

Les futurs enseignants et la didactique du français écrit: l'impact de la compétence perçue et réelle sur l'évolution des représentations à propos de la langue et de son enseignement

**PASCALE LEFRANÇOIS &
ISABELLE MONTÉSINOS-GELET**

Université de Montréal

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif de décrire l'évolution des représentations des futurs enseignants à propos de l'enseignement du français écrit en fonction de leur maîtrise linguistique et de l'adéquation entre celle-ci et leur perception de compétence en français. Pour ce faire, un sondage a été administré à deux reprises à une cohorte de 67 étudiantes de 1^{re} année de baccalauréat inscrites à un cours de didactique de l'écrit: au début de la session et à la fin du cours. Ce sondage évaluait les croyances relatives à dix thèmes abordés dans le cadre du cours. De façon générale, à la suite de ce cours, les représentations des étudiantes se sont modifiées, de manière variable selon les conceptions évaluées. La compétence linguistique influence la capacité à faire évoluer les représentations de manière positive: plus on est forte en français écrit, plus la perception de compétence est ajustée et plus on est ouverte à la formation didactique dispensée ; plus on est faible en français, plus on surestime sa compétence et moins on parvient à tirer parti de la formation pour faire évoluer ses représentations. Ces résultats sont particulièrement importants pour concevoir un programme de formation initiale des maîtres voué au succès.

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe the evolution of student teachers' representations on written French, according to their linguistic competence and to the appropriateness of their perceived competence in French. To achieve this, a survey was filled in twice by 67 students taking a first-year university course on grammar teaching, at the beginning and the end of the semester. This survey assessed beliefs about ten topics covered during the course. In general, after the course, students' representations have changed, in a way that varies according to the beliefs considered. Linguistic competence influences the ability to make one's representations evolve positively: the more one is competent in written French, the more one perceives one's competence correctly, the more one is open to the training given through the course; the less one is competent in written French, the more one overestimates one's competence, and the less one benefits from the course to make one's representations evolve. These results are particularly important in order to build a successful training program for student teachers.

Comme l'a récemment rappelé le ministère de l'Éducation du Québec (2001a), la maîtrise de la langue est l'une des douze compétences professionnelles attendues de tout enseignant. Cette affirmation, avec laquelle il est difficile d'être en désaccord, demande, pour être mise en pratique, qu'on éclaire deux concepts fondamentaux: la langue dont il est question et le niveau de maîtrise attendu. Depuis les années 1970, plusieurs recherches en didactique de la langue maternelle se sont intéressées aux différents niveaux de langue (Bernstein, 1971). On a rapidement constaté que la langue valorisée en classe n'était pas nécessairement celle de la cour d'école ou du milieu familial, d'où d'inévitables conflits et de potentiels échecs chez les élèves (Dannequin, 1976). Le fait de constater ces écarts ne justifie pas qu'on ajuste la langue de l'école à son pendant vernaculaire, puisque, comme le signalent Lebrun et Préfontaine (1999), l'école est irremplaçable pour initier à la langue écrite et à la langue orale normée. De

plus, seul un niveau de langue soutenu permet l'accès à des apprentissages regroupés par Verdelhan-Bourgade (2002) en trois domaines: le savoir et les représentations, les comportements sociaux et la méthode.

On s'attend de l'enseignant à ce qu'il fasse un usage professionnel de la langue (MEQ, 2001a). Sans que sa compétence linguistique soit identique à celle des linguistes et des écrivains, elle doit néanmoins dépasser celle de l'ensemble des citoyens, puisque l'enseignant sert de modèle linguistique à de très nombreux élèves (Lebrun & Préfontaine, 1999).

En tant que locuteurs du français, les étudiants destinés à une carrière en enseignement ont des opinions et des croyances sur plusieurs sujets liés à l'enseignement de la langue (Elalouf, Journot, Tamine, Tisset & Tomassone, 1998). Rarement étayées par des arguments fondés scientifiquement, ces représentations initiales des futurs maîtres doivent être explorées, puisqu'elles sont susceptibles de colorer l'enseignement qu'ils dispenseront (Gilly, 1989). De plus, les représentations erronées doivent être aussi confrontées aux consensus actuels à propos de la langue et de son enseignement pour favoriser la construction de nouveaux apprentissages (Balcou, 1997). Ainsi, cet article se propose d'examiner dans un premier temps la question suivante: «De quelle manière les représentations des étudiants à propos de l'enseignement de la grammaire évoluent-elles dans le cadre d'un cours de formation initiale des maîtres en didactique du français écrit?». Nous examinerons aussi à ce sujet une seconde question: «Quelle est l'influence de la performance des étudiants en français écrit sur cette évolution?».

De plus, nous nous attacherons à déterminer l'adéquation entre la performance des étudiants en français écrit et la perception de leur compétence dans ce domaine. En effet, de nombreuses études ont mis l'accent sur le lien entre l'apprentissage et l'adéquation entre la performance et la perception de compétence (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Fletcher, McGuire, Dziuban & Warren, 1997). Des répercussions négatives sur l'apprentissage et sur la persévérance dans la formation ont été notées lors de la sous-estimation des compétences (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski & Fier, 1999) et de leur surestimation (Connell & Ilardi, 1987). Deux autres questions de recherche nous permettront d'éclairer ce domaine: «Quelle est l'adéquation entre la performance des

étudiants en français écrit et la perception de leur compétence dans ce domaine?» et «Quelle est l'influence de cette adéquation sur l'évolution des représentations en didactique du français?». Avant de répondre à ces différentes questions, nous allons décrire les aspects de la didactique de l'écrit qui ont été explorés dans ce projet.

La formation dispensée aux futurs maîtres pour les habiliter à enseigner le français au primaire doit inclure des contenus de trois types: 1) quelques bases linguistiques permettant de décrire le système du français et d'en comprendre le fonctionnement; 2) des connaissances sur le développement habituel de la compétence linguistique chez les enfants; 3) des connaissances et des habiletés relatives aux manières de présenter les contenus de façon à les faire assimiler par les élèves. La formation en didactique du français ne peut passer outre les opinions des futurs maîtres sur lesquelles se construisent les nouveaux apprentissages; elle doit renforcer les idées justes et rectifier les préjugés. Pour ce faire, il nous paraît capital, dans un cours de didactique de l'écrit, que soient abordés certains concepts linguistiques, développementaux ou proprement didactiques à propos desquels les préconceptions sont nombreuses – et souvent tenaces.

