

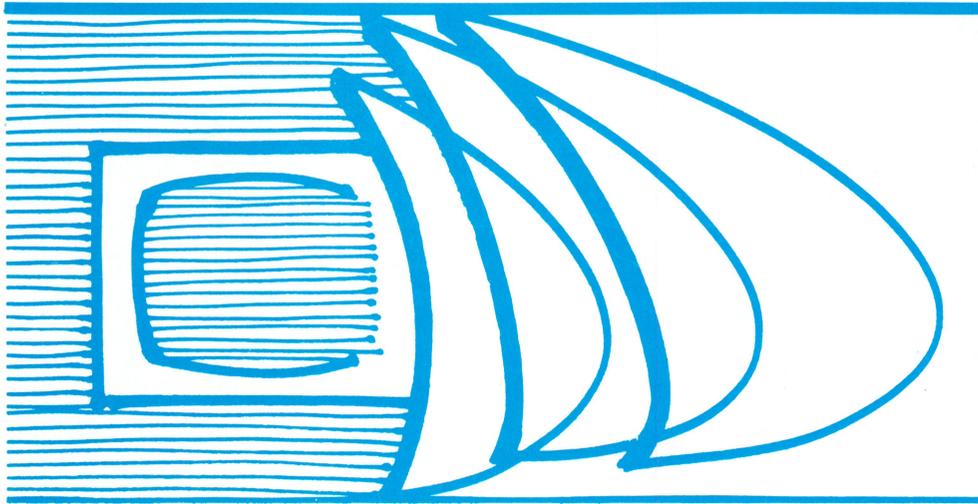
\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*



# Implantation d'un Service d'aide en langue française

---

(RAPPORT FINAL DE RECHERCHE)



Racine, Claude  
Leclerc, Jacques  
Jean, Lionel

---

1986

6746-0142

Dépôt légal - deuxième trimestre 1986  
Bibliothèque nationale du Québec  
I.S.B.N. 2-550-16083-5

Cette recherche a été subventionnée par la  
Direction générale de l'enseignement collégial  
dans le cadre du Programme d'aide à la recherche  
sur la pédagogie et l'apprentissage (P.A.R.P.A.)

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires  
de ce rapport de recherche auprès du:

Service de développement pédagogique  
Collège de Bois-de-Boulogne  
10 555, avenue de Bois-de-Boulogne  
Montréal, Québec  
H4N 1L4

(514) 332-3000, poste 278

ou en s'adressant au:

Service de la recherche et du développement  
Ministère de l'Enseignement supérieur  
et de la Science  
1035, rue de la Chevrotière  
Édifice «G», 19e étage  
Québec, Québec  
G1R 5A5

## RÉSUMÉ

Ce rapport présente le compte rendu du projet d'implantation du Service d'aide en langue française (S.A.L.F.) au collège de Bois-de-Boulogne ainsi que la réalisation des premières phases de cette implantation. Le projet, dans son ensemble, vise la valorisation de l'usage correct de la langue française.

Les auteurs du rapport décrivent en premier lieu (première partie) les structures organisationnelles du S.A.L.F. en mettant en relief les liens qu'entretient le Service avec, d'une part, les services administratifs du collège et d'autre part, le département de français dont dépend directement le Service sur le plan des activités pédagogiques. Ils soulignent en même temps la nécessité pour le S.A.L.F. de jouir d'une certaine autonomie dans le cadre de ses activités internes.

Dans la deuxième partie du rapport, il est question des résultats obtenus par les étudiants en français et dans les autres matières. On parle en particulier du test diagnostique TEFEC et des résultats scolaires des étudiants à la lumière de leurs performances linguistiques.

La troisième partie du document décrit les différentes formes d'interventions pédagogiques proposées aux étudiants considérés faibles en français écrit. Il s'agit plus particulièrement de l'expérimentation d'un cours de français correctif, résultat d'une adaptation de la méthode RIEFEC et de la méthode EGAPQ (enseignement de la grammaire avec l'aide des micro-ordinateurs). Suivent la description d'un cours de français individualisé à l'intention des étudiants allophones ainsi que la présentation d'un projet de nouveaux cours de français langue seconde, également à l'intention des allophones. Sont enfin décrits les services offerts, sur une base facultative, à des étudiants qui éprouvent des difficultés bien identifiées dans certains aspects de la langue.

La quatrième partie du rapport traite des différents services offerts au personnel du collège ainsi que du scénario qui a été conçu pour l'implantation graduelle de ces services.

Enfin, dans la cinquième partie du document, les auteurs font le point sur les outils pédagogiques qu'ils comptent mettre à la disposition du personnel enseignant ainsi que les projets d'animation pédagogique devant accompagner l'implantation de ces outils.

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à manifester toute notre gratitude à :

Monsieur Gilles Saint-Pierre, responsable du Programme de subvention à l'innovation pédagogique, pour son appui continu et son esprit de compréhension à l'égard de notre projet;

Monsieur André Campagna et la Direction des services pédagogiques du collège de Bois-de-Boulogne, qui a, dès les premiers instants, montré un très vif intérêt pour notre projet et créé les conditions favorables à sa réalisation;

Madame Jacqueline Bouchard, conseillère pédagogique et répondante locale du projet qui nous a très judicieusement conseillés sur les plans intellectuel et méthodologique;

Monsieur Marcel Deneux et la Coordination des ressources didactiques pour avoir accueilli dans leurs locaux le Service d'aide en langue française (S.A.L.F.) et fourni à celui-ci tout le support administratif et technique nécessaire;

Monsieur Michel Giroux, informaticien, pour sa grande compétence, sa continue disponibilité et son remarquable esprit de collaboration;

Mesdames Magda Sayad et Monique Laurin qui ont effectué la recherche sur le guide méthodologique et ont rédigé la section du rapport traitant de cette recherche; elles ont aussi assuré une certaine permanence au S.A.L.F.;

Monsieur Michel Dupuis et madame Nicole Garet qui ont réalisé une expérience d'enseignement individualisé du français à des allophones et rédigé la partie du rapport relatant cette expérience;

Mesdames Ginette Lavigne-Masse et Jacqueline Gingras pour la dactylographie et la mise en page de ce rapport.

# TABLE. DES MATIÈRES

	Page
RÉSUMÉ	
REMERCIEMENTS	
INTRODUCTION .....	1
1. LE SERVICE D'AIDE EN LANGUE FRANÇAISE (S.A.L.F.): DESCRIPTION GÉNÉRALE .....	5
1.1 La structure organisationnelle .....	5
1.1.1 La coordination et la supervision des activités du S.A.L.F. ....	7
1.1.2 Les services linguistiques .....	7
1.1.3 Les activités pédagogiques et les ressources humaines .....	7
1.1.4 Le support administratif et la documentation	8
1.1.5 La recherche et le développement .....	8
1.2 L'aménagement physique .....	8
1.2.1 Le laboratoire des micro-ordinateurs .....	9
1.2.2 La salle de consultation .....	12
1.2.3 Le bureau de travail .....	13
2. LES RÉSULTATS EN FRANÇAIS ET DANS LES AUTRES MATIÈRES ..	16
2.1 Le test diagnostique TEFEC .....	16
2.1.1 Les résultats au test TEFEC .....	16
2.1.2 Le profil des étudiants faibles .....	18
2.1.2.1 Le profil selon les résultats au TEFEC .....	19
2.1.2.2 Le profil selon la concentration ..	22
2.2 La performance linguistique et les résultats scolaires .....	25
2.2.1 Les résultats par matière .....	25
2.2.2 Les échecs et les abandons .....	28

3.	LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES .....	32
3.1	L'expérimentation d'un cours de français correctif .....	32
3.1.1	La méthode RIEFEC .....	32
3.1.2	La méthode EGAP0 .....	33
3.1.3	L'expérimentation proprement dite .....	36
3.1.4	L'évaluation du cours .....	40
3.1.5	Les recommandations .....	43
3.2	Un cours de français pour les allophones .....	44
3.2.1	La description générale de l'expérience ....	45
3.2.2	Les approches pédagogiques et les modes d'intervention .....	46
3.2.3	Les difficultés de parcours .....	47
3.2.4	L'évaluation et la conclusion de l'expérience .....	48
4.	LES SERVICES OFFERTS AU PERSONNEL .....	51
4.1	La consultation linguistique .....	51
4.2	La révision linguistique .....	52
4.3	L'animation pédagogique .....	52
4.4	La diffusion de l'information .....	53
4.5	La documentation .....	53
4.6	Bilan provisoire de l'utilisation des services ....	57
5.	LA CRÉATION D'OUTILS PÉDAGOGIQUES .....	60
5.1	La grille de correction .....	60
5.1.1	La fabrication de la grille (session d'automne 1985) .....	61
5.1.2	L'expérimentation de la grille (session d'hiver 1986) .....	62
5.1.3	L'analyse des résultats et les recommandations .....	62

5.2 Le guide méthodologique des travaux écrits .....	63
5.2.1 L'inventaire et l'analyse de guides méthodologiques .....	64
5.2.1.1 Les guides destinés au collégial ...	64
5.2.1.2 Les guides destinés au post- collégial .....	69
5.2.2 L'enquête auprès des professeurs .....	69
5.2.2.1 Les résultats de l'enquête .....	70
5.2.2.2 Les recommandations .....	76
CONCLUSION .....	77
ANNEXES .....	79

## LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1 : Description du contrôleur	12
Tableau 2 : Description des micro-ordinateurs	12
Tableau 3 : Résultats au test TEFEC par concentration	17
Tableau 4 : Connaissances langagières des étudiants faibles	19
Tableau 5 : Taux de réussite des étudiants faibles dans l'orthographe	20
Tableau 6 : Taux de réussite des étudiants faibles dans la phrase	21
Tableau 7 : Taux de réussite des étudiants faibles dans la grammaire	21
Tableau 8 : Répartition des faibles par concentration	23
Tableau 9 : Répartition des faibles selon leur représentation dans leur concentration	24
Tableau 10 : Connaissances langagières et résultats par matière	26
Tableau 11 : Résultats des «faibles en français» au test TEFEC par matière scolaire	27
Tableau 12 : Répartition des échecs et des abandons	28
Tableau 13 : Répartition des échecs (%)	29
Tableau 14 : Répartition des abandons (%)	30
Tableau 15 : Contenu du programme EGAP0	35
Tableau 16 : Grille de correction simplifiée	38
Tableau 17 : Ouvrages de documentation du S.A.L.F.	54
Tableau 18 : Liste des guides étudiés	65
Tableau 19 : Éléments de la recherche devant apparaître dans le guide méthodologique	71
Tableau 20 : Éléments de la rédaction devant apparaître dans le guide méthodologique	72
Tableau 21 : Éléments de la présentation formelle devant apparaître dans le guide méthodologique	74
Tableau 22 : Éléments de la langue écrite devant apparaître dans le guide méthodologique	75

## **INTRODUCTION**

Après avoir analysé les perceptions et les besoins du milieu<sup>1</sup>, le département de français du collège de Bois-de-Boulogne a décidé d'apporter d'une façon tangible sa contribution à la valorisation de la langue française dans notre institution. Il a estimé en effet qu'il ne suffisait plus de se lamenter et de se plaindre de la «piètre qualité» de la langue des jeunes Québécois. Il ne sert également à rien de rejeter la cause du problème chez les autres : le secondaire, le primaire, les parents, le ministère de l'Éducation, etc.

C'est pourquoi un groupe de professeurs du département a mis au point un plan global d'intervention linguistique qui a été présenté à la Direction des services pédagogiques au mois de juin 1985. Et lors de son assemblée du 17 septembre 1985, le Conseil d'administration du collège entérinait une proposition du département de français visant à créer un centre de services linguistiques qui s'appellerait Service d'aide en langue française. Selon la résolution du Conseil, le Service serait implanté sur une base expérimentale de deux ans et un rapport d'étape serait soumis au Conseil à la fin de la deuxième année d'expérimentation.

Dans les pages qui suivent, nous faisons une présentation d'ensemble du S.A.L.F. ainsi que des éléments de notre programme déjà réalisés ou à réaliser.

La première partie de ce rapport sera donc consacrée à une description schématique des activités du Service d'aide en langue française. Un organigramme mettra en relief des tâches dévolues au S.A.L.F. de même que la nature des liens qui le rattachent à différents services du collège. Les espaces physiques qu'occupera le Service seront également décrits dans cette première partie.

Nous soumettons ensuite à l'attention des intéressés une analyse aussi détaillée que possible des résultats obtenus par nos étudiants en français dans les autres matières. Cette partie du rapport s'attarde sur les performances offertes par les étudiants au test diagnostique TEFEC. Le test TEFEC, comme on

---

1 C. Racine, J. Leclerc, L. Jean et al., Vers une politique de valorisation de la langue au Collège de Bois-de-Boulogne, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, Projet subventionné en 1984-1985 dans le cadre du Programme de subventions à l'innovation pédagogique (PROSIP), 1985, 134 p.

le sait, est utilisé pour identifier les étudiants considérés faibles en français écrit (deuxième partie).

Dans la troisième partie, nous décrivons la nature des interventions pédagogiques qui ont été réalisées auprès des étudiants jugés faibles en français écrit (à partir des résultats du test TEFEC). Il s'agit essentiellement de l'expérimentation d'un cours de français correctif (Français 111), résultat d'une tentative d'intégration de la méthode RIEFEC<sup>2</sup> et de la méthode EGAP0. L'expérimentation d'un cours de français pour les allophones est également décrite et évaluée dans ce chapitre. Enfin, le projet d'un cours de français langue seconde est présenté, ainsi que certains services offerts à des étudiants non inscrits en Français 111, mais éprouvant des difficultés particulières en français.

La quatrième partie du rapport porte sur les services offerts au personnel et l'utilisation que celui-ci en a faite jusqu'ici. Dans la cinquième partie de notre document, il est question des outils pédagogiques que nous comptons mettre à la disposition du personnel enseignant : une grille de correction et un guide méthodologique des travaux écrits.

---

2 G. Beaulieu, J.-P. Bourgeau et M. Paquin, Entraînement à l'auto-correction, Montréal, Éditions de l'Écritoire, 1978.

## **Première partie**

### **LE SERVICE D'AIDE EN LANGUE FRANÇAISE (S.A.L.F.) :**

#### **Description générale**

## 1. LE SERVICE D'AIDE EN LANGUE FRANÇAISE (S.A.L.F.) : DESCRIPTION GÉNÉRALE

L'enquête et la consultation effectuées par le groupe de travail mis sur pied par le département de français de notre collège ont fait très clairement ressortir la nécessité pour notre milieu de se doter d'un centre de services linguistiques. L'objectif général de ce centre est de contribuer de façon dynamique à la valorisation du français au collège de Bois-de-Boulogne. Les tâches dévolues au centre concernent essentiellement l'animation du milieu (sur les plans culturel et pédagogique), la création d'activités de perfectionnement en matière linguistique et le maintien de la qualité de la langue. Tout cela, en collaboration avec les personnes et les services intéressés.

### 1.1 LA STRUCTURE ORGANISATIONNELLE

Notre centre de services linguistiques s'appelle «Service d'aide en langue française» (S.A.L.F.), depuis sa création officielle par le Conseil d'administration du collège. De par la nature même de ses activités, il entretient des relations avec, d'une part, la Coordination des programmes et des ressources didactiques (C.P.R.D.), pour le support administratif et la documentation; d'autre part, avec le département de français, pour les activités pédagogiques. La C.P.R.D. et le département de français sont, à leur tour, rattachés à la Direction des services pédagogiques (D.S.P.).

La situation organique du S.A.L.F. ainsi que l'identification des services et des tâches qui lui sont confiés peuvent se visualiser dans l'organigramme de la figure 1.

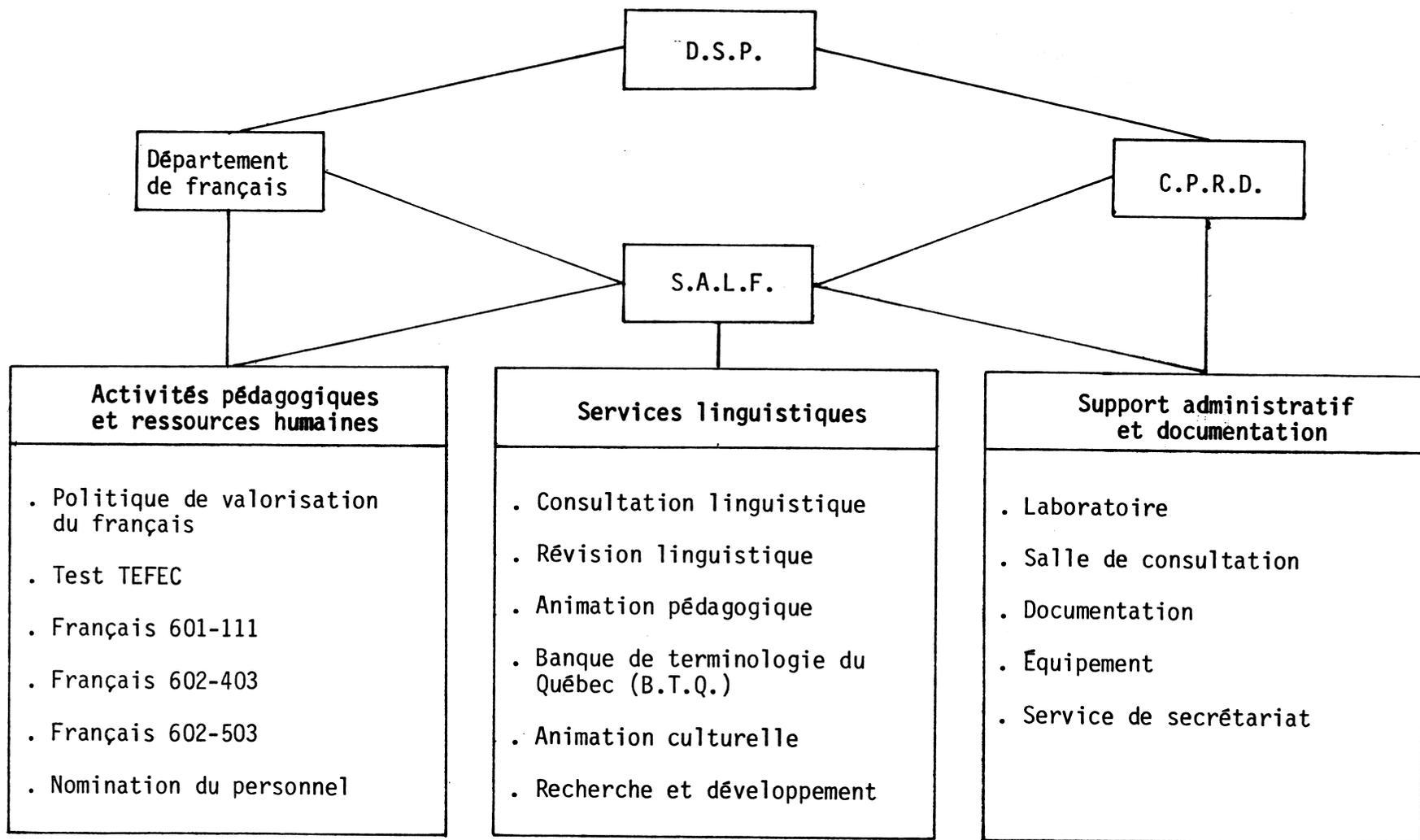


Fig. 1 - Organigramme du S.A.L.F.

### 1.1.1 La coordination et la supervision des activités du S.A.L.F.

Le Service d'aide en langue française suppose une supervision exercée par une personne qualifiée en matière de langue, capable d'animer le milieu et possédant des compétences pédagogiques ainsi que des connaissances techniques relatives au fonctionnement des micro-ordinateurs ou d'un terminal.

Dans les faits cependant, du moins dans les premières années d'implantation du Service, nous avons jugé que les fonctions de coordination et de supervision pouvaient être assumées par une équipe formée de professeurs de français; il est ainsi possible de mettre à profit plusieurs compétences.

Les coordonnateurs (ou animateurs) du Service se partagent des responsabilités égales, reliées à leurs champs de compétence respectifs. Leurs décisions sont prises à partir de consensus. Ils peuvent évidemment s'adjoindre des collaborateurs (professeurs à temps partiel, spécialistes à la pige, etc.).

