

# LE FRANÇAIS ET L'ANGLAIS ÉCRIT DES ÉLÈVES FRANCO-ONTARIENS

Analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites  
par des élèves de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années

**RAYMOND MOUGEON**, chercheur principal  
**DAINA GREEN**  
**MARIE-CLAUDE TRUONG**  
**GILLIAN MARWICK**

Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.  
Il reflète l'opinion des auteurs et ne correspond pas nécessairement à celle du ministère de l'Éducation.



Ministère  
de  
l'Éducation

Minister of  
Education  
Ontario

Raymond Mougéon

# LE FRANÇAIS ET L'ANGLAIS ÉCRIT DES ÉLÈVES FRANCO-ONTARIENS

---

Analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites  
par des élèves de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années

RAYMOND MOUGEON, chercheur principal  
DAINA GREEN  
MARIE-CLAUDE TRUONG  
GILLIAN MARWICK

Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.  
Il reflète l'opinion des auteurs et ne correspond pas nécessairement à celle du ministère  
de l'Éducation.

Le docteur Bette Stephenson, ministre  
Harry K. Fisher, sous-ministre

© Ministre de L'Education de l'Ontario, 1981  
Queen's Park  
Toronto (Ontario)

MINISTRY OF EDUCATION CATALOGUING IN PUBLICATION

Mougeon, Raymond.

Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens : analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> années / Raymond Mougeon, chercheur principal. --

"Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario."

1. French-Canadians in Ontario - Education. 2. French language in Ontario - Study and teaching. I. Ontario. Ministère de l'Éducation. II. Title.

ON01652

371.971140713

UTLAS: 54014861

ISBN 0-7743-6237-5

On peut en commander d'autres exemplaires à  
L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario  
Service des ventes  
252 Bloor Street West  
M5S 1V6

ou à la

Librairie du gouvernement de l'Ontario  
880 Bay Street  
Toronto, Ontario  
M7A 1L2

## Table des matières

## CHAPITRE I

Introduction .....	1
--------------------	---

## CHAPITRE II

2.1 L'échantillon .....	5
2.2 Les rédactions .....	6
2.2.1 Les rédactions françaises .....	6
2.2.2 Les rédactions anglaises .....	8
2.2.3 Limitations inhérentes aux tâches .....	8
2.3 Analyse des données .....	9
2.3.1 L'analyse des erreurs .....	9
2.3.2 Les normes de référence .....	10
2.3.3 Erreurs de compétence et erreurs de performance .....	13
2.3.4 Le décompte des mots .....	14
2.3.5 La détection des erreurs .....	15
2.3.6 Classification générale des erreurs .....	16
2.3.7 La typologie des erreurs .....	18
2.3.8 Le problème des répétitions .....	27

## CHAPITRE III

Résultats de l'analyse des rédactions françaises	29
3.1 Introduction .....	29
3.2 Les principaux types d'erreurs .....	30
3.3 Détail des résultats concernant les principaux types d'erreurs .....	30
3.3.1 Erreurs de morphologie dues à l'homophonie	30
3.3.2 Erreurs de style .....	34
3.3.3 Erreurs d'orthographe homophoniques .....	34
3.3.4 Autres erreurs d'orthographe .....	35
3.3.5 Erreurs d'usage portant sur les verbes ...	36
3.3.5.1 Emploi d'un verbe dont le sens est plus ou moins éloigné de celui du verbe requis .....	37
3.3.5.2 Emploi d'un verbe de sens général ou vague à la place d'un verbe précis .....	37

3.3.5.3	Emploi d'un verbe typique du registre parlé familier .....	38
3.3.5.4	Emploi d'une périphrase verbale à la place d'un verbe simple .....	38
3.3.5.5	Erreurs d'usage verbales dues à l'interférence .....	38
3.3.5.6	Emploi d'un verbe pronominal à la place d'un verbe non pronominal et vice versa .....	39
3.3.5.7	Emploi du "mauvais" auxiliaire ...	39
3.3.6	Erreurs de ponctuation .....	40
3.3.7	Erreurs ayant trait au mélange des registres .....	41
3.3.8	Erreurs de co-référence .....	42
3.3.9	Erreurs d'usage portant sur les prépositions .....	43
3.4	Commentaires généraux sur les résultats présentés dans la section précédente .....	46
3.5	Erreurs de faible fréquence .....	50
3.5.1	Erreurs ayant trait à la concordance des temps ou des modes .....	50
3.5.2	Erreurs d'usage portant sur les substantifs .....	52
3.5.2.1	Emploi inapproprié d'un substantif typique du registre parlé familier	52
3.5.2.2	Omission d'un substantif .....	52
3.5.2.3	Emploi pléonastique des substantifs	52
3.5.2.4	Emploi d'un substantif dont le sens est plus ou moins proche du sens du substantif requis .....	53
3.5.3	Segments non analysables .....	53
3.5.4	Erreurs portant sur l'emploi des articles	54
3.5.4.1	Substitution de l'article défini à l'article indéfini .....	54
3.5.4.2	Substitution de l'article indéfini à l'article défini .....	54
3.5.4.3	Erreurs portant sur l'emploi de l'article <u>de</u> .....	55
3.5.4.4	Omission de l'article .....	55
3.5.4.5	Emploi non requis d'un article ....	55
3.5.5	Erreurs d'usage portant sur les adjectifs	56
3.5.5.1	Emploi d'un adjectif dont le sens est plus ou moins proche de l'adjectif requis .....	56
3.5.5.2	Utilisation d'une forme adjectivale non existante .....	56

3.5.5.3	Emploi pléonastique de certains adjectifs .....	56
3.5.6	Erreurs portant sur l'emploi des conjonctions .....	56
3.5.7	Erreurs portant sur l'emploi des pronoms relatifs .....	57
3.5.8	Erreurs portant sur l'emploi des autres pronoms .....	58
3.5.9	Erreurs portant sur l'ordre des mots .....	59
3.5.10	Manque de correspondance entre les éléments d'un groupe de mots coordonnés ou énumérés .....	59
3.5.11	Erreurs portant sur l'emploi de la négation .....	60
3.5.12	Erreurs portant sur les conventions d'écriture .....	61
3.5.13	Assertions non véridiques .....	62
3.6	Commentaires généraux sur les résultats présentés dans la section précédente .....	62

## CHAPITRE IV

	<b>Résultats de l'analyse des rédactions anglaises . . . . .</b>	<b>65</b>
4.1	Introduction .....	65
4.2	Erreurs d'orthographe .....	65
4.2.1	Erreurs homophoniques .....	65
4.2.2	Erreurs non homophoniques .....	66
4.3	Erreurs de préposition .....	66
4.3.1	Erreurs de substitution .....	67
4.3.2	Erreurs d'omission .....	68
4.3.3	Emploi non requis d'une préposition .....	69
4.4	Erreurs de ponctuation .....	70
4.5	Erreurs de co-référence .....	70
4.6	Commentaires généraux sur les résultats relatifs aux principaux types d'erreurs identifiés dans les rédactions anglaises .....	71
4.7	Erreurs de faible fréquence .....	73
4.7.1	Erreurs d'usage portant sur les noms .....	74
4.7.2	Erreurs ayant trait à l'emploi des articles définis et indéfinis .....	75
4.7.3	Erreurs ayant trait à la concordance des temps et des modes .....	77
4.7.4	Erreurs d'usage portant sur les verbes ...	80
4.7.5	Erreurs portant sur les marques du pluriel et du cas possessif .....	81
4.7.6	Erreurs de style .....	82

4.7.7	Erreurs portant sur la forme du participe passé .....	83
4.7.8	Assertions non véridiques .....	84
4.7.9	Erreurs ayant trait au mélange des registres .....	85
4.7.10	Erreurs portant sur la morphologie des verbes .....	85
4.7.11	Segments non analysables .....	86
4.7.12	Erreurs ayant trait à l'emploi des conjonctions .....	87
4.7.13	Erreurs ayant trait à l'ordre des mots ..	88
4.7.14	Erreurs d'usage portant sur les adjectifs	89
4.7.15	Erreurs d'usage portant sur les adverbes	89
4.7.16	Erreurs portant sur l'emploi des pronoms relatifs .....	90
4.7.17	Erreurs portant sur l'emploi de la négation .....	91
4.7.18	Manque de correspondance entre des éléments coordonnés ou énumérés .....	91
4.8	Commentaires généraux sur les résultats présentés dans la section précédente .....	92

## CHAPITRE V

	<b>Comparaison des résultats de l'analyse des rédactions françaises à ceux de l'analyse des rédactions anglaises</b>	<b>93</b>
5.1	Introduction .....	93
5.2	Types d'erreurs communs aux deux groupes de rédactions .....	93

## CHAPITRE VI

	<b>Résultats du groupe de recouplement</b> .....	<b>97</b>
6.1	Introduction .....	97
6.2	Résultats .....	97

## CHAPITRE VII

	<b>Résultats de l'analyse des rédactions anglaises écrites par le groupe-témoin d'élèves anglophones</b>	<b>101</b>
--	--	------------

## CHAPITRE VIII

	<b>Conclusion</b> .....	<b>103</b>
--	-------------------------	------------

Notes	.....	104
Sommaire	.....	105

Summary .....	111
Références .....	117
Appendice A .....	119
Appendice B .....	121



Analyse des erreurs contenues dans des rédactions françaises et anglaises écrites par un échantillon provincial d'élèves franco-ontariens de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années.

Résumé

La présente étude consiste en une analyse détaillée des erreurs en français et en anglais écrits d'un échantillon d'élèves de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années sélectionné dans des écoles ontariennes de langue française. L'échantillon pour la présente étude fut sélectionné à partir d'un large échantillon de 900 rédactions (une moitié écrite en anglais, l'autre moitié écrite en français) recueilli dans le contexte du projet de recherche Interface. Notre sous-échantillon consiste en 200 rédactions (100 écrites en français, 100 écrites en anglais). Le sous-échantillon provient de deux groupes d'élèves: un groupe d'élèves qui ont écrit une rédaction française et une rédaction anglaise (groupe de recoupement), et un groupe d'élèves qui n'ont écrit qu'une seule rédaction (française ou anglaise). En complément à notre étude, nous avons recueilli un échantillon de 50 rédactions anglaises écrites, dans des conditions similaires, par un groupe d'élèves anglophones de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années.

L'analyse des erreurs commises par les élèves franco-ontariens a donné lieu à l'élaboration d'une méthode d'analyse et d'une typologie des erreurs qui peut s'appliquer aussi bien (à quelques exceptions près) à la mesure du rendement en français écrit qu'à celle de l'anglais écrit. Elle devrait intéresser les chercheurs et pédagogues. Notre analyse d'erreurs a aussi donné lieu à l'identification de 44 types d'erreurs qui furent trouvés dans les rédactions anglaises et les rédactions françaises. Pour chacun de ces différents types d'erreurs, nous avons calculé des taux de fréquence d'occurrence et nous fournissons des exemples d'erreurs illustratifs. Ces données devraient s'avérer utiles pour effectuer un examen des aspects des programmes cadres, des programmes régionaux et du matériel pédagogique consacrés à l'enseignement du français et de l'anglais écrits au niveau supérieur. Un tel examen devrait permettre de déterminer si ces documents s'adressent aux difficultés en langue écrite identifiées dans notre étude.

L'analyse des rédactions écrites par le groupe de recoupement a révélé que pour tous les types d'erreurs qui peuvent être comparés

d'une langue à l'autre, l'ensemble des élèves a commis proportionnellement plus d'erreurs ou autant d'erreurs dans les rédactions françaises que les rédactions anglaises. Ces résultats suggèrent que l'anglais est loin d'être une deuxième langue pour les élèves de notre échantillon et tend même à devenir la langue dominante dans le cas de certains aspects de la langue écrite.

L'analyse des rédactions écrites par le groupe témoin d'élèves anglophones a révélé que pour tous les types d'erreurs identifiés à partir des rédactions anglaises écrites par les élèves franco-ontariens, les élèves anglophones ont commis eux aussi des erreurs. Ceci dit, la fréquence d'occurrence des erreurs commises par les élèves franco-ontariens est dans l'ensemble supérieure à celle trouvée pour les élèves anglophones.

Etant donné la taille réduite de l'échantillon de recoupement et de l'échantillon témoin, nous estimons que les résultats mentionnés plus haut devraient être vérifiés dans le cadre d'études plus approfondies.

## I Introduction

---

On a pu constater récemment un regain d'intérêt au sujet des habiletés en langue écrite des élèves ontariens des niveaux intermédiaire et supérieur. Il faut remarquer que cet intérêt a donné lieu principalement à des recherches qui étaient consacrées aux élèves inscrits dans les écoles ontariennes de langue anglaise (cf. entre autres Evans 1976, 1978; Hedges 1977 et Traub et al. 1976). Par conséquent, on sait relativement peu de choses sur les habiletés en langue écrite des élèves inscrits dans les écoles de langue française de notre province. En particulier, il faut déplorer un manque d'études détaillées à grande échelle sur les capacités des élèves franco-ontariens en français et en anglais écrits.

Conscient de cette lacune, le ministère de l'Education de l'Ontario nous a confié la réalisation d'une étude détaillée d'un échantillon de travaux écrits en français et en anglais par des élèves franco-ontariens de la fin du secondaire.

Etant donné les limites de temps et de personnel dans lesquelles nous avons convenu de travailler, il fut décidé, en accord avec le ministère de l'Education, de tirer profit de certaines des données recueillies grâce au projet de recherche Interface (projet également financé par le ministère). Le projet Interface (cf. Traub, Wolfe et al. 1976) avait entre autres pour but de mesurer la compétence en anglais et en français écrits des élèves ontariens en 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années. Pour ce faire, l'équipe de recherche du projet Interface a recueilli des travaux écrits en anglais par un échantillon provincial d'élèves inscrits dans des écoles secondaires de langue anglaise et des travaux écrits en français et en anglais par un échantillon provincial d'élèves inscrits dans des écoles secondaires de langue française. En ce qui concerne ce dernier échantillon, on n'a pas pu (faute de temps) dans le cadre du projet Interface, procéder à une analyse détaillée des erreurs contenues dans les travaux écrits des élèves franco-ontariens<sup>1</sup>. On peut donc espérer que la publication d'une étude systématique de ce corpus de rédactions permettra de pallier le manque de recherches portant sur les capacités en langue écrite des élèves franco-ontariens, et par ailleurs, qu'elle entraînera un (ré)examen des buts et méthodes de l'enseignement du français et de l'anglais écrits dans les écoles de langue française de notre province.

La présente étude a donné lieu à l'élaboration d'un système de classification des erreurs de langue écrite qui s'applique aussi bien au français qu'à l'anglais et qui couvre la quasi-totalité des erreurs commises par les élèves de notre échantillon. Cet échantillon comprenait à la fois des élèves ayant écrit une seule rédaction (en français ou en anglais) et des élèves ayant écrit deux rédactions (une en français et une en anglais). Nous avons effectué une analyse séparée des erreurs contenues dans les travaux écrits en français et de celles contenues dans les travaux écrits en anglais. De plus, nous avons tenté de faire une comparaison de la maîtrise du français et de l'anglais écrits par les élèves ayant composé deux rédactions. Ce sous-échantillon d'élèves nous a permis d'isoler les facteurs linguistiques des autres facteurs tels que le niveau d'intelligence, l'origine socio-économique et régionale des élèves et par conséquent d'effectuer cette analyse comparative.

En bref, la présente étude offre une analyse détaillée du rendement en langue écrite des élèves des écoles de langue française à la fin du secondaire. Bien que nous ne puissions prétendre avoir couvert l'ensemble des modes d'expression écrite auxquels les élèves peuvent avoir recours (cf. plus bas la section sur l'échantillon), nous pensons avoir fourni un inventaire détaillé des difficultés de base des élèves relativement à l'expression écrite en général. Un tel inventaire devrait à notre avis avoir des retombées non négligeables sur le plan de la didactique du français et de l'anglais écrits en milieu scolaire franco-ontarien.

L'équipe de recherche était composée des membres suivants du Centre d'études franco-ontariennes: Raymond Mougeon, chercheur principal, Daina Z. Green, coordonnatrice du projet, et Marie-Claude Truong et Barbara Burnaby, deux adjoints de recherche. Barbara Burnaby fut remplacée par Gillian Marwick durant l'étape de l'analyse des données. En dépit des problèmes posés par la formation de la recherchiste remplaçante et par la réduction du temps de travail d'un des adjoints de recherche qui dut retourner aux études vers la fin du projet, nous avons respecté notre échéancier jusqu'à la dernière dernière étape de l'analyse des données. Toutefois, des difficultés de dernière minute occasionnées entre autres par le traitement des données par ordinateur nous ont retardés et contraints à demander une extension au ministère de l'Éducation afin de mener à bien notre étude.

Parmi les individus qui, bien que ne faisant pas partie de notre équipe de recherche, ont contribué au bon déroulement de notre projet, nous devons mentionner Bill Postl du Centre de mesure et évaluation à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, pour ce qui est de l'aspect statistique de notre recherche, et Michael Canale, professeur de linguistique à l'Université York, en ce qui a trait aux questions théoriques. Parmi les contributions individuelles, on peut également faire mention des précieux conseils que nous ont prodigués Peter Evans, directeur du Centre régional de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à Sudbury, et Normand Frenette, conseiller pédagogique au Conseil des écoles publiques de Sudbury à l'époque où s'est déroulée notre recherche et maintenant directeur du Centre d'études franco-ontariennes à l'I.E.P.O. Nous tenons aussi à remercier Armand Gervais, chef de secteur français à l'école secondaire Franco-Jeunesse à Sudbury, de nous avoir fourni une liste détaillée des manuels de français en usage dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Nous exprimons également notre appréciation aux différentes personnes du Conseil scolaire de Peel qui nous ont permis de recueillir un corpus témoin (cf. section consacrée à l'échantillon) à l'école secondaire de Chinguacousy.

Finalement, nous tenons à remercier Doris Fontaine, qui a dactylographié le présent rapport, Normand Frenette, Françoise Mugeon, et, en particulier, Edouard Beniak, qui nous ont fourni des commentaires critiques sur une première version de ce rapport.



## 2.1 L'échantillon

Au début du projet de recherche, nous avions l'intention ambitieuse d'analyser les erreurs contenues dans la totalité des 900 rédactions formant l'échantillon recueilli pour le projet Interface. Toutefois, étant donné les limites budgétaires de notre propre projet, nous en sommes rapidement venus à l'idée de réduire l'échantillon initial tout en préservant le maximum de l'information qu'il contenait.

En réduisant l'échantillon initial, nous avons tenu compte des variables suivantes:

- (a) l'école (14 écoles secondaires)
- (b) le niveau de scolarité (12ème et 13ème années)
- (c) le sujet de la rédaction française (huit sujets en tout)
- (d) la proportion des élèves qui ont fourni à la fois des rédactions françaises et des rédactions anglaises (groupe de recoupement)

A partir de l'échantillon initial, nous avons prélevé un sous-échantillon de 200 rédactions. Celui-ci a été presque également<sup>2</sup> divisé en deux en fonction du niveau de scolarité des élèves. Aussi, nous avons sélectionné 110 rédactions écrites par des élèves de 12ème année et 90 rédactions écrites par des élèves de 13ème année. Ces deux groupes furent à leur tour subdivisés en fonction de la langue de la rédaction. Le premier groupe contenait 58 rédactions anglaises et 52 rédactions françaises et le deuxième groupe comportait 42 rédactions françaises et 48 rédactions anglaises. De plus, comme certains sujets des rédactions françaises ont été plus populaires que d'autres, nous avons prélevé des proportions différentes de rédactions de façon à représenter le plus fidèlement possible la répartition des rédactions françaises en fonction du sujet dans l'échantillon initial. Par ailleurs, notre sous-échantillon inclut des rédactions écrites par des élèves provenant de chacune des 14 écoles de langue française sélectionnées à travers la province pour le projet Interface. Pour ce qui est du groupe de recoupement, il a fourni près de la moitié des rédactions contenues dans l'échantillon initial. Craignant que le groupe de recoupement ne soit pas entièrement représentatif de la totalité de la population des élèves de la fin du secondaire, nous avons décidé de ne pas restreindre notre étude à ce groupe. Par

conséquent, notre échantillon de 200 rédactions fut divisé en deux groupes égaux, l'un écrit par 50 élèves et l'autre par 100 élèves. Quand nous avons analysé les résultats, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de différences significatives dans le rendement en langue écrite des élèves des deux groupes. Cela étant, le groupe de recouplement nous sera utile pour effectuer une comparaison du rendement en anglais écrit par rapport au rendement en français écrit. Sans ce groupe nous n'aurions pu effectuer une telle comparaison car dans le cas où nous aurions constaté des différences entre le rendement en français écrit et celui en anglais écrit, il aurait été difficile de dire si ces différences étaient attribuables à des facteurs de compétence linguistique ou à des variables extralinguistiques (niveau d'intelligence, appartenance socio-économique, etc.).

Dans un ordre d'esprit similaire, nous avons estimé qu'il était important de tenter de séparer l'influence (plus ou moins négative) de la tâche écrite que devait accomplir les élèves de leur maîtrise plus ou moins approximative de la langue écrite, en particulier pour ce qui était de l'anglais. A ce sujet, nous avons pour hypothèse que des élèves anglophones de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années commettraient sans doute des erreurs s'ils avaient à effectuer une tâche similaire (erreurs d'inattention ou de compétence). Pour vérifier cette hypothèse et faire une évaluation quantitative et qualitative des erreurs que commettraient éventuellement des élèves anglophones, nous avons administré la tâche écrite anglaise aux élèves de deux classes (une 12<sup>ème</sup> année et une 13<sup>ème</sup> année) provenant de l'école secondaire de Chinguacousy (Conseil scolaire de la région de Peel). Nous avons analysé les rédactions des élèves du groupe témoin de la même façon que celles des élèves franco-ontariens. Nous avons pu ainsi relativiser notre évaluation de rendement en anglais écrit de ces derniers élèves.

Le lecteur qui aimerait avoir plus de renseignements sur les caractéristiques de l'échantillon initial du projet Interface pourrait consulter le volume II du rapport final de ce projet (cf. Traub et al. 1976).

## 2.2 Les rédactions

### 2.2.1 Les rédactions françaises

Les élèves qui participèrent au projet Interface passèrent entre

autres le Test de Composition (français). On leur donna 75 minutes pour choisir un sujet de rédaction parmi les huit qui leur étaient proposés et pour rédiger un texte contenant 250 à 350 mots. Les sujets qui leur furent proposés sont les suivants:

1. Les scènes de violence dans les livres, les films ou à la télévision doivent-elles être censurées?
2. Quelles sont les valeurs des Jeux Olympiques, non seulement pour les concurrents, mais plus particulièrement pour les pays qu'ils représentent et pour le monde entier?
3. "Le progrès de la science est le garant du progrès de la civilisation".
4. Les écoles secondaires ne devraient pas demander que les étudiants suivent tel ou tel cours ou aient tel ou tel pré-requis; les étudiants devraient être libres de choisir les cours qui correspondent le mieux à leurs intérêts.
5. "La compétition développe la force de caractère".
6. Les années 70 sont les meilleures pour être jeune au Canada.
7. "Une des caractéristiques de notre temps est notre réticence à participer; nous devenons de plus en plus une nation de spectateurs".
8. L'art imite-t-il la vie, ou la vie imite-t-elle l'art?

Le sujet no 1 a été le plus populaire des huit sujets. Le sujet le moins populaire (ayant attiré moins de 3% des élèves de l'échantillon) fut le sujet no 8. La longueur moyenne des rédactions françaises était de 454 mots ou 22 phrases. La rédaction la plus courte chiffrait 80 mots et la plus longue 913.

On a conseillé aux élèves de rédiger leurs idées au brouillon avant d'écrire leur rédaction au propre. Près de la moitié des élèves ont rédigé un brouillon. On les a encouragés à exprimer leur opinion personnelle sur le sujet de leur choix, à appuyer cette opinion à l'aide d'exemples soigneusement choisis et à aboutir à une conclusion logique. On leur a dit également qu'il n'était pas nécessaire qu'ils soient d'accord avec les vues exprimées explicitement ou implicitement dans les sujets des rédactions. Finalement, on les a assurés que leur rendement à ce test de composition n'entrerait aucunement dans leur dossier scolaire.

### 2.2.2 Les rédactions anglaises

La tâche que durent remplir les élèves pour ce qui est de l'anglais écrit différait quelque peu de la tâche décrite au paragraphe précédent. On a demandé aux élèves de lire un extrait d'article de magazine (cinq paragraphes). Cet article portait sur la justice au Canada (cf. Appendice pour une reproduction de cet extrait). Après lecture de cet extrait les élèves devaient, en l'espace de 45 minutes, en faire un résumé et exprimer leurs propres opinions sur son contenu. Comme dans le cas des rédactions françaises, on a encouragé les élèves à faire un brouillon (plus de la moitié le firent) et on les a informés que leur rendement à cette tâche n'affecterait pas leur dossier scolaire.

Les résumés/rédactions anglais furent nettement plus courts que les rédactions françaises. Leur longueur moyenne fut de 248 mots (14 phrases). Le résumé/rédaction le plus court chiffrait 25 mots et le plus long 561.

### 2.2.3 Limitations inhérentes aux tâches

Les tâches décrites plus haut ne sont sans doute pas entièrement idéales pour une évaluation exhaustive et exacte du rendement véritable des élèves en langue écrite. Toutefois, il convient de signaler qu'elles correspondent à des situations de production linguistique auxquelles des élèves sont habitués. En effet, il arrive fréquemment que l'on demande aux élèves de la fin du secondaire de produire un travail écrit sur la base d'un stimulus écrit (plus ou moins inspirant), en un laps de temps limité.

Il convient de mentionner une autre limitation inhérente aux tâches remplies par les élèves. Elle a trait au fait qu'avec des échantillons de discours aussi restreints, nous ne pouvons prétendre faire une évaluation de la totalité des capacités à l'écrit des différents individus ayant participé au projet Interface. Pour ce faire, il aurait fallu disposer de plusieurs travaux écrits par le même étudiant sur des sujets différents et si possible dans des registres et modes d'expression écrite (exposé, lettre, dissertation, etc.) différents. Il va de soi que ce genre d'échantillon et le type d'étude qui pourrait en résulter, nécessiteraient un investissement en temps et en argent largement supérieur à celui qui a permis la présente

étude. Ceci dit, si nos échantillons ne nous permettent pas de mesurer les capacités linguistiques individuelles des élèves, ils sont suffisants pour nous donner une image globale des difficultés de base des élèves franco-ontariens pour ce qui est du français et de l'anglais écrit. Nous voulons dire par là le noyau des difficultés grammaticales, orthographiques ou autres, inhérentes au français et à l'anglais écrits et qui se manifestent au niveau de l'écrit indépendamment du sujet de l'écrit et du mode d'expression. C'est surtout par rapport à ce genre de difficultés que la présente étude devrait fournir le maximum de renseignements intéressants.

Il est difficile de comparer les rédactions françaises et les résumés/rédactions anglais en matière de difficulté et de pertinence pour les étudiants. Il est cependant clair que ces deux tâches ne mesurent pas nécessairement les mêmes habiletés. En un certain sens le résumé/rédaction était plus rigoureux: les élèves étaient limités à un seul sujet dont le contenu était relativement restreint (voire restrictif). De plus, ils devaient paraphraser la discussion qui leur était présentée, ce qui présupposait qu'ils étaient capables de lire et de comprendre une argumentation relativement complexe. Par contraste, les élèves qui écrivirent une rédaction française eurent la possibilité de choisir le sujet qui leur convenait le mieux et n'eurent à comprendre qu'une seule phrase (celle du sujet). En matière d'organisation des idées et de créativité, le résumé/rédaction était plus structuré et par conséquent, sans doute moins difficile. D'une façon générale, nous avons constaté que les élèves éprouvèrent des difficultés certaines à organiser leurs idées autour d'une seule phrase (le sujet de la rédaction). Peut-être ce genre de tâche leur était-il moins familier?

## 2.3 Analyse des données

### 2.3.1 L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est un terme général qui s'applique à l'étude descriptive et systématique des productions linguistiques qui enfreignent les règles d'une langue-cible donnée. On peut effectuer une analyse des erreurs aussi bien à partir de données de la langue parlée qu'à partir de données de la langue écrite. Par ailleurs, l'analyse des

erreurs s'appliquera aussi bien aux productions linguistiques des apprenants débutants qu'à celles des apprenants avancés. Les différences entre les deux groupes auront principalement trait à la nature et à la fréquence des erreurs. Cependant, le concept central de l'erreur en tant que "déviation" par rapport à une norme cible restera valable dans les deux cas. La distinction entre apprenant avancé et apprenant débutant ou encore apprenant moins avancé nous paraît pertinente pour ce qui est de l'évaluation des capacités linguistiques des élèves des écoles de langue française de notre province, même à la fin du cycle secondaire. En effet, les recherches sociolinguistiques que nous avons consacrées au français et à l'anglais parlés et écrits d'élèves franco-ontariens de plusieurs localités nous ont révélé que dans certaines localités, au niveau de l'élémentaire et du secondaire, on trouvait plutôt des élèves pour lesquels le français était et restait une langue première, et que dans d'autres localités, on trouvait plutôt des élèves pour lesquels le français tendait à devenir une langue seconde. Par ailleurs, dans le cas où le français tendait à devenir une langue seconde, l'anglais tendait à devenir une langue première. Inversement, lorsque les élèves avaient une bonne maîtrise du français, ils tendaient à avoir des difficultés à s'exprimer en anglais. A notre avis, on peut en grande partie attribuer ces différences interindividuelles et intercommunautaires à la concentration variable des francophones dans les différentes localités où ils résident, cette concentration variable ayant une influence directe sur le niveau d'exposition des élèves au français et à l'anglais (cf. Mougeon et al. 1980 pour une discussion détaillée de ces résultats). Notre échantillon, pas plus que l'échantillon initial de l'étude Interface ne permet de rendre compte d'éventuelles différences régionales dans le rendement en langue écrite des élèves. Ces échantillons n'incluent pas assez d'élèves par région. Il faudra donc considérer les résultats de la présente étude comme une évaluation du rendement moyen à l'écrit des élèves franco-ontariens de la fin du secondaire. Il est probable que dans certaines régions le rendement des élèves de la fin du secondaire se situera plus ou moins en deçà de la moyenne.

