

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Les différences entre la correction de textes manuscrits et
la correction de textes dactylographiés et imprimés par ordinateur

Par
Caroline Godin

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du M.A
en Mesure et évaluation en éducation

Le 15 mai 2009

© Caroline Godin, 2009



Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :

Les différences entre la correction de textes manuscrits et
la correction de textes dactylographiés et imprimés par ordinateur

présenté par :

Caroline Godin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Nathalie Loye

Présidente

Monsieur Jean-Guy Blais

Directeur de recherche

Monsieur Michel Laurier

Codirecteur

Madame Marie-Claude Boivin

Membre du jury

Résumé

Mots-clés : correction, évaluation, manuscrit, ordinateur, production écrite, texte dactylographié

De nos jours, dans les écoles secondaires, la production de textes dactylographiés et la production de textes manuscrits sont courantes. Différentes recherches américaines ont illustré qu'il pouvait y avoir une différence entre la correction des textes manuscrits et celle des textes dactylographiés. Pour explorer cette question dans le cadre d'une épreuve d'écriture de français, un échantillon de 30 textes manuscrits déjà corrigés par une équipe de correcteurs du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS) provenant d'un prototype d'épreuve ministérielle a été utilisé. Ces textes manuscrits ont d'abord été dactylographiés tels que produits par les élèves à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, puis ils ont été imprimés et soumis à une nouvelle correction à la même équipe de correcteurs. Les traces de correction sur les textes manuscrits et sur les textes dactylographiés ont été observées et les analyses ont montré que, contrairement à nos attentes, les différences ne se situeraient pas dans le nombre d'erreurs détectées, mais dans le type d'erreurs détectées. Nous avons en effet remarqué une différence dans la correction des erreurs découlant d'un mauvais usage des signes de ponctuation ou découlant de la syntaxe selon le mode de présentation des textes (manuscrit ou dactylographié). L'usage de ponctuation dans les titres et les sous-titres, entre autre, était plus fréquemment toléré dans les manuscrits que dans les textes dactylographiés. Les erreurs de majuscules en début de phrase ou de ponctuation en fin de phrase ont été détectées plus souvent dans les textes dactylographiés que dans les manuscrits. Enfin, la construction des phrases (syntaxe) semble avoir été corrigée avec plus de rigueur dans les manuscrits que dans les textes dactylographiés.

Abstract

Key-words: computer, correction, evaluation, handwritten text, taped text, writing

Nowadays in Highschools, production of handwritten texts and production of typed texts are common. Several studies conducted by American teams showed that discrepancies could exist between the correction of handritten texts and the correction of typed texts. To explore this question within the limits of a french writing test, a sample of 30 handwritten texts taken from a ministerial prototype test and already rated by a team of raters from the *ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec* (MELS) was used. These handritten texts were first typed, with a word processor, exactly as students had written them, then they were printed and submitted to the same rater team. Marks of correction made on the handwritten and the typed texts were observed and unexpectedly, analyses did not show any difference in the number of errors that were detected, but a difference was found in the way errors were categorized. We observed a difference concerning the correction of punctuation errors and syntactic errors depending on the mode of presentation of the texts (handwritten or typed). Incorrect punctuation was observed more frequently in the typed texts, mainly in titles and subtitles, capitalization and final sentence signs. Some non-syntactic sentences were accepted in the typed texts and were not in the handwritten texts. Sentence structure seemed to have been rated more severely in the handwritten texts than in the typed texts.

Table des matières

IDENTIFICATION DU JURY.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
Introduction.....	1
1. Problématique.....	4
1.1 L'EFFET DE PRÉSENTATION SUR LE JUGEMENT	5
1.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	7
1.3 LES QUESTIONS À POSER.....	8
2. Recension des écrits	10
2.1 L'EFFET DE PRÉSENTATION : RECHERCHES AMÉRICAINES	10
2.2 LES CAUSES DE L'EFFET DE PRÉSENTATION	16
3.Cadre conceptuel.....	22
3.1 LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE	22
3.2 L'ERREUR.....	24
3.3 LE REGISTRE DE LANGUE.....	26
3.4 LES TYPES D'ERREUR	29
4. Méthodologie	43
4.1. LE TYPE DE RECHERCHE : EXPLORATOIRE	45
4.2 L'ÉLABORATION DU CORPUS DE DONNÉES.....	45
4.3 LA DESCRIPTION DES ANALYSES.....	54
4.4 LE TABLEAU DE CONSIGNATION DES ERREURS	60
4.5 UTILISATION D'UN LOGICIEL	62
5. Résultats.....	64
5.1 LA FRÉQUENCE DE LA DÉTECTION DES ERREURS DANS LES DEUX VERSIONS	66
5.2 LE NOMBRE DE CAS DANS LESQUELS APPARAISSENT LES TYPES D'ERREURS DÉTECTÉES.....	81
6. Discussion.....	83
6.1 QUELQUES CATÉGORIES À OBSERVER.....	84
Conclusion.....	89
ANNEXE I.....	93
ANNEXE II.....	95
ANNEXE III.....	97
ANNEXE IV.....	103
Références.....	106