Si la connaissance de la norme constitue un préalable à la didactique de l'écrit, elle doit s'accompagner d'une connaissance de la langue en tant que système. Les travaux de Catach (1995) ont à cet égard montré que le français écrit est bel et bien un système organisé, qui comporte une frange marginale d'exceptions. L'analyse que cette chercheuse a faite à partir de statistiques sur les graphèmes indique notamment que 80 à 85 % des signes de n'importe quel texte servent à transcrire les sons, les lettres hors système (témoignant de l'étymologie, par exemple) ne comptant que pour 12 à 13 % des signes.

Tout apprenant qui se familiarise avec la langue écrite suit un parcours développemental dont les principaux jalons ont été identifiés par des travaux en psycholinguistique et en didactique. Les enfants du préscolaire ont déjà, à travers leurs contacts avec l'écrit, construit des connaissances sur leur langue dont ils sont capables de témoigner lorsqu'on leur demande d'écrire un mot comme ils pensent qu'il s'écrit. Ces productions graphiques, que l'on appelle « orthographe approchées », amènent

l'enfant à préciser sa conception de l'écrit et le font donc progresser dans son développement orthographique (Montésinos-Gelet & Morin, 2001). La notion de pluriel, entre autres connaissances d'ordre morphologique, s'acquiert graduellement à travers le cours primaire pour être maîtrisée vers la 5^e année (Totereau, Barrouillet & Fayol, 1998). Les enfants de 2^e année ajoutent d'abord un *-s* comme marque du pluriel à toutes les classes de mots, noms comme verbes; puis, lorsqu'ils apprennent que la marque du pluriel des verbes est en *-nt*, ils ajoutent des marques *-nt* partout, aux noms comme aux verbes. Entre la fin de la 2^e année et la 4^e année, la proportion d'erreurs en *-nt* sur des noms va en augmentant, alors que les erreurs en *-s* sur des verbes diminuent graduellement. Enfin, en 5^e année, ils deviennent capables de distinguer les noms des verbes et de leur ajouter la marque qui leur convient.

Lorsqu'on s'intéresse à la construction graduelle des apprentissages en français écrit, on se préoccupe aussi de leur durabilité et de leur transférabilité dans une variété de contextes. Or d'autres recherches (Fayol, Hupet & Largy, 1999, notamment) ont montré que la surcharge cognitive pouvait empêcher des scripteurs maîtrisant parfaitement une notion tel l'accord sujet-verbe dans des situations normales d'appliquer leurs connaissances. Cela contribue à expliquer qu'en situation de production de texte, les enfants qui doivent gérer à la fois la génération et l'organisation des idées, leur intention d'écriture, les contraintes matérielles et le code linguistique puissent se trouver en surcharge cognitive et ne plus utiliser des connaissances linguistiques dont ils sont capables de faire preuve dans d'autres contextes.

Toujours dans une perspective évolutive, il est important de pouvoir situer la compétence linguistique des élèves d'aujourd'hui par rapport à celle d'élèves des générations précédentes. La recherche de Préfontaine et Richard (1994) a montré que les élèves québécois de 1992 orthographiaient une liste donnée de mots aussi bien que ceux de 1972 et aussi bien que des Européens évalués en 1940. Dans un même ordre d'idées, les travaux de Chervel et Manesse (1989) ont fait ressortir que les écoliers français de 1987 orthographiaient un texte donné mieux que ne le faisaient leurs prédécesseurs en 1877. Ces deux études indiquent que la compétence en orthographe lexicale et grammaticale de la génération actuelle n'est

vraisemblablement pas différente de celle des générations précédentes, mais ne permettent pas de tirer de conclusions en ce qui concerne la maîtrise de la syntaxe, du lexique et de la cohérence textuelle.

Quant à l'enseignement de la langue écrite, il est aujourd'hui fortement influencé par l'approche inductive, qui préconise l'observation et la manipulation de la langue par les élèves afin que ceux-ci soient amenés à induire règles et propriétés avant de les mettre en application (Michaud-Vaillancourt & Nadeau, 1997). Cette approche encourage également l'exercisation sous des formes variées, allant de la moins à la plus complexe, dont l'aboutissement devrait être la production d'un texte.

L'enseignement actuel de la langue insiste également sur l'importance de la réflexion métalinguistique chez les élèves et sur le développement d'habiletés d'analyse. Pour pouvoir parler de la langue, la manipuler et approfondir la compréhension qu'on en a, la connaissance d'un vocabulaire spécifique, qu'on appelle « métalangage », devient rapidement nécessaire; il appartient donc à l'école de transmettre aux élèves ce métalangage dont ils se serviront pour poursuivre leur développement linguistique (Petiot, 2000). Si la connaissance du métalangage facilite certes l'apprentissage, elle n'est pas absolument nécessaire à la résolution de problèmes orthographiques, qui peut être effectuée à l'aide d'autres stratégies métalinguistiques (Lefrançois, 2003).

L'enseignement du français a été longtemps fondé sur une pratique extrêmement répandue: la dictée. Les didacticiens remettent presque unanimement en question la pertinence de cet exercice comme moyen d'évaluation de la compétence orthographique (Jaffré, 1992). Mais, alors que certains (rapportés dans Jaffré, 1992) condamnent cet exercice sous toutes ses formes, d'autres (Angoujard, 1994) proposent que la dictée devienne une tâche-problème, dans laquelle l'élève est invité à exercer ses habiletés de résolution de problèmes linguistiques à partir d'un texte soigneusement choisi par l'enseignant. Elle constitue alors une activité d'apprentissage tout à fait pertinente.

