

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
LOUISE GIROUX**

**LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉCRITE CHEZ DES ÉTUDIANTS
UNIVERSITAIRES EN DIFFICULTÉ : LA CONTRIBUTION DE
L'APPROCHE ATTRIBUTIONNELLE**

DÉCEMBRE 2002

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

La présente étude vise à mieux comprendre la problématique d'étudiants universitaires qui, après treize ans de scolarité, ne maîtrisent pas la langue française. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui s'inscrit dans un contexte social préoccupant. Par le biais de l'approche attributionnelle, l'étude a pour objectif de déterminer les causes auxquelles les étudiants attribuent leurs difficultés, le lieu de contrôle de ces causes, de même que leur stabilité et leur contrôlabilité. Elle vise également à préciser le type de rapport que ces étudiants entretiennent avec la langue, la valeur attribuée à la maîtrise du français et le phénomène de résignation acquise chez les étudiants.

Nous avons privilégié la méthode qualitative afin de donner la parole aux étudiants. Pour ce faire, nous avons effectué des entrevues dirigées avec cinq sujets inscrits à temps plein dans un programme d'études à l'Université du Québec à Trois-Rivières et nous avons effectué une analyse de contenu à partir d'un modèle de catégorisation mixte.

L'analyse des résultats permet de constater à quel point ces étudiants se sentent diminués et dépréciés face à leurs lacunes. Ils ressentent un fort sentiment de gêne, ils ont peur que leur problème soit vu et connu et ils craignent de devenir un objet de risée. Pour contourner ce problème, les étudiants vont utiliser une panoplie de stratégies allant de l'utilisation de schémas à l'évitement de situations qui nécessitent la pratique de l'écrit. En plus, les résultats permettent de tracer le modèle attributionnel de chacun des étudiants et, pour l'ensemble, de déterminer les principales attributions émises : une cause interne, le manque d'intérêt, mais surtout une cause externe, la responsabilité du système scolaire. Ils permettent également de constater que les filles ont un rapport à la langue plus positif que les garçons et que leurs motivations à améliorer leurs compétences langagières sont intrinsèques, contrairement aux garçons qui sont davantage motivés par des raisons extrinsèques.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
REMERCIEMENTS.....	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Situation du problème	5
1.2 Historique	7
1.3 La dimension éducative.....	8
1.4 La dimension culturelle.....	21
1.5 La dimension sociale.....	23
1.5.1 La situation en France	23
1.5.2 La situation aux États-Unis	25
1.5.3 La situation au Québec	27
1.6 La dimension politique.....	30
1.7 La dimension économique	32
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	35
2.1 Le concept de compétences langagières.....	36
2.2 La théorie de l'attribution de Weiner	44
2.2.1 Le modèle attributionnel.....	44
2.2.2 Le modèle attributionnel et les attentes	48
2.2.3 Les attributions causales et les réactions affectives	49
2.2.3.1 Le processus cognition-émotion.....	49
2.2.3.2 Les émotions générales reliées au résultat lui-même	51
2.2.3.3 Les émotions reliées aux dimensions causales.....	51
2.2.4 La perception de la valeur accordée à une tâche	55
2.2.5 Les domaines d'application.....	56
2.3 Les recherches portant sur l'échec scolaire et les attributions causales	57
2.4 L'étude de Viau au Québec	61
2.5 Les principales questions de recherche	63
2.6 Le modèle spécifique de recherche	64

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	66
3.1 L'échantillonnage	67
3.2 Les caractéristiques des sujets	68
3.3 L'instrument de collecte de données	70
 CHAPITRE 4 : DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	 74
4.1 Sujet 1 : Élise	77
4.2 Sujet 2 : Line	80
4.3 Sujet 3 : Sylvain	88
4.4 Sujet 4 : Amélie	97
4.5 Sujet 5 : Simon-Jean	102
 CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	 109
5.1 Les attributions causales	113
5.1.1 Les attributions internes	115
5.1.2 Les attributions externes	117
5.1.3 Critique du système scolaire	119
5.1.4 La perception du lieu de contrôle	120
5.1.5 La perception de la stabilité de la cause	121
5.1.6 La perception de la contrôlabilité de la cause	122
5.1.7 Les émotions reliées au résultat	123
5.1.8 Les émotions reliées aux attributions	125
5.1.9 Les attentes	125
5.2 Le rapport à la langue et à son savoir	131
5.2.1 La représentation de la langue	131
5.2.2 La perception valeur	133
5.2.3 Le goût d'écrire et la situation d'évitement	134
5.2.4 La résignation acquise	135
5.2.5 Les difficultés particulières d'apprentissage	136
 CONCLUSION	 142
 RÉFÉRENCES	 150
 Annexe A : Grille d'entrevue	 155
 Annexe B : Définition et classification des catégories – Modèle mixte	 157

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les résultats des rédactions répartis selon les facultés pour l'année 1987	11
Tableau 2	La répartition facultaire des réussites et des échecs pour les années 1988 et 1989.....	12
Tableau 3	Les résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle au regard du champ de formation des étudiants	14
Tableau 4	Les résultats généraux en maîtrise du français écrit selon l'âge des étudiants	15
Tableau 5	La distribution des élèves en pourcentage, selon les cotes obtenues à chaque critère.....	19
Tableau 6	Les trois dimensions causales de la théorie de l'attribution.....	47
Tableau 7	Les principales attributions reliées à l'échec scolaire et les cinq émotions les plus fréquemment rattachées pour chacune d'entre elles	54
Tableau 8	Le modèle attributionnel : Élise	79
Tableau 9	Le modèle attributionnel : Line	86
Tableau 10	Le modèle attributionnel : Sylvain	96
Tableau 11	Le modèle attributionnel : Amélie.....	101
Tableau 12	Le modèle attributionnel : Simon-Jean.....	108
Tableau 13	Les attributions émises par les sujets.....	114
Tableau 14	Les émotions reliées aux résultats	124
Tableau 15	Un parallèle entre les hypothèses émises par Roy et al (1995) et les résultats de cette recherche.....	127

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le concept de <i>literacy</i>	42
Figure 2	Les dimensions de la théorie de l'attribution	46
Figure 3	Le processus cognition-émotion.....	49
Figure 4	Le modèle spécifique de recherche	65

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier chaleureusement Madame Colette Baribeau, professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir accepté de diriger cette recherche. Elle m'a guidée et éclairée de ses conseils judicieux pendant toute la durée de ce travail, et ses encouragements ont été déterminants dans la conduite à terme de ce mémoire.

J'aimerais également exprimer toute ma gratitude à Monsieur Jacques Brisoux, Directeur de la Coopération internationale de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour m'avoir accompagnée tout au long de cette démarche.

Enfin, je ne peux passer sous silence la contribution de mon frère, M^e Lorne Giroux, professeur titulaire à la Faculté de droit de l'Université Laval, qui n'a cessé, pendant cette recherche, de me prodiguer ses encouragements. Je reconnais bien là sa très grande générosité.

En dernier lieu, j'aimerais dédier ce mémoire à Jean-Philippe Paré, mon fils, qui est ma grande fierté.

Introduction

La problématique des compétences langagières des étudiants¹ universitaires est un sujet préoccupant et dénoncé socialement. Une grande partie de nos étudiants ne maîtrisent pas leur langue maternelle et ce, après treize années de scolarité. Le Conseil de la langue française et le Conseil supérieur de l'éducation ont, dès 1987, dénoncé cette situation désastreuse qui représente un défi de taille pour le monde de l'éducation. Au Québec, des auteurs, tels Roy, Lafontaine et Legros (1995) et Maurais (1985) se sont également intéressés à la question. Des données plus récentes du ministère de l'Éducation sur les résultats à l'épreuve de français montrent clairement que la situation est la même en 2001-2002.

Dans ce contexte, nous avons voulu effectuer une recherche qualitative qui donnerait la parole à ces étudiants en difficulté et leur permettrait de s'exprimer à leur tour. Nous avons opté pour l'approche attributionnelle qui, nous le croyons, permet de jeter un regard neuf sur la situation à l'étude.

Nous présentons, au chapitre 1, les éléments significatifs de la problématique à l'étude, tant au Québec qu'ailleurs. Le chapitre 2 vise à situer cette recherche dans son contexte théorique. Nous y présentons le concept de compétences langagières et la théorie de l'attribution de Weiner. Le chapitre 3 précise la méthode de recherche utilisée, les principales questions de recherche, l'échantillonnage, le déroulement de l'expérience et le traitement des données. Le chapitre 4 est consacré à la description et à l'analyse du discours des sujets et présente le modèle attributionnel pour chacun des étudiants. Enfin, le chapitre 5 est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'étude, à ses principales limites et aux différentes perspectives en vue de recherches ultérieures.

¹ Dans ce document, le masculin a été utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Les résultats obtenus nous permettent de mieux comprendre le phénomène des étudiants universitaires qui ne maîtrisent pas la langue française. De plus, les données recueillies ont également permis de cerner davantage le rapport que les étudiants entretiennent avec la langue française en tant qu'objet et le rapport à son savoir.

Les besoins de la société québécoise nécessitent que nos jeunes diplômés soient en mesure de maîtriser leur langue maternelle. Nous souhaitons que la présente étude puisse servir à l'avancement des connaissances quant aux étudiants universitaires qui éprouvent de difficultés à maîtriser la langue française.

CHAPITRE 1

Problématique

1.1 Situation du problème

Depuis un certain nombre d'années, on constate au Québec une dégradation de la qualité de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce phénomène est particulièrement présent dans le monde universitaire et préoccupe de plus en plus, depuis 1985, les dirigeants des universités québécoises. Il est ainsi largement admis, par tous les milieux, que les étudiants universitaires sont confrontés à de sérieuses lacunes en matière de compétences langagières, non seulement en cours d'études, mais également une fois qu'ils ont intégré le marché du travail.

En 1987, le Conseil de la langue française a examiné la situation de l'enseignement de la langue maternelle dans la perspective du développement du fait français au Québec et des besoins langagiers des Québécois. Cette étude a traité surtout du rôle de l'école primaire et secondaire, mais elle accorde une importance certaine au rôle de l'université en tant qu'agent de formation linguistique et langagière. Ne devrait-on pas s'attendre qu'un étudiant, après des études universitaires, soit en mesure de maîtriser le langage propre à son domaine de connaissances, qu'il puisse produire un discours cohérent tant à l'oral qu'à l'écrit, et qu'il soit en mesure de communiquer ses connaissances dans son milieu professionnel et dans l'ensemble de la société? Cette même année, le Conseil supérieur de l'Éducation dénonçait, de façon généralisée, les problèmes de pauvreté du vocabulaire, de déficiences aux plans de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe chez les élèves québécois; il notait que certains élèves sont même incapables d'exprimer logiquement leur pensée. Cette situation désastreuse était corroborée par la piètre performance des étudiants universitaires au test de français du MESS à la fin du collégial. La pauvre qualité de la langue maternelle des étudiants universitaires est un sujet préoccupant.

Plus récemment, le ministère de l'éducation publiait les résultats à l'épreuve de français pour l'année scolaire 2001-2002. Ces données révèlent encore une maîtrise de la langue inadéquate, puisque 71,6 % des étudiants ont obtenu un B ou un C, davantage d'étudiants ayant obtenu un C. Ce critère fait référence au vocabulaire, à la syntaxe, à la grammaire et à la ponctuation.

1.2 Historique

Le portrait linguistique du Québec, placé dans son contexte historique, permet de mieux comprendre l'évolution de la langue française, de l'époque de la Nouvelle-France, à la période de domination anglaise, jusqu'à la création de la Charte de la langue française en 1977.

Cajolet-Laganière et Martel (1995) décrivent l'évolution de la langue française à partir de la fin du régime français. À cette époque, l'élite pratiquait un français soigné mais les colons, quant à eux, utilisaient un français populaire où l'on retrouvait des formes familières et des fautes. Le problème était donc présent en 1759. Après la conquête anglaise, une partie de l'élite française quitta la nouvelle colonie britannique et le français cultivé et soigné disparut en grande partie, ne laissant en place que le français populaire pratiqué par l'ensemble de la population. De plus, la langue française a subi de fortes influences qui ont accentué la différence entre le français d'ici et celui de la France, considéré comme la norme. Celles-ci proviennent des langues amérindiennes, mais surtout, à la suite de l'industrialisation, de l'anglais au XIX^e siècle et de l'anglo-américain depuis le XX^e siècle. Ces influences représentent le phénomène le plus important de l'histoire du français au Québec.

Les emprunts linguistiques ainsi intégrés au français québécois sont une conséquence naturelle et quasi inévitable de cette situation historique. La présence d'anglicismes et le nombre de ceux-ci dans le français québécois sont donc un autre facteur qui diminue la qualité linguistique de la langue parlée et écrite au Québec. (Cajolet-Laganière et Martel, 1995 : 152)

Maurais (1985) est également d'avis que c'est la conquête qui, en imposant l'anglais dans le paysage linguistique du Québec, est l'élément le plus marquant pour ceux qui se préoccupent de la qualité du français puisque, dès le 19^e siècle, on a vu

apparaître nombre de fautes, notamment les anglicismes. Il est incontestable que la langue française, placée dans son contexte historique, a énormément évolué et continuera à le faire aux cours des ans. Nous ne pouvons prévoir si cette transformation de la langue facilitera ou rendra encore plus difficile la maîtrise de la langue des étudiants québécois.

1.3 La dimension éducative

Le jugement porté sur le système éducatif l'est souvent en fonction de sa capacité d'assurer la maîtrise de la langue. À cet effet, le Conseil supérieur de l'éducation (1987) a fait une synthèse de différentes études traitant de l'état de la langue écrite des étudiants québécois, tant au primaire, au secondaire qu'au collégial. Ainsi, des épreuves ministérielles ont été soumises à des élèves de 6^e année du primaire et de 5^e année du secondaire. Les résultats ont révélé un taux de réussite de 59,5 % au primaire. Au secondaire, 46,3 % des élèves ont obtenu une note égale ou supérieure à 60 %. Au secteur collégial, les résultats indiquent qu'une minorité importante d'élèves n'avait pas acquis une maîtrise suffisante de la langue pour pouvoir communiquer de façon efficace (Cajolet-Laganière, Martel, 1995). Pourtant, la maîtrise du français doit être assurée pour la réussite dans les études. Si on ne peut plus ignorer les faiblesses de la langue écrite de nos jeunes Québécois, on peut cependant se questionner sur les actions qui doivent être prises pour l'améliorer, particulièrement dans nos universités. Doit-on mettre en place des mesures incitatives et même coercitives pour en faciliter l'amélioration? Ces mesures pourraient-elles contribuer à motiver davantage l'étudiant à écrire correctement?

De l'entrée au primaire, à l'âge de 6 ans, jusqu'à la fin de ses études collégiales, l'élève aura passé 13 années consécutives à l'appropriation de compétences langagières, avec des apprentissages particuliers au primaire, au secondaire et au collégial, correspondant aux étapes de maturité reliées à chaque groupe d'âge. L'école primaire

représente un segment important et déterminant dans le développement des compétences langagières parce que c'est à ce moment que s'échafaude la formation de base en français.

Dans son article intitulé «Compétence linguistique; du primaire à l'université», Arlette Niedoba (1991) explique bien l'influence que revêt cette période dans le développement de l'enfant :

Le développement de l'intelligence passe par la maîtrise de la langue maternelle. L'élève développe son aptitude à penser clairement, à percevoir et à nommer la réalité avec précision, à s'exprimer, à s'affirmer, à comprendre le monde et autrui, à communiquer sa propre vision du monde, à satisfaire son besoin d'imaginaire. Il apprend également à connaître et à respecter les exigences linguistiques, les règles et les conventions qui régissent sa langue. (p. 87)

Elle soutient également que l'enseignement de la langue est d'une très grande importance pour l'élève, car il est, non seulement une discipline en soi, il est aussi le véhicule de toutes les autres disciplines.

À cet effet, Jean-Pierre Jaffré (1993) présente les trois phases de l'acquisition de l'écrit chez l'enfant :

- 1- la phase «pragmatique» qui constitue la prise de conscience de l'enfant de l'importance, de l'utilité et de la fonction de l'écriture. L'intérêt suscité lors de cette phase est dépendante du besoin d'écrire;
- 2- la phase «pléremique» est la phase plus formelle de la recherche des unités significatives, qui permet d'établir, grâce à la mémoire, une relation entre une forme graphique et un contenu sémantique. Les lettres de l'alphabet acquièrent une capacité à représenter du sens;

- 3- la phase «cénémique», la plus complexe, permet à l'enfant de reconnaître les deux unités de la langue : l'unité graphique (la lettre) et l'unité phonique (la syllabe). Il atteint alors un degré de compétence syllabographique.

Boudreau (1993) est d'avis que l'échec scolaire vécu dès le début de l'école primaire est un prédicteur fiable du maintien de cette situation d'échec pour les années subséquentes. Il explique que l'école reconnaît l'existence du «point zéro» du langage écrit et propose aux élèves des contenus identiques avec une progression qui ne fait aucune différence entre eux. Tous s'entendent pour dire qu'un contact précoce avec l'écrit, c'est-à-dire avant la première année du primaire, serait la meilleure voie pour affiner les représentations de l'enfant. En effet, bien avant son entrée à l'école maternelle, l'enfant a déjà pris conscience que l'écrit est bien présent dans son environnement.

Les exigences d'un français écrit de qualité suivront les élèves tout au long de leurs études, dès le plus jeune âge du primaire jusqu'à l'université. Comme le disent si bien Roy et al. : « Que faut-il espérer des compétences langagières des étudiants après 13 années de formation? ».

Roy et Lafontaine (1992) se sont intéressés à cette question et ont élaboré un test pour vérifier la maîtrise du français écrit des étudiants universitaires. Le TURBO (*Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*) comporte trois parties : le repérage d'erreurs, la correction d'erreurs et la rédaction, chacune permettant l'évaluation de la langue écrite par rapport à l'orthographe, le choix du vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'emploi des majuscules, le choix lexical, l'organisation textuelle, etc.

En 1987, ce test a été administré à un groupe d'étudiants nouvellement admis à l'Université de Sherbrooke dans différentes facultés. Un total de 1 113 étudiants ont participé à la partie rédaction. Les résultats par facultés sont présentés au tableau suivant.

Tableau 1
Les résultats des rédactions répartis selon les facultés pour l'année 1987

Facultés	Nombre d'étudiants	Moyenne %
Administration	130	53,81
Lettres et sc. humaines	135	48,88
Droit	61	58,20
Éducation	143	51,75
Éducation physique	44	42,20
Médecine	92	58,31
Sciences	248	47,62
Sciences appliquées	260	49,52
		Moyenne générale 50,78

(Roy et Lafontaine, 1992 : 37)

Nous constatons que malgré l'écart entre le nombre de participants par faculté, les étudiants en droit et en médecine obtiennent les meilleurs résultats, surclassant ceux du domaine de l'éducation, des lettres et des sciences humaines. Peut-on présumer que l'étudiant en médecine a reçu une meilleure formation générale que l'étudiant en éducation physique ? Cette situation ne serait-elle pas tout simplement attribuable à la sélection des candidats destinés à la Faculté de médecine ?

En 1988 et 1989, le test a de nouveau été administré aux étudiants faisant leur entrée à l'Université de Sherbrooke. Le tableau de la page suivante présente la répartition des réussites et des échecs pour ces deux années.

Tableau 2

La répartition facultaire des réussites et des échecs pour les années 1988 et 1989

1988				1989			
FACULTÉ	NOMBRE	% RÉUSSITE	% ÉCHEC	FACULTÉ	NOMBRE	% RÉUSSITE	% ÉCHEC
Administration	293	81,9	18,1	Administration	329	80,6	19,4
Droit	207	79,2	20,8	Droit	110	78,2	21,8
Médecine	132	75,9	24,1	Médecine	228	75,4	24,6
Sciences appliquées	335	66,6	33,4	Sciences appliquées	334	69,5	30,5
Sciences	540	64,8	35,2	Sciences	388	60,6	39,4
Lettres et sc. humaines	534	63,3	36,7	Lettres et sc. humaines	391	59,6	40,4
Éducation	413	60,5	39,5	Éducation	495	58,2	41,8
Éducation préscolaire	150	38,0	62,0	Éducation préscolaire	159	37,7	62,3

(Roy et Lafontaine, 1992 : 44)

Encore ici, pour ces deux années précises, les étudiants des lettres, sciences humaines, éducation et éducation préscolaire obtiennent le plus haut taux d'échec. Que ce soit pour l'année 1987, 1988 ou 1989, les résultats montrent un écart tangible entre le taux de réussite des étudiants en administration, en droit, en médecine et en sciences et celui des étudiants en sciences humaines. À quoi peut-on attribuer cet écart ? Est-il relié aux processus cognitifs reliés à la maîtrise de la langue, à l'enseignement reçu facilitant l'appropriation des fondements, à la motivation manifestée en regard du français écrit, au processus de sélection des étudiants?

Selon ces auteurs, il est possible de récupérer un certain nombre d'étudiants universitaires diagnostiqués très faibles en français écrit par des interventions

permettant de les aider, car ils ont constaté que la grande majorité des étudiants ayant échoué le test (environ le tiers) se présentent aux reprises, et parmi ceux-ci, environ la moitié réussissent le test. Lors d'une seconde reprise, seulement le quart des candidats parviennent au seuil de réussite. Un petit nombre de candidats ayant échoué entreprennent des démarches de récupération.

Roy et Lafontaine (1992) se sont également intéressés à la maîtrise du français par rapport à certaines caractéristiques personnelles des étudiants : leur sexe, leur âge, leur lieu d'origine et leur champ de formation universitaire. En 1988, sur un nombre total de 2 619 étudiants, 53,03 % des 1 434 filles ont réussi au test TURBO comparativement à 46,78 % des 1 185 garçons.

Le tableau de la page suivante présente, par ordre décroissant de moyennes, les résultats selon le sexe et les champs de formation des étudiants. On remarque, encore ici, que ce sont les étudiants des champs de formation scientifique qui obtiennent les meilleurs résultats en français écrit.

Tableau 3
Les résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle au regard
du champ de formation des étudiants

FACULTÉ OU DÉPARTEMENT	FILLES		GARÇONS		DIFFÉRENCE FILLES-GARÇONS
	Nombre	% Moyenne	Nombre	% Moyenne	Différence F-G
Chimie	7	68,57	11	47,82	+20,75
Physique	8	65,75	28	48,21	+17,47
Prédoctoral	54	64,04	41	58,71	+5,33
Psychologie	40	61,67	8	60,25	+4,29
Génie mécanique	18	61,06	82	48,78	+12,28
Génie électrique	12	60,00	89	47,78	+12,22
Génie civil	12	59,21	72	50,11	+9,10
Lettres et communication	102	58,57	39	54,28	+4,29
Biologie	78	57,92	45	46,53	+11,39
Administration	188	57,89	105	51,72	+6,17
Génie chimique	14	56,57	33	50,97	+5,60
Biochimie	37	55,95	26	44,77	+11,88
Droit	129	54,78	78	54,01	+0,77
Ens. préscolaire et primaire	137	53,90	12	48,75	+5,15
Mathématique-informatique	86	53,65	214	44,43	+9,22
Sciences humaines	73	50,07	45	41,47	+8,60
Orientation professionnelle	26	48,58	8	39,00	+9,58
Économique	25	48,00	54	44,17	+3,83
Éducation physique	48	44,77	102	36,93	+7,84
Service social	69	44,38	2	39,29	+5,09
Adaptation scolaire	199	44,34	31	41,03	+3,31
Sciences infirmières	33	44,15	5	29,60	+14,55
Géographie	29	43,31	26	36,38	+6,93
Théologie	7	40,57	8	50,50	-9,93

(Roy et Lafontaine, 1992 : 59)

Malgré la participation d'un plus grand nombre de filles, nous constatons que la réussite des filles est, pour toutes les facultés ou les départements, supérieure à celle des garçons pour le test Turbo. À quoi attribuer cette meilleure réussite des filles : à l'aptitude, à l'effort ou à l'intérêt ?

Les résultats de leur recherche n'ont pas permis de déceler des différences significatives entre les étudiants selon leur provenance régionale. Par contre, en 1987, les étudiants du secteur privé (n = 395) présentent une moyenne de 53,37 %, ce qui est supérieur à la moyenne des étudiants du secteur public (n = 2 160) qui présentent une moyenne de 50,54 %. Lors de la passation du test en 1988, les chercheurs n'ont remarqué aucune différence significative. Les résultats généraux selon l'âge des étudiants pour les années 1987 et 1988 sont présentés au tableau suivant.

Tableau 4

Les résultats généraux en maîtrise du français écrit selon l'âge des étudiants

	1987		1988	
Âges	Nombre	Moyenne %	Nombre	Moyenne %
16-20	1 629	51,83	1 795	51,10
21-25	755	47,70	604	45,95
26-30	97	55,63	110	50,45
31-35	45	60,98	68	59,00
36-40	21	58,95	24	59,71
41-45	7	53,43	9	57,00
46-50	1	64,00	4	50,25
51-55			2	51,50
56 et +			3	60,00
Total	2 555		2 619	

(Roy et Lafontaine, 1992 : 65)

Ainsi, les chercheurs font remarquer que les étudiants âgés de 21 à 25 ans présentent une moyenne plus basse que ceux âgés de 16 à 20 ans et ce, pour les deux années de suite. À cet effet, ils émettent l'hypothèse que nombre d'étudiants de ce groupe ont dû prendre plus de temps pour finir le secondaire ou le cours collégial ou qu'ils ont éprouvé des difficultés scolaires en cours de route. Les plus âgés (31-35, 36-40 et 41-45) par contre, obtiennent des résultats significativement plus élevés. Selon les auteurs, l'expérience leur permet une meilleure maîtrise de la langue. Peut-on également supposer qu'en vieillissant, l'étudiant prend de la maturité et ne voit plus la langue française de la même façon ?

Les recherches de Roy, Lafontaine et Legros (1995) résument bien la situation de la problématique de la langue des étudiants après 3 ans d'études. L'appropriation des éléments fondamentaux de la langue est censée être terminée avant que l'élève n'entame ses études collégiales. Pour l'ensemble des collèges du Québec, il est hors de question de revenir à l'enseignement systématique des notions de base en français écrit puisque cet enseignement ne relève nullement de leurs objectifs de formation.

Ainsi donc, après 13 années d'études déclarées réussies par les autorités responsables, nombreux sont les élèves qui ont une connaissance pratique insuffisante de la langue française. Ces auteurs estiment à 40 % la proportion de ces élèves, sur l'ensemble des étudiants, ayant fait une demande d'admission au collégial, et à 30 %, la proportion de ceux nouvellement admis à l'université.

Depuis 1987, l'administration des tests de français aux finissants du collégial ou aux étudiants de première année à l'université montre qu'un grand nombre de ces étudiants éprouvent de sérieuses difficultés avec les accords les plus simples de la langue française. Les commentaires des étudiants lors du test montrent qu'ils sont peu motivés à s'exprimer correctement en français. Il y aurait peu de différences entre les meilleurs élèves qui terminent le primaire et les étudiants faibles qui entreprennent des

études au collège ou à l'université. Se pose ici toute la question de la valeur que les étudiants attribuent à la langue française. Fait-elle défaut? Pourquoi les étudiants sont-ils si peu motivés à bien maîtriser la langue française? Serait-il possible que cette absence de motivation soit reliée à de nombreux facteurs, à la fois internes et externes?

Comme pistes de réflexion, Roy et al. (1995) émettent une série d'hypothèses sur les causes possibles de cette réalité :

- 1- les contenus insuffisants des programmes d'études actuels ;
- 2- l'apprentissage «occasionnel» de la grammaire et de l'orthographe que préconisent les programmes d'études, ne pouvant mener qu'à une maîtrise imparfaite du français écrit ;
- 3- le laxisme de l'appareil scolaire qui octroie un diplôme à un grand nombre d'élèves qui n'ont pas réussi à faire la preuve d'une connaissance satisfaisante du français écrit ;
- 4- l'environnement impersonnel des polyvalentes à l'âge où l'élève a le plus besoin d'être guidé ;
- 5- la diminution du nombre de jours annuels d'enseignement, des devoirs et des leçons exigés des élèves ;
- 6- l'arrivée de l'ordinateur qui trop souvent «sert d'instrument compensatoire» aux carences du savoir ;
- 7- le relâchement général de la société, des parents et des éducateurs par rapport à la rigueur de la formation personnelle et intellectuelle ;
- 8- les exigences plus grandes de la société vis-à-vis à des diplômés ;
- 9- les conditions de travail des professeurs de français qui ne favorisent pas les pratiques de rédaction ;
- 10- la formation et la compétence en écriture même des professeurs de français;
- 11- la conquête du Québec qui baigne dans une mer anglophone ;

- 12- la situation économique précaire des étudiants qui les oblige à travailler à temps partiel pour subvenir à leurs besoins, les obligeant ainsi à réduire le temps consacré à leurs études ;
- 13- les établissements d'enseignement supérieur qui, pour fins de subventions gouvernementales, admettent le plus grand nombre possible d'étudiants, dont nombre d'entre eux ne maîtrisent pas la langue ;
- 14- le manque de connaissance du cerveau humain et de l'appropriation du savoir.

Il est important de noter que toutes ces hypothèses rendent compte de facteurs externes : aucune ne tient l'étudiant responsable de son insuccès. Sa part de responsabilité est-elle à ce point minime? Pouvons-nous conclure que les étudiants aux prises avec de sérieux problèmes en français auraient aussi tendance à évoquer des facteurs externes pour expliquer leur insuccès ?

Quant aux mesures de rattrapage, Roy et al. (1995) soulignent l'insistance des établissements supérieurs à adopter divers moyens pour remédier à la situation. Au collégial, les étudiants qui présentent des difficultés sont aidés par ceux qui réussissent le mieux. Quant aux universités, elles ont mis sur pied des activités spéciales d'enseignement du français. Ces auteurs estiment que ces activités de rattrapage auront permis aux étudiants de réussir leur test de français. Cependant, parce qu'aucune étude préalable sur les véritables causes d'échec n'a été réalisée, ces activités n'assurent pas aux étudiants une compréhension du fonctionnement global du français écrit. Par conséquent, nous pouvons supposer que la réussite du test de français n'est pas un gage de la maîtrise de la langue.

Nous présentons, au tableau suivant, des données plus récentes qui nous permettent de constater qu'encore aujourd'hui, les étudiants présentent des problèmes de maîtrise de la langue.

Tableau 5

La distribution des élèves en pourcentage selon les cotes obtenues à chaque critère pour l'année scolaire 2000-2001

Critères	A	B	C	D	E	F
Compréhension et qualité de l'argumentation	8,8 %	52,2 %	34,0 %	4,7 %	0,3 %	0,0 %
Structure du texte de l'élève	50,1 %	34,1 %	15,1 %	0,6 %	0,0 %	0,0 %
Maîtrise de la langue	14,7 %	31,8 %	39,8 %	5,4 %	6,2 %	2,1 %

(MEQ, 2001)

Le tableau 5 présente la distribution des élèves en pourcentage, selon les cotes obtenues à chaque critère (n = 40 287). La distribution des résultats pour le 1^{er} critère, Compréhension et qualité de l'argumentation, montre que 8,8 % des étudiants ont obtenu un A tandis que la cote B et C regroupe 86,2 % des étudiants. Donc, en général, les étudiants respectent bien le sujet de rédaction proposé, ils savent élaborer une argumentation cohérente et sont en mesure d'intégrer, dans leur texte, des connaissances littéraires au service de leur argumentation.

Pour ce qui est du critère 2, Structure du texte de l'élève, 50 % ont obtenu la cote A, 34,1 % ont obtenu la cote B et 15,1 % ont reçu la cote C, ce qui démontre que la très grande majorité des élèves savent structurer un texte, c'est-à-dire rédiger une introduction et une conclusion pertinente et construire un développement cohérent dans un enchaînement logique de paragraphe.

Par contre, pour le 3^e critère, Maîtrise de la langue, 14,7 % ont obtenu un A et 71,6 % ont obtenu, soit un B ou un C, davantage d'étudiants ayant obtenu un C, ce qui illustre bien les problèmes qu'une majorité d'étudiants présentent lorsqu'il est question de la maîtrise de la langue. Ce troisième critère a trait au vocabulaire, à la syntaxe, à la grammaire et à la ponctuation.

Dans un document intitulé « Les échecs à répétition aux épreuves de langue d'enseignement et littérature, le MEQ (2001) fait état, pour 2000-2001, d'une hausse d'élèves ayant échoué de près de 800 comparativement à 1999-2000. De plus, cette même année, un nombre total de 4 253 ont repris l'épreuve de français entre deux et six fois. En 2000-2001, ce nombre est passé à 5 071. Selon le ministère de l'Éducation « (...) plus les élèves se présentent, plus le taux de réussite baisse, cela autant en anglais qu'en français ». Les élèves qui reprennent l'épreuve plus de quatre fois doivent donc s'y présenter pendant deux années scolaires différentes, ce qui retarde l'obtention du diplôme d'études collégiales.

Le ministère de l'Éducation trace le portrait type suivant des élèves qui échouent à répétition : « ce sont des hommes qui appartiennent au secteur technique, principalement en techniques physiques et administratives, dont la langue maternelle est le français, mais dont plusieurs sont allophones, et qui étudient majoritairement dans le réseau public des collèges » (p. 5).

Jacques Garneau (1993) a publié un volume intitulé « Pour réussir le test de français écrit des collèges et des universités » qui se veut une source d'information et de conseils et un guide méthodologique pour rédiger correctement un texte argumentatif. Il présente également les principales difficultés que rencontrent les étudiants et se veut formateur pour les prochains candidats et candidates. La création d'un tel ouvrage ne témoigne-t-elle pas, à elle seul, de l'importance et de l'ampleur du problème?