Figures

FIGURE 1 FRÉQUENCE DE LA DÉTECTION DES ERREURS DANS CHACUNE DES CATÉGORIES D'ERREURS SELON LE NIVEAU DES TEXTES.....	81
FIGURE 2 FRÉQUENCE DE LA DÉTECTION DES ERREURS DE PONCTUATION DANS LES TEXTES DACTYLOGRAPHIÉS SELON L'INTERLIGNE DU MANUSCRIT	98
FIGURE 3 FRÉQUENCE DE LA DÉTECTION DES ERREURS DE PONCTUATION SELON L'INTERLIGNE DU MANUSCRIT.....	99
FIGURE 4 POURCENTAGE DE LA COLONNE DE PRÉSENCE DU CODE (CAS) PAR NIVEAU.....	104
FIGURE 5 DISTRIBUTION DES MOTS-CLÉS (FREQUENCY).....	105

Tableaux

TABLEAU 1	
MOYENNES ATTRIBUÉES AUX TEXTES DANS LA RECHERCHE DE RUSSELL ET TAO (2004A).....	15
TABLEAU 2	
TABLEAU DE CONSIGNATION DES ERREURS.....	61
TABLEAU 3	
NOMBRE D'ERREURS DÉTECTÉES PAR LES CORRECTEURS DANS CHACUN DES TEXTES... ..	67
TABLEAU 4	
RÉSULTATS ATTRIBUÉS AUX TEXTES EN FONCTION DU NOMBRE D'ERREURS DÉTECTÉES PAR LES CORRECTEURS	96
TABLEAU 5	
ÉCHELONS ATTRIBUÉS AUX TEXTES SELON LE NOMBRE D'ERREUR DÉTECTÉ PAR LES CORRECTEURS.....	70
TABLEAU 6	
FRÉQUENCE DE LA PRÉSENCE DES CODES DE LA CONSTRUCTION DES PHRASES PAR NIVEAU.....	72
TABLEAU 7	
FRÉQUENCE DE LA PRÉSENCE DES CODES DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE PAR NIVEAU.....	75
TABLEAU 8	
FRÉQUENCE DE LA PRÉSENCE DES CODES DE L'ORTHOGRAPHE D'USAGE PAR NIVEAU.....	78
TABLEAU 9	
FRÉQUENCE DE LA PRÉSENCE DES CODES DE LA PONCTUATION PAR NIVEAU	79
TABLEAU 10	
FRÉQUENCE DE LA PRÉSENCE DES CODES DE LA COHÉRENCE TEXTUELLE PAR NIVEAU	80
TABLEAU 11	
FRÉQUENCE DE LA PRÉSENCE DES CODES DU VOCABULAIRE PAR NIVEAU.....	80
TABLEAU 12	
FRÉQUENCE DES CATÉGORIES D'ERREUR SELON LA CALLIGRAPHIE.....	101