Enfin, bon nombre d'enseignants se questionnent devant l'apparition des correcteurs orthographiques et leur utilisation possible par les élèves: ils se demandent que penser de cet outil qui veille à corriger automatiquement les erreurs d'orthographe sans que le scripteur soit nécessairement obligé

d'y réfléchir par lui-même. Si certains auteurs (Berten, 2000) sont sceptiques quant à la pertinence de l'utilisation du correcteur en classe et font ressortir ses limites, comme la difficulté à déceler tous les problèmes présents dans un texte, d'autres (comme Desmarais, 1998) proposent une véritable didactique du correcteur, dans laquelle cet outil joue non pas le rôle d'un substitut au scripteur mais celui d'un assistant à la réflexion métalinguistique, qui déleste le scripteur des aspects les plus mécaniques de l'écriture (comme la surveillance des erreurs de frappe) pour lui permettre de se concentrer sur les aspects de plus haut niveau.

L'ensemble de ces considérations didactiques devrait être intégré par les enseignants au terme de leur formation. Dans cet article, nous allons commencer par explorer l'évolution des représentations initiales des futurs enseignants du primaire quant à tous ces concepts dans le cadre d'un cours de première année en didactique du français écrit.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon

67 étudiantes de première année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire inscrites au cours « didactique de l'écrit – grammaire » ont participé à l'expérience à la session d'hiver 2003. Les auteures de cet article partageaient la responsabilité de ce cours. L'âge moyen des étudiantes est de 21 ans et 4 mois.

Outils

Trois outils ont été utilisés dans le cadre de cette recherche: un sondage évaluant les représentations des étudiantes au sujet de l'enseignement du français écrit, une auto-évaluation des compétences en français écrit et les performances en français écrit obtenues dans le cadre d'un cours de mise à niveau en français.

Le sondage, qui a été réalisé en ligne sur le site Web du cours, est composé de 10 affirmations. Une échelle Likert à 4 niveaux permet de recueillir les réponses: 1 signifiant « totalement en désaccord » avec l'affirmation, 2, « plutôt en désaccord », 3, « plutôt d'accord », et 4,

« totalement d'accord ». Le tableau 1 présente chacune des affirmations, les réponses attendues et les justifications de nos attentes par quelques références déjà présentées dans le cadre théorique. Le sondage a été proposé à deux reprises: en janvier, lors du premier cours, et à la fin du mois de mars, lors du dernier cours. L'évolution des représentations a été évaluée par affirmation avec une échelle à 4 niveaux: -1 si les étudiantes n'ont pas modifié des représentations erronées ou si elles sont passées d'une représentation ajustée à une représentation erronée; 0, si elles ont maintenu une représentation ajustée; 1, si elles sont passées d'une représentation erronée à une représentation ajustée et 2 lorsque ce changement de représentation est très important. Un score global, calculé en additionnant les scores des 10 affirmations, a aussi été calculé.

La perception de compétence en français écrit consiste en une affirmation - «Je me débrouille suffisamment bien en français écrit pour devenir enseignant» - évaluée sur une échelle de 1 à 4, 1 représentant une faible estime de sa compétence, 4, une haute estime de cette dernière.

Nous avons choisi de retenir les performances en français écrit obtenues dans le cadre d'un cours de mise à niveau en français plutôt que les performances obtenues dans le cadre de notre cours de didactique. Deux raisons justifient ce choix. En premier lieu, la note obtenue dans le cours de didactique est composée d'un nombre non négligeable d'évaluations collectives, ce qui dilue les performances individuelles. De plus, puisqu'il s'agit d'un cours de didactique et non d'un cours de langue, la performance indique avec moins de précision les habiletés en français écrit. Le résultat au cours de mise à niveau a été évalué en cotes de A (ceux qui ont été dispensés du cours parce qu'ils démontraient déjà une maîtrise suffisante de la langue) à E (ceux qui ont échoué au cours).

Modalités d'analyse

Pour répondre à la première question de recherche, nous avons compilé le nombre d'occurrences des réponses possibles obtenues lors de chacun des sondages pour les dix affirmations ainsi que la moyenne du score de modification des représentations. De plus, nous avons compilé le nombre et le pourcentage des réponses attendues lors des deux sondages. Pour répondre à la seconde question de recherche, nous avons calculé le

nombre et le pourcentage des réponses attendues lors des deux sondages ainsi que la moyenne du score de modification des représentations selon la force des étudiantes en français écrit. Nous avons considéré comme faibles les étudiantes qui ont échoué au cours de mise à niveau, comme moyennes, celles qui ont obtenu C, C+ ou B- et comme fortes, celles qui ont obtenu B ou plus ou qui ont été dispensées du cours. Ensuite, nous avons comparé les moyennes du score de modification des représentations des trois groupes à l'aide d'ANOVA afin de déterminer si elles étaient significativement différentes.

Pour répondre à la troisième question de recherche, nous avons calculé pour chaque sujet le décalage dans la perception de soi (DPS), c'est-à-dire l'écart entre sa perception de sa compétence en français en fin de session et son résultat au cours de mise à niveau. Une valeur de 0 pour le DPS indique que l'étudiante a une perception juste d'elle-même. Une valeur positive montre que l'étudiante se surestime (cette valeur peut être de 1, 2 ou 3, 3 représentant l'écart le plus fort entre la perception et la réalité), une valeur négative, que l'étudiante se sous-estime.

Pour répondre à la quatrième question de recherche, nous avons calculé les corrélations entre la modification de la représentation pour chaque affirmation d'une part, la force en français écrit et le décalage dans la perception de soi d'autre part.

RÉSULTATS

Question 1: De quelle manière les représentations des étudiantes à propos de l'enseignement de la grammaire évoluent-elles dans le cadre d'un cours de formation initiale des maîtres en didactique du français écrit?

Le tableau 2 présente d'abord, pour chacune des dix affirmations, le nombre d'occurrences des réponses possibles, obtenues lors du premier et du second sondage. Il montre ensuite la moyenne du score de modification des représentations.

