprimer clairement une idée, une pensée ou d'écrire des actions, des paysages, des objets.

Nous proposons la démarche pédagogique suivante pour habituer les élèves à utiliser convenablement les temps et les modes des verbes sans nécessairement rentrer dans la complexité des subordonnées et de la concordance des temps:

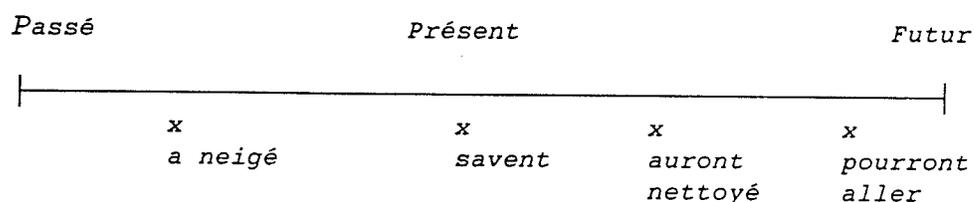
Mettre au tableau l'axe suivant et donner aux élèves l'exemple suivant:



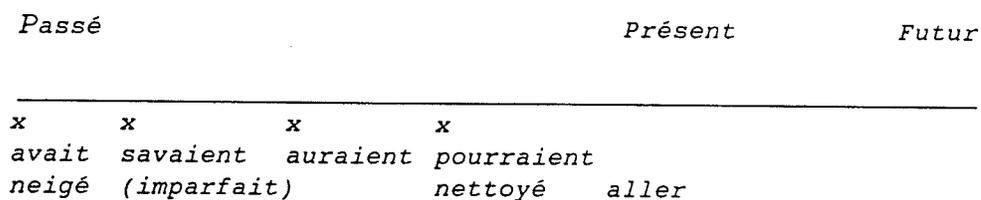
Comme il a neigé toute la nuit, les élèves savent qu'ils ne pourront aller à l'école que lorsque les employés de la ville auront nettoyé les routes.

Demander ensuite aux élèves d'explicitier quand se sont passées les différentes actions et de les placer ensuite sur l'axe du

temps. Favoriser le travail d'équipe dans ce genre d'exercice car il facilite l'échange d'idées et la discussion. Expliquer, ou faire dégager ensuite au tableau, la place sur l'axe du temps des verbes employés dans la phrase.



Demander ensuite aux élèves de réfléchir sur les modifications à apporter si le verbe "savent" au présent devenait "savaient" à l'imparfait. Leur proposer, de nouveau en équipe, de placer sur l'axe du temps les différents verbes de la phrase. Plusieurs élèves, de façon instinctive, trouveront la bonne réponse. Donner ou faire dégager au tableau les réponses, sans toujours rentrer dans les explications compliquées de la concordance des temps.



Pour l'acquisition des connaissances, proposer aux élèves plusieurs exercices où ils vont s'exercer à placer sur l'axe du temps les différents verbes et modes des verbes utilisés en expliquant toujours la relation de certains temps.

Les élèves devraient s'habituer à repérer facilement le lien du présent avec le passé composé, de l'imparfait avec le plus-que-parfait et du passé simple avec le passé antérieur pour le cas d'antériorité dans les actions; le lien, du futur simple avec le futur antérieur et du conditionnel présent avec le conditionnel passé pour la postériorité dans les actions.

L'expérience montre que ces exercices donnent aux élèves les moyens nécessaires de percevoir, dans la compréhension d'un texte, la succession des actions qui s'y trouvent et dans leur ordre logique. Quand ils font ensuite des pratiques à l'écrit, ces exercices les aident à mettre les temps et les modes conformément à la logique de ce qu'ils écrivent.

L'expérience nous montre encore que les élèves ne comprennent pas toujours la place de l'imparfait dans un récit pour décrire les personnages, les lieux et les objets et la place du passé simple ou du passé composé pour exprimer les actions. Afin d'aider les élèves à mieux saisir la différence entre une description et une action, nous leur demandons d'imaginer le récit qu'ils lisent ou qu'ils composent sur une scène de théâtre. Tout ce qui devient décor, costumes, éclairage exige l'imparfait. Tout ce qui devient mouvement et paroles par l'intermédiaire des acteurs exige le passé simple ou le passé composé. Raymond Blain dans son livre Pratiques d'écriture cahier B, propose des textes où l'on a supprimé les temps du passé, les ayant mis au présent et où l'on demande aux élèves de

retrouver le texte original de l'auteur en le récrivant, afin de découvrir ainsi, d'une part ce qui est description et qui exige donc l'utilisation de l'imparfait, d'autre part ce qui est action et qui exige l'utilisation du passé simple ou du passé composé.

En plus, quand on travaille avec les élèves la compréhension écrite d'un récit d'aventures, telle que mentionnée plus haut, quand on leur apprend les composantes du récit, la description des personnages, des lieux, des objets et des événements, on pourrait en même temps leur faire comprendre la relation qui existe entre la description de ces personnages, de ces lieux et de ces objets et l'utilisation de l'imparfait et les actions des personnages et l'utilisation du passé simple.

Quand on passe ensuite à l'écriture d'un récit d'aventures, il faudra exiger des élèves qu'ils écrivent leur récit au passé et qu'ils utilisent convenablement l'imparfait pour les descriptions et le passé simple ou le passé composé pour les actions. Nous verrons plus loin, quand nous parlerons de la correction, de quelle façon nous pouvons aider les élèves qui ne savent pas encore utiliser de façon adéquate les temps et les modes exigés par la logique du récit.

B) Le paragraphe:

Les moyennes que les élèves ont obtenues au critère 11 traitant du paragraphe sont les suivantes:

Tableau 2.42: Moyenne en % du critère 11

<u>Ville</u>		<u>Campagne</u>	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
66%	83,85%	74,29%	48,97%

Ces moyennes démontrent que les élèves séparent leur récit en paragraphes là où le sens l'exige et que les récits qui étaient plus longs avec plusieurs caractérisations et deux situations menaçantes avaient plus de paragraphes. La séparation d'un récit en paragraphes ne pose pas nécessairement un problème aux élèves franco-manitobains à l'exception des garçons des écoles rurales.

De nouveau, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'enseignant, pendant qu'il propose aux élèves la lecture des récits d'aventures pour la découverte du schéma narratif, pourrait faire ressortir l'importance de l'utilisation des paragraphes pour marquer les différentes composantes du récit. Il serait ensuite plus facile d'exiger des élèves de séparer leur récit à l'écrit en paragraphes afin de mieux illustrer les différents moments exigés par la logique de ce récit.

3.3 Fonctionnement de la langue

A) Lexique (critère 12)

Rappelons que 6,98% des élèves ont composé un récit où le vocabulaire était toujours varié, toujours précis et toujours correct; 37,21% des élèves ont composé un récit où le vocabulaire était presque toujours varié, presque toujours précis et presque toujours correct; 38,37% des élèves ont remis un récit où le vocabulaire était souvent varié, souvent précis et souvent correct; 17,44% des élèves ont donné un récit avec un vocabulaire peu ou très peu varié, peu ou très peu précis et peu ou très peu correct. Rappelons aussi que des trois qualités que nous cherchions au vocabulaire des élèves, la variété du vocabulaire était celle qui faisait le plus défaut.

L'expérience auprès des élèves nous a appris que faire avec eux de longues listes de vocabulaire, leur faire chercher le sens des mots dans le dictionnaire, n'enrichit pas nécessairement leur vocabulaire. Les quelques élèves très forts de la classe se souviendront peut-être de quelques mots et feront facilement le transfert dans leur travail scolaire mais les autres chez qui ces listes de mots ont été imprimées dans la mémoire à court terme, les auront vite oubliés et resteront encore démunis d'un vocabulaire varié, précis et correct. Que faire donc pour enrichir le vocabulaire de nos élèves en classe? Comment faire pour donner les mots qui manquent aux élèves qui nous ont dit, "Je ne trouve pas les mots"? La lecture évidemment reste l'activité par excellence, *"puisque d'une part le vocabulaire*

influence la compréhension en lecture et d'autre part la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire". (Giasson 1990, 199)

Parmi les nombreux moyens pédagogiques nous trouvons que, pour les élèves de la 8e année, l'abonnement de la classe à une revue telle que Vidéo-Pressé est un excellent moyen pédagogique qui les initie et les motive à la lecture personnelle.

L'expérience a montré que les élèves attendent avec impatience de retrouver au début de chaque mois Vidéo-Pressé pour lire leur rubrique préférée. La revue traite de sujets tellement variés que le plus réticent des lecteurs trouve un article qui l'intéresse. Les articles sont courts et bien présentés, les sujets sont modernes et touchent de près les jeunes: les bandes dessinées, les jeux, la lettre du mois, l'éditorial, voici une variété de lectures que l'enseignant peut exploiter en classe pour améliorer la compréhension écrite des élèves et enrichir leur vocabulaire et leur faire aimer la lecture. La technique du résumé d'un court texte lu dans la revue Vidéo-Pressé peut devenir un outil pédagogique important pour donner justement aux élèves la variété du vocabulaire que nous voulons.

Le résumé consiste à rapporter l'idée principale d'un texte, d'un article. Le résumé a une grande utilité car il habitue les élèves à dégager l'essentiel dans ce qu'ils lisent et il leur apprend à acquérir un esprit d'analyse et de synthèse puisque

l'élève, avant de décider quelles idées et quels faits garder, les analyse et les juge. Un bon résumé résulte d'une bonne compréhension de texte.

Comme le résumé est un exercice de réécriture, il devient donc un moyen précieux pour développer et améliorer le vocabulaire des élèves. L'élève, en faisant son résumé, peut prendre certains des mots que l'auteur a utilisés, certaines expressions. La compétence linguistique de l'élève s'améliore ainsi que sa compréhension.

Le résumé d'un article de Vidéo-Pressé ou d'un court texte doit obéir à certaines règles très précieuses. Un résumé n'est pas une interprétation personnelle d'un texte mais la rédaction d'un nouveau texte, plus court, qui est fidèle par rapport au texte original.

L'élève, après lecture, dégage les idées principales du texte, les reformule dans ses propres mots, même s'il utilise certaines expressions du texte original. Il faut veiller ici à ce que les élèves ne fassent pas un résumé en juxtaposant des phrases prises dans le texte. Le résumé est le texte original réduit de la moitié, du tiers, du quart, etc. de sa longueur initiale.

Voici un exemple de démarche: Faire avec les élèves la contraction d'un texte court ou d'un paragraphe, en comptant d'abord avec eux le nombre de mots, c'est-à-dire tout ce qui

peut être analysé grammaticalement, articles, noms, adjectifs, prépositions, verbes.

Ensuite, faire une première lecture pour prendre connaissance du texte. Dire aux élèves que c'est la deuxième lecture qui aide à trouver l'idée générale, les mots-clés, les mots charnières (mots de liaison). Montrer aux élèves qu'il faut respecter chaque partie du texte, l'introduction, le développement et la conclusion ainsi que l'ordre du texte. Les exemples, les chiffres, les anecdotes, doivent être résumés ou laissés de côté. Indiquer aux élèves l'importance des mots de liaison dans la progression du texte original et l'intérêt qu'ils présentent pour le résumé.

Compter avec les élèves le nombre total de mots que le nouveau texte comprend. Comparer ensuite les deux textes qui doivent exprimer la même chose.

Pour habituer les élèves à contracter des textes, leur donner des courts paragraphes et faire la contraction avec eux. Demander ensuite de faire d'autres textes en groupe et leur donner enfin un texte à résumer individuellement. A la suite des courts paragraphes, passer à un article de Vidéo-Presse. Procéder toujours de la même façon. Donner d'abord un modèle, expliquer comment le faire, faire travailler les élèves en équipe et passer à l'étape finale où l'élève travaille un texte individuellement.

Pour enrichir ensuite le vocabulaire et améliorer la compréhension, on pourra proposer aux élèves, systématiquement, des résumés de lecture tout le long de l'année. Les élèves finiront par commettre moins d'erreurs, par avoir des phrases complexes correctement utilisées, par dégager les idées principales plus facilement. Le résumé s'avère d'une grande utilité dans la vie scolaire des élèves puisqu'ils feront le transfert de son utilisation facilement en sciences humaines, en anglais, en sciences naturelles. Ils pourront en effet lire un chapitre dans le livre de sciences humaines et de sciences naturelles, dégager rapidement les idées principales, retenir l'essentiel, comprendre les idées principales. Ils pourront ainsi mieux se préparer pour les tests et les examens dans ces matières.

Une autre activité pédagogique pour enrichir le vocabulaire et qui utilise l'enseignement direct des mots de vocabulaire spécifique, tout en étant en même temps une activité amusante et significative, est la suivante: Prenons l'exemple de la liste des mots sur les prix. Donner une liste contenant les expressions qui indiquent des prix bon marché et les prix chers et demander aux élèves de travailler en groupes de deux. Avec l'aide du dictionnaire et de leurs connaissances personnelles, ils séparent la liste en deux catégories: d'un côté toutes les expressions qui indiquent qu'un prix est bon marché, de l'autre toutes celles qui indiquent un prix élevé. Vérifier, quand ils

sont prêts, s'ils ont bien placé les expressions à la bonne catégorie.

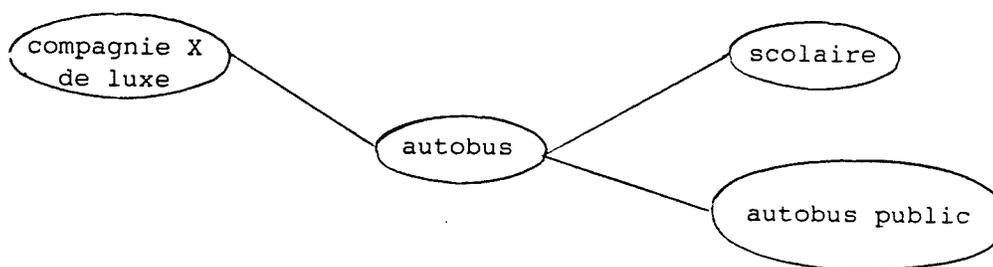
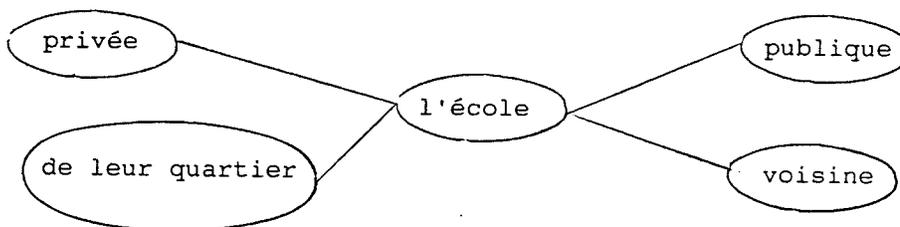
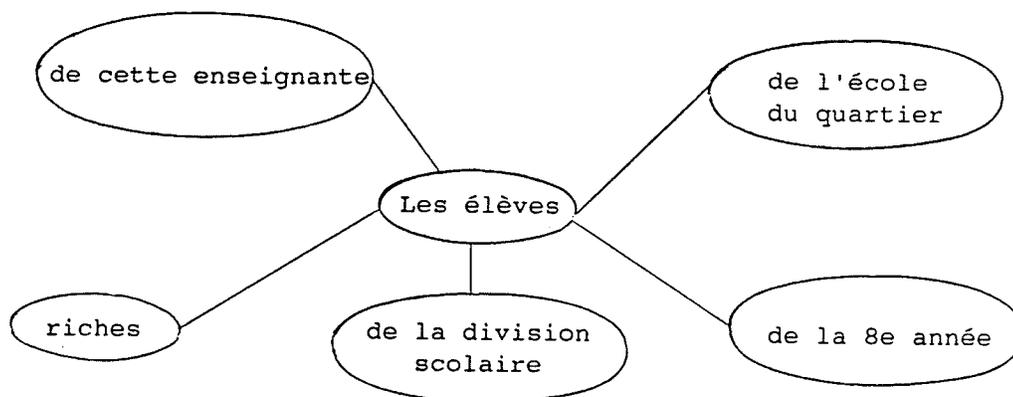
Demander ensuite aux élèves de simuler un dialogue entre un client/une cliente et un vendeur/une vendeuse où il serait question de prix. Le vendeur essaie de vendre un produit au client en utilisant, avec conviction, le plus d'expressions possibles indiquant que le prix de l'article en question est bas. Le client essaie de convaincre le vendeur du contraire en utilisant le plus d'expressions possibles indiquant un prix élevé. Les élèves peuvent donner leur petit dialogue en avant de la classe et certains élèves, bons acteurs, feront la joie de tout le monde avec leur trouvailles!

Un autre moyen pédagogique pour enrichir le vocabulaire des élèves est l'utilisation systématique des constellations des mots. Les cahiers A et B Pratiques d'écriture de Raymond Blain préparent les élèves à ce genre d'exercices. A titre d'exemple, étudions comment à l'aide d'une constellation de mots on peut améliorer un texte.

Prenons la phrase suivante: Les élèves vont à l'école en autobus.

Si la consigne est d'améliorer cette phrase en donnant plus d'information aux noms qu'elle contient, voici de quelle façon

la constellation des mots peut aider l'élève à améliorer son texte.



La combinaison maintenant de chaque constellation peut enrichir la phrase initiale et donner des sens différents tels que: "Les élèves de cette enseignante vont à l'école du quartier en autobus scolaire" ou "Les élèves riches vont à l'école privée en autobus de luxe".

Pendant que les élèves préparent, comme nous l'avons proposé plus haut, leurs paragraphes de caractérisation de personnages, de lieux et d'objets, l'utilisation des constellations de mots devient nécessaire et utile. L'expérience de nouveau nous montre que les élèves acquièrent facilement l'habitude de créer des constellations de mots pour chacune des pratiques d'écriture que nous leur proposons et qu'il s'étonnent de trouver plus de mots qu'ils ne pensaient connaître.