Introduction

Depuis une dizaine d'années, les technologies de l'information (TIC) sont très prisées dans plusieurs domaines, dont le milieu de l'éducation. Plusieurs écoles favorisent leur utilisation comme moyen d'apprentissage et d'ailleurs, l'accessibilité aux TIC s'est beaucoup accrue ces dernières années, entre autres en Europe et en Amérique du Nord. Par exemple, en France, 97% des professeurs et 89% des élèves affirment utiliser un ordinateur à la maison (*Smart Technologies et Opinion Way*, tiré de Moranne, 2007). Au Canada, selon une enquête menée par Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation auprès de jeunes de 15 ans, il a été révélé que 95% de ces jeunes affirment avoir accès à un ordinateur à la fois à maison et à l'école (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, 2007). De plus, selon la même enquête, 99% des écoles primaires et secondaires canadiennes disposaient d'ordinateurs pour l'année scolaire 2003-2004. Pour l'ensemble des enseignants du Canada, on comptait plus d'un million d'ordinateurs utilisés pour usage professionnel. En fait, fournir l'équipement nécessaire à l'exploitation des technologies semble être une préoccupation au pays, comme le mentionne le Rapport des indicateurs du pancanadiens de l'éducation (2007, p.71) :

« (...) partout au Canada, les autorités scolaires ont reconnu l'importance de l'intégration des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage. Des efforts considérables ont été déployés en vue d'acheter du matériel informatique et des logiciels pour les écoles primaires et secondaires, de brancher ces écoles à Internet, de tirer parti des nouveaux outils d'apprentissage et d'aider les éducateurs à améliorer leurs propres compétences en matière de TIC. »

Le Québec manifeste lui aussi de l'intérêt pour la technologie : cet intérêt se fait autant sentir dans la formation des maîtres que dans les écoles secondaires. Ainsi, Karsenti (2001) fait une remarque intéressante en lien avec le programme de formation au secondaire pour les futurs maîtres :

« Plus précisément, pour répondre aux besoins qui se faisaient de plus en plus ressentir dans le cadre de la formation de ces futurs enseignants de français, avons nous cru nécessaire de créer un site-cours de ressources qui favoriserait une meilleure acquisition de ces habiletés. Le site Didactique du français se veut donc un site-cours a priori, mais aussi et surtout une banque extraordinaire de ressources leur étant utiles à une bonne compréhension de la matière à enseigner, et ce, tout au long de leur formation, de leurs stages, de leur insertion professionnelle, voire de leur carrière (...). Les TIC ont donc été mises au service de la pédagogie universitaire et elles ont permis d'aider les étudiants à surmonter les défis que leur posait le programme de français du MEQ. »

Les écoles secondaires récoltent peu à peu le fruit des efforts du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour les approvisionner en équipements informatiques divers. En 2007, suite à une enquête du Conseil des ministres de l'Éducation en collaboration avec Statistique Canada, il est apparu que 55% des jeunes du Québec âgés de 15 ans utilisaient un ordinateur pour des fins pédagogiques (l'utilisation allant de *souvent* à *rarement*), alors que l'autre partie de ces jeunes québécois, soit 45% d'entre eux, affirmaient ne *jamais* utiliser cet outil pour des travaux scolaires¹ (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, 2007). En effet, il est possible que les jeunes puissent utiliser des ordinateurs sans nécessairement le faire pour des travaux scolaires ou dans un but pédagogique, comme le note Rioux (2008). Malgré tout, il semble évident que le taux d'élèves utilisant un ordinateur pour des travaux scolaires s'avérait nettement plus élevé en 2007 qu'il y a une vingtaine d'années, où l'informatique était beaucoup moins accessible dans le milieu scolaire et dans beaucoup de milieux professionnels. Plus de la moitié des jeunes de 15 ans utilisent les TIC à des fins pédagogiques et le pourcentage devrait augmenter d'ici quelques années avec les efforts investis dans les écoles pour améliorer l'accessibilité de celles-ci.

Si les élèves ont de plus en plus la possibilité d'utiliser des technologies leur permettant de manipuler des sons, des images, des mouvements ou autre pour leurs travaux de diverses disciplines, des ordinateurs doivent leur être accessibles.

¹ Les jeunes interrogés devaient sélectionner « souvent », « rarement » ou « jamais » pour décrire leur usage d'un ordinateur à des fins pédagogiques.