### 1.1.2 Les services linguistiques

Il s'agit de services dont l'organisation relève directement des règles de fonctionnement interne du S.A.L.F. Citons-en quelques-uns : la révision linguistique, la consultation linguistique, l'animation pédagogique sur le plan culturel et linguistique, le bulletin d'information concernant les activités du S.A.L.F., l'utilisation des services fournis par la Banque de terminologie du Québec (B.T.Q.), la recherche et le développement dans le domaine linguistique.

### 1.1.3 Les activités pédagogiques et les ressources humaines

Ce sont les tâches à caractère pédagogique exécutées sous la supervision du département de français : les suites à donner aux résultats du test TEFEC, les cours de français 601-111, 602-403 et 602-503 (objectifs, contenu, méthodologie, choix des professeurs assurant la prestation de ces cours, encadrement par les professeurs de leurs étudiants, etc.). Toutes les tâches précitées sont réalisées en conformité avec les politiques pédagogiques et les résolutions adoptées par le département de français, y compris la politique de valorisation du français et la nomination du personnel au S.A.L.F.

#### 1.1.4 Le support administratif et la documentation

Dans cette rubrique, on retrouve les activités comportant une composante d'ordre administratif. Celles-ci sont exécutées dans le respect des normes et des politiques administratives établies par la C.P.R.D. Nous pensons ici en particulier à l'usage du laboratoire abritant les micro-ordinateurs, à notre salle de consultation, à notre service de documentation, à l'équipement fourni au S.A.L.F. ainsi qu'au service de secrétariat.

#### 1.1.5 La recherche et le développement

Pour alimenter la réflexion prospective sur le fonctionnement du Service et réaliser une coordination efficace des activités que son action ne manquerait pas de générer, il faut prévoir un programme de perfectionnement établi sur une base de permanence.

Les animateurs du Service doivent se tenir à jour des nouveautés et des développements qui s'accomplissent dans leurs domaines. Pour ce faire, ils ne manquent pas d'assister, aussi fréquemment que possible, aux conférences qu'ils jugent pertinentes sur des sujets d'ordre linguistique, pédagogique ou sociolinguistique. Ils se tiennent en constante relation avec des services linguistiques et des comités de francisation des différentes entreprises. Ils doivent se tenir informés des dernières publications de l'Office de la langue française et inviter au besoin des représentants de l'Office à venir rencontrer différents groupes du collège dans le cadre des activités de perfectionnement qu'ils proposent à ces groupes.

On s'efforcera d'ouvrir des pistes de travail sur la recherche pédagogique dans le domaine du français langue maternelle et langue seconde. Il faut évidemment mettre l'accent sur l'expérimentation, mais surtout sur la production de nouveaux didacticiels correspondant aux besoins du milieu.

### 1.2 L'AMÉNAGEMENT PHYSIQUE

Une telle organisation exige des locaux adaptés à des services aussi divers que la consultation téléphonique, les consultations en petits groupes, la recherche terminologique ou documentaire, la supervision des micro-ordinateurs,

etc. C'est pourquoi notre schéma d'aménagement prévoit trois locaux, distincts mais contigus (figure 2) : un laboratoire pour les micro-ordinateurs, une salle de consultation et un bureau de travail.

Pour l'année 1985-1986, le S.A.L.F. a dû fonctionner dans deux locaux (laboratoire des micro-ordinateurs et bureau de travail/salle de consultation réunis), lesquels étaient, de plus, très éloignés l'un de l'autre. Cet aménagement, strictement provisoire, a causé de multiples inconvénients, tant aux étudiants qu'aux professeurs et animateurs du S.A.L.F. Heureusement, le plan d'aménagement du collège prévoit, pour 1986-1987, un regroupement des locaux tel que nous l'avons planifié. Ces trois locaux seront contigus et permettront au personnel de passer d'un lieu à un autre afin d'assurer une supervision adéquate.

### 1.2.1 Le laboratoire des micro-ordinateurs

Le laboratoire des micro-ordinateurs permet aux étudiants d'effectuer leurs exercices grammaticaux selon un horaire variable et adapté à chacun d'eux. La C.P.R.D. (bibliothèque) étant ouverte de 7h45 à 22h00 tous les jours de la semaine, sauf le vendredi, les étudiants peuvent bénéficier d'une plage horaire très souple.

Il faut prévoir tout au plus 20 étudiants par micro-ordinateur, si l'on veut éviter la congestion au laboratoire tout en maintenant une certaine souplesse dans l'horaire.

Notre schéma d'aménagement (figure 2) est prévu pour 12 micro-ordinateurs (environ 250 étudiants), reliés en réseau autour d'un contrôleur qui contient le logiciel JANET et les didacticiels EGAP0. L'expérience a démontré que le contrôleur ne doit pas être placé dans le même local que celui des micro-ordinateurs; il ne faudrait pas que les étudiants puissent avoir accès au contrôleur. Les micro-ordinateurs doivent fonctionner comme de simples terminaux limités aux logiciels JANET et EGAP0. On trouvera la description du contrôleur IBM-AT au tableau 1 et la description des micro-ordinateurs IBM-PC au tableau 2; quant à la figure 3, elle illustre le fonctionnement du système.

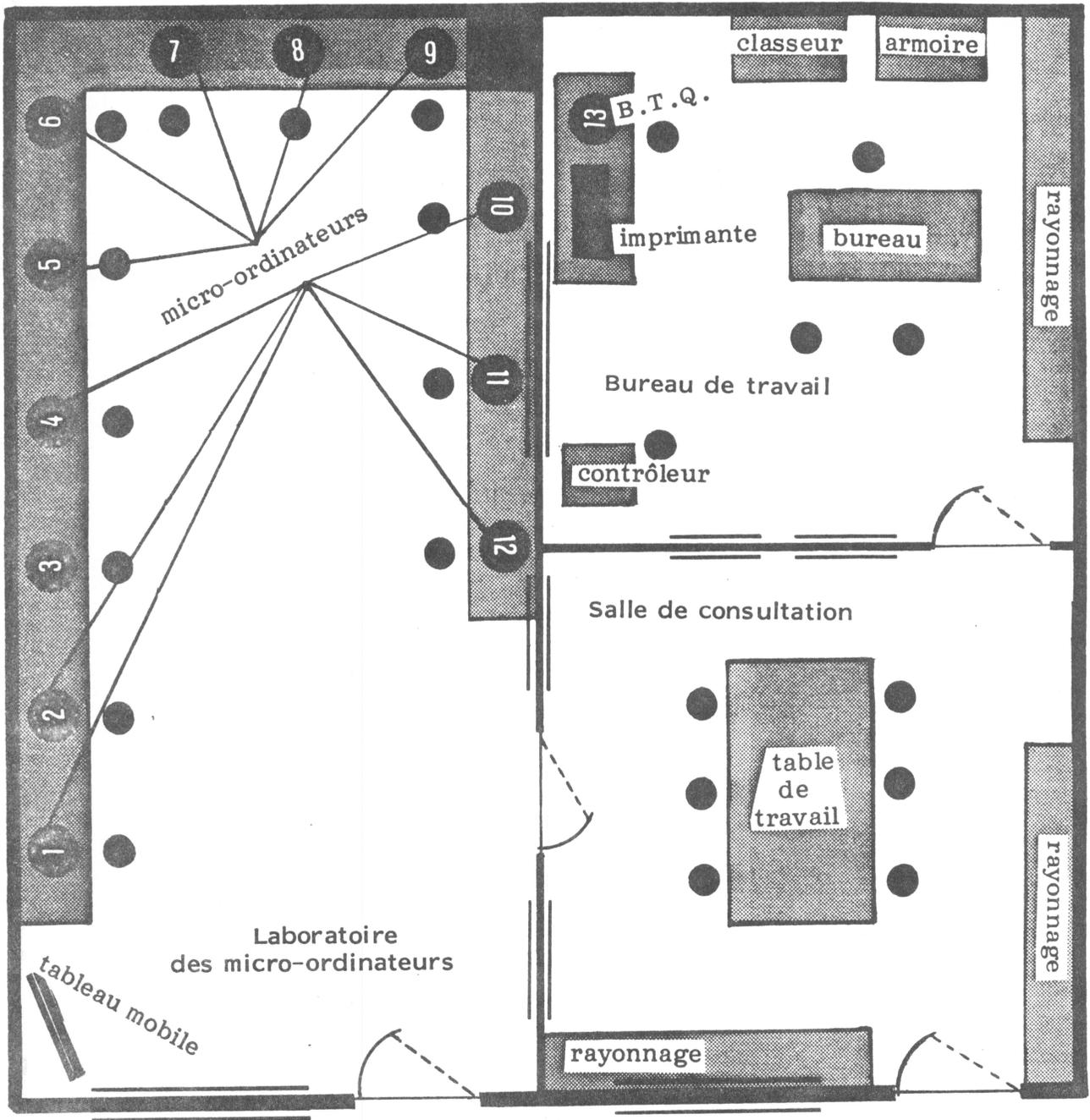


Fig. 2 - Le schéma d'aménagement du S.A.L.F.

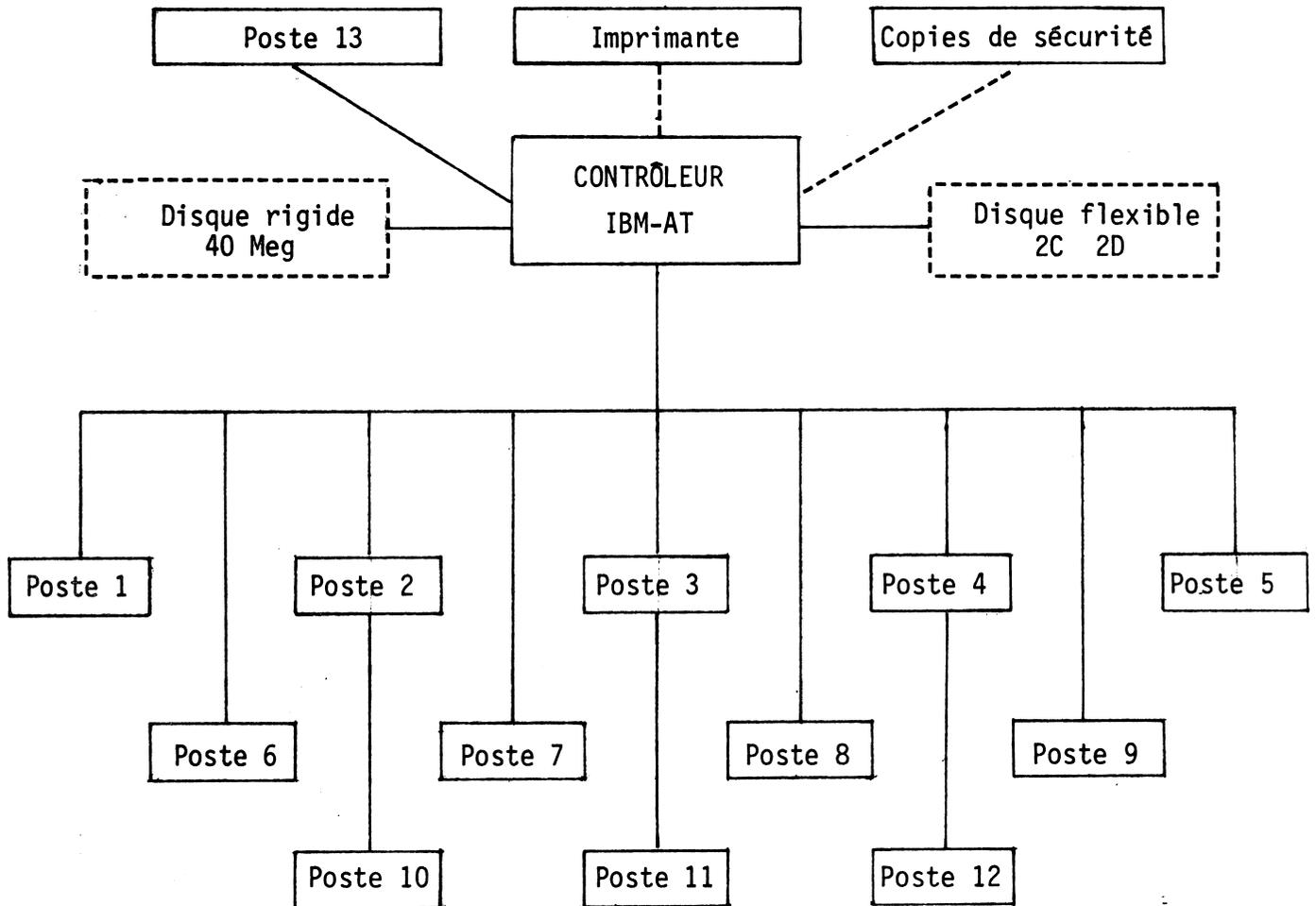


Fig. 3 - Le fonctionnement du système informatique

Tableau 1  
Description du contrôleur

- 
- 
- IBM-AT, 256K RAM
  - Une disquette et un disque rigide «Seagate» de 40 Meg
  - Une carte de communication «Cluster» IBM
  - Une carte monochrome
  - Une carte multifonctions avec port série/parallèle et une minuterie
  - Un écran monochrome
  - Un câble coaxial
  - Un logiciel de gestion de réseau JANET, conçu par l'Université de Waterloo
  - Quatre didacticiels EGAP0, conçus par le collège Algonquin
- 
- 

Tableau 2  
Description des micro-ordinateurs

- 
- 
- IBM-PC, 256K RAM, sans disquette
  - Une carte de communication «Cluster» IBM
  - Une carte monochrome/graphique
  - Un écran monochrome
  - Une douzaine de câbles coaxiaux
- 
- 

Le laboratoire ne contient donc que des micro-ordinateurs, sans disquette ni disque rigide, reliés entre eux et au contrôleur par des câbles coaxiaux, ainsi que les tables et chaises nécessaires. Il faut prévoir aussi un tableau d'affichage, un tableau d'ardoise ou un tableau stratifié pour les messages à livrer aux étudiants. La présence d'une horloge peut également se révéler très utile aux étudiants. Enfin, les portes devraient être munies de serrure et les fenêtres extérieures de grilles protectrices contre le vol.

### 1.2.2 La salle de consultation

Cette salle (figure 2) doit être aménagée pour la consultation en petits groupes de trois à six personnes et recevoir la plus grande partie de la documen-

tation. Il convient de prévoir une table de travail et plusieurs chaises, un tableau noir ou stratifié, quelques rayonnages, un présentoir à revues, une patère et une corbeille à papier.

Les étudiants et les membres du personnel du collège ont accès à cette salle de consultation selon des heures fixes. Les animateurs du S.A.L.F. peuvent aussi y tenir des réunions avec les étudiants, les professeurs ou toute autre catégorie de personnes.

Les murs mitoyens avec le laboratoire et le bureau de travail doivent être munis de portes et fenêtres; ces fenêtres permettent d'assurer une présence «visible» des professeurs ou des animateurs du S.A.L.F. pour les étudiants travaillant au laboratoire.

### 1.2.3 Le bureau de travail

Destiné particulièrement à l'usage des animateurs du S.A.L.F., ce local (figure 2) comprend les mobiliers et accessoires indispensables à tout bureau, c'est-à-dire un bureau et un téléphone, un fauteuil pivotant, deux chaises pour les visiteurs, un rayonnage, une armoire à papeterie, des classeurs, etc.

Selon notre schéma d'aménagement, le contrôleur IBM-AT devrait être placé dans ce local, mais il pourrait tout aussi bien être situé dans la salle de consultation; l'important étant de le placer à l'extérieur du laboratoire. De plus, le bureau de travail doit comprendre un micro-ordinateur s'ajoutant aux douze autres du réseau; cet appareil est relié par câble coaxial à l'ensemble du réseau et par modem à la Banque de terminologie du Québec. Ce treizième micro-ordinateur fonctionne comme tous les autres micro-ordinateurs du réseau; il permet donc à un professeur d'effectuer les exercices d'EGAPO en toute quiétude, mais, surtout, il facilite l'entrée des noms des étudiants dans les logiciels JANET et EGAP0 et ce, dans la plus entière discrétion; nous savons par expérience que la tâche, par ailleurs fastidieuse, qui consiste à entrer à plusieurs reprises les noms et «mots de passe» des étudiants, donne lieu à certaines indiscretions lorsqu'elle se fait dans le laboratoire. Relié par modem à la B.T.Q., l'appareil fonctionne comme un simple terminal;

muni d'un récepteur à disquette ou à disque souple, il peut également servir d'ordinateur personnel. Enfin, l'imprimante peut être branchée au micro-ordinateur ou au contrôleur pour transmettre les rapports et les résultats des étudiants.

\*\*\*

Bref, comme on le constate, l'aménagement physique du S.A.L.F. a été conçu en vue d'être adapté à notre plan global de valorisation du français au collège. Il s'agit donc d'un plan d'ensemble intégré.

**Deuxième partie**

**LES RÉSULTATS EN FRANÇAIS  
ET DANS LES AUTRES MATIÈRES**

Deuxième partie

LES RESULTATS EN FRANÇAIS  
ET DANS LES AUTRES MATIÈRES

## 2. LES RÉSULTATS EN FRANÇAIS ET DANS LES AUTRES MATIÈRES

Avant de proposer des scénarios d'intervention au niveau pédagogique, nous avons voulu dessiner le profil des étudiants faibles en français. Pour ce faire, nous avons analysé la situation à l'aide des résultats du test TEFEC que nous avons comparés aux notes scolaires de la session d'automne de 1986 et ce, pour tous les cours donnés au collège. La population étudiée comprend **tous** les étudiants inscrits au collège. Nous avons effectué cette étude dans le cadre de nos activités dites de «recherche et de développement».

### 2.1 LE TEST DIAGNOSTIQUE TEFEC

Le test TEFEC est administré à tous les étudiants qui s'inscrivent au collège de Bois-de-Boulogne. Ce test diagnostique sert à évaluer certaines connaissances dans les domaines de l'orthographe, de la grammaire, de la phrase et du vocabulaire. Les résultats à ce test permettent de classer les étudiants et de les acheminer, au besoin, dans des cours de français correctif.

#### 2.1.1 Les résultats au test TEFEC

Au printemps 1985, 1 003 étudiants ont subi le test TEFEC. Il s'agit des étudiants admissibles au premier tour du SRAM; la moyenne générale de ces étudiants était de 57,6%. À ce nombre s'ajoutaient les étudiants des deuxième et troisième tours, c'est-à-dire 67 étudiants dont la moyenne se situait à 41,7%. Près de 16 points séparent donc cette catégorie d'étudiants de l'ensemble admissible au premier tour.

En mars 1986, les 917 étudiants admissibles au premier tour du SRAM subissaient également le même test et obtenaient une moyenne générale de 56,4%.

Cette baisse de 1,2% paraît normale dans la mesure où l'on observe cette même variation de  $\pm 1\%$  depuis plusieurs années.

Le tableau 3 présente la moyenne des résultats au test TEFEC obtenus dans chacune des concentrations; il s'agit des moyennes établies lors de la passation du test en mars 1985 et en mars 1986. On constate que, en 1985, seuls les étudiants en Sciences pures et en Sciences de la santé se situaient au-dessus

Tableau 3  
Résultats au test TE FEC par concentration

Concentration	Moyenne 1985	Moyenne 1986
Sciences pures	64%	63%
Sciences de la santé	63%	61%
Sciences administratives	57%	56%
Sciences humaines	56%	53%
Lettres	53%	58%
Techniques administratives	47%	38%
Informatique	47%	38%
Techniques infirmières	46%	50%
Techniques de bureau	41%	47%
Moyenne générale	57,6%	56,4%

de la moyenne générale, alors qu'on doit y ajouter la concentration Lettres pour 1986. Par ailleurs, les étudiants en Sciences administratives se maintiennent toujours dans la moyenne avec 57% en 1985 et 56% en 1986. Enfin toutes les autres concentrations se situent au-dessous de la moyenne générale avec 56% et 53% en Sciences humaines, 47% et 44% en Techniques administratives, 47% et 38% en Informatique, 46% et 50% en Techniques infirmières, 41% et 47% en Techniques de bureau. Donc, si les étudiants en Lettres, en Techniques infirmières et en Techniques de bureau ont obtenu de meilleurs résultats en 1986 qu'en 1985, ceux en Techniques administratives et en Informatique, en revanche, se révèlent plus faibles en 1986; les étudiants de la concentration Informatique devraient, en principe obtenir des performances plus faibles en français pour l'année 1986-1987, si l'on se fie aux résultats du test TE FEC.