Tableau 1

Description du sondage proposé

Affirmation	Réponse(s) attendue(s)	Justification théorique
1. Le français présente plus d'exceptions que de règles.	1 (totalement en désaccord) ou dans une moindre mesure 2 (plutôt en désaccord)	Catach (1995)
2. La majeure partie des lettres dans les mots en français servent à représenter des sons.	4 (totalement d'accord) ou dans une moindre mesure 3 (plutôt d'accord)	Catach (1995)
3. Une bonne connaissance du métalangage au primaire aide à avoir une meilleure qualité de langue écrite.	3 (plutôt d'accord) ou dans une moindre mesure 4 (totalement d'accord)	Petiot (2000) Lefrançois (2003)
4. La qualité de la langue écrite chez les jeunes tend à se détériorer d'une génération à l'autre.	1 (totalement en désaccord) ou 2 (plutôt en désaccord)	Préfontaine et Roy (1994)
5. Il est normal que, pendant un certain temps, les jeunes élèves accordent les verbes au pluriel en y ajoutant un S.	4 (totalement d'accord) ou dans une moindre mesure 3 (plutôt d'accord)	Totereau, Barrouillet et Fayol (1998)
6. La dictée est un très mauvais outil d'évaluation, mais un excellent exercice d'apprentissage.	3 (plutôt d'accord) ou 4 (totalement d'accord)	Jaffré (1992) Angoujard (1994)

(con't)

Affirmation	Réponse(s) attendue(s)	Justification théorique
7. Il est très difficile (et peu pertinent) d'utiliser le correcteur orthographique avec des élèves du primaire.	1 (totalement en désaccord) ou dans une moindre mesure 2 (plutôt en désaccord)	Desmarais (1998) Berten (2000)
8. Il est pertinent de demander aux élèves d'écrire à leur façon des mots nouveaux pour faciliter l'intégration de la norme orthographique.	4 (totalement d'accord) ou dans une moindre mesure 3 (plutôt d'accord)	Montésinos-Gelet et Morin (2001)
9. Il est déconseillé de faire faire aux élèves des exercices à trous visant une notion particulière.	2 (plutôt en désaccord)	Michaud-Vaillancourt et Nadeau (1997)
10. Il est anormal que des élèves ne réussissent pas à appliquer dans une production de texte des règles qu'ils maîtrisent parfaitement en situation d'exercices.	1 (totalement en désaccord)	Fayol, Hupet et Largy (1999)

Ce tableau nous permet d'observer que les modifications dans les représentations ne sont pas radicales à l'échelle du groupe entier. Pour l'ensemble des affirmations, on constate que les représentations des étudiantes ont peu évolué et, même, que ces représentations tendent à se détériorer légèrement (-0,07). Les plus fortes variations ont été obtenues aux affirmations 4 (« La qualité de la langue écrite chez les jeunes tend à se détériorer d'une génération à l'autre. ») et 5 (« Il est normal que, pendant

Tableau 2

Occurrences par réponse aux 1^{er} et 2^e sondages et moyenne du score de modification des représentations (MR), par affirmation

Affirmation	1 ^{er} sondage				2 ^e sondage				Moyenne du score de MR	
	0	1	2	3	4	1	2	3		4
1		2	<i>31</i>	<i>34</i>		3	<i>33</i>	<i>28</i>	<i>3</i>	-0,19
2		<i>12</i>	<i>26</i>	<i>24</i>	5	<i>8</i>	<i>30</i>	<i>18</i>	11	-0,34
3			<i>12</i>	35	<i>20</i>	<i>1</i>	<i>10</i>	34	<i>22</i>	-0,07
4		1	23	<i>35</i>	<i>8</i>	25	31	<i>11</i>		0,49
5	<i>1</i>		<i>22</i>	<i>32</i>	12	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>24</i>	39	0,67
6		<i>6</i>	<i>32</i>	26	3	<i>1</i>	<i>26</i>	29	11	-0,03
7	<i>1</i>	4	<i>29</i>	<i>27</i>	<i>6</i>	2	<i>29</i>	<i>33</i>	<i>3</i>	-0,28
8	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>29</i>	<i>33</i>	1	<i>1</i>	<i>16</i>	<i>44</i>	6	0,10
9	<i>1</i>	<i>1</i>	35	<i>27</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	40	<i>19</i>	<i>3</i>	-0,10
10	<i>1</i>	9	<i>36</i>	<i>20</i>	<i>1</i>	24	<i>31</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	-0,31
Total										-0,07

Note. Les nombres en caractère gras correspondent aux réponses attendues, celles en italique, aux réponses tolérées.

un certain temps, les jeunes élèves accordent les verbes au pluriel en y ajoutant un *s.* »), qui ont connu une modification positive de 0,49 et de 0,67 respectivement. Seulement trois des dix affirmations ont donné lieu à une amélioration de la représentation initiale: outre les deux affirmations dont il vient d'être question, il s'agit de l'affirmation 8 (« Il est pertinent de demander aux élèves d'écrire à leur façon des mots nouveaux pour faciliter l'intégration de la norme orthographique. »). Les affirmations montrant le plus grand nombre de variations négatives ou de maintien d'une opinion erronée sont la 2 (« La majeure partie des lettres dans les mots en français servent à représenter des sons. »), la 10 (« Il est anormal que des élèves ne réussissent pas à appliquer dans une production de texte des règles qu'ils maîtrisent parfaitement en situation d'exercices. ») et la 7 (« Il est très difficile (et peu pertinent) d'utiliser le correcteur orthographique avec des élèves du primaire. »).

Ces résultats gagnent à être nuancés en considérant le nombre de représentations adéquates au point de départ et la progression dans les réponses attendues, pour chaque affirmation. C'est ce que présente le tableau 3.

Tableau 3
Nombre et pourcentage de réponses attendues aux 1^{er} et 2^e sondages, par affirmation

Affirmation	Réponses attendues au 1 ^{er} sondage		Réponses attendues au 2 ^e sondage	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1	33	49 %	36	54 %
2	29	43 %	29	43 %
3	55	82 %	56	84 %
4	24	36 %	56	84 %
5	44	66 %	63	94 %
6	29	43 %	40	60 %
7	33	49 %	31	46 %
8	34	51 %	50	75 %
9	35	52 %	40	60 %
10	9	13 %	24	36 %
Moyenne		48 %		64 %

Ce tableau nous permet de constater que, globalement, le nombre de réponses attendues au 2^e sondage est plus élevé que celui du 1^{er} sondage. Il confirme que, pour les affirmations 4, 5 et 8, les changements de représentations sont à la fois importants et positifs. Alors que les représentations au sujet de l'affirmation 4 étaient au point de départ parmi les moins adéquates (36 %), elles figurent parmi les plus adéquates à la fin du cours (84 %). Les représentations reliées aux affirmations 5 et 8 étaient au départ plutôt ajustées, elles se sont néanmoins très largement améliorées (de 28 et 24 % respectivement). Il confirme également que les représentations liées à l'affirmation 7 se sont détériorées. Il faut nuancer cependant la détérioration de la MR pour les affirmations 2 et 10: on observe une stagnation et non un déclin dans le nombre de réponses

attendues pour la 2 et une progression dans ce nombre pour la 10, qui était de loin l'affirmation la plus sujette à des représentations erronées au départ.