Dans la préface de ce volume, Monique Desnoyers de la Télé-Université apporte le commentaire suivant :

Ceux et celles qui ont échoué, soit avouent leur honte de ne pas maîtriser leur langue maternelle, soit, de frustration, jettent des pierres à gauche et à droite. Mais, chose certaine, la plupart paniquent, personne n'accepte la situation, chacun se sent désarmé et plusieurs, la

rage une fois passée, déprime carrément devant les faits et surtout les conséquences de cet échec. (p.5)

Le rôle de l'école est primordial dans la maîtrise de la langue. Les études de Roy et al (1995) ainsi que les données récentes du MEQ (2001) ont montré que, dans bien des cas, les treize années de scolarité de l'étudiant, qui amènent ce dernier à l'université, ne réussissent pas à lui inculquer la maîtrise de la langue française. Le taux d'échec élevé au test de français en fait foi. Les étudiants ressentent alors de la démotivation, du ressentiment, bref différentes émotions qui se rattachent au sentiment d'échec face à la maîtrise de la langue. Le chapitre portant sur le cadre de référence traitera, de façon particulière, de ces différentes émotions.

1.4 La dimension culturelle

Un troisième facteur est également à prendre en compte, à savoir que la langue est également le principal véhicule de transmission de la culture. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1987), la langue est vue comme un outil d'initiation culturelle. Elle donne accès à notre héritage québécois, mais aussi à toute dimension culturelle contemporaine, car une quarantaine de pays, répartis sur les cinq continents, font partie de la francophonie. La langue française devient le véhicule, non seulement de notre héritage culturel québécois, mais aussi d'un héritage culturel universel. Elle est à la fois le véhicule et le produit d'une culture. Elle permet à l'individu de s'exprimer et de révéler ses valeurs et ainsi de mieux participer à la vie en société. Comme le dit si bien Cousineau (1991) :

(...) nous pensons que la vitalité d'une langue est directement reliée au dynamisme culturel et créateur des gens qui la parlent, l'écrivent, la chantent, la mettent en scène et en images. Nous pensons que la littérature offre un éventail varié de modèles d'écriture et que l'expression culturelle permet aux étudiants de mesurer la portée de leur langue et, dès lors, de mieux la connaître et de la raffiner. (p.133)

En plus d'être un outil culturel, la langue est aussi un moyen d'affirmation de l'identité sociale. À ce propos, Lepicq et Bourhis (1994) sont d'avis que « (...) la perception des caractéristiques et de la qualité du français québécois touche de près l'identité sociale des francophones du Québec et l'image collective qu'ils ont d'eux-mêmes » (p. 418). Selon ces auteurs, de nombreuses recherches en psychologie sociale, comme par exemple la technique du «locuteur masqué» de Wallace Lambert, ont permis de mettre en évidence le sentiment d'insécurité linguistique des Québécois et leur complexe d'infériorité par rapport à l'anglais et au français européen. Étant donné les liens culturels entre la France et le Québec, cette insécurité serait causée par le fait que les Québécois sont confrontés au français européen qu'ils considèrent supérieur au français du Québec. De plus, la diffusion des recherches sur la piètre qualité de la langue au Québec a renforcé ce sentiment d'insécurité de bien des Québécois. Un troisième facteur explicatif relève du souci de pureté et de qualité du français de l'OLF, dans les années 60, qu'elle voulait aligner sur la norme du français standard. Elle a ainsi contribué à ébranler la confiance des Québécois dans leur façon de parler.

Le jugement des Québécois sur la qualité de langue enseignée dans nos écoles est sévère. Une enquête effectuée par Bibeau, Lessard, Paret et Thérien (1987) le confirme. Pour une majorité de Québécois, nos jeunes ne savent ni bien parler, écrire ou lire, particulièrement au secondaire. Le bilan de l'état de la langue enseignée est négatif.

La qualité de la langue a été un sujet de préoccupation au Québec bien avant l'intervention officielle et les lois d'aménagement linguistique. À cet effet, pour connaître l'opinion des Québécois et des Québécoises, Cajolet-Laganière et Martel (1995) ont dépouillé le journal *La Presse* de 1960 à 1993 afin de relever les opinions émises sur la qualité de la langue pendant 33 ans. Les auteurs ont ainsi pu constater que ces opinions sont extrêmement sévères à l'égard de la qualité de la langue. L'analyse de 1 071 articles a permis de déterminer que 90 % d'entre eux sont des jugements négatifs. On y condamne les archaïsmes, les anglicismes, la pauvreté du vocabulaire, une

articulation paresseuse et une prononciation molle ainsi que les fautes d'orthographe. De plus, à travers les articles, les auteurs ont pu déceler un certain nombre de sentiments d'insécurité linguistique tels que la gêne, la honte, le sentiment que le français est une langue méprisée, et l'indignité.

Quant aux étudiants universitaires, perçoivent-ils la langue française comme partie intégrante de leur héritage québécois ? Se sentent-ils interpellés dans leur identité par cette langue qu'ils ont tant de difficulté à maîtriser ? Peuvent-ils prétendre vivre un rapport harmonieux avec la langue française ?

1.5 La dimension sociale

La crise des langues est un phénomène mondial. Maurais (1985) soutient que l'état de santé des langues est alarmant et que des quatre coins du monde, on fait état de problèmes identiques : les jeunes ne maîtrisent pas l'orthographe de leur langue maternelle, les médias contribuent au langage médiocre, l'école ne remplit plus son rôle et les mots étrangers envahissent la langue.

1.5.1 La situation en France

Gueunier (1985) analyse la crise de la langue en France et émet quelques hypothèses intéressantes sur certains facteurs qui pourraient avoir une influence décisive sur la qualité de la langue. Selon l'auteure, certaines évolutions devraient, en principe, influencer positivement les pratiques linguistiques en France. Elle cite, dans un premier temps, l'augmentation des classes moyennes qui entraînerait, chez ses membres, une insécurité linguistique. Cette insécurité s'expliquerait par l'écart entre leur performance réelle, proche des classes populaires, et leur aspiration à atteindre la

performance des classes supérieures. Ce phénomène devrait, en principe, entraîner un nivellement par le haut.

Un deuxième facteur est relié aux transformations du système scolaire français qui prolonge de 14 à 16 ans la scolarisation obligatoire. Cependant, les espoirs de promotion sociale par l'allongement de la scolarité ne semblent pas comblés parce que le marché économique ne permet pas à ces nouveaux diplômés d'avoir accès aux professions que garantit le diplôme.

En contrepartie, d'autres facteurs semblent moins favorables à la qualité de la langue. L'auteure mentionne la diminution de la place du français par rapport à d'autres systèmes de signes davantage fondés sur l'image, telle la publicité et la pictographie. Elle signale également le développement des divers médias audiovisuels qui donne une grande place à l'oral dans la communication et qui accrédirait l'hypothèse que l'usage moins visible de l'écrit s'accompagne d'une diminution de la compétence en langue écrite. Elle insiste également sur l'augmentation d'écoute de la radio et de la télévision, augmentation qui n'est pas aussi manifeste dans la consommation des livres.

L'étude de Gueunier (1985) a permis de mettre en évidence le résultat de deux enquêtes visant à évaluer officiellement la qualité de la langue chez des étudiants français du primaire. La première a été menée en mai 1982 à l'I.N.R.P. (*Institut national de la recherche pédagogique*) auprès de 1 267 élèves du primaire. La seconde a été effectuée en 1979 par le S.E.I.S. (*Service des études informatiques et statistiques du ministère de l'Éducation*) et réalisée auprès de 19 938 élèves du cycle préparatoire. Les principaux résultats de ces deux études ont montré des difficultés importantes au niveau de l'orthographe et des accords situés dans des phrases comportant des pronoms qui font écran au verbe (pronoms compléments préverbaux). Une autre évaluation d'envergure a été entreprise en 1980, toujours par le S.E.I.S., cette fois-ci auprès d'une clientèle de

niveau secondaire. Les résultats confirment les difficultés en orthographe rencontrées par les étudiants du niveau primaire.

L'auteure fait également état des résultats du Rapport Espérandieu et al., publié en 1984, sur l'illettrisme en France et qui évalue que 10 % de la population fait face à ce problème.

1.5.2 La situation aux États-Unis

Selon Ruiz (1985), les Américains n'ont pas un attachement sentimental envers leur langue; pour eux, elle n'est pas particulièrement belle. Ils en ont plutôt une image utilitaire et instrumentale : la langue est un moyen d'atteindre le pouvoir politique, la réussite économique, le prestige social ou la supériorité morale. C'est pour cette raison que de nombreux critiques se sont penchés sur la qualité de la langue aux États-Unis. Selon Ruiz, « la conviction que la qualité de l'anglais est en baisse est très répandue aux États-Unis » (p. 149).

Au-delà des différences de prononciation d'ordre géographique, il existe des variétés d'anglais qui sont caractéristiques du rang social, comme par exemple les colonies noires urbaines (*Black Nonstandard English*). Pour bon nombre d'enseignants, ces différents dialectes ne peuvent faire l'objet d'un usage suivi, particulièrement à l'école. Pour certains, cette langue occupe un rang social inférieur et n'est d'aucune utilité pour la promotion sociale et économique.

Ruiz (1985) fait état de nombreux rapports tels *High School* (1983) d'Ernest Boyer, publié avec l'appui de la Fondation Carnegie, et *A Place Called School* (1983) de John I. Goodlad, financé par l'*U.S. Office of Education* qui, dans la très grande majorité, se montrent très sévères sur les lacunes des élèves américains en anglais écrit et parlé et qui proposent certaines réformes. Le problème de l'analphabétisme est également

présent aux États-Unis. L'auteur cite une commission d'enquête, la *National Commission on Excellence in Education*, publiée en 1983, qui dénombre plus de 23 millions d'adultes fonctionnellement analphabètes dans ce pays.

Selon Ruiz (1985), les causes les plus souvent mentionnées pour expliquer ce déclin de la langue anglaise sont les suivantes :

1- La valeur attribuée au nivellement social

L'égalitarisme, comme par exemple le mouvement pour l'instruction obligatoire et gratuite, est tenu pour responsable de certains problèmes liés à la qualité de la langue et de l'appauvrissement de l'enseignement, en éliminant, par exemple, des cours trop difficiles pour les minorités.

2- L'influence de la nouvelle linguistique

Cette école affirme la primauté de l'oral sur l'écrit et considère que les jugements de valeur portés sur la langue n'ont aucune importance.

3- L'enseignement médiocre

Les critiques de la langue souhaitent un retour « à l'enseignement de l'essentiel », en particulier l'étude de l'anglais. Ils souhaitent, entre autres, uniformiser la notation et juger de la qualité de la langue selon des critères bien précis.

4- L'influence des médias

Les médias électroniques, en particulier la publicité télévisée qui est répétitive et persuasive, influencent énormément la langue de nos voisins du sud. Cette influence est néfaste parce que les publicitaires sont plus intéressés à l'efficacité qu'au bon usage.

5- Les jargons de l'administration et des spécialités

Les jargons dont se sont dotés certaines techniques et métiers, par exemple le jargon technique des avocats, qui représentent la langue des documents juridiques, ne posent, quand ils restent dans leur cadre, aucun problème. Il en est autrement quand ils s'infiltrent dans la langue commune.

6- Le déclin de la culture générale

Pour certains chroniqueurs de langue, le mépris pour la morale et pour le respect dû à l'autorité sont parmi les causes de la crise de la langue. Les Américains lisent moins les journaux parce qu'ils en ont assez d'entendre parler de viols et de meurtres. La musique rock, dont on ne comprend pas les paroles, est un symptôme du déclin de la langue.

1.5.3 La situation au Québec

Maurais (1985), a réalisé un inventaire des études et des opinions portant sur la crise du français au Québec. Certaines critiques, entre autres, sont d'avis qu'il ne faut pas attribuer entièrement à l'école tous les problèmes que connaît la langue française au Québec. Il faudrait également prendre en considération l'influence de la radio et de la télévision, de la publicité, de la langue de l'État et du contact avec l'anglais. Certains organismes, tels le Bureau du code publicitaire et le Service de linguistique de Radio-

Canada ont entraîné une amélioration sensible de la qualité du français dans les médias. Il faut également noter la contribution des différentes lois sur la protection du consommateur qui ont permis l'étiquetage obligatoire en français avec l'utilisation d'une terminologie qui, dans la majorité des cas, s'accorde avec les prescriptions de l'Office de la langue française. Par contre, la langue de l'État (fédéral) souffrirait, selon l'auteur, du grand nombre de textes devant être traduits, souvent par des traducteurs qui ont une bonne connaissance de la langue de départ mais qui ne possèdent pas suffisamment la langue d'arrivée (en général le français). À partir de cette recension des écrits, Maurais (1985) dresse un bilan et suggère, de façon plus précise, différentes raisons auxquelles il faut attribuer la crise linguistique au Québec.

Le premier facteur explicatif est l'impact de la démocratisation de l'enseignement permettant à tous de poursuivre des études gratuites jusqu'à la fin du cours collégial. Il y a donc, aujourd'hui, plus d'enfants dans les écoles qu'il y en avait il y a 30 ans. Cependant, l'auteur ajoute « (qu') on n'a cependant jamais pu prouver qu'il y a aujourd'hui moins de bons élèves qu'auparavant ou que les bons élèves d'aujourd'hui sont moins bons que les bons élèves d'autrefois » (p. 69).

Le deuxième facteur est relié à la modification du cursus. L'enseignement de l'acquisition d'aptitudes linguistiques et de la littérature, beaucoup plus présent du temps des collèges classiques, a laissé une grande partie de sa place à l'enseignement des sciences.

Le troisième facteur a trait au nombre d'heures que les Québécois consacrent à la lecture: 51 % des francophones du Québec avouent ne jamais lire ou lisent rarement. Dans l'ensemble du Canada, les Québécois sont au dernier rang pour le temps consacré à la lecture.

Le quatrième facteur fait intervenir l'omniprésence des moyens audiovisuels dans les loisirs au détriment de la lecture.

Le cinquième facteur est relié au dynamisme de la langue française qui est soumise à des pressions constantes qui l'obligent à évoluer. Ainsi, le changement linguistique devient nécessaire pour répondre à de nouveaux besoins. Cependant, les pressions sociales viennent retarder cette évolution. Il n'en demeure pas moins que certaines fautes aujourd'hui seront peut-être la norme demain.

Le sixième facteur fait état du peu de place de l'écrit dans la vie des élèves. Dans certaines matières, telles les sciences et les mathématiques, les élèves ont peu ou pas de textes à écrire.

Le dernier facteur a trait au jeu des conventions collectives, tout particulièrement au secondaire. Un professeur de mathématiques, par exemple, se retrouve avec une tâche d'enseignement du français plutôt que d'être mis en disponibilité. Qu'advient-il de la qualité de l'enseignement du français?

Comme nous pouvons le constater, les problèmes reliés à la maîtrise de la langue représentent un fléau social dans de nombreux pays. La France, dont la langue a souvent été représentée comme la norme en français, n'y échappe pas, et ce malgré une scolarisation obligatoire accrue. Aux États-Unis, la langue est vue comme un instrument du pouvoir social, mais sûrement pas pour les 23 millions d'adultes fonctionnellement analphabètes. De même, le Québec n'est pas en reste. Quel que soit le pays, les études effectuées dans les écoles démontrent les nombreuses difficultés des élèves à maîtriser la langue. Toutefois, ce problème déborde largement le cadre scolaire. Il représente une problématique sociale.

1.6 La dimension politique

L'étude de Maurais (1987) trace l'historique de l'expérience québécoise en aménagement linguistique. Avant 1970, la question linguistique et la notion de qualité de la langue étaient considérées de façon *volontariste*, c'est-à-dire comme étant la responsabilité de chaque individu en particulier.

Un des premiers cris d'alarme sur la situation du français au Québec fut celui de l'A.Q.P.F. (l'Association québécoise des professeurs de français) qui publiait, en 1970, un grand manifeste sur l'enseignement du français intitulé *De l'impossibilité (presque totale) d'enseigner le français au Québec*. Les auteurs vont au-delà du cadre de l'éducation et réclament, de façon urgente, une politique linguistique, puisque selon eux, une des principales causes de la crise de la langue (en fait la plus importante) est le statut de langue dominée que présente le français.

Selon Maurais (1987), les raisons qui ont incité le gouvernement québécois à intervenir dans le domaine linguistique sont de l'ordre économique et démographique. En effet, la domination de l'anglais dans l'économie, la diminution de l'importance relative des francophones au Canada (surtout hors Québec), la baisse de natalité au Québec et l'intégration massive des enfants des immigrants allophones aux écoles anglophones ont incité le gouvernement à légiférer une première fois en 1969 par la loi 63. Cette loi, la *Loi pour promouvoir la langue française au Québec*, permettait aux parents le libre choix de la langue d'enseignement à la condition que leurs enfants possèdent une connaissance d'usage du français, ce qui suscita une vive opposition chez les groupes de pressions francophones. Cette loi accordait également à l'Office de la langue française le mandat de conseiller le gouvernement sur l'adoption de mesures législatives ou administratives.

En 1974, deux ans après que la Commission d'enquête sur la situation de la langue française eût remis son rapport, le gouvernement faisait adopter la *Loi sur la langue officielle* (loi 22) qui proclamait le français langue officielle du Québec. Cette loi visait, entre autres, à faire du français la langue officielle du travail dans le secteur privé, et rendait obligatoire sa présence dans les raisons sociales, dans l'étiquetage des biens de consommation et dans l'affichage public.

En 1977, une troisième législation permettait la création de la loi 101, la Charte de la langue française, qui déclare que le français est la langue officielle du Québec et qui énonce plusieurs droits linguistiques fondamentaux. De cette charte sont nés cinq nouveaux organismes :

- l'Office de la langue française dont un des mandats est de vérifier la politique québécoise en matière de recherche linguistique et de terminologie;
- la Commission de toponymie pour déterminer les règles d'écriture des noms de lieux;
- la Commission de protection de la langue française pour s'occuper des questions se rapportant au non-respect de la loi 101;
- le Conseil de la langue française qui donne son avis au ministre responsable sur la situation du français au Québec;
- la Commission d'appel de francisation des entreprises dont le rôle a été, jusqu'à présent, très effacé.

Cajolet-Laganière et Martel (1995) estiment que le travail des législateurs a permis aux Québécois de prendre conscience que la place du français par rapport à l'anglais était un problème prioritaire et plus urgent à régler que celui de la qualité de la langue. Ces auteurs font état d'une enquête de Statistique Canada (1990) sur la situation de l'alphabétisme au Canada qui révèle qu'au Québec, « (...) seulement 57 % des adultes de 16 à 69 ans ont des capacités de lecture suffisantes pour utiliser les divers documents d'utilité courante et pour acquérir de nouvelles connaissances au moyen de matériel

écrit. (Cajolet-Laganière, Martel, 1995 : 142). On peut donc en conclure que le tiers des Québécois ont d'importants problèmes de maîtrise de la langue. Nous ne pouvons que constater à quel point la langue française, sa prépondérance, son statut et sa qualité font partie, depuis de nombreuses années, du paysage politique québécois.

1.7 La dimension économique

La langue n'est pas associée uniquement au domaine culturel ou politique, et le problème de compétences langagières des étudiants universitaires ne se limite pas à des travaux scolaires de piètre qualité. La maîtrise de la langue présente un enjeu économique évident, autant dans la vie de l'étudiant lui-même que dans les divers milieux économiques.

Ainsi, une étude du Conseil de la science et de la technologie (1986) révèle que la piètre qualité de la langue représente le premier obstacle à l'embauche des diplômés universitaires. En effet, les exigences des différents milieux de l'industrie et du commerce ont augmenté. Ces milieux exigent maintenant des nouveaux diplômés universitaires qu'ils soient, non seulement en mesure d'effectuer efficacement les tâches professionnelles qui leur sont dévolues, mais aussi de communiquer leurs connaissances dans une langue correcte à l'intérieur et à l'extérieur du milieu de travail. Or, il semble qu'à ce chapitre, les diplômés universitaires fassent piètre figure.

Le Centre de linguistique de l'entreprise (1992) s'est intéressé aux exigences du milieu ainsi qu'aux coûts associés aux lacunes des diplômés en matière de compétences langagières. Dans un article intitulé « L'amélioration de la maîtrise de la langue : un enjeu économique », les auteurs citent le propos de M. Jean-Paul Létourneau, vice-président exécutif de la Chambre de commerce du Québec, qui explique que de nombreux diplômés de collèges et d'universités ne trouvent pas d'emploi parce qu'ils sont incapables de bien rédiger en français. De plus, la déficience linguistique de

plusieurs employés empêche leur promotion dans l'entreprise. Enfin, le manque de personnes fiables pour la communication écrite a comme conséquence que les entreprises doivent engager des consultants, non seulement pour écrire les rapports annuels, mais aussi pour aider à résoudre des problèmes de gestion. Ainsi donc, les déficiences linguistiques des employés entraînent des coûts considérables (textes à refaire, plusieurs révisions des textes, embauche de rédacteurs spécialisés, formation linguistique dans l'entreprise, mauvaises communications entre les personnes).

Le groupe de réflexion créé au Centre de linguistique de l'entreprise a cherché à « (...) mieux connaître les réalités quotidiennes qui relient la langue à la productivité au travail et fait ressortir les raisons qui, dans un nombre de plus en plus grand d'entreprises, en font un enjeu économique » (p. 3). À cet effet, un sondage réalisé par le Centre en 1992 auprès de 57 dirigeants d'entreprises sur les aptitudes à lire et à écrire de leurs employés a permis de recueillir les données suivantes :

- l'ensemble des répondants (100 %) estiment que les activités de communication (lire et écrire) sont importantes dans le fonctionnement de l'entreprise ;
- entre 68 % et 95 % des répondants estiment qu'il y a une étroite relation entre les connaissances linguistiques des employés et l'efficacité de l'entreprise et ce, dans les domaines suivants : les communications internes (95 %) ; les relations avec les fournisseurs et l'image de l'entreprise (91 %) ; la compréhension des directives de travail et la formation technique et professionnelle (88 %) ; l'utilisation de l'informatique (86 %) ; l'implantation de nouvelles technologies (77 %) ; la recherche et le développement ;
- dans presque tous les types d'emploi, la compétence linguistique revêt toujours ou la plupart du temps une importance à l'embauche. Il en est ainsi pour les employés de bureau (97 %) , le personnel de supervision (96 %) , les cadres supérieurs (95 %) , les représentants (86 %) , les techniciens (83 %) et les cols bleus (47 %) ;

- à la question concernant l'évaluation des compétences linguistiques des candidats au moment du recrutement, les dirigeants d'entreprises affirment qu'une évaluation est faite auprès des employés de bureau (91 %), le personnel de supervision (86 %), les cadres supérieurs (81 %), les représentants (71 %), les techniciens (60 %) et les cols bleus (30 %) ;
- à la question reliée au coût des activités de soutien linguistique dispensées aux employés, 33 entreprises des 57 interrogées ont accepté d'en dévoiler l'évaluation. Ainsi, par année, 14 d'entre elles (25 %) estiment dépenser entre 5 000 \$ et 50 000 \$ tandis que 19 autres (33 %) évaluent ce coût entre 50 000 \$ et 1 000 000 \$.

Force est de reconnaître que les milieux économiques accordent une grande importance aux considérations linguistiques. Si l'étudiant universitaire termine son programme d'études avec d'importantes lacunes au niveau de la maîtrise de la langue, comment peut-il espérer améliorer ses compétences langagières avant son entrée sur le marché du travail ? Peut-on émettre l'hypothèse que ce dernier ne saura jamais répondre aux exigences linguistiques de son milieu ? Est-il possible qu'une fois en poste, le nouveau professionnel puisse, en évitant le plus possible les activités de communication écrite, cacher ses problèmes de maîtrise de la langue ?

Nous avons tenté, dans le présent chapitre, d'expliquer les principales dimensions reliées à la problématique des compétences langagières d'étudiants, au Québec, en France et aux États-Unis. Dans le prochain chapitre, nous présenterons les deux principaux éléments du cadre conceptuel de la présente recherche, c'est-à-dire le concept de compétences langagières et la théorie de l'attribution de Weiner.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

2.1 Le concept de compétences langagières

Dans le contexte de cette recherche, le concept de compétence langagière a trait aux compétences en écriture requises dans le cadre d'une formation universitaire. Bon nombre d'enseignants et de chercheurs de différentes disciplines se sont intéressés au concept de compétence langagière, particulièrement à la maîtrise insuffisante de la langue. Le concept a donc été étudié selon différentes approches et disciplines et les expressions employées pour le définir sont nombreuses et variées.

Parmi les expressions les plus utilisées dans les pays francophones pour ce qui est du concept de compétence langagière, nous retrouvons les notions de qualité de la langue, de bon usage, de conscience linguistique, de compétence linguistique, de maîtrise de la langue, d'alphabétisation, d'alphabétisation fonctionnelle, d'analphabétisme fonctionnel, de littératie et d'illettrisme. Aux États-Unis et dans les provinces anglophones du Canada, les notions de *literacy* (*basic literacy*, *critical literacy* et *dynamic literacy*) et de *functional literacy* sont de plus en plus employées.

Dès la fin des années 60, l'expression *qualité de la langue* était utilisée mais représentait un concept mal défini puisque habituellement, l'expression « qualité » devrait être définie de façon positive sur une échelle de valeur. Cette expression est perçue de façon négative et renvoie le plus souvent à des textes de mauvaise qualité. Quant à l'expression *maîtrise de la langue*, elle fait référence à la connaissance et à la formation de base en français (Cajolet-Laganière et Martel, 1995).

La notion de *bon usage*, quant à elle, fait référence à (...) la *norme* du français au Québec, soit l'ensemble des règles qu'il faut respecter pour bien parler et bien écrire le

français au Québec, selon les divers types de communication et le public visé » (Cajolet-Laganière et Martel, 1995, : 12)

Dans le domaine de la socio-linguistique, Chomsky (1988) fait la distinction entre *connaissances (knowledge)* et *compétences (ability)*, les connaissances étant ce qu'une personne connaît de sa langue, et les compétences étant ce qu'une personne fait de sa langue. Ainsi, deux personnes ayant des connaissances identiques de la langue ne l'utiliseront pas de la même manière. De plus, on peut améliorer ses compétences (par exemple en apprenant à parler en public) sans pour autant accroître ses connaissances de la langue.

L'approche sociologique d'Uli Locher (1993) nous propose la notion de *conscience linguistique* qui comprend les dimensions suivantes :

- la connaissance des faits linguistiques (pourcentage de francophones au Québec, lois concernant la langue);
- la capacité de porter des jugements sur la situation linguistique (attitudes face à la francisation des entreprises au Québec) ;
- les habitudes et les comportements linguistiques (l'aisance avec laquelle on fait usage d'une langue et les compétences face à cette langue).

Ces trois dimensions englobent donc des éléments d'information autant que des émotions, de l'intérêt autant que de la motivation, l'usage d'une langue autant que l'identité linguistique qui se cache derrière les comportements. (...) il est le thème unificateur qui englobe les connaissances, les attitudes et les comportements en matière linguistique. (Locher, 1993 : 2)

Dans le domaine de l'éducation, et particulièrement en ce qui concerne la formation des maîtres, le concept de compétence langagière prend un sens particulier. Dans un article de Lebrun (1993) intitulé « Les compétences langagières des enseignants

en fonction des besoins de l'école québécoise », l'auteure explique « qu'en plus de comporter un aspect individuel, la compétence est également une affaire sociale, ne serait-ce que par la prise en compte de la norme et des registres de langue dans des situations de communication précises » (p. 256). L'auteure présente un modèle intégré du concept de compétence langagière où divers niveaux s'emboîtent. Le premier niveau est celui de la compétence textuelle, composé des compétences linguistique et sémantique. Le deuxième niveau est celui de la compétence pragmatique, composé de la compétence situationnelle et sociale (le statut des participants, leurs présupposés et inférences) et de la compétence idéologique et culturelle (l'implicite et l'interprétation). L'ensemble des compétences langagières est appelé *compétence discursive*.

Le Conseil de la langue française (1987), quant à lui, distingue le concept de *compétence linguistique*, qui a trait aux connaissances des règles d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation et leur application au moment de la rédaction, du concept de *compétence langagière*, qui concerne les capacités à rédiger correctement les types de texte les plus en usage dans un domaine de connaissances donné et à utiliser le langage propre à ce domaine.

Plus près de nous, dans un document intitulé *Politique relative à la qualité du français dans les programmes de premier cycle*, l'UQTR (1994 : 3) définit la maîtrise de la langue comme étant « (...) la capacité à produire un discours cohérent et pertinent, tant à l'écrit qu'à l'oral, ainsi que la capacité de communiquer ses connaissances dans son milieu professoral ou scientifique et dans l'ensemble de la société ».

D'autres chercheurs québécois utilisent le néologisme « *littératie* », traduction du terme anglais *literacy* qui désigne : « [...] la maîtrise de discours variés de la langue écrite nécessaire pour atteindre les objectifs personnels, sociaux et professionnels dans une société technologiquement avancée. Le concept englobe la représentation sociale de l'individu comme membre compétent de la société technologique » (Jezak, Painchaud,

d'Anglejan et Témisjian, 1995, p. 371). Le terme *alphabétisation* serait, quant à lui, relié aux strictes habitudes en lecture et écriture de façon trop restreinte. Selon ces auteurs et de nombreux autres chercheurs du domaine, cette représentation varie selon les individus et les contextes socioculturels dans lesquels ils évoluent. Cette nature multidimensionnelle du concept « donnerait lieu à des activités de littératie différentes » (idem, p. 372).

Pour sa part, Johannot (1994) fait la distinction entre *illettrisme* et *analphabétisme*. En France, au 16^e siècle, le terme illettré désignait une personne qui n'avait pas de culture littéraire. À partir du 19^e siècle, il était utilisé comme synonyme d'analphabète, synonymie qui disparut vers 1980. Comme l'explique l'auteur : « De plus en plus l'analphabète sera celui qui ne connaît pas l'alphabet, l'illettré celui qui maîtrise insuffisamment la lecture pour donner sens à un texte court et simple » (p. 87). Ce concept d'illettrisme est un concept flou, qui va au-delà des compétences en lecture et en écriture. Il concerne plutôt une « réelle difficulté à s'insérer dans la société moderne, à y trouver sa place » (p. 11). Les problèmes relatifs à l'illettrisme se manifesteraient, en partie, par le manque d'envie de recourir à l'écrit, et dans certains cas, par un refus, conscient ou inconscient, d'y avoir recours. La personne se place alors en situation d'évitement.

La France n'échappe pas à ce problème d'illettrisme. Un groupe de travail, mis sur pied par le premier ministre français P. Maurois (1984, cité dans Johannot, 1994) a révélé que l'illettrisme touche un « pourcentage non négligeable de Français, nés en France, de langue maternelle française » (p. 94). C'est une menace, une forme d'exclusion qui affecterait le tissu social et priverait une partie des citoyens du pouvoir d'agir socialement et aussi du pouvoir sur leur propre existence.

L'illettrisme est une réalité sociale complexe, présente dans la plupart des pays de l'Union européenne, et qu'on a tenté de cerner par plusieurs approches successives.

(Lenoir, 1997). D'abord, les gens touchés par ce problème de l'illettrisme étaient considérés comme des malades, voire même des handicapés ou des gens qui présentaient des problèmes cognitifs. Par la suite, les causes de l'illettrisme furent attribuées à des environnements sociologiques défavorables, entraînant un rapport à l'école difficile, source d'échecs scolaires. L'auteur emprunte, pour la définition du concept d'illettrisme, celle qu'en donne le GPLI (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, 1995) qui

(...) considère comme relevant de situations d'illettrisme, des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication » et qui de ce fait se retrouvent « en difficultés pour accomplir de manière autonome les actes de la vie quotidienne nécessitant la maîtrise de ces savoirs fondamentaux. (p. 234)

La différence entre l'analphabétisme et l'illettrisme est que les illettrés ont été scolarisés mais que cette scolarisation a été insuffisante. L'illettrisme doit donc être considéré en termes d'exigences minimales requises pour qu'un individu puisse évoluer, de façon autonome, dans l'ensemble des situations sociales.

Pour Besse (1997), *l'illettré* est

(...) celui qui ne parvient pas, après un long temps de scolarisation, à conduire à son terme une opération de lecture et/ou d'écriture, soit par défaut d'identification ou de reproduction des lettres, par incapacité à les combiner pertinemment, ou impossibilité d'établir une signification partagée avec l'interlocuteur. (p. 273)

Les concepts *d'alphabétisation fonctionnelle* et *d'analphabétisme fonctionnel* servent à distinguer les différents niveaux de compétence allant de personnes possédant

à peine l'habileté de lire et d'écrire (analphabètes de base) jusqu'à celles qui sont tout à fait opérationnelles au travail, au foyer et dans la communauté (alphabétisés fonctionnels) (Centre de la recherche pour l'innovation dans l'enseignement, 1992). Selon l'Unesco,

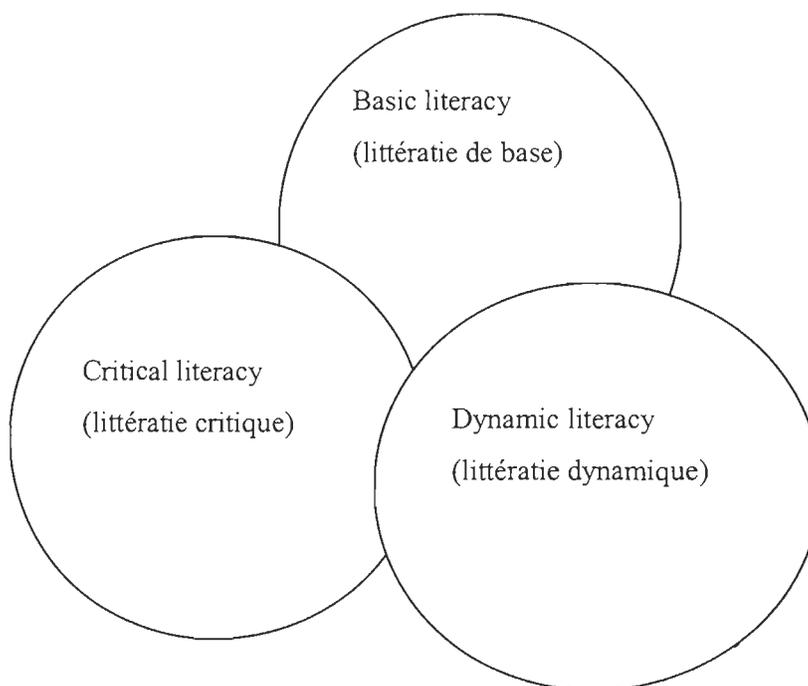
Est fonctionnellement alphabétisée une personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté. (idem, p.19)

Aux États-Unis, le terme *literacy* est largement utilisé. Legendre (1993) le traduit des quatre façons suivantes : *alphabétisation, alphabétisme, compétence langagière et littératie*. La signification du terme *literacy* a beaucoup évolué au cours des dernières années (Morris II et Tchudi, 1996). Pour éviter que ce terme soit défini de façon trop étroite, ces auteurs utilisent les trois notions suivantes :

- *Basic literacy (littératie de base)* qui consiste en l'habileté à décoder et à encoder, à reconnaître les mots mais aussi à en comprendre le sens.
- *Critical literacy (littératie critique)* qui permet d'aller au-delà de la signification littérale, d'interpréter des textes et d'utiliser l'écrit, non seulement pour décrire des faits, mais aussi pour analyser, interpréter et expliquer (par exemple, discuter de questions politiques, analyser des données scientifiques, écrire un poème, une nouvelle ou un article scientifique).
- *Dynamic literacy (littératie dynamique)* qui consiste à dépasser le texte lui-même pour agir en fonction du contenu et du contexte d'un texte, par exemple, les habiletés reliées à la littératie des sciences, de l'histoire, de l'informatique, etc. Elle inclut à la fois la littératie de base et la littératie critique et peut être considérée comme utilisant d'autres propriétés de la littératie dans des situations pratiques (traduction libre, p. 12).