À partir de la liste des étudiants classés selon la concentration, il faut regrouper les 179 étudiants de 1985 qui ont indiqué que leur langue maternelle était, soit l'anglais, soit une autre langue que le français; malheureusement, nous n'avons pu obtenir de résultats pour 1986-1987. Le résultat moyen de ces étudiants dont la langue maternelle ne serait pas le français se situe à 41%.

Cependant une analyse plus minutieuse des noms des étudiants amène certaines réserves. En effet, quelque 80 noms apparaissent comme étant probablement

des «francophones» : par exemple<sup>1</sup>, Paul Archambault, Benoît Desjardins, Martine Pelletier, Chantale Hudon, etc. Il nous est permis de croire que certains auraient coché la case «autre langue» par erreur ou par ignorance; par ailleurs, il a été impossible de vérifier la «véritable» langue maternelle de nos étudiants dits allophones. Quoiqu'il en soit, si l'on retranche ces 80 étudiants de la liste initiale, il reste quelque 99 «véritables» allophones dont la moyenne au test TE FEC est alors de 38,8%; quant aux allophones des deuxième et troisième tours, ils ont obtenu une moyenne de 28,5%. De toute façon, la moyenne des «allophones» varie entre 41% et 38%, voire 28% si l'on inclut ceux des deuxième et troisième tours.

En résumé, se situent toujours au-dessus de la moyenne générale les étudiants inscrits en Sciences pures et en Sciences de la santé. À l'opposé, les étudiants en Sciences humaines, en Techniques administratives, en Informatique, en Techniques infirmières et en Techniques de bureau, soit toutes les «techniques», sont toujours inférieurs à la moyenne, de même que les allophones et les étudiants inscrits lors des deuxième et troisième tours. Reste à déterminer si ces derniers groupes peuvent être considérés comme faibles en français.

### 2.1.2 Le profil des étudiants faibles

Il est extrêmement difficile de déterminer objectivement ce qu'est un étudiant «faible» et les critères pour le caractériser peuvent facilement paraître arbitraires. Nous avons dû d'abord recourir à un critère interne, c'est-à-dire à une analyse directe des résultats obtenus au test TE FEC; puis nous avons comparé ces résultats aux notes scolaires.

Rappelons que la moyenne générale s'établissait à 57,6% en mars 1985, ce qui correspond à 46 bonnes réponses dans un test qui en comporte 80. L'ordinateur a établi l'écart à la moyenne à 12,49%; ce qui signifie que tous ceux qui avaient obtenu un résultat de 33,5 (sur 80) et moins pouvaient être considérés comme plus faibles que les autres. En termes de pourcentage, nous avons jugé que les étudiants qui avaient obtenu 42% et moins étaient théoriquement «faibles»; il faudrait parler de 41% pour 1986. Évaluons maintenant le bien-fondé de cette décision.

<sup>1</sup> Les noms et prénoms des étudiants ont été changés afin de préserver l'anonymat de ceux-ci.

### 2.1.2.1 Le profil selon les résultats au TEFEC

Les étudiants qui ont obtenu 42% et moins au TEFEC en 1985 avaient en moyenne 41,7% et 34,6% en 1986 alors que la moyenne de toute la population était respectivement de 57,6% et 55,4%. C'est donc un écart de 15,9% à 21,8% qui sépare les étudiants faibles de l'ensemble de la population. Pour 1985, cet écart se maintenait dans chacune des catégories du test : orthographe, phrase, verbe, lexique, comme le montre le tableau 4.

Tableau 4  
Connaissances langagières des étudiants faibles(1985)

Catégorie	Moyenne des faibles	Moyenne des 1 003 étudiants
Orthographe	31,9%	50,6%
Phrase	44,2%	64,0%
Verbe	40,0%	61,5%
Lexique	32,2%	50,7%
Moyenne générale	41,7%	57,6%

De plus, nous avons analysé les résultats de ces étudiants faibles, question par question. Que ce soit en orthographe, en syntaxe, en grammaire ou en vocabulaire, les «faibles» échouent à presque toutes les questions dans la mesure où ils n'atteignent pas la moyenne générale. Dans le tableau 5, on observe que les étudiants «faibles» échouent en moyenne à 14 questions d'orthographe sur 17; ils n'ont atteint la moyenne générale que dans trois questions seulement. Dans l'ordre, les faiblesses se manifestent particulièrement dans les aspects suivants :

- les adverbes
- les e muets
- les doubles consonnes
- le pluriel des mots en -al
- les traits d'union
- l'emploi des majuscules/minuscules
- la confusion dans le genre des mots commençant par une voyelle (ex. : un-e avion).

Tableau 5  
Taux de réussite des étudiants faibles dans l'orthographe

Orthographe	Questions 1 à 17			
Moyenne : 31,9%	1. 55,1	7. *19,2	13. *32,5	
Générale: 50,6%	2. 58,5%	8. *15,9	14. *21,8	
Échecs : 14/17	3. *33,7	9. * 2,7	15. *26,6	
	4. *30,0	10. *28,1	16. *27,0	
	5. 57,7	11. *35,9	17. *11,8	
	6. *41,8	12. *45,5		

\* L'astérisque indique un résultat au-dessous de la moyenne générale

Dans le domaine de la phrase, on constate le même phénomène : les étudiants «faibles» n'atteignent pas la moyenne dans 23 questions sur 26 (tableau 6). Les principales carences proviennent de leur méconnaissance dans les domaines suivants :

- l'emploi des prépositions dans, de, en
- l'emploi des pronoms relatifs que, dont, auquel
- l'usage des propositions avec un participe présent
- l'usage des pronoms personnels objets lui, les, leur, etc.
- le référent du pronom
- l'emploi des démonstratifs cet/cette
- l'emploi de quelque/quel que
- les alternatives ou... ou, soit ... soit, ou que ... ou que, etc.
- l'usage de la négation
- l'emploi de la ponctuation, notamment de la virgule
- la confusion entre possessif et démonstratif ses/ces

En ce qui concerne les verbes, la performance des étudiants «faibles» ne s'améliore pas non plus; ils échouent à 16 questions sur 19, comme en fait foi le tableau 7. Les faiblesses les plus manifestes concernent les éléments suivants :

- l'emploi des subjonctifs
- l'emploi des participes présents
- l'emploi des participes passés avec avoir
- la concordance des temps (avec si, etc.)

- la conjugaison des verbes irréguliers
- la confusion dans les finales verbales -ez/-er et -ons/-ont
- l'emploi des participes passés avec être.

Tableau 6

Taux de réussite des étudiants faibles dans la phrase

Phrase	Questions 18 à 43			
<u>Moyenne : 44,2%</u>	18. *56,2	25. 73,7	32. *22,9	39. *49,2
Générale: 64,0	19. *27,0	26. *57,7	33. *27,0	40. *50,0
Échecs : 23/26	20. *59,6	27. *34,0	34. *60,3	41. *19,2
	21. *19,2	28. *61,8	35. *31,1	42. *25,5
	22. *48,8	29. *61,8	36. 68,8	43. *30,3
	23. 75,9	30. *33,7	37. *49,2	
	24. *41,8	31. *11,1	38. *53,7	

\* L'astérisque indique un résultat au-dessous de la moyenne générale

Tableau 7

Taux de réussite des étudiants faibles dans la grammaire

Verbe	Questions 44 à 62			
<u>Moyenne : 40,0%</u>	44. *40,3	49. *28,5	54. *18,8	59. *48,1
Générale: 61,5	45. *31,4	50. *38,1	55. *61,1	60. *52,9
Échecs : 16/19	46. 61,8	51. *16,6	56. *49,2	61. *44,0
	47. 74,0	52. * 7,4	57. 61,8	62. *43,3
	48. *37,7	53. *40,3	58. * 5,9	

\* L'astérisque indique un résultat au-dessous de la moyenne générale

Enfin, dans le vocabulaire, les étudiants «faibles» échouent à 15 questions sur 18. Cependant, nous émettons des réserves sur la pertinence de cette partie du test TEFEC dans la mesure où on évalue un vocabulaire trop localisé, trop marginal, limité à des québécoisismes ou des anglicismes sans grand intérêt.

L'analyse des résultats du test TEFEC nous permet de croire qu'il s'agit d'un instrument fiable pour discriminer les «faibles» des «forts» et ce, malgré les réserves que nous émettons par rapport à l'évaluation du vocabulaire.

De plus, l'écart à la moyenne nous semble également un critère relativement fiable pour tracer une ligne de démarcation entre les étudiants «faibles» et les autres. Les «faibles» se révèlent en effet faibles partout. Comme on le sait, jusqu'à récemment, on se fiait presque exclusivement au critère du dernier décile, lequel tenait beaucoup plus compte du nombre d'étudiants à inscrire en Français 111 que de la performance individuelle de ces étudiants.

Forts de ces résultats, nous avons recommandé au département de français et à la direction des Services pédagogiques (D.S.P.) que tous les étudiants ayant 42% et moins au test TEFEC soient acheminés au cours de Français 111. Nous avons également recommandé d'abandonner, par le fait même, le critère du dernier décile.

Règle générale, le nombre des étudiants dits «faibles» en fonction du critère du 42% devrait varier entre 150 et 170 pour ceux du premier tour (SRAM) et se situer à environ 50 ou 60 pour ceux des deuxième et troisième tours, pour un total de quelque 230 étudiants. À cela s'ajouterait une trentaine d'étudiants inscrits dans des concentrations inexistantes (par erreur ou par ignorance). Cela signifie qu'environ 250 ou 260 étudiants seraient acheminés au cours de Français 111; ce nombre pourrait augmenter ou diminuer dans la mesure où les performances langagières des étudiants évolueraient dans un sens ou dans l'autre. Le chiffre de 319 étudiants avancé précédemment tenait compte de tous ceux qui avaient subi le test TEFEC; il faisait abstraction du nombre réel d'étudiants dans les cours au mois de septembre suivant. Les résultats de mars 1986 confirment ces données; 208 étudiants ont obtenu 42% et moins au premier tour du SRAM. Il faut encore compter sur une cinquantaine d'étudiants des deuxième et troisième tours.

C'est pourquoi ce seuil du 42%, basé sur l'écart à la moyenne, constitue pour nous un critère valable pour distinguer les «faibles». Si les tendances devaient se maintenir, ces étudiants «faibles» devraient, rappelons-le, regrouper surtout les concentrations dites «techniques», de même que les étudiants allophones et ceux inscrits lors des deuxième et troisième tours.

#### 2.1.2.2 Le profil selon la concentration

Le tableau 8 présente la répartition des étudiants du collège par concentration en fonction de cette ligne de démarcation de 42%; il s'agit de la

répartition pour 1985 et pour 1986. On compte, en moyenne, entre 10 et 23 étudiants pour 1985 et entre 9 et 44 étudiants pour 1986 dans chacune des concentrations. En somme, le nombre d'étudiants variait peu d'une concentration à l'autre en 1985; la variation semble plus importante en 1986. Le nombre des étudiants faibles a légèrement augmenté en Sciences pures (de 11,9% à 13,9%) et en Techniques administratives (de 15,2% à 16,3%), mais il a presque doublé en Sciences humaines, passant de 12,5% à 21,1%. Cette hausse des étudiants faibles en Sciences humaines et en Techniques administratives s'explique par une augmentation plus ou moins importante du nombre des étudiants inscrits dans ces concentrations : de 54 (1985) à 70 (1986) en Techniques administratives et de 130 (1985) à 170 (1986) en Sciences humaines (tableau 9). En Sciences pures, l'augmentation de 11 étudiants faibles en 1986 semble peu significative étant donné le nombre total des étudiants inscrits, soit 259.

Tableau 8  
Répartition des faibles par concentration

Concentration	1985		1986	
	%	N	%	N
Lettres	6,6	10	4,3	9
Informatique	7,2	11	6,2	13
Techniques infirmières	8,6	13	8,6	18
Sciences de la santé	10,5	16	8,1	17
Sciences pures	11,9	18	13,9	29
Sciences humaines	12,5	19	21,1	44
Techniques de bureau	12,5	19	11,0	23
Sciences administratives	14,5	22	10,0	21
Techniques administratives	15,2	23	16,3	34
Autres	0,5	--	---	--
	100,0	151	100,0	280

Par ailleurs, une analyse plus minutieuse révèle que les étudiants faibles pour chacune des concentrations ne représentent pas la même proportion dans leurs concentrations respectives. Le tableau 9 montre bien qu'on ne comptait, en 1985, que 7,0% des étudiants faibles (selon TEFEC) en Sciences pures et 8,7% en Scien-

ces de la santé; la proportion des faibles s'élevait à 14,6% en Sciences humaines, à 16,5% en Sciences administratives, à 33,3% en Techniques infirmières, à 35,7% en Lettres, à 42,6% en Techniques administratives, à 50,0% en Informatique et à 55,9% en Techniques de bureau.

Tableau 9  
Répartition des faibles  
selon leur représentation dans leur concentration

Concentration	1985			1986			Diff.
	%	N	T	%	N	T	
Sciences pures	7,0	18	257	11,1	29	259	+ 4,1%
Sciences de la santé	8,7	16	184	9,0	17	188	+ 0,3%
Sciences humaines	14,6	19	130	25,8	44	170	+11,2%
Sc. administratives	16,5	22	133	15,4	21	136	- 1,1%
Techniques infirmières	33,3	13	39	34,6	18	52	+ 1,3%
Lettres	35,7	10	28	23,6	9	38	-12,1%
Tech. administratives	42,6	23	54	48,5	34	70	+ 5,9%
Informatique	50,0	11	22	65,0	13	20	+15,0%
Techniques de bureau	55,9	19	35	50,0	23	46	- 5,9%
Total	17,1	151	881	21,2	208	979	+ 4,1%

Pour 1986, les modifications sont les suivantes : les étudiants en Sciences humaines se sont détachés des «forts» (16% et moins) pour rejoindre les «moyens» (environ 25%) avec effectivement 25,8% alors que les étudiants en Lettres ont délaissé les «faibles», passant de 35,7% à 23,6%; toutefois cette «amélioration» paraît quelque peu fictive puisqu'il ne s'agit que d'un seul étudiant de moins en Lettres en 1986. Bref, les «faibles» demeurent à peu près les mêmes d'une année à l'autre (Techniques de bureau, Informatique, Techniques administratives, Techniques infirmières, Lettres); on remarque que l'ordre peut changer : les étudiants en Informatique sont les plus faibles du collège en 1986 alors que c'était les étudiants en Techniques de bureau qui arrivaient en dernière position en 1985.

En conclusion, les étudiants en «sciences» se révèlent en général plus forts que ceux en «techniques» (ou en Lettres). La différence est particulièrement frappante entre les Sciences pures et Sciences de la santé comparativement aux Techniques administratives, Techniques de bureau et Techniques infirmières. De fait, 10,6% des étudiants en «sciences» obtiennent 42% et moins au test TEFEC contre 42% en «techniques»; il y a donc quatre fois plus de «faibles en français» dans les «techniques» que dans les «sciences».

## 2.2 LA PERFORMANCE LINGUISTIQUE ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES

On peut se demander s'il existe un lien entre les connaissances langagières des étudiants (d'après TEFEC) et leurs résultats scolaires. Bien qu'il soit difficile d'en préciser la nature, ce lien existe bel et bien chez les étudiants de la session d'automne 1985. Étant donné que seuls les résultats scolaires de cette session étaient disponibles au moment de la rédaction de ce rapport, nous nous limiterons à cette période.

Les «faibles en français» réussissent moins bien, en général, que les «moyens en français» et ceux-ci moins que les «forts en français», ceci, pour toutes les matières scolaires de la session d'automne 1985. En effet, les «faibles en français» (42% et moins au TEFEC) obtiennent une moyenne de 65% pour l'ensemble de tous leurs cours; les «moyens en français» (entre 43% et 72% au TEFEC) une moyenne de 73%; les «forts en français» (plus de 73% au TEFEC) une moyenne de 78% pour l'ensemble des cours suivis au collège.

### 2.2.1 Les résultats par matière

À partir de ces trois catégories d'étudiants au test TEFEC, c'est-à-dire les 42% et moins (les «faibles»), ceux qui se situent entre 43% et 72% (les «moyens»), les 73% et plus (les «forts»), nous avons comparé les résultats du test avec les résultats par matière. Les «matières» comprennent, par exemple, tous les cours de secrétariat, tous les cours d'informatique, tous les cours de physique, etc. Le tableau 10 permet de constater que les «faibles en français» réussissent quand même leurs cours, bien que leur performance générale soit inférieure à celle des autres étudiants.

Lorsqu'on analyse le taux de réussite par matière (tableau 10), on constate que les «faibles en français» ne risquent d'échouer que dans les cours de

français, puisqu'ils obtiennent une moyenne générale de 58,9% pour ces cours. Par ailleurs, ils réussissent à 61% dans l'ensemble des cours de techniques infirmières; ils recueillent entre 63% et 66% dans les cours de mathématiques, psychologie, chimie, biologie, philosophie, techniques administratives; ils réussissent à environ 71% dans les cours de physique et d'informatique; ils décrochent même de fort bons résultats dans les cours de secrétariat avec une moyenne de 81%.

Tableau 10  
Connaissances langagières et résultats par matière

Matière	42%(et moins) au test	43% - 72% au test	73%(et plus) au test	Moyenne générale
Techniques de bureau	81,0%	81,4%	nil %	81,2%
Informatique	72,1	77,2	83,5	76,7
Physique	71,3	75,2	77,4	75,8
Philosophie	65,3	75,6	80,6	74,9
Techniques administratives	66,3	76,3	83,4	74,2
Biologie	64,3	74,6	80,1	73,7
Chimie	65,7	72,8	77,6	73,6
Psychologie	64,0	72,0	76,7	71,7
Mathématiques	63,2	71,9	77,9	67,0
Techniques infirmières	61,0	68,4	80,7	66,6
Français	58,9	65,1	70,2	65,3

On aboutit parfois à des situations paradoxales. Ainsi, parmi les plus «faibles en français» dans chacune des matières, c'est-à-dire les étudiants dans les cours de secrétariat et d'informatique (tableau 11), on remarque que les plus hautes notes scolaires du collège dans la catégorie «faibles en français» sont obtenues par ces mêmes étudiants : 81% pour l'ensemble des cours de secrétariat et 72,1% pour les cours d'informatique. Il semble que, d'après ces résultats, la connaissance du français ne soit pas essentielle dans ces cours. Par contre, les «faibles en français» ont apparemment plus de difficultés dans les cours de techniques infirmières (61%).

Tableau 11  
 Résultats des «faibles en français» au test TEFEC  
 par matière scolaire

Matière	Représentation dans la matière	Moyenne générale des «faibles»
Techniques de bureau	50%	81,0%
Techniques infirmières	32	61,0
Informatique	30	72,1
Techniques administratives	28	66,3
Psychologie	17	64,0
Biologie	16	64,3
Philosophie	16	65,3
Français	13	58,9
Mathématiques	13	63,2
Chimie	8	65,7
Physique	5	71,3

Comme l'attestent les résultats du tableau 10, les étudiants ne semblent pas échouer à cause de leur faible connaissance du français, sinon dans les seuls cours de français. On peut émettre l'hypothèse que les étudiants ne sont pas pénalisés en raison de leur méconnaissance du français dans les autres disciplines. Par ailleurs, l'écart-type permet d'apporter d'autres éclaircissements. Les «faibles en français» obtiennent une moyenne générale de 65% pour l'ensemble de leurs cours; l'écart-type étant de 15, cela signifie que certains «faibles» atteignent 80%, d'autres 50%. Les variations sont donc considérables. Par contre, celles-ci sont moindres pour les «moyens» et les «forts». L'écart-type est de 10 pour les premiers et de 7 pour les seconds; ce qui donne des variations de 63% à 83% pour les «moyens» (73% comme moyenne générale) et de 71% à 85% pour les «forts» (78% comme moyenne générale). On dénombre 152 étudiants «faibles», 550 «moyens» et 179 «forts» pour un total de 881 étudiants dont les résultats scolaires ont été comptabilisés. La constatation semble toujours la même : les plus faibles en français réussissent moins bien que les autres dans leurs cours en général.