### 2.3.2 Les normes de référence

On peut définir les erreurs de langue écrite comme des infractions par rapport à la norme de la langue écrite. On peut distinguer deux types de normes: (a) celle qui est présentée dans les ouvrages de référence tels que les grammaires, les manuels de style, les dictionnaires;

(b) celle ou celles que l'on pourrait établir en examinant un corpus de langue écrite (en d'autres termes une norme basée sur l'usage). On remarquera qu'il n'y a pas nécessairement équivalence entre ces deux types de normes.

Dans le contexte de la présente étude, nous avons identifié les erreurs de français et d'anglais écrits sur la base des normes qui sont prescrites pour ces deux langues et en particulier sur la base des normes que l'on trouve dans les ouvrages de référence utilisés dans les écoles de langue française de l'Ontario<sup>3</sup>. On peut considérer ces normes comme les objectifs ou cibles linguistiques que les écoles s'attendent à voir atteindre par leurs élèves. Pour l'analyse des rédactions anglaises nous avons sélectionné: The Grammar of Contemporary English de Quirk et al. (1972) et The Gage Dictionary of Canadian English (Senior Dictionary). Pour l'analyse des rédactions françaises, nous avons sélectionné les ouvrages de référence suivants: Le bon usage de Grevisse (1972), La grammaire expliquée de la langue française de Galichet (1971) et le Dictionnaire du français canadien de Bélisle (1971)<sup>4</sup>.

Inutile de préciser que les "détecteurs" d'erreurs, deux personnes de langue maternelle française et deux personnes de langue maternelle anglaise (ayant tous fait des études universitaires), n'ont pas eu recours à ces ouvrages de référence pour l'identification de toutes les erreurs qu'ils ont rencontrées au cours de leur analyse des 200 rédactions. Toutefois, dans le cas des erreurs douteuses ou plus subtiles ces ouvrages se sont révélés être utiles. A ce sujet, il s'est avéré que dans plusieurs cas où les détecteurs avaient des doutes sur la nature erronée d'un élément linguistique donné, les ouvrages de référence acceptaient ces éléments. Ainsi, les ouvrages de référence servirent en partie à faire éviter aux détecteurs d'erreurs d'émettre des jugements basés sur une vision trop rigide ou hypernormative de la langue écrite.

Dans le but de voir dans quelle mesure les normes de l'usage du français et de l'anglais ontariens écrits se conformaient aux normes prescrites mentionnées plus haut, nous avons décidé d'examiner la langue utilisée dans le quotidien provincial anglais The Globe and Mail et le quotidien de langue française Le Droit d'Ottawa (le seul quotidien français de la province). Dans le cas du premier journal, nous avons trouvé que des normes linguistiques strictes et précises avaient été établies dans un manuel de style à l'intention des journalistes ou

collaborateurs du journal et que ces normes étaient respectées. D'une façon générale, l'usage prescrit par le manuel du Globe and Mail ne diffère pas fondamentalement des normes prescrites dans les ouvrages de référence mentionnés plus haut. Par ailleurs, le manuel du Globe and Mail contient des prescriptions ayant trait aux problèmes spécifiques posés par la langue écrite dans un journal. Dans le cas du quotidien français, nous avons trouvé beaucoup plus de diversité linguistique et de plusieurs cas de déviation par rapport à la norme prescrite dans les ouvrages de référence mentionnés plus haut. Ceci nous semble être dû à plusieurs raisons: contrairement au Globe and Mail, Le Droit n'a pas produit de manuel de style pour ses journalistes. Il insère fréquemment dans ses colonnes des articles provenant d'agences de presse étrangères (par exemple Reuter, France Presse). Quand de tels articles sont écrits en français, ils sont souvent inclus dans leur version originale. Le Droit fait également usage d'articles provenant de la Presse Canadienne ou de sa contrepartie anglaise Canadian Press. Quand les articles proviennent de cette dernière agence, ils sont traduits en français de même que tout autre article provenant d'agences de presse étrangères non francophones. Finalement, Le Droit imprime une quantité non négligeable d'articles écrits par ses journalistes ou collaborateurs. C'est dans le contexte de ces derniers articles et dans les articles traduits en français que l'on trouve le plus d'exemples de déviations linguistiques. Pour ne citer qu'un exemple, nous avons découvert que la distinction faite en français standard entre étudiant (individu inscrit dans un établissement universitaire) et élève (individu inscrit dans une école élémentaire ou secondaire) est loin d'être toujours respectée. On peut relever de nombreux cas de surgénéralisation de l'emploi du mot étudiant aux dépens du mot élève. Une telle surgénéralisation est peut-être due en partie à l'influence de l'usage nord-américain du mot student qui tend à supplanter l'emploi du mot pupil.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la fluctuation dans l'usage linguistique que l'on peut observer dans le journal Le Droit est peut-être due au fait que les journalistes du Droit ne disposent pas d'un manuel contenant des renseignements sur une norme linguistique qu'ils devraient observer. Toutefois, une telle fluctuation peut être aussi considérée comme une indication que les journalistes du Droit ne sont

pas toujours sûrs de la nature de cette norme et/ou convaincus de la nécessité de l'observer. Il resterait à voir si l'on trouve une fluctuation semblable dans d'autres corpus de français écrit en Ontario (par exemple le français écrit dans les hebdomadaires régionaux). Si tel était le cas (hautement probable à notre avis), on pourrait se demander dans quelle mesure les normes qui sont implicitement ou explicitement prescrites dans les écoles de langue française de notre province sont en accord avec l'usage formel de la communauté franco-ontarienne.

### 2.3.3 Erreurs de compétence et erreurs de performance

Quand on détecte une erreur dans un travail écrit, on peut se demander si une telle erreur correspond à une lacune dans la connaissance du code écrit par l'auteur de ce travail, ou bien si elle correspond à une erreur de performance (d'exécution) due à des facteurs tels que le manque d'attention, de motivation ou de temps. D'autre part, certains chercheurs, dont Corder (1967), ont suggéré que l'analyse des erreurs soit limitée aux erreurs de compétence et qu'on laisse de côté les erreurs de performance, jugées de peu d'intérêt. Dans l'ensemble, les erreurs de compétence sont systématiques et témoignent de l'ignorance de l'usage correct par cet élève. Par contraste, les erreurs de performance sont peu fréquentes ou non systématiques dans le travail d'un élève donné. Ainsi, dans le même travail, un élément donné (par exemple la terminaison du participe passé d'un verbe en er) pourra être écrit correctement et de façon erronée à plusieurs reprises, indiquant par là que l'élève connaît l'orthographe correcte de l'élément en question. Pour des raisons de relecture trop rapide, d'absence de relecture, de manque de motivation etc., ces erreurs de performance ne sont pas toujours corrigées. Ceci dit, nous avons observé que si l'on considère l'ensemble des travaux des élèves, certaines erreurs de performance tendent à être plus fréquentes que d'autres. La ponctuation, l'orthographe des homonymes et des séquences homonymes et l'usage des minuscules et majuscules sont autant d'aspects du code écrit qui sont particulièrement sujets aux erreurs de performance dans la grande majorité des travaux des élèves. Nous sommes d'avis que, dans la mesure où ces erreurs tendent à affecter plus particulièrement certains éléments linguistiques, elles sont d'un intérêt

certain pour le pédagogue. Pour cette raison, nous n'avons pas essayé d'établir une distinction entre les erreurs de compétence et les erreurs de performance, et nous avons rejeté l'idée de ne considérer que les erreurs de compétence.

#### 2.3.4 Le décompte des mots

Afin d'évaluer la fréquence des différents types d'erreurs identifiées dans notre corpus, il a été nécessaire de compter la totalité des mots écrits par chaque élève. Les critères utilisés pour compter ces mots diffèrent quelque peu d'une langue à l'autre. Nous présentons d'abord ceux que nous avons adoptés pour compter les mots des rédactions françaises.

1. Un mot est défini comme un élément constitué par une ou plusieurs lettres, séparé d'un autre élément par un espace ( ): la télévision (deux mots); un trait d'union (-): porte-plume (deux mots); ou une apostrophe: l'automne (deux mots), exception faite des noms propres (par exemple New-York) ou des mots ayant une apostrophe à l'intérieur (par exemple aujourd'hui), qui ont été comptés comme un seul mot.
2. Le nombre de mots a été compté sur la base du nombre de mots qu'aurait dû contenir une rédaction donnée si ses mots avaient été écrits correctement. Ainsi, le mot mal orthographié sécouler (s'écouler) fut compté comme deux mots, ou encore les mots s'en d'avoir (sans avoir) furent comptés comme deux mots.
3. Les nombres écrits en chiffres furent comptés comme un seul mot (par exemple 18 au lieu de dix huit). Les nombres écrits en lettres furent traités de la même façon que les autres mots (dix-huit = deux mots).

En ce qui concerne les rédactions anglaises, les mots apparaissant sous une forme contractée furent comptés comme un seul mot (par exemple shouldn't = un mot). Les mots pourvus d'un trait d'union furent également comptés comme un mot. Ces mots sont assez rares en anglais (à la différence du français). Toutefois, dans le cas des mots comportant plus d'un trait d'union, nous avons compté autant de mots qu'il y avait

de mots séparés par les traits d'union (par exemple face-to-face: trois mots).

### 2.3.5 La détection des erreurs

Quatre correcteurs participèrent à la détection des erreurs (cf. plus haut p.10). Chaque rédaction fut lue et corrigée par deux correcteurs dont la langue maternelle était celle de la rédaction. Dans une première étape, les correcteurs lisaient les rédactions pour repérer les fautes. Pour ce faire, ils plaçaient une feuille de plastique réglée transparente et soulignaient les erreurs à l'aide d'un crayon feutre. Dans une deuxième étape, sur une feuille séparée, ils recopiaient chaque erreur avec son contexte immédiat, inscrivaient son équivalent correct, attribuaient à l'erreur un symbole de classification correspondant aux différents types ou sous-types présentés plus bas et finalement notaient le numéro de la page et de la ligne où était apparue l'erreur. Quand un correcteur remarquait une erreur qu'il soupçonnait être plus ou moins due à l'interférence de l'autre langue, il consultait l'un des deux autres correcteurs dont la langue maternelle différait de la sienne afin de vérifier la validité de ses intuitions. Dans une dernière étape, les correcteurs de langue anglaise ont lu la liste des erreurs des rédactions françaises et les correcteurs de langue française ont lu celle des rédactions anglaises pour repérer d'éventuelles erreurs d'interférence que les correcteurs auraient pu manquer de noter.

Nous avons trouvé qu'il était très important de séparer l'étape de repérage des erreurs (1ère étape) des deux autres étapes car il est difficile de les mener de front sans commettre des erreurs ou faire des omissions. Nous avons pu ainsi capter un maximum d'erreurs et les classer avec soin. Les feuilles sur lesquelles figuraient les erreurs, leurs corrections et leurs symboles de classification ont constitué la base de données qui nous ont permis de calculer le nombre d'occurrences des différents types d'erreurs et leurs pourcentages de fréquence. Elles nous furent également utiles pour sélectionner les exemples d'erreurs qui figurent dans ce rapport à titre d'illustration.

### 2.3.6 Classification générale des erreurs

Avant de présenter le détail de notre typologie d'erreurs, nous voudrions dire quelques mots au sujet des catégories générales d'erreurs qu'il est possible de distinguer.

Les erreurs commises par les élèves sont divisibles en trois principaux types d'infractions. Le premier consiste en la substitution d'un élément ou groupe d'éléments linguistiques donnés à un élément ou groupe d'éléments requis, par exemple l'emploi de la préposition sur à la place de la préposition à ("j'ai vu ce film sur (à) la télévision"). Le deuxième consiste en l'omission d'un élément ou groupe d'éléments linguistiques requis, par exemple l'omission de la terminaison verbale -s à la troisième personne du singulier en anglais ("he ask them every day"). La troisième consiste en l'emploi d'un élément ou groupe d'éléments linguistiques là où ils ne sont pas requis, par exemple l'emploi d'un adjectif redondant ("le premier jour de ma naissance") ou encore d'une préposition non requise ("il a demandé pour une augmentation").

Les erreurs peuvent porter sur des éléments linguistiques individuels (prépositions, articles, pronoms, verbes, substantifs), sur des groupes de mots (locutions prépositives, locutions adverbiales, mots composés) ou encore sur des propositions ou phrases entières. C'est le cas notamment des affirmations non véridiques (qui vont à l'encontre de vérités ou faits connus de "tous" (cf. plus bas) ou des phrases incompréhensibles (cf. plus bas)).

Il est également possible de distinguer entre des erreurs que nous appellerons relationnelles et des erreurs qui ne sont pas relationnelles. Par erreurs relationnelles, nous voulons dire des erreurs dont l'identification nécessite un examen du contexte dans lequel elles s'insèrent. Dans le cas de certaines erreurs, le contexte à examiner sera limité à un autre mot, un groupe de mots ou une proposition, par exemple "le belle homme". Dans d'autres cas, il faudra examiner une phrase entière (par exemple les erreurs de concordance des temps). Finalement, pour certaines erreurs, il sera nécessaire d'examiner un paragraphe ou même la totalité de la rédaction (par exemple les erreurs portant sur la référence des pronoms

ou des pro-verbés). On voit donc qu'il existe un large éventail d'erreurs de type relationnel. Par erreurs non relationnelles, nous voulons dire les erreurs portant sur un élément linguistique donné, qui sont détectables et identifiables sans avoir recours au contexte dans lequel s'insèrent les erreurs. Parmi cette catégorie figurent certaines erreurs d'orthographe ou de morphologie, par exemple "la sulcpture est..." ou encore "he stoled".

Nous pensons que la distinction entre les erreurs plus ou moins relationnelles et les erreurs non relationnelles est importante. A ce sujet, nous voudrions avancer l'hypothèse suivante: les élèves qui font surtout des erreurs non relationnelles et très peu d'erreurs relationnelles font preuve d'une maîtrise de l'expression écrite plus avancée que les élèves qui font surtout des erreurs relationnelles et peu d'erreurs non relationnelles et, à plus forte raison, que ceux qui font à la fois beaucoup d'erreurs relationnelles et non relationnelles. Cette supposition repose sur le fait que les erreurs relationnelles entravent généralement plus le décodage du message écrit que les erreurs non relationnelles (cf. entre autres Lepicq 1980).

Finalement, on peut également classer les erreurs des élèves en deux grandes catégories: celles qui résultent de l'interférence de l'anglais ou du français (dépendant de la langue d'encodage) et celles qui n'en résultent pas. Par erreurs d'interférence, nous voulons dire des erreurs que l'on peut expliquer comme le transfert de certains traits caractéristiques de "l'autre langue" du bilingue dans sa langue de décodage. Ainsi, l'emploi du verbe regarder suivi de la préposition pour (par exemple "il a regardé partout pour ses chaussettes") ou encore l'emploi suivant du verbe anglais compromise, "it will compromise the success of the entire operation", peuvent être considérés comme des erreurs d'interférence dans la mesure où l'on peut les expliquer comme des transferts de règles d'usage propres à l'autre langue. Dans le premier cas, on peut supposer que le verbe anglais look for est à l'origine de l'emploi erroné de regarder pour et dans le deuxième que le verbe français compromettre est à l'origine de l'usage fautif de compromise présenté plus haut. On notera que les erreurs d'interférence ne sont pas restreintes au vocabulaire. On peut en trouver également dans le domaine de la syntaxe, de la morphologie ou de l'orthographe. Toutefois, c'est dans le domaine du vocabulaire qu'elles apparaissent

le plus fréquemment. Ceci dit, si à l'aide d'une analyse contrastive de certains aspects du français et de l'anglais, il est relativement facile d'admettre ou d'éliminer l'interférence comme source possible d'une erreur donnée, il est souvent beaucoup plus difficile d'affirmer que l'interférence constitue la source unique d'une erreur donnée. Ainsi, dans le cas de l'emploi de "sur la télévision" (cf. plus haut), on peut supposer que cet emploi de la préposition sur résulte en partie de l'interférence de l'emploi de la préposition anglaise on avec les mots television, radio, etc. Toutefois, il nous paraît également possible de considérer cet emploi de sur comme une extension analogique d'emplois connexes de la préposition sur qui sont corrects en français standard, "sur la chaîne/le canal français", "sur les ondes de C.J.B.C.", etc. Dans d'autres cas, par contre, il sera beaucoup plus facile d'invoquer l'interférence comme source prépondérante voire unique d'une erreur donnée. Considérons par exemple l'emploi de l'adverbe dessus après le verbe être: "les lumières sont dessus". Dans ce cas précis, il est difficile d'invoquer le principe de l'extension analogique de l'usage de l'adverbe dessus pour expliquer cette erreur. Dessus est un adverbe de lieu qui est toujours utilisé dans le sens concret de localisation sur une surface ou quasi surface, par exemple "la mouche est dessus (la table)". Par contre, il nous paraît parfaitement plausible d'invoquer l'interférence de l'usage du verbe be suivi de on dans le sens d'être allumé ("the lights are on") comme source prépondérante voire unique de l'erreur. Nous pouvons maintenant reformuler la distinction proposée plus haut: on pourra distinguer entre les erreurs qui sont plus ou moins dues à l'interférence de l'autre langue et celles qui ne le sont pas. Le lecteur qui voudrait approfondir cette question peut consulter certaines de nos études (en particulier Mougeon, Bélanger et Canale. 1978 et Mougeon et al. 1980).

### 2.3.7 La typologie des erreurs

Nous avons tout d'abord établi une typologie de base. Pour ce faire, nous avons sélectionné au hasard dix rédactions dans chaque langue et effectué un inventaire exhaustif des différents types d'erreurs qu'elles renfermaient. Nous avons ensuite procédé à plusieurs

raffinements successifs de la typologie de base et sommes arrivés à une typologie définitive. Ces raffinements nous ont contraints à effectuer quelques retours en arrière (inévitables) dans notre décompte des erreurs.

Toutes les erreurs ont été classifiées sur la base de l'élément correct qui aurait dû apparaître à la place de l'élément erroné. Par exemple, dans le cas où un élève avait utilisé fautivement un adjectif à la place d'un adverbe, nous avons étiqueté cet emploi "erreur d'adverbe".

Nous allons présenter ici les grandes lignes de la typologie des erreurs que nous avons trouvées dans les rédactions françaises et anglaises de notre échantillon. Nous fournirons des exemples illustrant chaque type d'erreur. Dans les chapitres consacrés aux résultats de l'étude, nous donnerons des exemples supplémentaires illustrant les sous-types d'erreurs que l'on peut établir à l'intérieur des types présentés dans notre typologie.

Le premier groupe de types d'erreurs que nous présentons comprend les erreurs relationnelles; il recouvre la majorité des erreurs. On trouvera ensuite quelques types concernant la minorité des erreurs qui ne sont pas relationnelles.

#### 1. Fausse assertions (non véridiques)

Il s'agit d'affirmations dont le contenu est contraire à des faits, des principes ou des vérités qui sont difficilement discutables.

"Les Jeux Olympiques sont pour tenir les gens en forme".

Dans le cas des rédactions anglaises plusieurs des assertions faites par les élèves ont été jugées fausses par rapport au contenu du passage sur lequel les élèves exprimaient leurs opinions.

"She (the author) asks us which one we would choose".

Cette assertion fut jugée fausse car l'auteur du passage ne pose pas une telle question.

#### 2. Segments non analysables

Il s'agit d'énoncés dont le sens est obscur voire incompréhensible et conséquemment pour lesquels il est difficile ou impossible d'identifier indubitablement la nature de l'erreur ou des erreurs.

"Tous une armée du Canada va aller au jeux pour le surveiller, les autres pays qui vont venir voir cela alors déjà un beau signe qu'il remarquent que le Canada est des soldats qui savent plaire aux monde des autres pays".

"And that is egal to both sides, an example of is that it does not become an 'eye for a scratch' ".

Dans le cas des rédactions anglaises les élèves ont parfois "prélevé" des mots dans le passage à commenter et les ont assemblé de façon aléatoire produisant ainsi des énoncés défiant toute interprétation.

### 3. Segments ambigus

Il s'agit d'énoncés qui donnent lieu à une interprétation double.

"... les spécialistes dans la vue ..."

Le texte rédigé par l'élève ne permet pas de décider s'il s'agit de spécialistes de la vue ou de spécialistes en cinéma.

### 4. Segments incomplets

Il s'agit d'énoncés dans lesquels il manque un ou plusieurs éléments. Dans plusieurs cas, on peut supposer que ces omissions sont dues à l'inattention.

"Pour imiter la vie Ø c'est assez difficile a prouver car l'art est tellement compliquer..."

"Reform and rehabilitation under the Ø believe that all crime has an environmental cause".

### 5. Erreurs de concordance de temps ou de modes

Il s'agit de la concordance des temps ou des modes des verbes d'une proposition à une autre ou d'une phrase à une autre.

"Pour le monde c'est un temps favorable parce que les athlètes se sont rencontrés dans la paix". (se rencontrent)

"To show that they would get the same thing if they try to do it". (tried)

### 6. Manque de correspondance entre les éléments d'un groupe de mots coordonnés ou énumérés

"Le lanceur de (préposition) javelot et du (article) disque ..."

"physique (adjectif) ou mentalement (adverbe) ..."

"They believe in helping (gérondif) the criminal an to help (infinitif) the poor ..."

Individuellement, chacun de ces mots est correct, cependant à l'intérieur des énoncés présentés ci-dessus, ils constituent des infractions au niveau de la correspondance des éléments linguistiques.

#### 7. Erreur de co-référence

Ces erreurs consistent en l'utilisation de pronoms, d'adjectifs (surtout démonstratifs), d'adverbes et de verbes qui n'ont pas de référent ou ont un référent vague ou ambigu.

"A cause de cette lacheté des parents et de la société ..."

"So they told them they should find out what happened to them"

Dans le cas de la première phrase le mot lacheté est introduit pour la première fois dans la rédaction. Il ne devrait donc pas être précédé d'un adjectif démonstratif. Dans le cas de la deuxième phrase, la lecture de la rédaction de l'élève ne permet pas d'établir clairement à qui ou quoi réfèrent they et them.

#### 8. Constructions gauches ou non idiomatiques

Il s'agit d'expressions dont le sens est clair et qui sont grammaticalement correctes mais qui pêchent sur le plan du style ou encore que l'on pourrait remplacer par des équivalents idiomatiques.

"Le progrès de la civilisation va trainer de l'arrière". (être retardé)

"They make justice by themselves". (They take justice into their own hands)

Dans la première phrase, l'erreur est peut être due à l'interférence de l'expression verbale anglaise lag behind.

#### 9. Mélange des registres

La plupart des erreurs de ce type consiste en l'emploi d'un élément typique de la langue parlée à la place d'un élément équivalent formel propre à la langue écrite.

"Il y a aussi beaucoup d'enfants qui ne savent pas qu'est ce que c'est la violence". (ce qu'est)

"If a person killed somebody and a guy stole a car ...". (a person stole a car)

## 10. Erreurs de ponctuation

Il s'agit d'erreurs relationnelles par excellence, car les éléments de ponctuation servent en grande partie à établir des relations (de dépendance, d'incidence, d'implication, etc.) entre les composantes d'un texte (paragraphe, phrase, proposition et groupe de mots). Ceci dit, il convient de remarquer que les éléments de ponctuation sont plus ou moins essentiels à la transmission du message écrit. Quand il s'agit d'éléments moins essentiels (comme certaines virgules), il arrive que les normes d'usage soient fluctuantes et que les normes prescrites soient contradictoires. Par contre, il y a des éléments de ponctuation dont les règles d'usage sont non équivoques. Ce sont généralement les éléments de ponctuation que se situent à la jointure des phrases (point final, point virgule, point d'interrogation, etc.). Les erreurs sur ces éléments entraînent souvent la rédaction de phrases qui apparaissent comme incomplètes.

"Il applique la violence à un but. Celui qu'ils ont acquis".  
(... un but: celui qu'ils)

"The philadelphia Quakers had started in 1789 it was when..."  
(... in 1789. It was)

En plus des erreurs de segmentation, nous avons relevé de nombreuses erreurs portant sur la ponctuation à l'intérieur des phrases. Certaines de ces erreurs étaient d'un caractère relativement mineur.

## 11. Erreurs sur l'ordre des mots

Ces erreurs portaient sur la place des mots (particule négative, adverbe, etc.) ou des groupes de mots (locutions prépositives, adverbiales, etc.) dans la phrase.

"Pourquoi pas n'avoir penser a cette technologie".  
(Pourquoi n'avoir pas pensé à cette technologie)

"Death by hanging was abolished or by any other means ..."  
(Death by hanging or by any other means was abolished)

## 12. Erreurs de vocabulaire

### 12.1 Erreurs d'usage

Par erreur de vocabulaire, nous entendons une erreur portant sur les éléments lexicaux suivants: substantifs, verbes, adjectifs et

adverbes. Par erreur d'usage, nous voulons dire une erreur ayant trait au choix d'un élément linguistique donné. Une erreur d'usage lexicale consistera en l'emploi du "mauvais" substantif, du "mauvais" verbe, etc. ou en l'omission d'un substantif, d'un verbe, etc.

"... les artiste essaile de toute mettre beau sent que ca donne de quelque chose de bon". (embellir, rendre beau)

"Il a voulu éliminer une race totale". (entière)

"Justice didn't have the same course". (take)

On peut remarquer que telles que définies les erreurs lexicales d'usage sont apparentées aux erreurs intitulées constructions gauches ou non idiomatiques. Dans les deux cas, il s'agit d'erreurs d'usage. La différence entre les deux types d'erreurs est bien souvent une différence de degré ayant trait à l'acceptabilité ou la compréhensibilité des éléments lexicaux erronés. Les constructions gauches ou non idiomatiques sont des erreurs qui, d'une part, ne posent pas de problème de compréhension, et d'autre part, sont plus acceptables que les erreurs d'usage lexicales. Il peut arriver que ces dernières posent des problèmes de compréhension plus ou moins graves. Cela dit, il n'a pas toujours été facile d'établir la distinction énoncée plus haut.

Toutes les erreurs d'usage lexicales sont des erreurs relationnelles (cf. plus haut). Dans certains cas, l'emploi d'un élément lexical a été jugé erroné par rapport aux éléments de la proposition ou de la phrase dans laquelle s'insérait cet emploi (cf. les exemples ci-dessus). Dans d'autres cas, l'emploi d'un élément lexical a été jugé erroné par rapport à des éléments situés en dehors de la phrase ou même du paragraphe dans lequel s'insérait cet emploi.

## 12.2 Erreurs de morphologie

Ces erreurs portent sur la sélection ou la formation des suffixes, préfixes, terminaisons et autres marques propres aux éléments lexicaux énoncés plus haut. A l'intérieur de cette catégorie, on peut discerner une sous-catégorie majeure: les erreurs d'accord. Cette catégorie a fait l'objet de nombreuses erreurs dans les rédactions françaises. Ceci est sans doute dû en partie au fait que beaucoup des distinctions relatives à l'accord faites en français écrit n'existent pas en français

parlé. Par exemple, là où la langue écrite marque des distinctions relatives à l'accord de nombre ou de genre à l'aide de différentes terminaisons, il n'y a pas toujours de différences correspondantes au niveau de la langue parlée (cf. par exemple les différentes formes homophones du participe passé des verbes du premier groupe: chanté, chantée, chantées et chantés). Toutes les erreurs de morphologie qui pouvaient être attribuées à l'homophonie ont été classées dans une sous-catégorie à part.

"Il prennent de la droguesu". (de la drogue) [homophonie]

"Criminal laws were not made". (laws)

"... des programmes sans tuages ..." (tuerie, meurtre)

"Un jeune homme veut achetezs ..." (acheter) [homophonie]

"... en enlevent les scènes de violence ..." (enlevant)  
[homophonie]

"This form of punishing ..." (punishment)

"Ce pouvoir, l'homme la prits". (l'a pris) [homophonie]

Il convient de signaler que pour certaines erreurs, il n'a pas toujours été facile de décider s'il s'agissait d'une erreur de morphologie ou d'une erreur de vocabulaire. La confusion fréquente entre l'adjectif human et humane constitue un exemple de ces cas difficiles à étiqueter. En l'occurrence, il nous a souvent été impossible de décider si l'erreur était due à l'ignorance de la différence de sens (assez subtile) existant entre ces deux adjectifs, à l'ignorance de l'orthographe de ces deux termes ou encore à ces deux raisons à la fois.

### 13. Erreurs de foncteurs

#### 13.1 Erreurs d'usage

Par foncteur, on entend généralement les éléments linguistiques fonctionnels. Par opposition aux éléments de vocabulaire, les foncteurs constituent un ensemble fini. Parmi les foncteurs, on classe les articles, les pronoms, les adjectifs (possessifs et démonstratifs) les prépositions, les particules (négation, etc.), la marque possessive (anglais). Comme dans le cas précédent, par erreur d'usage, nous entendons une erreur ayant trait au choix d'un foncteur donné. Il peut donc s'agir de l'emploi du "mauvais" pronom, de la "mauvaise" préposition, etc., ou encore de l'omission d'un pronom ou d'une

préposition. Dans les rédactions anglaises, les erreurs d'usage portant sur les articles ont été particulièrement fréquentes (erreurs en partie attribuables à l'interférence du français). Ces erreurs ont fait l'objet d'une sous-catégorie.

"Après que le jeune enfant a reçu une éducation parfaite de la violence il va s'en servir beaucoup plus souvent à son adolescence ...". (parfaite au sujet de la violence; ... souvent durant son adolescence)

"Later the Sheriff explained \_\_ him that..." (explained to him...)

"The vengeance was recognized as an important threads in the society". (Vengeance; in society)

"Il \_ le faisaient pas". (Il ne le faisait pas)

"Peut être il va leurs aidait". (va les aider)

### 13.2 Erreurs de morphologie

Ces erreurs ont trait à la formation des foncteurs qui sont variables (articles, pronoms, adjectifs possessifs et démonstratifs) ou encore qui se prononcent de la même façon (homophones) mais qui ont une fonction différente (ceci est surtout valable pour le français).

"Ca va n'en prendre plusieurs autre\_ ". (plusieurs autres)

"C'est cet\_ forme d'art ...". (cette forme...)

La plupart de ces erreurs ont été commises dans les rédactions françaises et elles sont pratiquement toutes dues au phénomène de l'homophonie. Les erreurs de morphologie dues à l'homophonie ont fait l'objet d'une sous-classification spéciale.