Cependant, l'accessibilité des TIC n'est pas la seule préoccupation dans les écoles; l'amélioration des apprentissages par l'usage des technologies commence aussi à intéresser les gens en milieu scolaire. Par exemple, le MELS veut mettre davantage à contribution les TIC pour l'amélioration de la langue écrite. Ainsi, le 6 février 2008, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dévoilant 22 mesures afin d'améliorer le français dans les écoles primaires et secondaires, annonçait qu'« un programme de recherches sera établi afin de subventionner des études pour améliorer la capacité des élèves à bien écrire » (MELS, février 2008). Cette mesure faisait suite à une recommandation du Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, rapport intitulé *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (MELS, janvier 2008) :

« Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport encourage des recherches pour mieux adapter l'enseignement de l'écriture et son évaluation à l'environnement technologique des jeunes, pour qui l'informatique est un outil normal de production d'écrits, et pour que soient utilisés de façon efficace les nombreux outils d'aide à la rédaction, à la correction et à la révision des textes. »

Bref, la fréquence d'usage des TIC et la demande pour les technologies tend à augmenter dans les écoles. Or, il est possible que l'usage de ces technologies permettant, entre autres, de dactylographier et d'imprimer divers travaux dont des textes dans le cadre du cours de français, puisse changer la façon dont les textes sont corrigés. C'est ce que nous verrons dans la section suivante.

1. Problématique

Au Canada, les élèves doivent réaliser différents projets ou travaux scolaires dans le cadre des disciplines particulières leur étant enseignées. En ce sens, toujours au Canada, plusieurs applications logicielles sont offertes dans les écoles. Les cinq premières au plan de la popularité sont « (...) le traitement de texte, la navigation Internet, les programmes de formation, d'exercices et de travaux pratiques, les programmes de calcul et de base de données et les logiciels de présentation. » (Statistique Canada, 2004). Comme les travaux scolaires aboutissent souvent à la production de textes, le logiciel de traitement de texte est populaire. Selon Statistique Canada (2004), l'application la plus utilisée dans les écoles secondaires canadiennes en 2003-2004 était le traitement de texte, avec 82,1% des usages de logiciels. Des enseignants exigent ou suggèrent la remise de textes produits à l'ordinateur et les élèves utilisent également les logiciels de traitement de texte pour plusieurs raisons, par exemple parce que le texte paraît plus propre et qu'il est parfois plus facile à produire (Arnold et *al.*, 1990). Finalement, à l'ère des technologies, il devient urgent pour les élèves de savoir maîtriser un logiciel de traitement de texte pour poursuivre leurs études au-delà du secondaire ou encore afin de trouver un emploi convenable. Par exemple, aux États-Unis, la maîtrise de ce type de logiciel est obligatoire pour accéder à de nombreux collèges (Bridgeman et Cooper, 1998).

Depuis quelques années, les enseignants de divers ordres d'enseignement sont donc confrontés à l'évaluation de deux produits : les manuscrits et les textes de toutes sortes dactylographiés au traitement de texte. Les deux modalités de présentation sont parfois acceptées dans un même cours et dans le cadre d'un même travail². Par exemple, dans le cadre d'un cours de français, des élèves peuvent, avec

² Parfois, la correction de l'enseignant peut se faire directement en format Word, mais nous laisserons de côté cette alternative puisqu'elle n'est pas en lien direct avec le sujet qui nous intéresse,

la permission de l'enseignant, décider de rédiger des textes divers (récit d'aventures, poème, conte, texte descriptif, texte argumentatif, texte explicatif, etc.) au traitement de texte, puis de les remettre une fois dactylographiés, tandis que d'autres élèves peuvent remettre à l'enseignant la version manuscrite du même travail. Ce qui nous intéresse ici est de savoir si la modalité de présentation du travail écrit influence le jugement du correcteur. En fait, nous pouvons nous poser plusieurs questions à ce sujet. La correction de textes rédigés dans le cadre du cours de français dans une modalité de présentation différente est-elle juste pour tous? Est-ce que les enseignants corrigent les textes dactylographiés et les manuscrits avec les mêmes attentes? Les enseignants corrigent-ils de façon plus stricte un travail selon le mode de présentation de celui-ci? Regardons brièvement ce que dit la recherche à ce sujet.