B) Syntaxe (critère 13)

L'analyse des résultats du critère 13 nous a appris que 4,65% des élèves ont fait preuve d'une utilisation toujours adéquate des phrases affirmatives, interrogatives, impératives, exclamatives et de leur forme négative. Ensuite 86,04% des élèves ont fait preuve d'une utilisation adéquate presque toujours ou souvent et 9,30% ont eu une utilisation faible. De tous ces types de phrases mentionnées plus haut, la phrase impérative et la phrase négative causent des problèmes aux élèves franco-manitobains. La première à cause de la mauvaise conjugaison des verbes à l'impératif présent, la deuxième à cause de l'absence de la double négation.

Afin d'aider les élèves à bien utiliser les différents types de phrases et leur forme négative nous proposons l'activité pédagogique suivante:

Demander aux élèves de se mettre en équipe de deux et d'inventer un dialogue entre deux personnages. Ils pourraient être un vendeur et un client, une caissière dans un magasin d'alimentation avec un client malcommode, une coiffeuse et une cliente difficile, une serveuse dans un restaurant avec un client pressé, un vendeur de maison avec une dame exigeante, etc. Leur dialogue doit contenir autant de phrases impératives et négatives que possible. Les élèves font ensuite une petite démonstration de leur dialogue devant la classe. Ensuite, demander aux mêmes élèves de mettre leur dialogue par écrit. Vérifier que le passage de l'oral à l'écrit se fasse convenablement. Attirer l'attention sur le fait que l'oral ne distingue pas entre la terminaison - é - et - ez des verbes à l'impératif. Expliquer aux élèves qu'à l'écrit ils doivent utiliser la double négation. Exiger des élèves qu'ils écrivent leur dialogue avec toutes les contraintes que l'écrit nous impose, telles que les terminaisons silencieuses des verbes à la 2e personne de l'impératif et la double négation. Les terminaisons des verbes à l'impératif ne sont pas si nombreuses pour justifier que les élèves ne se les rappellent pas. Il serait bon de mettre au tableau les terminaisons des verbes à l'impératif avant de demander aux élèves de mettre leur dialogue à l'écrit et de leur donner les doubles négations possibles afin de les utiliser dans leur phrases négatives. Exemple: "ne pas", "ne...jamais", "ne personne", "ne...guère", terminaison "e", "s" et "ds" pour la 2e personne au singulier et "ons", "ez" pour les personnes du pluriel et pour tous les verbes.

Critère 14

Rappelons que 8,14% des élèves ont fait preuve d'une utilisation adéquate toujours de l'auxiliaire être et aussi aux temps et aux modes composés. Ensuite, 23,23% des élèves ont fait preuve d'une utilisation adéquate presque toujours et 43,02% ont eu une utilisation adéquate souvent. Enfin 25,58% ont fait preuve d'une utilisation adéquate faible.

L'expérience montre que les élèves qui n'ont pas la grammaire intuitive des temps composés des verbes doivent apprendre de nouveau par coeur la conjugaison des différents groupes de verbes aux temps composés. L'apprentissage doit se faire simultanément à l'oral et à l'écrit. A l'oral, avec des exercices structuraux pour "bombarder l'oreille" des élèves avec la bonne structure et l'utilisation adéquate de l'auxiliaire avec certains verbes, pour défaire aussi les constructions fautives. A l'écrit, pour leur donner la bonne terminaison de chaque participe passé, pour leur souligner les terminaisons muettes, pour les rendre conscients que l'auxiliaire et le participe passé forme un tout qui s'appelle un temps composé de verbes.

Afin d'éviter que les élèves copient leur verbes du livre de Bescherelle La conjugaison des verbes et surtout afin de les rendre autonomes quant à la conjugaison des différents verbes des 3 groupes, des verbes irréguliers, des verbes pronominaux et des verbes utilisant l'auxiliaire être, nous utilisons en classe

une feuille de verbes qui se présente ainsi: A la première page se placent les temps et les modes simples. Les élèves connaissent la place sur la feuille de chaque temps et mode et comprennent que pour conjuguer ces temps il leur faut un radical et des terminaisons pour ce temps ou ces modes. Sur la deuxième page se trouvent les temps et les modes composés. Les élèves savent que pour conjuguer les temps et les modes composés il leur faut le participe passé du verbe et un des auxiliaires. Si le verbe forme des temps et les modes composés avec l'auxiliaire avoir, le participe passé reste invariable. Si le verbe se conjugue avec l'auxiliaire être, alors le participe passé s'accorde en nombre et en genre avec le sujet.

Vérifier que les élèves connaissent parfaitement bien la conjugaison des deux auxiliaires. Une fois ce prérequis vérifié, l'élève doit comprendre comment se forment les temps composés.

- Le passé composé se forme à l'aide du présent de l'auxiliaire être ou avoir, plus le participe passé des verbes à conjuguer.
- Le plus-que-parfait se forme à l'aide de l'imparfait de l'auxiliaire être ou avoir, plus le participe passé du verbe à conjuguer.
- Le futur antérieur se forme à l'aide du futur simple de l'auxiliaire être ou avoir, plus le participe passé du verbe à conjuguer.

- Le conditionnel passé se forme à l'aide du conditionnel présent de l'auxiliaire être ou avoir, plus le participe passé du verbe à conjuguer.

Afin d'aider les élèves à s'en souvenir il serait utile de leur donner la règle mnémonique suivante:

- passé composé + présent de l'auxiliaire
- plus-que-parfait + imparfait de l'auxiliaire
- futur antérieur + futur simple de l'auxiliaire

Faire remarquer aussi aux élèves que les participes passés peuvent avoir les terminaisons suivantes:

- "é" verbes en "er"
- "i" verbes 2e groupe et 3e groupe
- "t", "u" et "s" verbes du 3e groupe

Commencer par donner aux élèves les verbes usuels de chaque groupe. Pour mieux conjuguer les temps composés, proposer aux élèves des exercices où ils trouvent oralement d'abord le participe passé des verbes de chaque groupe et à l'écrit ensuite pour distinguer les terminaisons. Habituer les élèves à mettre les participes au féminin afin de trouver la lettre muette finale.

Avec ces connaissances, la conjugaison des verbes aux temps composés devrait devenir plus facile. Insister, hors de l'acquisition des connaissances de la conjugaison des temps

composés, que les élèves utilisent le pronom "elle" et pronom "on". L'utilisation du pronom "elle" pourra éviter à certains élèves l'accord du participe passé en "é" avec le sujet des verbes utilisant l'auxiliaire avoir et n'ayant pas le complément direct placé avant le verbe. Au lieu d'écrire: *"Elle a préparée un bon récit d'aventures"*, les élèves pourraient ainsi écrire correctement: *"Elle a préparé un bon récit d'aventures"*. L'utilisation du pronom "on" comme sujet, pourra habituer certains élèves à l'utiliser comme tel et ne pas le confondre avec son homophone "ont". Au lieu d'écrire: *"Ont écrit un récit d'aventures"* ou *"Ils on écrit un récit d'aventures"*, les élèves pourraient ainsi écrire correctement: *"On écrit un récit d'aventures"* ou *"Ils ont écrit un récit d'aventures"*.

Comme la plus grande partie des erreurs rencontrées au critère 14 concernait les verbes utilisant l'auxiliaire être et les verbes pronominaux, nous proposons d'expliquer aux élèves que ces deux catégories de verbes accordent leur participe passé avec le sujet et d'exiger des élèves sur la feuille des verbes de conjuguer les temps composés des verbes avec être en donnant clairement tous les accords:

Je suis allé/allée
 Tu es allé/allée
 Elle est allée
 Il est allé
 On est allé
 Nous sommes allés/allées
 Vous êtes allés/allées
 Ils sont allés
 Elles sont allées

Expliquer par la suite que le participe passé ainsi accordé se répète à tous les temps composés, c'est-à-dire les mêmes participes passés seront utilisés pour former le plus-que-parfait, le futur antérieur, le conditionnel présent, etc. Cette approche généralise l'emploi du participe passé avec l'auxiliaire être et libère l'élève de l'obligation de chercher, pour chaque temps, les terminaisons des participes passés. Donner aux élèves tous les verbes qui utilisent l'auxiliaire. Les faire conjuguer à l'oral et à l'écrit. Former leur mémoire visuelle à voir les accords à l'écrit, habituer leur oreille à entendre le verbe et l'auxiliaire être.

Procéder de la même façon pour la conjugaison des verbes pronominaux. Les élèves ayant assimilé la conjugaison des verbes avec l'auxiliaire être et les accords des participes passés avec le sujet, devraient s'habituer très vite ensuite à la présence des pronoms réfléchis. Nous suggérons que la conjugaison des verbes à l'aide des feuilles des verbes commence en septembre et se continue jusqu'en juin, passant d'abord par la conjugaison des verbes du 1er, 2e et 3e groupe utilisant l'auxiliaire avoir, la conjugaison de tous les verbes utilisant l'auxiliaire être, ensuite la conjugaison des verbes pronominaux; entre les trois sections, donner la conjugaison des verbes irréguliers.

Madeline Hunter, dans sa théorie de transfert, nous affirme que *"transfer of learning...is the student's ability to transfer past learnings to the creative solution of present problems. This ability to transfer past learning which is appropriate to a present situation is one of the most critical factors in perception, insight reasoning and originality"* (Hunter 1986, 1). L'apprentissage des verbes donc n'a que ce but: donner aux élèves les connaissances nécessaires, former leur oreille à la bonne structure, les aider à acquérir des automatismes linguistiques et des reflexes spontanés de telle façon que, quand ils utilisent la langue pour des besoins de communication, il l'utilisent correctement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Critère 16

Rappelons que 13,95% des élèves ont fait preuve d'utilisation adéquate toujours concernant les référents (pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs,; les adjectifs possessifs et démonstratifs). Ensuite 29,07% des élèves ont fait preuve d'une utilisation adéquate presque toujours tandis que 46,51% ont eu une utilisation adéquate le plus souvent. Enfin 10,47% des élèves ont fait preuve d'une utilisation adéquate faible.

Les élèves à l'oral n'ont pas toujours besoin d'utiliser adéquatement les référents. Un geste, une grimace, une intonation peuvent nous indiquer de qui ou de quoi on parle. A

l'écrit, l'absence des référents ou leur utilisation fréquente sans vraiment préciser qui ou quoi ils remplacent rend le texte difficile à lire et à comprendre.

L'expérience montre que les explications données aux élèves et qui sont basées sur des exemples pris directement dans toutes les formes de leurs productions écrites sont celles qui apportent les meilleurs résultats, puisqu'elles deviennent significatives.

Par conséquent, nous recommandons fortement l'adoption du système de "correction conférence" avec chaque élève, c'est-à-dire que la correction se fait sous forme de conférence entre l'élève et l'enseignant. Une fois les différentes étapes de la production écrite terminées et cette dernière mise au propre, l'enseignant lit avec l'élève la production écrite à voix basse pendant que la classe fait les devoirs en français, termine la production écrite en question et attend son tour en faisant de la lecture silencieuse. L'enseignant souligne à l'élève les différents types d'erreurs et, par des questions adéquates, l'oblige à retourner dans ses connaissances grammaticales, dans les explications données auparavant, dans les exigences marquées clairement à la grille de correction, à trouver la solution à l'erreur, à observer ce qui manque, à ajouter ce qu'il faut et à corriger son texte en présence de l'enseignant.

Chaque production écrite, aussi petite ou aussi compliquée qu'elle soit, devrait être accompagnée d'une grille de correction. Son utilité a une triple fonction:

- L'élève, à l'aide de la grille de correction, connaît clairement ce que l'enseignant lui demande et, en relisant son texte, peut voir quelle partie manque, quelle partie n'est pas complète, quelle partie doit être améliorée.
- L'élève faible en orthographe n'est pas pénalisé de son handicap par une mauvaise note puisque la grille exige d'autres sous-habiletés si bien que l'orthographe devienne partie d'une production écrite.
- L'enseignant, en corrigeant à l'aide d'une grille de correction, est plus apte à faire une évaluation précise qu'en corrigeant sans celle-ci. En outre, l'élève participe activement à l'amélioration de ses textes écrits, fait appel à ses connaissances acquises, à des automatismes, défait des apprentissages fautifs, s'exerce à intégrer convenablement la matière enseignée, devient en un mot responsable de son écriture et de ses apprentissages.

Quand un enseignant veut faire une évaluation sommative et corrige seul les différents écrits des élèves, qu'il s'agisse d'un résumé d'article tiré d'une revue pour la jeunesse, d'un récit d'aventures, d'un projet à l'écrit, il serait bon de faire un inventaire des différentes erreurs syntaxiques et grammaticales, d'anglicismes et de tournures fautives tirées des copies; une fois les copies corrigées et remises aux élèves, on

pourrait faire un compte rendu oral en écrivant au tableau l'erreur à corriger et en donnant la bonne réponse, soit à l'aide des explications des élèves, soit à l'aide de ses propres explications. Nous déconseillons que les enseignants profitent d'une telle situation pour faire une leçon nouvelle de grammaire. Nous préférons que toutes les erreurs inventoriées soient des erreurs déjà expliquées si bien que les explications au tableau sont un retour aux connaissances déjà apprises et aux pratiques antérieures.

Ces explications obligent les élèves à faire une nouvelle pratique de leurs apprentissages, à mettre les connaissances ainsi acquises dans la mémoire à long terme et à constituer ainsi petit à petit ce bagage de connaissances de base dont on a parlé plus haut, nécessaire à chaque production écrite.

Critère 17

Rappelons que 9,30% des élèves ont respecté les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme sans commettre aucune erreur. Ensuite 41,86% des élèves ont commis 1 à 3 erreurs tandis que 27,91% ont commis 4 à 5 erreurs à leur récit. En plus, 19,77% des élèves ont commis 6 à 10 erreurs et enfin 1,16% a commis 11 erreurs et plus.

La lecture de certains titres des articles parus dans des revues françaises et québécoises traitant des problèmes de l'orthographe, tels que:

"Quelle orthographe?"

"Voyage en orthographe"

"L'écrit au secondaire, éternel sujet"

"Le français écrit au secondaire: drame ou espoir?"

Les titres des différents ouvrages parus aussi bien au Canada français qu'en France tels que:

"L'orthographe en un clin d'oeil"

"Aidez votre enfant en orthographe"

"Tous les enfants peuvent réussir"

nous invite à poser la question suivante:

L'orthographe est-elle le problème d'une société en évolution ou seulement des élèves? Voici le dilemme auquel les enseignants font face, ayant eux-mêmes gardé des dictées le souvenir d'une corvée très peu attrayante. Comment parvenir à donner aux élèves le goût d'écrire correctement les mots, d'acquérir les automatismes nécessaires sans toujours leur demander la logique, si logique il y a dans la graphie de tel phonème? Si les linguistes sonnent la cloche d'alarme et demandent des réformes et des simplifications, d'autres facteurs, sociaux, voire, dans certains cas, affectifs freinent ces changements souhaités.

La façon de parler d'un peuple ainsi que sa façon d'écrire évoluent à travers les siècles grâce aux individus qui parlent

la langue, aux groupes sociaux qui ont le pouvoir sur l'écrit, aux pressions subies par les autres langues. Cette évolution est plus marquée à l'oral qu'à l'écrit parce que ce dernier se sert de règles plus rigoureuses et devient presque une institution sociale. Si l'usage est la règle, l'usage ne peut pas être fermé à jamais. La langue évolue et l'évolution de l'usage ne devrait pas être considéré comme une décadence, un désastre, mais plutôt comme une nécessité sur laquelle on ne peut pas fermer les yeux.

Pourquoi l'orthographe française pose-t-elle tellement de problèmes? Elle est une des matières les plus difficiles à enseigner à la fois parce que l'écrit ne correspond pas à l'oral et parce qu'elle ne fait pas partie de la vie des jeunes d'aujourd'hui et de la société dans laquelle ils vivent.

L'orthographe n'est pas toujours importante aux yeux des élèves. La société aujourd'hui propage la communication à l'oral grâce au téléphone, à la télévision et à la radio. Elle offre des loisirs plus audio-visuels qu'écrits et de ce fait ne fait pas nécessairement la promotion de l'orthographe. Les jeunes n'écrivent pas aussi souvent, aujourd'hui dans leur vie sociale, que le faisaient leurs parents. Le téléphone remplace la lettre de renseignements, la lettre de remerciement ou la lettre d'invitation. La télévision, les vidéo-clips, la musique remplacent souvent le livre, la revue, le goût de composer. En plus la société est devenue, grâce aux progrès technologiques,

plus difficile. Pourquoi faut-il apprendre à nos élèves toutes ces exceptions, tous ces illogismes quand nous voulons qu'ils apprennent à former un jugement dans des domaines plus complexes que l'orthographe?

Les linguistes et les enseignants ne demandent pas un bouleversement. Ils aimeraient simplement que les exceptions disparaissent pour débloquer ainsi l'évolution de l'usage. Ils veulent faire disparaître toutes les bizarreries et les absurdités qui furent la bête noire des milliers d'écoliers apprenant le français.

La réforme de l'orthographe, même si le mot réforme a été remplacé par celui de rectifications, continue à faire des pas même lents. Le 19 juin 1990, le Conseil supérieur de la langue française propose d'autres rectifications à l'orthographe concernant l'usage de trait d'union, le pluriel des noms composés, l'usage du tréma et de l'accent circonflexe, l'orthographe des mots d'origine étrangère, l'incohérence des doubles consonnes, certaines anomalies des séries étymologiques désaccordées et l'accord du participe passé des verbes pronominaux. (Québec français, no 80, 8)

Le Premier ministre français a qualifié ces rectifications "*précises, limitées, cohérentes et respectueuses de l'histoire et de la nature de notre langue dans son passé comme dans son devenir*". (Le français dans le monde, no 236, 47)

Ce qui reste à faire maintenant, c'est diffuser partout ces rectifications et commencer à les appliquer.

Nina Catach, linguiste française et directrice de l'équipe "Histoire et structure de l'orthographe française" au Centre national de la recherche scientifique, espère que les enseignants seront mieux informés des débuts modestes mais certains de la réforme de l'orthographe et que cette prise de conscience les amènera à observer en classe les changements.