### 14. Erreurs d'orthographe

Ces erreurs sont de deux types, homophoniques ou non homophoniques. Les erreurs d'orthographe dues à l'homophonie sont de loin les plus fréquentes. Contrairement aux erreurs morphologiques (cf. plus haut) les erreurs d'orthographe portent sur la racine des mots et non sur leurs terminaisons. Les erreurs d'orthographe incluent aussi des erreurs ayant trait à l'emploi des traits d'union des apostrophes et des majuscules.

Voici quelques exemples d'erreurs d'orthographe:

"Ils vont les contre-carré". (les contrecarrer)

"Prenez la sulcpture par exemple". (la sculpture)

"I don't beleive so" (believe so)

"On ces quelle est là ..." (on sait qu'elle est là)

"They where not aware of ..." (They were)

"... les coutumes Française". (françaises)

D'une façon générale, les erreurs d'orthographe furent divisées en deux catégories: les erreurs homophoniques et les erreurs non homophoniques (les premières étant nettement plus fréquentes que les deuxièmes). Par erreurs homophoniques, nous voulons dire des cas de graphies erronées qui correspondent aux sons (ou phonèmes) représentés par la graphie correcte. Ainsi, l'inversion du i et du e dans believe qui donne la graphie erronée beleive, ou encore l'omission de l'apostrophe du mot qu'elle donnant la graphie erronée quelle. Dans ces deux cas, les graphies erronées ont la même réalisation phonique (respectivement [bɛli:v] et [kɛl]) que les graphies correctes. Il n'en est pas de même dans le cas de la graphie erronée sulcpture (cf. le premier exemple) qui correspond à la séquence phonique [syɫkptɪr]. Finalement, dans le cas des erreurs homophoniques, nous avons opéré une distinction entre les erreurs homonymiques et les erreurs néologiques. Dans le premier cas, la graphie erronée correspond à un autre mot en anglais ou en français (c'est le cas de where ou quelle cf. les exemples ci-dessus). Dans le deuxième cas, la graphie erronée ne correspond pas à un autre mot (c'est le cas de beleive). Nous avons pensé qu'il était utile de faire cette distinction dans la mesure où les erreurs de la première sorte sont une source d'ambiguïté et les erreurs de la deuxième sorte ne le sont pas ou moins.

#### 15. Les conventions d'écriture

Les conventions d'écriture ayant fait l'objet d'erreurs ont trait à l'emploi des abréviations et des guillemets. Pour ce qui est des erreurs d'abréviations, on peut distinguer l'emploi d'abréviations anglaises à la place des abréviations françaises, l'emploi d'abréviations familières ou idiosyncratiques et l'orthographe erronée des abréviations.

"... dans les films & à la télévision". (films et à la télévision)

"Ils vont refusé p.c.q les parents ..." (refuser parce que les parents)

"Ca dépend du I.Q. de l'élève ..." (du Q.I. de l'élève)

"... à la télévision, les films, les journeaux ect. (dans les journaux, etc.)

"... maybe on T.V.". (on TV)

#### 2.3.8 Le problème des répétitions

Tous les cas de répétition d'une erreur donnée ont été notés. Lorsque nous avons calculé des scores globaux d'erreurs (la totalité des erreurs commises par un élève donné), nous avons attribué la valeur d'un demi-point aux erreurs répétées. Par exemple, tous les cas où nous avons trouvé dans une rédaction quatre occurrences de l'emploi erroné de sur avec la télévision, nous avons compté deux erreurs et demie. Nous avons procédé de la sorte afin de ne pas pénaliser outre mesure les élèves qui, pour une raison ou une autre répétaient souvent la même erreur mais qui dans l'ensemble avaient commis peu d'erreurs différentes. Les scores globaux d'erreurs mis à part, nous avons exclu tous les cas de répétition d'erreurs dans nos calculs de pourcentage d'erreurs pour les différents types d'erreurs que nous avons identifiés.



### III Résultats de l'analyse des rédactions françaises

---

#### 3.1 Introduction

Les pourcentages d'erreurs qui suivent représentent le score global des élèves de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années. Nous avons regroupé les scores des élèves de 12<sup>ème</sup> année avec ceux des élèves de 13<sup>ème</sup> année, car pour les différents types d'erreurs révélés par notre analyse, nous n'avons pas trouvé dans l'ensemble de différence significative entre les taux d'erreurs des deux groupes d'élèves. Nos pourcentages ou taux d'erreurs ont été calculés sur la base de 100 mots par rédaction<sup>5</sup>. Ainsi par exemple, nous allons voir plus loin que sur 100 mots, on a trouvé en moyenne une erreur portant sur l'usage des prépositions et près de deux erreurs qui consistaient en l'emploi d'une tournure gauche ou non idiomatique. A ce sujet, il convient de signaler que de tels pourcentages ne donnent qu'une idée partielle de la fréquence de ces types d'erreurs. En effet, telle que calculée, la fréquence d'occurrences d'un type d'erreurs donné est à la fois fonction du niveau de difficulté de l'élément ou de la construction faisant l'objet d'erreurs et de la fréquence de cet élément ou de cette construction dans la langue écrite. A ce sujet, la fréquence relativement élevée des erreurs de style notée plus haut est une indication de difficultés certaines éprouvées par les élèves dans ce domaine, mais est également en partie due au fait que les éléments du discours qui peuvent être sujets à ce genre d'erreurs sont nombreux et fréquents (verbes, substantifs, adjectifs, etc.). Dans un même ordre d'idées, le fait que la fréquence des erreurs de prépositions soit moins élevée que celle des erreurs de style ne signifie pas nécessairement que les élèves ont moins de difficultés avec ce dernier type d'erreurs qu'avec le premier. Cette différence de fréquence est sans doute en partie due au fait que les prépositions sont moins fréquentes dans le discours écrit que les éléments mentionnés plus haut. Idéalement, il aurait été préférable de calculer des taux de difficulté pour chaque type d'erreurs considéré. Nous avons dû malheureusement renoncer à atteindre cet objectif. En effet, le calcul de taux de difficulté aurait impliqué que pour un type d'erreurs donné, nous fassions en plus du décompte de tous les éléments ou constructions erronées correspondant à ce type (par exemple toutes les prépositions erronées) le décompte de tous les cas d'utilisation correcte. Etant donné la taille de notre corpus et la grande prépondérance des tournures correctes sur les tournures incorrectes, il s'agissait d'un travail que nos res-

sources en temps et personnel ne nous permettaient pas d'accomplir. Mentionnons finalement que dans le cas de certains types d'erreurs (par exemple les erreurs d'orthographe), le calcul d'un taux de difficulté (ou maîtrise) devient une entreprise très difficile et possiblement futile. En effet, théoriquement, chaque lettre d'un mot peut faire l'objet d'une erreur d'orthographe. Le calcul d'un taux de difficulté pour le type des erreurs d'orthographe impliquerait que l'on fasse le compte de toutes les lettres sans compter les traits d'union et autres conventions orthographiques qui ont été utilisées dans les 200 rédactions. L'énormité d'un tel travail est évidente.

Cela étant, nous allons présenter maintenant les pourcentages de fréquences trouvés pour les principaux types d'erreurs (plus d'une erreur par 100 mots) révélés par notre analyse. Etant donné ce que nous venons de dire plus haut, il conviendra de considérer ces pourcentages avec une certaine prudence.

Nous présenterons les types d'erreurs dont la fréquence est inférieure à un pour cent dans une autre section.

### 3.2 Les principaux types d'erreurs

Nous présentons ci-dessous les différents taux d'erreurs par ordre de fréquence décroissante.

	Fréquence (sur 100 mots)
(i) Erreurs de morphologie dues à l'homophonie	3.4
(ii) Erreurs de style (constructions gauches ou non-idiomatiques)	1.8
(iii) Erreurs d'orthographe homophoniques	1.7
(iv) Autres erreurs d'orthographe	1.5
(v) Erreurs d'usage portant sur les verbes	1.3
(vi) Erreurs de ponctuation	1.2
(vii) Erreurs ayant trait au mélange des registres	1.2
(viii) Erreurs de co-référence	1.1
(ix) Erreurs d'usage portant sur les prépositions	1.0

### 3.3 Détail des résultats concernant les principaux types d'erreurs

#### 3.3.1 Erreurs de morphologie dues à l'homophonie

Il s'agit d'erreurs portant sur les terminaisons verbales (conjuguées

ou non) du français qui sont homophones, mais qui ont des orthographe différentes. Ce manque de correspondance entre la langue parlée et écrite constitue peut-être une source de difficultés pour les élèves. On peut remarquer que c'est presque exclusivement avec la graphie des marques morphologiques homophones mais hétérographes que les élèves commettent des erreurs de morphologie. Dans le cas où les marques morphologiques ne sont pas homophones les élèves ont commis très peu d'erreurs. Nous donnons ci-dessous le nombre total d'occurrences des différents sous-types d'erreurs de morphologie dues à l'homophonie.

(1)	erreurs portant sur le nombre du nom	(278)
(2)	erreurs portant sur le nombre du verbe	(211)
(3)	erreurs portant sur la personne du verbe	(112)
(4)	erreurs portant sur le nombre du participe passé	(54)
(5)	erreurs portant sur le genre du participe passé	(56)
(6)	autres erreurs portant sur la terminaison du participe passé	(98)
(7)	erreurs portant sur le nombre de l'adjectif	(290)
(8)	erreurs portant sur le nombre du pronom	(50)
(9)	erreurs portant sur le genre du pronom	(11)
(10)	erreurs portant sur le nombre de l'article	(27)
(11)	erreurs portant sur la morphologie des adverbes	(25)

#### Le nom et l'accord de nombre

"Il y a une raison pour ceci ..." (raison)

"... retomber sur nos piéd". (pieds)

"... ceux qui prennent de la drogues". (drogue)

"... pour des raisons de gênes". (gêne)

La pluralisation erronée du mot drogue (non comptable dans le sens de stupéfiant) est assez fréquente dans les rédactions des élèves. Elle est peut-être due en partie au fait que l'équivalent anglais drug est un nom comptable qui est souvent pluralisé.

#### Le verbe et l'accord de nombre

"... les grecs avait les Olympiques". (avaient)

"... avant qu'on prennent des mesures contre". (prenne)

### Le verbe et l'accord de personne

"... personne vas le faire ..." (ne va)

"... celui qui toujours existeras ..." (existera)

"Il peux lui dire ..." (peut)

### Autres erreurs portant sur la morphologie du verbe

Il s'agit d'erreurs d'orthographe qui portent sur la terminaison des verbes conjugués. Dans tous les cas, les formes erronées sont homophones avec la terminaison requise.

"... quand l'enfant veilli ..." (veillit)

"... l'étudiant choisi son cours ..." (choisit)

"... tout le monde qui t'entour ..." (entoure)

"... c'est ce qu'ils désir ..." (désirent)

"... il faut que vous y aller ..." (allez)

"... il vien leur dire". (vient)

### Le participe passé et l'accord de nombre

"... les personnes qui ont changés". (changé)

"Les problèmes sont causé par ..." (causés)

### Le participe passé et l'accord de genre

"... beaucoup ont perdue ..." (perdu)

"... l'orientation qu'ils ont reçu". (reçue)

"... elles sont chargés de ..." (chargées)

### Autres erreurs portant sur la terminaison du participe passé

Il s'agit de deux types d'erreurs. Le premier consiste en la substitution erronée de la terminaison -er à la terminaison du participe passé. Le deuxième type consiste en la substitution de terminaisons propres aux verbes conjugués ou encore de terminaisons verbales erronées à la terminaison du participe passé.

"Il pourrait être scandaliser ..." (scandalisé)

"... parce que j'ai juste donner la réponse". (donné)

"... tu dois avoir suivit ces cours". (suivi)

"... ce qui est acquits". (acquis)

"... il n'est pas permi ..." (permis)

"... ces scènes de violence sont luent ..." (lues)

#### L'adjectif et l'accord de nombre

"... la mode est évidentes." (évidente)

"Les étudiants devraient être libre de ..." (libres)

Nous avons également noté un certain nombre d'exemples où des adjectifs invariables ont été accordés avec le nom auquel ils se rapportaient et quelques cas où des adjectifs ont reçu une flexion verbale.

"... quand il a soixantes ans". (soixante)

"... choisir seulement les cours utilent". (utiles)

#### Le pronom et l'accord de nombre

"... c'est bon pour d'autre". (d'autres)

"... il la passeront à des jeunes". (ils)

Nous avons également noté quelques cas où des pronoms invariables ont été pluralisés.

"... personnes ne sait pas où..." (personne)

#### Le pronom et l'accord de genre

"... et puis toutes ça". (tout ça)

Ce type d'erreurs est apparu uniquement avec le pronom tout. L'exemple ci-dessus représente un cas d'erreurs de genre et de nombre. Ces erreurs d'accord qui ont affecté ce pronom sont sans doute dues en grande partie au fait qu'en français canadien parlé familier, on tend à utiliser une forme unique [tut] là où le français écrit différencie quatre formes tout, tous, toutes et toute.

#### La terminaison de l'infinitif

La plupart de ces erreurs portent sur les infinitifs des verbes du premier groupe. Elles consistent en l'emploi erroné de formes homophones avec la terminaison de l'infinitif (terminaisons du participe passé ou terminaisons de verbes conjugués).

"Il choisi ce qui pourrait l'intéressé ..." (intéresser)

"... ils agissaient sans pensé ..." (penser)

"... un jeune homme veut achetez ..." (acheter)

"... je ne fais que parlai des ..." (parler)

### L'article et l'accord de nombre

Ce type d'erreurs n'est apparu qu'avec la forme contractée de l'article (avec la préposition à).

"Ils proposent ces coups au plus vieux". (aux)

### Accord des adverbes

Il s'agit surtout d'adverbes qui ont reçu la marque du pluriel. L'accord de l'adverbe est erroné car les adverbes sont des éléments linguistiques invariables.

"... des étudiants qui travaillent forts". (fort)

"... ceux qui sont encores moins actifs". (encore)

"il regarde toute autour de soi". (tout)

### 3.3.2 Erreurs de style

Il s'agit surtout de l'emploi d'éléments lexicaux (substantifs, verbes, adjectifs, etc.) ou non lexicaux, qui donne lieu à des tournures qui, bien que compréhensibles, sont gauches ou non idiomatiques.

"... prenons le cas des idées idéologiques". (des idées)

"... il essaie et essaie ..." (à plusieurs reprises)

"... elles sont causé à cause de la violence". (dues à la violence)

"... plusieurs croient que l'enfant ..." (certaines personnes croient que)

### 3.3.3 Erreurs d'orthographe homophoniques

Contrairement à la première catégorie d'erreurs, ces erreurs ne portent pas sur les suffixes, préfixes, terminaisons, etc. des mots, mais sur les racines des mots ou sur la totalité des mots. Nous

avons distingué deux types d'erreurs. Le premier consiste en l'orthographe incorrecte d'un mot donné. Toutefois, la graphie erronée est phonétiquement équivalente à la graphie correcte. Le deuxième type consiste en la substitution d'un homonyme correctement écrit à la place du mot requis. Nous avons trouvé 351 occurrences du premier type d'erreurs et 296 cas pour le deuxième.

Voici quelques exemples du premier type d'erreurs:

"Il leur dit tous sinplement ..." (simplement)

"Néansmoins les scènes de violence..." (Néanmoins)

"... elles ne fesaient pas attention". (faisaient)

"La pluspart de ces mesures ..." (plupart)

Voici des exemples du deuxième type d'erreurs:

"Il est tous mélangé ..." (tout)

"Se problème a été étudiée ..." (Ce)

"... sa ne prend pas beaucoup ..." (ça)

"... il si rend en fusée ..." (s'y)

"... pour savoir s'il sait tromper ..." (s'est trompé)

"... une coupe de personnes ..." (couple)

On peut remarquer que dans certains cas, la substitution d'une forme homonyme implique un changement de catégorie grammaticale. Ainsi, dans l'emploi de tous à la place de tout et vice versa, il y a confusion (au moins au niveau de la graphie) entre un pronom et un adverbe, dans l'emploi de si à la place de s'y, il y a confusion entre une conjonction et un pronom. Finalement, certaines graphies homonymes erronées correspondent à des prononciations familières de certains mots. C'est le cas notamment de la graphie coupe pour le mot requis couple.

### 3.3.4 Autres erreurs d'orthographe

Dans cette catégorie, nous avons inclus l'emploi de formes erronées non homophones avec les formes requises et des erreurs portant sur l'emploi des espaces, des accents, des traits d'union et des apostrophes. On rappelle que cette deuxième catégorie d'orthographe est presque aussi

fréquente que celle des erreurs d'orthographe homophoniques. Nous présentons ici quelques exemples de ces erreurs.

"... ils sont moins menaçants ..." (menaçants)

"... je ne suis pas daccord avec le point de vue ..." (d'accord)

"... si vous-voulez prendre ce cours ..." (vous voulez)

"... peut etre c'est a cause de la violence". (peut-être)

"... il recommencerait parcontre". (par contre)

Signalons que la grande majorité des erreurs de cette catégorie sont des erreurs portant sur la division des mots. On remarque que la majorité des mots qui sont divisés à l'écrit ne sont pas séparés par une pause à l'oral (rendez-vous est prononcé en un seul mot). En ce sens, nous aurions pu inclure là plupart des erreurs de division des mots dans la catégorie des erreurs homophoniques. Nous avons traité les erreurs de division des mots à part afin de ne pas surcharger la catégorie des erreurs homophoniques. Nous avons trouvé peu d'erreurs non homophoniques semblables à celle illustrée par le premier exemple. C'est donc l'homophonie qui semble être la source d'une grande partie des erreurs d'orthographe .

### 3.3.5 Erreurs d'usage portant sur les verbes

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories d'erreurs parmi la catégorie majeure des erreurs d'usage portant sur les verbes. Nous les présentons ci-dessous avec le nombre total d'occurrences des erreurs qu'elles représentent.

- (1) Emploi d'un verbe dont le sens est plus ou moins éloigné de celui du verbe requis (289)
- (2) Emploi d'un verbe de sens général ou vague à la place d'un verbe précis (123)
- (3) Emploi d'un verbe typique du registre parlé familier (48)
- (4) Emploi d'une périphrase verbale à la place d'un verbe simple (37)
- (5) Emploi d'un verbe dû à l'interférence d'un verbe anglais équivalent (25)
- (6) Emploi d'un verbe pronominal à la place d'un verbe non pronominal et vice versa (19)

- (7) Emploi d'un auxiliaire inapproprié (10)
- (8) Autres erreurs d'usage portant sur les verbes (40)

### 3.3.5.1 Emploi d'un verbe dont le sens est plus ou moins éloigné de celui du verbe requis

- "Il capte leur éducation de films ..." (ils obtiennent)
- "... peut-être il atteindra son désir ..." (il réalisera/satisfera)
- "... l'enfant peut copier les scènes de violence ..." (s'inspirer)
- "... cela causerait des conséquences ..." (entraînerait/aurait)
- "... il faut installer un système ..." (mettre sur pied)
- "... écouter un film qui démontre la violence ..." (montre/fait place à)

Nous pouvons faire relativement peu de généralisation à l'intérieur de cette catégorie. La plupart des erreurs diffèrent les unes des autres, reflétant ainsi la diversité des verbes utilisés par les élèves. On peut quand même signaler quelques erreurs particulièrement fréquentes qui ressortent de cet ensemble hétérogène. Il s'agit de l'emploi du verbe démontrer à la place du verbe montrer ou présenter (cf. le dernier exemple) et de l'emploi d'arrêter à la place d'empêcher.

### 3.3.5.2 Emploi d'un verbe de sens général ou vague à la place d'un verbe précis

- "... l'élève qui a un cours trop difficile ..." (qui suit)
- "... l'éducation pour avoir un diplôme ..." (obtenir)
- "... alors l'enfant fait un vol ..." (commet)
- "... il faudrait les mettre moins difficile ..." (rendre)
- "... prenons l'exemple d'une fille qui veut faire une secrétaire ..." (considérons l'exemple ... veut devenir secrétaire)
- "... l'enfant qui n'a aucune langue ..." (possède/maîtrise)

Parmi les verbes généraux qui furent le plus souvent substitués à des verbes précis on doit mentionner avoir, faire et mettre (cf. les exemples ci-dessus).

### 3.3.5.3 Emploi d'un verbe typique du registre parlé familier

- "... il s'assit devant le T.V. ..." (s'assied)  
 "... un programme qui les a épeurer ..." (fait peur/épouvantés)  
 "... son caractère se reforcit ..." (s'affermit)  
 "... l'enfant est tout mélangé ..." (confus)  
 "... il commencent par échapper leur jouet ..." (laisser tomber)  
 "... deux personnes qui se bataillent ..." (se battent)  
 "... un cours qu'il va lacher ..." (abandonner)

Parmi cette catégorie, les verbes reforcer ou renforcir et le verbe épeurer furent employés assez souvent.

### 3.3.5.4 Emploi d'une périphrase verbale à la place d'un verbe simple

Cette catégorie d'erreurs est en partie liée à la deuxième catégorie d'erreurs de verbe dans la mesure où l'on peut supposer que le recours à la périphrase verbale (verbe suivi d'un complément) est souvent due à l'ignorance d'un verbe simple précis. En un certain sens, ces périphrases correspondent à une réécriture du sens du verbe requis, à l'aide de plusieurs éléments.

- "... et voila leurs espoirs réduit à rien ..." (anéantis)  
 "... le caractère deviendra meilleur ..." (s'améliorera)  
 "... ce secret doit être dit au public ..." (révélé)  
 "... pour le mettre beau ..." (l'embellir)

### 3.3.5.5 Erreurs d'usage verbales dues à l'interférence

- "... pour faire certain que les prérequis ..." (s'assurer que (make sure))  
 "... ils devront rencontrer cette nécessité ..." (répondre à/ satisfaire (meet))  
 "... un athlète qui va ruiner sa figure ..." (perdre sa ligne (ruin))

"... ceux qui succéderaient ..." (réussirent (succeed))

"... pour sauver du temps ..." (économiser (save))

"... c'est quelque chose qu'il va questionner ..." (remettre en question (question))

"... un étudiant qui va faillir ce cours ..." (échouer (fail))

Toutes ces erreurs consistent en l'emploi d'un verbe dont la forme est française ou tout au moins conforme aux combinaisons orthographiques françaises (par exemple, "succéder" formé sur le modèle de "accéder") mais dont le sens n'est pas français et correspond au sens d'un verbe anglais équivalent. Nous n'avons trouvé aucun cas d'emploi de verbes empruntés à l'anglais dans les rédactions des élèves.

### 3.3.5.6 Emploi d'un verbe pronominal à la place d'un verbe non pronominal et vice versa

"... juger comment il exprime". (s'exprime)

"... il se pense avoir raison". (pense)

"... s'il s'y objecte ..." (s'il objecte contre cela)

"... un couple qui se divorçait ..." (qui divorçait)

"... avant d'embarquer ..." (de s'embarquer)

Il est difficile d'établir des généralisations à l'intérieur de cette catégorie. On peut y voir là une indication que certaines de ces erreurs sont dues en partie au manque d'attention. Cependant, certains des emplois de verbes non pronominaux ou pronominaux correspondent à des emplois typiques des registres familiers: c'est le cas notamment d'embarquer à la place de s'embarquer ou de s'essayer à la place d'essayer.

### 3.3.5.7 Emploi du "mauvais" auxiliaire

La plupart de ces erreurs consiste en la substitution de l'auxiliaire avoir à l'auxiliaire être aux temps composés de l'indicatif.

"... ils ont passé par ce stage". (sont passés)

"... quand elles ont rentré ..." (sont rentrées)

### 3.3.6 Erreurs de ponctuation

Presque tous les élèves ont commis des erreurs de ponctuation. Les erreurs de ponctuation les plus fréquentes (357 cas d'occurrences) ont porté sur les virgules. A l'intérieur de cette catégorie, nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

(i) l'omission de la virgule (294)

"... par exemple Daniel Boone \_ Colombo \_ kojak ..."

"... Dans mon cas \_ j'ai eu ..."

(ii) emploi non requis de la virgule (51)

"... mais pas au point de vue\_ attitude ..."

"... des émissions\_ de télévision ..."

(iii) emploi d'un autre signe de ponctuation à la place d'une virgule (12)

"... aller au Jeux\_ mais ..."

"... dans la vie: il faut ..."

Viennent ensuite les erreurs qui portent sur le point d'interrogation. Nous avons trouvé 31 cas d'occurrences de ce type d'erreurs. Ce sont surtout des erreurs impliquant l'emploi d'un autre signe de ponctuation à la place du point d'interrogation:

"... faut il que les films soient censurées\_."

ou encore l'omission du point d'interrogation:

"... que veut on dire par ceci\_ on ..."

Nous avons trouvé également des erreurs qui portent sur le point final. Elles sont nettement moins fréquentes que les erreurs de virgule. Nous en avons relevé 24 en tout. On peut les diviser en:

(i) omission du point final

"... aux joueurs \_ Si les jeux olympiques avaient ..."

(ii) emploi non requis du point final

"... plus ou moins\_ indépendant ..."

(iii) emploi d'un autre signe de ponctuation à la place du point final

"... afin de demeurer champion... Pendant les ..."

Nous avons trouvé aussi quelques erreurs (21 cas d'occurrences) portant sur l'emploi des deux points. Nous avons distingué entre:

- (i) l'omission des deux points

"... il se pose la question \_ qui a inventé ..."

- (ii) l'emploi d'un autre signe de ponctuation à la place des deux points

"... il applique la violence a un but\_ celui de ..."

Finalement, nous avons trouvé un total de sept erreurs portant sur les points de suspension et le point d'exclamation. Cinq d'entre elles étaient des omissions et deux consistaient en l'emploi d'un autre signe de ponctuation.

### 3.3.7 Erreurs ayant trait au mélange des registres

Nous avons déjà examiné les erreurs de ce genre dans la catégorie des erreurs d'usage portant sur les verbes. Elles consistent pour la plupart en l'emploi inapproprié d'éléments individuels ou d'expressions que l'on peut entendre dans les registres familiers du français parlé. Nous avons relevé plusieurs de ces éléments ou tournures dans nos études sur le parler de jeunes Franco-ontariens (cf. conclusion p. 46).

Nous avons distingué entre plusieurs sous-catégories principales:

- (i) les erreurs portant sur l'usage des substantifs

"Je suis contre les vues de violence". (les films comportant des scènes de violence)

"... beaucoup de monde croient que ..." (de personnes)

- (ii) les erreurs portant sur l'usage des verbes (cf. plus haut p. 34)

- (iii) les erreurs portant sur l'usage des prépositions

"... un enfant qui a vu ça sur le télévision ..." (à)

"... ce n'est pas sa faute mais la faute à celui des ..." (de)

- (iv) l'emploi redondant des pronoms

"... je ne le crois pas ceci ..."

"... pourquoi s'en mêler de ces affaires ..."

"... car ça va l'être, vrai ..."

- (v) l'emploi inapproprié du pronom tu  
 "Si tu veux réussir il faut que tu travailles ..."  
 (Si on ... il faut)  
 "Tu es bien mieux de ..." (il vaut mieux)
- (vi) les erreurs portant sur l'emploi des pronoms relatifs composés  
 "... les gens qu'il va travailler pour ..." (pour lesquels il)  
 "... les cours que nous voulons se diriger dedans ..." (vers lesquels)
- (vii) les erreurs portant sur la morphologie du pronom  
 Il s'agit des pronoms tout, toute, tous, toutes (cf. plus haut p. 31)
- (viii) les erreurs portant sur la négation

Il s'agit de quelques cas de doubles négations:

"... et ne veulent pas que personne participent ..." (que personne ne participe)

et de plusieurs cas d'omission de la particule ne:

"... il \_ aura certainement pas l'occasion ..." (n'aura)

- (ix) les erreurs portant sur l'emploi des conjonctions

"... à cause que les élèves choisisse ..." (parce que)

"... le faire pendant \_ c'est le temps ..." (pendant que)

### 3.3.8 Erreurs de co-référence

Ces erreurs portent sur l'emploi des éléments anaphoriques, c'est-à-dire des éléments qui renvoient ou se rapportent à d'autres éléments dans un texte. On peut distinguer plusieurs degrés dans les erreurs de co-référence: (i) l'emploi d'éléments anaphoriques qui ne réfèrent à rien dans le texte; (ii) l'emploi d'éléments anaphoriques dont la référence est ambiguë (c'est-à-dire pouvant renvoyer à plusieurs éléments) et (iii) l'emploi d'éléments anaphoriques dont le référent est situé "trop loin" dans le texte. Nous nous abstenons de donner des exemples d'erreurs de co-référence car dans la plupart des cas, il nous faudrait recopier des portions entières des rédactions afin d'illustrer adéquatement ce genre d'erreurs.

Les éléments anaphoriques par excellence sont les pronoms; c'est avec ceux-ci que nous avons trouvé le plus grand nombre d'erreurs de co-référence (274 cas d'occurrences). Parmi les pronoms ce sont presque exclusivement les pronoms de la troisième personne du singulier et du pluriel, y compris on et les pronoms l'autre et les autres qui ont donné lieu à des erreurs de co-référence. Ceci se comprend car les pronoms de la première et de la deuxième personnes ont généralement une référence univoque. Parmi les pronoms démonstratifs ce sont surtout (mais non exclusivement) les pronoms démonstratifs neutres ça, cela et ceci qui ont fait l'objet d'erreurs de co-référence. Il faut également mentionner les deux pronoms clitiques y et en qui ont fait l'objet de nombreuses erreurs de co-référence. Nous avons également détecté des problèmes de (co)référence par rapport à l'emploi de certains adjectifs plus ou moins anaphoriques tels que même, autre, plusieurs devant un substantif (par exemple, l'autre pays, le même sport). Finalement, nous avons également constaté l'existence de problèmes de (co)référence avec certains verbes généraux comme faire, avoir ou être utilisés comme des pro-verbes (par exemple: il le fait).

### 3.3.9 Erreurs d'usage portant sur les prépositions

Les prépositions qui firent l'objet du plus grand nombre d'erreurs furent à et de. Commençons par examiner le cas de la préposition à. Nous avons décelé les catégories principales suivantes.

- (i) substitution de la préposition de à la préposition à  
 "... ça l'aidait de commettre un crime ..." (à commettre)  
 "... l'eau est agréable de peindre". (à peindre)

- (ii) substitution de la préposition sur à la préposition à

Il s'agit surtout de l'emploi de sur devant les mots télévision et radio.