1.1 L'effet de présentation sur le jugement

Comme nous venons de le mentionner, puisqu'il y a dorénavant plus d'élèves au pays utilisant des ordinateurs pour la rédaction de textes, les enseignants sont amenés à évaluer des textes dactylographiés. Dans la présente recherche, nous nous sommes intéressée à la différence que peut avoir le mode de présentation du texte (manuscrit ou dactylographié) sur le jugement du correcteur. Nous nous sommes servie de textes de type explicatif rédigés à la main par des élèves de 2^e secondaire dans le cadre d'un examen prototype proposé par le MELS. Dans ces textes, ce qui nous intéressait particulièrement était le nombre d'erreurs et le type d'erreurs décelées par des correcteurs. Nous voulions jeter un regard précis sur le code, les erreurs, les types d'erreurs et la correction effectuée. Notre contexte de recherche différait largement du contexte dans lequel ont été menées les recherches aux États-Unis, lesquelles nous ont inspirée pour ce mémoire. Mentionnons d'abord que notre recherche se voulait très modeste : nous n'avons pas d'équipe telle que celles ayant effectué les recherches aux États-Unis. Ensuite, la langue de

c'est-à-dire qu'elle n'est pas directement impliquée dans ce que nous aborderons sous peu, « l'effet de présentation », tel qu'il a été étudié par des chercheurs américains.

rédaction des travaux écrits utilisés dans le présent mémoire est le français et non l'anglais. Enfin, nous avons utilisé des textes d'un seul niveau scolaire (2^e année du premier cycle du secondaire), contrairement aux chercheurs américains. Ces derniers ont utilisé des textes de divers niveaux (2^e, 4^e et 8^e année) de leur système scolaire et l'évaluation des textes est souvent holistique. Malgré ces différences importantes entre notre recherche et celles consultées pour le présent mémoire, il est intéressant de tenir compte de celles-ci.

Aux États-Unis, plusieurs équipes de chercheurs (Russell et Tao, 2004a ; Russell et Tao, 2004b ; Powers, Donald E. *et al.*, 1992; Arnold *et al.*, 1990) ont cherché à savoir si le résultat attribué à un texte était le même selon la modalité de présentation du travail (manuscrit ou dactylographié). Pour le savoir, ils ont sélectionné des manuscrits provenant de diverses épreuves. Les chercheurs ont saisi les textes avec un logiciel de traitement de texte, en s'assurant de garder les mêmes contenus et les mêmes erreurs aux mêmes endroits que dans les manuscrits, et ils les ont fait imprimer. L'équipe d'Arnold avait à travailler avec des textes utilisés pour des fins de classement dans un collège de Los Angeles (« placement essay ») ; les critères de correction n'étaient pas précisés dans la référence. L'équipe de Powers avait à travailler avec 32 textes manuscrits provenant d'un groupe de 568 textes rédigés lors d'une étude pilote pour « *The Paxis Series : Professional Assessments for Beginning Teachers* TM ». Ces textes ont été produits pour répondre à l'une des deux questions suivantes (traduction libre) : « Décrivez le cours le plus intéressant que vous ayez suivi à ce jour. » ou « Les étudiants devraient-ils porter un uniforme à l'école? Expliquez votre prise de position sur les codes vestimentaires »³ (Powers, *et al.*, 1992, p. 8). L'équipe de chercheurs a ensuite fait appel à des correcteurs (non identifiés dans la référence) et leur a fourni un guide de correction à respecter avant de leur soumettre les textes à corriger. Enfin, l'équipe de Russell et Tao a sélectionné 60 des 240 manuscrits disponibles provenant du *MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System) Language Art Test*. D'abord,

³ « Describe the most interesting course you have taken... » et « Should students wear uniforms in school? Discuss your position on dress codes... » (Powers *et al.*, 1992, p. 8)

les correcteurs ont corrigé la forme du texte. Ensuite, ils ont relevé les erreurs d'orthographe, de majuscules, de ponctuation et de « transitions maladroites »⁴.

Les équipes d'Arnold et de Powers ont comparé la correction holistique des manuscrits et des copies dactylographiées, contrairement à l'équipe de Russell et Tao (2004a). Cette dernière équipe a comparé les deux formats de présentation des textes sous un angle de correction comportant des critères touchant les erreurs liées à la forme du texte d'abord, puis les erreurs liées au code de la langue. Les différentes équipes ont remarqué, entre autres, qu'un même texte pouvait recevoir un résultat différent selon la modalité de présentation. Dans leurs recherches, les équipes de Powers et Arnold (Powers *et al.*, 1994, dans Russell et Tao, 2004a ; Arnold *et al.*, 1990) ont utilisé une banque de textes manuscrits qu'ils ont dactylographiés à l'ordinateur, puis imprimés. Ils ont soumis le tout à la correction et ont vu, contrairement aux attentes, que les manuscrits avaient reçu des résultats plus élevés que les copies dactylographiées. Pourtant, les erreurs (orthographe, ponctuation, construction des phrases, transitions dans le texte, etc.) étaient aux mêmes endroits pour les deux formats de présentation des textes, puisque les textes manuscrits avaient été saisis au traitement de texte en laissant les erreurs originales.