Ces trois types de littératie ne sont pas organisés de façon hiérarchique. Telle qu'illustré à la figure suivante, elles sont liées les unes aux autres.

Figure 1
Le concept de *literacy*



Morris II & Tchudi (1996)
Traduction libre, p. 13

Le terme *functional literacy* (littératie fonctionnelle), également utilisé aux États-Unis, signifie :

Posséder les habiletés perçues comme nécessaires par des personnes ou des groupes particuliers pour atteindre ces objectifs qu'ils se sont fixés en tant que familles, membres d'une communauté, citoyens consommateurs, employés et membres d'un groupe social, religieux ou autres regroupements de leur choix.

(Hunter et Harman, 1979, cité dans Brodkey, 1991)
Traduction libre, p. 162.

Malgré ses nombreuses dimensions, est-il possible de délimiter ou de restreindre le concept de compétences langagières pour mieux le représenter en contexte universitaire?

Une chose est certaine: il n'est plus possible de limiter la définition des termes *littératie* et *compétence langagière* au simple apprentissage de l'orthographe et de la grammaire ou aux habiletés les plus élémentaires pour communiquer avec autrui. Il n'est également plus possible d'étudier le problème sous un angle strictement individuel, sans tenir compte de la représentation de l'individu dans la société.

Afin de mieux limiter les paramètres de cette recherche, il nous a fallu circonscrire le sujet à l'étude à la lumière des différentes notions reliées au concept de compétence langagière. Nous retiendrons donc les paramètres suivants pour définir la compétence langagière chez un étudiant universitaire : l'étudiant universitaire doit maîtriser suffisamment la langue française pour permettre, dans le cadre de sa formation, une production scripturale qui respecte la norme et les registres de langue requis par le milieu scolaire dans lequel il évolue. De plus, par ce respect des règles et de la norme, il saura produire un discours cohérent et pertinent qui lui permettra d'atteindre ses objectifs personnels, sociaux et professionnels. Il obtiendra ainsi le pouvoir d'agir et d'évoluer dans l'ensemble des situations sociales. Cette compétence langagière est à la fois une compétence textuelle, pragmatique, idéologique et culturelle. À l'opposé, la difficulté de maîtriser la langue entraîne, chez l'étudiant, une perte de pouvoir sur sa propre existence qui se manifeste par un manque d'envie de recourir à l'écrit, un refus conscient ou inconscient d'y avoir recours et par une attitude générale d'évitement.

2.2 La théorie de l'attribution de Weiner

2.2.1 Le modèle attributionnel

Selon Vallerand et Bouffard (1985), les différentes théories de l'attribution relèvent de la psychologie sociale et s'intéressent à la perception et à la compréhension de nous-mêmes et des autres, plus particulièrement aux causes de notre comportement et aux conséquences qui découlent de ces perceptions subjectives. Ainsi, le terme attribution désigne « (...) une inférence ayant pour but d'expliquer pourquoi un événement a lieu (...) » p. 47. De façon générale, les auteurs distinguent trois types d'attributions :

- 1- les attributions causales qui portent sur la recherche des causes d'un événement;
- 2- les attributions dispositionnelles qui correspondent au fait d'émettre des inférences pour découvrir comment est vraiment une personne;
- 3- les attributions de responsabilité portant sur un jugement de valeur que fait une personne à propos de la responsabilité légale et morale d'une autre personne.

L'origine de la théorie de l'attribution revient à Heider, qui a également créé la théorie de l'équilibre cognitif. Elle a ensuite été reprise par Jones et Kelly et par bon nombre de chercheurs de disciplines différentes (Petri, 1991).

Dans le domaine de l'éducation, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la théorie de l'attribution, particulièrement aux attributions émises autant à la suite d'un succès que d'un échec, ainsi qu'aux réactions émotionnelles qu'entraînent ces attributions. La théorie de l'attribution de Weiner (1985, 1992) est un des courants dominants en psychologie sociale. Elle est particulièrement intéressante parce qu'elle permet d'établir un lien entre l'échec scolaire, les émotions qui y sont rattachées et le comportement de l'élève. Elle semble donc très appropriée à la problématique des compétences langagières des étudiants universitaires et représente, en plus, une approche

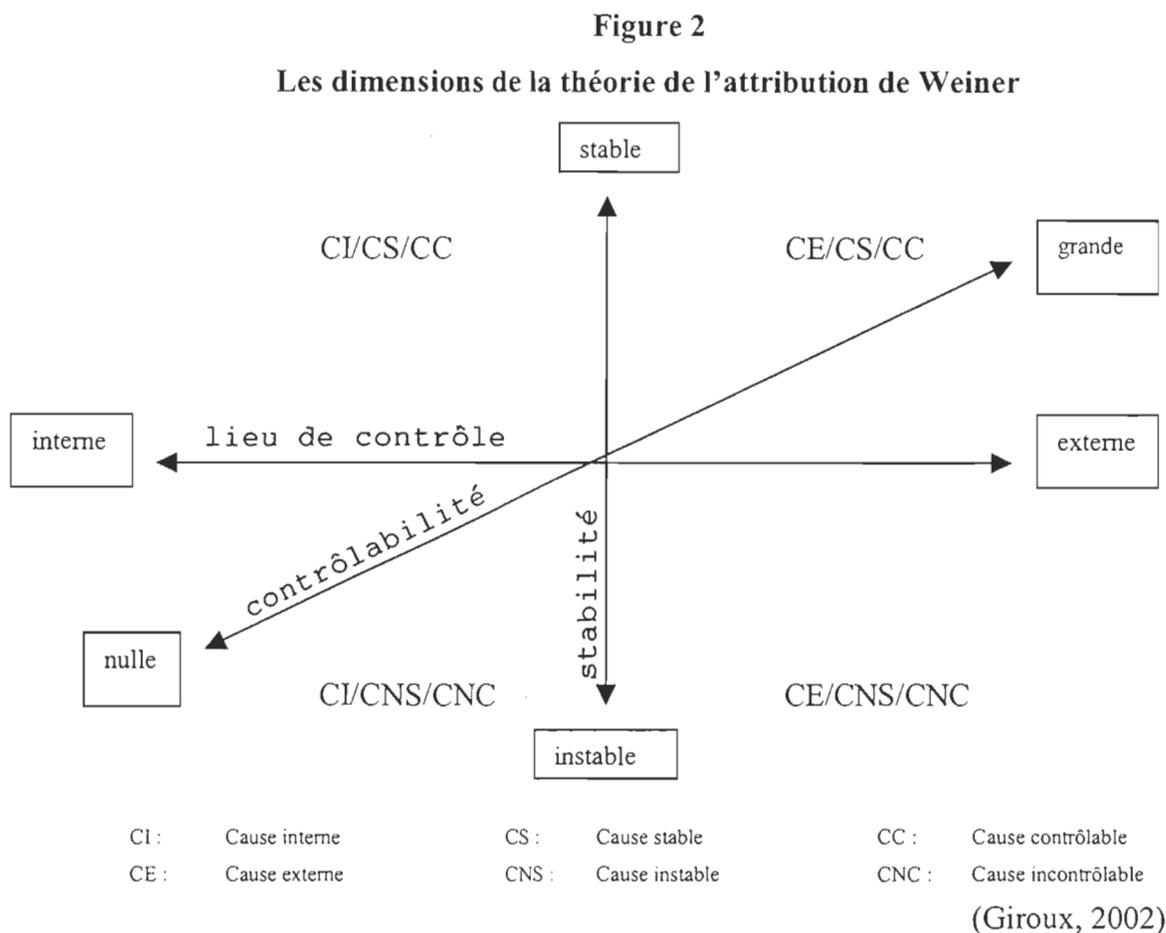
particulière en s'attardant au rapport personnel qu'entretient l'étudiant avec une langue qu'il ne maîtrise pas.

Comme l'explique Weiner (1985), la théorie de l'attribution comprend trois dimensions. La première dimension est celle du « locus de causalité », ou lieu de contrôle déjà abordée par Rotter dès 1966, qui situe les causes perçues du comportement soit dans la personne (causes internes), soit à l'extérieur de la personne (causes externes). Cependant, cette dimension n'est pas constante puisqu'elle peut, dans certains cas, être différente d'une personne à une autre. Par exemple, la chance peut être perçue comme une cause externe d'un succès obtenu; pour d'autres, la chance est une propriété inhérente à la personne.

À cette première dimension, Weiner jugea nécessaire d'ajouter une autre dimension, qu'il appelle « stabilité causale », puisque parmi les causes internes, certaines fluctuent tandis que d'autres sont relativement stables. Par exemple, l'aptitude est perçue comme une cause stable tandis que l'effort et l'humeur sont perçus plutôt comme étant variables, donc instables, puisqu'elles peuvent changer d'un moment à un autre ou d'une période à une autre. Le même raisonnement s'applique pour les causes externes. Par exemple, réussir à traverser un lac à la rame peut s'expliquer par la petite distance qui sépare les deux rives du lac lui-même (cause stable) ou par des vents favorables (cause instable). Ainsi, dans le domaine de la réussite et de l'échec scolaire, les causes les plus fréquemment invoquées sont les suivantes : l'habileté et l'effort, classés comme des causes internes; la difficulté de la tâche et la chance, classées comme des causes externes.

Une troisième dimension a ensuite été ajoutée, à savoir le contrôle perçu ou contrôlabilité, qui permet d'identifier si la personne pouvait avoir un certain contrôle sur la cause, ou en d'autres mots, si elle aurait pu agir différemment. Par exemple, il peut être difficile d'avoir un certain contrôle sur son humeur ou la fatigue ressentie. Par

contre, il est possible d'avoir un certain contrôle sur l'effort que l'on met à une tâche. Les trois dimensions peuvent être illustrées par la figure suivante.



Pourrait-il y avoir d'autres dimensions causales à la théorie de Weiner? En 1979, dans l'élaboration de sa théorie, Weiner avait suggéré deux autres dimensions : l'intentionnalité et la globalité.

L'intentionnalité a trait au caractère intentionnel d'un comportement ou d'une action. Par exemple, considérons l'effort déployé à une tâche et les stratégies utilisées pendant l'étude sur les causes perçues de succès ou d'échec. On peut réussir parce qu'on a bien travaillé ou parce qu'on a utilisé de bonnes stratégies. Par contre, on peut ne pas

réussir par manque d'effort ou de stratégies. Si l'échec est dû au manque d'effort, on peut imputer à l'acteur une responsabilité personnelle puisque l'acteur le fait de façon délibérée, sciemment et par négligence. Par contre, ces critères ne s'appliquent pas lorsque l'échec est dû à de mauvaises stratégies pendant l'étude. On n'utilise pas, de façon délibérée, de mauvaises stratégies d'études. Pour décrire ce contraste entre stratégie et effort, Weiner utilise le terme intentionnalité.

La globalité a été identifiée d'abord par Abramson, Seligman et Teasdale (1978) mais a été reprise et suggérée par Weiner dans son modèle initial. Par globalité, on entend le fait que certaines causes sont particulières à une situation tandis que d'autres sont plus globales. Par exemple, un étudiant peut attribuer son échec en mathématiques à son manque d'aptitude (cause spécifique) ou à son manque d'intelligence (cause globale).

Ces deux dernières dimensions peuvent à l'occasion s'appliquer à des attributions causales, mais ce sont les trois premières (le lieu de contrôle, la stabilité et la contrôlabilité) qui constituent vraiment la base du modèle de Weiner. Ces dimensions sont présentées au tableau de la page suivante. Ce tableau inclut également les causes les plus couramment invoquées qui, selon Bouffard (1985), bénéficient d'un appui empirique important.

Tableau 6

Les trois dimensions causales de la théorie de l'attribution

	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Incontrôlable	Habilité	Humeur	Difficulté de la tâche	Chance
Contrôlable	Effort constant	Effort actuel	Influence du professeur	Aide d'autrui (occasionnelle)

(Bouffard, 1985 - inspiré de Weiner (1979))

Pour montrer l'importance de la dimension contrôlabilité, Bouffard (1985) explique qu'un facteur interne et stable, comme l'habileté, est nécessairement incontrôlable. Cependant, d'autres causes internes mais instables, telles l'humeur et la fatigue, ne sont pas contrôlables pour autant. Produire un effort constant est une cause de réussite stable et contrôlable. Les causes externes relèvent également de la contrôlabilité.

2.2.2 Le modèle attributionnel et les attentes

Selon Weiner (1985), il existe une relation entre la stabilité d'une cause et des changements au niveau des attentes (*expectancy shifts*). Par attentes, Weiner fait référence aux résultats que peut espérer obtenir un étudiant dans l'avenir en fonction des causes de son succès ou de son échec. Il soutient que ce n'est pas le lieu de contrôle qui influence les attentes mais bien la stabilité de la cause. Si les mêmes conditions prévalent d'une situation à l'autre, les attentes seront confirmées. Ainsi, si les conditions sont perçues comme stables, un succès entraînera un accroissement de l'anticipation d'un autre succès. Dans le cas contraire, un échec augmentera la croyance qu'il y aura des échecs subséquents.

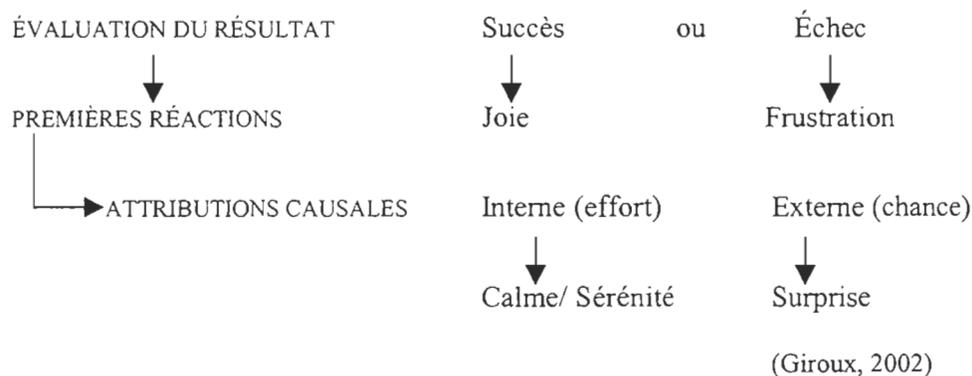
D'un autre côté, si les conditions sont perçues comme susceptibles de changer, alors la personne peut envisager la possibilité que le résultat puisse ne pas se répéter. Ainsi, un succès ou un échec n'augmentera pas l'attente d'un nouveau succès ou d'un nouvel échec. Par exemple, si un étudiant attribue son succès à la chance (cause externe), il ne peut donc s'attendre à ce que la chance revienne à la prochaine occasion. Comme le résume Bouffard, « (...) la variation dans les attentes, à la suite d'un succès ou d'un échec, dépend de la stabilité de la cause perçue du résultat précédent » (1985, p. 71). Ainsi donc, si le résultat est attribué à une cause stable, les attentes de voir répéter ce même résultat dans l'avenir seront plus grandes que s'il est attribué à des causes instables. C'est dans ce sens que la théorie avance que la stabilité de la cause a une influence importante sur la motivation scolaire.

2.2.3 Les attributions causales et les réactions affectives

2.2.3.1 Le processus cognition-émotion

Selon Weiner (1985), les attributions causales influencent nos réactions affectives. Ainsi, un dollar obtenu par la chance peut engendrer de la surprise, un dollar gagné par le travail peut entraîner de la fierté et un dollar reçu d'un ami fera sûrement surgir un sentiment de gratitude. L'auteur propose un cadre de référence du processus « cognition-émotion » (*the cognition-emotion process*) représenté à la figure suivante.

Figure 3
Le processus cognition-émotion



Ce cadre de référence présente une séquence dans laquelle les connaissances deviennent de plus en plus complexes, et cette complexité entraîne, dans le processus, des émotions nouvelles et plus raffinées.

En premier lieu, à la suite d'un résultat et de son évaluation (un succès ou un échec), nous observons chez la personne une réaction générale positive ou négative, ce que Weiner appelle une émotion « primitive » (*primitive emotion*). Ces émotions sont essentiellement basées sur la nature même du résultat (succès ou échec). Ces émotions, qui peuvent être la joie, en cas de succès, ou la frustration, en cas d'échec sont appelées « dépendante du résultat - indépendante de l'attribution » (*outcome dependent - attribution*

independent) puisqu'elles sont déterminées par l'atteinte ou non du but visé (le résultat) et non par la cause de ce résultat.

À la suite du résultat et de la première réaction émotive, la personne fera une attribution causale qui résultera en une série d'émotions différentes de l'émotion primitive. Par exemple, en attribuant un succès à la chance, l'émotion ressentie sera la surprise, tandis qu'un succès attribué à une longue période d'efforts soutenus résultera en un sentiment de calme et de sérénité. Ces émotions sont appelées « dépendante de l'attribution » (*attribution dependant*) puisqu'elles sont déterminées par la nature de l'attribution que la personne fait du résultat obtenu.

Pour illustrer le processus émotion-cognition, Weiner (1979) nous suggère le scénario suivant dans le cas d'un échec scolaire :

Je n'ai reçu qu'un D pour l'examen. C'est une note très basse. (ceci entraîne un sentiment de frustration et de contrariété). J'ai obtenu cette note parce que je n'ai pas travaillé assez fort (suivi d'un sentiment de culpabilité et de honte). Il me manque vraiment quelque chose et c'est permanent (suivi par une baisse de l'estime de soi, une absence de valeur personnelle et un désespoir).

Traduction libre - Weiner (1979), p. 14

De plus, les dimensions causales jouent un rôle clé dans le processus des émotions. Chaque dimension est reliée de façon particulière à une série d'émotions. Ainsi, lorsqu'un succès ou un échec est attribué à des causes internes, telles que la personnalité, l'habileté ou l'effort, l'estime de soi s'en trouve respectivement soit accru, soit diminué. Par contre, attribuer à des causes externes un résultat positif ou négatif n'influencera pas la perception que l'on a de soi.

2.2.3.2 Les émotions générales reliées au résultat lui-même

Tel que nous l'avons vu précédemment, le résultat lui-même détermine l'émotion ressentie. Ainsi, un succès est associé à une émotion de joie, quelle que soit la cause de ce succès, et un échec est souvent associé à la frustration et à la tristesse. Par exemple, un athlète qui gagne une compétition pourra ressentir du bonheur à la suite de sa victoire, que celle-ci soit due à un entraînement intensif, à la piètre performance des autres athlètes ou à la chance.

2.2.3.3 Les émotions reliées aux dimensions causales (attributions)

Les émotions engendrées par une attribution se divisent en trois catégories correspondant à chacune des dimensions causales. Ainsi, le sentiment de fierté et d'estime de soi est associé à la dimension locus de causalité, le sentiment d'impuissance est relié à la dimension de stabilité, et la colère, la gratitude, la culpabilité, la pitié et la honte sont associées à la dimension de contrôlabilité.

Les émotions associées à la dimension locus de causalité

La fierté et l'estime de soi sont les émotions ressenties lorsqu'une personne attribue un succès à une cause interne. Par contre, un échec relié à une cause interne entraînera une baisse de l'estime de soi.

Cependant, Weiner (1985) ne manque pas de souligner l'abondance des travaux sur l'existence du « biais hédoniste » (*hedonic bias*¹) qui représente la tendance que peuvent avoir certaines personnes à attribuer leurs succès à des facteurs internes et leurs échecs à des facteurs externes. Weiner (1992) explique que ce concept se rapporte aux

¹ Certains auteurs utilisent les termes *ego-defensive attribution* ou *ego-protective attribution* ou encore *ego-biais attribution*.

gens qui ont tendance à s'attribuer davantage le crédit d'un succès que la responsabilité d'un échec. Il présume que cette forme d'attribution porte au maximum le plaisir relié au succès et au minimum la douleur reliée à l'échec. Le biais hédoniste serait donc une des manifestations du principe sous-jacent « plaisir-douleur ».

À cet effet, Weiner (1985) cite Harvey et Weary (1981) : « En s'attribuant le mérite pour les résultats positifs et en niant sa responsabilité pour les résultats négatifs, la personne peut vraisemblablement être en mesure de rehausser ou de protéger son estime de soi ». Traduction libre - p. 561.²

Les émotions associées à la dimension stabilité et contrôlabilité

La colère peut survenir lorsqu'on attribue un échec à une cause contrôlable, tel le manque d'effort, et la pitié peut être ressentie lorsqu'un échec est relié à une cause que l'on ne peut contrôler (par exemple, la maladie). La culpabilité, quant à elle, est associée à un sentiment de responsabilité personnelle. Par exemple, un étudiant qui réussit un examen parce qu'il a triché pourra ressentir un sentiment de culpabilité.

La honte est associée à une cause interne mais incontrôlable, telle le manque de talent. La gratitude est associée à une cause externe et incontrôlable comme, par exemple, lorsqu'un étudiant réussit un examen parce que son professeur lui a fourni une aide particulière et des explications supplémentaires.

Le sentiment d'impuissance et la résignation surviennent lorsqu'un échec est attribué à une cause stable, telle l'absence d'aptitude ou d'habileté.

² « *By taking credit for good acts and denying blame for bad outcomes, the individual presumably may be able to enhance or protect his or her self-esteem* ».

Weiner (1985) fait cependant une mise en garde : à la suite d'une attribution causale, l'émotion pressentie dans le modèle peut ne pas survenir. Par exemple, un étudiant qui subit un échec par manque d'effort peut ne pas ressentir de culpabilité. Un autre peut avoir réussi grâce à l'aide d'une autre personne et ne pas ressentir de gratitude.

Weiner (1978) souligne également la différence entre l'habileté et l'effort comme attribution causale dans le succès ou l'échec scolaire. En effet, l'effort fait naître un sentiment « moral » puisqu'il fait référence à la poursuite d'un but socialement valable que chacun se doit d'atteindre. De plus, l'effort est relié à un contrôle de la volonté. D'un autre côté, l'habileté est perçue comme indépendante de la volonté et relativement stable. Par exemple, la personne handicapée physique qui se bat pour terminer une course, et l'enfant déficient intellectuel qui, par sa persévérance réussit à terminer une tâche relativement facile susciteront, dans les deux cas, l'approbation de la société. Par contre, l'athlète doué qui refuse de s'entraîner, et le décrocheur brillant qui déserte l'école ne susciteront que de la désapprobation, comme s'il était immoral de ne pas utiliser ses talents.

Les nombreuses recherches de Weiner ont permis d'établir les principales attributions reliées à l'échec ainsi que les cinq émotions négatives les plus évoquées pour chacune de ces attributions. Nous présentons, au tableau suivant, ces principales attributions et les émotions qui s'y rattachent.

Tableau 7

Les principales attributions reliées à l'échec scolaire et les cinq émotions négatives les plus fréquemment évoquées pour chacune d'entre elles.

Habilité	Effort instable ³ (actuel)	Effort stable ⁴ (constant)	Difficulté de la tâche
Inquiétude	Peine	Préoccupation	Mécontentement
Manque d'entrain	Mépris	Mécontentement	Manque d'entrain
Insatisfaction	Sentiment d'être malheureux	Insatisfaction	Sentiment d'être malheureux
Contrariété	Regret	Manque d'entrain	Tristesse
Mécontentement	Préoccupation	Dépression	Contrariété

Humeur	Personnalité	Efforts des autres	Motivation et personnalité des autres
Manque d'entrain	Mécontentement	Manque d'entrain	Préoccupation
Sentiment d'être malheureux	Insatisfaction	Mécontentement	Inquiétude
Répugnance	Contrariété	Insatisfaction	Insatisfaction
Inquiétude	Sentiment d'être malheureux	Amertume	Contrariété
Mépris	Chagrin	Sentiment d'être malheureux	Désarroi

Chance	Motivation intrinsèque	Fatigue - Maladie
Frustration	Sentiment d'être malheureux	Insatisfaction
Inquiétude	Tristesse	Sentiment d'être malheureux
Insatisfaction	Dépression	Être désolé
Irritation	Manque d'entrain	Contrariété
Perturbation	Mécontentement	Tristesse

(Weiner et al. 1985)
Traduction libre, p. 124

³ Par effort instable, on entend l'effort déployé de façon ponctuelle, pour une tâche particulière.

⁴ Par effort stable, on entend l'effort déployé de façon générale pour l'ensemble des tâches.

2.2.4 La perception de la valeur accordée à une tâche

La valeur accordée à une tâche est aussi une source importante de motivation pour l'étudiant (Brophy, 1983). De façon générale, la motivation à apprendre (*motivation to learn*) fait référence à une disposition durable d'un étudiant lui permettant d'apprécier l'apprentissage pour sa valeur en soi (aimer apprendre et retirer de la fierté des résultats obtenus à travers les expériences reliées à l'acquisition de connaissances et de compétences). De façon plus particulière, la motivation à apprendre est reliée à l'engagement délibéré d'un étudiant dans des tâches scolaires afin de maîtriser les concepts ou d'acquérir les compétences qui y sont rattachées. Dans les deux cas, même si ces tâches ne leur apparaissent pas très agréables ou excitantes, ces étudiants les prendront au sérieux, les trouveront significatives et utiles et essaieront d'en retirer des bénéfices.

Ainsi, le degré d'effort d'un étudiant pour atteindre un but particulier sera fonction de la valeur accordée à l'atteinte de ce but et des attentes face à sa capacité d'y réussir s'il fait l'effort ($\text{effort} = \text{valeur} \times \text{attente}$). Par ailleurs, la qualité de l'engagement d'un étudiant à effectuer une tâche sera plus grande si ce dernier le fait pour des raisons personnelles (motivation intrinsèque), par exemple la valeur de l'apprentissage en soi, que s'il le fait pour des raisons externes (motivation extrinsèque), par exemple pour ne pas subir d'échec à un examen.

En plus de prendre en considération les attributions face à la réussite ou à l'échec scolaire, il est donc important de tenir compte des attributions que font les étudiants concernant les raisons de leur engagement face à une tâche (la valeur accordée à une tâche).

Par conséquent, il importe de prendre en compte la valeur qu'un étudiant accorde aux habiletés langagières. Les pressions sociales face à l'acquisition de ces habiletés ne

sont-elles pas trop souvent reliées à leur utilisation dans la vie professionnelle? Ne doit-on pas les valoriser pour ce qu'elles représentent en soi?

2.2.5 Les domaines d'application

Weiner (1985) cite différentes études qui permettent de témoigner de l'influence de la théorie attributionnelle dans la résolution de problèmes psycho-sociaux. Celles de Carroll et Payne (1976), par exemple, ont porté sur l'importance de la dimension stabilité dans l'attribution causale d'un crime sur la mise en liberté conditionnelle d'une personne. Ainsi, la personne qui commet un crime dont la cause est perçue comme stable (par exemple, à cause de sa personnalité psychopathique) est considérée plus à risque pour la société qu'une autre personne qui a commis un crime dont la cause est considérée comme instable (par exemple, à cause d'une période de chômage). Ainsi, les autorités carcérales estiment qu'un criminel, dont le crime est relié à une cause stable, est plus susceptible de répéter son geste criminel s'il est mis en liberté conditionnelle que si son crime est relié à une cause instable.

L'approche attributionnelle a permis de nombreuses recherches dans plusieurs autres secteurs d'études. Vallerand et Bouffard (1985) mentionnent les domaines suivants : l'éducation, la psychologie du sport, la psychologie clinique et le counselling, les relations interpersonnelles et la psychologie de l'environnement. Ils émettent les commentaires suivants : « Il semble donc évident que l'approche attributionnelle puisse constituer une contribution importante pour le scientifique et le professionnel désireux d'utiliser une telle approche dans la compréhension et la résolution de divers problèmes » (p. 43).

2.3 Les recherches portant sur l'échec scolaire et les attributions causales

Le domaine scolaire est propice aux questions reliées au concept d'attribution. « Pourquoi ai-je réussi ou pourquoi ai-je échoué? Pourquoi cet élève a-t-il une meilleure note que moi à l'examen de français? ». Il a été démontré que ces questions sont davantage posées dans une situation d'échec que dans une situation de réussite. Il est également possible d'affirmer que des résultats imprévus entraîneront davantage de «*pourquoi*» que des résultats prévus (Weiner, 1979).

Juel (1988) s'est penchée sur le développement des compétences langagières (*literacy*) dans une école primaire, particulièrement sur les habiletés reliées à l'écriture et à la lecture. Dans une étude longitudinale auprès de 54 élèves de la première à la quatrième année, elle a observé qu'on peut prédire qu'un élève possédant une habileté précoce à la lecture conservera cette habileté plus tard. Il n'en va pas de même avec l'écriture : un élève qui présente une habileté précoce à l'écriture ne conservera pas nécessairement cette habileté plus tard. Pour les élèves présentant des problèmes de lecture, dans la majorité des cas, le scénario est le suivant : un élève qui a des difficultés de lecture se refusera à lire, parce que cela est trop difficile pour lui, et que les expériences de lecture en classe auront été pénibles. De plus, ce problème de lecture entraînera inévitablement un problème d'écriture. En effet, les élèves faibles en lecture ont tendance à être moins en contact avec des documents écrits (*prints*) que les élèves qui n'éprouvent pas de difficulté, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école. Pour orthographier correctement un mot, il faut d'abord, jusqu'à un certain point, connaître ce mot. Or, cette connaissance des mots et de leur orthographe s'acquiert par la lecture. Cette situation peut s'avérer un cercle vicieux dans certaines circonstances : les élèves qui n'acquièrent pas la reconnaissance des mots en première année en arriveront à détester la lecture, liront considérablement moins, apprendront moins de vocabulaire et développeront d'importantes lacunes dans l'expression écrite de leurs idées.

Cette étude serait similaire à autre étude longitudinale (de première à la sixième année) réalisée en Suède par Lundberg (1984, citée dans Juel, 1988) et qui présente les mêmes conclusions. Il semble donc que, quel que soit l'âge d'entrée au primaire (en Suède, les élèves font leur entrée au primaire à 7 ans), quelle que soit la méthode utilisée pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et quelle que soit la langue maternelle, un élève qui présente des difficultés de lecture et d'écriture en première année aura les mêmes difficultés en vieillissant. Juel conclut qu'il serait très difficile de palier ces années d'expériences perdues avec les mots et les concepts au contact de l'écrit par des interventions à court terme.

Les études portant sur les attributions montrent qu'en général, les élèves de moins de 8 ans ont tendance à confondre différentes causes du succès ou de l'échec, par exemple, l'habileté et l'effort (Wigfield, 1988). Vers 12 ou 13 ans, les attributions se rapprochent davantage de celles que font les adultes en général. Ces derniers ont tendance à attribuer leur échec à une cause externe, sans en accepter la responsabilité.

Les recherches de Wigfield auprès de 151 participants de 2^e, 3^e, 5^e et 6^e année montrent qu'en situation de succès, les élèves ont attribué leur performance à des causes internes (effort, habileté, intérêt) parmi lesquelles l'effort est la cause la plus importante. Parce que l'effort est plus facilement observable ou identifiable, il peut leur sembler plus facile de déterminer le degré d'effort qu'ils ont fourni et d'en déduire ensuite que c'est la cause de leur succès. Par contre, en situation d'échec, les étudiants ont attribué leur contre-performance à la difficulté de la tâche et non au manque d'effort.

Dans le cas d'une tâche réalisée de façon individuelle, sans presque aucune supervision, les élèves ont davantage tendance à attribuer leur échec au manque d'effort. Sous haute supervision, il serait difficile pour eux de faire l'attribution d'un échec au manque d'effort. Ils se tournent donc vers des causes plus spécifiquement reliées à la difficulté de la tâche, ce qui leur permet de limiter une baisse possible de l'estime de soi.

Dans une recherche similaire auprès de 144 élèves de première, troisième et cinquième année, (Frieze et Snyder, 1980) les attributions causales sont également dominées par l'effort (65 % des réponses) et par l'habileté (15 % des réponses), autant en situation d'échec que de succès. Les plus vieux des répondants ont davantage attribué leur performance scolaire à l'effort qu'à l'habileté.

Kistner, Osborne et Le Verrier (1988) se sont intéressés aux attributions causales d'enfants présentant des troubles spécifiques d'apprentissage (*Learning-Disabled Children*). Ils expliquent que ces élèves ont fait l'expérience d'échecs scolaires répétitifs, et qu'à la suite de ces échecs, ils en sont venus à croire qu'ils n'avaient aucun contrôle sur leurs résultats scolaires et que tout effort était inutile. Ces croyances font en sorte qu'ils deviennent moins persévérants au niveau du travail scolaire, ce qui renforce la perception d'un manque de contrôle. Dans ce cycle d'échecs à répétition, ces élèves ne voient pas leurs efforts comme un élément déterminant de leurs résultats scolaires.