"C'est surtout les programmes de violence sur la télévision ..."  
 (à la télévision)

- (iii) substitution de la préposition pour à la préposition à

"... va nous aider pour choisir ..."  
 (à choisir)

"... il a la réponse pour tout ..."  
 (à tout)

(iv) substitution de la préposition dans à la préposition à

Dans la majorité des cas, il s'agit de l'emploi de la préposition dans après le verbe intéresser.

"... l'élève qui s'intéresse dans ça ..." (à ça)

(v) omission de la préposition à

Celle-ci a été particulièrement fréquente après les verbes jouer, répondre et obéir et à l'intérieur d'une série de substantifs.

"... ceux qui veulent jouer \_ des jeux violents ..."

(à des jeux)

"... pour répondre \_ cette question ..." (à cette question)

"... l'enfant qui n'obéit pas \_ les parents ..."

(à ses parents)

"... dans les livres, les films ou la télévision ..."

(à la télévision)

Passons maintenant aux erreurs concernant la préposition de.

Voici les principales catégories que nous avons établies.

(i) emploi de la préposition pour à la place de la préposition de

"... libre pour prendre tel ou tel cours ..." (de prendre)

"... différentes façons pour devenir ..." (de devenir)

(ii) emploi de la préposition à à la place de la préposition de

"... une entreprise à longue haleine ..." (de longue haleine)

"... être libre à choisir ..." (de choisir)

"... forcés à admettre que ..." (d'admettre)

(iii) omission de la préposition de

"... au lieu \_ essayer il ..." (d'essayer)

"... empêcher l'homme \_ se prouver ..." (de se prouver)

"... je ne parle pas du sexe mais \_ l'amour ..." (de l'amour)

Nous avons aussi constaté l'existence d'erreurs au niveau des autres prépositions. Toutefois, contrairement aux prépositions à et de, ces autres prépositions ont tendance à être remplacées par de multiples prépositions et non par un ensemble restreint de celles-ci. Parmi les autres prépositions ayant fait l'objet d'erreurs, la préposition dans

arrive en tête. Les erreurs ayant trait à l'emploi de dans sont avant tout des cas de substitution d'une autre préposition.

"... la violence sur les programmes de télévision ..." (dans les programmes)

"... pour la plupart des cas c'est ..." (dans la plupart)

"... la politique à ce temps était différente ..." (dans ce temps-là)

Cependant, nous avons observé quelques cas d'omission de la préposition dans surtout à l'intérieur d'une série de mots.

"... sur la télévision les livres et les films ..." (dans les livres et dans les films)

Nous avons également relevé des erreurs au niveau de l'emploi de la préposition par. Il s'agit de cas de substitution d'une autre préposition.

"... considérons pour exemple le ..." (par exemple)

"... n'est pas intéressé dans cette matière ..." (par cette matière)

Nous avons aussi constaté que la préposition en tendait à être remplacée par d'autres prépositions et en particulier par la préposition dans.

"... confiance dans leur parents ..." (en leur parents)

"... que verrons nous dans l'an 2500?" (en (l'an) 2500)

"... dans ce moment le monde ..." (en ce moment)

"... il sont forts aux hockey ..." (en hockey)

Nous avons aussi remarqué une tendance au remplacement des prépositions pendant et durant par les prépositions pour et dans.

"... dans les années 70 ..." (durant les années)

"... il a travaille pour beaucoup d'années." (pendant beaucoup)

"Dans les jeux le monde arretait de ..." (durant les Jeux)

Nous avons traité à part les cas où une préposition était employée là où le français formel écrit n'en requiert pas. En effet, il ne s'agit pas d'erreurs de prépositions proprement dites (cf. le critère que nous avons retenu pour la classification des erreurs p.18). Les prépositions

non requises qui furent employées le plus souvent sont à, de, par et pour. En voici quelques exemples.

"... ceux qui regarde à la télévision ..."

"... ça aide à beaucoup de gens ..."

"... toujours écouter aux parents ..."

"... sent que ça donne de quelque chose ..."

"... ce qu'ils sont supposés d'être ..."

"... ceux qui en a de besoin ..."

"... il l'a fait par lui même ..."

"... était aller pour observer ..."

"... il cherchait pour la solution ..."

Finalement, nous avons constaté que les élèves tendaient à éviter ou à ne pas utiliser les prépositions complexes ou rares telles que grâce à, à l'aide de, selon, jusqu'à, à cause de, à partir de et au sujet de et les remplaçaient par des prépositions plus simples telles que pour, par ou dans.

#### 3.4 Commentaires généraux sur les résultats présentés dans la section précédente

On remarquera en premier lieu que deux des trois types d'erreurs les plus fréquentes révélés par notre analyse sont liés à la graphie de formes qui sont différenciées en langue écrite mais qui ne le sont pas au niveau de la langue parlée (formes homophones). Ces résultats vont dans le sens de résultats similaires auxquels sont arrivés Frenette (1978) et Lapiere (1979) dans leur étude sur le français écrit de jeunes Franco-ontariens. Ces deux auteurs constatent que les homophones constituent une importante source d'erreurs.

On trouve des formes homophones dans pratiquement toutes les catégories d'éléments linguistiques (éléments lexicaux, éléments grammaticaux) et notamment parmi celles qui sont employées fréquemment telles que les terminaisons des éléments lexicaux (substantifs, verbes et adjectifs). L'homophonie affecte parfois des formes qui appartiennent à des catégories lexicales ou grammaticales différentes. Ainsi, la séquence

phonique [mɛ] peut s'écrire tour à tour mets (substantif), mai (substantif), maie (substantif), met/mes (verbe), mais (conjonction), mes (pronom), m'es/m'est (auxiliaire), m'ai/m'ais/m'ait (auxiliaire). On voit donc que les erreurs portant sur la graphie de certains homophones peuvent être sources de confusion. Etant donné l'ampleur et la fréquence de l'homophonie en français et la fréquence des erreurs qu'elle suscite, il ne nous paraît pas exagéré d'affirmer qu'elle constitue un obstacle majeur à l'apprentissage de la langue écrite. Il nous semble donc nécessaire que les manuels et programmes destinés aux écoles de langue française de notre province tiennent largement compte de ce phénomène et des difficultés qu'il engendre au niveau de l'écrit. A ce sujet, il serait peut-être utile de faire un inventaire détaillé des formes homophones (en français parlé, y compris en français parlé familier) qui sont hétérographes. Un tel inventaire pourrait être précieux pour l'élaboration de matériel pédagogique plus efficace et l'élaboration de matériel d'évaluation plus pertinent.

Un autre type d'erreurs sur lequel nous tenons à attirer l'attention du lecteur est celui des erreurs d'usage portant sur les verbes. Les verbes figurent sans doute parmi les éléments essentiels de la langue. A ce sujet, on peut signaler que plusieurs expériences (cf. Lepicq 1980) portant sur la gravité des erreurs commises par des sujets en cours d'apprentissage linguistique ont révélé que les erreurs portant sur l'usage des verbes (et des substantifs) figuraient parmi les erreurs jugées les plus graves par des locuteurs chargés d'évaluer un large éventail d'erreurs. Ces mêmes études et l'étude de Lepicq (1980) ont révélé que la gravité des erreurs lexicales d'usage est liée aux problèmes que posent ces erreurs par rapport à l'intelligibilité des énoncés contenant de telles erreurs. Par contraste, les erreurs morphologiques ou syntaxiques posent nettement moins de problèmes de compréhension. Etant donné la gravité des erreurs d'usage de verbe et leur fréquence d'occurrence élevée, nous pensons que l'usage des verbes devrait constituer une priorité de l'enseignement du français écrit dans les écoles de langue française de notre province. A ce sujet, les différentes sous-catégories d'erreurs d'usage de verbes que nous avons présentées plus haut pourraient s'avérer utiles pour structurer les aspects des programmes ou du matériel qui pourraient traiter de cette question.

En ce qui concerne les erreurs de ponctuation, on peut retenir que c'est avant tout l'emploi des virgules qui fait l'objet d'erreurs fréquentes. Ceci est un résultat assez réconfortant dans la mesure où,

comme nous l'avons indiqué plus haut, les virgules ne sont pas dans l'ensemble cruciales pour la compréhension du message écrit, à la différence des éléments de ponctuation situés à la jonction des phrases. En ce qui concerne l'emploi des virgules, il serait peut-être utile d'essayer d'identifier d'une part les cas où les ouvrages prescriptifs s'accordent sur cet emploi et d'autre part ceux où les virgules peuvent jouer un rôle relativement plus important dans le décodage du message écrit. Finalement, on peut remarquer que dans toutes les catégories d'erreurs de ponctuation et en particulier à l'intérieur de la catégorie des erreurs de virgules, on a trouvé plusieurs cas d'emplois non requis des éléments de ponctuation. On peut y voir là l'indication d'un emploi aléatoire des éléments de ponctuation qui est probablement en partie dû à la méconnaissance de la nature de leur fonction. Il importerait donc peut-être de mettre davantage l'accent sur l'apprentissage des règles d'emploi des éléments de ponctuation dans les domaines de la programmation et du matériel d'enseignement.

La catégorie des erreurs relatives au mélange des registres amène plusieurs commentaires. On note que Frenette (1978) a trouvé également de nombreuses erreurs ayant trait au mélange des registres dans sa catégorie des erreurs lexicales. Nous pouvons remarquer aussi que notre catégorie des erreurs ayant trait au mélange des registres est une vaste catégorie qui englobe de nombreuses sous-catégories. Ce résultat reflète sans doute le fait que la variation linguistique en fonction des registres affecte tous les niveaux de la langue (lexique, morphologie, morphophonologie, phonologie et syntaxe). Les différents types d'erreurs inclus dans les sous-catégories présentées plus haut pourraient servir à établir des priorités pédagogiques visant à faire acquérir l'emploi des éléments typiques du français formel écrit qui diffèrent d'éléments correspondants typiques du français parlé informel. Etant donné que ces éléments se trouvent dans différents domaines de la langue et dans différentes catégories du discours, il conviendrait de les aborder au fur et à mesure que ces domaines et parties du discours sont introduits en salle de classe. Par ailleurs, il est peut-être bon de rappeler que les erreurs ayant trait au mélange des registres diffèrent de plusieurs des autres types d'erreurs présentés plus haut. En particulier, on remarquera que les erreurs ayant trait au mélange des registres n'entraînent généralement pas de problèmes au niveau du décodage du message écrit alors qu'il n'en est pas toujours de même en ce qui concerne les autres erreurs (cf. plus haut les erreurs lexicales). Les erreurs ayant trait au mélange

des registres pourraient donc passer au deuxième rang des priorités de l'enseignement du français écrit. Finalement, il faut signaler que dans de nombreuses communautés franco-ontariennes, l'efficacité de toute intervention pédagogique visant à faire acquérir l'emploi des éléments typiques du registre formel écrit dépendra plus ou moins de la fréquence de l'emploi du français formel écrit à l'extérieur de l'école (cf. Mougeon, Canale, Bélanger 1978). A ce sujet, il est possible qu'une intervention pédagogique plus importante s'avère nécessaire dans les communautés où cet emploi est particulièrement restreint (communautés franco-ontariennes minoritaires, cf. Mougeon et al. 1980).

En ce qui concerne les erreurs de co-référence, on rappelle qu'il s'agit d'erreurs relationnelles, c'est-à-dire qui portent sur des éléments qui se situent dans des propositions ou des phrases différentes et par conséquent qui ont trait à l'organisation logico-sémantique du texte. La langue écrite exige un emploi strict et rigoureux des éléments co-référentiels. Ceci est dû en partie au fait que le code écrit ne bénéficie généralement pas de l'apport des facteurs extralinguistiques pour désambiguïser ou préciser la référence des éléments anaphoriques. Il conviendrait donc d'accorder une attention particulière aux erreurs de co-référence.

Dans son étude sur le français écrit des élèves du secondaire à Sudbury, Frenette (1978) avait remarqué que ceux-ci commettaient de nombreuses erreurs avec certaines prépositions. Nous avons nous-mêmes fait des constatations similaires dans plusieurs de nos recherches consacrées à l'emploi de la préposition sur (Mougeon, Bélanger, Canale et Ituen 1977), de la préposition pour (Beniak, Mougeon, Bélanger et Canale 1977 et Canale, Mougeon, Bélanger et Ituen 1977) et des prépositions à, en et dans (Beniak et al. 1978). Ces résultats s'expliquent en partie par le fait que les prépositions françaises constituent un ensemble restreint d'éléments linguistiques dont les règles d'usage, en langue écrite, sont parfois subtiles et peu systématiques et dont la valeur sémantique n'est pas toujours très forte. Mentionnons, par ailleurs, que l'anglais possède aussi un système de prépositions dont les règles d'usage sont plus ou moins différentes de celles des prépositions françaises et qui par conséquent, sont susceptibles de donner lieu à des interférences (cf. Mougeon, Bélanger et Canale 1978). Signalons que les recherches men-

tionnées plus haut nous ont conduits à créer plusieurs modules pour l'enseignement des règles de l'usage formel de certaines prépositions (cf. bibliographie en appendice), spécialement adaptés aux difficultés spécifiques des élèves franco-ontariens.

### 3.5 Erreurs de faible fréquence

En plus des erreurs dont la fréquence était supérieure à une pour 100 mots (erreurs examinées précédemment), nous avons identifié des erreurs dont la fréquence était plus faible. Nous allons les examiner dans les sections suivantes. Nous les listons ci-dessous par ordre de fréquence décroissante.

	fréquence (sur 100 mots)
(i) Erreurs portant sur la concordance des temps et des modes	0.8
(ii) Erreurs d'usage portant sur les substantifs	0.8
(iii) Segments non analysables	0.7
(iv) Erreurs portant sur l'emploi des articles	0.5
(v) Erreurs d'usage portant sur les adjectifs	0.4
(vi) Erreurs portant sur l'emploi des conjonctions	0.4
(vii) Erreurs portant sur l'emploi des pronoms relatifs	0.4
(viii) Erreur portant sur l'emploi des autres pronoms	0.3
(ix) Erreurs portant sur l'ordre des mots	0.3
(x) Manque de correspondance entre les éléments d'un groupe de mots coordonnées ou énumérés	0.3
(xi) Erreurs portant sur l'emploi de la négation	0.2
(xii) Erreurs portant sur les conventions d'écriture	0.1
(xiii) Assertions non véridiques	0.1

#### 3.5.1 Erreurs ayant trait à la concordance des temps ou des modes

Ces erreurs consistent en l'emploi d'un verbe à un temps ou à un mode qui ne correspond pas au temps ou au mode des verbes, adverbess ou conjonctions qui "entourent" ce verbe. Nous avons distingué plusieurs sous-catégories majeures.

##### (a) Erreurs portant sur l'emploi de l'imparfait

Ces erreurs sont de deux sortes: (1) l'emploi d'un conditionnel dans des propositions hypothétiques introduites par si et (2) la

substitution d'autres temps à la place de l'imparfait.

"... s'il voudrait l'appuyer il ..." (s'il voulait)

"... si il n'existerait pas on ..." (s'ils n'existaient pas)

"Si on auraient plus de ..." (si on avait)

"Les athlètes se décourageraient ..." (se décourageaient)

"... pendant qu'ils créa des nouvelles technologies ..." (qu'ils créaient)

Le premier sous-type d'erreurs a été de loin plus fréquent que le deuxième. On peut remarquer qu'il s'agit d'un trait plus ou moins caractéristique du français parlé populaire.

(b) Erreurs ayant trait à l'emploi du conditionnel présent

La plupart de ces erreurs ont consisté en l'emploi d'un futur simple à la place d'un conditionnel présent. Il se peut que les similarités morphologiques qui existent entre ces deux temps augmentent leur probabilité de confusion. Il faut également remarquer que ces deux temps réfèrent à une action à venir. Ceci constitue peut-être une autre source de confusion.

"... mais alors ils devront ..." (ils devraient)

"... pour savoir s'il devra ..." (s'il devrait)

"... mais ils deviendront plus fort ..." (ils deviendraient)

(c) Erreurs portant sur l'emploi du subjonctif présent

La majorité des erreurs de ce type consistent en l'emploi d'un présent de l'indicatif à la place du présent du subjonctif. Nous avons déjà observé (Beniak, Côté et Mougeon 1978) que cet emploi existe dans le parler de certains élèves franco-ontariens du niveau secondaire.

"... il est nécessaire qu'il vont ..." (qu'ils aillent)

"... ceux qui aimerait qu'il choisi tel ou tel ..." (qu'il choisisse)

"... c'est très rare qui ne comprend pas ..." (qu'il ne comprenne pas)

Les autres substitutions erronées consistent en l'emploi d'un temps du futur à la place du subjonctif présent.

"... c'est très rare qu'on va voir ..." (qu'on voie)

### 3.5.2 Erreurs d'usage portant sur les substantifs

Notons d'abord que nous avons trouvé plus d'erreurs portant sur les substantifs abstraits que sur les substantifs concrets. Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

#### 3.5.2.1 Emploi inapproprié d'un substantif typique du registre parlé familial

"... la société nous fourni toutes autres convéniences." (facilités, commodités)

"... celui qui est allé à différentes places." (endroits, villes)

"... ça va être du trouble ..." (une source d'ennuis)

"... ceux qui n'ont pas l'opportunité de choisir ..." (l'occasion)

"... il y a un manque de bouquins ..." (livres)

"... le monde est informé ..." (les gens)

On remarquera que certains de ces emplois sont peut-être dus en partie à l'interférence d'éléments anglais équivalents.

#### 3.5.2.2 Omission d'un substantif

"... plusieurs \_ diront que c'est ..." (plusieurs personnes)

"... les \_ olympiques ont été inventé ..." (les Jeux Olympiques)

"... même si la criminalité n'est pas très ..." (si le taux de criminalité)

#### 3.5.2.3 Emploi pléonastique des substantifs

"... donner à la masse d'humanité ..."

"... pendant la période d'antiquité ..."

"... mais les jeunes individus ne comprennent pas ..."

#### 3.5.2.4 Emploi d'un substantif dont le sens est plus ou moins proche du sens du substantif requis

"... tous les pays apprennent à mieux se connaître." (les nations)

"... avec les gens de ta famille ..." (membres)

"... le cinéma adopte de nouvelles méthodes ..." (techniques)

"... prend gout à l'armement ..." (aux armes)

"... je ne suis pas d'accord avec cette déclaration ..." (affirmation)

"... dès la première journée de ta naissance ..." (le jour de ta naissance)

"... les athlètes paient pour leurs espadrilles ..." (chaussures de sport)

Dans cette large catégorie, nous pouvons distinguer entre l'emploi d'un substantif général à la place d'un substantif précis (par exemple gens pour membres), l'emploi inapproprié d'un substantif connexe au substantif requis (espadrille à la place de chaussure de sport) et l'emploi d'un substantif sémantiquement et morphologiquement proche du substantif requis (l'armement à la place d'armes). Finalement, on peut remarquer que l'emploi de substantifs empruntés à l'anglais a été très peu fréquent. Nous en avons trouvé deux sur toutes les erreurs d'usage portant sur les substantifs. Il semblerait donc que les élèves tendent à éviter les substantifs empruntés à l'anglais dans leur français écrit alors que par ailleurs il les utilisent assez fréquemment en français parlé familier (cf. Mougeon et al. 1980).

#### 3.5.3 Segments non analysables

Cette catégorie correspond à un continuum d'erreurs qui commence avec les segments erronés ambigus, c'est-à-dire qui peuvent être interprétés de façon multiple (cf. plus haut): les spécialistes dans la vue (opticiens? cinéastes?) et qui va jusqu'au segments qui défient l'interprétation. Certains de ces segments étaient relativement longs. Leur longueur maximum est de 93 mots et leur longueur moyenne est de 10 mots. Nous présentons ci-dessous un exemple particulièrement probant de segment qui défie l'interprétation.

"Les programmes de télévision sont les cinémas d'une durée de 1 heures et demi, les comédiens qui sont sur les programmes de télévision qui sont des présentations de vedettes, les programmes de téléjournal, c'est à dire qui nous rapportent toutes sortes de nouvelles du Canada et d'autres pays et autres diverses présentations concernant, le Lotterie de Jeux Olympique, de Wintario, des présentations spécial, des sports, par exemple le hockey qui se joue une fois par quatres saison à toutes les années, les Jeux Olympiques, les jeux de baseball et autres."

Les difficultés d'interprétation que pose un tel segment rendent difficile et parfois impossible l'identification des erreurs qui sont à la base des ambiguïtés ou confusions que comportent ce segment. Si l'on retient le critère de l'"interprétabilité", pour évaluer la gravité des erreurs (cf. plus haut), on doit reconnaître que les segments non analysables constituent des erreurs de gravité très élevée. Le fait que ces erreurs aient une fréquence d'occurrence relativement faible est d'un certain point de vue réconfortant.

#### 3.5.4 Erreurs portant sur l'emploi des articles

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories à l'intérieur de cette catégorie générale.

##### 3.5.4.1 Substitution de l'article défini à la place de l'article indéfini

"... le propriétaire du magasin ..." (un propriétaire de)

"... d'avoir les cours utiles pour ..." (des cours)

"... la personne peut se lancer ..." (une personne)

##### 3.5.4.2 Substitution de l'article indéfini à la place de l'article défini

"... Une grande majorité des crimes reste ..." (la grande majorité)

"C'est une responsabilité et une tâche des parents de choisir ..." (la responsabilité et la tâche)

"Les homes portaient des cheveux courts." (les cheveux courts)

"Les gouvernements qui connaissent le pouvoir d'un peuple ..." (du peuple)

#### 3.5.4.3 Erreurs portant sur l'emploi de l'article de

On rappelle que dans un nombre restreint de contextes, en particulier après les adverbes de quantité et la négation, les articles partitifs du, de la, des et les articles indéfinis un et une sont réalisés sous la forme unique de. Les restrictions contextuelles qui régissent l'emploi de de en font une forme exceptionnelle. Ceci explique sans doute pourquoi certains élèves tendent à remplacer de par les formes régulières des articles partitifs ou indéfinis.

"... ceux qui se privent des sorties ..." (de)

"... ne voient pas une distinction entre ..." (de)

"... il n'y avait pas des grosses villes ..." (de)

"... beaucoup des cours sont ses prérequis ..." (de)

#### 3.5.4.4 Omission de l'article

L'omission de l'article est moins fréquente que la substitution d'un article à la place d'un autre. La plupart des articles qui ont été omis sont des articles définis.

"... la question de la vie est importante". (de la vie)

"... la question d'avortement ..." (de l'avortement)

"... des inventions telles que le Concorde ..." (le Concorde)

"... le gout de pouvoir ..." (du pouvoir)

#### 3.5.4.5 Emploi non requis d'un article

On a remarqué dans les travaux de certains élèves une tendance à utiliser un article dans certains des quelques contextes où l'on omet l'article en français écrit. En voici quelques exemples:

"... lorsqu'elle est un enfant ..." (est enfant)

"... il veut devenir un bûcheron ..." (devenir bûcheron)

"... il suffit de parler le français ..." (parler français)

### 3.5.5 Erreurs d'usage portant sur les adjectifs

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

#### 3.5.5.1 Emploi d'un adjectif dont le sens est plus ou moins proche de l'adjectif requis

"... éliminer une race totale ..." (entière)

"... avec les arts visuels ..." (plastiques)

"... une nourriture plus compacte ..." (concentrée)

#### 3.5.5.2 Utilisation d'une forme adjectivale non existante

"... les opérations surgicales ..." (chirurgicales)

"... des mesures prestigieuses ..." (prestigieuses)

"... ça serait détrimental ..." (nocif)

"... des enfants qui ne sont pas satisfaisable ..." (qui sont insatiables)

On remarque que certaines de ces "néologismes" sont peut-être dues à l'interférence de l'anglais.

#### 3.5.5.3 Emploi pléonastique de certains adjectifs

"... rendre l'individu unique ..."

"... ouvrir les portes fermées ..."

"... beaucoup de différentes sortes de sports ..."

### 3.5.6 Erreurs portant sur l'emploi des conjonctions

En ce qui concerne les conjonctions de subordination, nous avons constaté deux types d'erreurs principaux:

#### (a) l'usage non requis de la conjonction que

"... ca dépend à quel niveau qu'il ..."

"... c'est pourquoi qu'ils travaillent ..."

"... quand que leurs parents les ..."

(b) l'omission de la conjonction que

"... pendant \_ c'est le temps encore ..."

"... ils disent \_ le progrès va ..."

"... c'est pour ça maintenant \_ s'ils veulent ..."

L'usage non requis de que et son omission sont deux traits typiques du registre parlé informel. Il se peut que les élèves transfèrent certains de ces usages dans leur écrit. Dans une étude linguistique appliquée consacrée à certains aspects de l'emploi des conjonctions de subordination par des élèves franco-ontariens (Beniak, Côté et Mougeon 1979), nous avons fait état des différents contextes où les élèves tendent à omettre ou faire un emploi non requis du que. Le lecteur pourrait consulter cette étude pour obtenir plus de détails à ce sujet.

En ce qui concerne les conjonctions de coordination, nous avons constaté une tendance au remplacement de la conjonction donc par son équivalent familier alors et des conjonctions mais et alors par la conjonction et. Nous avons également constaté que certains élèves utilisaient les conjonctions mais et donc de façon superflue ou aléatoire. Un tel usage indique que ces élèves connaissent mal le sens et la fonction de telles conjonctions. Finalement, nous avons relevé plusieurs cas où la conjonction à cause que (plus ou moins typique du registre parlé) a été employée à la place de parce que (cf. mélange des registres p. 40).

3.5.7 Erreurs portant sur l'emploi des pronoms relatifs

Nous avons distingué entre les erreurs portant sur les pronoms relatifs composés et celles portant sur les relatifs simples.

(a) les relatifs composés

D'une façon générale, les élèves ont évité les pronoms relatifs composés. Ils les ont remplacés par le relatif simple que et ont placé la préposition à la fin de la proposition relative. On note qu'il s'agit encore une fois d'une tournure typique des registres informels de la langue parlée.

"... les cours que nous voulons se diriger dedans ..." (vers lesquels nous voulons)

"... l'eau qu'on voudrait se baigner dedans ..." (dans laquelle on voudrait)

"... la personne qu'il travaille pour ..." (pour laquelle il travaille)

Nous avons relevé peu de cas où un relatif composé avait été employé. Il s'est agi souvent d'un emploi erroné.

"... le pays auquel il se trouve ..." (dans lequel)

En ce qui concerne les relatifs simples, nous avons observé une tendance au remplacement des relatifs dont et où par le relatif que. Encore une fois, il s'agit de traits plus ou moins typiques de la langue parlée familière.

"... les cours que nous avons besoin ..." (dont nous)

"... un sujet que la société entend parlé ..." (dont la société)

"... la place qu'il sont nés ..." (où ils)

Nous avons également constaté un nombre limité de cas où des élèves avaient employé (par hypercorrection?) dont à la place de que.

"... les sujets dont ils croient utiles ..." (qu'ils croient)

Finalement, nous avons relevé plusieurs omissions des relatifs qui et que.

"... dépen des cours \_ on va suivre ..." (qu'on va)

"C'est Judy Lamarsh \_ est en tête de ce comité ..." (qui est)

### 3.5.8 Erreurs portant sur l'emploi des autres pronoms

Il s'agit d'erreurs portant sur certains pronoms personnels et démonstratifs. Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

#### (a) remplacement des impersonnels il et ils par c'

"... c'est bon que ..." (il est bon)

"... c'est nécessaire que ..." (il est nécessaire)

Cet emploi s'entend en langue parlée familière.

#### (b) emploi du pronom personnel indirect après aider

"... des gens qui vont leur aider ..." (les aider)

Il s'agit également d'un trait typique du français parlé familier.

(c) usage redondant des pronoms personnels

Nous avons présenté certaines de ces erreurs dans la catégorie des erreurs ayant trait au mélange des registres. En effet, ces emplois redondants du pronom personnel sont typiques de la langue parlée. Ces erreurs ont porté sur le pronom en:

"... pourquoi s'en mêler des affaires ..." (se mêler)

et des autres pronoms:

"... le monde l'arrête cette violence ..." (le monde arrête)

"... les gens, ils devraient pas ..." (les gens ne devraient pas)

3.5.9 Erreurs portant sur l'ordre des mots

Si l'on considère que tous les mots peuvent théoriquement faire l'objet d'erreurs de placement, on peut remarquer que les élèves ont commis très peu d'erreurs ayant trait à l'ordre des mots. Les quelques erreurs de ce genre ont porté principalement sur:

(a) la place des adverbes

"Aussi il y a une autre vue ..." (Il y a aussi)

"Peut-être leur parler n'est pas ..." (Leur parler n'est peut-être pas)

(b) la place des adjectifs

"... arrivé dans les derniers cinq ans". (pendant les cinq dernières années)

"... le traditionnel Film n'est plus ..." (le film traditionnel)

"... les petits quarante minutes de ..." (les quarante petites minutes)

(c) la place des compléments

"... de ceci il ne sont pas satisfaits ..." (satisfaits de ceci)

"... de l'ignorer est impardonnable ..." (impardonnable de l'ignorer)

3.5.10 Manque de correspondance entre les éléments d'un groupe de mots coordonnés ou énumérés

Les erreurs appartenant à cette catégorie sont de deux sortes. La première consiste en l'omission d'éléments fonctionnels (articles, prépositions, conjonctions) à l'intérieur d'une liste de mots. La deuxième

consiste en l'emploi d'éléments linguistiques incongrus (morphologiquement ou sémantiquement parlant) à l'intérieur d'une liste de mots. Voici quelques exemples de la première sous-catégorie.

(a) omission des prépositions

"... plus de connaissances en certains cours que \_ d'autres ..."  
(dans d'autres)

"... milliers de touristes et \_ athlètes ..." (et d'athlètes)

(b) omission des articles

"... prenez les enfants et \_ adultes ..." (et les adultes)

"... par des moyens comme \_ livres, \_ films et \_ télévision ..."  
(comme les livres, les films et la télévision)

"... les joutes de hockey de baseball et \_ football ..." (de football)

Voici quelques exemples de la deuxième sous-catégorie.