S'il faut réformer l'orthographe, il faut aussi réformer la pédagogie de l'orthographe. Les travaux d'Antoine de la Garanderie, par exemple, offrent aux enseignants une méthode qui permet aux élèves d'apprendre sans échecs, en gérant eux-mêmes leurs apprentissages. Né en 1920, Antoine de la Garanderie est diplômé d'études supérieures de philosophie, certifié en biologie animale et en biologie végétale, docteur ès lettres. Professeur de philosophie dans des écoles secondaires de la région parisienne, directeur de l'Institut de l'Audio-visuel à Paris, il est actuellement maître de recherches à la direction des lycées et collèges au ministère de l'Éducation nationale et directeur de recherches à l'Université de Lyon II. Antoine de la Garanderie connaît bien l'échec scolaire puisque, tout le long de sa scolarité, il a redoublé les 1ère, 3e et 5e années et se présentera deux fois de suite sans succès à la première partie de son baccalauréat.

Ses échecs scolaires dus à sa surdité ne sont acceptés qu'au troisième redoublement de sa lère année grâce à la perspicacité d'un enseignant qui donne par écrit à Antoine ce qu'il explique oralement en classe. Antoine de la Garanderie continue ses études et se lance dans l'enseignement. Il découvre très vite la réussite inégale chez les élèves. Il est toujours convaincu qu'il y a chez chacun de ses élèves une façon particulière d'apprendre, de mémoriser, de réfléchir.

Si l'on arrivait à décoder ces multiples façons d'apprendre, on pourrait ainsi dégager une méthodologie qui permettrait à tout le monde d'apprendre et de réussir. Il base ses recherches sur les cracks, mot familier pour indiquer les élèves forts dans une classe, parce qu'il veut savoir comment ils font pour apprendre, il veut être capable de disséquer leur processus de raisonnement, de mémorisation, de réflexion.

Après l'étude auprès des élèves forts, il continue son exploration du côté des élèves en difficulté, des élèves qui ne sont pas capables de raisonner, de mémoriser et d'apprendre. Le résultat de ses recherches n'avait rien de nouveau. Les philosophes l'avaient dit avant lui: "*Il n'y a pas de pensée sans image*", disait déjà Saint-Thomas d'Aquin. De Heidegger à Sartre, on sait qu'il n'y a pas d'intelligence ni de conscience sans imagerie mentale. Donc, il n'y a pas de compréhension ni de mémorisation sans "codage mental", sans projet (de la Garanderie 1988, 28). Que veut-il dire par "codage mental"?

"C'est simplement les images que nous fabriquons dans notre tête à chaque fois que nous accomplissons un geste mental." (de la Garanderie 1988, 28)

Ces images peuvent être visuelles (représentation de ce que nous sommes en train d'apprendre, de comprendre ou de mémoriser) ou auditives (un discours mental, on se parle dans sa tête, les images, on se les répète verbalement, on les ré-entend).

Les visuels et les auditifs, d'après Antoine de la Garanderie, forment donc les deux grandes "familles pédagogiques" (de la Garanderie 1988, 29). Les élèves appartiennent à l'une ou à l'autre de ces deux familles et gèrent mentalement leur apprentissage selon les habitudes évocatives de "voir" ou de "se dire" dans la tête.

Apprendre aux élèves comment ils apprennent, visuellement ou auditivement, c'est les faire participer à leur apprentissage, c'est les rendre responsables de leurs acquisitions.

Quelles sont les étapes de cette pédagogie et comment peut-on l'intégrer dans l'apprentissage de l'orthographe d'usage?

A première vue, on présente à l'élève le mot qu'on veut qu'il apprenne sous les deux formes, visuelle et auditive. Pierre Causy dans son livre Aider votre enfant en orthographe dans la collection La Garanderie propose un mot aussi difficile que

ichthyophage. Pour les visuels, on l'écrit au tableau, pour les auditifs, on le dit plusieurs fois. Les élèves commencent alors le codage mental, les visuels voient le mot tel quel dans leur tête, les auditifs entendent les lettres dans leur tête i, c, h, t, h, y, o, p, h, a, g, e.

Les auditifs incapables de voir les mots dans leur tête, ne savent pas les écrire. Soixante-quinze pour cent des élèves présentant des problèmes d'orthographe d'usage sont des auditifs. (Causy 1989, 54)

Le visuel voit le mot de façon globale et ne fait pas d'erreur. L'auditif a besoin de connaître les différentes parties, syllabes et lettres, pour pouvoir orthographier correctement le mot. Un auditif qui lit beaucoup ne devient donc pas nécessairement meilleur en orthographe d'usage. L'auditif apprend l'orthographe en épelant les mots dans sa tête.

Si un élève a fait une erreur, il ne faut surtout pas lui indiquer où est son erreur mais plutôt lui demander de revenir à son image mentale. L'auditif revoit le mot correctement écrit pour le revoir de nouveau dans sa tête et corriger l'erreur. L'auditif redit le mot épelé dans sa tête et ensuite revient sur sa feuille et corrige l'erreur. Pierre Causy propose comme étape suivante dans son livre Aider votre enfant en orthographe une liste de mots classés selon un ordre croissant de difficulté. L'enseignant donne chaque soir 5 mots aux élèves à

apprendre selon leur gestion mentale visuelle ou auditive ou les deux. Causy suggère de continuer ce contrôle pendant 5 à 6 semaines jusqu'à ce que les jeunes gèrent leurs images mentales rapidement et de façon consciente.

Si nos élèves donc font des erreurs, il ne faut pas crier à l'alarme, ni les accuser d'incompétence. Il faudrait au contraire se poser la question pourquoi ils font telle ou telle erreur et leur en faire prendre conscience. Il ne faudrait pas pénaliser les élèves de leurs erreurs; au contraire il faudrait les habituer en les leur signalant et en leur donnant le goût pour une certaine qualité du français écrit et l'habitude de se corriger.

Comme le signale Michel Thérien, président de l'Association québécoise des professeurs de français, dans son article "*Les rectifications de l'orthographe*" paru dans Québec français, (no 80), "*le code écrit et son apprentissage, voire sa maîtrise, ne constitue qu'une des composantes de la compétence langagière. Autant l'école ne serait pas justifiée d'y consacrer toutes ses énergies, autant elle ne serait pas justifiée de ne pas s'en préoccuper - pour une multitude de raisons, notamment sociales - parce que la maîtrise du code graphique est un facteur de reconnaissance sociale et un important capital scolaire pour assurer la progression dans les études.*"

Critère 18: L'orthographe grammaticale et l'accord des verbes.

Rappelons que 3,48% des copies contenaient 0 à 1 erreur concernant les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord des verbes. Ensuite, 10,47% des copies avaient 2 à 3 erreurs tandis que 34,88% contenaient entre 4 à 5 erreurs. En plus 36,05% des copies avaient 6 à 10 erreurs et enfin 15,12% contenaient 11 erreurs et plus.

Ces résultats justifient pourquoi nous avons beaucoup insisté sur le fait de faire apprendre aux élèves la conjugaison des verbes par coeur. Nous avons répété qu'il faut insister beaucoup sur les terminaisons des verbes aux différents modes et temps. Pour que les élèves puissent assimiler ces verbes, ces acquisitions de connaissances, l'enseignant doit leur donner l'occasion de les employer plusieurs fois de façon à ce qu'ils deviennent des automatismes.

L'orthographe grammaticale et particulièrement celle relative à l'accord des verbes n'exige pas les mêmes capacités que l'orthographe d'usage. La mémorisation mécanique domine l'orthographe usuelle alors que l'orthographe grammaticale exige de la réflexion de la part des élèves. D'abord l'élève qui écrit doit avoir des exemples, des repérages simples pour être capable de comparer et de se poser des questions; il doit ensuite être capable de réfléchir et de vérifier toute une phrase écrite, être capable avec des conjugaisons types en tête,

d'appliquer, de substituer, d'inventer. Enfin, toutes ces capacités relèvent des apprentissages plus complexes qu'une simple mémorisation. (Causy 1988, 89)

Il ne suffit pas que l'élève apprennent les règles de l'orthographe grammaticale par coeur. La mémorisation n'est pas une fin en soi. L'élève doit être capable de se rappeler les règles le moment où il écrit, de comprendre ce que ces règles signifient vraiment, d'avoir clairement dans sa tête un mode d'emploi concret pour pouvoir les réemployer dans son texte.

Comme nous l'avons fait pour l'orthographe d'usage, nous essaierons de formuler une méthode qui aidera l'élève auditif et l'élève visuel dans son apprentissage de l'orthographe grammaticale.

La première étape est la mémorisation de la règle. L'expérience avec les pièces de théâtre où les élèves mémorisent plusieurs pages, nous a appris qu'à l'étape de la mémorisation, il n'est pas nécessaire d'insister sur la compréhension même si nous sommes d'accord qu'une compréhension simultanée à la mémorisation facilite cette dernière. Les élèves apprennent au début par coeur, de façon mécanique, sans intonation ni expression. Quand la réplique est mémorisée, quand les mots sortent sans difficulté, à ce moment, on analyse ce que les mots disent, ce que les personnages ressentent. De la même façon on peut faire apprendre aux élèves une règle de grammaire par coeur

de façon mécanique et seulement après on peut l'expliquer pour lui donner un sens.

Je mémorise d'abord, je comprends ensuite, telle est notre approche pour faire apprendre des textes de théâtre. Nous proposons donc une façon personnelle d'enseigner la grammaire qui suit le même modèle en mettant la règle grammaticale en mémoire d'abord. Il ne faut jamais oublier que mémoriser n'est qu'une étape de l'apprentissage mais une étape importante. Avoir des connaissances en mémoire permet à l'élève d'aller les chercher le moment venu, de les transformer ou de les appliquer.

Ces connaissances ne doivent pas être entreposées dans des petits tiroirs fermés intitulés conjugaison des verbes, accord des adjectifs en genre et en nombre, accord du participe passé, exceptions, etc. L'élève qui apprend ces connaissances grammaticales doit être capable, seul, d'aller trouver dans quel tiroir il va trouver l'information nécessaire pour ensuite l'appliquer dans son projet d'écriture. Cette troisième étape d'application et de ré-utilisation est celle qui rend l'élève indépendant et responsable de son apprentissage. Comment y arriver sans vraiment faire perdre à l'élève l'enthousiasme et le goût pour écrire?

L'expérience encore montre que le meilleur moyen de donner cette indépendance aux élèves est de corriger avec eux les productions écrites. Les corrections sous forme de conférences aident

l'élève à aller chercher dans les différents tiroirs de connaissances grammaticales l'information nécessaire et pertinente au problème précis que son enseignant lui soulève. Il corrige lui-même l'erreur en justifiant pourquoi. Cette façon de corriger présente un autre bénéfice: l'enseignant comprend si l'erreur grammaticale est un problème de mémorisation, de compréhension ou d'utilisation. Selon le cas, le professeur intervient et met l'élève sur la bonne piste. Les explications verbales de l'enseignant suivies d'un schéma explicatif, verbal toujours, contribueront à améliorer les pratiques d'écriture des élèves.

Nancie Atwell, auteur du livre In the Middle, Writing, Reading and Learning with Adolescents, utilise elle aussi la correction-conférence aux ateliers d'écriture qu'elle propose à ses élèves. Elle définit la conférence avec les élèves non pas comme un procédé qui oblige les élèves à se corriger mais plutôt comme "*a whole range of different kinds of talk, suiting different purposes of talk. The nature of talk in my writing workshop depends on what a writer needs or what I need as a teacher of writers*" (Atwell 1987, 88).

L'évocation des images mentales auditives ou visuelles d'Antoine de la Garanderie peut être utilisée aussi pour enseigner l'orthographe grammaticale. Selon Causy, l'élève auditif aura besoin des explications et des schémas à l'oral pour apprendre et mémoriser les règles.

Le visuel, par contre, mémorise moins et applique davantage. Il mémorise les exemples d'application plus facilement que la règle. L'élève visuel est capable de faire fonctionner une machine après avoir lu comment procéder pour la faire fonctionner mais reste muet si quelqu'un lui demande d'expliquer le fonctionnement.

La mémorisation et la compréhension se font simultanément chez l'élève visuel. Car, en mémorisant une règle, il mémorise aussi les exemples d'utilisation et se crée ainsi des images visuelles, graphiques et schématiques. Le visuel fera moins d'erreurs grammaticales que l'auditif car il a en tête l'exemple concret correspondant à la situation actuelle.

Antoine de la Garanderie affirme que, dans ses dialogues pédagogiques avec les élèves, il a constaté que *"l'élève auditif a très souvent besoin d'une perception visuelle et non seulement auditive pour pouvoir, sur cette perception, faire ses propres évocations auditives"* (Causy 1988, 101).

La correction sous forme de conférence exige de la part de l'enseignant des stratégies multiples qui obligeront l'élève à réfléchir et à comparer ce qu'il a appris auparavant avec ce qu'il a écrit. Cette réflexion doit se transformer en habitude lorsque l'élève est en projet d'écriture. En corrigeant avec les élèves, on comprend souvent qu'ils connaissent bien leurs

règles, ils s'en souviennent facilement, ils sont capables de les reformuler et on se demande pourquoi donc ils ne pensent pas à les appliquer. L'auto-correction est une habitude mentale rigoureuse, elle exige à faire un retour sur soi-même et sur les connaissances antérieures. La correction sous forme de conférence, bien menée, donnera l'occasion aux élèves de leur faire acquérir cette habitude.

La correction d'un projet d'écriture est une activité stressante aussi bien pour l'élève que pour le professeur. Pour l'élève, parce qu'elle l'oblige de faire un retour à ses connaissances et d'en choisir celles qui conviennent à l'amélioration de son texte; pour le professeur, parce qu'elle l'oblige à s'adapter aux besoins de chacun de ses élèves et à leurs habiletés à l'écrit de façon à pouvoir intervenir avec la stratégie pédagogique qui convient. Mais cette correction ne devrait pas devenir un moyen de sanction, un jugement sur la valeur de l'enfant. En insistant sur sa gestion mentale à corriger ce qu'il sait bien faire plutôt que de mettre l'accent sur ce qu'il ne sait pas encore faire, on arrivera à lui transmettre le goût pour l'écriture et pour le travail bien fait. Car, comme affirme Eveline Charmeux, auteur de nombreux ouvrages pédagogiques et professeur, *"Apprendre, ce n'est en rien combler des manques, c'est faire évoluer des acquis"* (extrait de *"Questions à Nina Catach et Eveline Charmeux"* Pratiques, no 46, juin 1985, 9). En partant de ce que l'élève sait faire en matière d'orthographe grammaticale, on développe chez lui une

image positive, une sécurité, un bien-être; l'apprentissage dans une telle ambiance devient plus facile, plus agréable.

Pour terminer, nous aimerions signaler que les résultats des deux enquêtes que nous avons étudiées au chapitre un, celle de Conrad Bureau et de Lise Ouellet ainsi que les résultats de la présente enquête démontrent clairement que les erreurs les plus fréquentes concernent l'orthographe grammaticale et les règles de l'accord de l'adjectif et du verbe. La diffusion de ces résultats auprès des enseignants pourrait les aider à inclure des stratégies pédagogiques précises dans leur enseignement afin d'apporter les mesures correctives nécessaires.

Critère 20:

Les homophones sont une source de pièges infinis pour nos élèves. La petite caricature d'une vache qui regarde son fermier et dit: "il est laid et sot et lui qui lui répond: "Le lait est dans le seau" ("Orthographe(s)," Pratiques, juin 1985, page couverture) illustre bien la communication ambiguë que peut provoquer la mauvaise utilisation des homophones. Comme nous l'avons expliqué pour les cas de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, les élèves doivent s'exercer à créer des images mentales en entendant tel ou tel homophone et juger ensuite lequel ils vont choisir selon le contexte de leur projet d'écriture. Un exemple que nous donnons à nos élèves pour les aider à démêler la confusion dans laquelle ils mettent les homophones est le suivant: l'ami, l'amie, la mie, la mis, la

mit, l'as mis et l'a mis. Chacune de ces graphies a la même résonnance phonétique. Ne pas connaître l'existence de toutes est laisser à l'élève le choix de prendre la première, au hasard, sans réfléchir laquelle il choisit et pourquoi. Un retour aux connaissances grammaticales sera souvent nécessaire pour justifier la différence entre la mis, la mit, l'as mis et l'a mis. Il faut insister toujours avec les élèves sur la différence de son et de la graphie et présenter les cas d'homophones comme un jeu, une devinette, un défi à relever. Il est évident que la non-correspondance entre le son et le graphie d'un mot devient presque une règle de français et c'est une des raisons pour laquelle l'apprentissage de l'orthographe d'usage et grammaticale devient difficile pour certains élèves. Combien de "s" silencieux à l'oral doivent faire leur apparition à l'écrit pour rendre, dans certains cas, la communication encore plus claire, dans d'autres respecter les contraintes de la redondance du code écrit? Combien de terminaisons de verbes, inexistantes à l'oral, doivent exister à l'écrit pour qu'il y ait communication et que le code soit respecté? Quand un élève écrit, "elles pensaires" pour "elles pensèrent", il invente tout simplement de nouvelles graphies pour correspondre au son qu'il entend et ne se soucie pas de trouver quelle graphie il doit aller chercher dans les images mentales qu'il a et qui correspond au son qu'il entend. L'élève en question ici écrit au hasard ce qu'il entend phonétiquement et n'arrive pas à transférer dans son écrit la terminaison "èrent" du pluriel. Il oublie aussi qu'il ne peut pas avoir le son "èrent" sans la

terminaison "ent" à la fin. Il sait que c'est un pluriel par le contexte, il met donc un "s" à la fin du mot sans se soucier de trouver si c'est un nom, un adjectif ou un verbe.

De nouveau, la correction sous forme de conférence entre l'élève et l'enseignant est le moyen par excellence pour habituer l'élève à choisir la graphie qui convient à son texte jusqu'à ce que ce choix devienne mécanique et automatique.