1.2 Les objectifs de la recherche

À la lumière des informations recueillies dans les recherches faites aux États-Unis, nous voulions savoir s'il y avait une différence entre la correction de textes manuscrits et de ces mêmes textes, mais dactylographiés à l'aide d'un traitement de texte. Nous le rappelons, un manuscrit et son texte dactylographié correspondant devaient avoir le même contenu et les mêmes erreurs aux mêmes endroits. Nous nous sommes intéressée à la possibilité que le mode de détection des erreurs dans un travail écrit puisse être différent selon la façon dont il était

⁴ « Awkwards transitions » (Russell et Tao, 2004a).

présenté (manuscrit ou dactylographié)⁵ et ainsi influencer le résultat attribué à un texte. Pour effectuer la recherche, nous avons observé la correction (non holistique) de textes rédigés dans le cadre d'un prototype d'épreuve fourni par le MELS à certaines écoles secondaires. La correction avait pour but de porter un regard précis sur le code de la langue, les erreurs trouvées et le classement de ces erreurs parmi les types d'erreurs possibles. Les textes utilisés avaient été rédigés par des élèves de 2^e secondaire dans le cadre d'un prototype d'examen du MELS, examen demandant la rédaction d'un texte explicatif.

1.3 Les questions à poser

Quelques enseignants acceptent des travaux ou, plus précisément, des productions écrites sous deux formes, manuscrite ou dactylographiée. Pour cette raison, les questions du présent mémoire, inspirées des recherches menées aux États-Unis, sont les suivantes:

1. Les correcteurs attribuent-ils des résultats différents selon la modalité de présentation pour un même travail avec les mêmes erreurs aux mêmes endroits?
2. Le nombre et le type d'erreurs relevés dans un texte sont-ils les mêmes selon la modalité de présentation du travail, toujours avec les mêmes erreurs aux mêmes endroits?

Précisons encore une fois que dans notre recherche, le « résultat » accordé au travail ne consiste pas en un résultat obtenu suite à une correction holistique du texte, mais en un résultat découlant de l'observation précise de certaines erreurs orthographiques et syntaxiques liées au code de la langue.

⁵ Pour faciliter la lecture du présent mémoire, nous avons jugé bon de désigner les textes imprimés par « textes dactylographiés ». Ces textes n'ont pas été rédigés à l'ordinateur, mais ont seulement été dactylographiés à l'aide d'un logiciel de traitement de texte dans le but d'être imprimés.

Pour répondre à ces questions, nous avons jugé pertinent dans un premier temps de présenter la recension des écrits pour bien comprendre ce qu'est l'effet de présentation. Ensuite, nous présenterons le cadre conceptuel, détaillant les notions importantes pour le présent mémoire, puis la méthodologie sera décrite, suivie des résultats et d'une discussion. Pour terminer le mémoire, un retour général sur les résultats et la recherche sera fait dans la conclusion.

2. Recension des écrits

Pour réaliser notre mémoire, il a d'abord été essentiel de définir le concept *d'effet de présentation*. Par conséquent, la section suivante servira à définir ce concept, puis une synthèse des recherches menées à ce sujet suivra. Enfin, les causes de cet effet seront abordées.

2.1 L'effet de présentation : recherches américaines

L'effet de présentation ne semble pas avoir été précédemment étudié au Québec ou dans des régions francophones. S'il l'a été, nous n'avons trouvé aucune information en français sur laquelle nous appuyer à ce jour. D'ailleurs, cet effet étant relativement nouveau, puisque la remise de travaux dactylographiés dans les écoles n'était pas chose commune il y a quelques années, peu d'études ont été trouvées de manière générale à ce sujet. Toutefois, même si les chercheurs des États-Unis ont privilégié la correction holistique de textes dans leurs recherches et que nous n'avons pas effectué une telle correction dans la nôtre, il est pertinent de voir de quelle manière l'effet de présentation y a été étudié et quels sont les résultats.