### 2.2.2 Les échecs et les abandons

Nous avons cherché à savoir si les étudiants faibles échouaient davantage ou abandonnaient davantage et ce, dans quels cours. Précisons d'abord que, lors de la même session (automne 1985), on comptait 17,2% de «faibles» contre 62,4% de «moyens en français» et 20,3% de «forts en français» (tableau 12). Or, avec 17,3% de la population étudiante, les «faibles» s'accaparent 40,7% des échecs et 33,3% des abandons; à l'opposé, les «forts» (20,3% de la population) n'ont que 8,1% des échecs et 8,5% des abandons. Si l'on établit que chacun des étudiants a suivi sept cours durant la session, on peut compter 6 167 cours-individus au total ( $881 \times 7 = 6\ 167$ ). Cela signifie que, pour les «faibles», 1 064 cours ont été échoués contre 3 850 pour les «moyens» et 1 254 pour les «forts». Toutes proportions gardées, chacun des étudiants «faibles» échoue à 19,4% de ses cours contre 6,7% pour les «moyens» et 3,2% pour les «forts». Répétons qu'il s'agit bien là d'une **moyenne**, car, dans les faits, certains étudiants n'ont obtenu aucun échec alors que d'autres ont échoué tous leurs cours de la session. De toute façon, les résultats le confirment : les «faibles en français» échouent proportionnellement trois fois plus (19,4%) que les «moyens» et six fois plus que les «forts» (3,2%); les «faibles» abandonnent leurs cours deux fois plus (15,1%) que les moyens (7,2%) et cinq fois plus que les «forts» (3,2%). On obtient ces derniers résultats (19,4%, 15,1%, etc.) en divisant le nombre de cours échoués ou abandonnés par le nombre total de cours (1 064, 3 850, 1 253), puis en multipliant par 100.

Tableau 12  
Répartition des échecs et des abandons

	Étudiants		Cours		Échecs		Abandons	
	N	%	N	%	N	%	N	%
«Faibles»	152	17,3	1 064	19,4	207	40,7	161	33,3
«Moyens»	550	62,4	3 850	6,7	260	51,2	281	58,2
«Forts»	179	20,3	1 253	3,2	41	8,1	41	8,5
Total	881	100,0	6 167	--	508	100,0	483	100,0

En ce qui concerne les cours eux-mêmes, nous avons constaté que les «faibles en français» échouent davantage en français (21,2%) que dans les autres cours

(tableau 13); cependant, cette observation vaut également pour les «moyens» et les «forts». Les performances langagières des étudiants ne semblent donc pas avoir une grande incidence sur les échecs en français, puisque «faibles», «moyens» et «forts» échouent leurs cours de français dans des proportions plus ou moins identiques : 21,2% pour les «faibles», 23,8% pour les «moyens» et 26,8% pour les «forts». Cependant, contrairement aux autres groupes («moyens» et «forts») qui échouent surtout en mathématiques, les «faibles en français» échouent davantage en philosophie (14,4%), en biologie (6,7%) et en «techniques» (14,9%), c'est-à-dire dans les cours de techniques administratives, de techniques infirmières, d'informatique et de techniques de bureau. Enfin, les «faibles en français» échouent peu en chimie (3,3%) et en physique (0,9%). En revanche, les «forts en français» échouent surtout en mathématiques (29,2%), en psychologie (12,1%) et en chimie (9,7%). Ils échouent peu en physique (2,4%) et en philosophie (4,8%), pas du tout en biologie et dans les cours de «techniques».

Tableau 13  
Répartition des échecs (%)

	FRAN	BIO	MAT	CHI	PHYS	PHILO	PSYCHO	TECH
«Faibles»	21,2	6,7	13,5	3,3	0,9	14,4	6,2	14,9
«Moyens»	23,8	4,2	19,2	6,5	1,9	10,0	4,2	10,7
«Forts»	26,8	0,0	29,2	9,7	2,4	4,8	12,1	0,0

Le problème des abandons se présente autrement (tableau 14). Si les «faibles» et les «moyens» abandonnent le français (24,8% et 21,7%) plus que tout autre cours, il n'y a à peu près pas d'abandon en français pour les «forts» (4,8%). Les «faibles» abandonnent donc en français, puis en «techniques» et en mathématiques; les «moyens», en français (21,7%), en chimie (19,5%), en physique (14,9%) et en biologie (12,4%); c'est essentiellement en chimie (21,9%) et en mathématiques (14,6%) que les «forts» abandonnent.

Tableau 14  
Répartition des abandons (%)

	FRAN	BIO	MAT	CHIM	PHYS	PHILO	PSYCHO	TECH
«Faibles»	24,8	6,8	11,8	8,6	1,8	8,0	1,8	16,1
«Moyens»	21,7	12,4	3,5	19,5	14,9	3,2	2,4	3,5
«Forts»	4,8	2,4	14,6	21,9	0,0	2,4	0,0	2,4

Bref, les «faibles» échouent surtout en français, en philosophie, en «techniques» et en mathématiques, là où on retrouve un grand nombre d'étudiants «faibles». Ils abandonnent à peu près dans les mêmes disciplines.

\*\*\*

On doit admettre qu'une faible connaissance du français écrit n'empêche pas un étudiant de Bois-de-Boulogne de réussir ses cours. Cependant, un étudiant peu performant en français obtient généralement de moins bons résultats scolaires pour l'ensemble de ses cours et il échoue ou abandonne plus souvent. Toutefois, on peut supposer que la maîtrise du français demeure, sans aucun doute, un atout majeur, non seulement pour réaliser de meilleures performances scolaires, mais aussi pour mieux répondre aux exigences du marché du travail. C'est à partir de ce «postulat» que notre Service d'aide en langue française a conçu un certain nombre d'interventions pédagogiques destinées à améliorer les performances linguistiques de nos étudiants.

## **Troisième partie**

### **LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES**

### 3. LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

Parmi les services offerts à l'ensemble des étudiants, nous distinguons les cours obligatoires, les cours facultatifs et les consultations ponctuelles. Nous ferons état de l'expérimentation, à la session d'hiver 1984-85, d'un cours de français obligatoire selon les méthodes développées au collège de Bois-de-Boulogne par le groupe RIEFEC et au collège Algonquin par Robert Villeneuve (Enseignement de la grammaire assisté par ordinateur). Nous présenterons le compte rendu d'une expérience réalisée auprès d'un groupe d'étudiants allophones durant l'année scolaire 1985-86. Enfin nous mettrons l'accent sur quelques éléments du service qui pourraient rejoindre un éventail plus large d'étudiants ayant certains problèmes en français écrit et cela, sur une base facultative et ponctuelle.

#### 3.1 L'EXPÉRIMENTATION D'UN COURS DE FRANÇAIS CORRECTIF

##### 3.1.1 La méthode RIEFEC

Les étudiants n'ayant pu atteindre le seuil minimal du test diagnostique sont inscrits au cours de Français 111 intitulé «Consolidation des acquis en français écrit».

Le cours est offert depuis plusieurs années au collège de Bois-de-Boulogne. Il a été élaboré par Georges Beaulieu, J.-P. Bourgeau et Michel Paquin<sup>1</sup>. Son objectif est d'amener l'étudiant à l'autocorrection grâce à la production de nombreux textes écrits. Ces textes sont corrigés par le professeur selon une grille de correction codifiée comprenant 160 éléments. L'étudiant a l'obligation de faire des fiches d'observation et d'analyse pour ses erreurs. Périodiquement, il produit une grille de relecture de ses principales erreurs, ce qui l'amène à diagnostiquer précisément ses lacunes et à y remédier avec l'aide de son professeur.

---

<sup>1</sup>G. Beaulieu, J.-P. Bourgeau et M. Paquin, Entraînement à l'autocorrection, Montréal, Éditions de l'Écritoire, 1978.

La tâche du professeur, tout au long de la session, est d'aider l'étudiant dans sa démarche de correction et de l'amener à développer l'autonomie nécessaire à la résolution des principaux problèmes de français écrit.

Dans la première partie du cours, les leçons magistrales portent sur certains points du vocabulaire, de l'orthographe et de la syntaxe. En plus des rédactions de textes, de nombreux exercices grammaticaux sont effectués en classe et à la maison.

Après cette première partie, l'étudiant subit un test de contrôle (une rédaction écrite de 250 mots). S'il réussit à atteindre l'objectif (moins de 15 erreurs), il peut se retirer du cours. Dans le cas contraire, il continue sa démarche avec le professeur, sous forme de tutorat, jusqu'à l'examen final.

Pour réussir le cours, l'étudiant doit être en mesure de rédiger à la fin de la session un texte structuré de 250 mots comprenant une introduction, un développement, une conclusion et ne comportant pas plus de 15 erreurs. Si l'étudiant n'atteint pas cette compétence minimale, qui est la moyenne des étudiants du collégial, on indique la mention «incomplet» dans son bulletin scolaire et il doit s'inscrire de nouveau à ce cours à la session suivante.

### 3.1.2 La méthode EGAP0

Dans le cadre de notre recherche sur la création et l'expérimentation d'instruments susceptibles d'améliorer le français écrit au collège de Bois-de-Boulogne, nous avons expérimenté et évalué les didacticiels de grammaire française créés par Robert Villeneuve du collège Algonquin d'Ottawa.

#### Description du programme EGAP0

Les relations étudiant-didacticiel se déroulent sous forme d'un dialogue. Dès le premier contact entre l'étudiant (appelé par son prénom) et son programme, l'appareil demande à l'étudiant la permission de le tutoyer. Ce dernier doit répondre «oui» ou «non» à la question posée. Accepte-t-il d'être tutoyé? Si oui, tant mieux; si non, il le sera quand même, l'humour faisant ici sa première entrée (il reviendra sous diverses formes durant tout le cours).

Les notions, fort nombreuses et souvent denses, sont découpées en tranches successives, lesquelles sont reliées par des questions posées à l'étudiant qui doit nécessairement y répondre s'il veut faire progresser son apprentissage. La présence de ces «questions-guides» est constante, encourageant l'étudiant lorsqu'il «tape» une bonne réponse et le soutenant avec des explications supplémentaires, dans le cas contraire.

Il y a au début du cours un pré-test dont les questions sont tirées d'une banque; le cheminement de l'élève est déterminé par le résultat obtenu à ce pré-test.

Chaque unité commence par une leçon. C'est l'étudiant qui décide s'il veut revoir un exercice. Après cette première leçon, l'étudiant subit un premier test portant sur le contenu de l'unité. Il y a 47 unités au total.

Pour chaque unité, une banque de questions a été constituée de telle sorte que l'élève ne répète presque jamais les mêmes exercices.

Chaque fois que l'élève donne une réponse incorrecte, il reçoit une explication appropriée. Dans le test suivant, le programme évitera de poser des questions dans les catégories où l'élève a déjà fait la preuve d'une connaissance suffisante.

Quand l'élève a terminé un certain nombre d'unités, il peut subir des post-tests simulés (maximum: trois). À la suite de chacun de ces tests, le programme indique à l'élève son résultat ainsi que les unités qu'il aurait avantage à revoir avant de subir le véritable post-test.

#### Contenu du programme EGAP0

Le programme de grammaire assisté par ordinateur se décompose en quatre didacticiels qui sont les suivants: la «Grammaire fondamentale» proprement dite, les «Verbes 1», les «Verbes 2», le «Participe passé». On trouvera le contenu détaillé de ces didacticiels dans le tableau 15.

## Tableau 15

## Contenu du programme EGAP0

**Didacticiel 1 : la «Grammaire fondamentale» (proprement dite)**

- Unité 1 : Le verbe et son sujet  
 a) Repérage du verbe dans la phrase simple: verbes transitifs, intransitifs, d'état, pronominaux, passifs  
 b) Repérage du groupe sujet et de son NOYAU: nom propre, nom commun, pronom personnel, etc.
- Unité 2 : Les terminaisons des verbes et les groupes de conjugaison
- Unité 3 : Les auxiliaires de conjugaison «être» et «avoir»
- Unité 4 : Les temps simples et les temps composés
- Unité 5 : Le complément d'objet direct
- Unité 6 : Les verbes impersonnels

**Didacticiel 2 : les «Verbes 1 : conjugaison et emploi»**

- Unité 1 : Le verbe **avoir**
- Unité 2 : Le verbe **être**
- Unité 3 : Les verbes réguliers du premier groupe
- Unité 4 : Les verbes irréguliers du premier groupe (-CER, -GER)
- Unité 5 : Les verbes irréguliers du premier groupe (-ETER, -ELER)
- Unité 6 : Les verbes irréguliers du premier groupe en -YER
- Unité 7 : L'accord du participe passé
- Unité 8 : Le verbe **aller**
- Unité 9 : Les verbes réguliers du deuxième groupe
- Unité 10 : Les auxiliaires de conjugaison

**Didacticiel 3 : les «Verbes 2 : conjugaison et emploi»**

- Unités 1 à 4 : Les verbes des modèles offrir, courir, rendre, cueillir
- Unité 5 : Le verbe **croire**
- Unités 6 à 8 : Les verbes des modèles battre, écrire, suivre
- Unité 9 : Le verbe **mourir**
- Unités 10 et 11: Les verbes des modèles sentir et prendre
- Unité 12 : Le verbe **dire**
- Unité 13 : Le verbe **prévoir**
- Unités 14 à 16 : Les verbes des modèles devoir, craindre, disparaître
- Unité 17 : Le verbe **boire**
- Unités 18 et 19: Les verbes des modèles voir et tenir
- Unités 20-21-22: Les verbes **savoir, pouvoir et vouloir**
- Unité 23 : Les verbes du modèle **faire**
- Unité 24 : La forme passive et la conjugaison
- Unité 25 : La forme pronominale et la conjugaison
- Unité 26 : Le choix de l'auxiliaire

**Didacticiel 4 : le «Participe passé»**

- Unité 1 : Les homophones -é, -er, -ez
- Unité 2 : La terminaison des participes passés
- Unité 3 : Le participe passé employé comme adjectif ou avec l'auxiliaire **être**
- Unité 4 : Le participe passé employé avec l'auxiliaire **avoir**
- Unité 5 : Le participe passé des verbes pronominaux

### 3.1.3 L'expérimentation proprement dite

Nous avons tenté, au cours de la session d'hiver 1985-86, d'harmoniser ces deux méthodes qui comportent chacune de nombreux mérites mais aussi certaines limitations. En effet, la méthode RIEFEC exige beaucoup d'explications de notions d'analyse grammaticale et logique en classe ou en tutorat de la part du professeur: de plus, l'étudiant est tenu d'effectuer de nombreux exercices de révision grammaticale en classe et à la maison. Or, les professeurs qui ont la «générosité» d'assumer cet enseignement savent comment il est ardu d'enseigner cette matière. En classe, les étudiants trouvent la matière aride, abstraite et leur motivation est au plus bas. Avec EGAP0, ce rôle ingrat est dévolu désormais à la machine, parfois plus exigeante que ne le sont la plupart des professeurs en classe; du moins, c'est ce qu'affirment beaucoup d'étudiants. Pourtant l'étudiant accepte volontiers cette rigueur, car la machine lui accorde le mérite de ses progrès, l'encourage et lui permet de cheminer à son propre rythme. Il reste que cet apprentissage informatisé ne peut, dans les circonstances actuelles, assumer à lui seul tous les aspects du perfectionnement en français écrit. L'ordinateur ne fait pas écrire l'étudiant; c'est par la production de nombreux textes écrits que celui-ci consolidera ses acquis grammaticaux. D'où l'utilité de conserver la méthodologie et les instruments efficaces de diagnostic développés par la méthode RIEFEC grâce auxquels l'étudiant peut entreprendre une «cure de correction» de son français écrit.

#### L'adaptation du RIEFEC

Le programme EGAP0 a été intégré à l'intérieur du cours régulier de français correctif. Les objectifs généraux sont restés les mêmes: acquérir une compétence minimale en français écrit afin de s'adapter aux exigences de la vie étudiante et professionnelle; développer la volonté et le goût de bien écrire le français; développer l'autonomie nécessaire à la résolution de ses principaux problèmes de français écrit.

Les exigences concernant la rédaction de plusieurs textes de français (sept au total) et le cadre méthodologique utilisé en Français 111 ont été en grande partie maintenus; par exemple, l'obligation de faire des fiches

d'observation et d'analyse, la grille de relecture, le bilan du cumul des erreurs. Toutefois nous avons cru bon de modifier la grille de correction utilisée antérieurement.

De 160 éléments qu'elle contenait, elle a été réduite à 26 éléments répartis sur cinq catégories (tableau 16). Nous avons profité, pour ce faire, de l'expertise apportée par le groupe de recherche qui travaille à l'élaboration d'une grille de correction pouvant être utilisée par tous les professeurs de toutes les disciplines.

Le scénario d'apprentissage comportait donc trois activités principales: la production de textes, l'analyse des erreurs, les révisions grammaticales accompagnées d'exercices programmés sur ordinateur.

L'étudiant avait à rédiger un total de sept textes de deux pages sur des sujets déterminés. Ces textes étaient répartis de la façon suivante: quatre de ceux-ci étaient faits à la maison et trois autres en classe (un texte diagnostique, un texte de contrôle, un texte final).

À la suite de la correction de ses textes et du diagnostic du professeur, chaque étudiant fait l'analyse systématique de ses propres erreurs. Cette analyse des textes et des erreurs permet à l'étudiant de fabriquer son matériel correctif personnel. Pour une initiation à l'analyse de ses erreurs, on se réfère à la brochure Entraînement à l'autocorrection.

Pour chacun des quatre didacticiels EGAP0, la démarche se déroule en quatre étapes (partiellement décrites dans la section 3.1.2): premièrement, l'étudiant subit un pré-test dont les questions sont tirées d'une banque; deuxièmement, le programme de l'étudiant est déterminé par le résultat obtenu au pré-test; troisièmement, à la suite d'un post-test simulé, l'étudiant revoit les unités qui lui sont recommandées et cette opération est répétée, si désirée, jusqu'à trois reprises; finalement, l'étudiant subit le post-test.

Quant à l'évaluation du cours, elle a porté sur les trois éléments suivants: la production de textes (50%), les résultats aux post-tests d'EGAP0 (30%) et le dossier personnel (20%).

**Tableau 16**  
**Grille de correction simplifiée**

Français 111

	<u>CUMUL DES ERREURS</u>					
	Textes nos					
<u>ORTHOGRAPHE</u>	1	2	3	4	5	6
0-1: Faute d'orthographe _____						
0-2: Accents/traits d'union _____						
0-3: Confusion d'homonymes _____						
0-4: Majuscule/minuscule _____						
0-5: Coupure d'un mot _____						
<i>Sous-total</i>						
<u>GRAMMAIRE</u>						
G-1: Accord du verbe avec son sujet _____						
G-2: Accord singulier/pluriel _____						
G-3: Accord masculin/féminin _____						
G-4: Accord du participe passé _____						
G-5: Conjugaison ou forme du verbe _____						
<i>Sous-total</i>						
<u>PHRASE</u>						
P-1: Structure de phrase _____						
P-2: Temps ou mode du verbe _____						
P-3: Ponctuation _____						
P-4: Pronom mal employé _____						
P-5: Usage des mots liens _____						
P-6: Usage de la négation _____						
<i>Sous-total</i>						
<u>VOCABULAIRE</u>						
V-1: Terme ou expression impropre _____						
V-2: Mauvaise acception du terme _____						
V-3: Méconnaissance du vocabulaire spécialisé _____						
V-4: Niveau de langue inapproprié _____						
<i>Sous-total</i>						
<u>TEXTE</u>						
T-1: Clarté du texte _____						
T-2: Problème d'introduction/de transition _____						
T-3: Problème de paragraphe _____						
T-4: Plagiat/problème de citation _____						
T-5: Exigences de rédaction propres à la discipline _____						
T-6: Qualité de la présentation _____						
<i>Sous-total</i>						

Pour réussir le cours de Français 111, l'étudiant doit satisfaire à trois conditions essentielles: rédiger un texte de moins de 15 erreurs dans les conditions prescrites, obtenir au moins 60% aux post-tests d'EGAPO et cumuler 60 points sur 100 à la fin du cours.

L'étudiant qui n'a pas rencontré ces conditions, mais qui a fourni tout au cours de la session le travail exigé, a la mention «incomplet». La note obtenue à la session suivante remplacera cette mention.

### Le laboratoire de français

Le laboratoire de français est devenu le centre névralgique des activités propres au cours de français écrit; il est situé à la bibliothèque du Centre de ressources didactiques, ce qui permet à la fois un horaire de fréquentation élargi (de 8h00 à 22h00) et un environnement adéquat.

Chaque étudiant a un terminal qui lui est attribué selon un horaire fixe dans la semaine; lorsqu'un étudiant se rend au local en dehors des heures qui lui sont réservées, il utilise l'un des postes disponibles à ce moment-là.