3.4 Compréhension en lecture et production écrite: synthèse des recommandations

L'enquête, menée auprès des élèves de la 8e année de certaines écoles franco-manitobaines, a révélé donc que les jeunes de 13 à 14 ans ont de la difficulté à caractériser d'abord les personnes, les lieux et les objets de leur histoire. Les élèves réussissent à faire une caractérisation convenable des événements de leur récit et avouent qu'une situation de départ mise à leur disposition les aide à mieux commencer et mieux composer leur récit.

Même si le récit d'aventures à deux événements est retenu par le programme d'études de français langue maternelle 8e année de la province du Manitoba, 36 élèves seulement, c'est-à-dire 41,86%, ont créé une deuxième situation menaçante à leur récit. Quarante-sept élèves, c'est-à-dire 54,65%, n'ont pas créé une deuxième situation menaçante et cela, malgré le guide d'auto-

correction qui accompagnait le cahier de l'élève et qui les dirigeait vers ce but.

Un élève sur deux, à l'exception des garçons des écoles urbaines, éprouve des difficultés à donner des indices de temps et de lieux variés et précis.

Par contre les élèves, à l'exception des garçons des écoles rurales, utilisent convenablement les paragraphes pour séparer les idées de leur récit.

Un élève sur deux n'a pas utilisé un lexique correct, varié et précis à l'exception toujours des garçons des écoles de la ville.

La conjugaison des verbes, l'utilisation des temps et des modes de verbes et l'orthographe grammaticale touchant l'accord des noms et des adjectifs en genre et en nombre sont les "bêtes noires" du récit d'aventures et leur mauvaise utilisation créait des situations où le message écrit des élèves était peu clair et ambigu.

Le but de cette enquête auprès des élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines était de trouver le portrait des compétences langagières en français considéré sur les aspects de la situation de communication, du fonctionnement du discours et de celui de la langue. L'identification des problèmes apparus,

critère par critère, d'après la grille d'évaluation, nous a permis d'apporter les recommandations pédagogiques appropriées. Si l'évaluation pédagogique a pour but principal et capital de favoriser un meilleur enseignement et un apprentissage de meilleure qualité (Morissette 1984, 31) nous aimerions que cette enquête puisse guider les enseignants de français des écoles franco-manitobaines à donner un meilleur enseignement, les équiper de stratégies pédagogiques telles que l'apprentissage du français chez les élèves atteigne une qualité supérieure.

Tout enseignant et pédagogue, par sa formation professionnelle, connaît bien le principe pédagogique de base qui nous dit que les enfants, les adolescents et les adultes "*apprennent à mieux lire et à écrire dans la mesure où ils pratiquent abondamment ces habiletés*" (Lire et aimer lire au secondaire fascicule 2, Ministère de l'Éducation du Québec, 1988, 11). C'est en forgeant qu'on devient forgeron, nous enseigne la sagesse populaire.

La recherche depuis les quinze dernières années met l'accent sur le lien incontestable entre la compréhension écrite et la production écrite:

"Il est en effet probable que l'activité d'écriture possède un certain nombre de caractéristiques apparemment très proches de celle d'une tâche de lecture et que certains éléments de modèles

de compréhension doivent se retrouver dans les modèles de production." (Deschênes 1988, 75)

Dans le contexte minoritaire dans lequel nous oeuvrons comme enseignants et dans le milieu de plus en plus anglicisant dans lequel vivent nos élèves, il devient donc prioritaire de valoriser la langue française en offrant aux élèves une quantité d'activités de lectures significatives pour les rendre ensuite habiles à écrire lorsque le cas se présente.

La première tâche donc des enseignants de français est de développer les habiletés de compréhension en lecture pour pouvoir ensuite développer plus aisément celles en écriture. Il ne faut pas oublier, de toutes les habiletés cognitives qu'un élève va acquérir durant sa vie scolaire, celle de la compréhension est la plus importante.

En effet, *"il faudrait placer, selon Reed (1980), la compréhension au premier rang. L'habileté à comprendre et à saisir le sens d'un message se trouve en effet au coeur même de toutes les activités humaines de communication et d'apprentissage"* (Deschênes 1988, 10).

Voyons maintenant ce que les auteurs nous disent quant à ce qui influence la compréhension en lecture. D'après Deschênes (1988) et Giasson (1990) il faut considérer trois variables: le texte, le lecteur et le contexte. La qualité de la compréhension en

lecture dépend du degré de relation qui existe entre ces trois variables. Plus ces trois variables de la compréhension seront imbriquées, meilleure sera la compréhension.

La variable lecteur fait référence à la personnalité du lecteur, à ses connaissances, à ses attitudes, à ce qu'il fait et ressent durant la lecture, aux habiletés qu'il met en oeuvre pour lire.

La variable texte fait référence à tout le matériel à lire. Dans ce matériel, on trouve l'intention de l'auteur, la structure du texte et le genre du contenu. La structure du texte nous indique de quelle façon l'auteur a organisé ses idées. Le contenu rapporte le style, les concepts, les connaissances et le vocabulaire que l'auteur a utilisés (Giasson 1990).

Les enseignants qui veulent améliorer la compréhension en lecture de leurs élèves ne doivent donc pas dissocier ces trois composantes du texte.

Voyons ensuite l'influence du contexte sur la qualité de la compréhension en lecture. Le contexte a trois facteurs qui influencent grandement la compréhension en lecture:

- le contexte psychologique du lecteur qui comprend l'intention de lecture et l'intérêt qu'a le lecteur pour le texte

- le contexte social qui entoure l'activité de lecture qui comprend ce que l'enseignant veut faire avec la lecture et toutes les interventions des autres élèves en classe
- le contexte physique qui entoure la lecture qui comprend le temps disponible, le silence ou le bruit qui accompagnent cette activité (Giasson 1990, 22).

Puisque la recherche en éducation et en psychologie met l'emphase sur le lien étroit qui existe entre la compréhension en lecture et la production écrite, puisqu'il est reconnu qu'un bon lecteur devient un bon scripteur, il faudrait mettre sur pied un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture. Celui qui existe et que les enseignants utilisent est le modèle dans lequel on donne à l'élève un texte et des directives et on évalue sa compréhension par des questions sur le texte (Giasson 1990).

D'après Durken (cité in Giasson 1990), les enseignants croyaient que le fait de poser des questions sur le contenu d'un texte amènerait les élèves à mieux comprendre le texte. Et s'ils constataient que les élèves n'avaient pas compris, ils posaient des questions additionnelles.

Aujourd'hui, les recherches ajoutent une nouvelle dimension à l'enseignement de la compréhension en lecture: la fonction explicative qui demande à l'enseignant d'expliquer à ses élèves pourquoi telle réponse n'est pas la bonne réponse et de leur

montrer quelle stratégie ils doivent utiliser pour arriver à une meilleure. Un tel enseignement est beaucoup plus efficace puisqu'il instrumente l'élève avec des stratégies, outils importants dans la démarche de son apprentissage. Les stratégies transforment l'élève en un participant actif dans son évolution, au même titre qu'il devient actif dans la correction de ses textes écrits pour la pratique de la conférence avec l'enseignant, tel qu'expliqué précédemment.

Giasson (1990, 31) propose aux enseignants les séries de question suivantes: quoi, pourquoi, comment et quand afin améliorer la compréhension en lecture des élèves. Dans quoi, l'enseignant explique la stratégie; dans pourquoi, il leur dit pourquoi cette stratégie est importante; dans comment, il leur fait une démonstration comment l'utiliser et dans quand, il leur apprend quand utiliser la stratégie et comment évaluer son efficacité.

Nancie Atwell (1987), en plus des ateliers d'écriture elle offre à ses élèves des ateliers de lecture pendant lesquels ils doivent lire toute une période, de préférence un livre d'aventures, un roman, une biographie, livre qui exige du lecteur de la concentration et de l'attention plutôt que des magazines ou des livres informatifs. Des règles précises régissent ces ateliers: les élèves, ayant adopté une position confortable, lisent en silence, n'ont pas le droit de parler ni de déranger et ne sortent que si c'est absolument nécessaire.

Résultats de ces ateliers: les élèves de Nancie Atwell lisent en moyenne 35 livres par année et aiment la lecture.

Par contre, les élèves ne deviendront pas des lecteurs autonomes seulement par le fait qu'ils lisent beaucoup et seuls. Les élèves deviendront de bons lecteurs autonomes aussi parce que les enseignants leur auront montré les différentes étapes pour le devenir. L'enseignant, avec ce modèle d'enseignement de la compréhension en lecture, prend en charge la responsabilité de définir les stratégies à enseigner, illustre concrètement leur utilisation, guide les élèves dans la pratique de leur utilisation et rend ainsi les élèves autonomes à utiliser cette stratégie.

Giasson (1990, 36) divise les processus qui interviennent dans la compréhension en lecture en 5 grandes familles:

- les microprocessus
- les processus d'intégration
- les macroprocessus
- les processus d'élaboration
- et le processus métacognitif

Les microprocessus permettent à l'élève de comprendre d'abord ce que contient une phrase. La reconnaissance de mots, la capacité de les regrouper en unités signifiantes tout en retenant de la phrase ce qui est important sont des habiletés importantes dans la compréhension en lecture.

Tout lecteur en lisant rencontre trois catégories de mots :

- les mots connus à l'oral, mais pas à l'écrit;
- les mots connus à l'oral et à l'écrit;
- les mots inconnus autant à l'oral qu'à l'écrit.

Le but à atteindre en compréhension de lecture est que le lecteur reconnaisse la plus grande quantité de mots qu'il rencontre. L'enseignant va intervenir et aider le lecteur à décoder les mots difficiles, à les identifier pour que les mots lui deviennent visuellement familiers de façon à pouvoir les reconnaître dans des lectures ultérieures. Le décodage des mots donc est une étape intermédiaire vers la connaissance des mots.

La lecture par groupe de mots permet une lecture fluide sans difficulté qui améliore la compréhension. Quand l'élève est capable de regrouper plusieurs mots de la même phrase de façon significative au lieu de les lire de façon mot par mot et isolée, la compréhension de cette phrase est de meilleure qualité. Une technique pédagogique utilisée pour améliorer la lecture par groupe de mots est la lecture répétée. Cette technique est reconnue pour améliorer la vitesse et la reconnaissance de mots; en outre, une fois acquise, elle se transfère dans la lecture des textes nouveaux. La relecture d'un texte exige un travail cognitif qui intervient dans la compréhension: à la première lecture, le lecteur est pris par le décodage et la reconnaissance des mots et son énergie n'est

pas centrée à la compréhension. Par des relectures successives, le lecteur comprend mieux le message et approfondit et structure mieux sa compréhension (Giasson 1990).

Retenir de la phrase lue ce qui est important est la troisième habileté des microprocessus. C'est très important pour l'élève d'apprendre à déterminer l'idée principale de la phrase pour la garder dans sa mémoire à court terme de façon à faire intégrer, la nouvelle information lue, à l'ancienne. Si le lecteur retient une information secondaire qui n'est pas reliée à ce qu'il lit par la suite, sa compréhension est perturbée. L'enseignant doit expliquer aux élèves qu'ils doivent retenir seulement ce qui est important car essayer de tout retenir comme font certains élèves voulant bien faire, risque de les embourber dans leur lecture et de diminuer la qualité de leur compréhension.

Les processus d'intégration apprennent aux élèves à reconnaître les principaux indices qui lient les propositions ou les phrases: ce sont les référents et les connecteurs. Ces liens, utilisés volontairement par l'auteur, assurent la cohésion du texte. Et si nous voulons que les élèves en écrivant utilisent les mêmes liens pour donner une cohésion dans leur production, il faudra les habituer à les reconnaître dans leurs lectures.

Il faut ensuite apprendre aux élèves lecteurs que les écrivains ne décrivent jamais en détail une situation, un sentiment: ils

demandent au contraire au lecteur sa collaboration, ses propres connaissances pour mieux comprendre le texte: c'est ce qu'on appelle les interférences dans un texte. C'est-à-dire, le lecteur doit aller plus loin dans la compréhension d'un texte que ce qui est présent en surface du texte (Giasson 1990, 61).

Les référents classifiés par Baumann (1987) et adoptés par Giasson (1990) sont classifiés en:

- ce qui est remplacé
- ce par quoi il est remplacé.

Un nom par exemple peut être remplacé par un pronom, son genre dépendant évidemment du contexte. On comprend facilement pourquoi les connaissances grammaticales préalables chez les élèves faciliteraient l'utilisation ou la reconnaissance des référents. Ce qui est remplacé donc est le nom, le verbe et la proposition. Ce par quoi il est remplacé peut être un pronom, un adverbe, un synonyme ou un sous-entendu.

L'enseignement des référents n'a pour but que de faire comprendre aux élèves que les référents sont utiles en lecture.

Les connecteurs sont des mots qui unissent deux propositions, deux phrases. Ce sont finalement toutes les conjonctions de coordination et de subordination, toutes les conjonctions simples et les prépositions. Les auteurs attirent l'attention des enseignants sur le danger à trop enlever les connecteurs des

textes destinés aux plus jeunes lecteurs. Souvent il est plus difficile de comprendre deux phrases simples sans connecteurs qu'une phrase plus longue avec un connecteur.

Plusieurs connecteurs sont implicites dans une phrase, surtout ceux de temps et de cause. Les connecteurs de cause sont les plus difficiles à maîtriser car ils demandent aux jeunes lecteurs des connaissances sur des phénomènes complexes et des situations humaines qu'ils n'ont pas encore. Les enseignants donc doivent porter une attention particulière aux connecteurs de cause afin d'habituer les élèves à trouver la relation cause-effet.

L'inférence, le troisième processus d'intégration, est la capacité du lecteur de comprendre en allant plus loin que ce que donne le texte. Le lecteur a besoin des informations supplémentaires qui ne se trouvent pas dans le texte pour parvenir à mieux le comprendre. Les auteurs insistent ici qu'il ne s'agit pas de faire appel à l'imagination ou au jugement du lecteur mais à ses connaissances antérieures. Il est prouvé que, plus les élèves ont des connaissances sur un sujet donné, plus il leur est possible de faire des inférences efficaces. Il est vrai que la capacité de faire des inférences croît avec l'âge mais il ne faut pas hésiter à enseigner cette habileté très tôt car, en plus de se développer graduellement avec l'âge et l'acquisition des connaissances, elle s'améliore par l'enseignement. Les enseignants devraient veiller à poser en

classe moins de questions dont les réponses se trouvent directement dans le texte et plus de questions inférentielles. Johnson et Johnson (1986) (cité in Giasson 1990, 66) ont composé une liste de 10 types d'inférences que les enseignants peuvent utiliser dans leur stratégies pédagogique afin d'améliorer la capacité d'inférer de leurs élèves:

1. le lieu, où?
2. l'agent, qui?
3. le temps, quand?
4. l'action, quoi?
5. l'instrument, avec quoi?
6. la catégorie, de quelle catégorie s'agit-il?
7. l'objet, de quel objet s'agit-il?
8. la cause-effet, qu'est-ce qui a causé cette situation?
Ou quel est l'effet?
9. le problème-solution, comment solutionner ce problème?
Ou quel est le problème?
10. le sentiment-attitude, quel sentiment?

Nous avons présenté ce qui intervient dans la compréhension des phrases et des propositions. Nous allons maintenant aborder les macroprocessus qui influencent la compréhension du texte en entier, c'est-à-dire l'identification des idées principales, le résumé et la structure du texte.

L'idée principale d'un texte varie d'un élève à l'autre et ce parce qu'il y a deux catégories d'information importante:

- l'information importante parce que l'auteur la présente comme telle

- l'information importante parce que le lecteur veut la considérer comme telle.

Il semble que certains élèves qui n'arrivent pas en classe à trouver l'idée principale d'un texte ne le font pas non pas parce qu'ils n'en sont pas capables mais parce qu'ils considèrent comme importante l'information qu'ils perçoivent personnellement et non pas celle que l'auteur présente comme telle. L'enseignant donc doit apprendre aux lecteurs faibles de sa classe à distinguer dans un texte toutes les notions apportées par l'auteur pour pouvoir faire la différence entre l'information importante d'après l'auteur et l'information importante d'après eux. L'idée principale étant présentée de différentes façons dans un texte, c'est à l'enseignant de montrer aux élèves si elle est explicite, c'est-à-dire présente dans le texte et donc facile à identifier, ou implicite, c'est-à-dire plus difficile à identifier et qui exige des élèves des inférences. Ici l'enseignant intervient avec la stratégie "quoi - pourquoi - comment - quand" de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture.

Comme nous l'avons déjà expliqué en donnant les considérations pédagogiques concernant le lexique, le résumé des textes non seulement développe le vocabulaire des élèves mais leur apprend à dégager l'essentiel d'un texte, à acquérir un esprit d'analyse et de synthèse pour pouvoir décider ce qu'il faut garder du

texte et ce qu'il faut en laisser, à comprendre en un mot le texte.

Une bonne partie donc de l'enseignement de la compréhension en lecture consiste à montrer aux élèves comment dégager ce qui est important dans un texte. Développer les habiletés à identifier les idées principales et à résumer un texte est un travail de longue haleine et la complète maîtrise se fait tard au secondaire. Par contre, l'enseignement de la compréhension doit petit-à-petit sensibiliser les élèves à ces deux notions en ajustant les exigences et la difficulté de la tâche au niveau des élèves.

En plus d'être capable d'identifier l'idée principale et de résumer un texte, les élèves doivent comprendre la structure du texte, la façon dont les idées sont organisées dans le texte; de reconnaître s'il s'agit d'un texte narratif ou d'un texte informatif. Le texte narratif comprend une variété de genre: la légende, le conte, la fable, le récit qui est retenu par le programme d'études de français langue maternelle en 7e et en 8e années, et qui fait l'objet de la présente enquête. Nous avons vu précédemment que si nous rendons les élèves conscients de la grammaire du récit nous améliorons leur compréhension des textes narratifs. Nous avons expliqué que la compréhension de la structure de récits non seulement favorise et développe la compréhension des récits ultérieurs mais favorise et développe la production des récits par les élèves. L'enseignant explique

par des lectures de récits courts ou plus longs le schéma du récit. Il attire l'attention des élèves sur le fait que l'histoire tourne autour d'un personnage: celui-ci a un problème et essaie de le résoudre ou il a un but et essaie de l'atteindre. Ensuite, l'enseignant pourra apprendre à ses élèves à composer eux-mêmes des histoires de la même façon.