De plus, pour les quatre affirmations qui ne se démarquaient pas dans le tableau 2 (1, 3, 6 et 9), nous pouvons, grâce au tableau 3, apporter un éclairage plus spécifique sur les modifications des représentations. Une très large majorité des étudiantes avait, d'ores et déjà, une représentation ajustée par rapport à l'affirmation 3 (« Une bonne connaissance du métalangage au primaire aide à avoir une meilleure qualité de langue écrite. »); ainsi, l'absence de progression dans la MR (-0,07) n'est pas préoccupante. Les représentations relatives à l'affirmation 1 (« Le français présente plus d'exceptions que de règles. ») et à la 9 (« Il est déconseillé de faire faire aux élèves des exercices à trous visant une notion particulière. ») étaient au départ plutôt adéquates et se sont légèrement améliorées, respectivement de 5 et de 8 %. Quant aux représentations à propos de l'affirmation 6 (« La dictée est un très mauvais outil d'évaluation, mais un excellent exercice d'apprentissage. »), l'augmentation du nombre de réponses attendues est plus substantielle (17 %).

Pour la suite de nos analyses, nous nous en tiendrons au score de modification des représentations plutôt qu'au nombre de réponses attendues pour trois raisons: au contraire du nombre de réponses attendues, ce score tient compte de l'évolution des individus, il qualifie et quantifie l'ampleur des modifications et il considère aussi la détérioration dans les représentations.

Question 2: Quelle est l'influence de la performance des étudiantes en français écrit sur l'évolution des représentations?

Le tableau 4 présente le nombre d'occurrences par réponse possible pour chaque affirmation, ainsi que le score moyen de modification des représentations pour chaque affirmation, selon la force des étudiantes en français écrit.

Pour sept des dix affirmations, les fortes modifient leurs représentations de manière plus positive ou moins négative que les moyennes et les faibles. Cette différence entre les trois groupes se révèle significative pour deux de ces sept affirmations, soit la 1 (« Le français

Tableau 4 : **Nombre et pourcentage de réponses attendues aux 1^{er} et 2^e sondages et moyenne du score de modification des représentations (MR), par affirmation et selon la force en français écrit**

Affirmation	Réponses attendues au 1 ^{er} sondage		Réponses attendues au 2 ^e sondage		Moyenne du score de MR
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	
1 fortes	12	48 %	19	76 %	0,16
moyennes	5	38 %	4	31 %	-0,46
faibles	16	55 %	13	45 %	-0,38
2 fortes	11	44 %	14	56 %	-0,12
moyennes	6	46 %	5	38 %	-0,54
faibles	12	41 %	10	34 %	-0,45
3 fortes	21	84 %	20	80 %	-0,32
moyennes	12	92 %	11	85 %	-0,08
faibles	22	76 %	25	86 %	0,14
4 fortes	7	28 %	22	88 %	0,64
moyennes	3	23 %	11	85 %	0,46
faibles	14	48 %	23	79 %	0,38
5 fortes	14	56 %	22	88 %	0,72
moyennes	11	85 %	12	92 %	0,54
faibles	19	66 %	29	100 %	0,69
6 fortes	11	44 %	20	80 %	0,32
moyennes	6	46 %	3	23 %	-0,77
faibles	12	41 %	17	59 %	0,00
7 fortes	15	60 %	13	52 %	-0,28
moyennes	4	31 %	5	38 %	-0,38
faibles	14	48 %	13	45 %	-0,24
8 fortes	10	40 %	20	80 %	0,44
moyennes	6	46 %	10	77 %	0,08
faibles	18	62 %	20	69 %	-0,17
9 fortes	13	42 %	16	64 %	-0,04
moyennes	5	38 %	8	62 %	-0,08
faibles	17	59 %	16	55 %	-0,17
10 fortes	4	16 %	8	32 %	-0,48
moyennes	1	8 %	6	46 %	0,15
faibles	4	14 %	10	34 %	-0,38
Total fortes					1,04
moyennes					-1,08
faibles					-0,59

fortes: N = 25; moyennes: N = 13; faibles: N = 29

présente plus d'exceptions que de règles. ») ($F(2, 64) = 3,909$; $p < 0,05$) et la 6 (« La dictée est un très mauvais outil d'évaluation, mais un excellent exercice d'apprentissage. ») ($F(2,64) = 6,831$; $p < 0,01$). On observe par ailleurs une tendance à la différence significative pour l'affirmation 3 (« Une bonne connaissance du métalangage au primaire aide à avoir une meilleure qualité de langue écrite. »), où les faibles changent leurs représentations de manière plus positive que les moyennes et les fortes ($F(2,64) = 2,832$; $p = 0,066$). Pour l'ensemble des affirmations, seules les fortes améliorent leurs représentations, alors que les faibles, et encore davantage les moyennes, modifient négativement ces représentations; la différence entre les trois groupes est significative ($F(2,64) = 3,239$; $p < 0,05$).