Les micro-ordinateurs (IBM-PC) sont reliés en réseau autour d'un contrôleur (IBM-AT) grâce au logiciel JANET. Par son terminal, l'étudiant a alors accès au contrôleur qui contient les didacticiels EGAP0. Le contrôleur garde en mémoire les séances de travail de chaque étudiant. L'étudiant n'a pas à manipuler de disquettes et les professeurs peuvent avoir accès aux rapports de l'étudiant (notes obtenues aux tests, temps passé au laboratoire, etc.).

Les cours magistraux et la présence en classe des étudiants ont été réduits à environ une douzaine d'heures. C'est dans un local situé au Centre de ressources didactiques (C.R.D.), mais malheureusement assez éloigné du laboratoire, que l'étudiant peut contacter le professeur pour obtenir de l'aide: initiation technique, dépannage, explications sur la correction des travaux, vérification des fiches d'analyse et observation, etc. Les étudiants déposent au laboratoire les travaux à effectuer et y reprennent leur copie corrigée.

Il va sans dire que le professeur dans ces conditions est indispensable, mais il est perçu comme une personne-ressource et un soutien. Il n'est plus celui qui pose des questions ou qui exige des bonnes réponses.

#### 3.1.4 L'évaluation du cours

Nous avons jugé bon de poser aux étudiants un certain nombre de questions dans le but d'évaluer leurs perceptions du cours de français correctif, tel qu'il a été expérimenté lors de la session d'hiver 1985-86. Dans cette partie, nous ferons connaître ces perceptions. Nous ferons aussi état du point de vue des professeurs qui ont eu la responsabilité de l'expérience. Enfin, à la suite de ces diverses réactions nous formulerons quelques recommandations.

Le questionnaire d'évaluation a été rempli par 28 étudiants<sup>1</sup>. La plupart d'entre eux avaient déjà, à l'automne 1985, suivi le cours selon la méthode traditionnelle c'est-à-dire sans l'utilisation du programme informatisé. C'est pourquoi certaines questions leur demandaient de comparer les deux approches méthodologiques. Le questionnaire était de type «choix multiples» et l'étudiant ne pouvait choisir qu'une seule réponse par question.

Les aspects les plus positifs relevés par les étudiants quant au cours de Français 111, cours assisté par ordinateur, portent surtout sur le fait d'apprendre à son rythme (50%) et sur la grande flexibilité de l'horaire (17,9%).

Quant aux aspects négatifs, la longueur des exercices semble la critique la plus courante (53,6% des étudiants); on fait un peu moins de cas du problème de l'encadrement par les professeurs (17,8% de répondants).

La majorité des étudiants (60,7%) estime avoir amélioré de beaucoup leurs connaissances de la grammaire et ont trouvé les exercices faciles (67,9%). De plus, presque tous jugent qu'ils ont plus de facilité à écrire des textes qu'auparavant. En effet, 60,7% d'entre eux disent avoir un peu plus de facilité et 32,1% beaucoup plus de facilité à produire des textes écrits.

---

<sup>1</sup>Voir le tableau complet des résultats à l'annexe A.

Le cours assisté par ordinateur a exigé autant de travail ou plus de travail (89,3% des répondants) que le cours de grammaire traditionnelle en classe. Près des trois quarts des étudiants (71,4%) pensent obtenir des résultats scolaires supérieurs grâce à cette méthode.

L'aide technique nécessaire semble avoir été fournie adéquatement, mais aurait pu être plus soutenue puisque 57,1% des répondants estiment l'avoir eue «parfois», alors que 21,4% disent l'avoir eue «souvent».

Une réaction surprenante : 74,4% des étudiants croient que l'absence du professeur, dans le cadre du cours, est sans importance! Toutefois les répondants nuancent leurs réponses puisque 67,8% d'entre eux auraient souhaité plus d'encadrement par le professeur, alors qu'un quart des étudiants apprécie le fait d'être entièrement libre.

On note que pour 53,5% des répondants, il n'était pas nécessaire de consulter le professeur plus souvent; 25% disent que des copains (ou copines) les dépannaient régulièrement et que cela leur paraissait suffisant.

En ce qui concerne la fréquence des rencontres personnelles avec le professeur, les répondants favorisent majoritairement (92,7%) une rencontre obligatoire personnelle au moins mensuelle. À la question portant sur l'opportunité de recourir à une forme de tutorat, 46,4% des étudiants pensent qu'aucune forme de tutorat n'est souhaitable tandis que 49,9% des répondants accepteraient une forme quelconque de tutorat.

Quant à la fréquence des rencontres souhaitables en classe pour faire des corrections avec le professeur, obtenir des explications supplémentaires, etc., le choix majoritaire se porte sur une rencontre au moins mensuelle (74,8%).

La majorité des étudiants (75,1%) inscrits à ce cours croient nécessaire que le professeur fasse rédiger des textes régulièrement (rythme de trois semaines ou moins). On peut en déduire que le nombre de textes exigé durant la session semble raisonnable. La grille de correction simplifiée (26 éléments par rapport au 160 éléments de l'ancienne grille) remporte l'adhésion de la plupart des étudiants (75,0%) qui jugent cet outil utile et préférable à la grille utilisée antérieurement.

L'accord paraît se faire sur une méthodologie qui comprendrait à la fois un cours assisté par ordinateur, une forme de tutorat et des rencontres collectives en classe.

Enfin, la plupart des étudiants (85,8%) s'inscriraient, sur une base volontaire, à un autre cours de français assisté par ordinateur. Le choix de 39,2% d'entre eux porterait sur un cours axé sur la ponctuation alors que 28,5% favoriseraient des didacticiels sur la structuration de la phrase.

Les professeurs, quant à eux, ont trouvé l'expérience très positive mais ont eu à faire face à plusieurs imprévus. Au début, ils ont dû s'adapter à une technologie complexe qu'ils maîtrisaient peu. L'obligation d'inscrire chacun des étudiants à quatre reprises dans la mémoire de l'ordinateur est une tâche fastidieuse. Également, est ardue l'obligation de dépanner un étudiant dont l'espace-mémoire est épuisé. L'absence d'index pour les trois derniers didacticiels, qui oblige l'étudiant à refaire une partie de son travail, est une lacune que le concepteur du programme devra corriger. Le problème le plus important pour les professeurs fut de n'avoir eu accès aux dossiers des étudiants qu'à la fin du cours. En effet, suite à des délais de livraison de matériel et à la difficulté d'interpréter le langage des logiciels, les professeurs ont été privés d'un outil d'intervention indispensable. Il leur était difficile de savoir si l'étudiant éprouvait des problèmes de compréhension des leçons. Certains étudiants ont passé de nombreuses heures à une même unité sans demander l'aide d'un conseiller.

Tous ces problèmes causés par l'implantation d'un réseau complexe d'ordinateurs sont en voie de résolution grâce à la compétence, hautement estimée, d'un informaticien du collège.

Les étudiants apprécient beaucoup le fait de travailler à leur rythme personnel, de choisir leur horaire, de refaire les exercices ou les tests à leur guise, de ne pas subir la pression du professeur, de ne pas être jugés, d'être constamment encouragés par la machine, etc. Toutefois, les professeurs ont le sentiment de perdre un peu le contrôle du déroulement du travail de l'étudiant, surtout en ce qui concerne la remise des textes écrits. Beaucoup

d'étudiants fonctionnent aussi à leur rythme dans la production des textes, ce qui rend difficile la tâche d'intervention et d'évaluation du professeur. C'est une lacune qu'il faudra corriger.

Malgré ces points négatifs, les professeurs sont ravis d'avoir pu participer à cette expérience et, devant la nette satisfaction des étudiants, ils espèrent mieux maîtriser cet instrument pédagogique exceptionnel et l'enrichir éventuellement par la création de nouveaux didacticiels.

### 3.1.5 Les recommandations

À la suite des réactions diverses des étudiants et des professeurs qui ont vécu l'expérience du cours de français correctif, durant la session d'hiver 1985-86, nous aimerions faire les recommandations suivantes :

- 1° Que l'on maintienne le cours de Français 111 en y intégrant le programme EGAP0 pour la révision grammaticale.
- 2° Que l'on conserve l'encadrement actuel pour le cours de Français 111, soit un professeur pour 20 étudiants.
- 3° Que le nombre d'utilisateurs ne dépasse pas 20 utilisateurs par terminal, afin d'éviter la congestion au laboratoire et de maintenir une certaine souplesse de l'horaire (celui de la bibliothèque).
- 4° Que l'on aménage les locaux du Service d'aide en langue française de telle sorte que les professeurs puissent avoir une vue directe à l'intérieur du laboratoire et qu'eux-mêmes puissent être vus des étudiants.
- 5° Que l'on assure un encadrement des étudiants au laboratoire de français et que ceux-ci soient répartis entre les professeurs responsables du cours de Français 111.
- 6° Que chaque étudiant rencontre, toutes les deux semaines, un des professeurs responsables du cours; le but de cette rencontre étant de répondre aux interrogations de l'étudiant, de faire le point sur la correction des travaux écrits et d'évaluer le travail au laboratoire (durée de l'utilisation, résultats aux tests, etc.).

- 7° Que le cours de Français 111 comprenne sept rencontres du groupe en classe, soit trois semaines au début de la session pour la passation du test diagnostique, l'apprentissage des techniques de production de textes écrits, la révision des règles de ponctuation, etc., une rencontre mensuelle pour faire des corrections avec le professeur, obtenir des explications supplémentaires, faire des travaux sur la matière vue au laboratoire, etc., et enfin une rencontre lors du dernier cours.
- 8° Qu'il y ait une plus grande harmonisation entre les deux composantes du cours, c'est-à-dire la révision de la grammaire assistée par ordinateur et la production de textes écrits. Les professeurs devront faire constamment l'effort d'intégrer les acquis grammaticaux dans la rédaction des textes présentés par les étudiants.
- 9° Que l'on associe au cours assisté par ordinateur une formule de tutorat et une rencontre en classe à intervalles réguliers.
- 10° Que les professeurs déterminent un échéancier pour chacun des didacticiels du programme EGAP0.
- 11° Que les professeurs utilisent la grille de correction simplifiée (26 éléments) telle qu'elle a été élaborée par le groupe de recherche sur la langue.
- 12° Que l'on enrichisse la banque de didacticiels en créant des programmes nouveaux, particulièrement au niveau des homonymes, de l'emploi des majuscules, de l'emploi des pronoms personnels, etc.

### 3.2. UN COURS DE FRANÇAIS POUR LES ALLOPHONES<sup>1</sup>

L'expérience du Service d'aide en langue française a permis de jeter un nouvel éclairage sur les problèmes particuliers des allophones au collège, c'est-à-dire de ces étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français. Certains d'entre eux éprouvent de graves difficultés d'intégration au milieu en raison de leur absence de maîtrise de la langue, situation qui leur cause des problèmes tant sur le plan scolaire que sur le plan social.

C'est pour satisfaire aux demandes d'aide répétées de ces étudiants que nous avons décidé de créer un service d'appoint qui réponde aux besoins des

---

<sup>1</sup> Cette partie du rapport a été rédigée par Michel Dupuis et Nicole Garet, professeurs au département de français.

étudiants les plus en difficulté. C'est ainsi qu'est né le service d'aide individualisé en français pour les allophones.

Ce projet-pilote a été réalisé par deux professeurs du département de français spécialistes en français langue seconde, sur une période de deux sessions, soit d'octobre à décembre 1985 et de février à mai 1986. L'expérience a été tentée auprès de neuf étudiants dont cinq de Techniques infirmières, deux de Sciences pures, une de Techniques de bureau et un étudiant inscrit en Sciences administratives; tous les étudiants, sauf un, étaient de sexe féminin. Il s'agissait d'étudiants d'origines diverses: trois hispanophones (Pérou, El Salvador), trois Asiatiques (Japon et Vietnam), deux Québécoises anglophones, l'une de souche israélienne, l'autre d'origine écossaise et, enfin, un étudiant arabophone: un tableau on ne peut plus international et diversifié.

### 3.2.1 La description générale de l'expérience

Le projet devait se dérouler sur une période de 3 heures/semaine, sous forme de tutorat. Chaque cours devait comprendre une partie de grammaire (50%), une partie de phonétique (25%) et également une autre de syntaxe (25%).

Le cours avait été conçu dans le but de satisfaire les exigences d'un programme pré-établi et les besoins urgents de cette catégorie d'étudiants. C'est avec ces premières données que l'expérience démarra. Bien vite, il a fallu assouplir certaines composantes du programme pour l'adapter au rythme propre de chacun.

Il était impératif de déceler et de cerner les difficultés propres aux diverses appartenances linguistiques: perceptions différentes des sons et difficultés à les reproduire, vécu personnel et milieu d'origine. C'est en conversant avec eux de divers sujets que les professeurs ont réussi à se rapprocher d'eux, à faire fondre la glace et à établir un contact plus chaleureux, condition nécessaire au succès d'un tel projet.

Une fois ce contact établi, il était important de réexpliquer constamment les objectifs du projet-pilote aux étudiants, car il est quelquefois arrivé

à certains, surtout au début du cours, d'apporter leurs travaux de français aux professeurs pour qu'ils les «aident» à rédiger ou pour qu'ils les «corrigent», comme ils le disaient si bien.

De plus, comme l'amélioration du français n'était pas le seul but de cette expérience, il convenait de recourir à un support socio-culturel tel que les articles ou les nouvelles, pour appuyer notre enseignement par des réalités d'ici et de saisir la moindre occasion pour amener l'étudiant à s'exprimer avec des structures variées et à se faire comprendre.

Souvent, lorsqu'ils se laissaient aller à des confidences spontanées, ceux-ci avouaient leur impuissance à créer des liens avec les jeunes francophones québécois. En fait, quelques-uns ont exprimé en privé leur sentiment de découragement impossible à laisser voir au grand jour. À chaque fois, il était nécessaire de les stimuler dans leurs efforts et de les inciter à travailler avec une énergie redoublée. Les professeurs mettaient alors davantage l'accent sur les progrès réalisés que sur les résultats scolaires.

Les étudiants participant au projet-pilote étaient inscrits à des disciplines diverses au collège. Le français, en plus d'être une langue utile dans les contacts quotidiens, est aussi une langue scolaire. Par exemple, les étudiants de Techniques infirmières ne partagent pas les mêmes intérêts que ceux des Sciences administratives. Ils ont donc, à la limite, des besoins langagiers différents. Aussi, les professeurs ont tenté de répondre aux besoins manifestés, tout en essayant de développer chez ces étudiants des habitudes d'autocorrection.

### 3.2.2 Les approches pédagogiques et les modes d'intervention

Les moyens utilisés pour mener à bien cette expérience ont certes varié à la fois selon l'approche des professeurs et selon les difficultés et les problèmes éprouvés par les étudiants.

Notons, entre autres, le travail sur le plan des corrections phonétiques: par exemple, les [r] chez les Asiatiques, l'opposition des [s] / [z] et celle des [é] / [è] (j'ai été/j'étais) chez les Hispanophones, les liaisons

phonétiques, l'accent tonique. Ajoutons les problèmes relatifs à la grammaire fondamentale du français: l'opposition entre l'article défini et indéfini particulièrement chez les Asiatiques, les pronoms de toutes sortes, les temps et les modes, la «chère» concordance des temps et surtout les accords des participes passés. La ponctuation a été également travaillée, de même que les pauses de voix dans la communication orale.

Il serait sans doute fastidieux de décrire ce travail qui consiste à faire apprendre, répéter, mémoriser, sans que l'étudiant ait l'impression d'une routine lassante qui l'aurait porté à abandonner l'expérience en cours. Ce patient travail touchait l'étude du vocabulaire, les structurations plus complexes et les résumés de lecture. Il faut en outre souligner le rôle correcteur des mini-dictées (préparées la veille ou spontanées) qui procuraient beaucoup de satisfaction lorsque se manifestaient des signes tangibles d'amélioration. Pour éviter de travailler en vase clos et pour tâcher de corriger le tir si besoin était, les professeurs impliqués dans le projet ont gardé un contact avec les professeurs réguliers de ces étudiants.

### 3.2.3 Les difficultés de parcours

Il faut bien noter que, dans plusieurs cas, les études collégiales sont doublées d'un quelconque emploi, le plus souvent manuel, pour permettre à l'étudiant de joindre les deux bouts. Citons l'exemple de jeunes étudiantes, déjà mariées, qui se doivent de concilier études, responsabilités familiales et difficultés économiques; la plupart du temps, le salaire seul du mari ne peut suffire à assumer le quotidien. Alors, elles sont obligées de travailler les soirs ou les fins de semaine. Il n'est pas étonnant que ces étudiantes trouvent ardu de se concentrer sur leurs études.

Dans leurs conversations, ces sujets revenaient vite à la surface, surtout lorsqu'il était question de la situation de la femme ou des problèmes familiaux engendrés par leur nouvel environnement.

Mentionnons que, dans un cas très particulier, il a été nécessaire d'exiger des heures de cours supplémentaires de la part d'une étudiante en lui faisant suivre des cours 2 soirs/semaine au Centre d'orientation et de formation des

immigrants (C.O.F.I.) du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Au début, cette expérience s'est avérée prometteuse; elle a permis à cette étudiante d'augmenter sensiblement sa vitesse de compréhension et sa capacité de rédiger plus correctement certains travaux.

À ce sujet, la direction du collège avait accepté de faciliter cette expérience en libérant l'étudiante de ses cours réguliers, quitte à les reprendre ultérieurement avec son nouvel acquis linguistique. Malheureusement, celle-ci ne s'est pas réinscrite au second semestre et elle a abandonné ses cours. La tâche lui apparaissait sans doute trop lourde et le chemin, trop long à parcourir.

#### 3.2.4 L'évaluation et la conclusion de l'expérience

Les résultats de cette expérience ne se mesurent pas en termes de résultats scolaires comptabilisés pour ces étudiants, puisque le cours n'était pas crédité. Néanmoins, les divers travaux accomplis au cours des rencontres et les examens-révisions de chaque fin de session ont permis aux étudiants de mesurer de façon qualitative leurs divers progrès. La certitude de s'améliorer leur procurait une nette fierté. C'est pourquoi ils n'ont jamais marchandé leur collaboration et ont accepté ces trois heures supplémentaires qui s'ajoutaient à des horaires parfois très chargés. Ils n'ont point refusé de fournir des efforts additionnels pour mieux atteindre les objectifs fixés.

Les témoignages recueillis laissent entrevoir une nette satisfaction des étudiants ayant participé au projet. Ils soulignent l'aide importante que des notions de grammaire mieux comprises leur ont apportée; ils ont développé des réflexes d'autocorrection; ils ont acquis une compréhension accrue des divers textes traitant du monde qui les entoure, et partant, ils ont pu plus facilement s'intégrer dans un mode socio-culturel qui leur était d'abord complètement étranger. Ils déclarent avoir développé le goût de lire et de s'impliquer à différents niveaux dans les activités au collège.

Le français n'est plus une langue «impossible», un «fardeau», comme certains l'ont souligné; il devient alors «agréable de communiquer» et de «se faire comprendre». Il s'ensuit une nette valorisation de l'étudiant allophone.

La barrière de la timidité franchie, il était facile de noter les changements d'attitude intervenus chez ces étudiants. Les mines déconfites faisaient alors place aux sourires et à des conversations qui témoignaient d'une acquisition de l'autonomie personnelle et de l'amélioration de la capacité de communiquer.

Cette expérience n'est qu'un volet de l'ouverture qu'on doit manifester aux problèmes linguistiques des allophones, dont le nombre pourrait augmenter sensiblement dans les collèges pour les années à venir. Par conséquent, les structures d'accueil devront mettre sur pied des cours de français langue seconde à l'intention de ces étudiants qui connaissent des difficultés linguistiques particulières.

En ce sens, il faut remercier les autorités compétentes du collège qui ont accepté de faciliter la tâche aux professeurs ayant réalisé l'expérience et leur ont permis de modifier leurs horaires réguliers en horaires «spéciaux» pour mener à bien le projet. Sans cette collaboration, il aurait été impossible de conduire l'expérience jusqu'au bout.