Pour venir maintenant à l'enseignement de l'écriture, activité qui fait l'objet de cette enquête, le modèle que nous allons décrire pour produire des textes est semblable à celui de la compréhension en lecture.

Dans chaque production écrite, deux parties importantes interviennent pour sa réussite:

- le scripteur et ses caractéristiques
- la situation dans laquelle l'activité de l'écriture a lieu, c'est-à-dire les directives orales ou écrites précisant à l'élève ce qu'il faut faire, les contraintes et les critères pour évaluer le produit final.

Dans le contexte scolaire qui nous intéresse plus particulièrement, l'enseignant responsable de la production écrite prépare une série de directives orales ou par écrit, directives qui orientent l'élève-scripteur vers un produit final en lui désignant clairement le but de l'activité, le sujet traité, le genre de texte à produire, la destination de ce

texte, certaines modalités à respecter et les critères d'évaluation.

Il ne faut pas sous-estimer l'environnement physique qui, comme pour la compréhension en lecture, peut influencer la qualité de la production écrite.

L'expérience et les pratiques d'écriture montrent qu'un destinataire réel influence de beaucoup la performance à l'écrit des élèves. Plus il y a un lecteur réel, plus la qualité de la production écrite des élèves s'améliore. L'enseignant ne doit pas donc négliger cette interaction sociale entre élève-scripteur et destinataire-lecteur et il doit créer et trouver des sources de destination réelles pour les productions écrites de ses élèves.

Une réserve ici à faire: l'enseignant ne doit pas surcharger ses directives avec trop de paramètres, trop de contraintes. Les élèves les oublient, font trop attention aux paramètres, perdent du temps à essayer de les comprendre et mettent moins de temps à planifier et organiser leur activité d'écriture.

Les caractéristiques du scripteur se divisent en deux parties:

- les structures de connaissances
- les processus psychologiques (Deschênes 1988, 79).

Comme pour la compréhension en lecture, l'élève, avant de commencer une production de texte, doit faire appel à un ensemble de connaissances stockées en mémoire. Les connaissances peuvent varier du simple fait de tracer des lettres bien et vite, aux informations qu'il a sur le sujet à traiter, les connaissances grammaticales et discursives qu'il possède pour faire des propositions, des phrases, des paragraphes, le vocabulaire nécessaire pour traiter son sujet avec clarté et précision et surtout des stratégies sur la façon d'organiser et de gérer toutes ces connaissances.

Il est facile d'imaginer comment l'élève acquiert certaines stratégies dans sa production écrite. Apprendre aux élèves des connaissances nécessaires à une activité et ensuite les équiper avec des stratégies sur le comment faire cette même activité, c'est leur apprendre en même temps à mieux gérer leur apprentissage.

Nous constatons la faiblesse en gestion de leurs connaissances quand nous corrigeons, sous forme de conférence, les productions écrites des élèves. Ils identifient facilement leurs erreurs dans le texte, pourtant il ne sont pas capables de les corriger eux-mêmes. Nous constatons souvent que les erreurs dans les textes des élèves semblent ne pas être le résultat de lacunes sur le plan des connaissances, mais le résultat d'une difficulté à activer et à actualiser ces connaissances (Deschênes 1988, 84).

Les processus psychologiques du scripteur influencent aussi sa performance. Deschênes (1988, 85) nous en propose cinq:

- a) la perception-activation
- b) la construction de signification
- c) la linéarisation
- d) la rédaction-édition
- e) la révision.

Le processus perception-activation comprend tout le matériel de base qui servira à la production écrite. Tous les paramètres soumis par l'enseignant afin d'accomplir la production écrite sont soumis à la perception du scripteur qui comprend ainsi la tâche à accomplir et va ensuite chercher dans sa mémoire toutes les informations nécessaires à la réussite de sa production. C'est ce qu'on appelle communément trouver des idées. Les limites de la mémoire du scripteur et la vitesse de récupération des connaissances stockées dans la mémoire ont un impact sur la qualité de la production écrite.

Une fois la tâche à accomplir comprise et les informations nécessaires récupérées en mémoire, le scripteur passe à l'étape psychologique appelée la construction de signification. L'élève ici choisit de toutes les informations récupérées en mémoire celles qui lui sont indispensables pour sa production. C'est une activité de gestion et on voit comment les élèves moins habiles manquent de stratégies afin de bien gérer leurs

connaissances ou tout simplement comment ils manquent de connaissances parmi lesquelles ils doivent choisir celles nécessaires à leur production.

Le processus de la linéarisation permet à l'élève "d'ordonner de façon horizontale et de mettre en propositions sémantiques toutes les informations recueillies jusqu'à présent. Les propositions sémantiques sont construites de signifiés. L'élève les transformera en signifiants grâce aux mots et aux propositions syntaxiques qui formeront le texte lui-même" (Deschênes 1988, 89). Nous voyons donc aisément l'importance des connaissances grammaticales et syntaxiques pour guider l'élève à composer son texte. Comme pour la lecture, l'élève doit avoir une vitesse à lire les mots, les groupes de mots et les phrases; il est important pour la production écrite que l'élève sache former des lettres de façon automatique, sinon son attention centrée sur la formation des lettres l'éloigne cognitivement de l'activité de l'écriture. S'il faut transformer les élèves en lecteurs rapides pour mieux leur faire comprendre ce qu'ils lisent, de même, il faut les transformer en scripteurs habiles qui transcrivent les mots de façon automatique sinon ils doivent "consacrer plus de temps à rédiger, ce qui occasionne des oublis et une activité supplémentaire de récupération et de reconstruction de matériel" (Deschênes 1988, 89).

Il est primordial donc, comme nous l'avons déjà souligné, d'équiper les élèves tout en leur enseignant comment composer avec tout ce qui est connaissance touchant la conjugaison des verbes, l'utilisation des temps des verbes et de leur modes, les règles d'orthographe d'usage et grammaticale; les instrumenter d'un vocabulaire riche et précis afin qu'ils puissent se concentrer sur la gestion des idées plutôt que sur comment écrire tel ou tel mot, ou comment nommer tel objet ou tel sentiment.

Le processus de l'édition, d'après Deschênes (1988, 89), se fait en même temps que la linéarisation. Le moment où l'élève linéarise son texte, il met en marche les éléments de l'édition: idées principales, secondaires, paragraphes, titre, etc.

La révision, dernier processus psychologique touchant le scripteur, apporte toutes les corrections nécessaires, soit à la forme, soit à son contenu, dans le but d'améliorer la qualité. La révision exige de l'élève un point de vue objectif et des activités cognitives et des automatismes importants. Pourquoi les élèves, malgré le guide d'auto-correction n'arrivent-ils pas à bien réviser leurs productions écrites? L'élève, pour pouvoir réviser, doit être capable de s'éloigner de son propre point de vue et pouvoir adopter un point de vue objectif afin d'évaluer la forme et le contenu de sa production écrite. La révision exige aussi des connaissances linguistiques et grammaticales. L'élève doit être capable d'appliquer toutes les règles et les

conventions du langage écrit; il doit distinguer ce qui rend un texte cohérent et compréhensible pour être vraiment capable d'évaluer de façon objective sa production écrite.

On pourrait ici établir un parallèle entre les cinq processus psychologiques du scripteur tels que proposés par Deschênes et les étapes du "processus de l'écriture" tels que présentés, entre autres, par Clakins (1986), Graves (1983), Murray (1982) et Smith (1982) la perception-activation correspondrait à la "pré-écriture"; "l'écriture", quant à elle, recouvrirait la construction de signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision; quant à la "post-écriture", qui n'a pas son équivalent - explicite en tout cas - chez Deschênes, elle correspond à la publication ou à l'échange des textes écrits.

L'accent mis depuis déjà quelques années sur le "processus de l'écriture" dans l'enseignement de l'écriture traduit les enjeux d'une instrumentation des élèves à écrire: écrire pour apprendre à écrire.

Dans l'approche du "processus de l'écriture", l'enseignant se préoccupe autant de l'écriture dans son résultat final de l'écriture que de l'écriture comme un processus afin d'apprendre à ses élèves à écrire.

"Instead of teaching finished writing, we should teach unfinished writing and glory in its unfinishedness"
(Murray 1982, 15).

Dans le "processus de l'écriture", l'élève qui écrit apprend à utiliser la langue pour découvrir une signification à son expérience et à pouvoir la communiquer (Murray 1982, 13). Les étapes de ce processus ne sont pas toujours motivantes pour l'élève qui doit voir et revoir le même texte plusieurs fois. Il est essentiel ici dans la correction-conférence que l'enseignant encourage l'élève en lui soulignant que personne ne peut écrire une version finale au premier jet et qu'il faut plusieurs ébauches avant d'arriver à un produit final (Bondreau 1988, 6). Le rôle de l'enseignant donc change aussi dans l'enseignement du "processus de l'écriture". Il n'est plus le "juge subjectif du produit final" mais "un intervenant, un facilitateur tout au long de ces étapes" (Lowther 1988, 9). La clé de la réussite en écriture n'est pas tellement d'avoir quelque chose à dire mais surtout d'avoir envie de le dire (Aubry 1988, 19).

La performance de la production écrite dépend de plusieurs processus mais elle est aussi grandement dépendante des caractéristiques du scripteur et de son développement cognitif. La production de texte est une activité qui possède une évolution dépendant de l'âge des élèves. *"Cette évolution est fondamentalement reliée au développement cognitif des*

scripteurs" (Deschênes 1988, 98). D'après Ferreiro (1978), cité in Deschênes (1988, 99), l'écriture s'appuie sur une série d'habiletés précises, mais dépend aussi des capacités cognitives des scripteurs. La relation compréhension-production écrite est incontestable. Il faut donc les considérer comme des processus "interreliés" (Deschênes 1988, 104). Les deux processus s'appuient sur des habiletés linguistiques semblables et les chercheurs tels que Britton (1982), Smith et Jackson (1985) cité in Deschênes (1988, 105) sont d'accord à dire que *"apprendre à lire et apprendre à écrire forment un seul processus qui est la maîtrise du langage écrit"*. Elkind (1976) cité in Deschênes (1988, 105) affirme que *"plus un enfant lit, plus il développera ses habiletés d'écriture et plus il écrit, plus il pourra profiter de ses lectures"*.

Sur le plan pédagogique donc, plan qui nous intéresse plus particulièrement, l'enseignement de l'écriture dépend de l'enseignement de la compréhension en lecture et du développement cognitif des élèves. Un enseignement averti donc doit prévoir des activités de développement cognitif afin de permettre non seulement de connaître, de comprendre ou d'appliquer mais surtout d'analyser, de faire des synthèses et d'évaluer.

On ne peut ignorer donc la grande responsabilité qu'ont les Facultés d'Éducation dans la formation des maîtres. L'enquête auprès des enseignants l'affirme. Les enseignants ont besoin

d'apprendre les techniques de l'enseignement de la compréhension en lecture et de l'enseignement de l'écriture. Les futurs maîtres, en plus de reconnaître l'importance des différentes étapes du développement cognitif doivent se familiariser avec tous les processus intervenant dans le développement de la compréhension en lecture et de la production écrite afin d'enseigner efficacement à leurs élèves la compréhension en lecture et la production écrite.

CONCLUSION

La présente enquête avait pour but de découvrir si la maîtrise du français écrit considérée sur les aspects de la situation de communication, du fonctionnement du discours et de celui de la langue, posait un certain nombre de problèmes chez les élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines. L'identification de ces problèmes allait nous permettre d'élaborer des stratégies pédagogiques afin d'y apporter des corrections appropriée et efficaces.

Nous avons demandé aux élèves d'écrire un récit d'aventures à deux événements tel que préconisé par le programme d'études français langue maternelle 8e année de la province du Manitoba.

Les résultats de l'enquête auprès de 86 élèves franco-manitobains (43 élèves du secteur rural et 43 élèves du secteur urbain) révèlent qu'un élève sur deux, quant à l'aspect de la situation de communication, caractérise adéquatement les personnages, les lieux et les objets de son récit d'aventures, tandis que 84,88% caractérisent adéquatement les événements. Les élèves ont tous su créer une situation de départ et une première situation menaçante avec des moyens de s'en sortir. Par contre, 41,86% seulement ont créé un deuxième événement avec des moyens de s'en sortir.

Quant à l'aspect du fonctionnement du discours, l'enquête révèle qu'un élève sur deux utilise adéquatement les indices de temps; qu'un élève sur deux a une utilisation des temps des verbes faible ou insuffisante; que les récits forts en caractérisation avaient une utilisation adéquate des temps des verbes; que les récits faibles en caractérisation avaient une utilisation faible elle aussi, des temps des verbes.

Les élèves utilisent la plupart du temps l'imparfait pour les descriptions des personnages, des lieux et des objets; ils utilisent sans distinction le présent de l'indicatif, le passé composé ou le passé simple pour décrire les actions dans le passé. La conjugaison des verbes pronominaux pose certains problèmes, surtout aux temps composés.

Quant à l'aspect du fonctionnement de la langue, les résultats révèlent que, de l'échantillon, les élèves ont un vocabulaire précis pour nommer les personnages, les lieux et les objets de leur récit, par contre, leur lexique manquait de variété et de richesse. Les phrases affirmatives et interrogatives ne posent pas de problèmes mais les élèves mettent la première négation "ne" à leurs phrases négatives et utilisent uniquement la négation "pas". La conjugaison des verbes au mode impératif cause des problèmes aux phrases impératives. Il semble que les élèves maîtrisent adéquatement les temps composés des verbes qui utilisent l'auxiliaire avoir; par contre, à part dans les récits

forts, l'utilisation de l'auxiliaire être avec certains verbes et les verbes pronominaux pose des problèmes.

L'utilisation de la ponctuation est adéquate dans la plupart des récits. Les référents sont utilisés adéquatement dans les récits forts; par contre, dans les récits plus faibles, les pronoms personnels "il" et "ils" ne sont pas toujours clairement identifiés.

Les élèves respectent la plupart des contraintes de l'orthographe d'usage puisque 79,07% des élèves font de 0 à 5 erreurs dans leur récit. Quant à l'orthographe grammaticale, les élèves ne respectent pas toujours l'accord des verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel ni l'accord au pluriel des noms et des adjectifs.

La plupart des élèves ont respecté les cas des homophones retenus par le programme d'études et la confusion se fait avec les homophones "on" et "ont", "à" et "a" et "ce" et "se".

L'enquête révèle que les élèves de l'échantillon n'aiment pas écrire, qu'ils écrivent plutôt une à deux fois par mois et il semble qu'ils ne soient pas assez familiarisés avec le processus de l'écriture ni avec le récit d'aventures à deux événements. Ils avouent aimer beaucoup lire mais en anglais puisqu'ils trouvent que les livres anglais sont plus intéressants.

Parmi les enseignants interrogés, trois sur six trouvent difficile l'enseignement de l'écriture et recommandent que les enseignants des autres matières intègrent dans leur classe les principes de l'écriture.

Les résultats de cette enquête ont permis d'avancer plusieurs recommandations pédagogiques afin d'apporter des solutions efficaces et appropriées. La lecture et l'identification des composantes du récit d'aventures préparera mieux les élèves à en écrire un. L'écriture de courts paragraphes, de caractérisation de personnages, l'objets et de lieux, la constellation des mots et les champs lexicaux prépareront les élèves à mieux caractériser et à avoir un vocabulaire plus riche et plus varié dans leur productions écrites.

Les élèves doivent posséder un certain bagage de connaissances grammaticales afin de mieux composer mais ils doivent aussi les intégrer dans des pratiques d'écriture fréquentes, significatives et intéressantes.

Le lien entre la compréhension écrite et la production écrite est incontestable. Les bons lecteurs deviennent des bons scripteurs; il faut donc promouvoir et enseigner la compréhension en lecture.

Cependant, cette enquête n'a pas la prétention d'affirmer qu'elle a saisi toutes les forces et toutes les faiblesses dans

la maîtrise de l'écrit chez les élèves de la 8e année des écoles franco-manitobaines, ni qu'elle a réussi, à elle seule, à faire la lumière sur tous les aspects que pose l'enseignement du processus de l'écriture.

Les résultats de cette enquête ainsi que les recommandations pédagogiques qui en découlent pourraient devenir le point de départ à une multiplicité d'enquêtes supplémentaires qui viendraient confirmer ou démentir les données de celle-ci. Il est d'ailleurs souhaité que d'autres personnes oeuvrant en éducation s'intéressent aux résultats de la présente étude et poussent plus loin l'étude de la maîtrise du français écrit chez les élèves des écoles franco-manitobaines.

L'enseignement du français doit viser la maîtrise de la langue en tant qu'instrument de communication et non pas la maîtrise des connaissances. Cette pédagogie paraît encore plus pertinente pour nous, Franco-Manitobains, vivant dans un milieu minoritaire. Le français, outil de communication, doit permettre aux élèves à communiquer en français dans des situations différentes et à des fins variées.

Les enseignants de français dans nos écoles franco-manitobaines ne sont pas seulement responsables d'enseigner leur matière mais aussi de la rendre vivante, intéressante et utile par la création des activités pédagogiques qui transforment la classe de français en un immense atelier de communication.

L'enseignant de français au Manitoba doit mobiliser toutes les ressources disponibles autour de lui, les parents, la communauté, la radio, la télévision, la chanson, les revues, le théâtre, les livres, etc., afin de donner à son enseignement "une image utilitaire" aussi bien qu'intéressante et afin de combattre "les moyens qui s'ajoutent aux facteurs d'assimilation" (Lentz 1988, 7).

Les enseignants de français doivent en plus obtenir la collaboration de tous leurs collègues à la création d'un climat où le français devient langue de communication. Les enseignants spécialistes ainsi que l'administration de l'école franco-manitobaine doivent aussi devenir des agents réceptifs à rendre le climat de l'école plus favorable à l'épanouissement du français et plus agréable pour l'apprentissage des élèves.