"... les sports qu'il aime comme patins, skis, hockey ..."  
(comme le patinage, le ski et le hockey)

"... comprendre soit physique ou mentalement ..." (physiquement ou mentalement)

"... quand nous pouvons justement regarder la télévision, un livre ou un film ..." (regarder la télévision, lire un livre, aller voir un film)

### 3.5.11 Erreurs portant sur l'emploi de la négation

Dans l'ensemble, les élèves ont eu peu de problèmes avec l'emploi de la négation. Nous avons identifié trois types d'erreurs principaux. Le plus fréquent est l'omission de la particule ne. Ceci est un trait typique de la langue parlée familière. En voici quelques exemples:

"... ça \_ rapporte rien ..." (ça ne rapporte)

"... personne \_ vas le faire ..." (personne ne va)

"... on \_ a pas dit la vérité ..." (on n'a pas)

Nous avons remarqué que la particule ne tendait à être omise plus fréquemment dans le contexte où en langue parlée elle se fusionne plus ou moins avec un n final (par exemple après on, personne, etc.). Ceci nous semble être un exemple supplémentaire de l'interférence du français parlé dans l'écrit des élèves.

La particule pas a été omise moins fréquemment que la particule ne.

"... ceux qui ne connaissent \_ la définition ..." (ne connaissent pas)

Le troisième type consiste en l'emploi redondant de la négation, usage aussi connu sous le nom de double négation.

"... personne ne sait pas la réponse ..." (ne connaît la réponse)

"... ne pourra pas être admis à aucune ..." (ne pourra être admis)

"... éviter que d'autres ne prendron pas cette route ..."  
(que d'autres ne prennent cette route)

On remarquera que la double négation est une tournure qui est également plus ou moins typique du registre parlé familier.

### 3.5.12 Erreurs portant sur les conventions d'écriture

Les conventions d'écriture ont été dans l'ensemble respectées. Les quelques erreurs ayant trait à cette catégorie sont de trois sortes.

#### (a) emploi de symboles ou d'abréviations non appropriés

<u>&amp;</u>	à la place de	et
<u>ns</u>	à la place de	nous
<u>p.c.q</u>	à la place de	parce que
<u>ex, ex.</u>	à la place de	par exemple

#### (b) emploi d'abréviations ou de conventions d'écriture anglaises

IQ	à la place de	QI
USSR	à la place de	URSS
7:30 AM	à la place de	7 heures 30 du matin

#### (c) emploi abusif des guillemets

"... nous "Canadiens" sommes les ..." (nous les Canadiens)

"... le "cowboy" est le héros de ..." (le cowboy est)

Finalement, nous avons relevé plusieurs erreurs relatives à l'orthographe de l'abréviation etc., qui fut écrite etc ou ect.

### 3.5.13 Assertions non véridiques

Nous avons distingué deux degrés dans ce genre d'erreurs. Les assertions non véridiques ou discutables et les opinions personnelles exprimées comme des faits.

Voici quelques exemples de la première catégorie:

"... prenons un petit journal local de cette région, un parmi des milliers ..."

"... les Etats-Unis sont très sévères avec les scènes de violence à la télévision ..."

"Nos parents et nos ancêtres nous ont laissé comme héritage des milliards d'inventions ..."

Voici quelques exemples de la deuxième catégorie:

"... la violence est inné et non acquis alors c'est un trait animal chez les humains ..."

"... car nous savons que cela (les scènes de violence à la télévision) agit sur les gens: ils sont plus méchants. C'est pourquoi il y a tant de malentendu et de guerre dans le monde".

"Quand nous sommes plus jeunes, nous sommes plus apte à apprendre de nouvelles langues et nous aimons ça".

### 3.6 Commentaires généraux sur les résultats présentés dans la section précédente

Nous rappelons au lecteur que nous avons signalé plus haut que les erreurs portant sur le choix des éléments lexicaux sont des erreurs graves dans la mesure où elles peuvent affecter le décodage du message écrit. Pour cette raison, nous pensons que les erreurs portant sur l'usage des substantifs et des adjectifs devraient retenir l'attention des pédagogues.

Dans la section précédente nous avons signalé l'importance de l'organisation logico-sémantique du discours et d'une façon plus générale de la cohésion textuelle. Il faudrait donc se préoccuper des

types d'erreurs ou des aspects de certains types d'erreurs qui affectent ces deux domaines. A ce sujet, on peut retenir: (i) certains aspects des erreurs portant sur l'emploi de l'article (notamment la confusion entre les articles définis et indéfinis), (ii) certains aspects des erreurs ayant trait à l'emploi des conjonctions (notamment les conjonctions de coordination) et (iii) les erreurs portant sur la concordance des temps et des modes.

Bien que la catégorie des assertions non véridiques ou discutables déborde du cadre strict de la correction linguistique, nous estimons qu'elle pourrait faire l'objet d'une intervention pédagogique qui pourrait viser entre autres à faire prendre conscience aux élèves de la "valeur" des mots tels que jamais, toujours, tout, quelques-uns, certainement, vraisemblablement, des négations par rapport aux assertions, etc. Nous ne voulons pas donner l'impression que la véridicité des énoncés linguistiques est un prérequis pour tout discours écrit, toutefois, nous pensons qu'il est bon de faire prendre conscience aux élèves du fait que dans le cadre de plusieurs types de discours (narratif, argumentatif, logique, scientifique, etc.) une telle véridicité est une nécessité.

A l'intérieur de plusieurs des types d'erreurs que nous avons présentés plus haut, on a remarqué à nouveau plusieurs cas d'emplois inappropriés de traits typiques de la langue parlée familière. Nous renvoyons le lecteur aux recommandations que nous avons formulées au sujet de ces emplois (cf. pages 46 et 47).

Finalement, en ce qui concerne l'emploi des articles, nous avons vu que les élèves tendaient à avoir des difficultés avec le maniement des articles qui font l'objet d'un emploi exceptionnel (notamment l'article de et les cas licites d'omissions de l'article défini ou indéfini). Ces usages des articles devraient figurer parmi les priorités des pédagogues.



## IV Résultats de l'analyse des rédactions anglaises

---

### 4.1 Introduction

Comme pour les rédactions françaises, nous avons regroupé les scores des élèves de 12<sup>ème</sup> et de 13<sup>ème</sup> années car dans l'ensemble, ils ne différaient pas de façon significative. Nous avons calculé la fréquence d'occurrence des différents types d'erreurs en nous basant sur 100 mots.

Nous allons d'abord présenter les principaux types d'erreurs révélés par notre analyse. Nous les listons ci-dessous par ordre de fréquence décroissant.

	fréquence (sur 100 mots)
(i) Erreurs d'orthographe	2.0
(ii) Erreurs de prépositions	1.2
(iii) Erreurs de ponctuation	1.2
(iv) Erreurs de co-référence	1.0

On remarque tout de suite que nous avons trouvé moins de types d'erreurs dont la fréquence était égale ou supérieure à 1% dans les rédactions anglaises que dans les rédactions françaises. On peut y voir l'indication possible d'une meilleure maîtrise de l'anglais écrit que du français écrit par les élèves de notre échantillon. A ce stade-ci de la présentation des résultats, il ne s'agit que d'une hypothèse. Nous tenterons de la vérifier dans la section des résultats consacrés au groupe de recoupement.

### 4.2 Erreurs d'orthographe

Nous avons distingué deux catégories principales d'erreurs d'orthographe: (a) les graphies erronées qui correspondent plus ou moins à la séquence phonique représentée par la graphie correcte (erreurs homophoniques) et (b) les graphies erronées qui ne correspondent pas à la séquence phonique représentée par la graphie correcte (erreurs non homophoniques).

#### 4.2.1 Erreurs homophoniques

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

(a) les graphies erronées plus ou moins homophones

<u>similar</u>	à la place de	similar
<u>mesjudged</u>	à la place de	misjudged
<u>reasured</u>	à la place de	reassured

(b) les graphies erronées homophones

<u>leniant</u>	à la place de	lenient
<u>vengeance</u>	à la place de	vengeance
<u>exicuted</u>	à la place de	executed
<u>shure</u>	à la place de	sure

(c) substitution d'un autre mot plus ou moins homophone

<u>is</u>	à la place de	his
<u>then</u>	à la place de	than
<u>or</u>	à la place de	are
<u>an</u>	à la place de	and

(d) substitution d'un autre mot homophone

<u>two</u>	à la place de	to
<u>there</u>	à la place de	their
<u>your</u>	à la place de	you're

4.2.2 Erreurs non homophoniques

Nous avons distingué deux sous-catégories.

(a) les approximations

<u>rehabilated</u>	à la place de	rehabilitated
<u>comited</u>	à la place de	committed
<u>stotlen</u>	à la place de	stolen
<u>cociety</u>	à la place de	society

(b) la substitution d'un autre mot non homophone

<u>thing</u>	à la place de	think
<u>most</u>	à la place de	must
<u>stated</u>	à la place de	started

4.3 Erreurs de préposition

Nous avons distingué trois sortes d'erreurs ayant trait à l'emploi

des prépositions anglaises: (a) la substitution d'une préposition à une autre; (b) l'omission d'une préposition et (c) l'emploi d'une préposition non requise.

#### 4.3.1 Erreurs de substitution

Les prépositions in, to et of ont surtout fait l'objet d'erreurs de substitution.

##### (a) remplacement de in par of

"... a new trend of ideas ..." (in ideas)

"... taking what is good of our old system ..." (in our old system)

"... remarks of the last paragraph ..." (in the last paragraph)

##### (b) remplacement de in par d'autres prépositions

"With modern times society has ..." (In modern times)

"By this way the system ..." (In this way)

"... a town from California ..." ( a town in California)

##### (c) remplacement de to par in

"I object totally in the way in which ..." (object totally to the way)

"... brought reassurance in society ..." (to society)

##### (d) remplacement de to par d'autres prépositions

"For me its not good ..." (To me)

"... change for a more ..." (change to a more)

"... going back at the old ..." (going back to the old)

"... attributing no value for his personality ..." (to his personality)

"... they cling with the belief ..." (to the belief)

##### (e) remplacement de of par for

"... guilty for murder ..." (guilty of murder)

"I'm not in favour for ..." (in favour of)

##### (f) remplacement de of par d'autres prépositions

"... punishment to the thieves ..." (of the thieves)

"... a reform with the prisoners ..." (of the prisoners)

"... assure them on their lives ..." (of their lives)

La préposition into à fait également l'objet de nombreuses substitutions. Dans tous les cas, il s'est agi du remplacement de into par in. En voici quelques exemples:

"... take in consideration ..." (into consideration)

"... going in the penitentiary ..." (into the penitentiary)

"... take the law in their own hands ..." (into their own hands)

Les quatre prépositions in, to, of et into mises à part, les autres prépositions anglaises ont fait l'objet de peu d'erreurs de substitution. Seules six autres prépositions ont donné lieu à un nombre non négligeable d'erreurs de substitution (plus de 5 cas d'occurrences). Il s'agit des prépositions on, for, over, through, by et from.

On remarquera que certaines des erreurs de substitution présentées plus haut sont peut-être dues en partie à l'interférence du français. Ainsi, l'emploi de for me à la place de to me est peut-être dû à l'influence de l'expression pour moi (utilisée fréquemment par les élèves). L'emploi de change for à la place de change to est peut-être dû à l'influence de changer pour. L'emploi de la préposition at après un verbe de mouvement, en l'occurrence going back, est peut-être en partie un transfert de l'emploi de la préposition à après les verbes de mouvement français (cf. Mougeon, Canale & Carroll 1979). On peut signaler également que certaines des erreurs de substitution présentées plus haut correspondent à des traits plus ou moins typiques de l'anglais parlé familier. C'est le cas notamment de la substitution de in à la place de into et de certains emplois de for à la place de of.

#### 4.3.2 Erreurs d'omission

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

##### (a) omission après un verbe nécessitant une préposition

"... prevent them \_ meeting with ..." (prevent them from)

"... he waited \_ the conviction ..." (waited for)

"... he was thought \_ as being ..." (was thought of as)

Nous avons observé que les équivalents français de certains de ces verbes ne prenaient pas de préposition. C'est notamment le cas du verbe attendre qui ne prend pas de préposition. Il est donc possible que l'omission de la préposition for après le verbe wait soit dû à l'inter-

férence du verbe attendre. Si tel était le cas, nous aurions affaire à un phénomène d'interférence réciproque. En effet, nous avons vu plus haut qu'avec le verbe attendre certains élèves ont utilisé de façon erronée la préposition pour. Nous rappelons que nous avons invoqué l'interférence possible du verbe anglais wait for pour expliquer cet emploi de pour après attendre.

(b) omission de to devant un objet indirect

La plupart de ces omissions ont été faites devant le pronom de la première personne du pluriel us. En voici deux exemples.

"... society dictates \_ us ..."

"... the author described \_ us the ..."

Il se peut que ces omissions soient dues en partie au fait que le français utilise une même forme (sans préposition) pour le pronom personnel objet direct et indirect de la première personne du pluriel (par exemple: il nous parle (objet indirect) et il nous estime (objet direct)).

(c) omission de la préposition dans une locution adverbiale

Ce genre d'omission semble dû à l'inattention ou à l'ignorance de la préposition requise dans un contexte donné. Voici deux exemples d'omission de la préposition by.

"... he was punished \_ solitary confinement ..."

"... they judge him \_ what he can do ..."

#### 4.3.3 Emploi non requis d'une préposition

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

(a) emploi redondant d'une préposition à l'intérieur d'une subordonnée relative complexe

"... the society in which we live in ..." (in which we live/which we live in)

(b) locution prépositionnelle inappropriée

"In my opinion is that we ..." (My opinion is that/In my opinion we)

"Depending on the seriousness of the crime is what should be the main consideration when sentencing". (The seriousness of the crime is what)

"In my opinion I think that ..." (I think)

(c) emploi non requis de of

Nous avons trouvé quelques cas d'emploi non requis de of qui sont peut-être dus en partie à l'interférence de l'emploi correspondant de l'article/préposition de.

"... society gives too much of liberty ..." (too much liberty)

"... let's say a thief of TV ..." (a person who steals TVs/a TV thief)

#### 4.4 Erreurs de ponctuation

Les erreurs de ponctuation ont été commises à l'intérieur des phrases et à la jonction des phrases. Nous avons distingué trois types d'erreurs: (a) les omissions d'un signe de ponctuation; (b) la substitution d'un signe de ponctuation à un autre et (c) l'emploi non requis d'un signe de ponctuation. De ces trois catégories, les erreurs d'omission ont été les plus fréquentes (132 cas d'occurrences). Elles ont surtout trait à l'usage des virgules.

"... Last June \_ in California \_ some people threw a man over a cliff".

"... justice for everyone \_ even criminals \_ therefore one ..."

Les erreurs de substitution furent moins fréquentes (55 cas d'occurrences), Elles ont surtout été commises à la jonction des phrases.

"... but was it right\_".

Finalement, les emplois non requis ont été encore moins fréquents. Nous les avons surtout trouvés au niveau des virgules et des points virgules.

"The work created a sense of reassurance and satisfaction,  
in society ..."

"... it is equal; and the thief has to pay ..."

#### 4.5 Erreurs de co-référence

Comme dans le cas des erreurs de co-référence trouvées dans les rédactions françaises, les erreurs de co-référence des rédactions anglaises ont porté sur l'emploi des éléments anaphoriques, c'est-à-dire

qui réfèrent à d'autres éléments dans un texte. Nous avons également distingué trois degrés dans les erreurs de co-référence: (a) l'emploi d'éléments anaphoriques qui ne réfèrent à rien dans le texte; (b) l'emploi d'éléments anaphoriques dont la référence est ambiguë (c'est-à-dire pouvant renvoyer à plusieurs éléments) et (c) l'emploi d'éléments anaphoriques dont le référent est situé "trop loin" dans le texte.

Les erreurs de co-référence les plus fréquentes ont porté sur les pronoms. Dans la plupart des cas, il s'est agi de référence ambiguë ou absente. Les pronoms impliqués dans les erreurs de co-référence furent les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs et le pronom some. Nous avons également constaté des erreurs de co-référence au niveau de certains adjectifs. Il s'agit des adjectifs démonstratifs et des adjectifs anaphoriques tels que similar, contrary, etc., qui impliquent obligatoirement une comparaison et donc entrent en relation de co-référence. Nous avons aussi trouvé des erreurs de co-référence relativement à l'emploi des groupes nominaux. Dans la plupart des cas, il s'agissait de l'emploi d'un groupe nominal généralement précédé d'un article défini et n'ayant fait l'objet d'aucune mention dans la partie du texte précédant le groupe nominal en question. Nous avons également constaté des erreurs de co-référence relativement à l'emploi de noms pronominalisés tels que the latter, the former, a few et à l'emploi de l'adverbe so tel que dans l'expression he did so.

#### 4.6 Commentaires généraux sur les résultats relatifs aux principaux types d'erreurs identifiés dans les rédactions anglaises

En ce qui concerne la première catégorie d'erreurs, les erreurs d'orthographe, on remarque que comme dans le cas des erreurs d'orthographe détectées dans les rédactions françaises, l'homophonie semble constituer une importante source d'erreurs. Le fait qu'il y ait relativement peu d'erreurs d'orthographe non homophoniques est assez réconfortant. Il indique que si dans l'ensemble les élèves connaissent la valeur phonique des différentes séquences graphémiques, ils ont cependant des problèmes au niveau du choix de la graphie appropriée dans le cas des éléments homophonés (par exemple fair/fare). Il conviendrait donc d'accorder une attention particulière aux problèmes posés par l'orthographe des éléments homophones qui sont hétérographes.

En ce qui concerne le phénomène de l'homophonie, il convient de signaler que dans les rédactions anglaises, nous avons trouvé peu d'erreurs relatives à la morphologie des verbes alors que dans les rédactions françaises, nous en avons trouvé beaucoup. Ce résultat s'explique sans doute en partie par le fait que la plupart des terminaisons homophones des verbes anglais s'écrivent de la même manière (contrairement au français). L'orthographe de la morphologie des verbes anglais se trouve donc considérablement simplifié.

Les raisons invoquées pour les erreurs de prépositions françaises (interférence, distinctions subtiles, etc.), nous semblent être valables pour les erreurs de prépositions anglaises. Nous ne le répèterons pas ici. On peut remarquer que dans plusieurs études consacrées à l'anglais parlé de jeunes Franco-ontariens (Mougeon et Hébrard 1975 et Mougeon, Canale et Carroll 1979), nous avons déjà constaté l'existence de difficultés avec certaines prépositions. Les résultats de la présente étude vont donc dans le sens de ceux de nos recherches sur l'anglais parlé des jeunes Franco-ontariens. Les prépositions anglaises pourraient donc faire l'objet d'une attention accrue au niveau des programmes et du matériel pour l'enseignement de l'anglais aux élèves franco-ontariens. A ce sujet, il conviendrait sans doute d'accorder une priorité élevée aux erreurs de prépositions anglaises qui résultent en partie de l'interférence du français et en particulier à celles qui tendent à persister dans l'anglais des élèves franco-ontariens (cf. Mougeon et Hébrard 1975).

En ce qui concerne les erreurs de ponctuation, on peut signaler, comme nous l'avons fait plus haut dans le chapitre III, le fait réconfortant que la majorité des erreurs a porté sur l'emploi des virgules. En effet, à la différence des signes de ponctuation situés à la jointure des phrases, les virgules ne jouent pas un rôle très crucial dans la compréhension du message écrit. Les cas d'emploi non requis des signes de ponctuation et en particulier de la virgule sont à notre avis le signe d'un usage plus ou moins aléatoire de ces éléments de ponctuation par les élèves. Un tel emploi est probablement dû en partie à la méconnaissance de la fonction de ces signes de ponctuation.

Les erreurs de co-référence identifiées dans les rédactions anglaises nous semblent de nature similaire à celles identifiées dans l'échantillon de rédactions françaises. D'une façon générale, elles entravent le décodage du texte en tant qu'ensemble de phrases plus ou moins interdépendantes. Un usage rigoureux des éléments qui entrent en relation de

co-référence (éléments anaphoriques) nous semble constituer un des aspects essentiels de la cohésion textuelle et du discours logique. Nous tenons par conséquent à recommander que l'on considère la question de la co-référence comme une des priorités de l'enseignement de l'anglais écrit dans les écoles de langue française de notre province.

#### 4.7 Erreurs de faible fréquence

En plus des erreurs dont la fréquence était supérieure à une pour 100 mots (erreurs examinées précédemment), nous avons identifié des erreurs dont la fréquence était plus faible. Nous allons les examiner dans les sections suivantes. Nous en donnons une liste ci-dessous.

	fréquence (sur 100 mots)
(i) Erreurs d'usage portant sur les noms	0.9
(ii) Erreurs ayant trait à l'emploi des articles définis et indéfinis	0.8
(iii) Erreurs ayant trait à la concordance des temps et des modes	0.8
(iv) Erreurs d'usage portant sur les verbes	0.8
(v) Erreurs portant sur la marque du pluriel	0.5
(vi) Erreurs de style	0.4
(vii) Erreurs portant sur la forme du participe passé	0.4
(viii) Assertions non véridiques	0.4
(ix) Erreurs ayant trait au mélange des registres	0.4
(x) Erreurs portant sur la morphologie des verbes	0.3
(xi) Segments non analysables	0.3
(xii) Erreurs ayant trait à l'emploi des conjonctions	0.3
(xiii) Erreurs ayant trait à l'ordre des mots	0.2
(xiv) Erreurs d'usage portant sur les adjectifs	0.2
(xv) Erreurs d'usage portant sur les adverbes	0.2
(xvi) Erreurs portant sur l'emploi des pronoms relatifs	0.1
(xvii) Erreurs portant sur l'emploi de la négation	0.1
(xviii) Manque de correspondance entre les éléments d'un groupe de mots coordonnées ou énumérés	0.1

#### 4.7.1 Erreurs d'usage portant sur les noms

La grande majorité de ces erreurs d'usage sont des erreurs de substitution. Nous avons distingué entre l'emploi d'un substantif dont le sens est plus ou moins proche du sens du substantif requis et dont la forme est différente de celle du substantif requis et l'emploi d'un substantif dont le sens et la forme sont plus ou moins proches de ceux du substantif requis.

Voici quelques exemples de la première catégorie:

- "... sent to houses of rehabilitation ..." (rehabilitation homes/centres)
- "... the offender may be innocent ..." (the accused may be)
- "... the article is right in stating ..." (the author is right)
- "... the persons of that time were ..." (the people of)
- "... a form of correction which is ..." (a form of punishment)
- "... they have the good heart of giving ..." (the kindness to give)
- "... two sides of that medal ..." (of that coin)

Voici des exemples de la deuxième catégorie:

- "... the theft was a person ..." (the thief was)
- "... the slaughtering of a person ..." (the slaughter of)
- "... sentenced to hard working ..." (to hard labour)
- "... who get a suspension ..." (a suspended sentence)

Nous avons également relevé quelques cas d'emploi de substantifs inexistants en anglais. Certains d'entre eux sont similaires ou identiques à des substantifs français.

- "... a hard punition for ..." (a hard punishment)
- "... to let vent to his thinks ..." (his feelings)
- "... ready to recognize his torts ..." (his mistakes)
- "... raise the question of inequality ..." (of inequality)

Nous avons aussi relevé un certain nombre de cas d'omission de substantifs. Il nous a souvent été difficile de découvrir si ces omissions étaient dues à l'inattention ou à l'ignorance d'un certain substantif. Dans l'ensemble, ces erreurs d'omission nous ont semblées moins systématiques

que les erreurs présentées dans les paragraphes précédents. En voici quelques exemples.

"... what \_ of man he was ..." (kind of man)

"... they encourage \_ to reform ..." (they encouraged criminals)

"... the new way to punish \_ is better ..." (to reform/to punish wrong doers)

"... a human way of handling\_". (handling crime/criminals)

Nous avons observé que l'omission des substantifs était plus fréquente en position d'objet direct après un verbe (cf. les trois derniers exemples). En une telle position et après certains verbes les substantifs sont relativement prévisibles. Il se peut que ce facteur favorise leur omission.

#### 4.7.2 Erreurs ayant trait à l'emploi des articles définis et indéfinis

Les erreurs de cette catégorie sont principalement de deux sortes: (a) la substitution d'un article défini à la place d'un article indéfini (et vice versa) et (b) l'emploi d'un article là où l'anglais n'en requiert pas (généralement devant un nom abstrait ou employé dans un sens générique). Il nous a semblé que cette dernière sorte d'erreurs était souvent attribuable au fait que le français requiert un article devant de tels substantifs. Quand au premier type d'erreurs, il nous a paru aussi parfois attribuable au fait que le français et l'anglais ont des règles d'emploi des articles définis et indéfinis qui ne sont pas toujours compatibles. Il est peut-être intéressant de signaler aussi que presque tous les élèves de notre échantillon ont commis des erreurs d'articles (dans des proportions différentes, il est vrai). On peut y voir là une indication du fait que les articles anglais constituent une source de difficulté non négligeable pour des élèves francophones.

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

##### (a) substitution d'un article défini à un article indéfini

"... sentencing the person to death is ..." (a person)

"... they had to execute the thief ..." (a thief)

Cette erreur n'est pas très fréquente. Presque tous les emplois erronés de the que comprend cette catégorie sont dus au fait que cet article a été employé devant un substantif qui apparaissait pour la première fois dans le texte et donc était incompatible avec l'article défini.

(b) omission de l'article défini

Comme cela fut souvent le cas avec les erreurs d'omission, il ne nous a pas toujours été possible de savoir si l'omission de l'article défini était due à l'inattention ou encore à une méconnaissance des règles d'usage de cet article, méconnaissance qui a pu amener certains élèves à surgénéraliser l'emploi des substantifs sans article (emploi possible dans certains contextes en anglais). L'omission de l'article défini n'a pas été très fréquente.

"... \_ modern world has improved ..." (the modern world)

"... this was started by \_ Quakers ..." (the Quakers)

"... results attributed to \_ environment ..." (the environment)

"\_ Citizen enters into social contract ..." (the citizen)

(c) substitution d'un article indéfini à un article défini

"This is a way to solve the question". (the way)

"A duty to all citizens is to ..." (The duty of all)

Ce genre d'erreurs a été peu fréquent.

(d) emploi d'un article défini là où l'anglais ne requiert pas d'article

Il s'agit d'un type d'erreurs fréquent et que nous avons retrouvé dans la presque totalité des rédactions. C'est également un type d'erreurs d'article qui met en évidence l'interférence de l'usage des articles définis français dans l'anglais écrit des élèves. En voici quelques exemples:

"The criminal justice has to be reformed ..." (Criminal justice)

"The guilty persons are sent to ..." (Guilty persons)

"The society will not ..." (Society will not)

"The people felt satisfied ..." (People felt)

"... he was not in favor of the punishment ..." (of punishment)

"In the past when the people, the murderers or the thieves were ..." (When people, murderers or thieves were)

Toutes les erreurs incluses dans les six exemples précédents représentent des cas de substantifs employés dans un sens générique et dont les équivalents français seraient précédés d'un article défini. Ces exemples sont représentatifs de l'ensemble des erreurs appartenant à cette catégorie.

(e) omission de l'article indéfini

"... the law of \_ eye for \_ eye ..." (an eye for an eye)

"... to be in \_ penitentiary ..." (in a penitentiary)

"... what we call \_ humane alternative ..." (a humane alternative)

"... at \_ very young age ..." ( at a very)

Ce type d'erreurs était assez peu fréquent.

#### 4.7.3 Erreurs ayant trait à la concordance des temps et des modes

Ces erreurs consistent en l'emploi d'un verbe à un temps ou à un mode qui ne correspond pas au temps ou au mode des verbes, adverbess ou conjonctions qui "entourent" ce verbe. Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

(a) erreurs portant sur l'emploi du "simple past"

"If I would have a choice ..." (If I had)

"If the punishments are severe, this would eliminate ..." (were severe)

"... you were in when you have done it". (you did it)

"... they would get it if they try ..." (if they tried)

"If somebody was coming close to them the people were looking ..." (came close to them, people looked)

Cette catégorie d'erreurs est la plus fréquente parmi les erreurs de concordance des temps et des modes. Les cas d'emploi d'un verbe au présent à la place d'un verbe au passé, pour étonnants qu'ils soient, n'ont pas été rares. Nous avons remarqué que les élèves avaient des difficultés

plus évidentes avec la concordance des temps à l'intérieur des phrases hypothétiques (introduites pas if).

(b) Erreurs portant sur l'emploi du "simple present"

"... scientists claim that every crime had a ..." (has a)

"... the next time she will be in trouble, she'll ..." (she is in trouble)

"The third idea that the author is talking about ..." (talks about)

"The punishment satisfied and reassures ..." (punishment satisfies)

"Society had laws that are corruptive ..." (Society has laws)

Les cas de substitution d'un verbe au passé à un verbe au présent simple sont pour le moins déconcertants. De ce point de vue, ils sont similaires aux cas de substitution d'un présent à un passé mentionnés plus haut. Ces erreurs assez "grossières" indiquent peut-être que certains élèves se soucient peu des règles de base de la concordance des temps.

(c) Erreurs portant sur le "present" ou "past perfect"

"If a person did something he should be punished ..." (has done something)

"... was thrown out because he has stolen ..." (he had stolen)

"... he confessed that he stole ..." (he had stolen)

"... if the punishment wouldn't have been so severe ..." (had not been)

"... was punished for a crime that would only get him ..." (that would have gotten him)

"In recent years we are trying ..." (we have been trying)

La plupart des erreurs portant sur les temps du "perfect" consistent en la substitution d'une forme non perfective à un "perfect". D'une façon générale, les élèves de notre échantillon ont peu utilisé les temps du "perfect", sans doute par manque de familiarité avec leurs fonctions et règles d'usage.

(d) substitution de l'infinitif au participe présent

"... instead of helping her to recognise ... and to help her ..."  
(and of helping her)

"... the choice of staying ... or to go back ..." (or going back)

"... a very good way of dealing ...and to make the ..." (and of making)

"... this was a good case to go ..." (for going)

"... took the liberty to inform ..." (of informing)

Strictement parlant, il ne s'agit pas d'un problème de concordance des temps, mais de concordance des formes (cf. les trois premiers exemples). D'une façon générale, nous avons constaté que certains élèves tendaient à surgénéraliser la forme de l'infinitif aux dépens du participe présent précédé d'une autre préposition que to. Le phénomène inverse s'est avéré beaucoup moins fréquent. Il est possible que cette surgénéralisation de l'infinitif soit renforcée par le fait que dans le même contexte, le français n'utilise qu'une seule forme verbale, l'infinitif.