Il est évident que les cours de français langue maternelle conçus tels que maintenant ne répondent pas aux besoins actuels des allophones. La Direction des services pédagogiques a d'ailleurs pris la décision d'instaurer un cours de français langue seconde pour les étudiants éprouvant des problèmes de français écrit pour l'automne 1986. Le nouveau cours crédité s'adresse aux étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français et qui ont de graves problèmes à communiquer. Ces étudiants pourront y acquérir une maîtrise minimale de la langue écrite par le biais de la langue parlée tout en se familiarisant avec la société et la culture québécoises. Le cours devrait permettre ainsi aux étudiants d'accéder aux autres cours de niveau collégial. Le contenu du cours sera adapté aux besoins des étudiants et touchera toutes les composantes de la langue orale et écrite (phonétique, lexicale, grammaire, syntaxe). Les étudiants se familiariseront avec le contexte socio-culturel québécois à travers l'exploitation de documents authentiques.

## **Quatrième partie**

### **LES SERVICES OFFERTS AU PERSONNEL**

#### 4. LES SERVICES OFFERTS AU PERSONNEL

Cette partie de notre rapport sera consacrée à la description des services offerts aux quatre catégories de personnel du collège: les cadres, les professionnels, le personnel de soutien et le personnel enseignant. Il sera également question de l'accueil qui a été réservé jusqu'ici à nos offres de services.

##### 4.1 LA CONSULTATION LINGUISTIQUE

La consultation linguistique consiste à résoudre de façon ponctuelle les problèmes dont nous font part les professeurs, les professionnels, les cadres et le personnel de soutien. Ce service répond par téléphone, par rencontre individuelle ou par courrier, à des questions portant sur la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, la terminologie ou le style. Les employés du collège bénéficient également d'un service d'aide à la rédaction dont le but est d'améliorer la qualité des textes écrits. De plus, vers la fin de la session, un service de recherche terminologique a été mis sur pied afin de satisfaire les besoins terminologiques de chacune des disciplines du collège. C'est à cette fin que nous disposons actuellement de nombreux ouvrages de référence indispensables pour mener à bien notre tâche.

La recherche terminologique d'ordre «thématique», c'est-à-dire propre à une discipline en particulier, peut occasionner des délais plus ou moins longs selon l'ampleur du travail demandé; trouver un mot technique français et fabriquer un glossaire assez élaboré ne nécessitent pas le même travail. Il est possible à tout employé d'effectuer soi-même la recherche terminologique en consultant les instruments de référence ou en recourant à la Banque de terminologie du Québec.

Le local de documentation comprend, outre le fichier terminologique de la B.T.Q., des dictionnaires, des encyclopédies, des glossaires, des précis de grammaire, des guides de rédaction, etc., totalisant pour le moment environ 80 ouvrages de base disponibles à tout le personnel du collège.

## 4.2 LA RÉVISION LINGUISTIQUE

Ce service se présente sous deux formes :

- la révision linguistique ponctuelle; elle comprend la correspondance, les lettres circulaires, les plans de cours et tout texte ne dépassant pas 12 pages;
- la révision linguistique de longue durée: des manuels-maisons, des rapports de recherche et des rapports administratifs.

Dans ce dernier cas, le service peut faire appel à des spécialistes de l'extérieur à qui l'on confie des contrats de révision de certains documents. Ce procédé peut permettre aux responsables du service d'acquérir et de développer une expertise dans ce domaine.

## 4.3 L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

Elle consiste principalement en des activités offertes à la fois aux professeurs et au personnel de soutien du collège. Nous pensons, par exemple, à l'usage des cours programmés sur ordinateur. Les conditions d'utilisation du laboratoire de cours restent encore à déterminer à partir d'une négociation avec les groupes intéressés et en tenant compte des possibilités du service. Nous venons de construire une grille de correction; les différentes phases de conception et d'expérimentation de cette grille ont été réalisées grâce à la participation de professeurs représentant différentes disciplines. Suite à la fabrication et à l'acceptation de cette grille, des sessions d'information pour sa compréhension et son implantation seront proposées aux différents départements intéressés. Seront également conçus, en collaboration avec le Service de développement pédagogique (S.D.P.), des cours de français sur mesure, à l'intention de différents groupes de professeurs ou des autres membres du personnel du collège.

On fera de plus appel à des conférenciers spécialisés dans certains domaines de la langue, comme la terminologie, le langage scientifique, etc. Bref, les membres du S.A.L.F. doivent, au niveau de l'animation pédagogique, s'impliquer tant auprès des individus (professeurs) que des départements afin de répondre aux diverses demandes.

#### 4.4 LA DIFFUSION DE L'INFORMATION

Il a fallu d'abord élaborer une politique de l'information avec l'aide des cadres et des membres du personnel intéressés à cette question, puis former une équipe de rédacteurs au sein de laquelle on retrouve d'ailleurs l'un des animateurs du S.A.L.F. Un périodique institutionnel L'intervalle fut créé et le S.A.L.F. décida d'intégrer dans ce périodique une rubrique intitulée «Langue et langage». Cette rubrique comprend en général une chronique à caractère linguistique, des textes traitant des réalisations du S.A.L.F. et des analyses de questions linguistiques reliées aux pratiques langagières des employés du collège. Le but de cette rubrique est de garder éveillée «la conscience linguistique» des employés du collège.

D'autre part, qu'il s'agisse de panneaux-réclames, de tableaux d'affichage, de signalisation, etc., le S.A.L.F. doit s'assurer que les textes affichés au collège soient rédigés dans un français correct.

#### 4.5 LA DOCUMENTATION

Le Service d'aide en langue française dispose d'un local de documentation pour mener à bien son travail. Il est évident que les membres d'un service linguistique ne sauraient être des encyclopédies ou des grammaires vivantes; sans outils, ils n'offriraient souvent qu'un piètre service.

On trouvera dans le tableau 17 la liste des ouvrages disponibles au local de documentation du S.A.L.F.

## Tableau 17

## Ouvrages de documentation du S.A.L.F.

- 
- ANDERLA, Georges, Dictionnaire des affaires, anglais-français français-anglais, Paris, Delmas, 1979, 524 p.
- ASSOCIATION FRANÇAISE DE NORMALISATION (AFNOR), Grandeurs et unités de mesure; le système international d'unités; les symboles de grandeurs et d'unités; recueil de normes françaises, Paris, AFNOR, 294 p.
- BELLE-ILSLE, Gérard, Dictionnaire technique général anglais-français, Montréal, Beauchemin, 1979.
- BÉLISLE, Louis-Alexandre, Dictionnaire nord-américain de la langue française, Montréal, Beauchemin, 1982.
- BERTAUD DU CHAZAUD, Henri, Dictionnaire des synonymes, Paris, Les Usuels du Robert, 1983, 580 p.
- BESCHERELLE, L'art de conjuguer, Lasalle, Hurtubise, H.M.H., 1980, 157 p.
- BORROT, Alexandre et Marcel DIDIER, Bodico-Dictionnaire du français sans faute, Paris, Bordas, 1970, 362 p.
- BOUSSINOT, Roger, Dictionnaire des synonymes, analogies et antonymes, Paris, Bordas, 1981, 1031 p.
- CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, Le français au bureau, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982, 197 p.
- CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, Pierre COLLINGE et Gérard LAGANIÈRE, Rédaction technique, Sherbrooke, Éd. Laganière, 1983, 281 p.
- CANADA, Guide du rédacteur de l'administration fédérale, Ottawa, Secrétariat d'État, 1983, 218 p.
- CANADA, Bulletin de terminologie no 147; Vocabulaire général, 7 vol., Ottawa, Secrétariat d'État, Bureau des traductions, Information Canada, 1972.
- CAPUT, Josette, Dictionnaire des verbes français, Paris, Larousse, 1975, 589 p.
- CLAS, A., Guide de la correspondance administrative et commerciale, Montréal, McGraw-Hill, 1980, 245 p.
- COLIN, Jean-Paul, Dictionnaire des difficultés du français, Paris, Les Usuels du Robert, 1980, 857 p.
- COLPRON, Gilles, Dictionnaire des anglicismes, Montréal, Beauchemin, 1984.
- DAGENAIS, Gérard, Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada, Montréal, Les éditions françaises, 1984, 535 p.
- DAVAU, Maurice, Marcel COHEN et Maurice LALLEMAND, Dictionnaire du français vivant, Paris, Bordas, 1982.

Tableau 17  
(suite)

## Ouvrages de documentation du S.A.L.F.

- 
- DE BUISSERET, Irène, Deux langues, six idiomes: manuel pratique de traduction de l'anglais au français, Ottawa, Carlton-Green, 1975, 480 p.
- DELAS, Daniel, Dictionnaire des idées par les mots, Paris, Les Usuels du Robert, 1978, 609 p.
- DOPPAGNE, Albert, Majuscules, abréviations, symboles et signes, Paris/Gembloux, Duculot, 1979, 104 p.
- DOURNON, Jean-Yves, Dictionnaire d'orthographe et des difficultés du français, Paris, Bordas, 1970, 362 p.
- DUBOIS, Jean, Dictionnaire du français contemporain, Paris, Larousse, 1984.
- DUBUC, Robert, Objectif: deux cents fautes à corriger, Ottawa, Leméac, 1971, 133 p.
- DUDEN, François, dictionnaire en images, Mannheim, Bibliographisches Institut, 1962, 672 p.
- FRANTERM, Dictionnaire des néologismes officiels, Paris, Nathan, 1984, 543 p.
- GILBERT, Pierre, Dictionnaire des mots contemporains, Paris, Les Usuels du Robert, 1980, 739 p.
- GINGUAY, Michel et Anette LAURET, Dictionnaire d'informatique, Paris, Masson, 1981, 319 p.
- GINGUAY, Michel, Dictionnaire d'informatique français-anglais, Paris, Masson, 1981, 188 p.
- GIRODET, Jean, Dictionnaire du bon français, Paris, Bordas, 1981, 896 p.
- Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, 1982-1985.
- GRÉVISSE, Maurice, Le bon usage, Gembloux (Belgique), Duculot, 1980, 1519 p.
- GRÉVISSE, Maurice, Le français correct, Gembloux (Belgique), Duculot, 1973, 400 p.
- GRÉVISSE, Maurice, Savoir accorder le participe passé, Gembloux (Belgique), Duculot, 1975, 105 p.
- HANSE, Joseph, Nouveaux dictionnaires des difficultés du français moderne, Paris, Duculot, 1985, 1014 p.
- Harrap's New Standard French and English Dictionary, 4 vol., 1985.
- Le grand Robert de la langue française, 14 vol., 1985.
- Le Petit Robert 1, Paris, Le Robert, 1984.

Ouvrages de documentation du S.A.L.F.

---

---

Le Petit Robert 2, Paris, Le Robert, 1985.

Lexis, Paris, Larousse, 1984.

Petit Larousse illustré, Paris, Larousse, 1986.

Pluridictionnaire, Paris, Larousse, 1984.

QUÉBEC, Guide de présentation des manuscrits, Ministère des Communications, 1984.

QUÉBEC, Le français quotidien des gestionnaires, du personnel de secrétariat, des communicateurs et des communicatrices, OLF, Éditeur officiel du Québec, 1984.

QUÉBEC, Signes en usage au Québec, Assemblée nationale, Éditeur officiel du Québec, 1984.

QUEMADA, G., Dictionnaire des termes nouveaux des sciences et des techniques, Paris, CILF, 1983, 605 p.

RAMAT, Aurel, Grammaire typographique, Montréal, A. Ramat, 1983, 96 p.

Répertoire toponymique du Québec, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984.

REY, Alain, Dictionnaire des expressions et locutions, Paris, Les Usuels du Robert, 1979, 946 p.

SAUVÉ, Madeleine, Observations grammaticales et terminologiques, Montréal, Université de Montréal.

SOCIÉTÉ D'ÉNERGIE DE LA BAIE JAMES (SEBG), Guide de présentation de la note de service, 1983, 18 p.

SOCIÉTÉ DU BON PARLER FRANÇAIS (LA), Glossaire du parler français au Canada, Québec, L'Action nationale, 1980, 709 p.

SYLVAIN, Fernand, Dictionnaire de la comptabilité et des disciplines connexes, Toronto, Institut canadien des comptables agréés, 1982, 662 p.

SYNDICAT NATIONAL DES CADRES ET MAÎTRISE DU LIVRE, DE LA PRESSE ET DES INDUSTRIES GRAPHIQUES, Code typographique, Paris, Syndicat national des cadres et maîtrise du livre, de la presse et des industries graphiques, 1974, 121 p.

TEZENAS, J., Dictionnaire de l'organisation et de la gestion, Paris, Éditions d'organisation, 1971, 270 p.

THIMONNIER, René, Code orthographique et grammatical, Paris, Hatier, 1970, 319 p.

THOMAS, Adolphe, Dictionnaire des difficultés de la langue française, Paris, Larousse, 1980.

Webster's New Collegiate Dictionary, Toronto, Thomas Allen, 1981, 1532 p.

---

---

Certains de ces volumes appartiennent à la bibliothèque du collège. Ils sont d'ailleurs classés et répertoriés au fichier central de celle-ci. Par ailleurs, la bibliothèque effectue les achats nécessaires au S.A.L.F. et peut lui prêter certains volumes qui, au fichier central, sont rendus reconnaissables par un signe identificateur.

#### 4.6 BILAN PROVISOIRE DE L'UTILISATION DES SERVICES

Nos services ont reçu jusqu'ici un accueil très encourageant de la part des membres du personnel enseignant et du personnel administratif du collège. Au cours des premières journées d'ouverture de ces services de consultation et de révision (début de mars), la réaction a été, il est vrai, assez lente. Obligés jusqu'alors de se débrouiller eux-mêmes, par leurs propres moyens, pour la résolution de leurs difficultés d'ordre linguistique, les membres du personnel ont tardé à faire tout naturellement appel aux services mis à leur disposition.

Les choses ont changé graduellement. Et si nous en jugeons par les seules demandes de révision linguistique, nous pouvons affirmer que le travail réalisé correspondait vraiment aux besoins du milieu. À titre d'illustration, nous présentons un bref compte rendu des demandes de consultation et de révision qui sont parvenues au S.A.L.F. aux mois de mars et d'avril 1986.

Pour la consultation - par voie téléphonique surtout - le service a reçu 12 requêtes émanant des services administratifs et du personnel enseignant, ce qui correspond à un total de 70 minutes de consultation, auxquelles on peut ajouter une heure de recherches additionnelles sur les questions sou- mises.

En ce qui concerne la révision linguistique, c'est du côté du personnel enseignant que les demandes furent les plus nombreuses. Il y eut au total 18 demandes de révision de documents, correspondant à un total de 287 pages de textes et 31 heures de travail.

Soulignons aussi qu'en ce qui concerne la consultation linguistique, les demandes d'informations portaient sur des sujets très variés tels que: les règles de coupure de mots, des cas d'orthographe d'usage, l'accord des

adjectifs, des verbes et des participes passés, l'emploi des temps verbaux et des relatifs dont/que, le choix du terme juste, le sens de certains mots techniques, des questions portant sur le style, etc.

Enfin, au niveau de l'animation pédagogique, le travail des membres du S.A.L.F. a consisté à élaborer une grille de correction et à participer à l'animation de la journée pédagogique qui a eu lieu le 19 mars 1986.

## **Cinquième partie**

### **LA CRÉATION D'OUTILS PÉDAGOGIQUES**

## 5. LA CRÉATION D'OUTILS PÉDAGOGIQUES

L'un des axes de notre politique de valorisation de la langue est la création d'outils pédagogiques à l'intention des étudiants et du personnel du collège. Le milieu a très fréquemment manifesté le désir de pouvoir disposer d'un certain nombre d'instruments aptes à lui servir de support sur les plans linguistique et pédagogique. Du même souffle, les professeurs, en particulier, ont souligné le fait que, pour que ces instruments répondent vraiment à leurs besoins et réussissent à satisfaire leurs attentes, ils devaient être conçus et créés avec leur collaboration et leur participation. En d'autres mots, ils désiraient intervenir et faire valoir leurs points de vue à toutes les étapes de l'élaboration de ces instruments.

C'est pour répondre à ces demandes que l'équipe de recherche sur la langue a mis sur pied deux projets : l'un qui consiste en la création, l'expérimentation et l'évaluation d'une grille de correction qui pourrait être utilisée par les professeurs de tous les départements du collège; l'autre qui concerne la production d'un guide méthodologique pour les travaux écrits. Les pages qui suivent présentent tout d'abord une brève description de la réalisation du projet relatif à la grille de correction. Les lecteurs particulièrement intéressés à ce projet pourront consulter notre rapport final<sup>1</sup> consacré exclusivement à cette grille. Quant au projet se rapportant au guide méthodologique, il fait, dans le présent rapport, l'objet d'un compte rendu très détaillé accompagné de recommandations.

### 5.1 LA GRILLE DE CORRECTION

La grille de correction est donc vraisemblablement le premier outil qui sera mis à la disposition du personnel enseignant et des étudiants du collège de Bois-de-Boulogne par le S.A.L.F. Cette grille a été conçue de telle façon qu'elle soit facilement utilisable par l'ensemble du corps professoral, quelles que soient les disciplines et les matières enseignées. Elle a également pour

---

1 Ce rapport final sera intitulé : Grille de correction, élaboration, expérimentation et évaluation (à paraître en juin 1986). Rédigé par les professeurs Claude Racine, Denis Dubois, Lionel Jean et Jacques Leclerc, il fait état d'un projet subventionné en 1985-1986 dans le cadre du Programme de subventions à l'innovation pédagogique (PROSIP).

objectif de développer le goût de l'autocorrection chez les élèves. Plusieurs opérations étroitement reliées les unes aux autres ont mené à l'élaboration de cet outil pédagogique.

### 5.1.1 La fabrication de la grille (session d'automne 1985)

En tout premier lieu, un inventaire des quelques grilles utilisées dans le milieu nous a amenés à la conclusion que celles-ci ne répondaient point à nos besoins et à nos exigences. En effet, elles ne nous paraissaient pas applicables à toutes les disciplines du collégial. De plus, elles n'avaient pas été construites en collaboration avec ceux qui seraient les premiers à s'en servir: les professeurs des différentes matières du collégial.

Il a donc été décidé de faire appel directement à ceux-ci, ou plus exactement à ceux d'entre eux qui s'étaient montrés très fortement intéressés à la fabrication d'un tel instrument. Avec ce groupe «d'experts conseillers», les membres de l'équipe de recherche sur la langue ont adopté un mode de fonctionnement inspiré de la méthode information-proposition-discussion-décision.

C'est à la suite de deux réunions tenues avec une douzaine de conseillers<sup>1</sup> qu'a tout d'abord été établie une liste des types d'erreurs que les professeurs disent relever le plus fréquemment dans les travaux de leurs élèves. Ces erreurs, après avoir été regroupées par catégories, ont constitué la première version de la grille qui a alors été soumise à l'évaluation des experts à l'aide d'un questionnaire, le Questionnaire E.

Suite à la correction et au réaménagement de la grille à partir des informations tirées de ce questionnaire, une nouvelle consultation a été réalisée à l'aide du Questionnaire D. Cette fois, en plus de notre groupe d'experts, d'autres professeurs de différents départements ont rempli le questionnaire. Et c'est à partir des résultats de l'analyse des réponses fournies que la grille de correction définitive a été produite.

---

1 Ces conseillers enseignent dans les départements suivants : sciences sociales, chimie, philosophie, arts, éducation physique, mathématiques, techniques de secrétariat, techniques infirmières, français, psychologie, histoire et géographie.

### 5.1.2 L'expérimentation de la grille (session d'hiver 1986)

La première étape de cette expérimentation fut la passation du pré-test. Celui-ci comportait deux épreuves : un texte erroné à corriger et un texte à rédiger sur un sujet imposé. Il a été soumis à 10 groupes d'étudiants répartis en six groupes expérimentaux et quatre groupes témoins.

L'expérimentation proprement dite s'est déroulée de la façon suivante : les professeurs participants ont corrigé l'équivalent de trois travaux de session de leurs élèves des groupes expérimentaux à l'aide de la grille de correction. Les travaux des groupes témoins étaient corrigés selon les pratiques habituelles. Cette façon de procéder devait nous permettre de vérifier l'hypothèse de départ, à savoir : les étudiants des groupes expérimentaux devaient obtenir des résultats supérieurs à ceux des groupes témoins lors de la passation du post-test.

Tout au cours de l'expérimentation, l'équipe de recherche s'est tenue à la disposition des professeurs expérimentateurs afin de leur fournir le support pédagogique et technique nécessaire à l'application de la grille. La passation du post-test s'est faite dans les mêmes conditions que celles du pré-test. Comme le pré-test, le post-test comportait un texte erroné et un sujet de rédaction de texte.