Nos élèves, considérant les difficultés que leur procure le milieu minoritaire et la pression du groupe majoritaire, réussissent. Nous, comme pédagogues, si nous enseignons le français non pas pour "en maîtriser le vocabulaire et la grammaire mais (pour) comprendre et produire des messages afin de pouvoir communiquer" (Lentz 1988, 7) sommes en train d'aider nos élèves à réussir encore mieux.

BIBLIOGRAPHIE

- Artoux, Denise. "Et si on réformait d'abord... la pédagogie?" Le journal des Instituteurs, no 1, septembre 1989, pp. 55-57.
- Atwell, Nancie. In the Middle, Writing, Reading and Learning with Adolescents, Portsmouth, éditions Boynton/Cook, 1987, 296 pages.
- Aubin, Denis. "L'écrit au secondaire, éternel sujet de polémique." Québec français, no 68, décembre 1987, pp. 36-40.
- Aubry, Monique. "Écrire pour le plaisir de bien écrire... une question de coopération." Le journal de l'Immersion, no 1, vol 12, octobre 1988, pp. 19-21.
- Beauchamp, G.A. Comparative Analysis of Curriculum Systems. Curriculum Evaluation, éditions The Kagg Press, 1972, p. 85.
- Bédard, Marc-André et Jacinthe Bhérier. "Tenir compte du français dans toutes les matières: trois expériences locales et l'opinion d'une didacticienne." Vie pédagogique, no 57, novembre 1988, pp. 26-27.
- Bélanger, Rémi et Marcel Baulne. "La qualité du français écrit, une priorité." Vie pédagogique, no 57, novembre 1988, pp. 4-5.
- Billard, Jacques. "Évaluation." Le Journal des Instituteurs, no 1, septembre 1987, pp. 9-12.
- Billard, Jacques. "Évaluer c'est placer sur une échelle de valeur." Le Journal des Instituteurs, no 1, septembre 1987, pp. 12-14.
- Blain, Raymond. Pratiques d'écriture, cahier A. Montréal, éditions Vézina, 1988, 136 pages.
- Blain, Raymond. Pratiques d'écriture, cahier B. Montréal, éditions Vézina, 1989, 160 pages.
- Blais, Madeleine et Marthe Van-Neste. "Le gestion mentale ou Antoine de la Garanderie." Vie pédagogique, no 70, janvier-février 1991, pp. 12-15.
- Boudreau, Norbert. "L'acte d'écriture c'est quoi?" Le journal de l'Immersion, no 1, vol 12, octobre 1988, pp 6-8.
- Bureau de l'Éducation française. Aide-écriture, Ministère de l'Éducation, Manitoba, Winnipeg, 1988.
- Bureau de l'Éducation française. Écrire: une activité significative pour l'élève. Éducation Manitoba, Winnipeg, 1988.
- Bureau de l'Éducation française. Français langue maternelle 8e année programme d'études, Ministère de l'Éducation, Manitoba, Winnipeg, 1983.

- Bureau, Conrad. "Le français écrit au secondaire: drame ou espoir?" Interface, novembre-décembre 1985, pp. 22-27.
- Bureau, Conrad. Le français écrit au secondaire, une enquête et ses implications pédagogiques, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Québec, 1985, 130 pages.
- Catach, Nina. "Orthographe, ou orthographe?" Journal des Instituteurs, no 1, septembre 1989, pp. 50-53.
- Causy, Pierre. Aidez votre enfant en orthographe, Paris, éditions du Rocher, 1989, 152 pages.
- Chabot, Marcel. "La solution difficile, ou savoir lire pour savoir écrire." Vie pédagogique, no 50, octobre 1987, pp. 24-26.
- Chabot, Marcel. "Peut-on évaluer la compréhension en lecture?" Vie pédagogique, no 57, novembre 1988, pp. 36-38.
- Chagnon, Claire et Marcel Lamarre. Textes et contextes 2, 2e partie, Québec, éditions Mondia, 1984, 223 pages.
- Chervel, André. ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, Histoire de la grammaire française, Paris, éditions Payot, 1977, 306 pages.
- Ciesielski, Robert. "Écrire et la maîtrise de l'orthographe." Vie pédagogique, no 58, janvier 1989, pp. 23-24.
- Clakins, Lucy McCormick. The Art of Teaching Writing. Heinemann, 1986.
- Deschênes, André-Jacques. La compréhension et la production de textes, monographie de psychologie, Québec, éditions Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 pages.
- Ditishein, Mona. "C'est en écrivant qu'on apprend à écrire." Vie pédagogique, no 67, mai-juin 1990, pp. 10-15.
- Dupuis, Gilbert. "L'histoire du boeuf qui a perdu son "B"." Québec français, no 78, été 1990, pp. 30-31.
- Elsner, E.W. The Educational Imagination, Chapter 10, The Function and Forms of Evaluation, McMillan, 1979.
- Fiset, Réjeanne. "L'analyse des productions écrites des élèves de la 6e année." Vie pédagogique, no 62, septembre-octobre 1989, pp. 10-13.
- Garanderie de la, Antoine et Geneviève Cattan. Tous les enfants peuvent réussir, Paris, éditions Centurion, 1988, 167 pages.
- Garcia-Debanç, Claudine. "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture." Pratiques, no 49, mars 1986, pp. 23-49.

- Giasson, Jocelyne. La compréhension en lecture, Québec, éditions Gaëtan Morin, 1990, 250 pages.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Lire et aimer lire au secondaire, fascicule 1 et 2, Direction générale des programmes, Direction de la formation générale, Québec 1988, 280 pages, 268 pages.
- Graves, Donald. Writing: Teacher and Children at Work. Heinemann Education Book, N.H., 1983.
- Grevisse, Maurice. Le français correct, guide pratique, Paris, Éditions France-Loisirs, 1989, 440 pages.
- Halte, Jean-François. "Voulez-vous jouer au bal belge?" Pratiques, no 33, mars 1983, pp. 61-79.
- Hébert, R. "Les rectifications de l'orthographe Conseil supérieur de la langue française (19 juin 1990)." Le guide. Grammaire pratique pour le secondaire. Montréal C.E.C. 1990. pp. 301-303.
- Hunter, Madeline. Improved Instruction. El segundo California, TIP Publications, 1985, 128 pages.
- Hunter, Madeline. Teach for transfer. El segundo California, TIP Publications, 1986, 93 pages.
- Jaffe, Jean-Pierre. "Compétence orthographique et systèmes d'écriture." Pratiques, no 46, juin 1985, pp. 77-94.
- Joly, Jean-Marie. "On peut et on doit mesurer la compréhension en lecture." Vie pédagogique, no 62, septembre-octobre 1989, pp. 18-19.
- Lamarre, Marcel et Claire Chagnon. Textes et Contextes 2, 1ère partie, Québec, éditions Mondia, 1983, 206 pages.
- Langevin, Claude. "L'orthographe." Québec français, no 78, été 1990, pp. 33-35.
- Laurin, Jacques. L'orthographe en un clin d'oeil, Québec, éditions Les éditions de l'Homme, 1990, 288 pages.
- LeMeur, Mireille. "Voyage en orthographe." Le Journal des Instituteurs, no 1, septembre 1989, pp. 59-61.
- Lentz, François. "L'enseignement/apprentissage du français langue maternelle en milieu minoritaire: de quelques enjeux pédagogiques." Contact, no 1, volume 7, février 1988, pp. 7-11.
- Letourneau, Léo. "L'enseignement de l'an 2000." Éducation Canada, printemps 1988, pp. 43-49.
- Long, Thomas, John J. Convey et Adele R. Chwalek. Completing Dissertation in the Behavioral Sciences in Education, San Fransisco, éditions Tossey-Bass, 1985, 208 pages.

- Lowther, Linda. "La rédaction: un processus." Le journal de l'Immersion, no 1, vol 12, octobre 1988, pp. 9-10.
- Massoutre, Guylaine. "Les non-dits de la communication écrite." Québec français, no 78, été 1990, pp. 26-28.
- Mauffrey, Annick, Isdey Cohen et Anne-Marie Lilti. Grammaire française 4e/3e, Paris, éditions Hachette/Collèges, 1988, 344 pages.
- McNeil, J.D. Curriculum, chapter 10, Evaluating the Curriculum, Little, éditions Brown and Company, 1984.
- Ministère du Québec. Compréhension écrite, 226-107, Français langue maternelle, premier cycle du secondaire, épreuve de fin d'année, mai 1984, cahier de l'élève, cahier de réponses.
- Ministère du Québec. Compréhension écrite, 226-177, Français langue maternelle, premier cycle du secondaire, épreuve de fin d'année, mai 1984, cahier de l'élève, cahier de réponses.
- Ministère du Québec. Guide pour l'évaluation dans la classe de français, secondaire, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, 1981.
- Ministère du Québec. Production écrite, 226-157, Français langue maternelle, premier cycle du secondaire, épreuve de fin d'année, mai 1984, cahier de l'élève, cahier de réponses.
- Ministère du Québec. Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, par Lise Ouellet. Direction générale de l'évaluation, Direction du développement de l'évaluation, Québec, 1984.
- Miribel de, Jacques. "Écrire, une histoire ancienne." Le Journal des Instituteurs, no 2, octobre 1987, pp. 10-12.
- Miribel de, Jacques. "Les questions qui préoccupent les enseignants." Dossier écrire à l'école. Le Journal des Instituteurs, no 2, octobre 1987, pp. 14-16.
- Miribel de, Jacques. "Un texte particulier, le résumé." Dossier écrire à l'école. Le Journal des Instituteurs, no 2, octobre 1987, pp. 52-53.
- Murray, Donald. Learning by Teaching. Boynton Cook Publishers, Mont Clair, N.J., 1982, 184 pages.
- Murray, Donald. Write to Learn. New York, MRW, 1984.
- Nadeau, Marc-André. L'évaluation des programmes d'études. Théorie et Pratique, Québec, éditions Les Presses de l'Université Laval, 1981, 430 pages.

- Olivier, Claude. "Orthographe: la fin d'un tabou." Le français dans le monde, no 236, octobre 1990, pp. 47-51.
- Ouellet, Lise. "Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves au secondaire?" Vie pédagogique, no 35, mars 1985, pp. 9-16.
- Ouellette, Louis-Marc. "L'orthographe en question ou question d'apprentissage de l'écrit." Vie pédagogique, no 58, janvier 1989, pp. 4-7.
- Petitjean, André. Pratiques d'écriture. Raconter et décrire, Paris, éditions Cédic, 1982, 160 pages.
- Petitjean, Brigitte. "Formes et fonctions des différents types d'évaluation". Pratiques, no 44, décembre 1984, pp. 5-20.
- Salyon-Alexander-Lewis. Curriculum Planning, Chapter 7, Evaluating the Curriculum, éditions Holt, Rinchart and Wiston, 1981.
- Scallon, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation, Québec, éditions Les Presses de l'Université de Laval, 1988, 262 pages.
- Scallon, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages, la réflexion, Québec, éditions Les Presses de l'Université de Laval, 1988, 171 pages.
- Simard, Jean-Paul. Guide du savoir écrire. Québec, éditions Québec Loisirs, 1989, 529 pages.
- Smith, F. Writing and the Writer. Portsmouth, N.H., Heinemann, 1982.
- St-Boniface School Division No. 4, Effective Instruction, a Manual for Teachers. October 1986.
- Tardif, Jacques. "La compréhension en lecture peut et doit être évaluée." Vie pédagogique, no 60, avril 1989.
- Thérien, Michel. "La place de la grammaire et de l'orthographe dans l'enseignement du français, position de l'AQPF." Québec français, no 72, pp. 8-9.
- Thérien, Michel. "Les rectifications de l'orthographe." Québec français, no 80, hiver 1990, pp. 8-9.
- Thibault, Suzanne. "Un chien, un vélo et des pizzas... et une écrivaine en classe." Vie pédagogique, no 61, juin 1989, pp. 4-5.
- Tousignant, André. "'Étudiez', dit le maître." Québec français, no 78, été 1990, pp. 28-29.
- Tremblay, Ginette. "Au primaire: Écrire et s'auto-corriger." Vie pédagogique, no 64, janvier-février 1990, pp. 19-26.

Tyler, R.W. Basio. Principles of Curriculum and Instruction, Chapter 4, How can the effectiveness of learning experiences be evaluated, éditions The University of Chicago Press, 1971.

Appendice "A"

Proposition de recherche pour un mémoire de maîtrise

Collège Universitaire de Saint-Boniface

Faculté de l'Éducation

Programme du 2e cycle en éducation

Proposition de recherche pour un mémoire de maîtrise en éducation:

Evaluation de la production écrite
en 8e année dans les écoles francophones

présentée par: Mme Lefcothéa Doche
étudiante en maîtrise au programme du 2e cycle en éducation

1. a) Première hypothèse:

La maîtrise du français écrit considérée sous les aspects de la situation de communication, du fonctionnement du discours et de celui de la langue, pose un certain nombre de problèmes chez les élèves de la 8^e année des écoles francomanitobaines.

b) Deuxième hypothèse:

L'identification de ces problèmes devrait permettre d'élaborer des stratégies pédagogiques afin d'y apporter des corrections appropriées et efficaces.

c) Discours choisi: Le récit d'aventure comportant plus d'un événement en tenant compte de la situation de communication, du fonctionnement du discours et celui de la langue.

d) On entendra par situation de communication la partie de la production écrite où l'élève a créé un univers fictif dans lequel:

- il a créé des personnages, des lieux et des objets et il les a caractérisés.
- il a créé un premier événement avec une situation initiale, une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir.
- il a créé un deuxième événement avec une deuxième situation menaçante et des moyens de s'en sortir.
- et il a créé une situation finale qui termine le récit.

e) On entendra ensuite par fonctionnement du discours la partie de la production écrite dans laquelle l'élève a utilisé:

- des indices de temps nécessaires pour situer les actions les unes par rapport aux autres.
- des temps des verbes exigés par la logique du récit.
- des paragraphes pour indiquer les différentes étapes du récit.
- un vocabulaire varié, riche, précis et correct.

f) On entendra enfin par fonctionnement de la langue la partie de la production écrite dans laquelle l'élève a utilisé:

- la syntaxe de la phrase et du discours
- l'orthographe d'usage
- et l'orthographe grammaticale prévues au programme d'études de la 8^e année.

2. Lieu de l'enquête:

L'invitation sera lancée à toutes les écoles franco-manitobaines ayant une classe de 8^e année, français langue maternelle. L'enquête se fera avec les écoles ayant accepté l'invitation.

3. Date de l'enquête:

L'enquête aura lieu en mai et/ou en juin 1989.

4. L'objectif évalué:

La production écrite demandée aux élèves francomanitobaines de la 8^e année lors de cette enquête vise à évaluer l'objectif terminal suivant tiré du programme d'études de français langue maternelle de la 8^e année: "Ecrire un récit d'aventures ou de science fiction, comportant plus d'un événement avec l'intention de satisfaire un besoin imaginaire, d'explorer le langage, de proposer une vision du monde." 1

Bien que le programme d'études propose plusieurs objectifs terminaux reliés à l'objectif général de la production écrite et ceci dans les quatre discours, c'est-à-dire le discours informatif², le discours incitatif³, le discours

1 Programme d'études Français langue maternelle 8^e année BEF, 1983, p. 156.

2 On entendra par discours informatif la partie du programme d'études dans laquelle l'élève écoute et lit avec l'intention de s'informer sur un sujet donné ou il produit un exposé et il écrit un compte-rendu avec l'intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné. Progr. d'études etc. p. 30-60

3 On entendra par discours incitatif la partie du programme d'études dans laquelle l'élève est appelé à écouter et à lire avec l'intention de s'informer pour agir, et à produire à l'oral ou à l'écrit avec l'intention d'informer quelqu'un pour le faire agir. Progr. d'études p. 65-87.

expressif¹, choisir le discours ludique-poétique² a paru pertinent puisqu'il semble que les élèves soient exposés plus facilement à ce genre de discours: ex. écrire des contes de Noël, écrire des histoires de fiction, écrire un récit d'aventures comportant un événement retenu du programme de la 7^e année etc.

5. L'instrument d'évaluation:

La situation d'évaluation présentée aux élèves comprendra:

- a) Un cahier de l'élève dans lequel les participants trouveront: Une lettre leur étant adressée et leur expliquant l'objectif de l'enquête:
- trois situations d'amorce qui serviront comme point de départ afin de faciliter la rédaction de leur récit d'aventures.
 - des consignes à suivre quant à la rédaction du récit.
 - un guide d'autocorrection afin de leur permettre une réflexion sur la pratique.³

-
- 1 On entendra par discours expressif la partie du programme d'études dans laquelle l'élève est appelé à écouter et à lire avec l'intention de s'informer sur les goûts et les sentiments de quelqu'un et à lire et à produire avec l'intention d'exprimer ses opinions, ses sentiments et ses goûts. Progr. d'études p. 98-124.
 - 2 On entendra par discours ludique-poétique la partie du programme d'études dans laquelle l'élève est appelé à écouter à lire et à produire à l'écrit avec l'intention de satisfaire un besoin imaginaire d'explorer le langage et de proposer une vision du monde. progr. d'études p. 136-156.
 - 3 On entendra par réflexion sur la pratique l'observation, l'analyse ou l'évaluation que l'élève fait de sa pratique de production, en tenant compte de la situation de communication, du fonctionnement de la langue et du discours. progr. d'études p. 79.

- b) Un cahier de réponses dans lequel les élèves trouveront :
- un questionnaire leur demandant de préciser nom et sexe.
 - des feuilles où ils écriront au propre leur récit d'aventures.
 - un questionnaire leur demandant d'indiquer leurs habitudes d'écrit en classe en général.
- c) Un questionnaire destiné aux enseignants leur demandant des renseignements sur l'enseignement de l'écriture.