(e) erreurs portant sur les modaux "can" et "will"

La plupart des erreurs de cette catégorie consistent en la substitution d'une forme du présent à une forme du passé et vice versa. Nous avons traité cette sous-catégorie à part, car ce genre d'erreurs peut avoir trait au problème de la concordance des temps, mais également à celui du choix des modes et parfois même aux deux problèmes à la fois. Voici quelques exemples de ces erreurs.

"... if one person killed one will punish ..." (one would)

"... he is always exiled and after, that person would want vengeance ..." (will want)

"... as we could see, criminal law does not ..." (we can see)

"... when the theft was reported the offended sees that the thief will get ..." (the offended saw that the thief would get)

"... if children didn't know ... how can they ..." (how could they)

#### 4.7.4 Erreurs d'usage portant sur les verbes

Il s'agit d'une vaste catégorie d'erreurs à l'intérieur de laquelle nous avons jugé nécessaire d'opérer des subdivisions.

(a) substitution d'un verbe de sens général à un verbe précis

"... why some do criminal acts ..." (commit)

"... in order to have more affection ..." (to gain)

"... this incident was not only to punish ..." (served not only)

"... who will give a value on ..." (place some value)

"... they get a punishment ..." (they receive)

"... to have a number of years in prison ..." (to spend)

(b) emploi d'un verbe dont le sens diffère plus ou moins de sens du verbe requis

"... a guy who robbed to television sets ...." (who stole)

"... enter his opinions on to the reader ..." (project his)

"... goals are desapearing law makers ..." (are eluding)

"... probation was a chance to recuperate from their faults ..." (to make up for)

"... if crimes were not announced so much ..." (were not publicized)

"... knowing that society would guarantee ..." (believing that)

On peut remarquer que dans le cas de certaines erreurs, le sens du verbe substitué diffère nettement de celui du verbe requis au point d'entraîner un contre-sens.

(b) emploi d'un verbe dont le sens diffère plus ou moins du sens du verbe requis mais est proche du sens d'un verbe français équivalent (interférence)

"... they balanced him over a cliff ..." (threw him)  
(ba)lancer

"... after assisting primary school ..." (attending)  
assister à

"... an incident which arrived in California ..." (occurred)  
arriver

"... to resume the main ideas ..." (to summarize)  
résumer

La remarque faite au paragraphe précédent s'applique à plusieurs des erreurs incluses dans les exemples présentés ci-dessus. La sous-catégorie des erreurs d'interférence est moins fréquente que la catégorie précédente (b).

- (c) emploi d'un verbe dont le sens diffère plus ou moins du sens du verbe requis mais dont la forme en est plus ou moins proche

"... does not want to become revolved in ..." (involved in)

"... now they're gone worse ..." (they've gotten worse)

"... the question has been risen again ..." (raised again)

"... then complications came by ..." (came up/arose)

Il se peut que la proximité morphologique de certains verbes constitue une difficulté supplémentaire dans leur emploi.

#### 4.7.5 Erreurs portant sur les marques du pluriel et du cas possessif

Nous avons décidé de regrouper ces erreurs car l'identité phonétique de ces deux marques a amené certains élèves à les substituer l'une à l'autre. Voici les principales sous-catégories que nous avons identifiées.

- (a) omission du cas possessif

"Consider the criminal \_ acts ..." (the criminal's acts)

"... the readers\_ view point ..." (the readers' view point)

"... on the people\_ part ..." (people's part)

Dans le cas du deuxième exemple l'identité phonétique de la marque du pluriel et du cas possessif est peut-être en partie à l'origine de l'erreur.

- (b) emploi de la marque du cas possessif à la place du pluriel ou d'autres formes phonétiquement équivalentes

"... thanks to the Quaker's ..." (to the Quakers)

"... and it's punishment ..." (its punishment)

"... a person who's parents ..." (whose parents)

"... in the old day's ..." (in **olden** days)

Ces exemples illustrent bien le rôle que peut jouer l'homophonie dans la genèse de certaines erreurs de morphologie.

(c) omission de la marque du pluriel

"... person\_ who are concerned ..." (persons who)

"... there is two side\_ to the issue ..." (two sides)

"... he stole two television set\_..." (two television sets)

Ceci est le plus fréquent de tous les sous-types d'erreurs. Il est sans doute dû en large partie à l'inattention. L'emploi d'une marque du pluriel là où le singulier est requis fut une erreur plus rare.

(d) erreurs portant sur les pluriels irréguliers

"... they caught the thieves\_ ..." (the thieves)

"... thrown down a 200 foots\_ cliff ..." (a 200 foot cliff)

4.7.6 Erreurs de style

Nous rappelons que ces erreurs consistent en l'emploi d'une tournure qui, si elle ne pose pas de problèmes d'interprétation, n'est pas idiomatique ou est gauche. Comme dans le cas des erreurs de style identifiées dans les rédactions françaises, il n'a pas toujours été facile de distinguer ce genre d'erreurs des erreurs d'usage portant sur les éléments lexicaux. Ceci dit, on peut signaler que nombre des erreurs de style que nous avons relevées (à la différence des erreurs d'usage lexicales) pouvaient difficilement être localisées dans un seul mot, mais plutôt affectaient toute une expression. Voici quelques exemples d'erreurs de style.

"... they gave him a charge of murder ..." (they laid a charge of murder on him/he was charged with murder)

"... in this society of today ..." (in our society)

"... they made justice by themselves ..." (they took justice into their own hands)

"... and he was given a chance again ..." (a second chance)

"... I am of her opinion ..." (I agree with her)

#### 4.7.7 Erreurs portant sur la forme du participe passé

Nous avons séparé cette catégorie d'erreurs de celle des erreurs ayant trait à la morphologie, car de par sa fréquence assez élevée et sa diversité, elle constitue une catégorie à part.

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories que nous présentons ci-dessous.

(a) omission du -ed final

"... who had been judge\_ ..." (been judged)

"... on what it was base\_ ..." (was based)

"... was not inforce\_ ..." (was not enforced)

"... it is not link\_ ..." (not linked)

"... they would have contrast\_ ..." (have contrasted)

"... to be murder\_ in ..." (to be murdered)

(b) omission du -n final

"... a guy who had stole\_ ..." (had stolen)

"... what they have chose\_ ..." (have chosen)

(c) emploi du radical verbal à la place du participe passé (verbes irréguliers)

"... it was write\_ ..." (was written)

"... that would be understand\_ ..." (be understood)

"... a person who had steal\_ ..." (had stolen)

"... those which were find\_ ..." (were found)

(d) emploi d'une forme du "simple past" à la place du participe passé (verbes irréguliers)

"... the sentence which he had gave\_ ..." (had given)

"... who was threw\_ over the cliff ..." (was thrown)

(e) emploi d'une forme du participe passé, erronée et "hybride"

"... the TV that was stold\_ ..." (was stolen)

"... the body was throwned\_ ..." (was thrown)

"... the person who had stolend\_ ..." (had stolen)

"... what they have choosen\_ ..." (have chosen)

#### 4.7.8 Assertions non véridiques

Nombre des assertions non-véridiques que nous avons relevées ont été jugées comme fausses en relation avec le contenu du texte que les élèves devaient lire et résumer. Il est difficile de dire si ces assertions sont dues à une mauvaise compréhension du texte, à une lecture trop rapide ou encore à un manque de motivation. Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

(a) mauvaise interprétation des faits énoncés dans l'article

"The author blames the people who implemented rehabilitation".

"The author says that people are not save from criminals".

"She blames social scientists for destroying the reassurances of society".

Le lecteur peut apprécier le caractère non véridique de ces assertions en consultant la copie de l'article en appendice p.108.

(b) élément d'information supplémentaire "inventé" par l'élève

"The sheriff could not do much, for he was a drug user ..."

"After this incident a ruling was passed ..."

"... thrown over the cliff by the owners of the items stolen ..."

(c) assertions plus ou moins dénuées de fondement

"Brutality and punishment have disappeared throughout the recent decades".

"In the early days, men were killed when they stole a television set ..."

"Crime today is barbaric".

d) opinion personnelle énoncée comme un fait

"We have to do our best to punish criminals ..."

"All crime has environmental causes ..."

"The public favours institutionalizing of punishment ..."

"It is the fault of the environment that this idyllic dream of rehabilitation cannot come true".

Entre les énoncés présentés ci-dessus et ceux présentés dans la catégorie précédente, il y a essentiellement une différence de degré dans le caractère discutabile des énoncés.

#### 4.7.9 Erreurs ayant trait au mélange des registres

La plupart de ces erreurs consistent en l'emploi inapproprié d'éléments individuels ou de tournures que l'on peut entendre dans les registres familiers de l'anglais parlé. Nous avons distingué plusieurs sous-catégories principales.

##### (a) erreurs portant sur l'usage des substantifs

"... a guy who stole two TVs ..." (a man)

"... the law and order business ..." (law and order)

"... the kid got arrested ..." (the young man was arrested)

"... he's going to get the same thing ..." (the same treatment)

##### (b) erreurs portant sur l'usage des verbes

"... they ripped off a TV set and a stereo ..." (stole two television sets)

"... he would have probably got another sentence ..." (received)

"... I must say it burns me up ..." (I strongly object)

"... the sentence was cut down ..." (was reduced)

##### (c) emploi de you pour référer au lecteur ou à la place de one

"... you may disagree with me ..." (the reader)

"... you take the law of eye for eye ..." (consider the)

"...before that you have to establish ..." (one has to)

##### (d) autres mélanges de registres

"... and so on and so forth ..." (and so on)

"... they sort of guarantee ..." (they offer some sort of guarantee)

"I have to disagree with them there" (on that point)

"First of all you have to agree ..." (one has to agree first)

#### 4.7.10 Erreurs portant sur la morphologie des verbes

##### (a) erreurs portant sur la forme de l'infinitif

"... was easy to said ..." (to say)

"... citizens would entered ..." (would enter)

"... trying to recuperates ..." (to recuperate)

"... it doesn't pays ..." (doesn't pay)

"... he doesn't places it ..." (doesn't place it)

"... they don't considered ..." (don't consider)

(b) substitution d'un participe passé au "simple past" avec les verbes irréguliers

"... a group of people thrown his body ..." (threw his body)

"... we seen the danger ..." (we saw the danger)

On remarquera qu'avec certains verbes (do, see, etc.) ce genre de substitution est plus ou moins typique de l'anglais parlé familier.

(c) omission d'une partie d'une forme verbale composée

Il est probable qu'un certain nombre de ces erreurs sont dues à l'inattention. En voici quelques exemples:

"... scientists \_ committed to the belief ..." (are committed)

"... has \_ influenced by several ..." (has been)

"... he has already \_ sentenced ..." (already been sentenced)

(d) emploi d'une forme verbale non existante

On peut distinguer les cas de régularisation de la terminaison de certain temps des cas d'emploi de formes verbales "néologiques".

"... he had stealed a t.v. ..." (has stolen)

"... she taked the exemple ..." (she took)

"... wanted to executionize him ..." (execute him)

"... how they will have to retribute ..." (exact retribution)

#### 4.7.11 Segments non analysables

Nous rappelons qu'il s'agit de segments qui posent des problèmes d'interprétation plus ou moins importants au lecteur (allant de l'ambiguïté à la confusion totale). De tels segments rendent impossible l'identification de certaines des erreurs qui peuvent être à leur base. Voici quelques exemples de segments non analysables.

"It crazy to take a person's life for a television set he was a heroin addict. Now you may be see it was not for one reason may be".

"But the inexperienced thief who may get caught will be the one to pay for the others. On that side misses".

"But in our society the criminal has changed it has become reform and rehabilitation. The Philadelphia Quakers had started in 1789 it was when they came back with the penitentiary sentence, they encourage to reform and to exile".

#### 4.7.12 Erreurs ayant trait à l'emploi des conjonctions

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

##### (a) omission des conjonctions

Plusieurs conjonctions ont fait l'objet d'omissions. La conjonction la plus fréquemment omise a été and. On lui a souvent substitué un signe de ponctuation (la plupart du temps une virgule). Il se peut que la faible valeur sémantique de la conjonction and favorise son omission. Nous avons aussi observé plusieurs cas d'omissions de la conjonction that. La plupart correspondent à des cas où l'omission de cette conjonction aurait été possible en langue parlée familière. Finalement, nous avons trouvé quelques cas d'omissions de la conjonction or. Voici quelques exemples de chacun de ces trois types d'omissions.

"... to protect your freedom, your possessions". (and your)

"... we find new, better ways ..." (new and better ways)

"... it was barbaric\_ unenlightened ..." (barbaric and unenlightened)

"... he feels \_ this approach is ..." (he feels that this approach)

"... can't you say \_ it is better ..." (that it is)

"... it is for this reason \_ the thief ..." ( that the thief)

"... a harder sentence \_ maybe a ..." (sentence or maybe)

"... may be wrong \_ may be right ..." (or it may be)

(b) substitution d'une autre conjonction à la conjonction requise

"... and for retribution and for punishment ..." (both for retribution)

"... like before ..." (as it was before)

"Therefore men need to see the bad punished ..." (However men)

"... when this person is ..." (if this person)

Certaines de ces substitutions, when à la place de if, like à la place de as, sont des emplois plus ou moins caractéristiques du registre de l'anglais familier.

4.7.13 Erreurs ayant trait à l'ordre des mots

Ces erreurs ont porté sur le placement des substantifs, des groupes nominaux, des adjectifs, des adverbes et des compléments adverbiaux. Certaines d'entre elles sont peut-être les résultats partiels de l'interférence de l'anglais ou encore de l'influence du registre de l'anglais parlé familier. Voici quelques exemples de ces erreurs.

"... he would have probably got a ..." (would probably have got)

"... have been even executed ..." (have even been executed)

"... a cliff of two hundred foot ..." (a two hundred foot cliff)

"... a thief of TV ..." (a television thief)

"... they aren't enough savage ..." (savage enough)

"... who was in the law of God right ..." (right in the law of God)

"... they were condemned properly ..." (properly condemned)

"... who immediately wanted to see justice ..." (to see justice immediately)

"... confessed to the police of his minor crimes ..." (his minor crimes to the police)

#### 4.7.14 Erreurs d'usage portant sur les adjectifs

Nous avons distingué trois sous-catégories d'erreurs principales:  
 (a) emploi d'un adjectif dont le sens est plus ou moins différent de celui de l'adjectif requis; (b) emploi d'un adjectif inexistant et  
 (c) substitution d'une autre partie du discours à l'adjectif requis. Certaines de ces erreurs laissent supposer l'interférence de l'emploi de l'adjectif français équivalent.

##### (a) emploi d'un adjectif dont le sens est plus ou moins différent de l'adjectif requis

"... need a larger percentage ..." (greater percentage)

"... a bloody crowd ..." (blood thirsty crowd)

"... a small offender ..." (petty offender)

"... an elevated number of ..." (a large number)

##### (b) emploi d'un adjectif inexistant

"... if it is worthed ..." (it is valid)

"... a harmed hold up ..." (an armed)

"... its primative function ..." (primary function)

"... an injust punishment ..." (unjust punishment)

Ces erreurs furent peu fréquentes.

##### (c) substitution d'une autre partie du discours

"... this is synonym with ..." (synonymous with)

"... which has environment cause ..." (environmental cause)

"... the goals are eluding ..." (are elusive)

"... and other society systems ..." (societal, social)

"... suffered a momentarely loss ..." (momentary loss)

#### 4.7.15 Erreurs d'usage portant sur les adverbes

Nous avons distingué deux sous-catégories principales d'erreurs:  
 (a) l'emploi d'un adverbe dont le sens diffère plus ou moins de celui de l'adverbe requis et (b) l'emploi redondant d'un adverbe. En voici quelques exemples.

- "... this was too much cruel ..." (too cruel)  
 "... just to only punish ..." (just to punish)  
 "... we choose preferably the ..." (choose the)  
 "... too softly imposed ..." (too leniently)  
 "... it evolved extremely ..." (evolved enormously)  
 "I fully disagree with the author ..." (totally disagree)  
 "... they were well punished ..." (severely punished)

#### 4.7.16 Erreurs portant sur l'emploi des pronoms relatifs

Nous avons distingué plusieurs sous-catégories.

##### (a) confusion entre who et which

- "... ideas who have worked ..." (which have)  
 "... society who pushes us around ..." (which pushes)  
 "... a criminal which has ..." (who has)  
 "... by others which wish ..." (who wish)

##### (b) confusion entre who et whom

- "... social scientists whom have tried ..." (who have)  
 "... scientists whom believe ..." (who believe)

Ces erreurs sont peut-être des cas d'hypercorrection.

##### (c) remplacement de in which par where

Cet emploi est plus ou moins caractéristique du registre parlé familier de l'anglais.

- "... an accident that happened where a man ..." (in which a)  
 "... demonstrates an example where ..." (example in which)  
 "... the system of today where ..." (today in which)

Nous avons également relevé un cas où le pronom where a été employé à la place de when.

##### (d) omission du pronom relatif

- "... a murderer, killed two people ..." (who killed)

"... an example of \_ is that ..." (an example of which)

"... in the case \_ we were presented ..." (which was presented to us)

Ce genre d'erreurs a été peu fréquent.

#### 4.7.17 Erreurs portant sur l'emploi de la négation

A l'intérieur de cette catégorie d'erreurs peu fréquentes, on peut distinguer un seul type d'erreurs systématiques. Il s'agit de la double négation, tournure plus ou moins typique de l'anglais parlé familier.

"Nobody couldn't say what ..." (Nobody could say)

"... they won't do nothing ..." (won't do anything)

"... they couldn't ignore that no longer ..." (any longer)

#### 4.7.18 Manque de correspondance entre des éléments coordonnés ou énumérés

Ces erreurs consistent en l'emploi d'un élément linguistique incongru (substantif, verbe, adjectif, etc.) à l'intérieur d'une séquence de plusieurs éléments. Ce type d'erreurs est composé de nombreux sous-types qui ont donné lieu à plus ou moins d'erreurs et qu'il serait fastidieux d'énumérer ici. Contentons-nous de donner plusieurs exemples illustrant ce type d'erreur.

"... a political or business man ..." (a political man/politician)

"... the solution is capital punishment and to exile". (and exile)

"... they believe in helping the criminal and to help the poor".  
(and helping)

"These last methods did not help the criminal, only to reassure society ..." (they only reassured)

"... the idea of punishment or the rehabilitation ..." (or the idea of rehabilitation)

"... whether to continue with ... or we can ..." (or to be able to)

#### 4.8 Commentaires généraux sur les résultats présentés dans la section précédente.

Nous ne répèterons pas ici les raisons pour lesquelles les erreurs portant sur l'emploi des éléments lexicaux sont des erreurs qui devraient retenir l'attention des pédagogues (cf. plus haut pp. 45 et 60 ). A ce sujet, dans la section précédente, nous avons identifié quatre types d'erreurs portant sur l'emploi des éléments lexicaux il s'agit des erreurs portant sur le choix des substantifs, de celles portant sur le choix des verbes, de celles portant sur le choix des adjectifs et de celles ayant trait au choix des adverbes. Autant de types d'erreurs qui, à notre avis, devraient faire l'objet d'une intervention pédagogique.

Dans le chapitre consacré aux erreurs en français écrit, nous avons essayé d'expliquer pourquoi il nous semblait important de prêter attention aux erreurs relatives à l'organisation logico-sémantique du discours et à la cohésion textuelle. Dans la section précédente, nous avons identifié trois types d'erreurs appartenant à cette catégorie. Il s'agit des erreurs portant sur l'emploi des articles, de celles portant sur la concordance des temps et des modes et de certaines des erreurs portant sur l'emploi des conjonctions. A notre avis, ces types d'erreurs pourraient faire l'objet d'une intervention pédagogique.

Finalement, en ce qui concerne les énoncés non véridiques ou discutables, nous renvoyons le lecteur à nos recommandations de la page 61 car nous les estimons aussi bien valables pour le français écrit que pour l'anglais écrit.

## V Comparaison des résultats de l'analyse des rédactions françaises à ceux de l'analyse des rédactions anglaises

---

### 5.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous allons répertorier les types d'erreurs qui sont apparus à la fois dans les rédactions françaises et dans les rédactions anglaises, ainsi que ceux qui ne sont apparus que dans l'un ou l'autre des deux groupes de rédactions. Nous nous abstiendrons de faire des commentaires sur d'éventuelles différences de pourcentages pour un type donné d'erreurs entre les deux groupes de rédactions. De telles différences seront éventuellement étudiées au niveau du groupe de recoupement (chapitre VI) pour les raisons invoquées plus haut.

### 5.2 Types d'erreurs communs aux deux groupes de rédactions

Nous présentons ci-dessous la liste des types d'erreurs qui sont apparus dans les deux groupes de rédactions. Nous avons regroupé certains des sous-types d'erreurs que nous avons séparés pour l'analyse des résultats des rédactions anglaises ou pour celle des résultats des rédactions françaises.

- (i) Erreurs d'orthographe
- (ii) Erreurs de style
- (iii) Erreurs d'usage portant sur les verbes
- (iv) Erreurs de ponctuation
- (v) Mélange des registres
- (vi) Erreurs de co-référence
- (vii) Erreurs d'usage portant sur les prépositions
- (viii) Erreurs ayant trait à la concordance des temps et des modes
- (ix) Erreurs d'usage portant sur les substantifs
- (x) Segments non analysables
- (xi) Erreurs ayant trait à l'emploi des articles
- (xii) Erreurs d'usage portant sur les adjectifs
- (xiii) Erreurs ayant trait à l'emploi des conjonctions
- (xiv) Erreurs ayant trait à l'emploi des pronoms relatifs
- (xv) Erreurs portant sur l'ordre des mots
- (xvi) Erreurs portant sur l'emploi de la négation
- (xvii) Assertions non véridiques
- (xviii) Manque de correspondance entre des éléments coordonnés ou énumérés

On remarque que la majorité des types d'erreurs que nous avons identifiés sont apparus à la fois dans les rédactions françaises et les rédactions anglaises. Trois types d'erreurs ne sont apparus que dans les rédactions françaises. Il s'agit: (a) des erreurs de morphologie dues à l'homophonie; (b) des erreurs portant sur les pronoms non relatifs et (c) des erreurs ayant trait aux conventions d'écriture. En ce qui concerne le premier type d'erreurs, son absence dans les rédactions anglaises et sa fréquence élevée dans les rédactions françaises s'expliquent surtout par le fait que la morphologie du français contient une proportion élevée d'éléments homophones et hétérographes. Ce n'est pas le cas de la morphologie anglaise. Pour ce qui est du deuxième type, on rappelle qu'une majeure partie des erreurs portant sur les pronoms non relatifs sont des traits plus ou moins typiques du français parlé familier. Ces traits sont soit absents, soit moins fréquents en anglais. Finalement, en ce qui concerne les conventions d'écriture, il n'est pas tout à fait exact de dire que celles-ci n'ont pas fait l'objet d'erreurs dans les rédactions anglaises. Nous en avons trouvé quelques-unes. Toutefois, comme leur taux de fréquence est inférieur à .1%, nous ne les avons pas mentionnées. Cela étant, on peut remarquer qu'il s'agit aussi d'une catégorie d'erreurs de faible fréquence dans les rédactions françaises.

Quatre types d'erreurs sont apparus seulement dans les rédactions anglaises. Il s'agit de: (i) la confusion entre le cas possessif et la marque du pluriel; (ii) les erreurs ayant trait à la morphologie des participes passés; (iii) les erreurs ayant trait à la morphologie des verbes, et (iv) les erreurs ayant trait à l'usage des adverbes. En ce qui concerne le premier type, son absence dans les rédactions françaises s'explique aisément dans la mesure où le français n'a pas de cas possessif. En ce qui a trait au deuxième type, il faut signaler que nous avons trouvé des erreurs ayant trait à la morphologie des participes passés dans les rédactions françaises. Nous les avons présentées dans la catégorie des erreurs de morphologie dues à l'homophonie. Toutefois, de par leur nature, ces erreurs sont différentes de la plupart des erreurs morphologiques de participe passé trouvées dans les rédactions anglaises. Ces dernières sont surtout centrées sur les différences entre les verbes irréguliers et les verbes réguliers. Ce que nous venons de dire s'applique aussi au troisième type d'erreurs morphologiques portant sur les verbes. Finalement, en ce qui concerne le type des erreurs d'usage d'adverbes, il faut signaler que nous avons trouvé aussi quelques

erreurs de ce type dans les rédactions françaises. Toutefois, leur fréquence était inférieure à .1%. On peut noter que la fréquence des erreurs d'usage d'adverbes trouvées dans les rédactions anglaises est elle-même basse.



## VI Résultats du groupe de recouplement

---

### 6.1 Introduction

Nous rappelons que le groupe de recouplement est constitué de 50 élèves qui ont écrit à la fois une rédaction anglaise et une rédaction française. Ce groupe d'élèves rend possible une comparaison des habiletés des élèves en anglais écrit à leurs habiletés en français écrit. Pour effectuer une telle comparaison, nous avons calculé, dans la mesure du possible, un pourcentage d'erreurs pour chacun des types d'erreurs apparus à la fois dans les rédactions anglaises et dans les rédactions françaises. Finalement, il convient de signaler qu'une comparaison des scores obtenus par les élèves du groupe de recouplement à ceux obtenus par les autres élèves a révélé une absence de différences significatives (à deux exceptions près) entre les deux groupes de scores. Par conséquent, le groupe de recouplement convient d'autant mieux à notre analyse comparative.

### 6.2 Résultats

Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus pour chacun des types d'erreurs susceptibles d'être comparés. Le premier groupe d'erreurs inclut des types d'erreurs pour lesquels nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre les rédactions anglaises et françaises (notre seuil de signification a été de .05). Nous avons utilisé un test "t" bilatéral.

(1) Erreurs de prépositions

Erreurs de ponctuation

Erreurs d'usage portant sur les noms

Erreurs portant sur l'emploi des pronoms relatifs

Segments incomplets

Erreurs portant sur l'emploi des conjonctions

Erreurs portant sur l'ordre des mots

Le deuxième groupe d'erreurs inclut les types d'erreurs pour lesquels nous avons trouvé des pourcentages d'erreurs significativement plus élevés dans les rédactions françaises que dans les rédactions anglaises.

(2) Erreurs d'orthographe

Erreurs portant sur l'emploi des pronoms

Erreurs de style

Enoncés non analysables

Mélange des registres  
 Erreurs de co-référence  
 Erreurs portant sur l'emploi de la négation  
 Erreurs d'usage portant sur les verbes  
 Erreurs d'usage portant sur les adverbes

Le troisième groupe d'erreurs inclut les types d'erreurs pour lesquels nous avons trouvé des pourcentages d'erreurs plus élevés dans les rédactions anglaises que dans les rédactions françaises.

(3) Assertions non véridiques

Erreurs de morphologie portant sur les verbes  
 Erreurs de concordance des temps et des modes

D'une façon générale, notre étude comparative des scores du groupe de recoupement indique que les élèves de ce groupe possèdent un niveau de maîtrise du français qui est comparable ou inférieur à celui qu'ils ont de l'anglais écrit. Si l'on considère les cas où nous avons trouvé des pourcentages d'erreurs plus élevés en français qu'en anglais, on devrait se garder d'interpréter ces différences uniquement et toujours comme l'indication que l'anglais tend à devenir la langue première des élèves du sous-échantillon. En effet, dans certains cas, ces différences sont peut-être en partie le reflet du fait que certains aspects du français écrit sont plus complexes ou plus difficiles que les aspects comparables de l'anglais. Ainsi, le pourcentage plus élevé d'erreurs d'orthographe trouvé pour le français reflète, sans doute, en partie le fait que l'homophonie constitue une importante source de difficultés supplémentaires dans cette langue. Toutefois, dans le cas de certains types d'erreurs, il est difficile d'invoquer l'existence de difficultés supplémentaires propres à la langue française. C'est notamment le cas des erreurs ayant trait à l'usage des verbes, au mélange des registres ou encore à la production de segments non analysables. Il se peut que l'existence de pourcentages d'erreurs plus élevés en français qu'en anglais indique que l'anglais tend à devenir une langue première par rapport au français. Par ailleurs, si l'on considère le fait que pour sept types d'erreurs, nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre les rédactions françaises et les rédactions anglaises, on doit admettre que, dans l'ensemble, pour notre sous-échantillon, l'anglais est loin d'être une seconde langue tout au moins en ce qui a trait à l'expression écrite. On peut ajouter à ce sujet, que parmi les trois seuls cas où nous avons trouvé des pourcentages d'erreurs plus élevés dans les

rédictions anglaises que dans les rédactions françaises, celui des erreurs morphologiques de verbe est en partie explicable par le fait qu'il correspond à un aspect de l'anglais plus complexe et difficile que sa contrepartie française. D'autre part, dans le cas des énoncés non véridiques, il faut signaler que dans le contexte des rédactions anglaises, les élèves avaient beaucoup plus d'occasions de faire de telles erreurs puisqu'ils devaient interpréter et commenter un texte relativement long et complexe. Il ne reste donc qu'un seul cas (les erreurs de concordance de temps et de modes) où les élèves semblent être plus à l'aise en français qu'en anglais.

Etant donné la petitesse de notre échantillon et le fait que les tâches impliquées par les rédactions anglaises et par les rédactions françaises n'étaient pas toujours les mêmes, les résultats révélés par notre analyse comparative ne sauraient être considérés autrement que comme des hypothèses qui devraient faire l'objet d'une étude plus approfondie. Une telle étude nous apparaît d'autant plus nécessaire que les implications des résultats énoncés plus haut sont très importantes.



## VII Résultats de l'analyse des rédactions anglaises écrites par le groupe-témoin d'élèves anglophones

L'étude des rédactions anglaises écrites par un échantillon de 40 élèves anglophones de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années part de l'hypothèse que des élèves anglophones auraient commis eux aussi des erreurs s'ils avaient eu à résumer et commenter l'article qui fut assigné aux élèves franco-ontariens de notre échantillon. Notre étude nous a révélé que cette hypothèse n'était pas dénuée de fondement. Elle permet ainsi de relativiser l'ampleur des difficultés que les élèves franco-ontariens éprouvent en anglais écrit.

Le score moyen d'erreurs trouvé pour le groupe d'élèves anglophones est de 10.4%, à comparer avec un score moyen de 15.5% trouvé pour les élèves franco-ontariens. Les élèves anglophones ont écrit des rédactions plus longues que celles des élèves francophones: longueur moyenne des rédactions écrites par les anglophones = 311 mots et longueur moyenne des rédactions écrites par les franco-ontariens = 294 mots. Ceci dit, nous avons trouvé que pour chacun des types d'erreurs identifiés dans les rédactions anglaises écrites par les élèves franco-ontariens, les élèves anglophones ont commis eux aussi des erreurs. Faute de temps et de moyens nous n'avons pas pu calculer des pourcentages d'erreurs pour tous ces types d'erreurs. Nous nous sommes limités à six types d'erreurs principaux.