### 5.1.3 L'analyse des résultats et les recommandations

Au moment où nous écrivons ces lignes, l'équipe de recherche sur la langue analyse les résultats du post-test et les compare à ceux du pré-test. Elle formulera ensuite un certain nombre de recommandations relatives aux conditions d'application de la grille. Ces recommandations apparaîtront dans le rapport<sup>1</sup> final traitant de l'ensemble du projet d'élaboration, d'expérimentation et d'évaluation de la grille de correction.

---

<sup>1</sup> Loc. cit.

## 5.2 LE GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DES TRAVAUX ÉCRITS<sup>1</sup>

Les étudiants arrivant au collège n'ont pas tous reçu la même formation. Quelques-uns ont déjà fait des travaux de recherche selon une méthodologie bien précise alors que d'autres ignorent totalement ce qu'est ce genre de travail et la manière de le présenter.

La bibliothèque du collège possède une grande quantité d'ouvrages traitant des étapes de la recherche, des méthodes de rédaction ou de la présentation matérielle des travaux. Certains de ces guides sont placés en évidence près des fichiers. Quand ils ont un travail à faire, les étudiants se retrouvent donc devant cette multiplicité de documents qui abordent la recherche sous des angles différents et ils ne savent pas souvent comment orienter leur choix.

Par ailleurs, presque chaque professeur impose une méthode différente aux étudiants selon sa discipline et son cours. Cette attitude, bien sûr, ne satisfait presque personne et constitue plutôt un palliatif qu'une solution à long terme. Ainsi, plusieurs enseignants pensent qu'aussi bien pour eux que pour les étudiants, il serait souhaitable qu'existe un outil pédagogique servant de guide méthodologique et permettant d'uniformiser la présentation des travaux écrits au collège.

C'est en vue de créer un tel outil que nous avons tout d'abord procédé à l'inventaire des guides existant à la bibliothèque. Cette opération nous a permis de constater que plusieurs collèges avaient conçu des guides méthodologiques. Nous nous sommes alors adressés aux coordonnateurs des départements de français (ou d'arts et lettres) de tous les cégeps et collèges de la province. Après les avoir mis au courant de notre recherche, nous leur demandions de nous faire parvenir les documents produits sur le sujet à leur collège. Plusieurs d'entre eux ont acquiescé à notre requête et nous avons inclus les guides reçus à la liste des ouvrages étudiés.

Dans une première étape de notre travail, nous avons classé et analysé les guides consultés. Un questionnaire-sondage a ensuite été préparé et envoyé à une quarantaine de professeurs du collège de Bois-de-Boulogne qui avaient

---

1 Cette partie du rapport a été rédigée par Monique Laurin et Magda Sayad, professeures au département de français.

exprimé le désir de participer à l'élaboration d'un guide méthodologique. Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons de présenter les résultats de notre analyse des guides répertoriés ainsi que ceux du questionnaire-sondage. Suivront un ensemble de recommandations inspirées des données de ce sondage et reflétant les besoins du milieu.

### 5.2.1 L'inventaire et l'analyse de guides méthodologiques

Il existe une grande variété de guides méthodologiques qui servent à diverses clientèles allant de la sixième primaire à l'université et, en général, à tous ceux qui écrivent un rapport. Dans le cadre de cette étude critique, trente documents ont été examinés. Nous avons retenu les ouvrages se rapportant aux types de travaux que produisent généralement les étudiants de niveau collégial; les guides étudiés sont ceux qui s'adressent aux élèves du deuxième cycle du secondaire, aux cégépiens, aux étudiants d'université ainsi qu'à tous ceux qui ont à rédiger des rapports. La liste de ces ouvrages se trouve au tableau 18.

Ces guides ont ensuite été classés en fonction de l'information qu'ils contiennent sur les différentes étapes d'un travail de recherche et sur les types de travaux. Ainsi, un même ouvrage pourrait être analysé dans plusieurs catégories selon qu'il traite de la recherche ou d'autres types de travaux et selon la clientèle à laquelle il s'adresse.

#### 5.2.1.1 Les guides destinés au collégial

##### Les guides ne traitant pas de la recherche

Dans une première série de guides (numéros 2, 11, 17, 25), on retrouve seulement les normes de présentation matérielle des points suivants : page-titre, table des matières, titres et intertitres, mise en page et pagination, notes infrapaginales, bibliographie et annexes, citations, alinéas et interlignes. La plupart donnent des exemples et certains ouvrages présentent aussi un modèle de feuille-guide.

En plus de la présentation matérielle, les guides numéros 1, 5, 10, 28 et 30 abordent aussi les différents aspects de la rédaction. On y examine la construction du plan, la structure des différentes parties d'un texte (l'introduc-

Tableau 18  
Liste des guides étudiés

- 
1. BERNIER, Benoît, Guide de présentation d'un travail de recherche, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1984, 55 p.
  2. BÉRUBÉ, Serge et Robert SIMON, Guide méthodologique des travaux de recherche, Saint-Félicien, Cégep de Saint-Félicien, 1984, 70 p.
  3. BLACKBURN, Marc, Bruno DESHAIES, Robert MICHAUD et al., Comment rédiger un rapport de recherche, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1964-1967, 72 p.
  4. BLAIN, Thérèse et al., Technique de dissertation. Comment élaborer et présenter sa pensée, Montréal, Collège André-Grasset, 1982, 239 p.
  5. BLAIS, Yvonne, Georgette CÔTE, Sylvain FORTIN et al., Présentation des travaux au niveau collégial, Gaspé, Collège de Gaspésie, Commission pédagogique, 1980, 17 p.
  6. BOISSONNAULT, Pierre, Roger FAFARD et Vital GADBOIS, La dissertation, outil de pensée, outil de communication, Sainte-Julie, La Lignée, 1980, 255 p.
  7. BOUCHER, Raymond et Marcel MIGNAULT, Les étapes de rédaction d'un travail en bibliothèque, 9<sup>o</sup> éd., La Pocatière, Société du stage en bibliothéconomie, 1978, 96 p.
  8. CAZA, Gérald, Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel, Sherbrooke, Ed. G.G. Caza enr., 1977, 122 p.
  9. CEGEP AHUNTSIC, CENTRE DE DIFFUSION, Guide de l'utilisateur, Montréal, Cégep Ahuntsic, 1983, 72 p.
  10. CEGEP ÉDOUARD-MONTPETIT, CENTRE DE RESSOURCES DIDACTIQUES, Normes de présentation matérielle des travaux écrits, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit, 1985, 34 p.
  11. CEGEP DE L'OUTAOUAIS, Guide de présentation matérielle d'un travail, Hull, Cégep de l'Outaouais, 1985, 17 p.
  12. CEGEP DE SAINTE-FOY, SERVICES DE CONSULTATION, Outils d'aide à l'apprentissage, Hull, Cégep de l'Outaouais, 1985, 17 p.
  13. CEGEP DE TROIS-RIVIÈRES, Guide méthodologique. Cours de français et de philosophie, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 34 p.
  14. CHARBONNEAU, S. et J. MONGEAU, Guide méthodologique, LaSalle, Cégep André-Laurendeau, 1985.
  15. COLLÈGE DE SHERBROOKE, DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS, Cahier de méthodologie : Etapes 1 et 2, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 1986, Etape 1 : 59 p., Etape 2 : 53 p.

## Tableau 18

## Liste des guides étudiés

(suite)

- 
- 
16. COLLEGE DE SOREL-TRACY, Guide pour la présentation des travaux écrits, Sorel, Collège de Sorel-Tracy, 1983, 30 p.
  17. COUTURE, Denis, Guide de présentation d'un rapport de recherche, Cégep de la Côte-Nord, Campus Mingan, Bibliothèque, 1977, 8 p.
  18. DASSONVILLE, Michel, Initiation à la recherche littéraire, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1961, 142 p.
  19. DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS, Méthodologie du travail. Guide d'élaboration des travaux écrits, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 1984, 28 p.
  20. DESJARDINS, Maurice, Comment présenter un travail dirigé, Saint-Laurent, Cégep de Saint-Laurent, 17 p.
  21. DIONNE, Bernard et al., Les travaux au cégep. Guide méthodologique, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1983, 115 p.
  22. FABI, Thérèse, Comment faire une recherche?, Montréal, Fides, 1975, 127 p.
  23. INSTITUT DU TOURISME ET DE L'HÔTELLERIE, Pour bien étudier, Montréal, Institut du tourisme et de l'hôtellerie, 1978, 85 p.
  24. MAGNY, Jacques, Méthodologie du travail intellectuel, Rigaud, Collège de Rigaud-Vaudreuil, 1968, 47 p.
  25. MEYNARD, Roch, Normes des présentation de mémoires et travaux d'étudiants, Montréal, Infodoc, 1973, 39 p.
  26. MIGNAULT, Marcel, Les chemins du savoir, Tome 2, La Pocatière, Société du stage en bibliothéconomie, 1979, 188 p.
  27. OUELLET, Réjean et Roland DOUCET, Guide pour la préparation et la présentation des travaux de recherche et des rapports de laboratoire, Séminaire Saint-Augustin, 1974, 52 p.
  28. QUÉBEC, MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS, Guide de présentation des manuscrits, Québec, Direction générale des publications gouvernementales, 1984, 173 p.
  29. PINARD, Adrien, Guy LAVOIE et André DELORME, La présentation des thèses et des rapports scientifiques, Montréal, Université de Montréal, Faculté de psychologie, 1965, 116 p.
  30. UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, FACULTÉ D'ÉDUCATION PSYHIQUE, Politique pour la rédaction et la remise des travaux, Montréal, Université de Montréal, Faculté d'éducation physique, 1985, 12 p.
- 
-

tion, le développement et la conclusion) ainsi que certaines techniques de rédaction comme l'organisation d'un paragraphe.

Ces ouvrages présentent aussi certaines règles du code, tels le soulignement, les majuscules et les abréviations ainsi que de la ponctuation. De plus, quelques-uns énoncent des conseils généraux sur le style et la langue écrite.

#### Les guides abordant les différentes étapes de la recherche

Nous avons classé ces guides en trois catégories selon le degré de développement des différentes étapes du travail de recherche. En général, ces étapes comportent l'analyse du sujet, l'inventaire des sources d'information, l'établissement de l'hypothèse de recherche, l'orientation du plan, les techniques de cueillette de la documentation, les fiches de documentation, le plan de recherche, la consultation de personnes-ressources, le plan de travail et parfois, des conseils généraux préalables à la rédaction.

Les guides regroupés dans la première catégorie énoncent les étapes de la recherche et donnent des explications d'ordre assez général. Ainsi, on peut lire dans Comment présenter un travail dirigé :

Documentation. Au cours des lectures, les renseignements sont mis sur des fiches (4x6 ou 5x8). Vous écrivez d'un côté seulement; vous ne mettez qu'une référence par fiche et lui attribuez un titre. Si vous transcrivez littéralement la pensée de l'auteur n'oubliez pas les guillemets.<sup>1</sup>

Les guides numéros 9, 12, 20 et 23 comprennent outre la recherche, des conseils de rédaction; les numéros 13, 22, 27 traitent, de plus, de la présentation matérielle. Quant au numéro 3, il ne porte que sur la recherche et la présentation matérielle.

Les guides de la deuxième catégorie abordent les différentes étapes de la recherche en développant un peu plus les explications. Par exemple, dans

---

<sup>1</sup> Maurice Desjardins, Comment présenter un travail dirigé, Saint-Laurent, Cégep de Saint-Laurent, p. 2.

Les travaux au cégep, la partie intitulée «Cueillette de la documentation»<sup>1</sup> explique «comment chercher», «quoi chercher», «comment établir et classer des fiches bibliographiques» et donne un exemple de fiche.

Par ailleurs, ces guides distinguent de façon plus détaillée que les premiers les différentes étapes du travail de recherche (analyse du sujet, hypothèse de recherche, etc.) et comprennent outre celles-ci, les parties rédaction, présentation matérielle et code orthographique. On retrouve dans cette catégorie les ouvrages portant les numéros 14, 15, 21 et 24.

Les étapes du travail de recherche sont abordées de façon très détaillée dans certains ouvrages. Dans Technique de dissertation. Comment élaborer et présenter sa pensée, l'analyse du sujet est présentée étape par étape, comme on peut le voir d'après les principales subdivisions suivantes : Du thème au sujet, Analyse du sujet, Détermination de l'approche de la dissertation, Détermination du sens de la question, Détermination du rapport logique, etc.<sup>2</sup>

La troisième catégorie, les guides numéros 2, 4, 7 et 8, comprend toutes les parties (recherche, rédaction, présentation matérielle) alors que le numéro 20 est un ouvrage consacré uniquement à la dissertation.

Certains des guides présentés plus haut comportent, en outre, des explications sur d'autres types de travaux propres à une ou plusieurs disciplines. Ainsi, on retrouve dans les guides numéros 14, 21 et 27 le rapport de laboratoire; l'analyse de texte et le résumé sont expliqués dans les guides numéros 13, 14, 15; le compte rendu de lecture, l'exposé oral et la production audiovisuelle, dans le numéro 15; les tableaux et figures, dans les numéros 2 et 16.

D'autre part, plusieurs de ces guides, ayant été élaborés par des centres de ressources didactiques (bibliothèques), comprennent aussi des informations sur l'organisation de la bibliothèque et le système de classification des volumes; c'est le cas notamment des numéros 7, 9, 10, 18, 21 et 24.

1 Bernard Dionne et al., Les travaux au cégep. Guide méthodologique, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1983, p. 15-17.

2 Blain et al., Technique de dissertation. Comment élaborer et présenter sa pensée, Montréal, Collège André-Grasset, 1982, p. 12-34.

### 5.2.1.2 Les guides destinés au post-collégial

Deux de ces guides ne traitent pas des différentes étapes de la recherche; ainsi, le numéro 29 s'adresse aux étudiants d'université et explique les normes de présentation d'un mémoire et d'une thèse : les figures et autres insertions, certaines règles du code écrit comme les abréviations et les nombres ainsi que la présentation matérielle. Il comprend un exemple de thèse.

Le numéro 28, outre les règles de présentation matérielle d'un rapport et les figures et tableaux, explique brièvement la structure d'un texte (introduction, développement et conclusion) et la manière de présenter un manuscrit.

Le guide abordant les différentes étapes de la recherche, le numéro 18, s'adresse aux étudiants universitaires et traite du choix du sujet et des étapes de la recherche, de la rédaction et de la présentation matérielle d'une thèse.

### 5.2.2 L'enquête auprès des professeurs

Après avoir analysé les guides méthodologiques déjà existants, nous devons préciser les exigences des enseignants et les besoins des étudiants qui auraient à utiliser un guide conçu spécifiquement pour eux.

Cette opération s'est effectuée grâce à l'apport des enseignants de diverses disciplines. Nous avons élaboré à leur intention un questionnaire-sondage (annexe C) qui reprenait l'essentiel des sujets traités dans les différents guides consultés.

Ces sujets, nous les avons classés en catégories et en sous-catégories. La première catégorie, «lexique», ne contenait cependant aucune sous-catégorie. Dans la deuxième catégorie, «étapes du travail de recherche», on a inscrit les sous-catégories «plan de recherche», «rédaction» et «présentation formelle». Puis nous avons placé dans la troisième catégorie «langue écrite», les sous-catégories «utilisation d'une grammaire et d'un dictionnaire pour améliorer la langue» et «règles d'usage des éléments du code».

Enfin, les sous-catégories ont été décomposées en différentes parties (contenues dans les tableaux 19, 20, 21 et 22) et les choix suivants ont été proposés par rapport à ces parties : «énoncé seulement», «expliqué brièvement» et «expliqué de façon détaillée».

Il est à noter qu'aucun des guides étudiés ne contenait de lexique. Toutefois, il nous est apparu important d'inclure cette catégorie comme moyen de faciliter la consultation en clarifiant le sens des termes utilisés dans le guide et en permettant, au besoin, une consultation-éclair.

#### 5.2.2.1 Les résultats de l'enquête

Trente questionnaires-sondages ont été remis aux enseignants qui, lors d'une enquête précédente<sup>1</sup>, avaient manifesté leur intérêt pour la préparation d'un guide méthodologique. Le taux de réponses à ces trente questionnaires-sondages a été de cinquante pour cent.

Ce questionnaire (annexe B) était conçu de manière à vérifier la pertinence des catégories et des sous-catégories du guide méthodologique avant d'aborder les parties de chacune de ces sous-catégories. Ainsi les répondants ont d'abord été interrogés sur l'opportunité de conserver ou d'éliminer la catégorie ou la sous-catégorie, selon le cas. Les réponses à ces questions ont été unanimes. La totalité des répondants étaient d'accord pour que toutes les catégories et toutes les sous-catégories apparaissent dans le guide.

Les enseignants devaient ensuite répondre aux questions concernant les différents éléments de chacune des sous-catégories. La question suivante leur était posée afin de déterminer l'importance à accorder à ces éléments : «Selon vous, les points suivants devraient-ils apparaître dans le guide? Oui ou non? Si oui, de quelle façon?».

La première sous-catégorie «plan de recherche» contenait sept éléments à savoir «analyse du sujet», «inventaire des sources d'information», «formulation de l'hypothèse», «élaboration du plan provisoire», «cueillette de l'information», «organisation de l'information» et «construction d'un plan détaillé». Les résultats obtenus pour cette sous-catégorie apparaissent dans le tableau 19.

Le tableau 19 indique que la grande majorité des enseignants (28% + 46% + 24% = 98%) désirent voir apparaître dans un guide l'ensemble des

---

1 Claude Racine, Jacques Leclerc, Lionel Jean et al., Vers une politique de valorisation de la langue au collège de Bois-de-Boulogne, 1985.

éléments de cette sous-catégorie. De plus, 70% d'entre eux veulent que ces éléments soient expliqués, soit brièvement (46%), soit de façon détaillée (24%).

Tableau 19  
Éléments de la recherche  
devant apparaître dans le guide méthodologique

Plan de recherche		NON	Forme		
			Énoncé seulement	Expliqué brièvement	Expliqué de façon détaillée
Analyse du sujet	N/15	0	4	6	5
	%	-	27	40	33
Inventaire des sources d'information	N/15	0	6	6	3
	%	-	40	40	20
Formulation de l'hypothèse	N/15	0	5	8	2
	%	-	33	53	14
Élaboration du plan provisoire	N/15	1	4	7	3
	%	6	27	47	20
Cueillette de l'information	N/15	0	4	8	3
	%	-	27	53	20
Organisation de l'information	N/15	0	4	6	5
	%	-	27	40	33
Construction d'un plan détaillé	N/15	1	2	7	5
	%	7	13	47	33
Total des réponses	N/105	2	29	48	26
	%	2	28	46	24

On remarque également que la «formulation de l'hypothèse» et la «cueillette de l'information» ainsi que «la construction d'un plan détaillé» et l'«élaboration du plan provisoire» recueillent un pourcentage élevé, 53% et 49% respectivement, relativement au choix «expliqué brièvement».

Les résultats obtenus pour la sous-catégorie «rédaction» composée des éléments «structure de l'introduction», «structure du développement», «structure de la conclusion», «techniques de construction d'un paragraphe» et «locutions types», sont reproduits dans le tableau 20.

Tableau 20  
Éléments de la rédaction  
devant apparaître dans le guide méthodologique

Rédaction		NON	Forme		
			Énoncé seulement	Expliqué brièvement	Expliqué de façon détaillée
Structure de l'introduction	N/15	0	4	5	6
	%	-	27	33	40
Structure du développement	N/15	-	3	7	5
	%	0	20	47	33
Structure de la conclusion	N/15	-	4	5	6
	%	0	27	33	40
Techniques de construction d'un paragraphe	N/15	1	4	5	5
	%	7	27	33	33
Locutions types (liens entre les parties)	N/15	1	2	6	6
	%	7	13	40	40
Total des réponses	N/75	2	17	28	28
	%	3	23	37	37

Le tableau 20 montre qu'un petit nombre de répondants (23%) demande «l'énoncé seulement», alors qu'une forte proportion (37% + 37% = 74%) souhaite des explications sur ces points. D'ailleurs, comme dans le tableau 19 pour les éléments de la recherche, l'intérêt pour les éléments de la rédaction semble évident (23% + 37% + 37% = 97%). En outre, on note une légère tendance vers un plus grand besoin d'explication (4% de plus) comparativement au tableau 19.