6. La grille d'évaluation :

La grille d'évaluation comprend les trois axes importants du programme français :

- axes qui correspondent aux trois aspects sous lesquels la maîtrise du français sera évaluée (voir hypothèse 1).
- a) La situation de communication ayant quatre critères pour l'univers fictif, deux pour le premier événement et deux pour le deuxième événement totalisant une note maximale de 40 %.
- b) Le fonctionnement du discours ayant deux critères pour les indices de temps, un pour le paragraphe et un pour le lexique totalisant une note maximale de 15 %.
- c) Le fonctionnement de la langue ayant quatre critères pour la syntaxe, un critère pour l'orthographe d'usage et trois critères pour l'orthographe grammaticale totalisant une note maximale de 45%.

Les critères relatifs aux trois axes retenus ont été construits à partir des activités d'apprentissage de la section correspondante du programme d'études.

La grille d'évaluation a une échelle descriptive qui se compose de cinq échelons allant de l'échelon A, le plus fort qui vaut 5 points, à l'échelon E, le plus faible qui vaut 1 point.

Voici une analyse détaillée de chacun des critères de la grille d'évaluation.

7. Analyse des critères de la grille d'évaluation.

I. Situation de communication

A. Univers fictif

Critère 1: L'élève a créé des personnages et les a caractérisés.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Plusieurs personnages, très bien caractérisés	5
B	Plusieurs personnages, bien caractérisés	4
C	Assez de personnages, plus ou moins caractérisés	3
D	Peu de personnages, caractérisation faible	2
E	Personnages et caracté- risation insuffisants	1

Critère 2: L'élève a créé des lieux et les a caractérisés.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Plusieurs lieux très bien caractérisés	5
B	Plusieurs lieux bien caractérisés	4
C	Assez de lieux plus ou moins caractérisés	3
D	Lieux et caractérisation faibles	2
E	Lieux et caractérisation insuffisants	1

Critère 3: L'élève a créé des objets et les a caractérisés.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Plusieurs objets très bien caractérisés	5
B	Plusieurs objets bien caractérisés	4
C	Assez d'objets plus ou moins caractérisés	3
D	Peu d'objets caractérisation faible	2
E	Objets et caractérisation insuffisants	1

Critère 4: L'élève a créé des événements et les a caractérisés.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Plusieurs événements très bien caractérisés	5
B	Plusieurs événements bien caractérisés	4
C	Assez d'événements plus ou moins caractérisés	3
D	Peu d'événements caractérisation faible	2
E	Evénements et caractérisation insuffisants	1

B. Premier événement

Critère 5: L'élève a créé une situation initiale.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	oui	5
B	non	0

Critère 6: L'élève a créé une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	La situation et les moyens sont très appropriés	5
B	La situation et les moyens sont appropriés	4
C	La situation et les moyens sont acceptables	3
D	La situation et les moyens sont faibles	2
E	La situation et les moyens sont insuffisants	1

C. Deuxième événement

Critère 7: L'élève a créé une deuxième situation menaçante et des moyens de s'en sortir.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	La situation et les moyens sont très appropriés	5
B	La situation et les moyens sont appropriés	4
C	La situation et les moyens sont acceptables	3
D	La situation et les moyens sont faibles	2
E	La situation et les moyens sont insuffisants	1

Critère 8: L'élève a créé une situation finale qui termine l'histoire.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	oui	5
B	non	0

II. Fonctionnement du discours

A. Indices de temps:

Critère 9: L'élève a utilisé les indices de temps et de lieu qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Tous les indices sont présents. Le message est très clair.	5
B	Peu d'indices manquent. Le message reste clair.	4
C	Plusieurs indices manquent. Le message est plus ou moins clair.	3
D	Trop d'indices manquent. Le message prête à confusion.	2
E	Trop d'indices manquent. Le message n'est pas clair du tout.	1

Critère 10: L'élève a utilisé adéquatement les temps des verbes exigés par la logique de son récit.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Utilisation adéquate toujours	5
B	Utilisation adéquate presque toujours	4
C	Utilisation adéquate le plus souvent	3
D	Utilisation adéquate faible	2
E	Utilisation adéquate insuffisante	1

B. Le paragraphe:

Critère 11: L'élève a marqué les différentes étapes de son récit à l'aide de paragraphes.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Texte parfaitement bien marqué de paragraphes	5
B	Texte bien marqué de paragraphes	4
C	Texte assez bien marqué de paragraphes	3
D	Texte plus ou moins marqué de paragraphes	2
E	Absence de paragraphes	1

III. Le fonctionnement de la langue

A. Le lexique

Critère 12: L'élève a utilisé un vocabulaire varié, précis et correct.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Toujours varié, toujours précis et toujours correct	5
B	Presque toujours varié, presque toujours précis et presque toujours correct	4
C	Souvent varié, souvent précis et souvent correct	3
D	Peu varié, peu précis et peu correct	2
E	Très peu varié, très peu précis et très peu correct	1

B. La syntaxe:

Critère 13: L'élève a utilisé adéquatement les différents types de phrases: affirmatives, interrogatives, impératives, exclamatives et leur forme négative.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Utilisation adéquate toujours	5
B	Utilisation adéquate presque toujours	4
C	Utilisation adéquate souvent	3
D	Utilisation adéquate faible	2
E	Utilisation adéquate rare	1

Critère 14: L'élève a utilisé adéquatement l'auxiliaire être et l'auxiliaire avoir aux temps et aux modes composés.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Utilisation adéquate toujours	5
B	Utilisation adéquate presque toujours	4
C	Utilisation adéquate souvent	3
D	Utilisation adéquate faible	2
E	Utilisation adéquate rare	1

Critère 15: L'élève a utilisé adéquatement la ponctuation prévue au programme.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Utilisation adéquate toujours	5
B	Utilisation adéquate presque toujours	4
C	Utilisation adéquate souvent	3
D	Utilisation adéquate faible	2
E	Utilisation adéquate rare	1

Critère 16: Les référents sont utilisés adéquatement (pronoms de la 3^e personne: personnels; possessifs, démonstratifs; les adjectifs possessifs et démonstratifs).

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Toujours adéquatement utilisés	5
B	Presque toujours adéquatement utilisés	4
C	Assez adéquatement utilisés	3
D	Peu adéquatement utilisés	2
E	Rarement adéquatement utilisés	1

C. Orthographe d'usage:¹

Critère 17: L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Toujours, aucune erreur	5
B	Presque toujours, 1 à 3 erreurs	4
C	Souvent, 4 à 5 erreurs	3
D	Parfois, 6 à 10 erreurs	2
E	Rarement, 11 erreurs et plus	1

¹ On se reportera aux pages 131-132 du programme d'études pour retrouver la liste des cas retenus au programme.

D. L'orthographe grammaticale:¹

Critère 18: L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord des verbes.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Toujours, 0 à 1 erreur	5
B	Presque toujours, 2 à 3 erreurs	4
C	Souvent, 4 à 5 erreurs	3
D	Parfois, 6 à 10 erreurs	2
E	Rarement, 11 erreurs et plus	1

Critère 19: L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord en genre et au nombre du nom et de l'adjectif pour les cas retenus au programme.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Toujours, 0 à 1 erreur	5
B	Presque toujours, 2 à 3 erreurs	4
C	Souvent, 4 à 5 erreurs	3
D	Parfois, 6 à 10 erreurs	2
E	Rarement, 11 erreurs et plus	1

Critère 20: L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant les cas d'homophonies retenus au programme.

Echelle descriptive:

<u>Cote</u>	<u>Libellé</u>	<u>Note</u>
A	Toujours, aucune erreur	5
B	Presque toujours, 1 à 2 erreurs	4
C	Souvent, 3 à 4 erreurs	3
D	Parfois, 5 à 6 erreurs	2
E	Rarement, 7 erreurs et plus	1

¹ On se reportera aux pages 133-135 du programme d'études pour trouver la liste des cas retenus au programme.

Situation de communication	Grille d'évaluation					Note	
	Echelle descriptive						
A. <u>Univers fictif:</u>	1. L'élève a créé des personnages et les a caractérisés.	A 5	B 4	C 3	D 2	E 1	/5
	2. L'élève a créé des lieux et les a caractérisés.	5	4	3	2	1	/5
	3. L'élève a créé des objets et les a caractérisés.	5	4	3	2	1	/5
	4. L'élève a créé des événements et les a caractérisés.	5	4	3	2	1	/5
B. <u>Premier événement:</u>							
	5. L'élève a créé une situation initiale.	oui <input type="checkbox"/> 5 points non <input type="checkbox"/> 0 points					/5
	6. L'élève a créé une première situation menaçante et des moyens de s'en sortir.	5	4	3	2	1	/5

Situation de communication	Echelle de correction					Note	
	Echelle descriptive						
C. <u>Deuxième événement</u>	7. L'élève a créé une deuxième situation menaçante et des moyens de s'en sortir.	A 5	B 4	C 3	D 2	E 1	/5
	8. L'élève a créé une situation finale qui termine l'histoire.	A oui	5				/5
		B non	0				/40
Fonctionnement du discours	A. <u>Indices de temps</u>	5	4	3	2	1	/5
	9. L'élève a utilisé des indices de temps et de lieu qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.						
	10. L'élève a utilisé adéquatement les temps des verbes exigés par la logique de son récit.	5	4	3	2	1	/5
B. <u>Le paragraphe</u>							
	11. L'élève a marqué les différentes étapes de son récit à l'aide de paragraphes.	5	4	3	2	1	/5
						/15	
						/55	

Fonctionnement de la langue

	<u>Echelle de correction</u>					Note
	Echelle descriptive					
A. <u>Lexique</u>						
12. L'élève a utilisé un vocabulaire varié, précis et correct. Syntaxe	A	B	C	D	E	/5
	5	4	3	2	1	
13. L'élève a utilisé adéquatement les différents types de phrases: affirmatives, interrogatives, impératives, exclamatives et leur forme négative.	5	4	3	2	1	/5
14. L'élève a utilisé adéquatement l'auxiliaire être et l'auxiliaire avoir aux temps et aux modes composés retenus par le programme d'études.	5	4	3	2	1	/5
15. L'élève a utilisé adéquatement la ponctuation retenue par le programme d'études.	5	4	3	2	1	/5
16. Les référents sont utilisés adéquatement (pronoms de la 3 ^e personne: personnels, possessifs, démonstratifs; les adjectifs possessifs et démonstratifs).	5	4	3	2	1	/5
						/20

Le fonctionnement de la langue

	<u>Echelle de correction</u>					Note
	Echelle descriptive					
C. L'orthographe d'usage						
17. L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme d'études.	A	B	C	D	E	/5
	5	4	3	2	1	
D. L'orthographe grammaticale						/5
18. L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord des verbes.	5	4	3	2	1	/5
19. L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant l'accord en genre et en nombre du nom et de l'adjectif pour les cas retenus au programme.	5	4	3	2	1	/5
20. L'élève a respecté les contraintes de l'orthographe grammaticale touchant les cas d'homophonies retenus.	5	4	3	2	1	/5
						/15
	100%	80%	60%	40%	20%	/45
						100

8. Présentation et analyse des résultats:

Les paramètres suivants seront utilisés afin d'analyser les résultats de l'enquête.

- a) Le sexe: garçons et filles
- b) Le milieu: écoles urbaines et écoles rurales
- c) Le pourcentage de l'enseignement de français

L'analyse des résultats comprendra la division de la grille d'évaluation, grille qui suit les trois axes importants du programme d'études de français:

- la situation de communication (critères 1 à 8)
- le fonctionnement du discours (critères 9 à 11)
- le fonctionnement de la langue (critères 12 à 20)

On donnera d'abord la moyenne en pourcentage obtenue par les élèves selon les paramètres mentionnés ci-haut pour chacun des axes importants du programme.

On trouvera ensuite la moyenne en pourcentage obtenue par les élèves pour chacun des vingt critères de la grille d'évaluation. Une analyse plus détaillée de chacun des critères séparément permettra de connaître le nombre et le type d'erreurs qu'on retrouve dans les textes écrits des élèves francomanitobains en nous basant sur des exemples des copies des élèves.

9. Conclusions:

La récapitulation des problèmes que pose la maîtrise du français écrit chez les élèves de la 8^e année des écoles francomanitobaines permettra de poser des questions sur le seuil de réussite de ces élèves et porter un jugement sur leur compétence langagière à l'écriture.

10. Stratégies pédagogiques à proposer:

L'interprétation des résultats de l'enquête pourront constituer les fondements à partir desquels des pistes d'intervention pédagogique seraient élaborées pour l'enseignement de l'écriture du récit et plus largement de l'écriture.

L'interprétation des informations fournies par les élèves sur leurs habitudes d'écriture ainsi que celle des remarques des enseignants répondant au questionnaire leur étant destiné quant à l'enseignement de l'écriture pourraient alimenter l'élaboration de ces pistes pédagogiques.

Les stratégies pédagogiques ici proposées devraient permettre d'augmenter la lecture en classe, de définir quelques éléments d'un cours de travail qui permettraient aux élèves d'apprendre comment écrire de petits textes, comment les améliorer, avant de passer à l'écriture des textes plus longs.

Appendice "B"

*Lettres aux surintendants, aux directeurs d'école
et aux enseignants*

le 24 mai 1989

Monsieur,

Je m'appelle Lefcothéa Doche. Je suis directrice-adjointe à l'école Lacerte dans la division scolaire de St-Boniface et enseignante de français en 8e année depuis nombreuses années.

Je suis inscrite au Collège universitaire de St-Boniface au niveau maîtrise et je prépare un mémoire afin d'obtenir mon diplôme. Pour ce mémoire, j'aimerais effectuer une enquête auprès des écoles françaises de votre division. Je demanderai aux élèves de la 8e année des classes françaises, langue maternelle, d'écrire un récit d'aventure et de répondre à certaines questions concernant leurs habitudes à l'écrit. L'enquête aura lieu avant la fin de l'année scolaire 1988-89.

Un questionnaire séparé, destiné aux enseignants de français de la 8e année leur demandera des précisions quant à l'enseignement de l'écriture.

L'objectif de l'enquête est de déterminer quelles sont les forces de nos jeunes franco-manitobains, face à l'écriture et quels sont les problèmes qu'ils rencontrent. Dépendant du genre de problèmes, des stratégies pédagogiques seront préparées afin d'y apporter des solutions pratiques.

J'aimerais donc par la présente demander la permission de mener cette enquête dans votre/vos école(s) française(s). Les résultats de l'enquête seront confidentiels.

Une fois votre réponse affirmative reçue, je contacterai le(s) directeur(s) de votre/vos école(s)s ainsi que l'enseignant(e) ou les enseignants de la 8e année afin de leur demander leur collaboration.

Dans l'attente d'une réponse favorable, agréez cher monsieur mes salutations distinguées.

Lefcothéa Doche
directrice-adjointe
Ecole Lacerte
1101, prom. Autumnwood
St-Boniface, MB
R2J 1C8
Tel: 256-4384

copie à: Richard Benoit
directeur des programmes du 2e cycle au CUSB

Je donne la permission à Madame Lefcothéa Doche de mener l'enquête sur le récit d'aventures auprès des élèves de la 8e année des écoles françaises de notre division scolaire.

Date: _____

Division scolaire: _____

Signature du surintendant: _____

le 24 mai 1989

Monsieur,

Je m'appelle Lefcothéa Doche. Je suis directrice-adjointe à l'école Lacerte dans la division scolaire de St-Boniface et j'enseigne le français en 8e année depuis plusieurs années.

Je suis inscrite au Collège universitaire de St-Boniface et je prépare un mémoire afin d'obtenir mon diplôme. Pour ce mémoire, j'aimerais effectuer une enquête auprès des élèves de la 8e année de votre école. Je leur demanderai d'écrire un récit d'aventure et de répondre à certaines questions concernant leurs habitudes à l'écrit. L'enquête aura lieu avant la fin de l'année scolaire 1988-89. Un questionnaire séparé, destiné aux enseignants de français de la 8e année leur demandera des précisions quant à l'enseignement de l'écriture.

L'objectif de l'enquête est de déterminer quelles sont les forces de nos jeunes franco-manitobains face à l'écriture et quels sont les problèmes qu'ils rencontrent. Dépendant du genre de problème, des stratégies pédagogiques seront préparées afin d'y apporter des solutions pratiques.

J'aimerais donc par la présente vous demander la permission de mener cette enquête auprès des élèves de votre école. J'ai déjà obtenu la permission du surintendant de votre division scolaire et une fois votre réponse affirmative reçue, je contacterai l'enseignant(e) de votre école de la 8e année afin de lui donner toutes les procédures de l'enquête.

Dans l'attente d'une réponse favorable, agréez mes salutations distinguées.

Lefcothéa Doche
directrice-adjointe
Ecole Lacerte
1101, prom. Autumnwood
St-Boniface, MB
R2J 1C8

Je donne la permission à Madame Lefcothéa Doche de mener l'enquête sur le récit d'aventure auprès des élèves de la 8e année de mon école.

Date: _____

Ecole: _____

Signature du
directeur/directrice: _____

le 24 mai 1989

Cher collègue, chère collègue,

Je m'appelle Lefcothéa Doche. Je suis directrice-adjointe à l'école Lacerte dans la division scolaire de St-Boniface et enseignante de français en 8e année depuis plusieurs années.

Je suis inscrite au Collège Universitaire de St-Boniface au niveau maîtrise et je prépare un mémoire afin d'obtenir mon diplôme. Pour ce mémoire j'aimerais effectuer une enquête auprès de vos élèves de votre école. Je leur demanderai d'écrire un récit d'aventures et de répondre à certaines questions concernant leurs habitudes à l'écrit. Un questionnaire séparé vous est destiné et vous demandera des précisions quant à l'enseignement de l'écriture.

L'objectif de l'enquête est de déterminer quelles sont les forces et les lacunes de nos jeunes franco-manitobains face à l'écriture et quels sont les problèmes qu'ils rencontrent. Dépendant du genre de problèmes, des stratégies pédagogiques seront préparées afin d'y apporter des solutions pratiques.

J'ai déjà obtenu l'autorisation de mener l'enquête de la part de votre directeur général ainsi que de votre directeur. J'aimerais par la présente donc solliciter votre collaboration, cher collègue, chère collègue, ainsi que votre aide à concrétiser mon enquête.