Nous donnons ci-dessous, sous forme d'un tableau comparatif, les scores des élèves anglophones et ceux des élèves franco-ontariens pour ces six types d'erreurs:

Types d'erreurs	Scores	
	Anglophones	Francophones
Erreurs d'orthographe	1.5%	2%
Erreurs de co-référence	0.6%	1.0%
Erreurs d'usage portant sur les éléments lexicaux	0.8%	2.1%
Assertions non véridiques	0.3%	0.4%
Enoncés non analysables	0.3%	0.7%
Erreurs de ponctuation	0.9%	1.2%

On constate que tous les scores d'erreurs trouvés pour les élèves anglophones sont inférieurs à ceux trouvés pour les élèves francophones. Ici encore, étant donné la taille réduite de notre échantillon-témoin et le caractère limité de notre étude, on ne saurait concevoir les résultats présentés plus haut que comme des hypothèses qui devraient faire l'objet d'une étude plus approfondie. Ceci dit, on retiendra de notre analyse des rédactions écrites par les anglophones, que plusieurs des types d'erreurs présentés au chapitre V sont loin d'être l'exclusivité des élèves franco-ontariens.

## VIII Conclusion

---

Un des mérites de la présente étude est de fournir un inventaire détaillé des différents types d'erreurs commises par les élèves de notre échantillon en français et en anglais écrits. En dépit des restrictions inhérentes à notre échantillon (en particulier pour ce qui est des différents modes d'expression écrite), nous pensons que cet inventaire pourrait s'avérer utile pour procéder à un (ré)examen du contenu des programmes ministériels ou régionaux et du matériel pédagogique destinés à l'enseignement du français et de l'anglais écrits au niveau du cycle supérieur. Un tel examen devrait permettre de voir si ces programmes et ce matériel s'adressent aux difficultés identifiées dans notre étude. Cet inventaire devrait également s'avérer utile pour élaborer (si l'examen mentionné plus haut en révèle la nécessité) du matériel pédagogique plus adapté aux difficultés en langue écrite des élèves franco-ontariens et donc d'une efficacité supérieure.

Un autre des mérites de la présente étude est de fournir une typologie et une méthode d'analyse des erreurs de la langue écrite qui s'applique, à quelques différences près, aussi bien au français qu'à l'anglais. D'autres chercheurs ou pédagogues pourraient adopter une telle méthodologie s'ils voulaient approfondir l'étude de certains des domaines de difficultés présentés plus haut ou étendre les recherches sur les capacités en langue écrite des élèves franco-ontariens à d'autres niveaux de scolarité qu'à la fin du secondaire.

Finalement, étant donné que notre étude comparative des erreurs en français et en anglais a donné lieu à des hypothèses qui pourraient avoir d'importantes implications quant au maintien et à la maîtrise du français par les élèves des écoles de langue française de notre province, il serait sans doute utile de réexaminer ces hypothèses dans le cadre d'une étude plus approfondie. Une telle étude pourrait, entre autres, examiner la question de l'ampleur et des causes des différences inter-individuelles et inter-régionales dans la maîtrise du français et de l'anglais écrits (cf. à ce sujet Mougeon et al. 1980 pour une analyse de cette question par rapport à la maîtrise du français parlé par les élèves des écoles de langue française dans plusieurs communautés franco-ontariennes minoritaires).

## Notes

---

1. Seules les rédactions françaises ont fait l'objet d'une étude quelque peu détaillée. Cette étude (Mougeon, Bélanger et Canale 1978) était restreinte à un échantillon de 50 rédactions qui a dû être réduit à 20 pour pouvoir effectuer une analyse des erreurs type par type. Pour ces raisons, cette étude ne saurait être considérée autrement qu'une étude pilote.
2. Dans l'échantillon initial, les rédactions de 12<sup>ème</sup> année étaient légèrement surreprésentées par rapport à celles de 13<sup>ème</sup> année.
3. Grâce à une enquête réalisée par A. Gervais (cf. introduction p. 3), nous avons sélectionné les ouvrages de référence qui sont utilisés le plus fréquemment dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario.
4. L'enquête d'A. Gervais ne portait pas sur les dictionnaires. Nous avons donc décidé d'utiliser des dictionnaires canadiens du français et de l'anglais.
5. Pour avoir une idée du nombre moyen d'occurrences d'un type d'erreurs donné dans les rédactions françaises, il suffit de multiplier un taux d'erreurs par 4.5 (les rédactions françaises chiffrèrent 450 mots en moyenne).

## Sommaire

---

### Analyse des erreurs contenues dans des rédactions françaises et anglaises écrites par un échantillon provincial d'élèves franco-ontariens de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années.

La présente étude consiste en une analyse détaillée et un inventaire des erreurs en français et en anglais écrits d'un échantillon provincial d'élèves de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années inscrits dans des écoles ontariennes de langue française.

L'échantillon de la présente étude a été prélevé à partir d'un échantillon de 900 rédactions (écrites en français pour la moitié d'entre elles et en anglais pour l'autre moitié) recueilli dans le cadre du projet de recherche Interface. Ce projet a eu lieu à la fin de 1976. Le sous-échantillon sélectionné pour la présente étude consiste en 200 rédactions (100 écrites en français et 100 écrites en anglais). Il est composé de deux groupes de rédactions: des rédactions françaises et anglaises écrites par des élèves différents et des rédactions françaises et anglaises écrites par les mêmes élèves. Ce dernier groupe de rédactions permet d'effectuer une comparaison plus rigoureuse du rendement en français écrit et en anglais écrit puisque les facteurs extralinguistiques (tels que le niveau d'intelligence, la motivation, l'appartenance socio-économique, etc.) sont contrôlés. Les rédactions françaises différaient quelque peu des rédactions anglaises pour ce qui est de leur nature et de leur longueur. La longueur moyenne des rédactions françaises était de 454 mots. Les rédactions françaises consistèrent en un exposé des opinions des élèves sur un sujet parmi huit qui leur furent proposés. Les rédactions anglaises étaient plus courtes que les rédactions françaises (248 mots en moyenne). Elles comprenaient deux parties. Dans la première, les élèves ont résumé le contenu d'un article sur la justice criminelle qu'on leur avait demandé de lire avec soin. Dans la deuxième partie, les élèves ont exprimé leur point de vue sur les questions abordées par l'auteur de l'article.

Notre échantillon de 200 rédactions fut sélectionné de façon à représenter le plus fidèlement possible la distribution des élèves dans l'échantillon Interface en fonction des paramètres suivants: l'école, le niveau de scolarité, le sujet de la rédaction (rédaction française) et la proportion des étudiants qui ont écrit à la fois une rédaction française et une rédaction anglaise (groupe de recoupement).

Pour compléter notre étude, nous avons recueilli un petit échantillon de 50 rédactions anglaises (résumé et commentaire sur l'article mentionné plus haut) auprès d'un groupe d'élèves de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années inscrits dans une école ontarienne de langue anglaise. A l'aide d'un tel échantillon, nous voulions identifier les erreurs que commettraient des élèves anglophones en effectuant la tâche qui fut administrée aux élèves franco-ontariens et déterminer s'il existe une correspondance entre les types d'erreurs identifiés dans notre analyse des rédactions écrites par les élèves franco-ontariens et ceux identifiés dans les rédactions écrites par les élèves anglophones.

Les 200 rédactions firent l'objet d'une analyse détaillée des erreurs qu'elles contenaient. Dans le cadre de cette étude, les erreurs ont été définies comme des "déviation" par rapport aux normes du français et de l'anglais qui sont prescrites dans les manuels qui sont utilisés couramment dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. L'analyse des erreurs a consisté en: (a) une identification des erreurs contenues dans les rédactions; (b) une classification des erreurs selon plusieurs types d'erreurs et (c) un calcul de la fréquence d'occurrence des différents types d'erreurs.

L'analyse des erreurs a permis l'élaboration d'une typologie des erreurs en langue écrite qui s'applique aussi bien à la mesure du rendement en français et en anglais écrits (mises à part quelques exceptions) et qui devrait s'avérer utile à d'autres chercheurs et aux pédagogues. Elle a aussi permis d'identifier un total de 44 types d'erreurs. Chacun de ces types d'erreurs est discuté et illustré à l'aide de plusieurs exemples tirés des rédactions. Nous fournissons en outre des renseignements sur la fréquence d'occurrence de chaque type d'erreurs. On espère que ces renseignements vont permettre un examen des programmes cadres, des programmes régionaux et du matériel pédagogique consacrés à l'enseignement du français et de l'anglais au niveau secondaire senior qui aurait pour but de déterminer si ces documents traitent des difficultés en langue écrite identifiées dans notre étude.

L'analyse des rédactions françaises a révélé l'existence de neuf types d'erreurs dont la fréquence d'occurrence est supérieure à un cas par 100 mots. Ce sont: (i) les erreurs morphologiques homophoniques; (ii) les erreurs stylistiques; (iii) les erreurs d'orthographe homophoniques; (iv) les autres erreurs d'orthographe; (v) les erreurs portant sur le

choix des verbes; (vi) les erreurs de ponctuation; (vii) l'emploi inapproprié de traits typiques du français parlé familier; (viii) les erreurs de co-référence; (ix) les erreurs portant sur le choix des prépositions. Un examen approfondi des cas d'erreurs appartenant aux différents types d'erreurs révèle que certains de ces cas d'erreurs semblent dus en partie à l'interférence de certaines des règles de l'anglais. Deux des neuf types d'erreurs présentés plus haut devraient à notre avis faire l'objet d'une intervention pédagogique prioritaire. Il s'agit des erreurs d'usage portant sur les verbes et des erreurs de co-référence.

Les erreurs d'usage portant sur les verbes comprenaient entre autres: la substitution d'un verbe de sens général à un verbe précis requis par le contexte, l'emploi d'un verbe dont le sens est plus ou moins lié à celui du verbe requis, l'emploi d'une forme verbale inexistante et l'omission du verbe requis. Nous pensons que les erreurs d'usage portant sur les verbes devraient retenir l'attention des pédagogues pour deux raisons principales. En premier lieu, les verbes sont des éléments linguistiques qui ont une valeur sémantique élevée par rapport aux items linguistiques non lexicaux (tels que les articles, les prépositions, etc.). Par conséquent, les verbes jouent un rôle majeur dans l'encodage et le décodage des énoncés linguistiques. En deuxième lieu, plusieurs études psycholinguistiques de la gravité des erreurs commises par des apprenants d'une langue seconde ont révélé que les erreurs d'usage portant sur les verbes sont perçues comme les plus graves parmi un ensemble de différents types d'erreurs soumis au jugement de locuteurs natifs de la deuxième langue en question.

Les erreurs de co-référence portent sur l'usage des éléments linguistiques anaphoriques (pronoms personnels, pronoms démonstratifs, adjectifs démonstratifs, pro-verbes, adjectifs superlatifs et comparatifs, etc.). Les erreurs de co-référence consistent en l'emploi d'éléments anaphoriques dont le référent est absent, ambigu ou placé trop loin dans le texte. A notre avis, de telles erreurs devraient préoccuper les pédagogues car les éléments anaphoriques jouent un rôle important dans la production du discours logique et d'une façon plus générale dans la cohésion textuelle.

En plus des neuf types d'erreurs mentionnés plus haut, notre analyse des erreurs a révélé l'existence des types d'erreurs suivants de fréquence plus basse (moins de un cas par 100 mots): (i) erreurs de concordance

des temps et des modes; (ii) erreurs portant sur le choix des noms; (iii) séquences ambiguës ou non interprétables; (iv) erreurs portant sur le choix des articles; (v) erreurs portant sur le choix des adjectifs; (vi) erreurs portant sur le choix des conjonctions; (vii) erreurs portant sur le choix des pronoms relatifs; (viii) erreurs portant sur le choix des autres pronoms; (ix) erreurs portant sur l'ordre des mots; (x) manque de correspondance entre des éléments coordonnés ou énumérés; (xi) erreurs portant sur l'emploi de la négation; (xii) erreurs portant sur les conventions d'écriture; (xiii) assertions fausses ou discutables. Dans le cas de quelques-uns de ces types d'erreurs, il est également possible de supposer que l'interférence des règles de l'anglais est à l'origine de certains des cas d'erreurs. Parmi les 13 types d'erreurs mentionnés plus haut, nous recommandons que les erreurs portant sur le choix des éléments lexicaux fassent l'objet d'une intervention pédagogique prioritaire étant donné que de tels éléments jouent un rôle de premier plan dans l'encodage et le décodage des énoncés linguistiques (cf. plus haut).

L'analyse des rédactions anglaises a révélé l'existence de seulement quatre types d'erreurs dont la fréquence d'occurrence était supérieure à un cas par 100 mots. Ce sont: (i) les erreurs d'orthographe; (ii) les erreurs portant sur le choix des prépositions; (iii) les erreurs de ponctuation et (iv) les erreurs de co-référence. Parmi ces quatre types d'erreurs, nous sommes d'avis qu'on devrait remédier aux erreurs de co-référence en priorité, pour des raisons similaires à celles que nous avons mentionnées plus haut concernant les erreurs de co-référence en français écrit. En plus de ces quatre types d'erreurs, l'analyse des rédactions anglaises a révélé la présence de 18 autres types d'erreurs de fréquence moindre (moins de un cas par 100 mots). Il s'agit: (i) des erreurs portant sur le choix des noms; (ii) des erreurs portant sur l'emploi des articles définis et indéfinis; (iii) des erreurs de concordance des temps et des modes; (iv) des erreurs portant sur le choix des verbes; (v) de la confusion entre la marque du cas possessif et celle du pluriel; (vi) des erreurs stylistiques; (vii) des erreurs portant sur la morphologie du participe passé; (viii) des assertions fausses ou discutables; (ix) l'emploi inapproprié de traits typiques de l'anglais parlé familier; (x) des erreurs portant sur la morphologie du verbe; (xi) des séquences ambiguës ou non interprétables; (xii) des erreurs portant sur le choix des conjonctions; (xiii) des erreurs portant sur l'ordre des

mots; (xiv) des erreurs portant sur le choix des substantifs; (xv) des erreurs portant sur le choix des adverbes; (xvi) des erreurs portant sur le choix des pronoms relatifs; (xvii) des erreurs portant sur l'emploi de la négation; et (xviii) le manque de correspondance entre des éléments coordonnés ou énumérés. Parmi ces 18 types d'erreurs, nous estimons que les erreurs ayant trait au choix des éléments lexicaux devraient retenir l'attention des pédagogues pour des raisons similaires à celles invoquées plus haut dans le cadre des erreurs en français écrit. En plus de ces types d'erreurs particuliers, nous pensons que les erreurs portant sur l'emploi des articles définis et indéfinis pourraient aussi faire l'objet d'une intervention pédagogique corrective. Nous voyons deux raisons à cette recommandation : (a) l'emploi des articles définis et indéfinis fait souvent appel à l'application des règles de co-référence (cf. plus haut) et (b) une large proportion des erreurs de co-référence que nous avons examinées sont probablement dues en partie à l'interférence des règles d'emplois des articles définis et indéfinis français. Sur la base des résultats de recherches antérieurs, on peut prédire que ce dernier facteur devrait rendre les erreurs de choix de l'article défini anglais plus difficiles à éliminer.

Notre étude comparative du rendement en français et anglais écrits des élèves formant le groupe de recoupement indique que pour toutes les types d'erreurs (sauf un) que l'on peut comparer dans les deux langues, les élèves ont fait proportionnellement plus d'erreurs ou autant d'erreurs dans leurs rédactions françaises que dans leurs rédactions anglaises. Quoique quelques-unes des différences ou des absences de différences dans les taux d'erreurs comparés peuvent s'expliquer en partie par le fait que l'aspect du français impliqué dans un type d'erreurs donné est plus complexe que son équivalent anglais, il y a de nombreux types d'erreurs pour lesquels une telle explication n'est pas adéquate. Ces résultats peuvent donc être interprétés comme une indication que pour ce qui est des élèves formant le groupe de recoupement, l'anglais tendrait à devenir la langue de communication dominante tout au moins au niveau de l'expression écrite. Etant donné la petite taille du groupe de recoupement (50 élèves en tout) et le fait que les rédactions anglaises et françaises impliquaient des tâches relativement différentes, il serait prématuré d'essayer d'extrapoler ces résultats à l'ensemble de la population des écoles de langue française secondaires au niveau senior. Par contre, nos résultats pourraient tenir lieu d'hypothèses qui, étant donné leurs implications, mériteraient peut-

être d'être réexaminées sur des bases statistiques plus larges.

L'analyse du groupe témoin de rédactions écrites par des élèves anglophones fut limitée étant donnée le peu de temps et de ressources financières dont nous disposions. Elle a révélé que les types d'erreurs identifiés dans l'analyse des rédactions écrites par les élèves franco-ontariens étaient loin d'être propres à ce groupe d'élèves puisqu'on les retrouvait aussi dans les rédactions écrites par les élèves anglophones. Les limites inhérentes à notre étude ne nous ont pas permis de calculer des pourcentages d'occurrence pour plus de six types d'erreurs. Ces calculs ont révélé que les élèves anglophones commettaient proportionnellement moins d'erreurs que les élèves franco-ontariens pour chacun des six types d'erreurs à l'étude.

## Summary

---

### Written French and English of Franco-Ontarian Students: An Analysis of the Errors in a Sample of Essays Written by Grades 12 and 13 Students.

The study consists in a detailed analysis and inventory of the errors found in a specimen of French and English essays written by a provincial sample of Grades 12 and 13 Franco-Ontarian students.

The sample for the study was drawn from a larger sample of 900 essays (450 written in French, 450 written in English) gathered for the Secondary-Postsecondary Interface Project which took place in 1976. The subsample consists of 100 French essays and 100 English essays. It includes two groups of essays: French and English essays written by different students, and French and English essays written by the same students. This last group of essays allows for a more rigorous comparison of written French and English achievement since extralinguistic factors such as I.Q., motivation and socio-economic aspects can be accounted for. The mean length of the French essays was 454 words. The French essays consisted of elaborated students' opinions on one of eight topics. The English essays were shorter (mean length 248 words). They consisted of two parts. The first part was a summary of an article on criminal justice which the students had been requested to read carefully. In the second part, the students commented briefly on some of the issues raised in the article. The subsample of 200 essays was selected as representative of the larger Interface sample, taking the following parameters into account: school, grade level, essay topic (French essays), and the proportion of students who wrote both French and English essays (overlap group).

To add perspective to our study, we gathered a small ( $N = 50$ ) sample of essays written by Grades 12 and 13 Ontario anglophone students on the article which was proposed to the Franco-Ontarian students. We wanted to use this sample to identify the errors that anglophone students might commit on the same task undertaken by the Franco-Ontarian students and to try and determine whether there is a correspondance between the errors committed by anglophone students and Franco-Ontarian students.

The 200 essays were analysed carefully for errors. For the present study, errors were defined as deviations from the norms for written French

and English which are prescribed in the manuals widely used in Ontario's French language schools. The error analysis consisted of: (a) identifying the errors, (b) classification of errors, and (c) assessing error frequency by error type.

This analysis allowed for the development of an error typology which is applicable in assessing both written French and English (with only a few exceptions). Such a typology should prove useful to both researchers and educators. The analysis identified 44 error types. Each error type is discussed and illustrated with examples. Information on the frequency of each error type is also provided. It is hoped that such information will permit an examination of Ministerial pedagogical guidelines, of regional pedagogical guidelines, and of the materials used for the teaching of written French and English at the end of the secondary cycle in Ontario's French language schools. Such an examination might determine whether the above listed documents deal with the written difficulties revealed by our study.

Analysis of the French essays identified nine error types whose frequency is higher than one per one hundred words. These are: (i) homophonous morphological errors; (ii) stylistic errors; (iii) homophonous spelling errors; (iv) other spelling errors; (v) verb selection errors; (vi) punctuation errors; (vii) inappropriate use of familiar spoken French; (viii) problems of coreference, and (ix) preposition selection errors. Detailed analysis of the errors subsumed under the different error types revealed that some errors are due in part to interference from English. Two of the above types should be the subject of top priority pedagogical intervention, namely, verb selection errors and coreference errors.

Verb selection errors included replacement of specific and precise verbs (required by the context) by a general verb; use of a verb whose meaning is more or less directly related to that of the required verb; use of a non-existent verb form and omission of the verb. Verb selection errors should receive the attention of educators for at least two reasons. First, verbs are linguistic elements which possess a high semantic load in comparison to non-lexical function words (for example, articles, prepositions, and so on), and consequently they play a major role in the decoding and encoding of linguistic utterances. Second, several psycholinguistic studies on error gravity revealed that verb selection errors

are ranked highest among error types by native speakers who have to assess error gravity.

Coreference errors are related to the use of anaphoric linguistic elements (personal pronouns, demonstrative pronouns, demonstrative adjectives, pro-verbs, superlative and comparative adjectives, and so on). Coreference errors consist in the use of an anaphoric element whose referent is absent, ambiguous, or too distant. Such errors should concern educators because anaphoric elements play a major role in the production of logical discourse and in textual cohesion.

In addition to the nine error types mentioned above, our analysis revealed several types of lesser frequency (less than one error per one hundred words): (i) tense and mood concord errors; (ii) noun selection errors; (iii) ambiguous or non-interpretable strings; (iv) article selection errors; (v) adjective selection errors; (vi) conjunction selection errors; (vii) relative pronoun selection errors; (viii) other pronouns selection errors; (ix) work order errors; (x) lack of correspondance between coordinated or enumerated elements; (xi) negation use errors; (xii) writing convention errors and (xiii) false or questionable assertions. For some of these error types it was also discovered that certain errors could be partially attributed to English interference. Among these thirteen error types, it is recommended that the errors pertaining to the selection of lexical items be the object of high priority pedagogical intervention because such items play an important role in message transmission.

Analysis of the English essays identified four error types whose frequency was higher than one per one hundred words. These are: (i) spelling errors; (ii) preposition selection errors; (iii) punctuation errors, and (iv) coreference errors. Among these four error types, coreference errors should be given priority, for the reasons mentioned above in the case of written French coreference errors. In addition to these four types of errors, analysis of the English essays revealed eighteen other error types of a lesser frequency (less than one error per one hundred words). These are: (i) noun selection errors; (ii) definite and indefinite articles usage errors; (iii) tense and mood concord errors; (iv) verb selection errors; (v) confusion between plural and possessive markers; (vi) stylistic errors; (vii) past participle morphological errors; (viii) false or questionable assertions;

(ix) inappropriate use of familiar spoken English; (x) morphological verb errors; (xi) ambiguous or non-interpretable strings; (xii) conjunction selection errors; (xiii) word order errors; (xiv) noun selection errors; (xv) adverb selection errors; (xvi) relative pronoun selection errors; (xvii) negation use errors, and (xviii) lack of correspondence between coordinated or enumerated elements. Among these eighteen types, it is felt that errors of lexical item selection should receive priority attention for reasons similar to the ones mentioned above in the case of written French errors. It is also felt that errors pertaining to the use of the definite and indefinite articles should also be seen as a priority for at least two reasons. First, use of the definite and indefinite articles ties in with coreference problems. Second, a large proportion of the errors in the use of the definite and indefinite articles is probably mainly due to interference from the rules which govern the use of the French definite and indefinite articles. Previous research leads us to believe that this fact may make these errors harder to eradicate.

The comparative study of written French and English achievement, based on the overlap student group, revealed that for all the error types which are comparable across languages, the students committed proportionately more or as many errors in their French essays compared to their English essays. It is true that in the case of a few error types, this difference is attributable to the fact that those aspects of written usage which the error types are related to are more complex in French than in English. However, in the case of the other error type, no such explanation can be offered. The results of the comparative may therefore be taken as an indication that the students from the overlap group tend to be stronger in written English than in written French.

Given the small size of the overlap group (50 students) and the fact that the English and French essays involved somewhat different writing tasks, it would be premature to apply these results to the rest of the Franco-Ontarian Grades 12 and 13 student population. Nevertheless, given their important implications, these results could form the basis of a working hypothesis for further research using a larger sample.

The analysis of the control group of English essays had to be limited in its scope because of lack of time and resources. It revealed that many of the types of errors found in the anglophone students' essays were also present in the Franco-Ontarian students' English essays. The limitations of our study permitted us to calculate the frequency of only six error types. For each of these error types, it was found that the anglophone students committed proportionately less errors than the Franco-Ontarian students.



- Belisle, L.A. 1971. Dictionnaire général de la langue française au Canada. Québec: Bélisle, éditeur.
- Beniak, E. et al. 1978. Unité pédagogique no 7: l'usage des prépositions A, EN et DANS par les élèves franco-ontariens du secondaire. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes, O.I.S.E.
- Beniak, E., Côté, N. et Mougeon, R. 1978. Unité pédagogique no 9: l'usage des conjonctions de subordination par les élèves franco-ontariens du secondaire. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes, O.I.S.E.
- Beniak, E., Mougeon, R., Bélanger, M. et Canale, M. 1977. Unité pédagogique no 5: l'usage de la préposition POUR par les élèves franco-ontariens du secondaire. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes, O.I.S.E.
- Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. et Ituen, S. 1977. Aspects de l'usage de la préposition POUR en français ontarien: interférence et/ou surgénéralisation? Working Papers on Bilingualism, no 12.
- Corder, P. 1967. The significance of learners' errors. IRAL, vol. 5, no 4.
- Evans, P. 1976. Criteria for the evaluation of student writing. (Grades 7 and 8). Une publication informelle de Field Development, O.I.S.E., Toronto.
- Evans, P. 1978. Analysis of writing - 1978. Rapport du projet de recherche Intermediate Writing Evaluation, O.I.S.E., Toronto.
- Frenette, N. 1978. Analyse des erreurs de l'écrit des élèves du cycle intermédiaire en français. Dans Langue maternelle, langue première de communication? (Sous la direction de B. Cazabon). Publication de l'Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, Sudbury, Ontario.
- Galichet, G. et Galichet, R. 1971. Grammaire française expliquée pour l'enseignement secondaire. Paris: Charles Lavauzelle.
- Grevisse, M. 1972. Le bon usage. Gembloux (Belgique): Duculot.
- Hedges, H. 1977. Achievement in Basic Skills. Rapport final préparé pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Lapierre, A. 1979. L'orthographe de la langue maternelle: le cas des Franco-ontariens. Canadian Modern Language Review, vol. 36, no 1.
- Lepicq, D. 1980. Considérations théoriques et empiriques sur la notion d'acceptabilité linguistique. Thèse de doctorat non publiée. Université de Toronto.
- Mougeon, R. et al. 1980. Le français parlé en milieu scolaire dans des communautés franco-ontariennes minoritaires. Volume I: Emploi et maîtrise du français parlé par les élèves des écoles élémentaires et secondaires. Rapport final préparé pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

- Mougeon, R., Bélanger, M. et Canale, M. 1978. Le rôle de l'interférence dans l'emploi des prépositions en français et en anglais par des jeunes Franco-ontariens bilingues. Dans Aspects of Bilingualism. (Sous la direction de M. Paradis). Columbia, Sth. Carolina: Hornbeam Press.
- Mougeon, R., Bélanger, M., Canale, M. et Ituen, S. 1977 L'usage de la préposition SUR en franco-ontarien. Canadian Journal of Linguistics, vol. 22, no 2.
- Mougeon, R., Canale, M. et Carroll, S. 1979. Acquisition of English prepositions by monolingual and bilingual (French/English) Ontarian students. Dans Studies in First and Second Language Acquisition. (Sous la direction de Eckman, F. et Hastings, A.). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Mougeon, R. et Hébrard, P. 1975. Rapport sur l'acquisition et la maîtrise de l'anglais parlé par les jeunes bilingues de Sudbury. Rapport préparé pour le secrétariat d'Etat à Ottawa. Polycopié, Centre d'études franco-ontariens, O.I.S.E.
- Quirk, R. et al. 1972. A Grammar of Contemporary English. London: Longman.
- Traub, R. et al. 1976. Secondary - Postsecondary Interface Project II: Nature of Students, vol. 2. Rapport final préparé pour le ministère de l'Education de l'Ontario.

## Appendice A

The chaos of criminal justice in Canada. Or:  
in defence of Vengeance

Last June in Torrance, California, a group of people threw a man over a cliff. The man had confessed to stealing two television sets and a stereo receiver. Later the sheriff explained, "You just don't steal a man's TV." The theft had been reported to the police but the executioners were impatient: the thief was a heroin addict, his haul was relatively small, in all likelihood he would get a suspended sentence. Maybe just a fine. His body was found at the bottom of a 200-foot cliff.

The incident was an eloquent plea in favour of society's institutionalizing of punishment. Criminal law was originally fashioned not only to punish thieves of television sets but to save them from angry mobs and to make sure the Biblical eye-for-an-eye approach did not become an eye for a scratch. Vengeance and retribution were recognized as important threads in the social fabric, not because they deterred or reformed the offender but because they reassured and satisfied the offended.