Si l'on considère le nombre de réponses attendues au premier sondage en fonction de la force, de manière surprenante, soit que les écarts entre les groupes ne sont pas très importants (affirmations 2, 3, 6, 10), soit que les faibles ont des représentations plus ajustées (affirmations 1, 4, 8 et 9). Lors du 2^e sondage, les écarts entre les groupes ne sont pas importants pour cinq affirmations; pour deux d'entre elles (affirmations 3 et 5), moins on est fort en français écrit et plus on a des représentations ajustées, alors que pour trois d'entre elles (affirmations 4, 8 et 9), le profil inverse prévaut. Dans quatre autres cas, les fortes ont le plus grand nombre de représentations ajustées au terme du cours. D'ailleurs, cinq affirmations donnent lieu à des représentations adéquates chez plus de 80 % des fortes, ce qui n'est le cas que pour 3 affirmations chez les moyennes et 2 chez les faibles. Entre les deux sondages, les fortes ont amélioré leurs représentations de plus de 10% pour huit affirmations; cette proportion est de quatre chez les moyennes et de trois chez les faibles. Seules les moyennes montrent une détérioration importante, et ce, uniquement pour l'affirmation 6.

Question 3: Quelle est l'adéquation entre la performance des étudiantes en français écrit et la perception de leur compétence dans ce domaine?

Le tableau 5 présente le nombre d'étudiantes par profil (combinaison de la perception de compétence et du résultat en français écrit), ainsi que la valeur du décalage dans la perception de soi (DPS) qui a été attribuée à chaque profil.

Tableau 5

Nombre d'étudiantes pour chaque combinaison de perception de sa compétence et de résultat au cours de mise à niveau

Perception de sa compétence en français écrit	Résultat au cours de mise à niveau	DPS	Nombre d'étudiantes
1	B	-2	1
2	E	1	5
2	C	0	1
2	B	-1	1
3	E	2	21
3	C	1	9
3	B-	0	3
3	B	0	7
3	B+	0	2
3	A	-1	6
4	E	3	3
4	B	1	3
4	B+	0	2
4	A	0	3

Au total, 18 étudiantes ont une perception juste de leur compétence (DPS égal à 0): 1 se perçoit comme plutôt faible, 12 plutôt fortes et 5 fortes. 41 étudiantes surestiment leur compétence (DPS égal à 1, 2 ou 3); 29 de ces étudiantes ont échoué au cours et ne se perçoivent pas comme faibles mais comme plutôt faibles (5 d'entre elles), plutôt fortes (21) ou fortes (3). Seules 8 étudiantes sous-estiment leur compétence (DPS égal à -1 ou -2); 6 de ces étudiantes ont été dispensées du cours de mise à niveau et ne se croient pourtant pas fortes mais plutôt fortes.

Question 4: Quelle est l'influence de cette adéquation sur l'évolution des représentations en didactique du français?

Le tableau 6 montre pour chaque affirmation la corrélation entre la modification de la représentation, d'une part, et la force en français écrit et le décalage dans la perception de soi (DPS), d'autre part.

Tableau 6

Pour chaque affirmation, corrélations entre la modification de la représentation d'une part, la force en français écrit et le décalage dans la perception de soi (DPS) d'autre part.

Affirmation	Force en français écrit	DPS
1	0,25*	-0,29*
2	0,15	-0,16
3	-0,29*	0,28*
4	0,11	-0,10
5	0,01	-0,04
6	0,12	-0,16
7	-0,04	-0,11
8	0,33**	-0,27*
9	0,04	-0,03
10	0,01	-0,02
Total	0,22	-0,29*

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

N = 67

Trois affirmations montrent des corrélations significatives avec la force en français écrit et le décalage dans la perception de soi, mais la direction de la relation n'est pas la même dans tous les cas. Pour l'affirmation 1 (« Le français présente plus d'exceptions que de règles. ») et la 8 (« Il est pertinent de demander aux élèves d'écrire à leur façon des mots nouveaux pour faciliter l'intégration de la norme orthographique. »), plus on est fort en français écrit et plus on perçoit adéquatement sa compétence, plus on a modifié sa représentation de manière positive. Pour l'affirmation 3 (« Une bonne connaissance du métalangage au primaire aide à avoir une meilleure qualité de langue écrite. »), moins on est fort en français écrit

et moins on perçoit adéquatement sa compétence, plus on a modifié sa représentation de manière positive. Pour l'ensemble des affirmations, il n'y a pas de lien significatif entre la force en français écrit et la modification des représentations, mais une corrélation négative significative entre le DPS et cette modification: autrement dit, plus on perçoit correctement sa compétence en français écrit et plus on modifie positivement ses représentations.

DISCUSSION

De façon générale, les représentations des étudiantes quant à l'enseignement de la langue se sont moins améliorées que ce qui serait nécessaire à l'atteinte d'un niveau d'expertise suffisant en didactique du français. Alors que, si l'on considère uniquement la progression vers des représentations adéquates, on constate une amélioration sensible (de 48 à 64 %), si l'on intègre le maintien des représentations erronées et les détériorations dans les représentations, le portrait est moins réjouissant quant à la portée de l'enseignement prodigué (variation du score moyen de MR de $-0,07$). Il convient de rappeler que ces étudiantes n'en sont qu'à leur première année de formation et que trois autres cours de didactique du français devraient contribuer à faire évoluer leurs opinions.

De plus, quelle que soit leur force en français écrit, les étudiantes ont davantage de représentations adéquates à la fin du cours. Toutefois, comparativement aux moyennes et aux faibles, moins de fortes maintiennent leurs représentations erronées ou détériorent des représentations ajustées, ce qui explique qu'elles soient les seules à montrer un score moyen de MR positif (1,04). Si les écarts entre les groupes sont relativement faibles au point de départ, c'est que ces groupes ont été constitués à partir de leurs compétences linguistiques et non pas à la lumière de leurs connaissances en didactique du français écrit. Par contre, la force en français écrit semble influencer de manière importante la capacité à modifier positivement ses représentations et, surtout, à ne pas les laisser se détériorer. À cet effet, une réflexion reste à conduire, que nous réaliserons pour chaque affirmation, afin de comprendre pourquoi certaines moyennes et faibles ont maintenu des représentations erronées ou ont détérioré des représentations ajustées.

Dans une majorité de cas, il existe une différence entre la force réelle en français écrit et la perception de cette force par les étudiantes. En effet, seules 18 étudiantes sur 67 ont des perceptions ajustées de leur compétence; 41 se surestiment, ce qui, compte tenu des recherches sur l'impact de la surestimation sur la performance scolaire (Connell & Ilardi, 1987), est très préoccupant; 8 étudiantes, toutes fortes, se sous-estiment, mais de manière peu prononcée.