Les études effectuées à la fois auprès d'élèves présentant des problèmes d'apprentissage scolaire et d'autres n'ayant pas ce type de problème ont démontré clairement que ceux qui ont attribué leurs échecs scolaires à des causes contrôlables (tel l'effort) sont plus persistants à la tâche et sont moins démoralisés par leurs contre-performances que ceux qui attribuent leurs problèmes d'apprentissage à des causes incontrôlables, tel le manque d'habiletés ou à des facteurs externes. En vieillissant, les élèves présentant des problèmes d'apprentissage sont moins enclins à attribuer leurs échecs à des facteurs externes. En effet, comme ils continuent à expérimenter des situations d'échecs, ils ne peuvent plus, de façon crédible, jeter le blâme sur le professeur ou le matériel scolaire puisque ceux-ci changent d'une année à l'autre.

Butkowsky et Willows (1980) ont, quant à eux, effectué une étude portant sur la performance en lecture (24 bons lecteurs, 24 lecteurs moyens et 24 lecteurs médiocres) et ont distingué un écart entre les trois groupes pour ce qui est des attributions effectuées

par les élèves à la suite d'un échec. Ainsi, la majorité des lecteurs médiocres (68 %) ont attribué leur échec à un manque d'habiletés (cause stable) comparativement à 13 % des lecteurs moyens et à 12 % des bons lecteurs. L'attribution d'un échec à une cause stable, comme l'habileté, laisse entendre que l'échec est une difficulté difficile à surmonter. Attribuer un échec à une cause instable, comme l'effort, sous-entend, au contraire, que c'est une difficulté qu'il est possible de résoudre.

Cette étude a permis de mettre en évidence certaines caractéristiques de l'élève qui présente des problèmes de lecture : il ne s'attend guère à réussir, abandonne plus facilement en cas de difficultés et attribue davantage ses échecs à des causes internes et stables. De plus, dans le cas d'échecs répétitifs, les lecteurs médiocres envisagent moins l'éventualité d'un futur succès que les bons lecteurs et les lecteurs moyens. Ils ont une réaction plus marquée que les autres lecteurs face à leur échec. Leur confiance est facilement ébranlée et ils ont moins d'aptitudes pour faire face à l'échec :

Les élèves qui abandonnent facilement devant une difficulté peuvent ne jamais persister assez longtemps à une tâche pour découvrir que le succès peut, en fait, être possible. De tels élèves peuvent ne jamais découvrir, de façon spontanée, qu'ils possèdent les capacités requises pour obtenir des résultats qui dépassent leurs attentes⁵.

Traduction libre, p. 5

Cette absence de persistance et ce manque d'estime personnelle de l'élève que décrit Butkowsky est appelée « résignation acquise » (*learned helplessness*)⁶ que certains auteurs ont traduit par « impuissance acquise ». Elle s'apparente à un état d'inactivité et de dépression qui survient lorsqu'une personne réalise que ses efforts ne mènent à rien. De nombreuses recherches ont été menées pour remédier à ce phénomène

⁵ « *Children who give up easily in the face of difficulty may never persist long enough at a task to discover that success may, in fact, be possible. Such children may never spontaneously discover that they do possess the capacity to achieve outcomes that exceed their expectations.*»

⁶ Le lecteur intéressé à en savoir davantage peut consulter Abramson, Seligman et Teasdale (1978).

de résignation acquise. Une des stratégies consiste à amener l'élève à changer ses attributions face à un échec en l'attribuant au manque d'effort (cause externe) plutôt qu'au manque d'habileté (cause interne). Cette technique de modification des attributions s'appelle la « réattribution » (*attribution retraining*).

2.4 L'étude de Viau au Québec

Au Québec, une importante étude a été réalisée par Viau (1995) sur le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités en regard du français écrit. L'auteur fait état de deux types de recherche en rapport avec les problèmes d'écriture : les recherches d'approche cognitiviste, centrées sur les processus cognitifs et les erreurs commises par les étudiants, et les recherches qui se basent sur une approche sociale. Il serait souhaitable, selon l'auteur, de combiner ces deux approches, mais en tenant compte de la motivation de l'étudiant, qui représente un élément tout aussi important que ces capacités cognitives et sociales. Les étudiants obligés de suivre des cours de rattrapage en français écrit pour satisfaire aux normes universitaires auraient d'importants problèmes de motivation.

Pour mieux comprendre ces problèmes de motivation, l'auteur s'est servi du modèle de Weiner pour dresser le profil motivationnel d'étudiants considérés comme faibles en français. Ceux-ci auraient tendance à attribuer leurs contre-performances à leur manque de connaissances et d'attention, causes qu'ils jugent comme internes, stables et contrôlables.

Viau s'est également intéressé à la perception qu'a l'étudiant faible de la valeur d'une tâche à partir de cinq exemples particuliers reliés au domaine de l'écriture en contexte universitaire : faire un plan avant de rédiger un texte, rédiger un texte, se corriger, identifier et corriger des erreurs dans un examen de français et rédiger un texte sur un thème donné à un examen. Les étudiants faibles valoriseraient toutes les tâches

d'écriture, surtout celle qui concerne la correction de leur propre texte. La tâche la moins valorisée serait celle de faire un plan.

L'auteur fait état de deux biais qui peuvent avoir influencé les résultats. D'abord, à l'université, le choix des sujets a été fait par des annonces sur les babillards et dans les journaux étudiants. Il est donc possible que les participants à l'étude valorisaient davantage le français écrit. Le deuxième biais a trait au facteur de désirabilité sociale. Viau croit que les étudiants faibles ont été victimes des pressions sociales face au français écrit et qu'ils ont donc orienté leur opinion et leur valeur face à la langue en fonction de celles que la société et leurs professeurs tentent de leur communiquer.

2.5 Les principales questions de recherche

Les questions de recherche permettent d'orienter la recherche vers les éléments qui nous semblent les plus importants en rapport avec les concepts à l'étude. Elles permettent d'identifier ce qu'il nous faut savoir en priorité, ce que nous tenons le plus à explorer.

Nous avons, à cette étape-ci, élaboré un ensemble de questions générales de recherche qui permettront, par la suite, l'élaboration d'une grille d'entrevue. Ces questions sont les suivantes :

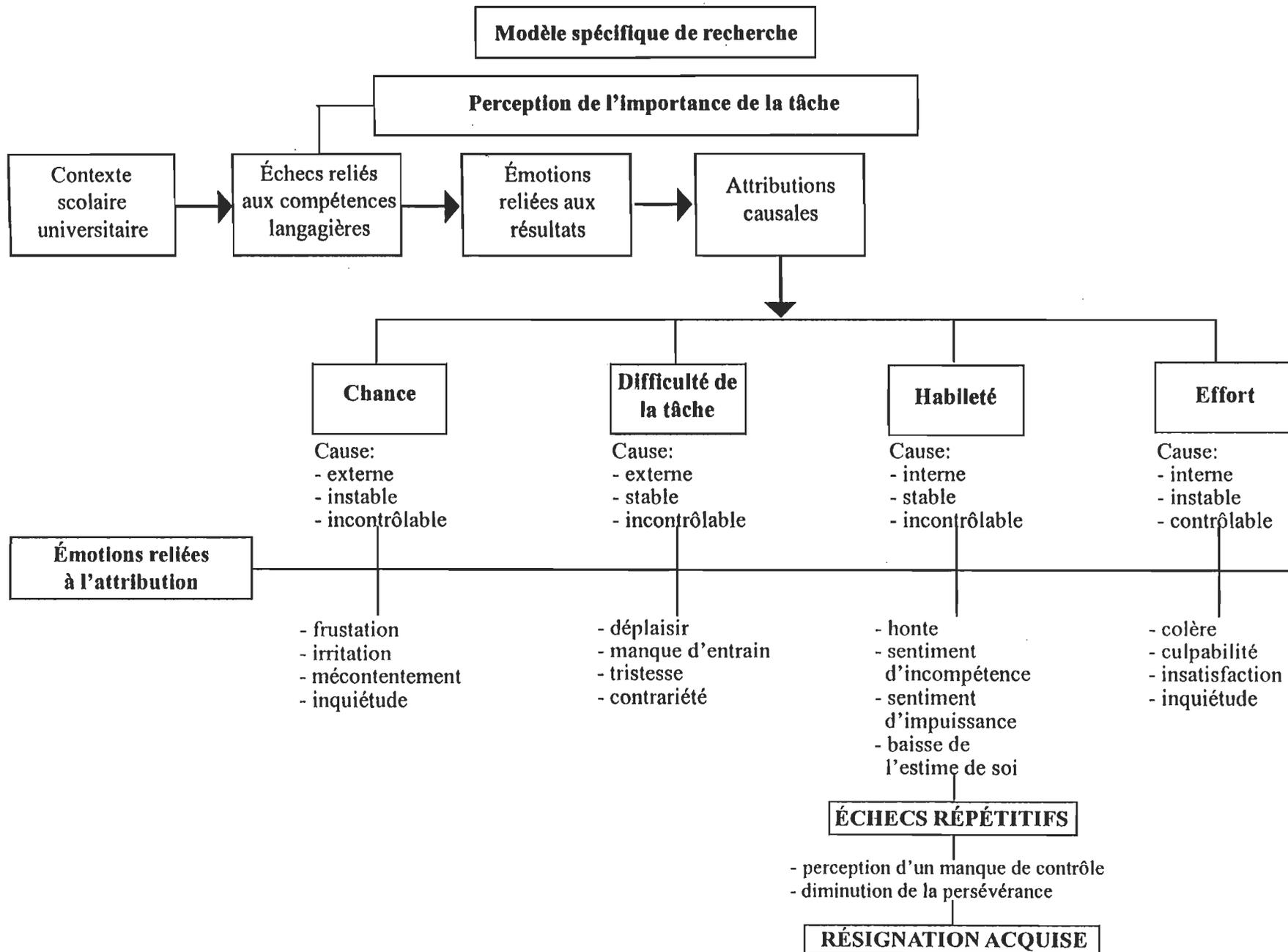
- 1- Quelles sont les réactions affectives des étudiants face à leurs échecs (*émotions reliées au résultat*)?
- 2- Quelles attributions font les étudiants de leurs échecs (*lieu de contrôle, stabilité, contrôlabilité*)?
- 3- À partir de ces attributions, quelles sont leurs attentes face à un résultat futur (*stabilité de la cause*)?
- 4- Quelles réactions affectives l'étudiant éprouve-t-il à la suite de ses attributions (*émotions reliées aux attributions*)?
- 5- L'étudiant est-il biaisé dans ses attributions (*biais hédoniste*)?
- 6- Quelle valeur l'étudiant accorde-t-il aux habiletés langagières (*perception de la valeur accordée à une tâche*)?
- 7- L'étudiant a-t-il perdu le goût d'écrire, évite-t-il les activités scripturales (*situation d'évitement*)?
- 8- L'étudiant perçoit-il un manque de contrôle à la suite de ses échecs, constate-t-il une diminution de sa persévérance (*résignation acquise*)?

2.6 Le modèle spécifique de recherche

Cette recherche, de type qualitatif, a pour objectif une meilleure compréhension de ce phénomène aux multiples dimensions qui est celui de l'échec de la maîtrise de la langue chez les étudiants universitaires. À partir des différentes dimensions du cadre conceptuel, nous avons tenté d'établir un réseau de relations s'articulant autour des principales dimensions à l'étude.

À cet effet, nous présentons, à la figure 4 de la page suivante, le modèle spécifique de recherche, composé des dimensions clés et des relations possibles entre elles. Ce modèle pourra être revu à la lumière des données recueillies. Il a cependant l'avantage de délimiter la recherche en présentant une approche préstructurée.

Figure 4



CHAPITRE 3

Méthodologie

La présente étude vise à mieux comprendre la problématique reliée à la piètre performance de la langue chez les étudiants universitaires. Ce phénomène a fait l'objet de nombreuses études quantitatives (les recherches de Weiner en particulier, et plus près de nous, celles de Locher et de Viau), mais il nous a semblé que peu de recherches qualitatives ont porté sur ce sujet. Nous pourrions comparer les données recueillies à celles d'autres chercheurs dont les travaux sont présentés au chapitre du cadre conceptuel.

Cette étude, par le biais de l'approche qualitative, vise à recueillir le plus d'informations possibles sur ce phénomène de l'échec de la maîtrise de la langue à l'université. Nous sommes d'avis que l'approche qualitative permet de mieux atteindre les objectifs spécifiques de la recherche en permettant une meilleure compréhension de la vie et des expériences de ces étudiants. Elle s'appuie toutefois sur certains concepts (particulièrement sur la théorie de l'attribution) qui permettent de délimiter l'objet de la recherche et d'orienter celle-ci vers différentes dimensions de la problématique, puisque ce phénomène n'est pas une réalité strictement individuelle. Le sujet à l'étude est un phénomène social et multidimensionnel.

Dans ce chapitre, nous traiterons de l'échantillonnage, de l'instrument de cueillette de données et du choix de la méthode d'analyse des données.

3.1 L'échantillonnage

Aux fins de cette recherche, nous nous sommes appliqué à trouver un échantillon de volontaires choisis en fonction de la problématique à l'étude, à savoir des étudiants universitaires éprouvant de sérieux problèmes de compétences langagières. À cette fin, nous avons pris contact avec deux professeurs dispensant chacun un cours de Français

d'appoint. Ces cours sont offerts à l'ensemble des étudiants de l'UQTR présentant d'importantes difficultés en français, et ce, pour toutes les disciplines. Dans chacun de ces cours, qui regroupaient environ une trentaine d'étudiants, la chercheuse a présenté sa recherche. Deux étudiants ont ensuite accepté de participer à la recherche. Trois autres étudiants ont été recrutés par le biais de professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières. En effet, dans le cadre de leurs cours, ces derniers avaient été en mesure de constater que ces étudiants présentaient d'importants problèmes de maîtrise de la langue. Ceux-ci ont, par la suite, accepté de participer à cette étude. Afin d'assurer une certaine homogénéité de l'échantillon, les sujets respectaient les critères de sélection suivants :

- être inscrit à temps plein à l'Université du Québec à Trois-Rivières;
- être issu d'une famille dont le français est la langue maternelle;
- présenter de sérieux problèmes de maîtrise du français à l'université.

Nous sommes d'avis que l'échantillon de volontaires qui a participé à la présente étude est le plus adapté aux conditions de cette recherche.

3.2 Caractéristiques des sujets

L'échantillonnage l'étude est formé de 3 filles et de 2 garçons dont les prénoms sont évidemment fictifs, pour respecter la confidentialité des participants. Une brève description des sujets, au moment des entrevues, nous semble importante pour permettre une lecture plus facile des données. Cette description comporte des éléments factuels obtenus des sujets eux-mêmes et tirés de leur dossier universitaire ainsi que des éléments subjectifs livrés par les sujets ou observés par la chercheuse.

Élise

Élise a 47 ans et a quatre enfants, de 16 à 20 ans. Passionnée d'informatique, elle est étudiante au Certificat en informatique de gestion. Elle suivait, lorsque nous l'avons rencontrée, le cours de français d'appoint 1. Elle a fait son primaire et ensuite, elle a quitté l'école. Elle a réussi son secondaire beaucoup plus tard, par l'entremise des cours aux adultes. Elle présente d'importants problèmes à l'écrit, mais également à l'oral lorsqu'elle doit parler en public. Au cours de l'entrevue, elle hésite parfois à nous confier ses opinions.

Line

Line est une étudiante de 39 ans inscrite au Programme de baccalauréat en sciences comptables. Elle s'occupe de ses deux enfants de 17 et de 19 ans. Tout comme Élise, Line suivait le cours de français d'appoint 1. Ses parents ayant divorcé lorsqu'elle avait 7 ans, elle a vécu toute son enfance en famille d'accueil, ce qui a entraîné, pour elle, de fréquents changements d'école, souvent au milieu de l'année scolaire. Elle n'a cependant jamais repris une année scolaire. Elle considère avoir toujours eu d'énormes difficultés en français. Au cours de l'entrevue, elle semble se libérer d'un lourd fardeau en nous confiant ses idées et ses convictions.

Sylvain

Sylvain nous a été présenté par un professeur de l'UQTR. Âgé de 23 ans, il est en troisième année au Programme de baccalauréat en communication sociale. Il vient d'une famille où le père semble être la figure dominante. Il présente de nombreux problèmes en français et est très conscient. Sylvain verbalise facilement ce qu'il vit. Il semble d'ailleurs un peu exaspéré par ses problèmes en français et par la réprobation sociale ressentie.

Amélie

Amélie a 23 ans et a été aussi présentée par un professeur de l'UQTR. Après une période d'arrêt pour s'occuper de ses enfants, elle a terminé un baccalauréat en géographie. Elle est présentement étudiante au programme de Maîtrise en loisir, culture et tourisme. Elle a deux enfants aux études, dont une fille qui éprouve également des difficultés en français. Elle parle avec gêne de son problème de maîtrise de la langue dont elle n'a vraiment saisi toute l'ampleur qu'à l'université à la suite de commentaires de ses professeurs.

Simon-Jean

Simon-Jean, présenté lui aussi par un professeur de l'UQTR, est un étudiant de 21 ans en administration. Il s'intéresse beaucoup au domaine du marketing et de la publicité. Il est très volubile et parle ouvertement de ses lacunes en français, sans aucune gêne.

3.3 L'instrument de collecte de données

Nous avons procédé à des entrevues dirigées pour la collecte de données. Nous avons privilégié cet instrument parce qu'il nous semble le mieux adapté pour nous donner accès à l'expérience et à la vision des sujets en rapport avec la maîtrise de la langue et aux enjeux auxquels ils font face. À l'aide d'une série de questions précises, nous avons dirigé les entretiens afin d'inciter les sujets à nous fournir les informations nécessaires à notre étude.

Les entrevues furent d'une durée approximative d'une heure. Avant le début de chaque entrevue, il nous a semblé important de rappeler le but de la recherche, le fait que l'entrevue était enregistrée sur une cassette audio, que toutes les données

demeuraient confidentielles, et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ces précisions servaient également à amener les sujets à collaborer, à se sentir confiants et à l'aise au cours de l'entrevue et enfin, à leur donner l'occasion de prendre la parole et l'initiative du récit. Quatre des entrevues se sont déroulées dans une salle de classe à l'UQTR et une cinquième a eu lieu au domicile du répondant, ce dernier résidant à l'extérieur de Trois-Rivières. Afin de donner à l'entretien une orientation en fonction de l'objet à l'étude, une grille d'entrevue (voir annexe A) a été élaborée à partir des principaux éléments théoriques. Toutefois, l'entrevue a débuté par une question ouverte (Est-ce que tu pourrais me parler de tes problème en français?) afin de présenter le sujet à l'étude et de permettre à l'interviewé d'amorcer le récit. L'entrevue s'est par la suite poursuivie avec 13 questions spécifiques en relation avec les différentes dimensions du cadre conceptuel que nous présentons à la Figure 4 : le modèle spécifique de recherche, présentée au Chapitre 2, à la page 65. Ces questions ont permis d'encadrer et de recentrer, au besoin, la discussion. Les questions étaient présentées dans la même séquence et, à peu de chose près, avec la même formulation.

Les questions portant sur les attributions, la perception du sujet sur le lieu de contrôle, la perception du sujet sur la stabilité de la cause et la perception du sujet sur la contrôlabilité de la cause (questions 3, 4, 5 et 6) sont inspirées du questionnaire de Viau (1995) portant sur les perceptions attributionnelles.

La chercheure a effectué elle-même la transcription des entrevues, en éliminant les redondances et les onomatopées. L'utilisation du logiciel N'Vivo a facilité la codification et l'analyse des données. La transcription des entrevues est disponible auprès de la chercheuse.

La méthode d'analyse de contenu utilisée est celle de l'Écuyer (1990) que nous avons adapté à la présente étude. Le déroulement se fait en six étapes :

étape 1 : Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés qui permettent une vue d'ensemble du matériel ;

étape 2 : Choix et définition des unités de classification, c'est-à-dire découper le matériel en énoncés possédant un sens complet ;

étape 3 : Processus de catégorisation et de classification où la chercheuse traitera de la définition des catégories ;

étape 4 : Quantification générale selon les grandes dimensions ;

étape 5 : Description scientifique : analyse qualitative ;

étape 6 : Interprétation des résultats.

Dans la présente étude, nous avons privilégié le 3^e modèle que propose l'Écuyer, c'est-à-dire le modèle mixte de catégorisation. Ce modèle privilégie deux types de catégories : les catégories préexistantes, tirées du cadre conceptuel et de la grille d'entrevue et les catégories induites en cours d'analyse, c'est-à-dire celles qui émergent du matériel analysé. Les catégories préexistantes du présent cadre d'analyse sont les suivantes :

- 1- les émotions reliées au résultat;
- 2- les attributions;
- 3- la perception du sujet sur le lieu de contrôle;
- 4- la perception du sujet sur la stabilité de la cause;
- 5- la perception du sujet sur la contrôlabilité de la cause;
- 6- les émotions reliées aux attributions;
- 7- les attentes face aux résultats futurs;
- 8- la perception de la valeur accordée aux compétences langagières;
- 9- le goût d'écrire;
- 10- la situation d'évitement;
- 11- la résignation acquise.

Une analyse de chacune des entrevues a été effectuée. Par la suite, une analyse transversale a permis de dégager ce qui était commun à plusieurs sujets, et ce, parmi les thèmes abordés (catégories induites et préexistantes).

Nous avons présenté, dans ce chapitre, la méthode de recherche utilisée dans la présente étude, en particulier l'échantillonnage, les caractéristiques des sujets, et l'instrument de collecte de données. Le chapitre suivant sera consacré à la description et à l'analyse des résultats.

CHAPITRE 4

Description et analyse des résultats

La présente étude vise à mieux connaître la situation d'étudiants universitaires qui présentent des lacunes au niveau de la qualité de la langue française. Par le biais d'entrevues, nous avons tenté de mieux comprendre la situation de ces étudiants. L'analyse du discours des sujets a été réalisée en fonction du cadre conceptuel (Chapitre II) de cette recherche, en particulier du concept de compétences langagières et de la théorie de l'attribution de Bernard Weiner.

Une grille d'entrevue a été élaborée (voir annexe A) afin de mieux cerner la position de chaque sujet face à la problématique des compétences langagières, la première question posée étant une question ouverte (parlez-moi de vos problèmes en français). L'analyse du discours de chacun des sujets a été réalisée à partir du modèle de catégorisation mixte (catégories prédéterminées et catégories induites). Le choix de ce modèle de catégorisation s'est avéré un choix judicieux puisqu'il a suscité l'émergence de catégories induites qui ont permis une compréhension plus riche du phénomène étudié à travers des thèmes et des perspectives différentes amenés par les sujets. En effet, la question ouverte nous a fourni des informations additionnelles qui ont fait l'objet de ces catégories induites et qui nous ont permis d'ajouter de nouvelles perspectives qui viennent enrichir le sujet à l'étude. Ces nouvelles dimensions offrent une meilleure compréhension du concept de compétences langagières et nous permettent de mieux saisir le rapport que les sujets entretiennent avec la langue en tant qu'objet. Ces nouvelles dimensions nous donnent également l'occasion d'ouvrir une fenêtre sur ce qui s'est passé dans la vie des sujets par la description d'événements particuliers qui ont marqué ces étudiants.

Dans un premier temps, nous présentons l'analyse des résultats des entrevues effectuées auprès des sujets à l'étude. Le tableau que l'on retrouve à l'annexe B, « Définition et classification des catégories – Modèle mixte » présente l'ensemble du

travail de catégorisation (22 catégories principales), à la fois les catégories induites et les catégories prédéterminées). À partir de ce travail de catégorisation, nous avons effectué une analyse des entrevues afin de présenter les perspectives différentes propres à chacun des sujets face à la problématique reliée aux compétences langagières. Pour chacune des entrevues, cette analyse est accompagnée d'un tableau représentant le modèle attributionnel de chaque sujet afin de schématiser les résultats obtenus en lien avec la théorie de l'attribution de Weiner du cadre conceptuel. Ce modèle ne présente que les principaux éléments de théorie de l'attribution et n'inclut pas les dimensions reliées à la situation d'évitement et à la résignation acquise.

La description et l'analyse des résultats se fera en fonction de l'ensemble de ces catégories et sa présentation empruntera une séquence qui correspond, dans les faits, au déroulement de l'entrevue, entamée par la question ouverte. Cette séquence est la suivante : d'abord, nous traiterons du contexte particulier à chacun des sujets : l'émergence du problème, les années d'études au primaire et au secondaire, les difficultés particulières auxquelles est confronté l'étudiant, les conséquences de son problème dans la vie de tous les jours, les moyens qu'il utilise pour palier ses lacunes et la représentation qu'il se fait de la langue française. Nous présenterons, par la suite, l'approche attributionnelle de la problématique : les émotions ressenties, les attributions émises, la perception du locus de causalité, de la stabilité et de la contrôlabilité des causes, les attentes dans le futur, la valeur attribuée à la maîtrise de la langue, le goût d'écrire, la situation d'évitement et la résignation acquise. Il faut préciser ici que la séquence peut être différente d'un sujet à l'autre selon ce qu'ils ont exprimé lors de l'entrevue. Ainsi, pour certains sujets, des éléments ont pris de l'importance tandis que d'autres ont été escamotés.

4.1 Sujet 1 : Élise

C'est à la fin du primaire qu'Élise a pris conscience de ses problèmes en français. Au cours de ses premières années scolaires, elle a « appris au son et par cœur ». Lorsqu'elle est revenue aux études (de niveau secondaire) après avoir consacré du temps à sa famille, le milieu scolaire évalue ses aptitudes en français comme étant du niveau de la quatrième année du primaire.

Le problème le plus important au niveau de la maîtrise de la langue est, pour Élise, le français oral. Malgré des problèmes de conjugaison de verbes et de vocabulaire limité, elle dit vivre « un blocage » quand vient le temps de s'exprimer, particulièrement devant beaucoup de gens. Elle affirme même se mettre à bégayer lorsqu'elle cherche ses mots.

Pour améliorer ses compétences langagières, Élise s'est inscrite à un cours de français d'appoint où elle a fait l'apprentissage de nouveaux temps de verbe qui, auparavant, lui étaient inconnus. Les « trucs » que donne le professeur sont aussi mis à profit. Elle se sert des outils de communication et demande, à l'occasion, l'aide d'une autre personne.

Depuis que je suis à l'université, j'en apprend beaucoup de vocabulaire. C'est plus difficile, mais pour l'écriture, la conjugaison des verbes, j'ai appris de nouveaux verbes : le passé antérieur et le passé simple. Pour moi, c'est tout nouveau.

Elle éprouve un fort sentiment de gêne face à son problème et elle a peur « de faire rire d'elle ». Elle dit « ne pas se sentir assez cultivée ». Au niveau attributionnel, elle considère que le manque d'habitude de lecture au cours de ses études est une des causes de son échec en français. Par contre, elle fait mention du peu de stimulation de la part de l'école pour inciter les élèves à lire et de la rareté des bibliothèques qui n'ont pas

facilité les activités de lecture. Les responsabilités familiales qui lui incombent quand elle était jeune ont également limité ces activités.

Je n'avais pas beaucoup de temps pour lire à la maison parce qu'on était 15. Puis j'étais la troisième et je m'occupais des plus jeunes.

L'école est également une cause du problème car, selon Élise, elle n'a pas réussi à lui inculquer les bases du français au primaire. Elle perçoit les causes de ses difficultés en français comme relevant, à la fois, d'elle et des autres. Par contre, ces causes sont instables puisqu'elle affirme avoir plus de facilité maintenant, particulièrement à l'oral. Pour l'avenir, Élise s'attend à « fonctionner beaucoup mieux », tant à l'oral qu'à l'écrit et ainsi trouver un bon travail.

Élise est d'avis que le français est une très belle langue. Le vocabulaire est beau et riche et, pour elle, il est très important d'écrire sans faute. Elle évite le plus possible de parler en public, car cela représente pour elle une très grande difficulté. Par contre, elle n'évite pas l'écriture et dit même aimer écrire. Il lui est plus facile d'écrire, car selon elle, il n'y aura qu'une seule personne qui va lire ce qu'elle a écrit :

Au début, dans les premiers temps, je ne parlais pas, je n'osais pas parler. C'est plus difficile pour moi de parler. Ça va m'empêcher de parler. Comme quelquefois de faire des oraux en avant, je vais avoir plus de difficulté à le faire qu'à l'écrire.

Élise se dit une personne très persévérante, que ce soit pour améliorer son français ou dans d'autres domaines. Elle est consciente qu'elle affronte plus facilement les difficultés à l'écrit qu'à l'oral et qu'elle devra améliorer son français oral, ce qu'elle essaie de faire en parlant davantage avec les gens. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle a accepté de participer à la présente recherche. Le tableau suivant présente le modèle attributionnel d'Élise.

Tableau 8
Le modèle attributionnel
Sujet 1 : Élise

Émotions reliées au résultat	Attributions internes	Attributions externes	Émotions reliées aux attributions	Perception lieu de contrôle	Perception stabilité	Perception contrôlabilité
Sentiment de gêne Bégaiement Peur du ridicule Sentiment de ne pas être assez cultivée Blocages	Manque d'habitude de lecture	Pas de stimulation pour la lecture Rareté des bibliothèques Responsabilités familiales Bases du français non acquises au primaire École	N/A	Interne et externe	Causes instables	Causes contrôlables après le primaire

Sur le plan attributionnel, nous constatons qu'Élise est très gênée de ses lacunes en français, particulièrement à l'oral. Elles entraînent des blocages qui lui causent du bégaiement. Selon Élise, le système scolaire est en majeure partie responsable de ses difficultés en français, ne lui ayant pas inculqué les bases de la langue et ne l'ayant pas stimulée pour la lecture. Les responsabilités familiales sont également une des causes de ses lacunes. Elle considère que ces causes relèvent à la fois d'elle et des autres; elles sont instables et contrôlables puisque depuis qu'elle a suivi deux cours de français d'appoint, elle s'est beaucoup améliorée.

4.2 Sujet 2 : Line

Line a vécu des difficultés très tôt dans la vie et a connu un contexte familial très instable. Elle prend conscience qu'elle éprouve des difficultés en français au cours de la 4^e année du primaire. Elle voyait, dès cette époque, qu'elle faisait des fautes mais ne comprenait pas pourquoi. Sa vie en foyer d'accueil l'oblige à changer fréquemment d'école : environ 20 foyers différents pour l'ensemble des années du primaire. Selon Line, c'est le système scolaire qui est responsable, en grande partie, de ses problèmes en français. D'abord, elle désapprouve les méthodes d'apprentissage utilisées au cours de ses études primaires, qui selon elle, étaient inefficaces. À Montréal, à l'école primaire qu'elle fréquentait en 1^e année, on utilisait alors la méthode « au son ». Le professeur demandait aux enfants de fermer les yeux pour apprendre à écrire. Les élèves apprenaient en entendant le mot et non en regardant les lettres qui le composent. Elle critique également l'école pour ne pas lui avoir appris la nature et la fonction des mots.

Line n'a pas mentionné, de façon précise, les problèmes particuliers qu'elle rencontre en français, si ce n'est du test de français qu'elle a échoué au cégep. Elle avoue « ne pas parler franc » et escamoter des mots parce qu'elle n'a pas appris à écrire. Pour lui permettre d'améliorer ses compétences langagières, elle a pris un cours de français d'appoint. Elle utilise aussi les outils de communication et reçoit beaucoup d'aide de ses propres enfants qui, à l'occasion, lui corrigent ses erreurs.

Elle est très consciente qu'elle a un problème de compétences langagières et vit ce problème de façon très intense. Ses lacunes en français se traduisent dans ses gestes quotidiens : écrire une liste d'épicerie, envoyer un mot à un des professeurs de ses enfants, postuler un emploi. Pour elle, ces événements sont autant d'occasion de lui rappeler son problème. Toute sa vie, elle en a souffert. « Il n'avait que dans mon nom que je faisais pas de fautes... », précise-t-elle.

Elle reconnaît avoir causé bien des maux de tête à ses professeurs et se définit comme ayant été « une enfant à problème » pour l'enseignant : « il n'est pas facile de faire comprendre à un enfant qui ne comprend pas! ». Cependant, malgré cette prise de conscience, elle blâme la dureté du système scolaire : le professeur qui, à voix haute, donne les notes de l'ensemble de la classe, qui lui rappelle qu'elle n'habite pas chez ses parents. Elle se sent frappée d'ostracisme dans son milieu scolaire.

Line ne comprend pas pourquoi elle a un problème en français quand elle a toujours bien réussi en mathématiques. Elle a appris les mathématiques, pourquoi elle n'aurait pas appris le français? Malgré tout, elle réalise qu'elle n'est pas seule à vivre ce problème. Selon Line, c'est un problème particulier aux gens de sa génération. Ses grands-parents écrivent très bien le français, les individus de la génération qui la précède également. Ses enfants ne vivent pas ce problème non plus. Elle insiste sur le fait qu'elle a su les soutenir et les encourager tout au long de leurs études et qu'ils ont toujours bien réussi. Par contre, les gens de son âge partagent aussi cette lacune. C'est comme si elle faisait partie d'une génération sacrifiée. : « Plusieurs ne l'avoueront pas. D'autres n'ont pas peur... ».

Line affirme que ses difficultés en français la suivent constamment. Ce n'est qu'arrivée à l'université, à son cours d'appoint, qu'elle a appris la nature et la fonction des mots. À chaque fois qu'elle écrit un texte, elle se demande : « Combien d'erreurs ai-je faites? ». Elle prête peu d'attention au contenu, seule la forme la préoccupe.

Sa critique à l'endroit du système scolaire est virulente. Selon Line, le coût social relié à ce problème est énorme quand il pourrait en être autrement. En effet, le système serait en mesure, dès la première année, d'évaluer les élèves qui ont des difficultés en français et mettre temps et énergies pour remédier à la situation. Il est beaucoup plus coûteux d'attendre que le mal soit fait! Il serait si simple de s'attaquer au problème dès le primaire.