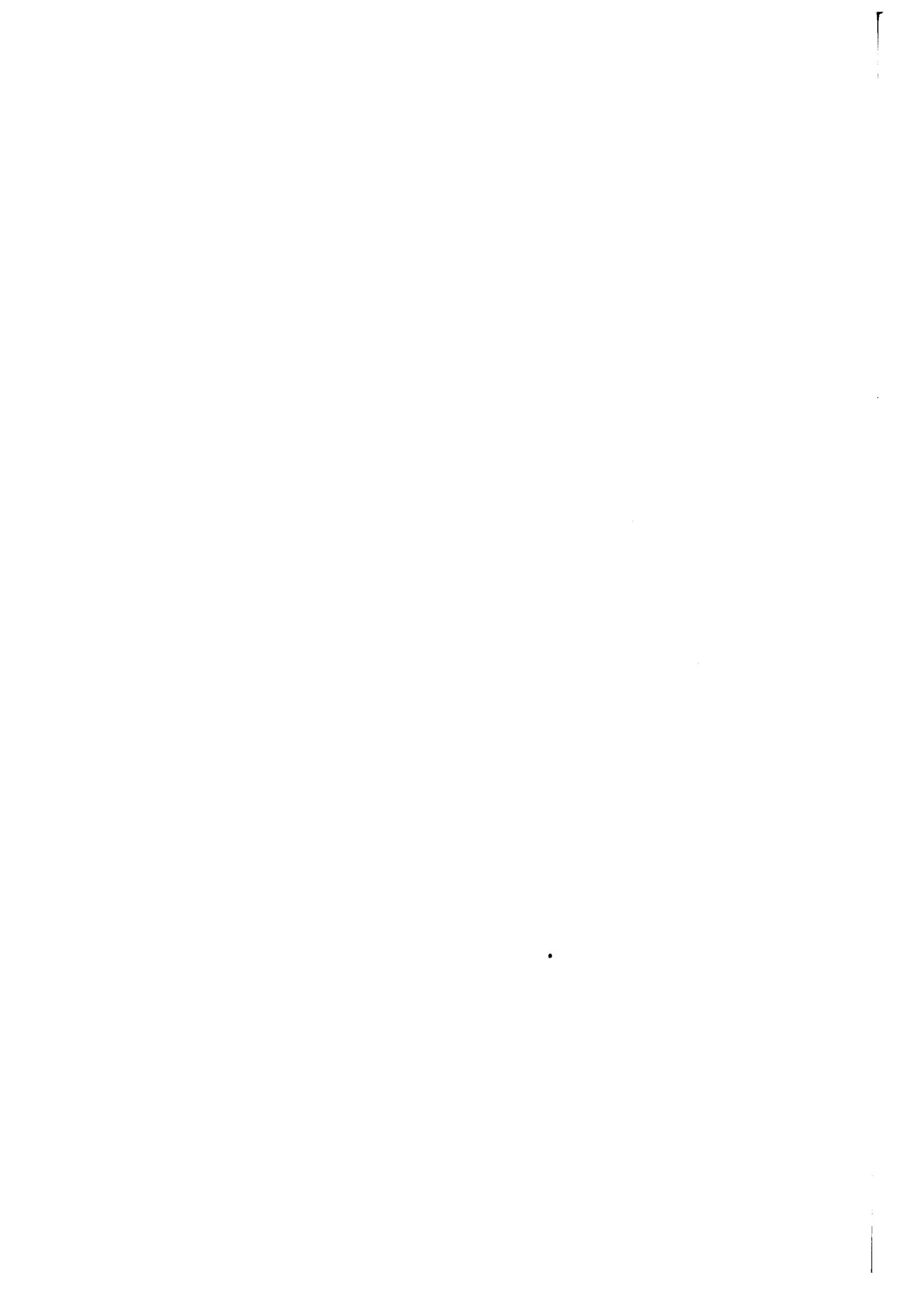
This was not the satisfaction of some dark animal need. Citizens entered into the social contract with the understanding that society would guarantee--or at least put a premium on--their lives, dignity, and the right to enjoy their possessions. It was only when retribution followed injury that citizens could be reassured and satisfied that society really did place some value on their persons. This was--and is--a central need for any society. And, just as excessive or unjust punishment brutalizes the offender because it suggests that he is of no value, insufficient punishment brutalizes the victim for the same reason.

But in recent decades modern society has turned away from punishment and retribution. Such goals have come to be considered barbaric and unenlightened, and have fallen into disrepute. The ultimate aims of criminal justice have become reform and rehabilitation. The Philadelphia Quakers started it all back in 1789 when they came up with the penitentiary sentence as a humane alternative to exile and an encouragement to reform. The social scientists of the twentieth century were more humane still, with their emphasis on social engineering to achieve similar goals of reform and rehabilitation. But in recent years a battered society has discovered that these goals are eluding enlightened lawmakers and experts much as they eluded the Grand Inquisitors before them.

The fault probably lies in the nature of our institutions and possibly in the nature of man, but almost certainly in the nature of social scientists who seem committed to the belief that all crime has environmental causes. Today we are faced with a choice. We can cling to the idea that more of what we have unsuccessfully tried in the last century will work. Or we can go back to the theories of punishment and exile that existed before. There is no way we can pretend that those earlier solutions worked, if by "work" we mean that they either totally deterred or rehabilitated criminals. They did work, however, if by "work" we mean that they created a sense of reassurance and satisfaction in society at large and made it clear that certain actions were approved and others condemned.

---

By Barbara Amiel. Excerpt reprinted with permission from Saturday Night magazine, September 1975.



## Appendice B

Liste des travaux de recherches sociolinguistiques du Centre  
d'études franco-ontariennes

1. Mougeon, R. & Hébrard, P. 1974. Le maintien du français chez les francophones de Welland. Article présenté au 8ème Congrès mondial de sociologie. Toronto, août.
2. Mougeon, R. & Hébrard, P. 1975. Aspects de l'assimilation linguistique dans une communauté francophone de l'Ontario. Working Papers on Bilingualism, no 5. Disponible sur micro-fiche ERIC.

Ces deux documents portent sur le maintien du français chez la population adulte francophone de Welland.

3. Mougeon, R. & Hébrard, P. 1975. L'acquisition et la maîtrise de l'anglais parlé par les jeunes bilingues de Welland. Rapport préparé pour le Secrétariat d'Etat à Ottawa.
4. Mougeon, R. & Hébrard, P. 1975. Rapport sur l'acquisition et la maîtrise de l'anglais parlé par les jeunes bilingues de Sudbury. Rapport préparé pour le Secrétariat d'Etat à Ottawa.

Ces deux documents portent sur l'acquisition de l'anglais par les élèves (2ème, 5ème, 9ème et 12ème années) franco-ontariens de Welland et de Sudbury. On y a fait l'analyse détaillée des erreurs des élèves au niveau de l'expression orale. A partir des résultats de cette analyse, on a élaboré des modules correctifs pour l'enseignement de l'anglais. (voir no 10).

5. Mougeon, R., Hébrard, P. & Sugunasiri, S. 1975. The Acquisition of English by French Canadian Students in Welland, Ontario. Article présenté au symposium "Bilingual Bicultural Education: Effects on Language, Individual and Society". Université du Texas à El Paso, 12-14 juin. A paraître dans Bilingualism and Bilingual Education: New Readings and Insights. (Sous la direction de J. Ornstein & R. St. Clair). San Antonio, Texas: Trinity University Press.

Il s'agit d'un résumé à orientation théorique du document no 4.

6. Hébrard, P. & Mougeon, R. 1975. La langue parlée entre les parents et les enfants: un facteur crucial dans l'acquisition linguistique de l'enfant dans un milieu bilingue. Working Papers on Bilingualism, no 7. Disponible sur micro-fiche ERIC.

Cette étude compare le rythme d'acquisition de l'anglais par deux échantillons de jeunes Canadiens français de 2ème année. Le premier échantillon comprend des enfants qui ont été élevés dans un foyer où l'anglais était la langue de communication dominante; le deuxième, des enfants qui ont été élevés dans un foyer où le français était la langue de communication dominante.

7. Mougeon, R. 1975. Les erreurs commises par les jeunes Canadiens français bilingues lorsqu'ils s'expriment en anglais: problèmes d'analyse et de classification. Les actes de la première Biennale de la francophonie canadienne, no 9. Publication de l'A.C.E.L.F. Sillery (Québec).

Cet article porte sur les problèmes pratiques et théoriques posés par l'analyse des erreurs commises par les élèves franco-ontariens au niveau de l'expression orale.

8. Mougeon, R. 1975. Bref rapport sur l'évaluation de la compétence en français de vingt-cinq élèves de maternelle en début de programme d'immersion à l'école Princesse-Elizabeth de Welland.
9. Mougeon, R. et Hébrard, P. 1975. Les chances de maintien du français en Ontario. Courrier Sud (hebdomadaire francophone de Toronto), Vol. 3, no 9.

Les auteurs évaluent les chances de maintien du français en Ontario. Cette étude s'appuie sur les données linguistiques du recensement de 1971.

- 10a. Mougeon, R., Mougeon, F. & Carroll, S. 1975. L'article "the".
- b. Mougeon, R. & Carroll, S. 1975. Problèmes posés aux Franco-ontariens par certaines prépositions de lieu anglaises. Première partie.
- c. Carroll, S., Seshadri, C.K. & Mougeon, R. 1975. The Grammatical Difficulties of Franco-Ontarian Children with Respect to Certain English Prepositions. Part two.
- d. Carroll, S., Seshadri, C.K. & Mougeon, R. 1975. Verb Errors of Past Tense. Part one: Simple Past.
- e. Carroll, S., Seshadri, C.K. & Mougeon, R. 1976. Verb Errors of Past Tense. Part two: Perfect.

Ces cinq documents sont avant tout destinés à l'enseignement de l'anglais dans les écoles élémentaires de langue française de Welland et de Sudbury. Cependant, ils pourraient être aussi utiles aux enseignants d'autres écoles élémentaires de langue française de l'Ontario.

11. Savard, H. & Mougeon, R. 1975. French Retention among Franco-Ontarian School Children.

Cet article présente les résultats d'une enquête sur l'utilisation du français ou de l'anglais à des fins de communication par les élèves des écoles françaises élémentaires de Welland.

12. Mougeon, R., Savard, H. & Carroll, S. 1976. Le Cheval de Troie de l'assimilation à Welland: les mariages mixtes. L'express (Toronto), Vol. 3, no 42, 1978.

Cet article analyse le rôle que joue les mariages mixtes dans l'effritement de la communauté française de Welland au profit de la majorité anglophone.

13. Mougeon, F. 1976. Clivage en franco-ontarien. Montreal Working Papers in Linguistics, no 6.

L'étude porte sur l'emploi du clivage (tournure syntaxique d'emphase) dans le français parlé des Franco-ontariens en comparaison avec les parlers français québécois et européen.

14. Mougeon, R. & Carroll, S. 1976. Certains problèmes linguistiques des jeunes Franco-ontariens. (1ère partie). Working Papers on Bilingualism, no 9.

L'étude porte sur l'usage des auxiliaires AVOIR et ETRE dans le français écrit d'un échantillon d'élèves de 9ème année d'une école française de la région de Sudbury.

15. Mougeon, R. 1976. L'élaboration d'unités pédagogiques destinées à l'enseignement de l'anglais dans les écoles franco-ontariennes. Orbit, Vol. 7, no 3.

Dans cet article, l'auteur expose les raisons qui l'ont amené à élaborer une série de modules correctifs pour l'enseignement de l'anglais.

16. Mougeon, R. & Carroll, S. 1976. Certains problèmes linguistiques des jeunes Franco-ontariens. (2ème partie). Working Papers on Bilingualism, no 10. Disponible sur micro-fiche ERIC.

L'étude porte sur l'usage de la préposition POUR dans le français parlé et écrit de deux groupes d'élèves franco-ontariens (9ème et 12ème années) résidents de Welland et de la région de Sudbury.

17. Mougeon, R., Carroll, S. & King, I. 1976. Spoken English competence among bilingual Franco-Ontarian students.

Il s'agit d'une comparaison systématique de l'anglais parlé par un groupe de jeunes bilingues franco-ontariens avec l'anglais parlé par un groupe de jeunes unilingues ontariens.

18. Mougeon, R. 1977. French Language Replacement and Mixed Marriages: The Case of the Francophone Minority of Welland, Ontario. Anthropological Linguistics, Vol. 19, no 9.

Il s'agit d'une version révisée du document no 12. Elle comporte notamment des données supplémentaires sur les mariages mixtes dans la communauté.

19. Mougeon, R. 1976. Le maintien du français en Ontario. A paraître dans les actes du 3ème colloque: Identité Culturelle et Francophonie dans les Amériques.

Dans cette étude, l'auteur explique pourquoi il faut considérer avec prudence les prédictions relatives au maintien du français en Ontario quand celles-ci reposent seulement sur les données du recensement. Il examine aussi le rôle que peuvent jouer certaines institutions (écoles, média, etc.) dans le maintien du français.

20. Mougeon, R., Bélanger, M., Canale, M. & Ituen, S. 1977. L'usage de la préposition SUR en franco-ontarien. Montreal Working Papers in Linguistics, no 8 et Revue Canadienne de Linguistique, Vol. 22, no 2.

L'étude porte sur l'usage de SUR et DESSUS dans le français parlé et écrit de groupes d'élèves de 9ème, 10ème et 12ème années inscrits dans des écoles de langue française à Welland, Sudbury et Rayside.

21. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. & Ituen, S. 1977. Aspects de l'usage de la préposition POUR en français ontarien: interférence et/ou surgénéralisation? Working Papers on Bilingualism, no 12.

Dans cette étude les auteurs essaient de démontrer que l'interférence de l'anglais et la surgénéralisation des règles propres au français sont deux processus qui ne sont pas mutuellement exclusifs et qui contribuent par là même, à accélérer l'évolution structurale du français des jeunes Franco-ontariens.

22. Mougeon, R. & Canale, M. 1977. Minority language schooling in English Canada: the case of the Franco-Ontarians. Article présenté à la réunion de C.E.R.A.: Congrès des Sociétés Savantes. Frédéricton (Nouveau-Brunswick), juin.

Dans cet article, les auteurs font une analyse synthétique de l'influence de plusieurs facteurs sociologiques et psychologiques sur la compétence en langue française des élèves inscrits dans les écoles franco-ontariennes. Les auteurs se basent sur certains des résultats de leurs enquêtes sociolinguistiques en Ontario français ainsi que sur des résultats d'autres études ayant trait à l'éducation franco-ontarienne.

23. Mougeon, R. 1978. Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français dans des écoles franco-ontariennes.

Dans cette étude on décrit les objectifs, la méthodologie et les principes sociolinguistiques du projet de mise en application des recherches linguistiques consacrées au français des jeunes Franco-ontariens.

24. Tracy, P., Mougeon, R., Canale, M. & Bélanger, M. 1977. Unité pédagogique no 1: l'usage de la préposition SUR par les élèves franco-ontariens du secondaire.

Ce document est le premier d'une série d'unités pédagogiques projetées pour l'année 1977. Ces unités pédagogiques constituent la phase développement de nos recherches linguistiques portant sur le français des élèves de plusieurs écoles franco-ontariennes.

25. Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1977. Analyse de la compétence en français écrit d'élèves franco-ontariens de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années. Dans The Secondary-Postsecondary Interface Project II: Nature of Students (Traub, R. et al.). Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Publié aussi dans Canadian Modern Language Review, Vol. 34, no 1.

Notre étude consiste en une analyse détaillée des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> années inscrits dans des écoles de langue française de l'Ontario.

26. Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1977. Facteurs sociaux influençant l'acquisition du français par les jeunes Franco-ontariens. CSSE News, Vol. 3, no 8.

Cette étude résume les points principaux de l'article de Mougeon, R. & Canale, M. (1977), no 22.

27. Mougeon, R., Canale, M. & Carroll, S. 1979. Acquisition of English Prepositions by Monolingual and Bilingual (French/English) Ontarian Students. Dans Studies in First and Second Language Acquisition. (Sous la direction de Eckman, F. & Hastings, A.) Newbury House Publishers: Rowley Mass.

Dans cette étude, les auteurs comparent l'ordre et le rythme d'acquisition des prépositions anglaises par des jeunes élèves (2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années) bilingues (français/anglais) et un groupe témoin d'élèves anglophones unilingues. L'étude montre que les facteurs dominance linguistique et interférence ont une influence sur l'acquisition des prépositions par les bilingues.

28. Canale, M., Mougeon, R. & Bélanger, M. 1978. Analogical Leveling of the Auxiliary ETRE in Ontarian French. Dans Contemporary Studies in Romance Linguistics. (Sous la direction de M. Suner). Washington, D.C.: Georgetown University Press. Publié aussi dans Montreal Working Papers in Linguistics, no 9.

Cette étude est un développement de l'article mentionné au no 14. Les auteurs examinent la régularisation analogique des temps composés du français par le biais de l'auxiliaire AVOIR, exemple: j'm'ai trompé. Ils montrent que cette régularisation résulte sans doute de l'influence de plusieurs facteurs (fréquence des verbes, caractéristiques morphologiques, transitivité, etc.).

29. Bélanger, M., Canale, M., Mougeon, R. & Tracy, P. 1977. Unité pédagogique no 2: l'usage de la préposition SUR par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

Cette unité est le pendant de la première unité (document no 24) consacrée à l'usage de SUR. Elle s'adresse aux enseignants des écoles élémentaires.

30. Mougeon, R., Canale, M. & Bélanger, M. 1977. Unité pédagogique no 3: l'usage des auxiliaires AVOIR et ETRE aux temps composés par les élèves franco-ontariens du secondaire.

Cette unité essaie de mettre en application les résultats des études descriptives consacrées à l'usage des auxiliaires AVOIR et ETRE (documents no 14, 28 et 33).

31. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. & Main, C. 1977. Recherches en dialectologie franco-ontarienne. Working Papers on Bilingualism, no 14.

Cette étude traite notamment des facteurs d'ordre historico-linguistiques qui peuvent avoir contribué à l'incorporation de la particule BACK dans le français parlé de jeunes francophones du Moyen-Nord de l'Ontario.

32. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. & Beniak, E. 1977. Unité pédagogique no 4: l'usage des auxiliaires AVOIR et ETRE aux temps composés par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

Cette unité est le pendant de l'unité no 3 (document no 30).

33. Canale, M., Mougeon, R. & Bélanger, M. 1977. Aspects of the use of the auxiliary AVOIR in Ontarian French. Préparé pour le 12<sup>ème</sup> Congrès International de Linguistes. Vienne, Autriche, 29 août - 2 septembre.

Dans cet article, nous tentons d'identifier les facteurs qui ont contribué à rendre le nivellement de l'auxiliaire ETRE par l'auxiliaire AVOIR (aux temps composés) nettement plus avancé chez les jeunes Franco-ontariens que chez un groupe témoin de francophones québécois.

34. Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1978. Le rôle de l'interférence dans l'emploi des prépositions en français et en anglais par des jeunes Franco-ontariens bilingues. Dans The Fourth LACUS Forum. Columbia, Sth. Ca.: Hornbeam Press. Publié aussi dans Aspects of Bilingualism. (Sous la direction de M. Paradis). Columbia, Sth. Ca.: Hornbeam Press.

Dans cet article, nous faisons la synthèse de nos recherches qui ont porté sur la nature et l'importance de l'influence de l'anglais sur l'évolution des parlers franco-ontariens.

35. Mougeon, R., Canale, M. & Bélanger, M. 1978. Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens. Canadian Modern Language Review, Vol. 34, no 3.

Dans cette étude, nous essayons de démontrer que si le français continue à occuper une position secondaire dans la société ontarienne, les écoles franco-ontariennes auront bien du mal à atteindre leurs objectifs relatifs à l'acquisition et au maintien du français par leurs élèves.

36. Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, E. 1978. Acquisition of Some Grammatical Elements in English and French by Monolingual and Bilingual Canadian Students. Canadian Modern Language Review, Vol. 34, no 3.

Dans cette étude, nous examinons certaines données sur l'acquisition du français et de l'anglais par des jeunes Franco-ontariens. Ces données mettent en relief le rôle et l'importance de facteurs tels l'ampleur et la nature de l'exposition à ces deux langues et leur usage à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire.

37. Beniak, E., Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1977. Unité pédagogique no 5: l'usage de la préposition POUR par les élèves franco-ontariens du secondaire.

Cette unité représente l'application de plusieurs recherches consacrées à l'usage non standard de la préposition POUR par les jeunes Franco-ontariens. Elle s'adresse aux enseignants du secondaire.

38. Beniak, E., Bélanger, M., Canale, M. & Mougeon, R. 1977. Unité pédagogique no 6: l'usage de la préposition POUR par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

Cette unité est le pendant de l'unité no 5 (document no 37).

39. Mougeon, R. & Canale, M. 1978. Maintien du français par les jeunes élèves franco-ontariens de Welland. Dans Langue maternelle langue première de communication? (Sous la direction de B. Cazabon). Publication de l'Institut franco-ontarien. Université Laurentienne (Sudbury).

Cette étude est une version révisée et améliorée de document no 11.

40. Beniak, E., Côté, N., Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1978. Unité pédagogique no 7: l'usage des prépositions A, EN et DANS par les élèves franco-ontariens du secondaire.

Cette unité pédagogique est la septième d'une série entreprise en 1977. Elle représente l'application pédagogique d'une étude détaillée consacrée à l'emploi non standard des prépositions A, EN et DANS par des jeunes élèves franco-ontariens du secondaire.

41. Bélanger, M., Beniak, E., Mougeon, R., Côté, N. & Canale, M. 1978. Unité pédagogique no 8: l'usage des prépositions A, EN et DANS par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

Il s'agit du pendant de l'unité no 7 (document no 40).

42. Beniak, E., Mougeon, R. & Canale, M. 1978. Compléments infinitifs des verbes de mouvement en français ontarien. Linguistische Berichte, no 64.

Dans cette étude, nous examinons la généralisation de la construction pour + infinitif au détriment de l'infinitif pur après les verbes de mouvement en français ontarien. Nous montrons que cette généralisation représente une simplification au niveau de la syntaxe des verbes de mouvement et qu'elle est sans doute due à l'influence combinée de facteurs intrasystémiques (i.e., propriétés internes du français), intersystémiques (i.e., interférence de l'anglais) et paralinguistiques (i.e., degré d'exposition au français standard).

43. Canale, M. & Mougeon, R. 1978. Problèmes posés par la mesure du rendement en français des élèves Franco-ontariens. Dans Langue maternelle langue première de communication? (Sous la direction de B. Cazabon). Publication de l'Institut franco-ontarien. Université Laurentienne (Sudbury). Publié aussi dans Working Papers on Bilingualism, no 16.

Dans cette étude, nous proposons l'hypothèse que le français parlé des élèves franco-ontariens est une variété de la langue qui diffère sous plusieurs aspects des autres variétés de français (français standard, français écrit, etc.) mais qui est tout aussi systématique que ces dernières. Nous examinons les implications que ces faits ont par rapport à la mesure du rendement en français langue maternelle en Ontario.

44. Beniak, E., Côté, N. & Mougeon, R. 1978. Unité pédagogique no 9: l'usage des conjonctions de subordination par les élèves franco-ontariens du secondaire.

Cette unité pédagogique est la neuvième d'une série entreprise en 1977. Elle représente l'application pédagogique d'une étude détaillée consacrée à l'emploi non standard des conjonctions et des modes des propositions subordonnées introduites par ces dernières.

45. Côté, N., Beniak, E., Mougeon, R. & Bélanger, M. 1978. Unité pédagogique no 10: l'usage des conjonctions de subordination par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

Il s'agit du pendant de l'unité no 9 (document no 44).

46. Mougeon, R. & al. 1978. Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français dans les écoles franco-ontariennes. Rapport final préparé pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ce rapport contient la première version des 10 unités pédagogiques listées plus haut ainsi qu'une introduction expliquant les buts et la méthodologie du projet de recherches linguistiques.

47. Mougeon, R. 1978. Bilingual schools vs French language schools: a study of parental expectations among Franco-Ontarians. Article présenté au 9ème Congrès mondial de sociologie. Uppsala (Suède), 14 - 19 août.

Dans cette étude, on rend compte des attentes de la population franco-canadienne de Welland à l'égard des écoles franco-ontariennes de cette

localité pour ce qui est notamment de: (a) la langue d'enseignement (b) l'introduction de l'enseignement de l'anglais et (c) le ou les buts principaux de ces écoles. On interprète les résultats dans le contexte plus large des études portant sur l'éducation en milieu minoritaire nord-américain.

48. Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, E. 1979. Generalization of POUR after verbs of motion in Ontarian French. Dans The Fifth LACUS Forum. Columbia, Sth. Ca.: Hornbeam Press.

Il s'agit d'une version résumée et modifiée de l'article présenté à la conférence de l'A.L.C. London (Ontario), mai 1978. Document no 42.

49. Mougeon, R. & Canale, M. 1979. Maintenance of French in Ontario: is education in French enough? Interchange, Vol. 9, no 4.

Dans cet article, on montre que dans les communautés où les Franco-ontariens sont une minorité, l'école de langue français semble avoir peu d'influence sur le comportement linguistique des élèves qui fréquentent ce type d'école. Dans ces communautés les jeunes Franco-ontariens communiquent entre eux presque toujours en anglais. Faute d'une intervention énergique au niveau de l'utilisation du français dans les "institutions" locales et régionales et d'une officialisation du français au niveau provincial, il est probable que dans de telles communautés l'assimilation des jeunes Franco-ontariens continue en dépit de la présence d'écoles de langue française.

50. Mougeon, R., Canale, M. & Beniak, E. 1979. Research on French and English prepositions: implications for applied linguistics. Article présenté à la 5ème conférence de l'A.I.L.A.. Montréal, août 1978.

Dans cette étude, nous montrons qu'il existe une forte corrélation entre une mesure de la maîtrise des prépositions françaises et trois mesures globales différentes de rendement en français écrit, calculées pour un échantillon de rédactions écrites par les élèves franco-ontariens de 12ème et 13ème années. Nous examinons les implications pratiques de ces résultats.

51. Mougeon, R. & Beniak, E. 1979. Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 5, no 1.

Il s'agit d'une version améliorée et mise à jour du document no 23.

52. Mougeon, R. & Canale, M. 1979. A linguistic perspective on Ontarian French. Canadian Journal of Education, Vol. 4, no 4.

Dans cet article, on examine les résultats de récents travaux de recherches linguistiques consacrés au français ontarien. On montre que le français ontarien est un dialecte du français qui a plusieurs traits en commun avec le français québécois et avec certaines variétés de français européen contemporaines ou passées. Un tel point de vue diffère clairement de la perception populaire et négative du français ontarien que l'on peut trouver chez la plupart des Anglo-ontariens et chez certains Franco-ontariens.

53. Mougeon, R., Canale, M. & Beniak, E. 1979. Le français ontarien: un aperçu linguistique. L'express (Toronto), Vol. 4 no 11, Le Voyageur (Sudbury) 11<sup>ème</sup> année, no 47. Orbit, Vol, 10, no 5.

Il s'agit d'une version révisée et traduite en français du document no 51.

54. Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, E. 1979. Infinitival complements to verbs of motion in Ontarian and Quebec French. Article présenté à la Conférence Internationale de Linguistique Historique (IV). Université de Stanford (Californie), mars. A paraître dans Papers from the Fourth International Conference on Historical Linguistics. (Sous la direction de E. Closs Traugott). Amsterdam: John Benjamin BV.

Dans cet article, nous examinons les données présentées dans Beniak, Mougeon et Canale 1978 (document no 42) d'un point de vue historico-linguistique.

55. Mougeon, R. & Bélanger, M. 1979. Variabilité dans l'emploi des pronoms démonstratifs dans le français parlé à Welland (Ontario). Article présenté à la réunion annuelle de l'Association de Linguistique Canadienne. Université de Saskatchewan (Saskatoon), 28 - 31 mai.

Dans cet article, nous examinons des données qui montrent l'existence en français ontarien d'une tendance à régulariser la morphologie des pronoms démonstratifs. Nous montrons que cette tendance dépend en partie de l'âge et du statut socio-économique des locuteurs.

56. Beniak, E., Mougeon, R. & Côté, N. 1979. Acquisition of French pronominal verbs by groups of monolingual and bilingual Canadian students. Article présenté au 6<sup>ème</sup> colloque de l'ALCEU. Université de Calgary (Alberta), 24 - 28 août. A paraître dans The 6th LACUS Forum. Columbia Sth. Ca.: Hornbeam Press.

Dans cette étude, on examine la variation dans le taux d'omission des pronoms réfléchis devant 15 verbes pronominaux dans le français parlé d'élèves franco-ontariens. Cette variation est analysée en fonction de cinq propriétés linguistiques de ces verbes et de deux paramètres extralinguistiques (l'âge et la langue de communication dominante des sujets).

57. Beniak, E., Mougeon, R., Côté, N., Chichocki, W. & Maillard, M-N. 1979. Rapport final sur l'évaluation d'unités pédagogiques destinées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario.

Ce rapport final contient les résultats d'une évaluation empirique de l'efficacité et de l'attrait des unités pour l'enseignement du français dans les écoles de langue française de l'Ontario.

58. Mougeon, R. 1979. Paramètres extralinguistiques de la variabilité morphologique en français ontarien. Article présenté au symposium La sociolinguistique dans les pays de langues romanes. Francfort (Allemagne), 24 et 25 septembre. A paraître dans les actes.

Cet article représente un essai de synthèse des principaux résultats de nos recherches sur le rôle des paramètres extralinguistiques de la variabilité en français ontarien.

59. Mougéon, R. 1979. Assimilation des jeunes franco-ontariens en communauté minoritaire. A paraître dans l'Horaire Scolaire (publication de la Télévision Educative de l'Ontario) sous le titre: Le jeune Franco-ontarien et l'assimilation linguistique.

Dans cette étude, nous examinons des résultats qui montrent que dans les communautés où les Franco-ontariens sont minoritaires, l'école de langue française ne peut renverser l'assimilation linguistique de ses élèves. Il semble donc nécessaire de prendre des mesures (politiques ou autres) pour venir en aide à l'école de langue française en milieu minoritaire.

60. Mougéon, R., Brent-Palmer, C., Bélanger, M. et Cichocki, W. 1980. Le français parlé en milieu scolaire dans des communautés franco-ontariennes minoritaires. Volume I: emploi et maîtrise du français parlé par les élèves des écoles élémentaires et secondaires. Rapport final d'un projet de recherche contractuel (no 220) préparé pour le ministère de l'Education de l'Ontario.

Dans la phase I de ce rapport, nous présentons les résultats d'une enquête sur l'emploi variable du français et de l'anglais et la maîtrise du français parlé par les élèves des écoles élémentaires et secondaires de langue française de sept localités où les Franco-ontariens sont minoritaires. La principale découverte de l'enquête est que la maîtrise du français parlé varie d'une localité minoritaire à l'autre en fonction de la proportion d'élèves qui maintiennent l'usage du français pour communiquer avec leurs parents à la maison. Il importe donc que l'on fasse prendre conscience aux parents franco-ontariens de l'importance du maintien du français au sein du noyau familial pour ce qui est de la maîtrise du français par leurs enfants.

61. Beniak, E. & Mougéon, R. 1979. Evaluation de matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue maternelle en Ontario.

Cet article est une version condensée du document no 57.

62. Mougéon, R. 1980. Les mariages mixtes et l'assimilation des francophones au Canada. A paraître dans un prochain numéro de la Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française.

Dans cet article nous essayons de faire le point sur la question du rôle des mariages mixtes dans l'assimilation des francophones au Canada. Nous examinons en particulier l'effet des mariages mixtes sur la transmission du français aux enfants qui sont issus de tels mariages.