On remarque aussi que ce besoin d'explications est surtout relié aux éléments «structure du développement» (47% + 33% = 80%) et «locutions types» (40% + 40% = 80%). Et finalement, on constate la même demande pour les explications substantielles (37%) que pour les explications brèves (37%), contrairement au tableau 19 qui donne 46% pour les explications brèves et 24% pour les plus complètes.

Le nombre et le pourcentage de réponses obtenues, pour les dix parties «page titre», «mise en page», «table des matières», «titres et intertitres», «alinéas et interlignes», «citations», «notes infrapaginales», «tableaux, figures», «bibliographie» et «appendices» qui relèvent de la «présentation formelle», apparaissent dans le tableau 21.

Le désir de posséder un guide contenant des explications relativement aux éléments de la présentation formelle (tableau 21) ressort aussi clairement que pour les éléments de la recherche (tableau 19) et de la rédaction (tableau 20). En effet, on relève le même taux (70%) qu'au tableau 19 et sensiblement le même qu'au tableau 20 (74%). Outre cette constatation, on note une préoccupation marquée, plus encore que dans les tableaux précédents, pour l'explication détaillée, notamment des éléments suivants : «page titre» (40%), «citations» (47%), «notes infrapaginales» (40%), «tableaux, figures» (40%), «bibliographie» (47%) et «appendices» (40%).

La dernière catégorie, celle de la «langue écrite» proposait d'abord une sous-catégorie qui ne contenait qu'un élément : «utilisation d'une grammaire et d'un dictionnaire pour améliorer la langue».

Les réponses à cette sous-catégorie sont les suivantes : quatre enseignants désirent des explications détaillées, cinq, une explication brève, quatre autres, un énoncé seul et enfin deux personnes ne jugent pas utile d'aborder le sujet relatif à l'utilisation d'une grammaire et d'un dictionnaire.

TABLEAU 21  
Éléments de la présentation formelle  
devant apparaître dans le guide méthodologique

Présentation formelle		NON	Forme		
			Énoncé seulement	Expliqué brièvement	Expliqué de façon détaillée
Page titre	N/15	0	5	4	6
	%	-	33	27	40
Mise en page	N/15	0	5	5	5
	%	-	34	33	33
Table des matières	N/15	-	4	6	5
	%	-	27	40	33
Titres et intertitres	N/15	1	5	5	4
	%	7	33	33	27
Alinéas et interlignes	N/15	-	5	6	4
	%	0	33	40	27
Citations	N/15	0	3	5	7
	%	-	20	33	47
Notes infrapaginales	N/15	0	4	5	6
	%	-	27	33	40
Tableaux, figures	N/15	0	5	4	6
	%	-	33	27	40
Bibliographie	N/15	0	5	3	7
	%	-	33	20	47
Appendices	N/15	1	3	5	6
	%	7	20	33	40
Total des réponses	N/150	2	44	48	56
	%	1	29	32	38

La deuxième sous-catégorie traitant de la langue écrite comportait sept éléments, à savoir «signes de ponctuation», «soulignement», «majuscules», «nombres et numérotation», «abréviation et sigles», «coupures de mots» et «guillemets». Le tableau 22 indique les résultats obtenus pour les divers éléments de cette sous-catégorie ; il est très révélateur du souhait exprimé antérieu-

TABLEAU 22  
Éléments de la langue écrite  
devant apparaître dans le guide méthodologique

Langue écrite		NON	Forme		
			Énoncé seulement	Expliqué brièvement	Expliqué de façon détaillée
Signes de ponctuation	N/15	-	4	4	7
	%	0	27	27	47
Soulignement	N/15	1	2	6	6
	%	7	13	40	40
Majuscules	N/15	1	2	6	6
	%	7	13	40	40
Nombres et numérotation	N/15	1	2	6	6
	%	7	13	40	40
Abréviations et sigles	N/15	-	3	6	6
	%	0	20	40	40
Coupures de mots	N/15	-	3	6	6
	%	0	20	40	40
Guillemets	N/15	-	3	6	6
	%	0	20	40	40
Total des réponses	N/105	3	19	40	43
	%	3	18	38	41

rement quant aux explications que devraient contenir un guide. La mention «expliqué de façon détaillée», par exemple montre un taux de 41% dans ce tableau-ci, encore plus élevé que dans les autres tableaux et la mention «expliqué brièvement» se maintient à 38%. Ce tableau, par conséquent, confirme la tendance observée dans les autres tableaux.

De toute évidence, ce qui se dégage des résultats du sondage, c'est un désir des enseignants d'offrir aux étudiants un guide méthodologique pour l'élaboration de leurs travaux de recherche qui soit suffisamment complet et adéquat.

#### 5.2.2.2 Les recommandations

En conséquence, il serait souhaitable qu'un tel guide soit réalisé en tenant compte des besoins que cette enquête a permis de découvrir.

Ces besoins recouvrent deux aspects : le contenu du guide et le traitement du contenu. D'abord, le guide devrait contenir toutes les catégories et toutes les sous-catégories suggérées puisqu'elles ont toutes été retenues par les répondants. Ensuite, un soin particulier devrait être accordé au traitement du contenu de ce guide de façon à fournir les explications nécessaires à la bonne marche d'un travail de recherche et à la production du document qui est le produit de cette recherche.

## **CONCLUSION**

Au terme de ce rapport consacré à l'implantation de notre Service d'aide en langue française (S.A.L.F.), nous ne pouvons que manifester sans réserve notre profonde satisfaction d'avoir amorcé un départ si prometteur. Nous sommes en effet persuadés d'avoir jeté les bases nécessaires à la création d'un environnement propice à l'épanouissement du français et à la valorisation de cet instrument de communication.

Il y a à peine deux ans, peu de mesures vraiment concrètes étaient appliquées en ce sens, à part, bien sûr, le cours de Français 111, qui ne s'adressait cependant qu'à une clientèle très particulière et très restreinte.

Il a donc fallu nous doter d'un plan global d'intervention. Ce plan comprend tout d'abord des mesures d'interventions pédagogiques adaptées aux différents besoins des étudiants : cours obligatoires, cours facultatifs, usage des micro-ordinateurs pour l'apprentissage de la grammaire du français, enseignement individualisé aux allophones, etc.

Des services sont également mis à la disposition du personnel du collège. Qu'il nous suffise de mentionner à ce sujet la consultation et la révision linguistique, un local de documentation linguistique, des outils pédagogiques tels que la grille de correction et bientôt un guide méthodologique des travaux écrits (ces outils sont également destinés aux étudiants).

Nous avons insisté sur le fait que toutes ces mesures s'inscrivaient dans une stratégie d'intervention bien déterminée : celle qui consiste à impliquer toutes les composantes du milieu dans l'élaboration des projets et les différentes phases de leur réalisation. La stratégie, jusqu'à maintenant, semble avoir été couronnée de succès, puisque les groupes auxquels étaient dédiés ces services s'en sont largement prévalus. Par ailleurs, les professeurs de plusieurs collèges se sont montrés vivement intéressés par notre action et nous sommes prêts à collaborer avec eux pour des échanges d'information sur le sujet.

Finalement, il ne nous reste qu'à formuler l'espoir que le S.A.L.F. conservera dans les années à venir son élan de départ, que le personnel et les étudiants continueront à se montrer très satisfaits de nos services et que les autorités du collège maintiendront l'appui dont ils nous ont gratifié et ce, dès les premiers moments de gestation du projet.

## **ANNEXES**

FRANÇAIS 111

Mai 1986

Monique Laurin  
 Jacques Leclerc  
 Claude Racine

## QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

*Vous répondez aux 20 premières questions sur la feuille informatisée; vous ne remplissez qu'une case par question. Vous répondez aux questions 21 et 22 sur le questionnaire même. Merci.*

- |       |   |
|-------|---|
| %     | 1. D'après vous, quel est l'aspect le plus positif de ce cours de Français 111, cours assisté par ordinateur? |
| 17,86 | A. La grande flexibilité de l'horaire   |
| 50,00 | B. Apprendre à son rythme   |
| 7,14  | C. Ne pas se sentir jugé  |
| 10,71 | D. L'efficacité et la rigueur de la méthode   |
| 10,71 | E. La correction immédiate.   |
|       | 2. D'après vous, quel est l'aspect le plus négatif de ce cours assisté par ordinateur?                        |
| 53,57 | A. La longueur des exercices  |
| 10,71 | B. L'absence du professeur au laboratoire   |
| 7,14  | C. La trop grande liberté face à l'horaire  |
| 7,14  | D. Le manque de suivi par le professeur   |
| 21,43 | E. Aucun aspect négatif.  |
|       | 3. Suite à cette expérience, croyez-vous avoir amélioré vos connaissances de la grammaire?                    |
| 7,14  | A. Pas du tout  |
| 32,14 | B. Un peu   |
| 60,71 | C. Beaucoup.  |
|       | 4. Les exercices proposés par ordinateur vous ont-il semblé:  |
| 67,86 | A. Très faciles?  |
| 28,57 | B. Faciles?   |
| 3,57  | C. Difficiles?  |
|       | D. Très difficiles?   |
|       | 5. Croyez-vous avoir plus de facilité à écrire des textes qu'auparavant?                                      |
| 7,14  | A. Pas du tout  |
| 60,71 | B. Un peu plus de facilité  |
| 32,14 | C. Beaucoup plus de facilité.   |

6. Croyez-vous que ce cours assisté par ordinateur exige davantage de travail qu'un cours de grammaire traditionnelle en classe?
- |       |                      |
|-------|----------------------|
| %     |                      |
| 46,43 | A. Plus de travail   |
| 42,86 | B. Autant de travail |
| 10,71 | C. Moins de travail. |
7. Grâce à cette méthode assistée par ordinateur, pensez-vous obtenir des résultats scolaires:
- |       |                |
|-------|----------------|
| 71,43 | A. Supérieurs? |
| 00,00 | B. Inférieurs? |
| 28,57 | C. Identiques? |
8. Avez-vous reçu l'aide technique nécessaire lorsque vous en avez eu besoin?
- |       |              |
|-------|--------------|
| 7,14  | A. Jamais    |
| 57,14 | B. Parfois   |
| 21,43 | C. Souvent   |
| 14,29 | D. Toujours. |
9. Dans le cadre de ce cours, l'absence du professeur vous paraît-elle:
- |      |                           |
|------|---------------------------|
| 28,5 | A. Une lacune?            |
| 71,4 | B. Sans importance?       |
| 00,0 | C. Une chance (un atout)? |
10. Auriez-vous aimé que le professeur:
- |      |                                    |
|------|------------------------------------|
| 7,1  | A. Vous «pousse dans le dos»?      |
| 21,4 | B. Communique davantage avec vous? |
| 25,0 | C. Assure un suivi plus régulier?  |
| 21,4 | D. Toutes les réponses: A,B,C      |
| 25,0 | E. Vous laisse entièrement libre?  |
11. Suite à cette expérience, pourquoi n'avez-vous pas consulté le(s) professeur(s) plus souvent?
- |      |  |
|------|--|
| 53,5 | A. Ce n'était pas nécessaire   |
| 14,2 | B. Le(s) professeur(s) n'étai(en)t pas assez disponible(s)                             |
| 0,0  | C. Le local de rencontre était trop éloigné du laboratoire                             |
| 7,1  | D. Je n'osais pas déranger le(s) professeur(s)   |
| 25,0 | E. Des copains (ou copines) m'ont dépanné(e) régulièrement et cela m'a paru suffisant. |
12. D'après vous, quelle serait la fréquence de rencontres personnelles avec votre professeur?
- |      |                              |
|------|------------------------------|
| 2,5  | A. Une fois par semaine      |
| 39,2 | B. Une fois par quinze jours |
| 28,5 | C. Une fois par mois         |
| 3,5  | D. Une fois par session      |
| 3,5  | E. Jamais                    |

13. Trouveriez-vous souhaitable que, dans le cadre de ce cours, on ajoute une forme de tutorat?
- %
- 17,8 A. Oui, avec mon professeur attitré seulement  
32,1 B. Oui, mais avec mon professeur attitré comme avec d'autres professeurs du même cours  
46,4 C. Aucun tutorat n'est souhaitable
14. Quelle serait la fréquence de rencontres souhaitables en classe?
- 7,1 A. Toutes les semaines  
21,4 B. Au moins une fois par deux ou trois semaines  
35,7 C. Au moins une fois par mois  
32,1 D. Deux ou trois fois dans toute la session  
3,5 E. Aucune rencontre en classe.
15. Auriez-vous préféré venir plus ou moins régulièrement en classe pour:
- 21,4 A. Faire des corrections avec le professeur?  
7,1 B. Faire des exercices grammaticaux supplémentaires?  
28,5 C. Obtenir des explications supplémentaires?  
17,8 D. Faire des dictées sur la matière vue au laboratoire?  
25,0 E. Aucune rencontre ne serait nécessaire.
16. Croyez-vous nécessaire que le professeur vous fasse rédiger des textes régulièrement?
- 0,0 A. Jamais  
35,7 B. Une fois par quinze jours  
35,7 C. Une fois par trois semaines  
25,0 D. Une fois par mois  
3,7 E. Plus souvent encore.
17. Est-ce que la grille de correction appliquée par le professeur vous paraît:
- 7,7 A. Inutile?  
42,8 B. Plus ou moins utile?  
42,8 C. Très utile?  
7,7 D. Indispensable?
18. Auriez-vous préféré que le professeur utilise une grille de correction plus complexe, par exemple, celle des 160 «entrées» comme à la session précédente?
- 14,2 A. Oui  
75,0 B. Non  
10,7 C. Je ne sais pas.
19. Si vous deviez conseiller un(e) ami(e) dans le choix d'un cours de français correctif, quelle méthode lui suggèreriez-vous parmi les suivantes:
- 7,1 A. Un cours de français correctif traditionnel en classe?  
3,5 B. Le tutorat avec un professeur?  
39,2 C. Un cours assisté par ordinateur?  
25,0 D. Une combinaison de B et de C?  
25,0 E. Une combinaison de A + B + C?

20. Seriez-vous prêt(e) à vous inscrire, sur une base volontaire, à un autre cours de français assisté par ordinateur si la matière portait sur:

%  
3,5  
28,5  
39,2  
10,7  
14,2

- A. La confusion des homonymes?
- B. La structuration de la phrase?
- C. La ponctuation?
- D. L'orthographe d'usage?
- E. Aucun cours n'est nécessaire dans mon cas.

\*\*\*

**ATTENTION:** Vous répondez aux deux autres questions sur le questionnaire dans les espaces prévus à cet effet.

21. Au besoin, donnez ici les commentaires POSITIFS que vous aimeriez faire connaître au(x) professeur(s).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

22. Au besoin, donnez ici les commentaires NÉGATIFS que vous aimeriez faire connaître au(x) professeur(s).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE  
D'ÉLABORATION DES TRAVAUX DE RECHERCHE

(Questionnaire-sondage)

Monique Laurin

Magda Sayad

Département de français  
Collège de Bois-de-Boulogne  
Avril 1986

Ce questionnaire-sondage fait partie d'une recherche subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, dans le cadre du Programme de subventions à l'innovation pédagogique (PROSIP).

## PRÉSENTATION

L'année dernière, lors d'une enquête menée par l'équipe de recherche sur la qualité de la langue, un certain nombre d'entre vous ont manifesté de l'intérêt pour la préparation d'un guide méthodologique d'élaboration des travaux de recherche qui répondrait le mieux possible aux besoins du milieu.

Cette année, nous commençons à réunir les matériaux qui serviront à rédiger la partie commune à toutes les disciplines et l'an prochain, nous comptons étudier les exigences propres à chacune d'elle (rapport de laboratoire, compte rendu, etc.).

Nous sollicitons donc votre collaboration et vous soumettons un questionnaire-sondage. Pourriez-vous y accorder une vingtaine de minutes? Vos réponses nous permettront d'établir un profil des besoins locaux et nous seront donc fort utiles. Veuillez nous les faire parvenir au plus tard le 8 mai 1986 au R-222.

## CONSIGNES

Veillez encercler le chiffre ou le mot qui correspond le mieux à votre réponse.

- Légende: 0 - Non  
 1 - Oui, énoncé seulement  
 2 - Oui, expliqué brièvement  
 3 - Oui, expliqué de façon détaillée

## PLAN DU GUIDE

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lexique</li> <li>2. Étapes du travail de recherche           <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Plan de recherche</li> <li>2.2 Rédaction</li> <li>2.3 Présentation formelle</li> </ol> </li> <li>3. Langue écrite</li> </ol> |
|--|

Merci de votre collaboration

Monique Laurin et Magda Sayad

1. LEXIQUE

Selon vous, le guide devrait-il contenir un lexique des termes utilisés? NON OUI

- Ex. - ouvrages de référence  
 - idée directrice  
 - synthèse  
 - plan, etc.

2. ÉTAPES DU TRAVAIL DE RECHERCHE

## 2.1 PLAN DE RECHERCHE

Selon vous, les points suivants devraient-ils apparaître dans le guide? OUI ou NON? NON OUI

- |       |   |   |   |   |   |
|-------|---|---|---|---|---|
| 2.1.1 | Analyse du sujet  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.1.2 | Inventaire des sources d'information pour délimiter le sujet (bibliothèque, ministères, volumes ...)        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.1.3 | Formulation de l'hypothèse  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.1.4 | Élaboration du plan provisoire  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.1.5 | Cueillette de l'information (lecture, prise de notes, fiches)   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.1.6 | Organisation de l'information en fonction du plan (classement des fiches, idées et commentaires personnels) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.1.7 | Construction d'un plan détaillé   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.1.8 | Autres  |   |   |   |   |

---



---



---

TELLE QUE PRÉSENTÉE, LA SOUS-CATÉGORIE PLAN DE RECHERCHE DEVRAIT-ELLE ÊTRE CONTENUE DANS LE GUIDE? NON OUI

## 2.2 RÉDACTION

Selon vous, les points suivants devraient-ils apparaître dans le guide? OUI ou NON?

	NON	OUI		
2.2.1 Structure de l'introduction	0	1	2	3
2.2.2 Structure du développement	0	1	2	3
2.2.3 Structure de la conclusion	0	1	2	3
2.2.4 Différentes techniques de construction d'un paragraphe	0	1	2	3
2.2.5 Locutions types permettant d'établir des liens entre les différentes parties d'un travail	0	1	2	3
2.2.6 Autres				

---



---



---



---

TELLE QUE PRÉSENTÉE, LA SOUS-CATÉGORIE RÉDACTION DEVRAIT-ELLE ÊTRE CONTENUE DANS LE GUIDE?

NON

OUI

## 2.3 PRÉSENTATION FORMELLE

Selon vous, les points suivants devraient-ils apparaître dans le guide? OUI ou NON?

	NON	OUI
2.3.1 Page titre (modèle)	0	1 2 3
2.3.2 Mise en page	0	1 2 3
2.3.3 Table des matières (modèle)	0	1 2 3
2.3.4 Titres et intertitres	0	1 2 3
2.3.5 Alinéas et interlignes	0	1 2 3
2.3.6 Citations	0	1 2 3
2.3.7 Notes infrapaginales	0	1 2 3
2.3.8 Tableaux, figures (modèle)	0	1 2 3
2.3.9 Bibliographie (modèle)	0	1 2 3
2.3.10 Appendices	0	1 2 3
2.3.11 Autres	0	1 2 3

---



---



---



---

TELLE QUE PRÉSENTÉE, LA SOUS-CATÉGORIE PRÉSENTATION FORMELLE DEVRAIT-ELLE ÊTRE CONTENUE DANS LE GUIDE?

NON

OUI

### 3. LANGUE ÉCRITE

Selon vous, les points suivants devraient-ils apparaître dans le guide? OUI ou NON?

Si OUI, sous quelle forme?

	NON	OUI		
3.1 Utilisation d'une grammaire et d'un dictionnaire pour améliorer la langue	0	1	2	3
3.2 Règles d'usage des éléments du code :				
3.2.1 Signes de ponctuation	0	1	2	3
3.2.2 Soulignement	0	1	2	3
3.2.3 Majuscules	0	1	2	3
3.2.4 Nombres et numération	0	1	2	3
3.2.5 Abréviations et sigles	0	1	2	3
3.2.6 Coupures de mots à la fin d'une ligne	0	1	2	3
3.2.7 Guillemets	0		2	3
3.2.8 Autres	0		2	3

---



---



---



---

TELLE QUE PRÉSENTÉE, LA CATÉGORIE LANGUE ÉCRITE DEVRAIT-ELLE ÊTRE CONTENUE DANS LE GUIDE?

NON

OUI