Ces écarts entre perception et réalité influencent la capacité à modifier ses représentations: plus on perçoit correctement sa compétence en français écrit et plus on modifie positivement ses représentations. Cette observation rejoint les conclusions des recherches mentionnées précédemment dans d'autres domaines de connaissances (Eccles *et al.*, 1993; Fletcher *et al.*, 1997).

La modification des représentations relatives à l'affirmation 1 (« Le français présente plus d'exceptions que de règles. ») est significativement différente d'un groupe à l'autre. Les fortes ont fortement fait évoluer leurs représentations de manière positive, alors que les moyennes et les faibles ont au contraire davantage détérioré leurs représentations. Les fortes n'avaient pas au départ des représentations différentes des autres étudiantes. Toutefois, ayant une meilleure connaissance de la langue, elles ont su intégrer les modèles linguistiques qui leur ont été présentés de manière à faire évoluer positivement leur représentation de la langue en tant que système, alors que les moyennes et les faibles, souvent dépassées par les exigences du code, ont eu plus de mal à accepter cette affirmation en contradiction avec leur expérience.

L'affirmation 2 (« La majeure partie des lettres dans les mots en français servent à représenter des sons. ») fait partie de celles qui montrent le plus grand nombre de variations négatives ou de maintien d'une opinion erronée. Comme pour l'affirmation 1, seules les fortes ont fait varier positivement leurs représentations, mais de manière moins prononcée. Cela s'explique par des raisons tout à fait similaires à celles évoquées pour l'affirmation précédente. Les moyennes et les faibles ont surestimé le nombre des graphèmes non phonogrammiques en français, probablement parce que, pour la première fois, pendant le cours, elles ont appris à les catégoriser dans le système graphique, sans en relativiser l'importance.

Soulignons que, dans une enquête réalisée en France sur les représentations de l'orthographe qu'ont les enseignants en formation (Elalouf *et al.*, 1998), les répondants percevaient aussi le système linguistique comme incohérent et portaient davantage leur attention sur des phénomènes périphériques (lettres étymologiques ou historiques) que sur les aspects systématiques de la langue.

Une très large majorité des étudiantes avait, au début du cours, une représentation adéquate par rapport à l'affirmation 3 (« Une bonne connaissance du métalangage au primaire aide à avoir une meilleure qualité de langue écrite. »). Mais les faibles sont celles qui changent leurs représentations de manière la plus positive. Une autre recherche auprès d'une population similaire a fait ressortir que, lorsqu'ils résolvent des problèmes linguistiques, les forts utilisent des stratégies métalinguistiques sans nécessairement avoir recours au métalangage, alors que les faibles font davantage appel à ce dernier, sans que cela les aide à résoudre efficacement le problème (Lefrançois, 2004). Les faibles sont en quelque sorte sécurisés par le métalangage, d'où leur vision positive de son investissement dans l'enseignement.

L'affirmation 4 (« La qualité de la langue écrite chez les jeunes tend à se détériorer d'une génération à l'autre. ») est une de celles qui ont connu la modification la plus positive, malgré un nombre important de représentations inadéquates au point de départ. Les faibles sont celles qui ont au début du cours l'opinion la plus juste. Il faut rappeler à cet égard qu'elles surestiment toutes leur propre compétence en français, d'où le transfert plus fréquent de cet optimisme à l'ensemble de la société.

L'autre affirmation qui a donné lieu aux modifications les plus positives est la 5 (« Il est normal que, pendant un certain temps, les jeunes élèves accordent les verbes au pluriel en y ajoutant un *s*. »). Les représentations étaient plutôt adéquates au début du cours et elles se sont encore sensiblement améliorées. Il est à noter que toutes les faibles, à la fin du cours, avaient une représentation ajustée quant à cette affirmation anecdotique qui contribue à dédramatiser l'erreur.

Alors qu'au départ, les représentations à propos de l'affirmation 6 (« La dictée est un très mauvais outil d'évaluation, mais un excellent exercice d'apprentissage. ») sont plutôt équivalentes d'un groupe à

l'autre, la différence entre les groupes en fin de cours est significative. Assez curieusement, alors que les représentations des fortes et des faibles progressent, celles des moyennes se détériorent. Difficilement interprétable sur le plan conceptuel, ce constat nous conduit à remettre en question la formulation de l'affirmation: la présence de deux volets, que nous avons combinés afin qu'ils se nuancent mutuellement, a pu amener les étudiantes à les interpréter indépendamment l'un de l'autre, d'où certaines incohérences dans les résultats.

L'affirmation 7 (« Il est très difficile (et peu pertinent) d'utiliser le correcteur orthographique avec des élèves du primaire. ») fait partie de celles qui montrent le plus grand nombre de variations négatives ou de maintiens d'une opinion erronée. Pour comprendre cette observation, il faut considérer la manière dont ce sujet a été traité dans le cadre du cours. Pour montrer aux étudiantes la performance d'un correcteur orthographique appliqué à un texte d'élève, nous avons présenté en classe une démonstration qui en a fait ressortir plusieurs limites. Les étudiantes se sont montrées très critiques envers cet outil, ce qui a probablement influencé leur réceptivité face à la présentation qui a suivi, qui démontrait pour sa part la pertinence didactique du correcteur.

L'affirmation 8 (« Il est pertinent de demander aux élèves d'écrire à leur façon des mots nouveaux pour faciliter l'intégration de la norme orthographique. ») a donné lieu à une amélioration de la représentation initiale dans tous les groupes. Il est vrai que les perspectives constructiviste et socioconstructiviste sont fortement soutenues par le MEQ dans son programme de formation (2001b) et, de ce fait, très présentes dans l'ensemble des cours de formation initiale des maîtres, ce qui a probablement contribué à donner aux étudiantes une vision positive de l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage.