Le système scolaire devrait aussi se préoccuper de la réaction de la famille face à un élève qui éprouve des difficultés en français. Si la famille ne peut apporter de soutien à l'enfant, il faut que le système trouve une ressource qui peut pallier ce manque et aider l'élève. Line est d'avis que les lacunes des élèves en français sont un facteur de décrochage scolaire et ce, davantage que les problèmes en mathématiques : « Le français, c'est leur bibitte noire! ». En 5^e ou en 6^e année, les élèves se découragent à cause de leurs problèmes en français et délaissent l'école. Il ne faut pas essayer de trouver des solutions au secondaire. Selon Line, il est alors trop tard. Le système doit se pencher sur le problème au primaire, en ajoutant des ressources additionnelles. C'est au primaire que l'on doit donner aux jeunes le goût d'apprendre et de persévérer dans leurs études.

Line a beaucoup insisté sur la langue en tant qu'objet. Même si les règles qui la régissent ne changent pas, qu'elles sont et resteront toujours les mêmes, la langue française n'est cependant pas quelque chose de logique comme les mathématiques :

(...) Les multiplications, tu peux te prouver...mais le français, tu as besoin de quelqu'un pour te le prouver que c'est vrai. Oui, tu comprends : un et un ça fait deux. Tu regardes dans n'importe quel livre. Tandis que le français, quand peut-on faire vraiment la preuve de nous autres mêmes. Même encore, j'ai un professeur qui me dit : « écoutez, les exceptions, faites attention aux exceptions. Vous ne pouvez jamais être certains ». Tandis qu'en 4^e année, j'étais certaine de mes multiplications. Je pouvais me le prouver. Mon français, je ne le pouvais pas. (...) Oui, on a des règles de grammaire, des Bescherelle, tout ça, c'est dans le ciment, ça ne change pas. Sauf les exceptions. Mais on va-tu comprendre toutes les exceptions? C'est une infinité. Tandis que les mathématiques, ç'est facile de se le prouver. Le français, on ne se le prouve pas.

Line voit la langue française comme une langue pleine d'exceptions, un système complètement arbitraire. Pour savoir comment écrire, il faut savoir « le pourquoi », c'est-à-dire la nature et la fonction des mots : « Si on comprend notre français, on va mieux l'écrire, car une fois qu'on a compris, c'est maîtrisé pour le reste de la vie! ».

Quand Line pense à ses lacunes en français, elle éprouve un sentiment « de rage contre le système ». Elle a souvent pleuré et s'est sentie « démunie » dans la vie à cause de ses lacunes. Elle se sent « révoltée » et impuissante face à ce système scolaire qui n'a pas réussi à lui inculquer les bases de la langue et qui lui a fait manquer de belles possibilités dans sa vie. « Tu peux considérer que j'étais analphabète jusqu'à il y a 4 ans ». Elle éprouve un sentiment de honte quand quelqu'un se rend compte de ses lacunes. Elle vit cela comme si on lui imposait une pénitence.

Elle estime ne pas avoir été traitée de façon équitable par le système scolaire, pour la simple raison qu'elle vivait en foyer d'accueil. On aurait dû la traiter de la même façon qu'un autre enfant. Elle était à l'école pour apprendre au même titre que les autres et avait l'intelligence pour le faire. « Pourquoi j'ai été pénalisée? » demande-t-elle?. Elle ne comprend pas que le système lui ait appris à compter mais pas à écrire. Elle avoue avoir eu une faible estime de soi pour ne pas être capable de maîtriser la langue.

Line attribue son échec en français à des causes externes, c'est-à-dire au système scolaire qui n'a pas détecté son problème suffisamment tôt : « Si on m'avait dit, dès la première année..., si on avait pris le temps...! ». Elle aurait souhaité qu'on lui fasse suivre des cours de récupération dès le primaire. Selon elle, si on avait été plus sévère à son égard, elle aurait évité 90 % de ses problèmes. Elle est convaincue que la langue française, c'est de la 1^{ère} à la 4^e année qu'un élève en fait l'apprentissage. Ensuite, il peut poursuivre ses études sans difficulté, puisqu'il en a acquis les bases. Il faut avoir intégré les bases pour réussir de nouveaux apprentissages.

Le système scolaire est donc le premier pointé du doigt en tant que cause de son échec. Ensuite, vient la famille. Selon Line, il faut que la famille apporte un soutien à l'élève en difficulté, ce qu'elle n'a pas eu. Elle déplore ne pas avoir obtenu d'aide de ses pairs, ce que d'autres élèves en difficulté ont reçu en mathématiques : les plus forts aidaient les plus faibles. Elle est d'avis que le système scolaire a fait preuve

d'indifférence et ne s'est pas donné la peine de lui apporter de l'aide parce qu'elle changeait souvent d'école et pouvait n'y passer qu'un mois ou deux : « Le système ne voulait pas investir ». L'école, prétend Line, a fait preuve d'un certain laxisme. Au cours de ses études primaires, il n'existait pas une éducation adaptée pour venir en aide aux élèves en difficulté avec des problèmes en français. Pourtant, selon elle, ce type d'aide existait pour des élèves présentant des problèmes de comportement. « J'aurais eu besoin de soutien et de méthodes ». Et ce système, Line est d'avis que c'est le ministère de l'Éducation qui le contrôle.

On a beau dire qu'on contrôle nos enfants en éducation. L'éducation, pour apprendre, c'est le système. Les parents, on leur apprend à parler, mais les règles, c'est le ministère de l'Éducation.

Line perçoit que les causes de ses difficultés en français relèvent de personnes et de circonstances extérieures. Elle estime qu'en première et deuxième année, l'élève n'a pas vraiment conscience de son problème. Le milieu scolaire, lui, en a conscience. C'est pourquoi sa responsabilité est si grande face à l'enfant en difficulté. Elle ajoute également que son milieu familial est aussi, en partie, responsable de ses lacunes en français parce qu'elle n'y a pas trouvé le soutien et l'encadrement nécessaires. Pour elle, le système est, encore aujourd'hui, responsable des incompétences des élèves en français :

J'ai une copine que son garçon de 20 ans refait son français et ses mathématiques. Mais principalement, il a de la misère en français. Je me dis : ça ne se peut pas! Il n'est pas dans le même système. Il n'a pas embarqué dans le même système au son que moi. Mais je me dis que le système n'a pas changé! Ça ne se peut pas! Il (le système) n'a pas évolué beaucoup!

Line considère que l'élève qui vit des problèmes de compétences langagières n'a aucun contrôle au primaire parce qu'il ne comprend pas lui-même ce qui lui arrive. Plus tard, avec les années, il a un certain contrôle parce qu'il a acquis, alors, une certaine

maturité. L'enfant, dans son milieu scolaire, ne réalise pas l'ampleur du problème et ne pense pas qu'il pourrait demander de l'aide. Par contre, le professeur est en mesure de déceler le problème de l'élève dès les premières semaines de classe. C'est donc lui qui possède le contrôle. Ce contrôle, il peut l'exercer en réagissant ou non, et surtout en agissant pour lui venir en aide. Quand elle pense à ces causes, Line éprouve un sentiment très fort de rage contre le système, mais n'éprouve pas ce sentiment de rage contre sa mère. Pour ce qui est de l'avenir, Line s'attend à pouvoir écrire et surtout pouvoir comprendre la langue française afin de ne plus éprouver les mêmes problèmes.

(...) être capable de faire un texte d'opinion. Pas simplement parce qu'on me le demande pour passer un bacc. Puis à toutes les fois que je peux avoir l'occasion d'écrire une lettre. C'est ça, dans le sens que c'est pas juste par obligation. Là, je fais mon français, je ne le fais pas juste parce que je dois passer un bacc. Je le fais parce que j'en ai besoin, j'ai besoin de le comprendre. C'est pas juste pour une fois, c'est pour toujours! Alors mon attente, c'est d'être capable d'écrire. (...) Moi, ce que j'espère dans l'avenir, c'est de ne plus avoir de barrière. Maintenant, je suis plus à l'aise verbalement que par écrit. Mais je ne veux plus avoir cette frontière-là! Je veux être bien dans les deux situations : que ce soit verbal ou écrit. Que je n'aie plus de frontières!

Pour elle, la langue française est « la chose la plus importante après marcher et manger! ». Cependant, elle n'a pas le goût d'écrire parce qu'elle se sent « bloquée » par rapport à ses fautes. Quand on lui demande un travail écrit, « c'est le désespoir ! », dit-elle. Si elle avait le choix, elle éviterait d'écrire même si elle est consciente d'avoir fait des progrès. Elle se dit persévérante : « C'est un combat que j'ai fait ! ». Line estime que son retour aux études, malgré toutes les embûches qu'elle a rencontrées au cours de sa vie, a prouvé, au contraire d'une résignation, sa très grande ténacité.

Plus je vais prendre de l'assurance, moins ça va me déranger, parce que je vais contrôler plus ma faiblesse. Oui, je suis très persévérante...puis c'est pas juste dans le français. Je suis comme ça naturelle.

Tableau 9
Le modèle attributionnel
Sujet 2 : Line

Émotions reliées au résultat	Attributions internes	Attributions externes	Émotions reliées aux attributions	Perception lieu de contrôle	Perception stabilité	Perception contrôlabilité
Rage Peine Sentiment d'être démunie Révolte Impuissance Manquer des opportunités Analphabète Honte Être en pénitence Incompréhension Faible estime de soi Être traitée de façon inéquitable	Aucune	Absence d'une détection précoce Absence de cours de récupération Bases du français non acquises au primaire Système scolaire Absence de soutien familial Absence de soutien par les pairs Indifférence du système scolaire Laxisme du système scolaire Absence d'une éducation adaptée au primaire MEQ	Rage face au système scolaire Indulgence face à sa mère	Externe	Causes stables	Causes incontrôlable pour l'élève au primaire Causes contrôlables pour le professeur au primaire Causes contrôlable pour l'étudiant à l'université

Line ressent des émotions très vives et très intenses face à la problématique de la maîtrise de la langue, surtout un fort sentiment de rage dirigé contre le système scolaire qu'elle tient responsable de ses lacunes. Le laxisme et l'indifférence dont il a fait preuve la révolte. Cette cause externe est stable, car le système n'a pas changé, n'a pas évolué. Line est d'avis que les jeunes d'aujourd'hui ont autant de problèmes de nos jours.

Maintenant qu'elle est à l'université, elle contrôle la situation. Mais lorsqu'elle était enfant, Line considère que c'est le système scolaire qui possédait le contrôle.

4.3 Sujet 3 : Sylvain

Sylvain a connu des difficultés en français dès la première année du primaire, et même dès le début de l'année. Il se rappelle qu'il n'était pas bon en français et il explique que depuis ce temps, il n'a jamais été bon en français : « Les dictées à tous les jours, moi, j'étais toujours celui qui avait tout le temps zéro! ». Et le système pointait du doigt l'étudiant faible :

Et le professeur qui donne le résultat en partant du plus fort et toi, tu es le dernier à aller chercher...Tout le monde rit!...Le professeur te chiale après! Mais quand tu es pas bon en français, le professeur, ça ne sert à rien qu'il te chiale après quand il te donne le résultat!

Il éprouve des difficultés en français parce que, dit-il : « j'écris comme je parle ». Il a beaucoup de facilité à s'exprimer oralement et c'est ce qui influence son style d'écriture.

Étant donné que j'ai de bonnes capacités à m'exprimer oralement, bien souvent, les textes vont être écrits comme je parle. Je n'ai pas un style d'écriture écrit, j'ai un style d'écriture parlé!

Sylvain a échoué son test de français à deux reprises au cégep, à cause de la syntaxe, de la conjugaison des verbes et de la ponctuation. À sa troisième tentative, il a enfin réussi, en utilisant une méthode infallible qui s'inspire des mathématiques.

Je ne veux pas paraître vantard, mais quand tu es brillant, tu réussis à passer partout! Moi, mon test de français, ça a été bien plus un test mathématique qu'autre chose. Parce que la première fois que je l'ai fait, je me suis dit : « aie! il faut que j'écrive un bon texte »! J'avais écrit un super bon texte avec plein de bons mots, parce que j'ai beaucoup de vocabulaire, je n'ai pas de problème avec ça! J'avais fait de bonnes constructions de phrases. Mais la syntaxe, la conjugaison, la ponctuation, c'est quelque chose de complètement inconnu pour moi! (...) Et avec une argumentation vraiment...Je suis sorti de là, j'étais crinqué...Je me suis dit que j'avais fait un bon texte...J'étais content!

Ils m'ont coulé. (...) Orthographe d'usage, j'ai passé; argumentation, j'ai eu 100 %, l'autre j'ai eu 90 % et l'autre, j'ai eu 0%. Alors, j'ai coulé! Quand je l'ai refait, je l'ai encore coulé! Je l'ai repris une autre fois au cégep et je me suis dit : « bon, ils demandent 1 000 mots sur la feuille, mais ils commencent à t'enlever des points à 800 mots. Dans le fond, ce n'est pas 1 000 mots qu'ils veulent, c'est 800 mots ». Alors, j'ai écrit un texte : Léo et Léa se promènent dans le parc. J'ai écrit ça avec des mots que j'étais certain que je ne faisais pas de faute. Des phrases de 5, 6 ou 7 mots pour ne pas avoir à faire de ponctuation et j'ai eu une super bonne note! (...) J'ai vraiment fait ça mathématique. Je n'ai jamais pensé à ce que j'écrivais, à l'argumentation, au vocabulaire riche, pas riche...de la merde! Je me suis dit : « ils veulent jouer de même...bien je vais jouer de même moi aussi! Et ça super bien passé!

Malgré ses lacunes, Sylvain dit ne pas être intéressé à « aller s'asseoir dans une classe pour apprendre les règles en français! ». Les cours d'appoint ne sont pas pour lui. Quand la situation est cruciale, telle qu'à l'occasion de son engagement comme stagiaire dans un organisme de communication publique, il demande l'aide d'une autre personne qui révise et corrige ses textes. Cependant, il estime que ses lacunes en français vont influencer son choix de carrière :

Sûrement (que ça va influencer mon choix d'emploi). Je n'irai pas à quelque part où il va falloir que j'écrive tout le temps.

Même s'il est d'avis que la pratique de l'écriture est un moyen pour s'améliorer, il évite le problème en écrivant le moins possible et, quand c'est faisable, en utilisant des schémas dans ses travaux scolaires.

(...) des mots avec des flèches et des jeux de flèches. Quatre ou cinq mots, sept ou huit flèches autour. Je fonctionne toujours comme ça. (...) Je suis capable de la faire avec plus des schémas qu'avec l'écrit. Quand j'ai besoin de structurer mes idées, je fais des cases, je mets des mots, je fais des flèches.

Dans les travaux d'équipes, il laisse à d'autres la production des textes et, de façon générale, tentera de dissimuler ses lacunes :

Je vais essayer de fonctionner sans dévoiler mon problème. C'est possible. (...) Il ne faudra pas que je sois secrétaire de réunion. Ou à moins de ne pas avoir à remettre des rapports écrits subitement!

Malgré tout, il existe une situation qui ne permet pas à Sylvain de camoufler son problème : l'utilisation de plus en plus fréquente du courrier électronique : « Internet (le courrier électronique), pour moi, c'est la pire affaire qui vient d'arriver ». De plus en plus, les communications passent par le courriel. Malheureusement, il n'existe pas de correcteurs qui permettent de corriger (un tant soit peu) les messages que nous envoyons.

Aussitôt que j'ai envoyé un message électronique à quelqu'un qui ne sait pas que j'ai des problèmes en français, je me brûle tout de suite en partant! Ma force, c'est au téléphone. Mais là, avec Internet, le monde ne se parle plus au téléphone, c'est toujours par courriel.

Sylvain admet que ses problèmes en français nuisent à sa crédibilité : « Quelqu'un qui n'est pas bon en français, c'est quelqu'un qui n'est pas crédible dans la société! ».

Au plan scolaire, Sylvain considère qu'il avait d'excellents résultats dans d'autres matières : géographie, histoire, économie, enseignement moral. Il avait cependant des problèmes en anglais, en français et en mathématiques. Mais comment être bon en classe quand on étudie 9 matières différentes? Les filles, selon lui, réussissaient bien en français, mais pour d'autres matières, par exemple en économie, elles avaient de la difficulté. Les matières n'ont-elles pas la même valeur? Pour Sylvain, un étudiant qui présente des problèmes en français se fait traiter de « poche » et de « niaiseux ». Celui qui a des problèmes dans une autre matière ne subira pas le même sort. Toutefois, il se souvient qu'il n'était pas le seul à présenter des problèmes en français :

Je me rappelle, au secondaire, souvent c'était bien gros la mode de s'attaquer au problème de français des étudiants...même jusqu'au secondaire 5, on nous faisait passer des dictées.

Pour lui, c'est un problème sans solution, et il est convaincu qu'il aura toujours des problèmes en français :

Ce n'est pas comme si j'avais été dans la moyenne jusqu'en 3^e ou 4^e année du primaire et qu'après ça, j'aurais été moins bon. Mais non, j'ai toujours, toujours, eu de la difficulté en français! Au secondaire, je n'ai jamais été bon en français non plus! Tu ne peux rien y changer! Moi, j'ai l'impression qu'en français, je vais toujours être un éternel pas bon! Bien, j'ai toujours été comme ça!

L'acquisition de la base du français au primaire reste, pour Sylvain, l'élément clé qui fait la différence entre écrire sans fautes et faire des fautes. L'apprentissage de la langue se fait par un principe « d'échafaudage » des connaissances. Il est inutile d'en rajouter si les principes de bases ne sont pas acquis :

On dirait qu'en français, il est toujours trop tard pour être bon!... Dans le sens que c'est toujours plus poussé...Ce qui fait que si jamais tu as manqué une règle de base, tu arrives après pis...et tout le monde le sait autour de toi, alors, tu dis rien.

À l'université, les étudiants n'ont pas beaucoup de travaux écrits à produire, ce qui permet aussi de camoufler ses problèmes à l'écrit.

À l'université, c'est tellement rare qu'on écrit! Je peux passer des journées sans écrire! À chaque fois que j'écris, c'est quand j'ai un travail de session à remettre. Parce que quand je prends des notes, j'écris avec des signes, je griffonne, je barbouille, je fais des flèches, je fais un dessin, je fais un diagramme, j'écris tout croche et je ne pense jamais à mon français.

Sylvain n'a jamais eu de plaisir à apprendre la langue française qu'il considère comme une langue ridicule et dont les règles ne servent à rien. Les professeurs ne

peuvent expliquer autrement qu'en disant : c'est comme ça! De plus, ces règles sont imposées. C'est une langue statique, qui n'évolue pas.

Et ça ne sert absolument à rien. Moi, les choses qui n'ont jamais servi à quelque chose, j'ai toujours détesté ça! Je n'ai jamais compris pourquoi la langue française était comme ça... Avec plein de choses sans but! Quand les règles sont pertinentes, je vais être le premier à entrer dans ces règles-là!

Pour Sylvain, toutes ces règles, tous ces accords entraînent une incapacité à communiquer. Le français est « un obstacle à la communication ». Pourquoi ne pas assouplir les règles? Pourquoi tant de temps de verbes en français? « Si tu n'étais pas bon au primaire en français, t'étais un *bum* ! » explique-t-il. L'intelligence se mesurait à la capacité d'utiliser correctement les règles de grammaire. C'est vrai que maîtriser le français est une richesse, mais pour lui, maîtriser le violon ou la harpe, c'est aussi une richesse. La maîtrise du français est un talent comme un autre. Malgré les lacunes, on peut quand même communiquer un message qui sera compris par les autres.

Sylvain considère que réfléchir et écrire ne peuvent se faire en même temps et que ce sont souvent ceux qui réfléchissent le moins qui vont écrire le mieux, entre autres les filles.

(...) pis, c'est toujours le monde qui réfléchissent le moins qui prennent des notes! Je ne suis pas capable de réfléchir et d'écrire en même temps! Pour moi, c'est deux choses qui ne se font pas.... On dirait que le monde qui ne veulent pas penser, à l'université, dans les travaux d'équipe, qui ne veulent pas se donner le trouble de réfléchir, c'est toujours eux qui prennent des notes! Ça va bien plus vite de réfléchir que d'écrire! (...) C'est toujours les filles qui sont dans l'équipe qui écrivent. Je parle et le monde ça écrit!

Quand Sylvain pense aux problèmes qu'il vit en français, il ressent un sentiment de gêne. Il ressent aussi un sentiment de peur : la peur qu'on décèle qu'il a ce problème

et la peur que ce problème le handicape dans l'avenir. Il attribue ses lacunes au refus de se plier aux exigences linguistiques de la langue, au « refus des règles ».

Tout ce qui avait des règles à apprendre, je n'ai jamais, jamais été bon là-dedans. Je pense que ce n'est pas un problème de français, c'est un problème de refus de toute règle! (...) Non, je pense que je suis juste un gars qui n'est pas fait pour apprendre les règles. (...) Je n'aime pas me faire imposer des règlements!

Il ne tolère pas non plus que ces règles existent sans raisons apparentes, de façon aléatoire.

C'est ça parce que c'est de même!... j'en ai rien à foutre...Je me suis battu tout le temps et même aujourd'hui, je me bats encore là-dessus! Des parce que, je n'ai jamais toléré ça et je ne le tolérerai jamais! Dans n'importe quel domaine! C'est de même...parce que c'est de même là...Je grince des dents!...

Il soutient que la cause profonde doit provenir du temps de sa petite enfance, avant d'aller à l'école, car selon Sylvain, il n'existerait aucune raison qui pourrait expliquer qu'il a éprouvé des difficultés dès la première semaine de sa première année scolaire.

Il faudrait que les causes soient avant que je rentre en première année au primaire. Parce qu'on ne peut pas expliquer le fait que j'aie commencé à ne pas être bon en français à la première semaine que je suis rentré au primaire et que ça toujours continué.

Il attribue également son problème à son manque d'intérêt face à cette matière, à sa participation à de nombreuses activités parascolaires et à sa personnalité lunatique.

Tu sais, moi je suis une personne super gros lunatique. Je suis toujours dans la lune! Ce qui fait qu'aussitôt qu'il y a quelque chose qui n'est pas pertinent pour moi, ou que je ne vais pas voir dans l'immédiat si je peux m'en servir, ou si c'est utile à quelque chose dans la société, bien

je pars... Ce qui fait que probablement qu'à chaque fois qu'ils parlaient de français, et bien, je parlais...C'est un manque d'intérêt complètement! Je n'ai pas assez de minutes dans ma vie pour passer du temps à des choses qui ne m'intéressent pas! Je pense que ça ne m'a jamais intéressé.

Il affirme également qu'aucun de ses professeurs n'a été capable de lui transmettre la matière de façon à ce que lui la trouve pertinente. De plus, il est d'avis que les professeurs qui lui ont enseigné n'ont « jamais essayé de régler les problèmes des étudiants en français ».

Selon Sylvain, ce refus des règles lui vient de sa relation familiale tendue, causée par une série de règlements imposés par ses parents. Ces règlements qu'on lui imposait lui semblaient bien futiles et les règles de la grammaire française sont, pour lui, une transposition de cette situation. Il établit une association entre les règles familiales et les règles de la langue française. Il a réagi, autant aux unes qu'aux autres, par un comportement rebelle.

Chez nous (chez ses parents), on a toujours bien gros des règles, dans ma famille. Chez nous, la serviette est pliée en deux et elle est placée là...et le beurre va à telle place dans le frigo...puis le beurre d'arachide, y va à telle place dans la dépense...Mes parents m'imposaient ça. (...) C'était peut-être une façon... de me rebeller contre toutes ces choses...toutes ces choses dans lesquelles on met un effort pas possible et qui ne servent absolument à rien!

La cause de ses difficultés n'est pas une cause interne. Selon ses propres mots : « Ce n'est pas génétique le français...! ». Il croit qu'on ne naît pas avec un tel problème. Celui qui réussit, qui présente des aptitudes, c'est un peu un coup de chance. Sylvain ne s'explique pas pourquoi quelqu'un réussit et pourquoi un autre échoue à maîtriser la langue française, puisque tout le monde part du même pied :

Pourquoi il y a des gens qui sont hyper bons en français, tout de suite en partant, et qui vont être bons en français toute leur vie et qu'il y a des gens qui ne seront jamais bons en français? J'en ai aucune idée! Je pense que la question est plus au niveau du primaire. On prend deux personnes, une personne X et une personne Y. Les personnes n'ont jamais lu avant d'entrer en première année. Ils apprennent à lire, à écrire, à parler, entre autres, et je ne le sais pas mais ils vont avoir une semaine de cours en français et ils vont avoir une dictée la semaine d'après. Pourquoi il y a des gens qui sont bons, tout de suite en partant, et qu'il y a des gens qui ne sont pas bons, quand il y a eu un délai d'une semaine ou de deux semaines. Et qu'avant ces deux semaines, tout le monde était au même point de départ.

De façon générale, le milieu familial a une influence sur la qualité du français. Des parents qui s'expriment bien ont un effet d'entraînement sur la qualité du français des enfants. Sylvain est aussi d'avis qu'au primaire, il n'avait aucun contrôle sur les causes de ses lacunes, mais qu'aujourd'hui, maintenant qu'il est à l'université, il a un meilleur contrôle : il accepte les règles et est « capable de négocier avec ça! ».

Au primaire, il s'est rapidement découragé, mais à l'université, il dit toujours essayer de faire de son mieux. Il s'attend donc, dans l'avenir, à « affiner » son français et souhaite lire davantage. Il projette d'effectuer des études de maîtrise. Il est d'avis qu'à l'université, la maîtrise du français est importante, mais que cette importance est relative, car liée au choix de carrière de l'étudiant : pour un journaliste ou un enseignant, par exemple, la maîtrise de la langue est primordiale.

Sylvain n'aime pas écrire : « Non, jamais! J'aime pas ça écrire. Pousser un crayon, j'aime pas ça! La feuille ne me répond pas! ». Dans toutes les situations, il tentera d'éviter d'écrire.

Tableau 10
Le modèle attributionnel
Sujet 3 : Sylvain

Émotions reliées au résultat	Attributions internes	Attributions externes	Émotions reliées aux attributions	Perception lieu de contrôle	Perception stabilité	Perception contrôlabilité
Gêne Peur de l'échec	Refus des règles Manque d'intérêt	Laxisme du système scolaire Rigidité du milieu familial	N/A	Externe	N/A	Causes incontrôlables pour l'élève au primaire Cause contrôlable à l'université

Sylvain ressent un fort sentiment de gêne, mais surtout de peur; peur que son problème soit connu, peur qu'il entraîne un échec au niveau de sa carrière. Il attribue ses lacunes principalement à un manque d'intérêt et au refus de ces règles ridicules. Ces attributions sont incontrôlables pour un élève du primaire, mais contrôlables pour un étudiant universitaire.

4.4 Sujet 4 : Amélie

C'est à son retour aux études à l'université qu'Amélie a pris conscience qu'elle éprouvait des problèmes en français. Personne, à ce jour, ne l'avait mise en garde. Au primaire et au secondaire, tout semblait aller bien en français, sans qu'elle fournisse beaucoup d'effort. Ce sont ses enseignants à l'université qui lui font prendre conscience de l'ampleur du problème :

Premièrement, avant que je recommence mes études, je ne savais pas que j'avais des problèmes en écriture. Tant que tu ne commences pas à rédiger des textes, tu ne le sais pas que tu as de la difficulté parce que tu es capable de...j'étais capable de lire, j'étais capable de voir les fautes, j'étais capable d'aider ma fille en français...sauf que le jour que j'ai dû remettre un travail, j'avais une introduction, un développement, une conclusion, je me suis aperçue que j'avais de grosses difficultés parce qu'il y avait des phrases où je ne mettais pas de verbes, je n'utilisais pas la virgule...bon... Alors, le professeur m'a dit que j'avais des problèmes en français. Mais quand tu ne le sais pas...puis que tu te le fais dire et que tu es à l'université, tu te dis : mais mon Dieu, qu'est-ce que je fais ici? Quand je suis arrivée à la maîtrise, je me suis fait dire par les profs, dès la première session : bon...tu as beaucoup de difficultés!

Les principales lacunes d'Amélie en français concernent, entre autres, l'accord en genre, la structure de phrases (incomplètes et souvent sans verbe), la ponctuation et la cohérence générale du texte. Elle présente également des problèmes à l'oral, particulièrement une grande nervosité devant des gens qui, estime-t-elle, s'expriment bien.

Pour pallier ses lacunes, Amélie demande l'aide d'une autre personne pour réviser ses textes. Elle avoue manquer de confiance en elle lorsqu'elle doit produire un travail écrit. Malgré tous ses efforts, de nombreuses relectures et l'utilisation d'outils de communication, elle n'arrive pas à avoir « un français parfait ». Toutes ces relectures et les corrections lui demandent beaucoup d'énergie. En participant aux devoirs de sa fille,

Amélie apprend encore et améliore ses compétences en français. La lecture est également importante, selon elle, pour l'acquisition d'un meilleur français.

Dans ses cours, à l'université, Amélie a apprécié que certains professeurs identifient les fautes dans ses travaux et qu'un enseignant, en particulier, lui donne l'occasion de revoir et de corriger son travail, ce qui lui permettait de récupérer les points perdus en français. Elle est d'avis que ses difficultés en français peuvent lui causer beaucoup de tort une fois qu'elle aura trouvé un emploi. L'employeur pourrait refuser certains textes s'ils ne sont pas bien écrits. Mais ce problème, elle constate qu'il est aussi celui de bien des gens autour d'elle :

Je les voyais les barres et les crochets dans mon document. Mais tu regardes l'autre, et elle en a autant et elle a encore plus bas que toi (...) ».

Elle se dit extrêmement exigeante pour ses enfants, particulièrement pour ce qui est de leur réussite scolaire en français et leur fournit le soutien dont ils ont besoin.

Même après ses études au baccalauréat, et malgré tous les efforts déployés, elle dit avoir toujours des problèmes en français. À la maîtrise, les professeurs qui lui enseignent font aussi état des fautes dans ses travaux. Elle dit continuer encore son apprentissage du français :

(...) Même si j'ai des outils, même si j'utilise des dictionnaires, ma grammaire, mon dictionnaire des synonymes pour améliorer mon vocabulaire, avoir un plus vaste choix si on veut, je n'arrive pas encore à avoir un bon français parce que même si j'ai été trois ans et demi au bacc, j'en ai rédigé des travaux...mais quand je suis arrivée à la maîtrise, je me suis fait dire que j'avais encore des problèmes en français...pis j'avais changé de professeur. Je continue mon apprentissage (du français), car je n'aurai jamais fini!

Elle affirme que certains professeurs font aussi des erreurs en français, même des professeurs qui ont fait des études doctorales. Pour bien maîtriser le français, il faut être *ferré!*. C'est un apprentissage qui ne se termine jamais :

Je pense que la langue française, c'est toujours de l'apprentissage. Puis je pense que tout le monde devrait faire comme ça même s'ils pensent maîtriser la langue française.

Lorsqu'elle pense à son problème, Amélie ressent la peur du ridicule, car après tant d'années d'études, elle ne maîtrise toujours pas la langue française. Elle manque de confiance en elle et a aussi peur de l'échec à chaque fois qu'elle produit un travail écrit. Elle ressent également qu'elle perd ses moyens lorsqu'elle est devant des gens instruits :

Mais quand j'arrive avec des gens qui ont beaucoup d'éducation, je perds mes moyens. C'est qu'eux probablement ont de la facilité et c'est difficile pour eux de comprendre que moi, j'ai de la difficulté en français.

Selon Amélie, son problème est attribuable à un comportement rebelle à l'adolescence, à son absentéisme à l'école et au manque d'intérêt. Elle avoue qu'à l'école, elle ne voulait pas faire d'effort :

C'était le manque d'effort à l'école. (...) Je peux te dire que quand j'étais toute petite, tout ce que je touchais, je le faisais facilement et je le réussissais. Mais le jour où j'ai dû fournir de l'effort, au cégep, ça été fini. Mais pour arriver à la perfection, je dois donner de l'effort, et quand l'effort arrive, ça ne me tente pas.

À 20 ans, quand sa fille est née, elle a mis un terme à ses études. Elle s'est sentie alors *déconnectée* du monde réel et a consacré tout son temps à l'éducation de sa fille. Elle a cessé de lire et d'écrire pendant les cinq ans où elle s'est occupée de ses enfants : « Quand tu es cinq ans, juste avec des enfants, c'est pas le même niveau de langage. C'est pas des adultes ». Cet environnement n'était pas stimulant et quand on

cesse de lire et d'écrire pendant un certain temps, Amélie est d'avis qu'on perd alors ses aptitudes :

Je pense que le français, c'est la langue, ... je te parle de l'écriture, c'est pareil comme si je te dis : arrête pendant 5 ans de parler l'anglais. Tu vas l'oublier ton anglais. Bien, je pense que c'est la même chose.

Elle estime que l'indifférence de ses parents, le peu d'attention qu'ils portaient à ses travaux scolaires et leur manque de temps y sont aussi pour quelque chose. Ils ont manqué d'autorité, selon Amélie. Mais, elle ne leur en veut pas : « je ne peux pas revenir en arrière! ».

Mais si mes parents m'avaient poussée un petit peu plus, (...). Ils n'avaient pas le temps. Ils s'imaginaient que mes travaux étaient faits dans mon sac, mais ils n'étaient pas faits. Les erreurs que ma mère a faites avec moi, si on peut appeler ça des erreurs... elle avait tellement confiance et, étant donné que j'avais de la facilité à l'école, elle pensait que tout était acquis et que je pouvais voler de mes propres ailes.

Le laxisme du système scolaire est également mis en cause. Certains professeurs n'ont pas pris la peine d'alerter Amélie concernant ses problèmes en français, parce qu'ils estimaient qu'ils n'étaient justement pas des professeurs de français : « le français, ils ne s'occupaient pas de ça! ».