Vous recevrez sous peu dans une enveloppe:

- (1) un cahier de l'élève dans lequel il y a:
 - une lettre adressée aux élèves de la 8e année
 - des consignes à suivre
 - des étapes à suivre
 - les trois situations de départ
 - des feuilles brouillon
 - un guide d'auto-correction

- (2) un cahier réponses dans lequel il y a:
 - un questionnaire pour identifier les élèves
 - des feuilles pour écrire leur récit au propre
 - un questionnaire sur les habitudes des élèves à l'écrit

- (3) un questionnaire sur la philosophie des enseignants relative à l'écriture auquel je vous demanderai d'y répondre afin d'aider l'enquête et les stratégies pédagogiques à proposer
- (4) des consignes au surveillant ou à la surveillante lors du déroulement de l'écriture du récit d'aventures par les élèves en classe

Sans votre aimable collaboration, cette enquête ne pourra pas avoir lieu. Ses résultats seront d'une importance capitale dans l'enseignement de l'écriture en 8e année dans nos écoles franco-manitobaines. Pour cette raison, je vous remercie d'avance de votre collaboration. Si vous désirez obtenir plus de précisions concernant cette enquête n'hésitez pas à me contacter.

Je vous prie d'agréer, cher collègue, chère collègue, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Lefcothéa Doche
directrice-adjointe
Ecole Lacerte

June 2, 1989

Dear Sir,

My name is Lefcothéa Doche. I am Vice-principal at Ecole Lacerte in the Saint Boniface School Division. I have taught French at the Grade 8 level for many years.

I am enrolled at the Collège Universitaire de St-Boniface. I am now preparing my Master's Degree in Education. I would like to conduct a survey at the Français school in your division. I would ask the students in the Français class to write an adventure story and answer certain questions pertaining to their writing habits. The survey would take place before the end of the 1988-89 school year.

A separate questionnaire for the grade 8 Français teacher would contain questions in regard to the teaching of writing.

The objective of the enquiry is to determine what the strengths of our young Francomanitobans are in writing and to find what problems they encounter. Based on the type of problems, pedagogical strategies will be developed to effect practical solutions.

I would like to ask your permission to hold this survey in your school. All results will be confidential. Once I have obtained your permission, I will contact the Principal of your school as well as the grade 8 teacher to ask his/her collaboration.

Trusting that your reply to this request will be favourable, I remain

Your truly,

Lefcothéa Doche
Vice-principal
Ecole Lacerte

Appendice "C"
Cahier de l'élève

Cahier de l'élève

Juin 1989

Français langue maternelle

8^e année

Production écrite

Discours ludique-poétique

Ecrire un récit d'aventures

Ce cahier comprend:

1. Une lettre adressée aux élèves de la 8^e année
2. Des consignes à suivre
3. Des étapes à suivre
4. Les trois situations de départ
5. Des feuilles brouillon
6. Un guide d'autocorrection

Lettre adressée aux élèves francomanitobains de la 8^e année

La revue Information est à la recherche de récits d'aventures.

Cher, chère élève de la 8^e année,

Qu'est-ce que tu penses de l'idée d'écrire un récit d'aventures et d'avoir la chance de te faire publier? La revue Information, adressée aux Educateurs et Educatrices francomanitobains voudraient recueillir des récits d'aventures, composés par les élèves de la 8^e année des écoles francomanitobaines dans l'intention de les faire publier. Ce travail de production écrite a pour objectif de trouver quelles sont les habiletés des élèves de la 8^e année à écrire des récits d'aventures.

Imaginez le plaisir de tous les éducateurs et éducatrices francomanitobains à découvrir ce que toi et tes camarades à travers le Manitoba pouvaient créer et écrire?

Allons-y donc! Montrons-leur que les élèves de la 8^e année sont capables de créer des aventures captivantes, des personnages intéressants, qu'ils savent bien structurer le récit et qu'ils écrivent correctement.

Parmi les copies que nous recevrons de tous les élèves de la 8^e année nous choisirons au hasard quelques-unes de chaque école et les corrigerons de façon détaillée. Les meilleures copies seront publiées dans la revue Information. Les élèves dont le récit d'aventures aura été publié, recevront un exemplaire de la revue.

Pour mieux t'aider à composer ton récit, nous te donnerons quelques consignes. N'oublie pas de les respecter.

Bonne chance

Merci de ta collaboration

Le comité de rédaction
de la revue Information

Consignes:

1. Nous te proposons trois situations de départ différentes afin de te permettre de commencer ton récit. Choisis une seule, celle qui te plaît le plus.
2. N'oublie pas que le récit d'aventures doit:
 - présenter des personnages, des objets, des lieux et des dates;
 - avoir deux situations menaçantes et au moins deux moyens de s'en sortir.
3. Ton récit doit avoir une longueur d'une page et demi à deux pages.
4. N'oublie surtout pas:
 - de diviser ton récit en paragraphes,
 - de faire le lien entre les phrases et les paragraphes,
 - de bien ponctuer tes phrases,
 - d'écrire correctement les mots,
 - d'éviter les anglicismes et la structure anglaise,
 - d'écrire proprement et lisiblement.

Etapes à suivre:

1. Lis attentivement les trois situations de départ, choisis-en une et imagine un récit d'aventures.
2. Ecris ton brouillon, en utilisant les feuilles qui te sont fournies avec le cahier de l'élève.
3. Quand tu as fini ton brouillon, revois les consignes, relis ton récit et corrige ton texte en utilisant le guide d'autocorrection. Utilise ton dictionnaire ou la grammaire au besoin.
4. Donne un titre à ton récit.
5. Vingt minutes avant la fin de cette épreuve, écris ta copie finale sur les feuilles qui sont fournies dans le cahier de réponses.

Note: Tu as 90 minutes pour préparer ce travail.

Situation 1:

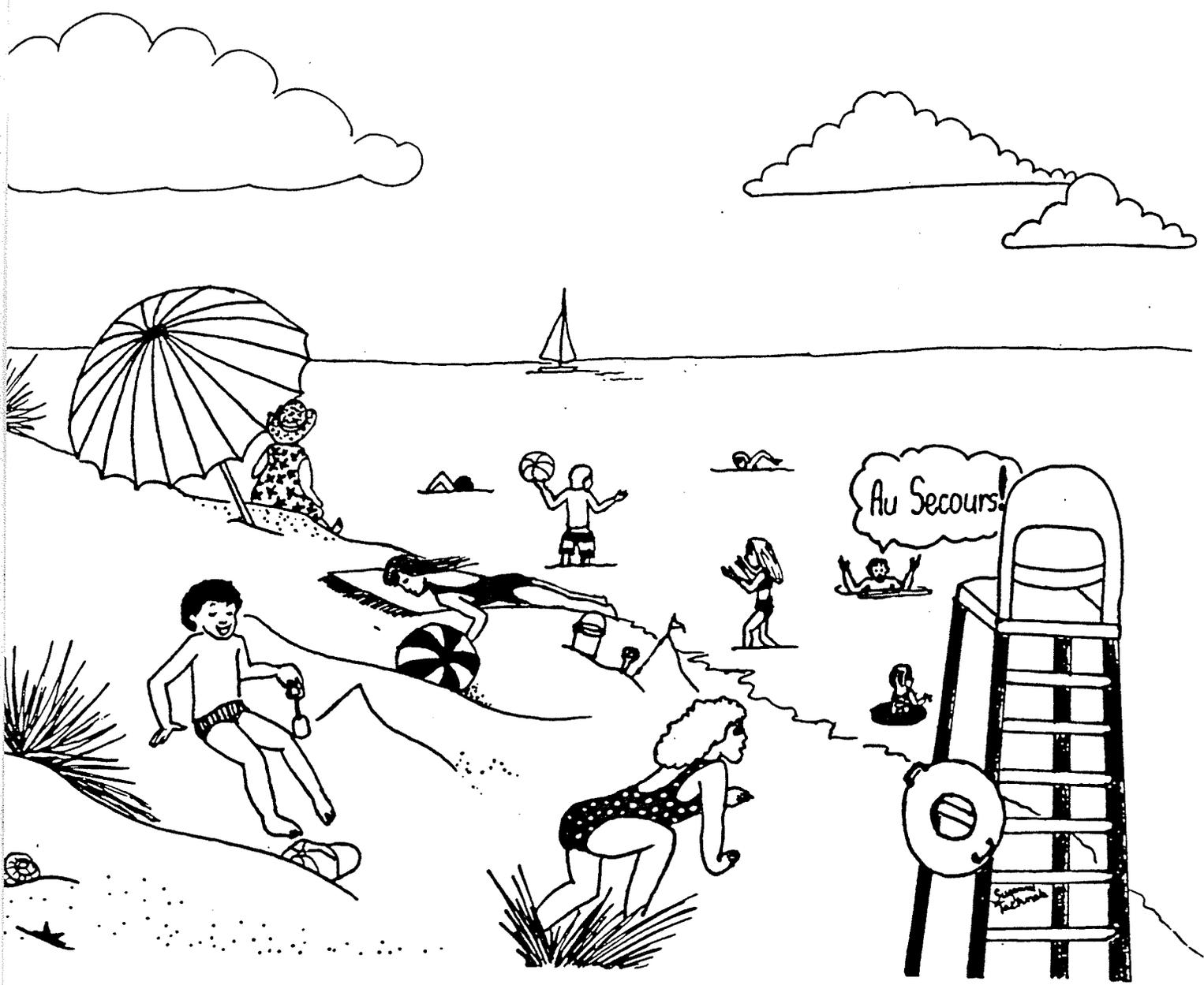
Voici la première situation. A toi de continuer en laissant libre cours à ton imagination. N'oublie pas les étapes à suivre.

Vingt-cinq jeunes élèves de la 8^e année sont dans un autobus scolaire qui les conduit à un camp d'hiver qui a lieu tous les ans, en janvier au parc "Birds Hill". L'autobus se trouve en pleine campagne, c'est tôt le matin, il n'y a personne sur l'autoroute. Les élèves s'amuse, chantent, rient, il y a une ambiance de vacances et de plaisir qui règne. Mais tout d'un coup...

Note: Si tu choisis cette situation n'oublie pas de réécrire le début du récit.

Situation 2:

Voici une illustration qui représente une scène de vacances d'été auprès d'un lac manitobain. Examine-la bien, invente un récit d'aventures et écris-le en respectant bien les étapes à suivre.



Situation 3:

Ici Radio Saint-Boniface

Nous interrompons notre émission pour vous communiquer un bulletin spécial. Cinq jeunes franco-manitobains âgés de 13 à 14 ans, 3 garçons et 2 filles qui avaient gagné un voyage gratuit en France afin de participer aux cérémonies officielles du 200^e anniversaire de la Révolution Française ont été portés disparus. Ils n'ont jamais atterri à l'aéroport d'Orly où une délégation officielle les attendait. Ils ne faisaient pas partie non plus du vol spécial et pourtant ils avaient bel et bien pris l'avion à destination de Paris de l'aéroport international de Winnipeg.

S'agit-il d'un kidnapping?

S'agit-il d'un accident?

Où sont-ils?

A toi d'imaginer depuis le départ des 5 jeunes de l'aéroport de Winnipeg, jusqu'à leur arrivée à l'aéroport d'Orly ce qui leur est arrivé.

Guide d'autocorrection

Corrige ton récit en t'aidant avec les énoncés suivants. Si tu coches non, revois ton texte et ajoute ce qui manque.

	Oui	Non
1. J'ai choisi une des trois situations de départ.	—	—
2. Mon récit comprend:		
- des personnages	—	—
- des lieux	—	—
- des objets	—	—
3. J'ai décrit les personnages, les lieux et les objets importants pour le déroulement de mon récit.	—	—
4. Mon récit d'aventures comprend:		
- une situation de départ	—	—
- un premier événement avec une situation menaçante et des moyens de s'en sortir	—	—
- un deuxième événement avec une situation menaçante et d'autres moyens de s'en sortir	—	—
- une situation finale qui termine mon histoire	—	—
5. J'ai divisé mon récit en paragraphes.	—	—
6. J'ai utilisé des liens entre les phrases et les paragraphes.	—	—
7. J'ai utilisé des indices de temps pour faire comprendre l'ordre des événements.	—	—
8. J'ai bien utilisé tous les signes de ponctuation.	—	—
9. J'ai bien utilisé les temps des verbes exigés par le récit.	—	—
10. J'ai écrit correctement les mots et j'ai consulté le dictionnaire.	—	—
11. J'ai souligné mes verbes et j'ai vérifié l'accord avec leur sujet.	—	—
12. J'ai vérifié l'accord du nom et des adjectifs.	—	—
13. J'ai évité les anglicismes et la structure anglaise.	—	—
14. J'ai utilisé les différents types de phrases.	—	—
15. J'ai bien utilisé les divers pronoms.	—	—
16. J'ai respecté la longueur demandée 1 $\frac{1}{2}$ page à 2 pages.	—	—

Philosophie de l'enseignant(e) relative à l'écriture

1. Trouvez-vous

facile

assez facile

difficile

d'enseigner l'écriture?

2. Pourquoi?

3. De façon plus précise quels sont les volets de l'écriture avec lesquels vous vous sentez:
(Encerclez un chiffre à chaque alinéa)

	à l'aise- 1	assez à l'aise- 2	mal à l'aise - 3
la grammaire	1	2	3
l'orthographe	1	2	3
le vocabulaire	1	2	3
créer des situations d'écriture	1	2	3
améliorer les textes	1	2	3
autres (précisez)	1	2	3

4. Croyez-vous qu'un cours, directement relié à l'enseignement relatif à l'écriture, devrait faire partie de la formation de base d'un enseignant débutant au primaire et à l'élémentaire?

(Encerclez le chiffre correspondant à votre réponse)

oui	1
non	2
sans opinion	3

5. Croyez-vous qu'un cours directement relié à l'enseignement relatif à l'écriture, devrait faire partie de la formation de base d'un enseignant débutant au présecondaire et au secondaire?

(Encerclez le chiffre correspondant à votre réponse)

- oui 1
- non 2
- tout dépend de sa spécialisation 3
- sans opinion 4

6. Exprimez votre accord ou désaccord avec les affirmations suivantes:

- tout à fait en désaccord - 1
- plutôt en désaccord - 2
- d'accord - 3
- tout à fait d'accord - 4

a) Les enseignant(e)s de français sont rarement suffisamment qualifiés pour enseigner un bon cours relatif à l'écriture. 1 2 3 4

b) J'aimerais introduire des activités visant l'enseignement relatif à l'écriture dans mon programme de français mais je ne m'y connais pas assez. 1 2 3 4

c) Les enseignant(e)s des autres matières telles que mathé, sciences, sciences humaines devraient eux aussi être capables d'intégrer les principes de l'écriture dans leurs cours. 1 2 3 4

7. Quels facteurs vous aideraient dans l'enseignement de l'écriture? (Cochez une ou plusieurs réponses)

- recyclage divisionnaire
- recyclage interne à l'école
- recyclage EFM
- journée d'implantation
- des programmes d'études par le BEF
- autre (précisez) _____

Consignes au surveillant, à la surveillante, concernant le déroulement de l'écriture du récit d'aventures par les élèves franco-manitobains de la 8e année.

Prévoir quatre-vingt-dix (90) minutes pour la durée de l'écriture du récit d'aventures.

Remettre à chaque élève:

- (a) le cahier de l'élève dans lequel il y a
 - une lettre leur étant adressée
 - des consignes à suivre
 - des étapes à suivre
 - les trois situations de départ
 - des feuilles brouillon
 - un guide d'auto-correction

- (b) le cahier réponses dans lequel il y a
 - un questionnaire pour identifier les élèves
 - des feuilles pour écrire leur récit au propre
 - un questionnaire sur les habitudes des élèves à l'écrit

Expliquer aux élèves qu'ils doivent répondre au questionnaire qui es-tu dans le cahier de réponses.

Signaler aux élèves qu'ils devront écrire leur texte final sur les feuilles Mon récit au propre du cahier de réponses.

Demander aux élèves de répondre au questionnaire sur les habitudes des élèves à l'écrit à la fin du récit et s'ils leur reste du temps.

Rappeler aux élèves qu'ils ont droit au dictionnaire et à la grammaire. Si certains élèves n'ont pas ces outils de référence prévoir de quelle façon ils peuvent disposer les livres qui sont en classe.

Mettre au tableau l'heure exacte à laquelle l'écriture du récit prendra fin.

Vingt (20) minutes avant la fin, rappeler aux élèves de commencer l'écriture du récit au propre.

Receuilir les cahier de réponse lorsque le temps est écoulé et vérifier si tous les élèves ont répondu à la section qui es-tu?. Les élèves conservent le cahier de l'élève.

Mettre la copie dans l'enveloppe.

Appendice "D"
Cahier de réponses

Cahier de réponses

Juin 1989

Français langue maternelle

8^e année

Production écrite
Discours ludique-poétique

Récit d'aventures

Ce cahier comprend:

1. Qui es-tu?
2. Des feuilles pour le récit au propre
3. Questionnaire sur les habitudes des élèves
à l'écrit

Qui es-tu?

Je m'appelle _____

prénom

nom

Je suis...

un garçon

une fille

Mon école s'appelle _____

Mon école se trouve à la
division scolaire _____

3. Aimes-tu écrire?

oui, beaucoup _____

oui, un peu _____

non, pas du tout _____

4. Si tu aimes écrire, pourrais-tu me donner deux raisons pour m'expliquer pourquoi?

a) _____

b) _____

5. Si tu n'aimes pas écrire, pourrais-tu me donner deux raisons pour m'expliquer pourquoi?

a) _____

b) _____

6. As-tu consulté:

le dictionnaire?

la grammaire?

oui, plusieurs fois _____

oui, plusieurs fois _____

oui, un peu _____

oui, un peu _____

non, pas du tout _____

non, pas du tout _____

7. Dans ton cas à toi, quand tu écris un texte:

a) quelles sont tes faiblesses?

b) quelles sont tes forces?

8. Aimes-tu lire?

oui

non

9. Si oui, que lis-tu?

des revues

des journaux

des romans d'aventures

des romans policiers

des biographies

autres (précise)

10. Lis-tu plus en français qu'en anglais?

oui

non

Pourquoi?