Les représentations relatives à l'affirmation 9 (« Il est déconseillé de faire faire aux élèves des exercices à trous visant une notion particulière. ») se sont surtout améliorées chez les fortes et les moyennes. Pour avoir de cette affirmation une représentation adéquate, il fallait nuancer son jugement sur les exercices à trous. En effet, dans le cadre du cours, l'exercisation a été critiquée en tant qu'unique activité d'apprentissage, mais elle a été présentée comme une étape indispensable

dans toute séquence didactique, notamment pour favoriser l'automatisation (Michaud-Vaillancourt & Nadeau, 1997). Certaines faibles n'ont peut-être retenu qu'un aspect de cette problématique, d'où la légère détérioration de leurs représentations.

Au départ, l'affirmation 10 (« Il est anormal que des élèves ne réussissent pas à appliquer dans une production de texte des règles qu'ils maîtrisent parfaitement en situation d'exercices. ») était de loin celle qui suscitait le plus grand nombre de représentations erronées. Bien que tous les groupes aient montré une progression dans le nombre de réponses attendues, il y a davantage de sujets qui ont une perception très éloignée de ce qui a été transmis dans le cadre de la formation. On peut attribuer ce phénomène à la ténacité de cette croyance dans le milieu scolaire, que les étudiantes ont côtoyé simultanément au cours de didactique à l'occasion de leur stage.

CONCLUSION

L'objectif de l'article était de décrire l'évolution des représentations des futurs enseignants à propos de l'enseignement du français écrit en fonction de leur maîtrise linguistique et de l'adéquation entre celle-ci et leur perception de compétence. De façon générale, à la suite d'un cours en didactique du français écrit, on observe des modifications dans les représentations, dont l'ampleur varie selon les thèmes explorés. Ces modifications sont, pour plusieurs étudiantes, positives; toutefois, chez d'autres, on observe le maintien de représentations erronées, voire une dégradation des opinions adéquates. La force en français écrit est particulièrement déterminante dans la direction de l'évolution des représentations: les étudiantes les plus fortes sont plus nombreuses à exprimer des idées adéquates en fin de cours sur les différents thèmes abordés. Ces étudiantes sont aussi les plus nombreuses à estimer correctement leur compétence en français écrit ou à la sous-estimer, alors que les moyennes et surtout les faibles se surestiment majoritairement. Ainsi, compétence en français écrit et adéquation de la perception de cette compétence se confondent dans notre cohorte, ce qui ne nous permet pas de déterminer laquelle des deux influence davantage l'évolution des représentations.

En tant que formateurs de futurs enseignants, nous nous devons de prendre en considération ce que ces résultats révèlent quant au lien entre compétence linguistique et capacité de faire évoluer ses représentations à propos de la didactique. Une formation en didactique de l'écrit ne peut faire l'économie d'un perfectionnement préalable des compétences linguistiques. Mais, pour que ce perfectionnement soit efficace, il convient de s'assurer que les étudiants construisent une perception juste de leur compétence, ce qui est rarement le cas chez ceux qui, précisément, ont besoin de s'améliorer – en effet, sans une conscience ajustée de leurs aptitudes, les étudiants ne peuvent sentir le besoin de se perfectionner. Cependant, il ne faudrait pas que ce nécessaire réajustement dans la perception de compétence conduise les étudiants à se sentir impuissants face à une langue perçue comme trop complexe et, de ce fait, les démobilise. Ainsi, pour permettre un réel apprentissage en didactique de l'écrit, il est nécessaire de ne pas se préoccuper que de didactique, mais aussi d'être vigilants à la fois aux dimensions linguistiques et motivationnelles impliquées dans cet apprentissage. ❖

Références

- Angoujard, A. (1994). Dictée ou tâches-problèmes? In A. Angoujard (dir.), *Savoir orthographe* (p. 74-82). Paris: Hachette.
- Balcou, M. (1997). Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture. *Repères*, 16, 221-239.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Berten, F. (2000). Correcteurs orthographiques et enseignement du français. *Commission français et informatique* [en ligne]. Page consultée le 27 mai 2003 à l'adresse <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/correcteur/correcteur.html>
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*, 3^e édition. Paris: Nathan Université.
- Cherrel, A., & Manesse, D. (1989). *La dictée: les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris: INRP / Calmann-Lévy.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D., & Fier, J. (1999). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development*, 70, 459-473.
- Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58, 1297-1307.
- Dannequin, C. (1976). *Les enfants bâillonnés*. Paris: SUDEL/CEDIC.
- Desmarais, L. (1998). Apprendre l'orthographe avec un correcteur orthographique? *Revue canadienne des langues vivantes*, 55(1), 76-96.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender difference in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Elalouf, M.-L., Journot, M., Tamine, M., Tisset, C., & Tomassone, R. (1998). Les futurs enseignants et l'orthographe: représentations et formation. *Le français aujourd'hui*, 122, 5-14.
- Fayol, M., Hupet, M., & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French: From novices to experts' errors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 153-174.
- Fletcher, P., McGuire, J., Dziuban, C., & Warren, M. (1997). *Non-cognitive prediction of GPA/retention among academically disadvantaged freshmen*. Communication présentée à la Southeastern Psychological Association, Atlanta, GA, avril 1997.

Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 389-406). Paris: PUF.

Jaffré, J.-P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris: Hachette.

Lebrun, M., & Préfontaine, C. (1999). La langue de l'enseignant: défi social et préoccupations institutionnelles. *Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, no 91-92, septembre, 65-90.

Lefrançois, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire? *Dossiers des sciences de l'éducation de l'université de Toulouse-le Mirail*, 9, 67-76.

Lefrançois, P. (2004). Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 233-244). Paris: l'Harmattan.

Michaud-Vaillancourt, C., & Nadeau, M. (1997). Enseigner l'accord du participe passé par l'observation d'exemples « oui » et d'exemples « non ». *Québec français*, 107, 51-55.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: MEQ.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: MEQ.

Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en première année du primaire: Qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques? *Archives de psychologie*, 69(270-271), 159-176.

Petiot, G. (2000). *Grammaire et linguistique*. Paris: Armand Colin.

Préfontaine, R., & Richard, S. (1994). Les écoliers québécois de 1992 écrivent aussi bien que leurs parents et grands-parents. *Québec français*, 92, 40-42.

Totereau, C., Barrouillet, P., & Fayol, M. (1998). Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French: The case of noun and verb. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 447-464.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*. Paris: PUF.