Amélie est d'avis que ces causes relèvent à la fois d'elle et des autres. Aujourd'hui, elle met tous les efforts qu'elle peut, car elle affirme qu'en vieillissant, si elle veut vraiment avoir quelque chose dans la vie, il faut qu'elle y mette l'effort ».

Elle voit l'avenir avec optimisme, et le français comme n'étant plus une contrainte. Elle veut se trouver un bon travail, dans un secteur qu'elle aime. De plus, elle considère qu'il est très important de maîtriser la langue française. Elle aimerait bien apprendre l'anglais, mais croit sincèrement qu'elle doit d'abord se préoccuper

d'améliorer ses compétences en français. Elle aime bien rédiger et n'évite pas de le faire. Elle se dit persévérante et fière d'avoir travaillé si fort et de s'être tant améliorée :

Je suis très persévérante. Puis même, je te dirais que je suis fière. Parce que quand je remets un document avec une belle mise en page, un beau texte, que c'est bien écrit et que toutes mes idées sont claires, je suis fière d'avoir bien travaillé. Quand tu es persévérant, tu travailles fort, tu vas toujours au-delà de tes limites.

Tableau 11
Le modèle attributionnel
Sujet 4 : Amélie

Émotions reliées au résultat	Attributions internes	Attributions externes	Émotions reliées aux attributions	Perception lieu de contrôle	Perception stabilité	Perception contrôlabilité
Peur du ridicule	Comportement rebelle à l'adolescence	Indifférence des parents	Sentiment d'indulgence envers ses parents	Interne et externe	Cause instable	Cause contrôlable
Peur de l'échec	Manque d'intérêt	Indifférence du système scolaire				
Sentiment de perdre ses moyens	Absentéisme	Manque d'autorité des parents				
Perte de confiance en soi	Manque d'habitude de lecture	Interruption des études				
	Manque d'effort	Entourage peu stimulant				
	Arrêt de la pratique de l'écrit					

Pour Amélie, les émotions ressenties sont la peur du ridicule, de l'échec et la perte de confiance en soi. Le manque d'intérêt et d'effort sont les principales attributions internes. Les attributions externes sont reliées à l'indifférence du système scolaire et au manque d'autorité des parents, à qui elle ne tient pas rigueur. Ces causes, internes et externes sont instables et contrôlables : elle est maintenant très motivée et met l'effort nécessaire pour s'améliorer.

4.5 Sujet 5 : Simon-Jean

Les difficultés en français de Simon-Jean remontent à il y a très longtemps : « depuis que je suis haut comme ça que j'ai des problèmes en français! ». Toutefois, ceux-ci se sont accentués au début du secondaire.

D'abord, à l'oral, Simon-Jean se fait comprendre, mais quelquefois dit-il, « je pense tout haut en parlant et ça sort bizarre ». Pour ce qui est de la rédaction, il écrit comme il parle, ses phrases sont trop longues et ses textes manquent de cohérence. Au cégep, il a dû suivre un cours de mise à niveau et a été identifié, par ses professeurs, comme étant « mal parti ». Par manque de temps, il a échoué son test de français. À la reprise du test, il a utilisé le truc d'un copain : écrire des phrases courtes et simples. Cette suggestion lui a permis de le réussir. Il a aussi suivi un cours de français d'appoint, afin, dit-il, « qu'on lui redonne ses bases de grammaire ».

Il utilise peu le dictionnaire et fait plutôt relire ses textes par quelqu'un d'autre pour corriger ses fautes. Il souhaiterait également obtenir de l'aide de ses professeurs, des trucs « qui lui permettraient de s'améliorer ». Il avoue ne pas avoir de bonnes méthodes de travail et ne pas aimer la lecture ni l'écriture, que, par contre, il considère comme étant de bons moyens pour acquérir des compétences au niveau de la langue. Toutefois, Simon-Jean a pu constater qu'il n'était pas le seul à avoir ce problème :

Je ne suis pas tout seul... je le sais que je ne suis pas tout seul, puis je le vois autour. On dirait que tout le monde a de la misère, en tout cas ceux avec qui je travaille.

Même ceux qui « croient être bons en français » font aussi des fautes. C'est une situation généralisée :

Il y en a un avec qui je suis tout le temps. Lui, il parle bien en français, il écrit bien. Il dit qu'il est bon en français sauf qu'il reste que quand je

lui dis « corrige le texte », il reste qu'on a des fautes, on perd presque tous nos points! Bien, il est bon, il est meilleur que moi sauf qu'il en manque encore .

Simon-Jean est d'avis qu'à l'université, on demande peu de travaux écrits aux étudiants, ce qui les empêche de vérifier s'ils évoluent ou s'ils régressent. Malgré ses problèmes en français, Simon-Jean a toujours réussi ses cours, passé d'une année scolaire à l'autre et n'a jamais été retardé dans son cheminement :

Ça ne m'a jamais empêché, ça ne m'a jamais retardé. Ça n'a jamais ralenti mon cycle. Ça ne me met tellement pas de bâtons dans les roues que je ne considère pas ça comme d'une importance capitale vu que je n'ai pas eu encore à frapper un mur.

S'il avait échoué une année scolaire, Simon-Jean aurait pu concevoir qu'il avait un problème sérieux, mais le problème demeure, pour lui, anodin puisqu'il a toujours réussi malgré tout : « vu que ça ne m'a jamais retardé, c'est pour cela que je dis que ce n'est pas important ».

Selon Simon-Jean, les professeurs devraient souligner toutes les fautes et non uniquement les fautes correspondant au pourcentage maximal des points à perdre pour la qualité du français, ce qui aiderait l'étudiant et lui donnerait un point de repère pour vérifier son amélioration. Dans bien des cas, les professeurs n'enlèvent pas de points pour les fautes de français dans les examens. Il estime que le système n'est pas assez autoritaire avec les étudiants. De plus, le nombre d'heures d'enseignement devrait être accru, au détriment, par exemple, d'une matière moins importante, telle l'éducation physique qui, dit-il, « n'aidera pas quelqu'un à devenir sportif ou à régler des problèmes de santé !

Selon Simon-Jean, le français enseigné au cégep « n'est pas le même français », et il déplore que les programmes collégiaux n'incluent pas de cours de français de base. Après quatre années sans cours de français, il estime avoir régressé au niveau de ses

compétences langagières. Tout comme l'anglais, les compétences acquises peuvent se perdre sans « pratique » :

Au cégep, ce n'est pas le même français. Le français, il est arrêté au début du cégep. Toutes les années avant, c'était du français, après, ce n'était plus du français. Moi, analyser un texte d'un auteur français, c'est de la littérature, ce n'est pas du français. C'est là qu'ils ont lâché. C'est ça que je ne comprends pas. Je ne comprends pas pourquoi qu'au cégep, il n'y avait pas encore des cours de français purs et durs. Moi, ça m'aurait aidé. (...) Il faudrait qu'il y ait au moins un cours. Moi, je réfère tout le temps ça à l'anglais parce que ça se compare bien parce que c'est des langues. C'est une notion où tu peux t'améliorer mais que tu peux aussi bien perdre. Ce qui fait qu'en ayant une grande période que tu ne le pratiques pas, tu le perds, puis il y a comme un effet de (mot inaudible). Si tu le perds, tu y penses moins, tu as moins le goût d'en faire et si tu as moins le goût d'en faire, tu ne t'améliores pas.

Simon-Jean est d'avis que les règles de grammaire ne sont pas utiles dans le concret. Le plus important, affirme-t-il, c'est le message :

Moi, ce que je trouve important, c'est le message. Ça m'agace qu'il y ait une langue écrite, et qu'il y ait des règles pour la langue écrite...même si on comprend tout. C'est vrai, ça m'agace!

Ce qu'il écrit peut parfois se résumer à un mot ou à un groupe de mots et selon lui, l'essentiel est là. Malgré les fautes, il est d'avis que le « message passe bien ». Ce qui est difficile, dans le processus de rédaction, c'est que lors d'une période de réflexion, quand on a une bonne idée et qu'on la met sur papier, il est difficile alors de corriger en même temps qu'on écrit. On rédige donc le texte sans regarder la forme.

Simon-Jean est pour l'abolition du français écrit et pour la création d'une autre langue, un langage universel avec un code facile et connu de tous, pour enfin oublier les fautes. Mais il est conscient que cette idée est celle de quelqu'un qui éprouve des difficultés et qui fuit le problème, qui adopte des stratégies d'évitement.

Depuis que je n'aime pas le français, je me dis pourquoi on ne marche pas au son...Il devrait y avoir une nouvelle langue qui marche au son. Tout le monde comprendrait, même s'il y a des fautes.

Il n'est pas seul à vivre ce problème. Il voit autour de lui beaucoup d'étudiants qui éprouvent les mêmes difficultés. Quand il pense à ses lacunes, il éprouve un sentiment de culpabilité de ne pas fournir plus d'efforts. Il attribue son problème à un manque d'intérêt :

La grammaire, je l'ai passée rapidement. Je n'aimais vraiment pas ça. (...) Je détestais tellement les cours de français, année après année. (...) Et je n'aimerais pas ça encore. Je serais malheureux d'avoir des cours de français. (...) Je n'aimais pas ça au secondaire, alors je ne devais pas aimer ça au primaire.

En plus d'avoir eu un problème relationnel avec un de ses professeurs de français, Simon-Jean admet qu'il a manqué de motivation et n'a pas fourni suffisamment d'efforts : « ça n'a jamais été ma matière favorite, ce qui fait que l'effort n'a jamais été donné dedans ». Il reconnaît que ses méthodes de travail laissent à désirer. Quand il rédige un examen, il consacre tout son temps à composer son texte, mais n'a jamais le temps de le réviser et de corriger les fautes. De plus, il dit être « lent à partir », trop lent à construire ses idées. Il arrive à la fin et il lui manque du temps.

Simon-Jean affirme n'avoir jamais réussi à apprendre les bases du français, ce qui fait que la matière qui s'est ajoutée par la suite n'a jamais pu être intégrée :

Plus ils en montraient, plus ils en rajoutaient. Sauf que moi, ma petite maison n'était pas solide et ils m'en rajoutaient et à un moment donné, il y en a eu trop. Si on a manqué le début, plus on avance...apprendre la deuxième et la troisième (règle) avant d'apprendre la première, et il te manque celle-là. À un moment donné, tu viens qu'il y a tellement de règles que tu ne veux pas recommencer du début. Ce qui fait que tu laisses aller les choses.

Il est d'avis que certaines formes d'évaluation en français, telles que les examens à choix multiple, ne lui permettaient pas de voir s'il avait assimilé ou non la matière. L'élève fait alors un choix et il a une chance sur trois de réussir. Il est aussi d'avis qu'au cours de ses études, il n'a pas bénéficié d'un nombre suffisant d'heures d'enseignement du français.

Il attribue également ses échecs en français au fait qu'il n'aime pas lire, parce qu'il se considère « un enfant de la télévision, un enfant des jeux, un enfant sportif ». S'asseoir et lire, « je ne suis pas encore rendu à ce stade-là dans ma vie ».

Il perçoit l'effort et les mauvaises méthodes de travail comme étant des causes internes. Le manque d'effort est une cause stable, car il affirme ne pas fournir plus d'efforts aujourd'hui qu'avant, étant donné que ses lacunes n'ont jamais compromis la progression de ses études. Il affirme avoir le contrôle de l'effort qu'il fournit, et admet qu'à l'occasion, il s'applique davantage et fait plus attention. Face à son manque d'effort, Simon-Jean ressent de la culpabilité et des remords.

Oui, j'ai le contrôle du laisser-aller...C'est le contrôle que j'applique mais c'est sûr que j'ai le contrôle : c'est moi qui écris, c'est moi qui parle, c'est moi qui ai juste à ouvrir les...Je n'ai rien à faire tantôt. Si j'étais un bon élève, je pourrais aller à la bibliothèque regarder les règles...Je suis sûr que ce n'est pas une cause perdue mon affaire. Je suis sûr que ce n'est pas permanent. Je me dis que si je mettais de l'effort, je suis sûr que je pourrais régler mon problème, au moins, m'améliorer.

Dans l'avenir, Simon-Jean désire devenir bilingue, car il considère très important de parler l'anglais. Pour ce qui est du français, il s'attend à une amélioration marquée, car dit-il, au niveau professionnel, il n'a pas le choix :

Dans ta vrai job, si ton boss te demande un rapport et que tu as de la misère et que lui t'encercle tes fautes, il va te dire que ça ne fait pas

professionnel. Pour tout de suite non, mais c'est sûr que je vais me lancer dans mon amélioration du français. Il me reste trois ans encore.

Simon-Jean est d'avis que le français oral est plus important que le français écrit, car on l'utilise plus souvent. L'oral paraît plus et donne une bonne image de la personne : « Si tu parles bien, tu fais passer ton message. Ça cache un petit peu le défaut de l'écrit. (...) le problème n'est pas aussi grand ».

Bien qu'il reconnaisse son problème, Simon-Jean remet à plus tard l'amélioration de ses compétences langagières. En tant qu'étudiant, ses lacunes ne sont pas si graves. Il perd un certain nombre de points dans ses travaux, mais ça en reste là. Par contre, lorsqu'il aura déniché un travail, alors le problème sera plus sérieux et il faudra y remédier :

Tandis que plus tard, tu as un job, ça paraît pas bien. Ton employeur, tes compétences sont réduites de ce côté là, et lui, il le sait. Il peut décider d'envoyer quelqu'un d'autre à ta place à une réunion quelconque ou pour un projet quelconque, en sachant que si tu fais une faute aux trois mots, ça ne paraît pas bien (...). Alors, je suis pénalisé. Il faut que je m'améliore, c'est sûr!

Simon-Jean n'a pas le goût d'écrire et va éviter de le faire autant que possible, mais il croit s'être amélioré malgré les fautes qu'il fait encore dans ses travaux.

L'écriture, bien, il y a une feuille, il n'y a rien d'autre que la feuille pour comprendre ton message. Alors, il (le professeur) lit et quand il fronce les sourcils, il n'y a personne pour lui expliquer. Moi, j'ai toujours eu plus de facilité dans mes exposés oraux.

Il ne se voit pas persévérant...ni lâche : « Je suis assis sur mes lauriers pour l'instant. Je prends mon handicap comme il est là et je vais le régler! ».

Tableau 12
Le modèle attributionnel
Sujet 5 : Simon-Jean

Émotions reliées au résultat	Attributions internes	Attributions externes	Émotions reliées aux attributions	Perception lieu de contrôle	Perception stabilité	Perception contrôlabilité
Sentiment de ne pas être seul à vivre ce problème Culpabilité	Manque d'intérêt Manque de motivation Manque d'effort Absence de révision Lenteur à rédiger les examens	Bases du français non acquises au primaire Problème relationnel avec un professeur de français Examen à choix multiple Nombre d'heure insuffisant en français au primaire Télévision	Culpabilité Remords	Interne	Cause stable	Cause contrôlable

Simon-Jean ressent de la culpabilité et des remords parce qu'il attribue ses problèmes en français au manque d'intérêt, de motivation et d'effort et à ses méthodes de travail inefficaces. Il estime que l'école est aussi en cause car elle n'a pas su lui inculquer les bases du français. Mais c'est principalement le manque d'effort qu'il estime lui nuire le plus et qui continue de lui nuire. Il considère qu'il pourrait remédier à cette situation s'il s'appliquant davantage, mais n'en voit pas la nécessité avant la recherche d'emploi.

Nous avons présenté, dans ce chapitre, la description et l'analyse du discours des sujets réalisé en fonction du cadre conceptuel de l'étude. Nous présentons, au prochain chapitre, l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 5

Interprétation des résultats

Le chapitre 4 présente la description en profondeur du contenu de cinq entrevues effectuées auprès d'étudiants universitaires qui éprouvent des difficultés au niveau de la qualité de la langue française; ces étudiants ont décrit la situation qu'ils vivent, ce qui nous a permis de dégager ce qu'ils pensent et ce qu'ils comprennent de leurs difficultés en regard de leurs compétences langagières.

Dans ce 5^e chapitre, nous discutons des résultats obtenus à la lumière de la question de recherche initiale et du cadre théorique élaboré pour la présente étude. Il convient de rappeler que le devis de recherche a été construit à partir d'un cadre théorique précis, mais assoupli par une analyse de contenu utilisant un système catégoriel mixte, ce qui a permis d'effectuer certains ajouts lorsque de nouvelles perspectives se sont ouvertes à la chercheure en cours d'étude. Des catégories ont donc émergé lorsque nous avons analysé les données. Certaines d'entre elles ont été intégrées dans les dix catégories induites que l'on retrouve au tableau « Définition et classification des catégories » à l'annexe B.

Comme nous l'avons précisé au troisième chapitre, cette étude est de type exploratoire : elle vise à recueillir un maximum d'information sur les problèmes que vivent des étudiants universitaires éprouvant des difficultés en français.

Nous présentons, dans ce chapitre, l'interprétation des résultats que nous avons regroupés en deux thèmes principaux. Cette subdivision nous semble représenter la construction logique du discours des sujets à l'étude. Cette construction logique est élaborée à partir des principaux éléments du cadre conceptuel, la théorie de l'attribution de Bernard Weiner et le concept de compétence langagière, en y intégrant les autres éléments abordés par les sujets. Elle représente donc l'ensemble des catégories, celles

qui sont préexistantes et celles qui sont induites. Les deux principaux thèmes et les catégories qui y sont rattachées sont les suivants :

- 5.1 Les attributions causales :
 - 5.1.1 attributions internes
 - 5.1.2 attributions externes
 - 5.1.3 critiques à propos du système scolaire
 - 5.1.4 perception du locus de causalité
 - 5.1.5 perception de la stabilité de la cause
 - 5.1.6 perception de la contrôlabilité de la cause
 - 5.1.7 émotions reliées au résultat
 - 5.1.8 émotions reliées aux attributions
 - 5.1.9 attentes

- 5.2 Le rapport à la langue et à son savoir:
 - 5.2.1 représentation de la langue (catégorie induite);
 - 5.2.2 perception valeur (catégorie préexistante);
 - 5.2.3 goût d'écrire et situation d'évitement
 - 5.2.4 résignation acquise
 - 5.2.5 difficultés particulières d'apprentissage

La méthode de recherche qualitative utilisée dans la présente étude a permis de développer une réflexion à partir de l'analyse du verbatim recueilli pour chacun des sujets. Nous avons ainsi pu constater que certains d'entre eux présentent des points de vue différents, ou ne comprennent pas les choses de la même façon. Cependant, certains éléments sont communs aux sujets. Nous avons pu le vérifier en effectuant une analyse transversale des entrevues. Il nous a été possible, de cette façon, de favoriser l'émergence des éléments les plus récurrents qui caractérisent l'expérience des étudiants

face à la question à l'étude.

Ce chapitre donne ainsi lieu à des commentaires, des interprétations plus ou moins générales et à des remarques ponctuelles, bref, il traite de l'organisation et de l'interprétation du discours des sujets à l'étude. Cette interprétation et cette discussion sont faites à la lumière de certains résultats de recherche présentés antérieurement dans le chapitre de la problématique et celui consacré au cadre conceptuel.

5.1 Les attributions causales

La théorie de l'attribution de Weiner a trait à la perception et à la compréhension d'étudiants, de leur réussite ou de leur échec scolaire, ainsi qu'aux conséquences découlant de ces perceptions subjectives. Dans cette recherche, la théorie de l'attribution nous permet de découvrir les causes auxquelles les étudiants attribuent leurs lacunes au niveau de la maîtrise de la langue. Il faut apporter ici une précision importante. La théorie de l'attribution de Weiner, qui a servi à de nombreuses recherches, a surtout été appliquée à la réussite ou à l'échec scolaire dans des situations ponctuelles. Par exemple, à la suite de la passation d'un examen important, il a été demandé aux étudiants ce à quoi ils attribuaient leur succès ou leur échec.

Dans le cas de cette étude, nous avons interrogé des étudiants qui vivent une situation d'échec en français depuis de nombreuses années. Les questions reliées à la perception des causes de cet échec, du lieu de contrôle, de la stabilité et de la contrôlabilité de ces causes ont donné des résultats intéressants puisque, pour tous les sujets, les réponses ne sont pas reliées à des situations ponctuelles (un examen bien précis, par exemple), mais à un problème qui existe depuis très longtemps et qui présente certaines variations selon les périodes.

Les attributions que font les sujets de cette étude face à leur problème en français sont, majoritairement, des attributions externes. En effet, parmi les 41 attributions émises par les sujets, 26 sont des attributions externes et 15 sont des attributions internes, ce qui représente un ratio de 63,4 % d'attributions externes et de 36,5 % d'attributions internes. Le tableau suivant présente l'ensemble des attributions (internes et externes) pour les sujets à l'étude.

Tableau 13

Les attributions émises par les sujets

Sujet 1 Élise		Sujet 2 Line		Sujet 3 Sylvain		Sujet 4 Amélie		Sujet 5 Simon-Jean	
Attributions internes	Attributions externes	Attributions internes	Attributions externes	Attributions internes	Attributions externes	Attributions internes	Attributions externes	Attributions internes	Attributions externes
Manque d'habitude de lecture	Manque de stimulation pour la lecture		Laxisme du système scolaire	Manque d'intérêt	Laxisme du système scolaire	Manque d'intérêt	Indifférence des parents	Manque d'intérêt	Problème relationnel avec un professeur
	Rareté des bibliothèques		Indifférence du système scolaire	Refus des règles	Rigidité du milieu familial	Manque d'habitude de lecture	Indifférence du système scolaire	Manque de motivation	Examens à choix multiple
	Responsabilités familiales		Absence de soutien familial	Aptitude		Manque d'effort	Manque d'autorité des parents	Manque d'effort	Nombre d'heures d'enseignement insuffisant
	Bases du français non acquises au primaire		Bases du français non acquis au primaire			Absentéisme	Interruption des études	Absence de révision	Bases du français non acquises au primaire
	L'école		Absence de soutien par les pairs			Comportement rebelle	Entourage peu stimulant	Lenteur à rédiger les examens	La télévision
			Absence de cours de récupération			Arrêt de la pratique de l'écrit			
			Absence d'une détection précoce						
			Absence d'une éducation adaptée au primaire						
			MEQ						

5.1.1 Les attributions internes

Les attributions internes qui ont été émises par trois des sujets (Sylvain, Amélie et Simon-Jean qui sont les trois plus jeunes sujets) ont trait principalement au manque d'intérêt, de motivation et d'effort (Élise n'a émis qu'une seule attribution interne, le manque d'habitude de lecture). Ces sujets ont admis que la matière, la grammaire surtout, ne les intéressait pas, ni au primaire, ni au secondaire. En plus, le fait d'avoir toujours eu des problèmes en français n'a pas suscité un intérêt accru.

Sylvain a mentionné que l'aptitude pouvait peut-être constituer une cause possible, mais il n'en était pas certain. Il faut préciser qu'aucun autre sujet n'a mentionné l'aptitude comme étant une cause des problèmes en français. Étant donné que quatre des sujets ont fait valoir qu'ils avaient de bonnes notes dans d'autres matières, le manque d'aptitude semble être une cause improbable pour ce qui est du français.

Le manque au niveau d'habitudes de lecture, des difficultés comportementales (refus des règles et comportement rebelle) et de mauvaises méthodes de travail ont également été mentionnés. Pour palier leurs lacunes, certaines stratégies sont utilisées par les sujets. Tous, à l'exception de Sylvain, ont fait mention de l'utilisation des outils de communication (dictionnaires, grammaire, etc.).

Parmi les méthodes de travail auxquelles ont recours les étudiants, une, en particulier, est utilisée pour la réussite du test de français du collégial. Il faut se rappeler que le test de français est obligatoire pour obtenir une admission définitive dans un programme d'études universitaire. Il est administré, soit à la fin des études collégiales, soit au début des études universitaires si l'étudiant n'est pas un finissant du cégep. Dans notre étude, Line, Sylvain et Simon-Jean ont présenté des difficultés et ont échoué le test à plusieurs reprises. Pour résoudre leur problème et réussir enfin le test, Sylvain et

Simon-Jean ont utilisé une méthode éprouvée, une recette magique suggérée par un autre étudiant : ils ont utilisé des phrases courtes, ont limité leur texte au minimum de mots requis, et ont mis l'accent davantage sur la forme que sur le discours. La méthode a porté fruit et le test fut réussi. L'exploitation des failles de l'épreuve de français du Ministère permet, de toute évidence, aux étudiants de la réussir. L'ouvrage de Garneau (1993) en témoigne. Cependant, à n'en pas douter, cette réussite est loin d'être le gage de la maîtrise de la langue.

Les deux sujets masculins ont identifié la pratique de l'écriture comme un des moyens pour améliorer leurs compétences. À cet effet, ils ont déploré qu'à l'université, les professeurs exigeaient peu de travaux écrits. Cependant, de façon contradictoire, ces deux sujets ont fréquemment recours à l'utilisation de schémas, soit lors de présentations en classe, soit dans leurs travaux scolaires. Le schéma permet une économie de mots et, par le fait même, cache le problème des étudiants en français.

Non seulement la pratique de l'écriture est-elle un moyen d'améliorer ses compétences, mais encore l'arrêt de cette pratique devient aussi un facteur de régression dans l'apprentissage. En effet, Amélie et Simon-Jean ont déclaré que l'arrêt de la pratique de l'écrit est un facteur aggravant pour la maîtrise de la langue. Pire encore, l'absence de la pratique de l'écrit risque d'entraîner, chez l'étudiant, la perte des notions déjà acquises en français. Les deux sujets comparent l'apprentissage du français à l'apprentissage de l'anglais : « Si tu ne le pratiques pas, tu le perds ». Pour Amélie, cet arrêt de la pratique de l'écrit est attribuable à sa décision d'interrompre ses études. Pour Simon-Jean, c'est plutôt l'absence de cours de français au cégep qui est responsable de cet arrêt de la pratique de l'écrit. Le cursus des programmes collégiaux ne comprenant pas de cours visant l'apprentissage du français, Simon-Jean estime avoir perdu les notions acquises et souhaite, qu'au collégial, il y ait encore des cours de français « purs et durs ». Ces étudiants ont clairement l'impression que la maîtrise de la langue peut

s'atrophier par l'arrêt de la pratique de l'écrit.

Amélie et Simon-Jean ont aussi fait état de l'amélioration des compétences langagières à l'écrit par la pratique d'habitudes de lecture. Comme le mentionne Juel (1988), un problème de lecture entraîne un problème d'écriture. Pour orthographier correctement un mot, il faut le connaître, et cette connaissance s'acquiert par la lecture. Il existe donc un lien entre les compétences pour lire et celles pour écrire.

5.1.2 Les attributions externes

Des attributions externes ont été faites par l'ensemble des sujets. Sur un total de 26 attributions externes, 14 portent sur le système scolaire qui, selon tous les sujets, présente des lacunes au niveau de l'enseignement de la langue et de l'encadrement des étudiants. Ainsi, on reproche au système scolaire ne n'avoir pu inculquer aux sujets les bases fondamentales du français. Les étudiants sont donc conscients que leur problème remonte à leurs premières années à l'école, et que leurs lacunes n'ont jamais été corrigées par la suite. Cette constatation va dans le sens de trois études présentées antérieurement. D'abord, celle de Boudreau (1993), qui soutient que l'échec scolaire, vécu dès le début de l'école primaire, est un prédicteur fiable du maintien de cette situation d'échec pour les années subséquentes. Ensuite, celle de Niedoba (1991) qui a mis en évidence cette influence primordiale que revêt l'apprentissage de la langue française au cours des études primaires, tant pour la connaissance des règles linguistiques que pour les aptitudes à penser clairement et à exprimer la réalité avec précision. Finalement, elle rejoint également les conclusions des études de Lungbert (1984) qui estime que, quelle que soit la méthode d'apprentissage utilisée, quelle que soit la langue maternelle, un élève qui présente des difficultés de lecture et d'écriture en première année aura les mêmes difficultés en vieillissant, et qu'il sera très difficile pour l'étudiant de pallier ces années d'expériences perdues dans l'apprentissage de la langue.

Deux sujets ont fait mention des méthodes d'apprentissage utilisées au cours de leurs études primaires : apprendre au son et apprendre par cœur. Ces méthodes ont eu un effet dévastateur sur l'apprentissage de la langue, laissant peu de place à la grammaire et à d'autres exercices plus normatifs. Elles ont été rapidement abandonnées au profit de nouveaux programmes d'enseignement, mais la génération d'élèves auprès desquels elles ont été appliquées semblent en avoir retiré peu de bénéfice.

Malgré de mauvaises évaluations en français, tous les sujets, à l'exception d'Élise, estiment avoir eu des notes acceptables (parfois bonnes) dans d'autres matières. Cette situation suscite, pour certains d'entre eux, un questionnement sur les raisons qui pourraient expliquer, pour l'apprentissage du français, les difficultés éprouvées. En repensant à leurs études, Line et Sylvain ont dénoncé la dureté du système scolaire de l'époque, où les étudiants faibles en français étaient pointés du doigt, interpellés par le professeur et mis au ban de la classe, un sort qui ne semble pas avoir été réservé aux étudiants faibles dans d'autres matières. La réprobation des professeurs et l'ostracisme dont ont été frappés ces étudiants semblent les avoir marqués profondément.

L'aide d'une autre personne ou d'un membre de la famille est également un recours utilisé par tous les sujets. Ce recours permet qu'une autre personne révise et corrige les textes produits par le sujet. De plus, trois étudiants, Élise, Line et Simon-Jean, ont bénéficié d'un cours de français d'appoint. Ces cours, imposés à la suite d'une tutelle linguistique, furent extrêmement appréciés des sujets et leur ont permis d'améliorer leurs compétences en français.

Le milieu familial est également une des causes externes des lacunes en français pour Élise, Line, Sylvain et Amélie : parents indifférents au problème de l'étudiant, manque de soutien de la part de la famille, manque de sévérité face aux étudiants, les nombreuses responsabilités envers les frères et sœurs plus jeunes. De façon individuelle,

il a été fait mention d'interruption des études, de l'influence de la télévision, de la rareté des bibliothèques au cours du primaire et d'un entourage peu stimulant, qui n'a pas encouragé des habitudes de lecture et qui était peu propice à l'amélioration des compétences langagières.

5.1.3 Critique du système scolaire

Compte tenu que 14 attributions externes portent sur le milieu scolaire, il ne faut pas s'étonner que de nombreux commentaires aient été émis à ce sujet par les étudiants. Ces commentaires n'ont pas été émis lorsque nous avons abordé la question des causes reliées aux lacunes en français. Ils font plutôt partie des catégories induites qui ont émergé du discours des étudiants spontanément, et ils sont complémentaires aux attributions externes.

Selon les sujets, l'acquisition des bases du français au cours des quatre premières années du primaire semble la clé de voûte de la performance au niveau des compétences langagières. La responsabilité du système scolaire quant à l'acquisition des fondements de la langue française est sans équivoque. Le système est également responsable de la détection précoce des élèves à risque et de leur prise en charge, par des ressources additionnelles au besoin. Si l'école ne s'occupe pas activement des élèves en difficulté, le coût social de ce laxisme sera très élevé dans les années à venir, et se reflètera dans le décrochage scolaire de ces élèves.

On reproche également au système scolaire son indifférence face aux problèmes des étudiants en français, principalement son incapacité à détecter, très tôt, les élèves en difficulté. Ceux-ci n'ont pas accès à des cours de récupération, ne reçoivent pas d'aide ponctuelle de ressources spécialisées. Le nombre d'heures d'enseignement de la langue française est insuffisant. Bref, on dénonce le laxisme du système et son manque

d'autorité face à ce problème.

Les sujets ont également fait quelques suggestions pour aider la clientèle étudiante du milieu universitaire aux prises avec le problème de la maîtrise de la langue. Il est d'abord important que les professeurs annotent les travaux et les copies d'examen des étudiants et ce, quelle que soit la matière enseignée. Il faudrait également confronter les étudiants à l'obligation de produire davantage de travaux écrits afin que l'écriture serve de moyen d'apprentissage. De façon générale, le système se doit d'être plus sévère à l'égard des étudiants à l'université.

Faut-il s'étonner que les attributions externes émises par les sujets représentent près des deux tiers de l'ensemble des attributions? Non, si l'on se reporte aux recherches de Wigfield (1988) pour qui les adultes en général ont tendance à attribuer leur échec à une cause externe, sans en accepter la responsabilité.

5.1.4 La perception du lieu de contrôle

Rappelons que la perception du locus de causalité situe les causes perçues du comportement soit dans la personne (cause interne), soit à l'extérieur de la personne (cause externe). Dans cette étude, la perception du locus de causalité a donné des résultats mitigés. Élise et Amélie ont perçu que leurs difficultés en français relevaient à la fois de causes internes et externes, sans apporter davantage de précisions. Elles avaient toutes deux fait mention d'attributions internes et externes. Line a clairement exprimé que les causes de son échec à maîtriser la langue étaient des causes externes, ce qui est conforme au discours du sujet qui n'a fait aucune attribution interne. Sylvain n'était pas certain que, dans son cas, l'aptitude était en cause. Cependant, il a clairement expliqué que l'aptitude est une cause externe, car elle n'est pas génétique. Elle relève plutôt d'un phénomène aléatoire, un coup de chance de la nature. Cette considération est

plutôt intéressante car l'aptitude est considérée par Weiner comme étant une cause interne. Par contre, selon Weiner, la dimension du locus de causalité n'est pas toujours constante et peut être différente d'une personne à l'autre. Ainsi, Sylvain ne perçoit pas l'aptitude comme étant une propriété inhérente à la personne. Cette propriété serait acquise par le biais de facteurs extérieurs à la personne. Ces facteurs seraient, selon Sylvain, complètement aléatoires. Pourquoi deux élèves qui commencent leurs études primaires en même temps vont-ils devenir « bon » ou « pas bon » en français? Pourquoi, quand tout le monde est au même point de départ, certains réussissent-ils et d'autres échouent-ils? À la lumière des recherches de Boudreau (1993), l'école reconnaît l'existence d'un « point zéro » du langage écrit. La différence, qui mène au succès, serait reliée à un contact précoce avec l'écrit, c'est-à-dire avant les études primaires.

5.1.5 La perception de la stabilité de la cause

La perception de la stabilité de la cause nous permet de déterminer si une cause fluctue ou, au contraire, si elle est stable. Cette dimension n'a été abordée que par quatre des sujets. D'abord, Line et Simon-Jean ont perçu les causes comme étant stables. Line affirme que le milieu scolaire, qu'elle rend responsable de ses lacunes en français, n'a pas changé, et qu'aujourd'hui, la situation se répète. Les jeunes élèves de l'an 2000 ont encore des problèmes en français. Quant à Simon-Jean, il ne fait pas plus d'efforts aujourd'hui et son problème relié aux compétences langagières reste entier.

Assez curieusement, Simon-Jean perçoit l'effort comme étant une cause stable alors qu'elle devrait, selon la théorie de l'attribution, être perçue comme une cause instable, c'est-à-dire susceptible de varier. Comme il a mentionné qu'il n'était pas pressant de solutionner son problème tant qu'il ne sera pas rendu à l'étape de la recherche d'emploi, nous croyons qu'il perçoit son manque d'effort comme étant une situation constante, stable.

Pour ce qui est d'Élise et Amélie, elles ont perçu les causes de leur échec en français comme étant des causes instables, donc susceptibles de varier. Élise, qui invoquait de trop grandes responsabilités familiales, s'investit présentement dans des cours de français d'appoint et améliore, de façon marquée, ses compétences. Amélie, qui disait ne pas faire les efforts nécessaires au primaire reconnaît que l'amélioration de ses compétences langagières s'est réalisée au prix d'un effort soutenu de sa part. Ici, contrairement à Simon-Jean, l'effort est perçu comme une cause instable, qui peut donc être accru si l'étudiant le désire.

Nous avons constaté, à partir des résultats recueillis, que le problème que vivent les sujets face à la maîtrise de la langue trouve son origine au cours des premières années du primaire pour quatre de nos sujets, Élise, Line, Sylvain et Simon-Jean. Amélie, pour sa part, prend conscience du problème plus tard, lorsqu'elle effectue un retour aux études à l'université. L'émergence du problème remonte donc à de nombreuses années, ce qui fait que ces étudiants ont traîné, tout au long de leurs études primaires, secondaires et collégiales, des problèmes de maîtrise de la langue et que ces problèmes se sont prolongés jusqu'à leurs études à l'université. Cette notion de continuité, de constance, de stabilité du problème est frappante. Malgré l'accès aux études universitaires, leurs difficultés en français sont toujours omniprésentes. Selon Besse (1997), ce qui différencie l'analphabétisme et l'illettrisme est justement que les illettrés sont scolarisés, mais que cette scolarisation est insuffisante. C'est le cas des sujets de cette étude.

5.1.6 La perception de la contrôlabilité de la cause

La dimension de la contrôlabilité permet d'identifier si la personne considère avoir un certain contrôle sur la cause ou, en d'autres mots, si elle avait la possibilité d'agir différemment. Les sujets à l'étude ont exprimé leur perception de la contrôlabilité

des causes de leurs problèmes en français. Ainsi, Élise, Amélie et Simon-Jean estiment avoir le contrôle sur les causes de leur problème en français, Élise se référant à sa plus grande disponibilité, Amélie et Simon-Jean se rapportant à l'effort à produire pour réussir.

Pour Line et Sylvain, la contrôlabilité de la cause est différente selon l'âge et évolue dans le temps. Ainsi, ils sont d'avis qu'au primaire, ils n'avaient absolument aucun contrôle sur les causes de leur problème parce qu'ils ne possédaient pas la maturité requise pour changer les choses. Maintenant, ils admettent pouvoir contrôler la situation et décider des mesures à apporter au besoin. Pour Line, lors de ses études primaires, le contrôle revenait au professeur. Lui seul pouvait changer les choses. Cependant, malgré la perception qu'ont maintenant tous les étudiants de « contrôler » la cause de leur problème, Line, Sylvain et Amélie estiment que le problème de la maîtrise de la langue est un problème qui est récurrent, qui semble sans solution. Ces étudiants affirment avoir toujours eu des lacunes en français et ne pouvoir réussir à acquérir les compétences qu'il faudrait. Cet apprentissage ne semble jamais vouloir se terminer. Cette contradiction pourrait signifier que ce contrôle n'est pas vraiment exercé dans les faits.

5.1.7 Les émotions reliées au résultat

Le problème de la maîtrise de la langue entraîne, chez l'étudiant, une réaction qui, puisque l'étudiant est en situation d'échec, est négative. Cette émotion est appelée émotion primitive (*primitive emotion*) par Weiner (1985). Le tableau suivant présente tous les sentiments ou les réactions émotives évoquées par les sujets en regard de leurs lacunes au niveau de la langue.

Tableau 14

Les émotions reliées aux résultats

Sujet 1 Élise	Sujet 2 Line	Sujet 3 Sylvain	Sujet 4 Amélie	Sujet 5 Simon-Jean
Gêne	Rage	Gêne	Perte de confiance en soi	Sentiment de ne pas être seul
Bégaiement (réaction à la suite d'une émotion)	Peine	Peur d'un échec futur	Peur d'un échec futur	Culpabilité
Peur du ridicule	Impuissance		Peur du ridicule	
Blocages	Révolte		Sentiment de perdre ses moyens	
	Avoir manqué des opportunités			
	Sentiment d'être analphabète			
	Honte			
	Être punie			
	Incompréhension			
	Faible estime de soi			
	Traitée de façon inéquitable			

Les principales émotions que ressentent Élise, Sylvain et Amélie, quand ils pensent à leur problème, sont les suivantes : sentiment de gêne, peur du ridicule ou de faire rire de soi et la peur que ces lacunes entraînent des problèmes au plan professionnel. Line, pour sa part, ressent de la honte et une faible estime de soi. De plus, elle se sent diminuée et se considère comme analphabète. Nous croyons que les autres émotions qu'elle ressent sont plutôt reliées à la principale attribution qu'elle émet, le système scolaire. Nous y reviendrons donc lorsque nous aborderons cette question. Quant à Simon-Jean, il affirme ressentir de la culpabilité, émotion que nous retrouverons également parmi celles reliées aux attributions.

Il est intéressant de constater que ces émotions sont reliées principalement à l'image personnelle projetée par les sujets, à la façon dont ils sont perçus par les autres.

Nous croyons que ces émotions cachent un sentiment d'infériorité et de dévalorisation, résultat de toute la pression exercée sur eux face à la maîtrise de la langue. Elles démontrent également que le regard des autres est préoccupant pour les sujets. N'oublions pas que parmi les moyens utilisés pour pallier les lacunes, nous retrouvons des moyens pour carrément cacher les lacunes (utiliser des schémas, laisser à d'autres la production d'écrits, éviter l'utilisation du courrier électronique). De plus, pour Sylvain et Amélie, une personne qui ne maîtrise pas la langue perd de la crédibilité face aux autres. Sur le plan social, les étudiants sont au fait que la maîtrise de la langue représente une valeur importante. S'ils ne peuvent régler le problème, du moins peuvent-ils éviter de le laisser paraître.

5.1.8 Les émotions reliées aux attributions

Les données relatives aux émotions reliées aux attributions sont peu nombreuses. Line et Amélie estiment ne pas ressentir de colère face à l'irresponsabilité de leurs parents. Par contre, face aux lacunes du système scolaire, Line ressent de nombreuses émotions : un très fort sentiment de rage, le sentiment d'être démunie dans la vie, un sentiment de révolte, mais aussi d'impuissance face à sa situation, le sentiment d'avoir manqué de bonnes occasions (opportunités) au plan professionnel, un sentiment d'incompréhension face à ce qui lui est arrivé et finalement, le sentiment d'avoir été traitée de façon inéquitable. Quant à Simon-Jean, son manque d'effort entraîne chez lui de la culpabilité et des remords.

5.1.9 Les attentes

La théorie de l'attribution de Weiner fait état d'une relation entre la stabilité de la cause des difficultés des étudiants et les modifications au niveau des attentes (*expectancy shifts*). Ainsi, une cause stable, qui n'est pas susceptible de changer, ne

permet pas d'espérer une amélioration des compétences langagières. Par contre, une cause instable peut permettre à l'étudiant d'espérer une amélioration de la maîtrise de la langue. Il est intéressant de noter que, dans cette étude, Élise, Amélie et Simon-Jean ont effectivement évoqué des causes instables (l'effort et les responsabilités familiales). Pour ce qui est de Line, dont la principale cause est attribuée au système scolaire, cette cause est stable, et donc on peut s'attendre à ce que la problématique des compétences langagières persiste chez les étudiants universitaires. Line est d'ailleurs de cet avis : les jeunes du primaire et du secondaire éprouvent, encore aujourd'hui, des problèmes de maîtrise de la langue. Pour ce qui est des attentes des sujets, tous sont convaincus d'une amélioration de leurs compétences langagières dans l'avenir, et pour deux sujets, à l'oral également. Pour Élise, Sylvain et Simon-Jean, cette amélioration marquée est nécessaire et motivée par les compétences requises du marché du travail. L'approche de la fin du programme d'études rend de plus en plus pressante une meilleure maîtrise de la langue, car le sujet se verra confronté à la recherche d'emploi. Pour Line et Amélie, cette amélioration est davantage souhaitée pour un meilleur fonctionnement dans les activités quotidiennes, et non pour l'obtention d'un diplôme. Elles semblent très motivées à améliorer leurs compétences en français pour la valeur que cela représente en soi.

Pour conclure le thème des explications causales, il nous apparaît intéressant d'établir une relation entre des attributions émises ou des commentaires apportés par les sujets de cette étude et les hypothèses avancées par certains auteurs au Québec. D'abord, Roy et al (1995) émettent des hypothèses sur les causes possibles de l'échec des étudiants face à la maîtrise de la langue. Cet exercice de rapprochement donne des résultats assez étonnants, du moins, à notre avis, très intéressants, et le tableau 14, qui suit, en fait état.

Tableau 15
Un parallèle entre les hypothèses émises par Roy et al (1995)
et les résultats de cette étude

Hypothèses de Roy et al (1995)	Attributions externes des sujets à l'étude
<ul style="list-style-type: none"> • Les contenus insuffisants des programmes d'études actuels • L'apprentissage occasionnel de la grammaire et de l'orthographe, ne pouvant mener qu'à une maîtrise imparfaite du français écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bases du français non acquises au primaire (S1, S2, S5). <p>Définition : le système scolaire doit s'assurer de l'acquisition des bases du français au primaire.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Le laxisme de l'appareil scolaire qui octroie un diplôme à un grand nombre d'élèves qui n'ont pas réussi à faire la preuve d'une connaissance suffisante du français écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indifférence du système scolaire (S2,S4). • Laxisme du système scolaire (S2,S3).
<ul style="list-style-type: none"> • La diminution du nombre de jours annuels d'enseignement, des devoirs et des leçons exigés des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'heures insuffisant en français (S5). • Peu de travaux écrits (S3,S5). <p>Définition : les professeurs demandent peu de travaux écrits à l'université.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Le relâchement général de la société, des parents, des éducateurs par rapport à la rigueur de la formation personnelle et intellectuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indifférence des parents (S4). • Manque d'autorité des parents (S4). • Absence de soutien familial (S2). • Absence de soutien par les pairs (S2). • Absence d'une détection précoce (S2). <p>Définition : le système scolaire n'a su détecter à temps le problème du sujet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Absence de cours de récupération (S2). • Absence d'une éducation adaptée au primaire (S2). <p>Définition : le sujet est d'avis que l'école n'a pas visé le développement de la personne en difficulté.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réussite des cours (S5). <p>Définition : un élève peut passer un cours malgré ses lacunes en français</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorité du système (S5) <p>Définition : le système scolaire manque d'autorité envers les étudiants qui ne maîtrisent pas la langue.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Les conditions de travail des professeurs de français qui ne favorisent pas les pratiques de rédaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de travaux écrits (S3,S5) <p>Définition : les professeurs demandent peu de travaux écrits à l'université.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examens à choix multiple (S5) <p>Définition : les examens à choix multiples ne favorisent pas l'effort de bien écrire.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La formation et la compétence en écriture même des professeurs de français 	<ul style="list-style-type: none"> • Lacunes des professeurs (S4) <p>Définition : certains professeurs d'université ont aussi des lacunes en français.</p>

Le tableau 15 nous montre que certaines attributions effectuées par les sujets de cette étude rejoignent les hypothèses émises par Roy et al (1995) concernant les raisons possibles des lacunes en français chez les étudiants universitaires. Il faut remarquer que ces hypothèses relèvent toutes d'attributions externes à l'étudiant. Parallèlement, plus de 60 % des attributions émises par les sujets de cette étude étaient des attributions externes.

En premier lieu, les auteurs mentionnent les contenus insuffisants des programmes d'études actuels et l'apprentissage occasionnel de la grammaire et de l'orthographe qui ne mènent qu'à une maîtrise imparfaite du français écrit. Les sujets de cette étude ont affirmé, quant à eux, que le système scolaire n'avait su leur inculquer les bases du français au cours de leurs études primaires.

Une autre hypothèse avancée est le laxisme de l'appareil scolaire qui octroie un diplôme à de nombreux élèves qui ne maîtrisent pas la langue. Les sujets de cette étude ont, pour leur part, dénoncé l'indifférence du système scolaire à détecter tôt les étudiants en difficulté et à leur apporter une aide dès qu'un retard est observé. De plus, il a été fait mention que les problèmes de français des étudiants n'entraînent jamais des conséquences très graves comme, par exemple, l'échec d'une année scolaire ou d'un cours en particulier.

Les auteurs ont également fait mention de la diminution du nombre de jours annuels d'enseignement ainsi que des devoirs et des leçons exigés des élèves. Les sujets, pour leur part, ont dénoncé le nombre insuffisant d'heures d'enseignement du français et le peu de travaux écrits exigés par le milieu universitaire, la pratique de l'écrit étant, selon eux, un bon moyen d'améliorer ses compétences. Ils ont également souligné qu'il est important que les professeurs, de toutes les matières, identifient les fautes sur les copies afin de donner aux étudiants l'occasion de prendre conscience de leurs lacunes et

de les corriger.

Roy et al. font mention du relâchement général de la société, des parents, des éducateurs par rapport à la rigueur de la formation personnelle et intellectuelle. Les étudiants de l'étude ont, quant à eux, insisté sur l'indifférence des parents, leur manque d'autorité et de soutien, l'indifférence également des professeurs qui ne savent déceler les problèmes assez tôt et y remédier, l'absence également de ressources additionnelles pour venir en aide à la clientèle en difficulté et le manque d'autorité du système scolaire qui permet la réussite des cours malgré les lacunes des étudiants.

Une autre hypothèse a trait aux conditions de travail des professeurs de français qui ne favorisent pas les pratiques de rédaction. Les commentaires des étudiants ne portaient pas exclusivement sur les professeurs de français, mais il a été mentionné le peu de travaux écrits exigés à l'université, l'utilisation d'examens à choix multiples qui ne suscitent pas la pratique de l'écrit et aussi l'importance que tous les professeurs, quel que soit leur domaine, annotent les fautes des étudiants dans leurs travaux.

Enfin, les auteurs soulèvent aussi, comme hypothèse, la formation et la compétence en écriture même des professeurs de français. Dans cette étude, il a été fait mention que certains professeurs, possédant un diplôme de 3^e cycle, éprouvaient également des difficultés en français.

Toujours au Québec, Maurais (1985) a également émis des hypothèses sur les raisons auxquelles il faut attribuer la crise linguistique que nous vivons dans la province, entre autres, la modification des cursus qui diminue le nombre d'heures d'enseignement du français, le nombre d'heures consacrées à la lecture (51 % des Québécois avouent ne jamais lire ou rarement), et les moyens audiovisuels dans les loisirs au détriment de la lecture (par exemple, la télévision). Les sujets de cette étude ont aussi fait part, parmi les

attributions reliées à leur problème de maîtrise de la langue, de la diminution des heures d'enseignement du français, du manque d'habitudes de lecture et de l'influence de la télévision.

Enfin, aux États-Unis, les études de Ruiz (1985) mentionnées précédemment, font état du déclin de la langue anglaise dans ce pays. Parmi les principales causes qui expliquent les raisons de ce déclin, nous retrouvons la primauté de l'oral sur l'écrit, l'enseignement médiocre, l'influence de la télévision, le déclin de la culture en générale qui se traduit par des habitudes de lectures moins importantes. Nous retrouvons également, dans la présente étude, des attributions qui ont trait aux mêmes causes, à savoir l'absence de travaux écrits, la télévision et le manque au niveau d'habitudes de lecture

À la lumière de ce qui précède, nous croyons important de souligner que les données recueillies dans la présente étude vont dans le sens des hypothèses proposées par Roy et al. (1995), Maurais (1985) et Ruiz (1985). Ainsi, des attributions émises par les sujets de cette étude concernant leurs problèmes de français correspondent à certaines hypothèses émises par ces trois auteurs.

5.2 Le rapport à la langue et à son savoir

5.2.1 La représentation de la langue

Les étudiants interviewés nous ont fait part de certaines réflexions sur la problématique des compétences langagières, sur le type de rapport qu'ils entretiennent avec la langue française et la représentation qu'ils s'en font. À cet égard, un clivage s'installe entre les opinions émises par les sujets masculins et féminins. Les garçons considèrent que la maîtrise de la langue représente une valeur sociale positive pour la simple raison qu'elle est reliée à l'obtention d'un meilleur emploi. Elle n'a de valeur que dans une perspective instrumentale. Dans les faits, ils perçoivent la langue comme un système arbitraire et ridicule, un code formé de règles inutiles qui fait obstacle à la communication.

Malgré tout, malgré les fautes et les erreurs en français, ils sont d'avis qu'il est quand même possible de se comprendre, de passer son message. La maîtrise de la langue représente, pour eux, un talent qui en vaut bien d'autres, et il n'y a pas de raison que la performance en français ait plus de valeur que la performance dans d'autres matières. L'acte d'écrire est perçu comme un processus cognitif formé de deux étapes distinctes : d'abord, la réflexion, ensuite la rédaction. Ces deux étapes ne peuvent se faire de façon simultanée : on ne peut penser et écrire en même temps.

Les sujets féminins n'entretiennent pas le même rapport face à la langue : elles estiment que le français est une langue difficile à maîtriser, qui fait appel à l'intelligence et dont l'apprentissage se réalise par la compréhension du code qui la structure. La langue française n'est pas comme les mathématiques, à savoir une science rationnelle dont on peut contrôler l'exactitude, et c'est ce qui rend son apprentissage si difficile. Cependant, la langue française a une logique qui lui est propre, et cette logique se

rapporte à la nature et à la fonction des mots. La connaissance de la façon dont s'articule cette logique permet une meilleure maîtrise de la langue. Il est donc possible de mieux *écrire* le français si on *comprend* le français. Dans cette étude, les filles entretiennent un meilleur rapport avec la langue française que les garçons. Sans affirmer que ce meilleur rapport entraîne une plus grande maîtrise de la langue, il faut reconnaître qu'il a sûrement un rôle à jouer sur la motivation de l'étudiant à améliorer ses compétences langagières. Il est indéniable que les sujets féminins de cette étude sont prêtes à mettre davantage d'efforts que les sujets masculins pour mieux maîtriser la langue. Nous avons pu constater, dans les études de Roy et al. (1992), que les filles avaient de meilleurs résultats en français que les garçons pour 23 des 24 champs de formation. Le rapport plus harmonieux que les étudiantes entretiennent avec la langue française pourrait être considéré comme un des facteurs de cette réussite.

Nous ferons ici un bref retour sur le modèle intégré de compétence langagière élaboré par Lebrun (1993). Il est d'abord composé, au premier niveau, de la compétence textuelle qui comprend les compétences linguistique (lexique, morpho-syntaxe) et sémantique. Le deuxième niveau, la compétence pragmatique, comprend la compétence situationnelle et sociale (le statut des participants). Enfin, le troisième niveau est la compétence idéologique et culturelle. L'ensemble des compétences langagières est appelé compétence discursive. Lorsque le premier niveau de compétence (morpho-syntaxique) n'est pas assuré, il est peu probable que les autres niveaux le soient.

Les données recueillies dans cette étude nous permettent de constater qu'au premier niveau, la compétence textuelle, les sujets ne maîtrisent pas le code régissant la langue française (les difficultés particulières pour chacun des sujets sont présentées, ci-après, au point 5.2.5). Les garçons, pour leur part, n'acceptent tout simplement pas les règles qui la régissent. Ainsi, Sylvain et Simon-Jean ne perçoivent pas les normes de la langue comme étant justifiées socialement. Ces règles de grammaire sont futiles et

représentent une entrave à la communication. Quant à la compétence pragmatique, les sujets s'estiment souvent incompetents situationnellement et surtout socialement. Ne pouvant prendre en compte la norme et les registres de la langue, les étudiants présentent des lacunes qui rendent plus difficiles les situations de communication. Quant à la compétence culturelle et idéologique, les sujets semblent inégalement doués pour la développer, le cas problème le plus flagrant étant Sylvain, qui n'attache aucune valeur à la maîtrise de la langue et se joue du système. Sur le plan personnel, les étudiants se sentent ostracisés et démunis.

5.2.2 La perception valeur

Nous avons fait état, au chapitre consacré au cadre conceptuel, de la valeur accordée à une tâche, valeur qui représente une source importante de motivation pour l'étudiant et qui fait référence à la disposition qu'à l'étudiant d'apprécier l'apprentissage pour sa valeur en soi (Brophy, 1983). Dans la présente étude, nous nous sommes intéressée aux lacunes des étudiants en matière de compétences langagières, et nous leur avons donc demandé si, pour eux, il est important de bien maîtriser la langue française. Ceux-ci ont tous répondu par l'affirmative, mais la motivation profonde entre les garçons et les filles est différente. En effet, Élise, Line et Amélie affirment qu'il est très important de maîtriser la langue française, et l'amélioration de leurs compétences langagières est prise très au sérieux. Il leur semble également important de transmettre cette valeur à leurs enfants. Cette motivation est reliée à la beauté intrinsèque de la langue française et à la satisfaction personnelle de l'écrire sans faute. Pour Sylvain et Simon-Jean, la maîtrise de la langue est moins importante lors des études, car malgré la perte des points reliée à la qualité de la langue, les lacunes en français n'entraînent pas vraiment de problèmes majeurs comme, par exemple, celui d'échouer un cours. Cependant, la maîtrise de la langue devient très importante pour obtenir un emploi, particulièrement pour ce qui est des professions telles que le journalisme ou

l'enseignement. Elle est davantage motivée par des raisons extrinsèques, reliées à une vie professionnelle réussie, c'est à dire des raisons concrètes sur le plan économique et social.

Selon Brophy (1983), la qualité de l'engagement d'un étudiant à effectuer une tâche est plus grande si ce dernier le fait pour des raisons personnelles (motivation personnelle) telle la valeur de l'apprentissage en soi. Dans cette étude, c'est le cas des sujets féminins mais non des sujets masculins. Par contre, les sujets masculins sont motivés par des considérations professionnelles. Rappelons qu'une étude du Conseil de la science et de la technologie (1986) révèle que la piètre qualité de la langue représente le premier obstacle à l'embauche des diplômés universitaires et que les exigences du marché du travail augmentent en regard de la maîtrise de la langue.

5.2.3 Le goût d'écrire et la situation d'évitement

Quand on demande aux étudiants s'ils ont le goût d'écrire, seules Élise et Amélie affirment aimer écrire, et ce, malgré les fautes qu'elles font dans leurs textes. Line, Sylvain et Simon-Jean reconnaissent ne pas aimer écrire. Ils préféreraient, de beaucoup, faire une présentation orale dans les cours que de remettre un travail écrit. Pour ce qui est de la situation d'évitement, les réponses sont conformes au goût d'écrire : Élise et Amélie n'évitent pas les situations où elles ont à écrire; Line, Sylvain et Simon-Jean vont faire tout en leur possible pour ne pas avoir à écrire. Il faut se rappeler tous les moyens utilisés par ces derniers pour contourner et dissimuler leur problème (utilisation de schémas, communications téléphoniques en lieu et place des courriels, etc.).

5.2.4 La résignation acquise

La résignation acquise représente l'absence de persistance et le manque d'estime personnelle que rencontre l'étudiant en situation d'échec (Butkowsky et al. 1980). Malgré la récurrence de leur problème et leur sentiment qu'il ne sera jamais résolu, malgré toutes les embûches auxquelles ils ont dû faire face, les sujets de cette étude se perçoivent comme des étudiants persévérants. Line, Sylvain et Simon-Jean estiment cependant avoir ressenti un certain découragement au cours de leurs études.

Les lacunes reliées aux compétences langagières entraînent de nombreuses conséquences dans la vie des étudiants. Une des conséquences les plus immédiates est celle de surmonter l'obstacle infranchissable que représente le test de français. Rappelons-nous le fort pourcentage d'échec au test Turbo qu'ont démontré les études de Roy et Lafontaine (1992), particulièrement chez les étudiants de 21 à 25 ans. Tous les étudiants qui ne maîtrisent pas la langue, lorsque confrontés au test de français, ressentent déception et résignation. Pour Line en particulier, ses lacunes en français ont eu des conséquences sur ses études collégiales : elle n'a pu entrer dans le programme qui l'intéressait, car pour y accéder, elle devait réussir une épreuve de français. Certaine de subir un échec, elle ne s'est pas présentée à l'examen, et elle a dû se contenter d'un autre programme d'études.

En ce qui a trait aux autres conséquences qu'entraînent les lacunes des étudiants, elles se manifestent tant dans la vie familiale (note au professeur, suivi scolaire des enfants) que professionnelle (difficultés pour postuler un emploi, atteinte à la crédibilité de la personne face à l'employeur) que sociale (difficulté pour écrire une simple liste d'épicerie, lacune imposée par le courrier électronique pour lequel il est impossible d'utiliser de correcteur pour la grammaire et l'orthographe). Il faut se rappeler que selon Hunter & Harman (1979), dans leur définition du concept de *functional literacy*, la

problématique reliée à la qualité de la langue embrasse une réalité multidimensionnelle et entraîne des conséquences dans toutes les sphères de la vie humaine.

Amélie et Line avouent être fières de leurs progrès à ce jour et sont certaines de prendre encore plus d'assurance grâce aux efforts qu'elles entendent déployer pour améliorer davantage leur maîtrise de la langue. Pour ce qui est de Simon-Jean, il se voit persévérer pour solutionner son problème, mais n'entend pas investir d'effort avant que la situation devienne plus inquiétante, c'est-à-dire lors de la recherche d'emploi.

Le problème de la qualité de la langue est partagé par les personnes présentes dans l'entourage des sujets. En effet, tous, à l'exception d'Élise, ont affirmé que bon nombre d'étudiants et d'amis autour d'eux sont confrontés aux mêmes difficultés. Il apparaît que bien peu de gens peuvent se targuer de maîtriser la langue française. Ceux qui le prétendent ne font souvent pas mieux que les autres. Ce problème semble être, selon les sujets, celui de toute une génération, et nous avons l'impression que cette constatation les console un peu. Du moins, comme le dit Simon-Jean, ils ne se sentent pas seuls dans cette situation. Dans les faits, le taux élevé d'échecs aux résultats du test de français confirme cette impression : la piètre qualité de la langue chez les étudiants universitaires est un mal très répandu.

5.2.5 Les difficultés particulières d'apprentissage

Parmi les difficultés particulières rencontrées par les sujets, Élise, Line, Amélie et Simon-Jean font mention de difficultés à l'oral (blocage, gêne de parler en public, escamoter des syllabes, manque de cohérence du discours) ce qui influence, pour deux d'entre eux, la façon de s'exprimer à l'écrit (écrire comme je parle). Dans la présente étude, le concept de compétence langagière n'incluait pas les compétences à l'oral. Il faut cependant reconnaître que ce problème semble bien présent chez les sujets

interviewés. Cette constatation nous semble plutôt curieuse, compte tenu du fait que parmi les méthodes d'enseignement qui se sont succédé au cours des deux dernières décennies, l'une visait particulièrement la qualité du français oral.

La difficulté de structurer un texte cohérent est également un problème partagé par Amélie et Simon-Jean. L'ensemble des problèmes particuliers identifiés par les sujets a trait à la fois au concept de compétences linguistiques (orthographe, syntaxe, ponctuation) et à celui de compétences langagières (pauvreté du vocabulaire, difficultés à rédiger des textes). Il faut se rappeler que le Conseil supérieur de l'éducation (1987) décrivait également, dans son étude, des problèmes généralisés de pauvreté de vocabulaire, de déficiences du plan de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe chez les élèves québécois.

Les résultats de cette étude révèlent, dans les grandes lignes, les éléments suivants.

Les étudiants qui présentent des problèmes de maîtrise de la langue à leur arrivée à l'université éprouvent ces difficultés depuis le primaire et celles-ci ont perduré pendant toutes leurs études. Ainsi, cette situation d'étudiants qui présentent de sérieuses lacunes en français ne survient pas à un moment précis de la scolarité; elle se développe et souvent s'envenime tout au long des leurs études, de la première année à l'entrée à l'université. L'élève prend d'abord du retard qu'il ne peut, par la suite, rattraper. En effet, l'apprentissage de la langue française est perçu par les étudiants comme une organisation relativement éclatée de connaissances qui ne peut permettre l'acquisition de nouveaux savoirs si les bases n'ont pas été bien intégrées. L'étudiant se perçoit alors comme incompetent à maîtriser la langue française.

Cette situation entraîne des conséquences sérieuses à tous les points de vue. Au plan personnel, les étudiants se sentent diminués et dépréciés. Ils ont souvent été montrés du doigt et ridiculisés au primaire, et la dureté du système scolaire à leur égard les a conduits à se sentir stigmatisés. Les difficultés qu'ils vivent depuis si longtemps et cet ostracisme dont ils ont été frappés ont laissé des marques profondes : faible estime de soi, sentiment de manquer de culture, sentiment de honte, mais surtout une peur d'être un objet de risée.

Au plan social, les étudiants vivent également une situation difficile, puisque dans toutes les sphères de la vie humaine (familiale, socio-professionnelle ou scolaire), la pratique de l'écrit est nécessaire. Ils se sentent discrédités et disent perdre leur crédibilité. Le regard des autres sur eux devient d'une extrême importance, et il existe, chez les étudiants, une peur profonde que leur problème soit vu ou connu. Par conséquent, sans être analphabètes, ils n'ont pas confiance en eux et se sentent gênés d'utiliser la langue française. Pour contourner ce problème, ils utilisent toute une panoplie de stratégies pour camoufler leurs lacunes telles l'utilisation des schémas et l'évitement des situations qui nécessitent la pratique de l'écrit.

Malgré ces situations d'évitement, les étudiants ont recours à divers moyens pour améliorer leurs compétences : utilisation d'outils de communication, inscription à un cours de français d'appoint, mais surtout l'aide d'une tierce personne pour réviser et corriger leurs textes. Mais ces moyens sont souvent insuffisants pour affronter l'obstacle infranchissable que représente la réussite du test de français. Les étudiants réussiront à contourner le problème par une stratégie éprouvée : oublier le fond et se concentrer uniquement sur la forme, faire des phrases courtes et recourir à une ponctuation minimale.

Pour expliquer leur incapacité à maîtriser la langue française, les étudiants font appel essentiellement à deux causes : la première interne et la seconde externe. Quand ils font référence aux causes internes, celles qui dépendent d'eux, c'est d'abord le manque d'intérêt pour le français que les étudiants évoquent. En effet, depuis le primaire, cette matière n'a jamais été intéressante à leurs yeux. Par la suite, au cours de leurs années d'apprentissage, le français est vu comme une langue statique, composée de règles rigides et inutiles qui ne servent qu'à faire obstacle à la communication. Les évaluations médiocres reçues en français, contrairement aux évaluations dans les autres matières, n'ont pu, on s'en doute bien, rendre la matière plus attrayante. Cependant, malgré ce manque d'intérêt, la responsabilité revient, avant tout, à l'école, cause externe mentionnée à de nombreuses reprises : l'école a utilisé de mauvaises méthodes d'apprentissage avec eux et, de ce fait, a failli à sa tâche de leur inculquer les bases fondamentales du français lors de leurs études primaires. De plus, l'école n'a su ni détecter les élèves en retard, ni les aider à surmonter ce retard. Selon nos étudiants, le laxisme et l'indifférence du milieu scolaire sont impardonnables et persistent encore aujourd'hui : si le problème est toujours aussi actuel, c'est encore la responsabilité de système scolaire.

Le rapport à la langue, en tant qu'objet, nous est apparu différent selon le sexe des sujets.

Les garçons ne comprennent pas les raisons pour lesquelles la langue française est si compliquée. Selon eux, les règles n'ont pas beaucoup d'utilité puisque la compréhension est toujours possible malgré les fautes. C'est le message qui compte, non sa forme. Cette rationalisation cache, dans les faits, le peu de motivation dont ils font preuve à écrire correctement, justement parce que les règles sont trop difficiles et que le retard qu'ils ont pris est trop grand. Pour eux, la maîtrise de la langue est une aptitude qui en vaut bien d'autres. Cependant, les garçons considèrent que la langue française

représente une certaine valeur instrumentale : ils n'accordent de valeur à la maîtrise de la langue que dans la mesure où elle donne accès à un meilleur emploi. Sur le plan professionnel, en effet, une personne qui ne maîtrise pas la langue manque de crédibilité. Les garçons valorisent un français de qualité lorsque la pression économique et sociale entre en jeu.

Les filles sont aussi d'avis que le français est une langue compliquée, très difficile à maîtriser. Ce n'est pas une matière rationnelle comme les mathématiques où l'on peut « faire la preuve ». La réussite en français requiert une grande part d'intelligence. Elles considèrent qu'il est important de la maîtriser, et ce, une fois pour toute, pour ne plus avoir à en souffrir! Pour y arriver, elles sont prêtes à investir tous les efforts nécessaires. Elles ressentent, davantage que les garçons, le désir d'apprendre et le sentiment d'accomplissement que leur procure l'amélioration de leurs compétences langagières. Pour les filles, la réussite passe par l'acceptation de la norme, en ce qui a trait à l'écrit, et par une meilleure compréhension de son fonctionnement. Il est indéniable que les garçons manifestent une motivation extrinsèque contrairement aux filles qui sont davantage motivées pour des raisons intrinsèques.

Les étudiants ont toujours été confrontés à des difficultés en français, que ce soit à des problèmes d'orthographe, de syntaxe, de cohérence générale du texte (phrases trop courtes, ponctuation déficiente) et ce problème général semble récurrent et omniprésent. De plus, ce problème de maîtrise de la langue semble insoluble, une bonne performance en français étant perçue comme un exploit qui ne sera jamais réalisé. En effet, malgré tous les moyens utilisés pour pallier leurs lacunes (outils de communication, aide des pairs, relectures, cours de français d'appoint), les étudiants n'arrivent jamais à avoir un français parfait et se sentent toujours en train d'apprendre. Même ceux qui se prétendent bons en français ne le sont pas. Immanquablement, les étudiants en sont réduits au même sort : toujours éprouver des difficultés en français et n'avoir aucun contrôle sur la

situation. Il existe un sentiment d'impuissance généralisé chez les étudiants qui éprouvent des difficultés de maîtrise de la langue.

Les étudiants sont aussi conscients que leur problème de maîtrise de la langue est également partagé par beaucoup d'autres étudiants. Un grand nombre de personnes de leur entourage vivent le même problème : selon eux, il est celui de leur génération. La problématique des compétences langagières des étudiants universitaires est empreinte d'une certaine fatalité : un mal maudit dont on ne peut se défaire.

Malgré ce constat navrant, les étudiants sont persévérants et gardent espoir en un avenir meilleur. Les filles considèrent s'améliorer de jours en jours. Les garçons, quant à eux, remettent à plus tard une meilleure performance en français, lorsqu'ils n'auront plus le choix. Ils croient sincèrement régler leur problème de maîtrise de la langue par un coup de baguette magique, juste avant leur entrée dans le monde du travail.

Nous avons présenté, dans ce chapitre, l'interprétation des résultats obtenus à la lumière de la question de recherche initiale et du cadre théorique de la présente étude. Nous ferons ressortir, dans le prochain chapitre, les principales conclusions qui se dégagent de l'étude, ses limites et les avenues à explorer.

Conclusion

Pour conclure, nous ferons un bref retour sur la problématique, les concepts à l'étude, l'objectif de la recherche et les résultats obtenus. Nous aborderons, par la suite, les limites de la recherche et les avenues à explorer.

La situation de la langue française chez les étudiants québécois est alarmante. Des études du Conseil de la langue française et du Conseil supérieur de l'éducation en ont fait largement état, tant au primaire, au secondaire qu'au collégial et ce, dès 1987. Les étudiants de niveau universitaire ne sont pas en reste. Les données récentes du MEQ sur les résultats à l'épreuve de français pour 2000-2001 montrent bien que le problème de la maîtrise de la langue est toujours aussi présent chez les étudiants qui terminent leurs études collégiales et qui entrent à l'université. Plus de 4 000 étudiants ont repris l'épreuve de français de deux à six fois.

Au Québec, parmi les études réalisées en regard de ce problème, celle de Viau, effectuée en 1995, a été effectuée en combinant à la fois l'approche cognitivisme, centrée sur les processus cognitifs et les erreurs commises par les étudiants, et les recherches qui se basent sur une approche sociale. En combinant ces deux approches, l'auteur a tenu compte de la motivation de l'étudiant qui représente, selon lui, un élément aussi important que ces capacités cognitives et sociales. Cette approche nous a semblé intéressante et, dans cette étude, nous avons utilisé des paramètres similaires, car nous croyons que cette problématique présente, de toute évidence, un caractère multidimensionnel et qu'elle est étroitement liée à la motivation de l'étudiant, à son engagement et à sa persévérance dans la poursuite de la maîtrise de la langue française.

C'est par le biais du concept de compétences langagières et de la théorie de l'attribution que nous avons élaboré le devis de recherche de la présente étude. Le concept de compétences langagières, selon différentes approches et disciplines, nous a

permis d'effectuer un survol de tous les éléments requis pour mieux comprendre la problématique à l'étude : notions de qualité de la langue, de bon usage, de conscience linguistique, de compétence linguistique, d'alphabétisation fonctionnelle, d'illettrisme et autres. Chacune de ces notions nous a permis de mieux cerner les nombreuses dimensions de ce que représente ce concept, particulièrement en ce qui concerne le perfectionnement des maîtres (Lebrun, 1993). Il y a lieu de rappeler que le concept de compétences langagières comporte un aspect individuel, mais également un aspect social, et que la problématique d'étudiants qui ne maîtrisent pas leur langue maternelle existe également en France, aux États-Unis et dans d'autres pays.

Le modèle attributionnel, et particulièrement la théorie de l'attribution de Weiner (1985), nous a permis de vérifier auprès d'étudiants universitaires leur perception des causes de leur échec à maîtriser la langue française ainsi que du lieu de contrôle, de la stabilité et de la contrôlabilité des ces causes. Le modèle de Weiner nous permet également de connaître les attentes des étudiants face à leurs résultats futurs et, de façon plus personnelle, les réactions émotives reliées à la fois à leur situation d'échec et aux causes auxquelles ils attribuent cet échec. Enfin, ce modèle questionne également la perception de la valeur accordée à la maîtrise de la langue.

Nous avons réalisé des entrevues dirigées avec un échantillon de 5 sujets volontaires qui éprouvent de sérieuses difficultés à maîtriser la langue. À partir d'un modèle de catégorisation mixte, nous avons effectué une analyse de contenu. L'analyse des propos des participants nous a permis de mieux comprendre cette problématique des lacunes reliées aux compétences langagières des étudiants universitaires.

Les principaux résultats obtenus montrent que les étudiants éprouvent des difficultés depuis le primaire et que ces difficultés ont perduré pendant toutes leurs études, car les bases du français n'ont jamais été intégrées et le retard à reprendre était

trop grand. Quand ils entreprennent leurs études universitaires, les étudiants se perçoivent incompetents à maîtriser la langue française.

Cette situation entraîne des conséquences sérieuses, autant au plan personnel que social. Dans un premier temps, les étudiants se sentent dépréciés : faible estime de soi, sentiment de honte et peur d'être un objet de risée. Au plan social, ils se sentent discrédités et disent perdre leur crédibilité. Ils ont peur que leurs lacunes soient connues des autres, et ils sont gênés d'utiliser la langue française. Pour contourner le problème, ils utilisent une panoplie de stratégies pour camoufler leurs difficultés en français.

Les deux principales causes auxquelles les étudiants attribuent leur échec à maîtriser la langue française sont le manque d'intérêt (cause interne) et le laxisme du système scolaire (cause externe). En effet, les étudiants n'ont jamais trouvé cette matière intéressante, et la rigidité des règles les rebute. En ce qui a trait au système scolaire, il n'a pas réussi à inculquer les bases du français aux élèves, n'a su détecter, à temps, les élèves en difficulté et n'a pu les aider à surmonter leur retard. Cette indifférence du milieu scolaire persiste encore aujourd'hui : selon les étudiants, si le problème est toujours aussi actuel, c'est encore la responsabilité du système scolaire.

Les garçons entretiennent un rapport à la langue différent de celui des filles. Ils ne comprennent pas les raisons pour lesquelles les règles sont si compliquées. Le message compte davantage que sa forme. Ils n'accordent de valeur à la langue que dans la mesure où elle donne accès à un meilleur emploi. Les filles, quant à elles, considèrent que la langue française est difficile à maîtriser mais qu'il est important d'écrire sans fautes. Elles acceptent davantage la norme et leur réussite passe par une compréhension du fonctionnement de la langue. Les garçons manifestent une motivation extrinsèque contrairement aux filles qui sont davantage motivées par des raisons intrinsèques.

Les étudiants ont toujours été confrontés à des difficultés en français (problèmes d'orthographe, de syntaxe, de cohérence générale du texte). Ce problème de maîtrise de la langue semble insoluble pour les étudiants, une bonne performance en français étant perçue comme un exploit qui ne sera jamais réalisé. Ils se sentent impuissants face à la situation. Par contre, ils considèrent que beaucoup d'étudiants autour d'eux éprouvent aussi des difficultés. C'est le problème de toute une génération. Malgré tout, les étudiants se disent persévérants et gardent espoir de réussir à améliorer, dans l'avenir, leurs compétences langagières

Les résultats obtenus nous semblent très intéressants, particulièrement à cause de la contribution de l'approche attributionnelle qui constitue un apport à une problématique sociale qui existe depuis plusieurs années, particulièrement au niveau de la motivation des élèves et du regard que ces derniers portent sur l'apprentissage de la langue française. Ces résultats pourraient bénéficier aux décideurs scolaires, universitaires et ministériels, aux enseignants des ordres primaire, secondaire, collégiale et universitaire ainsi qu'aux groupes de parents. Cependant, nous sommes conscient des limites de cette recherche. Premièrement, la problématique des compétences langagières des étudiants universitaires est très complexe, et dans cette étude, nous avons dû nous limiter à certains éléments de cette problématique. Le nombre restreint de sujets représente également une limite. Nous avons aussi constaté que les questions relatives à la stabilité et à la contrôlabilité de la cause n'ont pas été bien comprises par certains sujets. Nous croyons cependant que le choix d'avoir effectué des entrevues dirigées a été judicieux, car il a permis la cueillette de données riches et a révélé des détails intéressants.

Nous avons voulu, par cette recherche, contribuer à une meilleure connaissance et à une meilleure compréhension de la situation d'étudiants universitaires qui éprouvent des difficultés à maîtriser la langue française. Dans l'ensemble, nous pouvons conclure que la présente étude a répondu à nos attentes en révélant, outre le modèle attributionnel

de chacun des sujets, le rapport que ces derniers entretiennent avec la langue française en tant qu'objet. De plus, les résultats obtenus vont dans le sens d'hypothèses attributionnelles proposées par certains auteurs.

En terminant, nous voudrions souligner l'importance de poursuivre la recherche en regard de cette problématique afin de réfléchir, entre autres, sur les conséquences personnelles et sociales qu'entraîne le sentiment d'incompétence qu'éprouvent ces jeunes universitaires dans la maîtrise de leur langue maternelle.

De plus, les résultats de la présente étude pourraient mener à d'autres recherches visant, entre autres, à décrypter la réalité d'élèves en difficulté au cycle primaire. Par exemple, les élèves en difficulté sont-ils identifiés par le système scolaire comme présentant de sérieuses difficultés en français? Ces élèves sont-ils confrontés à leurs difficultés? Quelles sont les solutions proposées par le système scolaire pour permettre à l'élève d'améliorer ses compétences en français malgré son retard? Quelles sont les attributions émises par ces élèves en difficulté et quel rapport entretiennent-ils avec la langue française? Quant à la clientèle universitaire en difficulté, il serait opportun de répondre aux questions suivantes : doit-on accentuer les mesures coercitives face à cette situation désastreuse de la maîtrise de la langue? Quel est l'impact des cours de français d'appoint sur l'amélioration des compétences langagières de la clientèle universitaire? Doit-on obliger les étudiants à écrire davantage en négligeant les examens à choix multiple et en privilégiant les travaux où l'écriture est valorisée? En utilisant l'approche attributionnelle, il pourrait s'avérer intéressant d'effectuer des études sur l'impact des mesures de rattrapage mises en place pour la clientèle en difficulté.

Nous sommes d'avis que l'apprentissage de la langue maternelle ne relève pas des programmes collégiaux ou universitaires, non plus qu'il n'appartient aux entreprises de corriger cette situation de diplômés aux prises avec de telles difficultés. Si la langue française est la fierté nationale de notre société québécoise, il faut s'assurer qu'elle soit

de qualité. Nous croyons qu'il revient au ministère de l'Éducation d'intervenir pour corriger ce problème social et ce, par des interventions musclées auprès des élèves en difficulté dès les premières années du primaire. Nous croyons également qu'il faut hausser le niveau de difficulté du test de français dont la réussite est nécessaire à l'obtention du diplôme collégiale. Le test, dans sa facture actuelle, ne sera jamais le gage de la maîtrise de la langue. Il est, à notre avis, opportun d'en corriger les faiblesses. Cependant, nous pensons que des mesures coercitives ne seront pas suffisantes. Il nous faudra trouver le moyen de valoriser la langue française et de motiver les étudiants à l'écrire correctement, et ce à tous les niveaux. Il en va de l'avenir du français au Québec.

Pour s'insérer dans la société moderne et prendre sa place, l'étudiant qui termine ses études universitaires aurait tout avantage à offrir, au monde du travail qui l'attend, la preuve qu'il maîtrise la langue française. Nous souhaitons que les universités trouvent les moyens nécessaires pour valoriser la qualité de la langue française chez les étudiants universitaires.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., & TEASDALE, J. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURS ET PROFESSEURES DE FRANÇAIS (1970). *Le livre noir : De l'impossibilité (presque totale) d'enseigner le français au Québec*. Montréal : Édition du jour.
- BESSE, J.-M. (1997). Le rapport à l'écrit chez des adultes illettrés. In Barré de Miniac, C, et Lété (dir.). *L'illettrisme - De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 263-277). Paris-Bruxelles : Institut national de recherche pédagogique, Collection Pratiques pédagogiques.
- BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M.-C., THÉRIEN, M. (avec la collaboration de Georgeault, P.) (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes*. Québec : Conseil de la langue française, Dossiers, n° 27, Première partie.
- BOUDREAU, G. (1993). L'entrée dans l'écrit : l'intervention pédagogique. In G. Boudreau (dir), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (pp. 137-152). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- BOUFFARD, L. (1985). L'approche attributionnelle de la motivation et ses applications. *Revue québécoise de psychologie*, 6, 66-81.
- BRODKEY, L. (1991). Topics of literacy. In Mitchell, C. & Weiler, K. (dir.). *Rewriting literacy : Culture and the discourse of the other*. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.
- BROPHY, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- BUTKOWSKY, I. S., & WILLOWS, D. M. (1980). Cognitive-motivational characteristic of children varying in reading ability : Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 408-422.
- CAJOLET-LAGANIÈRE, H., et MARTEL, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Québec : Institut québécois sur la culture, Collection Diagnostic.

- CARROLL, J.S., & PAYNE, J.W. (1976). The psychology of the parole decision process : A joint application of attribution theory and information processing psychology. In J. Carroll et J. Payne (Eds.) (pp. 13-32). *Cognition and social behaviour*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- CENTRE DE LINGUISTIQUE DE L'ENTREPRISE (1992). *Sondage auprès des dirigeants d'entreprises sur les aptitudes à lire et à écrire de leurs employés*. Montréal.
- CENTRE DE LINGUISTIQUE DE L'ENTREPRISE (1993). L'amélioration de la maîtrise de la langue : un enjeu économique. Montréal.
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (1992). *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques*. Paris : OCDE.
- CHOMSKY, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA : MIT Press.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987). *Le français à l'école, aujourd'hui et demain*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Collection Notes et documents, no 66.
- CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (1986). *Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur l'emploi des diplômés en sciences sociales et humaines dans l'entreprise*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Éditeur officiel.
- COUSINEAU, A.-M. (1991). Le CANIF, un outil pédagogique et culturel de taille. In E. Sanchez (Éd.), *Colloque sur la didactique du français, langue et littérature au collégial* (pp. 131-133). Jonquière : Actes du colloque 1991 : Le français au collégial.
- ESPÉRANDIEU, V., LION, A., & BÉNICHOU, J.P. (1984). *Des illettrés en France, Rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation française.
- FRIEZE, I.H., & SNYDER, H.N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72, 186-196.
- GARNEAU, J. (1993). *Pour réussir le test de français écrit des collèges et des universités*. Ville Saint-Laurent : Éditions du Trécaré.

- GEUNIER, N. (1985). La crise du français en France. In Maurais, J. (dir.) *La crise des langues* (pp. 5-38). Québec : Conseil de la langue française.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Les échecs à répétition aux épreuves de langue d'enseignement et littérature*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Résultats à l'épreuve de français, langue d'enseignement et littérature – Année scolaire 2000-2001*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- GPLI (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme) (1995). De l'illettrisme, état des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit. Paris : Ministère du travail, Centre Inffo.
- HARVEY, J.H., & WEARY, G. (1981). *Perspectives on attribution processes*. Dubuque, IA : Wm C. Brown.
- HUNTER, C., & HARMAN, D. (1979). *Adult illiteracy in the United States : A report to the Ford Foundation*. New York : McGraw-Hill Book Company.
- JAFFRÉ, J.P. (1993). L'entrée dans l'écrit : problématiques. In G. Boudreau (dir.) *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (pp. 47-67). Sherbrooke : Édition du CRP.
- JOHANNOT, Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- JEZAK, M., PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A., & TÉMISJIAN, K. (1995). Le rehaussement des exigences langagières en milieu de travail : l'état de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 371-387.
- JUEL, J. (1988). Learning to read and write : A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- KISTNER, J.A., OSBORNE, M., & LE VERRIER, L. (1988). Causal attributions of learning-disabled children : developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of Educational Psychology*, 80, 82-89.
- LEBRUN, M. (1993). Les compétences langagières des enseignants en fonction des besoins de l'école québécoise. In *Compétence et formation des enseignants?* Trois-Rivières : AQUFOM, Publications des sciences de l'éducation, UQTR.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

- LEGENDTRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal : Guérin.
- LENOIR, H. (1997). Regard sur l'illettrisme. In Barré de Miniac, C. et Lété, B. (dir.). *L'illettrisme - De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 229-241). Paris-Bruxelles : Institut National de recherche pédagogique, Collection Pratiques pédagogiques.
- LEPICQ, D. et BOURHIS, R.Y. (1994). Psychologie sociale et aménagement linguistique : le cas du Québec. In Martel, P. et Maurais, J. (dir.), *Langues et sociétés en contact* (pp. 409-433). Tubingen : M. Neimeyer.
- LOCHER, U. (1993). *Les jeunes et la langue. Tome 1. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4^e année du secondaire à la fin du collégial)*. Québec : Les Publications du Québec.
- LUNDBERG, I. (1984). Learning to read. In *School Research Newsletter*. National Board of Education, Sweden.
- MAURAI, J. (1985). La crise du français au Québec. In Maurais J. (dir.). *La crise des langues* (pp. 39-83). Québec : Conseil de la langue française.
- MAURAI, J. (1987). L'expérience québécoise d'aménagement linguistique. In Maurais J. (dir.) *Politiques et aménagement linguistiques* (pp. 361-416). Québec : Conseil de la langue française.
- MORRIS II, P.J. & THCUDI, S (1996). *The new literacy : Moving beyond the 3rs*, San Francisco, CA. : Jossey-Bass Publishers.
- NIEDOBA, A. (1991). Compétence linguistique du primaire à l'université. In E. Sanchez (Éd.), *Colloque sur la didactique du français, langue et littérature au collégial* (pp. 71-90). Jonquière : Actes du colloque 1991 : Le français au collégial.
- PETRI, H.L. (1991). *Motivation : Theory, research and applications*. Belmont CA : Wadsworth Publishing Company.
- ROY, G.-R. et LAFONTAINE, L. (1992). *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- ROY, G.-R., LAFONTAINE, L. et LEGROS, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- RUIZ, R. (1985). La crise de l'anglais aux États-Unis (M.-C. Lemaire, trad.). In Maurais, J. (dir.) *La crise des langues*. Québec : Conseil de la langue française.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES (1994). *Politique relative à la qualité du français dans les programmes de premier cycle à l'Université du Québec à Trois-Rivières*. Trois-Rivières : UQTR.
- VALLERAND, R., et BOUFFARD, L. (1985). Concepts et théories de l'attribution (pp. 45-65). *Revue québécoise de psychologie*, 6, 2.
- VIAU, R. (1995). Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit (pp. 197-215). *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, 1.
- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- WEINER, B. (1992) *Human motivation : metaphors, theories, and research*. Newbury Park : Sage.
- WEINER, B., RUSSELL, B., LEARMAN, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. In Kidd, R.F., Ickes, W.J. & Harvey, J. H. (Eds.). *New Directions in Attribution Research* (Vol. 2, pp. 59-90). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- WIGFIELD, A. (1988). Children's attribution for success and failure : Effects of age and attentional focus. *Journal of Educational Psychology*, 80, 76-81.

Annexe A

Grille d'entrevue

- 1- Est-ce que tu pourrais me parler de tes problèmes en français? (question ouverte)
- 2- Quand tu penses à ce problème que tu vis, est-ce que tu ressens un sentiment ou une émotion particulière? (émotions reliées au résultat)
- 3- Selon toi, quelle est la cause ou les causes de ce problème? (attributions)
- 4- Cette cause, est-ce qu'elle provient ou relève de toi ou plutôt d'autres personnes ou de circonstances étrangères? (perception du sujet sur le lieu de contrôle)
- 5- Est-ce que cette cause est susceptible de se répéter dans l'avenir? (perception du sujet sur la stabilité de la cause)
- 6- Crois-tu avoir un certain contrôle ou pouvoir sur cette cause? (perception du sujet sur la contrôlabilité de la cause)
- 7- Quand tu penses à cette cause, est-ce que tu ressens un sentiment ou une émotion particulière? (émotions reliées aux attributions)
- 8- Quelles sont tes attentes par rapport à tes compétences langagières dans l'avenir? (attentes face aux résultats futurs)
- 9- Selon toi, est-ce que c'est important de bien maîtriser la langue française? (perception de la valeur accordée aux compétences langagières)
- 10- Quand tu as un travail écrit à faire, as-tu le goût de le faire (goût d'écrire)
- 11- Est-ce que quelquefois tu évites d'écrire parce que tu as trop de difficultés? (situation d'évitement)
- 12- Selon toi, est-ce que tu te vois comme quelqu'un de persévérant en rapport avec l'amélioration de tes compétences langagières? (résignation acquise)
- 13- Est-ce que tu crois que tes efforts seront récompensés un jour? (résignation acquise)

Annexe B

DÉFINITION ET CLASSIFICATION DES CATÉGORIES
Modèle mixte

1-Les attributions causales

Catégorie	Type	Définition	Sous-catégorie	Définition	Sujet	
1- Attributions internes	Préexistantes	Le sujet attribue son échec face à ses compétences langagières à une cause qui relève de lui	Peut-être l'aptitude	L'étudiant suggère que c'est peut-être une cause reliée à l'aptitude	3	
			Refus des règles		3	
			Comportement rebelle		4	
			Manque d'intérêt		3-4-5	
			Absentéisme		4	
			Manque d'habitude de lecture		Le sujet n'a pas pris l'habitude de lire par manque de temps ou autre	1-4
			Manque de motivation		5	
			Manque d'effort		4-5	
			Arrêt de la pratique de l'écrit		4	
			Absence de révision		5	
Lenteur à rédiger les examens	5					
2- Attributions externes	Préexistantes	Le sujet attribue son échec face à ses compétences langagières à une cause qui est extérieure à lui	Absence d'une détection précoce	Le système scolaire n'a su détecter à temps le problème du sujet	2	
			Absence de cours de récupération		2	
			Indifférence des parents		4	
			Pas de stimulation pour la lecture		1	
			Rareté des bibliothèques		1	
			Responsabilités familiales		Le sujet a dû s'occuper des plus jeunes de la famille	1
			Bases du français non acquises au primaire		L'école n'a pas su inculquer au sujet les bases fondamentales du français au primaire	1-2-5
			L'école		1	
			Le système scolaire		2	
			Absence de soutien familial		2	
			Absence de soutien par les pairs		2	
			Indifférence du système scolaire		2-4	
			Laxisme du système scolaire		2-3	
			Absence d'une éducation adaptée au primaire		Le sujet est d'avis que l'école n'a pas visé le développement de la personne en difficulté	2
			Règles du MEQ		2	
Rigidité du milieu familial	3					

DÉFINITION ET CLASSIFICATION DES CATÉGORIES
Modèle mixte

			<p>Manque d'autorité des parents Interruption des études</p> <p>Entourage peu stimulant Problèmes relationnels avec un professeur Examens à choix multiples</p> <p>Nombre d'heures insuffisant en français La télévision</p>	<p>Le sujet a dû interrompre ses études lors de ses grossesses</p> <p>L'entourage du sujet avait peu d'éducation</p> <p>Le sujet est d'avis que les examens à choix multiples ne favorisent pas l'effort de bien écrire</p> <p>Le sujet se décrit comme « un enfant de la télévision »</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>5</p>
3-Milieu scolaire au primaire et secondaire	Induite	Le sujet décrit divers aspects du milieu scolaire dans lequel il a évolué au primaire et/ou secondaire	<p>Évaluation</p> <p>Méthodes d'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre au son • Apprendre par cœur • La nature des mots • L'alphabet <p>Le professeur Changements fréquents d'école Aide à l'extérieur de l'école Dureté du système scolaire Résultats dans d'autres matières Conséquences de l'écrit sur l'oral</p>	<p>Évaluation faite par le milieu scolaire du niveau d'apprentissage atteint par le sujet</p> <p>Différentes méthodes d'apprentissage du français qu'ont reçues le sujet</p> <p>Le sujet fait le un lien de cause à effet entre ses problèmes à l'écrit et à l'oral</p>	<p>1-3-5</p> <p>1-2</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2-3</p> <p>2-3-4-5</p> <p>2</p>
4-Moyens pour palier les lacunes	Induite	Les divers moyens et stratégies qu'utilise le sujet pour pallier ses lacunes et améliorer ses compétences langagières	<p>Cours de français d'appoint</p> <p>Aide d'une autre personne</p> <p>Utiliser les outils de communication</p> <p>Relectures</p> <p>Aide du professeur</p> <p>Utiliser des trucs</p>	<p>Suivre un cours de français d'appoint</p> <p>Se servir d'un dictionnaire, d'une grammaire, etc.</p> <p>Stratégie de révision de texte</p>	<p>1-2-5</p> <p>1-3-4-5</p> <p>1-2-4-5</p> <p>1-4</p> <p>1-5</p> <p>5</p>

DÉFINITION ET CLASSIFICATION DES CATÉGORIES
Modèle mixte

			Méthodes de travail Aide d'un membre de la famille Pratique d'écriture Utiliser des schémas Laisser à d'autres la production d'écrits Cacher le problème Lire davantage Reprendre un travail Écrire des phrases plus courtes	Utiliser de bonnes méthodes de travail Produire davantage d'écrits Réduire au minimum la production d'écrits en utilisant des schémas Dans les travaux de groupe par exemple Tenter de cacher ses lacunes par divers stratagèmes Pour gagner les points perdus à cause des erreurs de français	5 2-4 3-5 3-5 3 3 4-5 4 5
5- Critiques à propos du système scolaire	Induite	Explications, remarques, suggestions et observations qu'émet le sujet à propos du système scolaire	Coût social d'une intervention tardive Compensations pour les familles Facteur de décrochage scolaire Ressources additionnelles Base du français Lourdeur du système universitaire Peu de travaux écrits Lacunes des professeurs Travaux scolaires Réussite des cours	Une intervention tardive du système scolaire auprès d'un élève en difficulté, coûte plus cher Le système doit aider les familles ayant un élève en difficulté Un élève en difficulté est sujet au décrochage scolaire Le système doit investir des ressources additionnelles pour aider les élèves en difficulté Le système scolaire doit s'assurer de l'acquisition des bases du français au primaire Il y a beaucoup de normes à respecter dans le milieu universitaire Les professeurs demandent peu de travaux écrits à l'université Certains professeurs d'université ont aussi des lacunes en français Les fautes influencent peu le résultat des travaux scolaires Un élève peut passer un cours malgré ses lacunes en français	2 2 2 2 2-3 3 3-5 4 5 5

DÉFINITION ET CLASSIFICATION DES CATÉGORIES
Modèle mixte

			Notification des fautes	Il est important que le professeur souligne les fautes de l'élève	5
			Autorité du système	Le milieu scolaire manque d'autorité	5
			Nombre d'heures d'enseignement	Le système doit augmenter le nombre d'heures d'enseignement du français	5
			Bases au cégep	On doit remettre l'enseignement des bases du français au cégep	5
6- Perception lieu de contrôle	Préexistantes	Perception qu'a le sujet du lieu de contrôle	Interne et externe	Le sujet perçoit que son échec relève à la fois de lui et des autres	1-4
			Interne : l'effort		5
			Interne : les méthodes de travail		5
			Externe : le français n'est pas génétique		3
			Externe : de personnes et circonstances extérieures		2
			Externe : l'aptitude est aléatoire		3
7- Perception stabilité	Préexistantes	Perception qu'a le sujet de la stabilité de la ou des causes du problème	Causes stables	Le sujet perçoit que les causes sont stables	2-5
			Causes instables	Le sujet perçoit que les causes sont instables	1-4
8- Émergence du problème	Induite	Période à partir de laquelle le sujet prend conscience de son problème en français			1-2-3-5
9- Perception de la contrôlabilité de la cause	Préexistantes	Perception du contrôle que peut avoir ou non le sujet sur la ou les causes du problème	Causes contrôlables		1-4-5
			Causes contrôlables mais après le primaire		2-3
			Causes contrôlables pour le professeur		2
			Causes incontrôlables au primaire		2-3
			Causes incontrôlables pour l'étudiant		2
10- Pérennité du problème	Induite	Le sujet explique que le problème est récurrent			2-3-4
11- Émotions reliées aux résultats	Préexistantes	Les émotions ou les réactions émotives que ressent le sujet en regard de son	Sentiment de gêne		1-3
			Bégaiement		1

DÉFINITION ET CLASSIFICATION DES CATÉGORIES
Modèle mixte

13- Attentes	Préexistantes	Attentes du sujet face à ses résultats futurs	Attentes face au français	Ce à quoi le sujet s'attend dans l'avenir en regard de ses compétences langagières	1-2-3-4-5
			Autres attentes	Attentes du sujet concernant divers aspects de sa vie dans le futur	1-3-4-7

2- Le rapport à la langue et à son savoir

14- Représentation de la langue	Induite	Commentaires émis par le sujet sur la nature et le fonctionnement de la langue française	Immuabilité des règles	Les règles de la langue française ne changent pas	2
			Français oral		2
			Français : logique culturelle	Le français n'est pas une science dont on peut contrôler l'exactitude comme dans le cas des mathématiques	2
			Fonctionnement de la langue française	Il est important de comprendre le fonctionnement de la langue (nature et fonction des mots)	2
			Français : langue ridicule		3
			Règles inutiles	Les règles de la langue française ne servent à rien	3-5
			Règles : obstacles à la communication	Les règles nous empêchent de communiquer	3
			Assouplissement des règles	Les règles doivent être assouplies	3
			Maîtriser la langue : un talent		3
			Règles imposées	Les règles de la langue française nous sont imposées	3
			Communication possible malgré les lacunes	Il est possible de communiquer par un message écrit malgré les lacunes en français	3-5
			Mesure de l'intelligence	La maîtrise de la langue peut servir de mesure à l'intelligence	3
			Français : langue statique		3
			Français : langue logique		3
Processus réflexion-rédaction	Le processus cognitif associé à l'acte d'écrire chez le sujet	3-5			
Français : pour les filles	Les filles aiment écrire	3			

DÉFINITION ET CLASSIFICATION DES CATÉGORIES
Modèle mixte

			Français : langue qui fait appel à l'intelligence Apprentissage jamais terminé Nouvelle langue	Il faut être intelligent pour bien maîtriser la langue française On ne peut jamais terminer l'apprentissage du français Le sujet propose de créer une nouvelle langue	4 4 5
15- Perception valeur	Préexistantes	Perception du sujet de la valeur accordée aux compétences langagières	Perception positive	Les sujets accordent de la valeur à la maîtrise de la langue	1-2-3-4-5
16- Goût d'écrire	Préexistantes	L'attrait qu'éprouve le sujet pour l'acte d'écrire	Attrait positif Attrait négatif	Le sujet a le goût d'écrire Le sujet n'a pas le goût d'écrire	1-4 2-3-5
17- Situation d'évitement	Préexistantes	Situation où le sujet évite d'écrire ou de parler à cause de son problème	Évite de parler N'évite pas d'écrire Évite d'écrire		1 1-4 2-3-5
18- Résignation acquise	Préexistantes	Le sujet se voit ou non comme persévérant en rapport avec l'amélioration de ses compétences langagières	Persévérance du sujet Découragement du sujet Reporter l'amélioration à plus tard		1-2-3-4-5 3-5 5
19- Entourage du sujet	Induite	Situation de la maîtrise du français dans l'entourage du sujet	Enfants Grands-parents Génération qui précède Même génération Encadrement des enfants	Meilleur apprentissage du français par ses enfants au primaire Meilleur apprentissage du français du temps de ses grands-parents Meilleur apprentissage du français pour la génération qui précède le sujet Problème vécu par plusieurs personnes de la génération du sujet Le sujet aide et encadre ses enfants en français	2 2 2 2-3-4-5 2-4
20- Conséquences du problème	Induite	Suite de conséquences que le problème entraîne dans les événements quotidiens du sujet	Suivi scolaire des enfants Difficultés pour postuler un emploi Difficultés pour écrire une liste d'épicerie	Difficultés à encadrer ses enfants dans leurs travaux scolaires	2 2-3 2

DÉFINITION ET CLASSIFICATION DES CATÉGORIES
Modèle mixte

			Courrier électronique	Sans dictionnaire de correction, le sujet est restreint dans l'utilisation du courrier électronique	3
			Crédibilité de la personne	Face aux autres, le sujet perd de sa crédibilité	3-4
21- Difficultés particulières en français	Induite	Les problèmes particuliers que vit le sujet en rapport avec la maîtrise du français	Conjugaison des verbes Orthographe Expression inadéquate Manque de vocabulaire Français oral Écrire comme je parle Phrases incomplètes Manque de cohérence Accord en genre Phrases trop longues Test de français	Difficultés à s'exprimer oralement	1 1 1 1 1-2-4-5 3-5 4 4-5 4 5 2-3-5
22- Difficultés au cégep	Induite	Le sujet fait part des difficultés qu'il a vécues lors de ses études collégiales		Problèmes vécus lors du test de français	2-5