Précisons en premier lieu que Russell et Tao (2004, p. 3) semblent lier cet effet au *mode* de présentation. Selon eux, le mode de présentation fait référence aux « formats » dont sont présentés les textes au lecteur : manuscrit ou dactylographié⁶. Dans le cas qui nous intéresse, la présentation des textes fait référence aux textes manuscrits et aux textes dactylographiés. Nous pouvons alors définir l'effet de présentation comme étant l'influence que peut avoir sur la correction le format de présentation du travail écrit. Cette différence concernant le mode de présentation

⁶ Traduction libre de « “Mode of presentation” refers to essays formats presented to the readers as handwritten or as computer text » (Russell et Tao, 2004, p. 3).

(manuscrit ou dactylographié) influencerait la correction des textes et donc le résultat de leur évaluation. Plusieurs facteurs pourraient expliquer la différence possible entre le résultat obtenu à la suite de la correction d'un texte manuscrit et le résultat obtenu de ce même texte, dactylographié avec les mêmes erreurs aux mêmes endroits, puis imprimé. Ces facteurs seront abordés un peu plus loin ; voyons d'abord les grandes lignes des travaux de recherche de différentes équipes américaines. Ces recherches ont déjà été signalées dans la problématique, mais l'intention est ici de les présenter plus en détail en dégagant les éléments de réponse qu'ils peuvent apporter aux questions de recherche.

2.1.1 L'équipe d'Arnold

En 1990, Arnold *et al.* (1990, pp.2-3) ont mené une étude pilote dans le but d'investiguer l'évaluation holistique de textes dactylographiés, car ils avaient remarqué dans les deux dernières années que les textes dactylographiés par ordinateur semblaient obtenir de meilleurs résultats que les textes manuscrits. Ils se sont alors interrogés à savoir si le mode de présentation des textes avait une influence sur les résultats attribués aux copies dactylographiées. Pour le savoir, ils ont pris 300 textes manuscrits déjà corrigés sélectionnés au hasard, tirés d'un « *placement essay* » (texte de classement des élèves) d'un collège de Los Angeles. Ils ont par la suite dactylographié ces textes à l'ordinateur et les ont fait imprimer avec les mêmes erreurs aux mêmes endroits que les manuscrits originaux. Puis, ces copies dactylographiées ont été corrigées de façon holistique⁷ ou globale, c'est-à-dire que chaque élément observé est pris en compte dans un tout, le texte. Étonnamment, les textes dactylographiés à l'ordinateur ont reçu des résultats moins élevés que les textes originaux manuscrits (Arnold *et al.*, 1990, p. 5)⁸.

⁷ Le rapport de recherche ne mentionne pas de quelle manière ont été sélectionnés les correcteurs de ces textes, ni la formation reçue.

⁸ L'identité des correcteurs est inconnue. S'agit-il des mêmes correcteurs que ceux ayant corrigé les manuscrits?

2.1.2 L'équipe de Fowles

Toujours en 1990 et suite à ces résultats, Fowles (citée dans Arnold *et al.*, 1990, pp. 16-17) a aussi mené une recherche à ce sujet. Elle a fait lire 200 textes de deux pages à un groupe de correcteurs expérimentés en évaluation holistique⁹. Ces 200 textes étaient tirés du « *National Teacher's Examination* »; aucune précision n'est apportée quant à cet examen dans la référence. Les correcteurs de ce groupe ont avoué avoir eu, au départ, des attentes plus élevées envers les résultats des textes dactylographiés qu'envers les manuscrits (Fowles, dans Arnold *et al.*, 1990, p. 17). Toutefois, les résultats ont été plus faibles pour les textes manuscrits.

2.1.3 L'équipe d'ETS

En 1992, toujours aux États-Unis, l'organisme *Educational Testing Service* (ETS) et le groupe de chercheurs de Powers *et al.* (1992), ont décidé de pousser les recherches en utilisant 32 textes manuscrits provenant d'un groupe de 568 textes rédigés lors d'une étude pilote pour « *The Paxis Series : Professional Assessments for Beginning Teachers* TM ». Ces textes ont été produits pour répondre à l'une des deux questions suivantes (traduction libre) : « Décrivez le cours le plus intéressant que vous ayez suivi à ce jour. » ou « Les étudiants devraient-ils porter un uniforme à l'école? Expliquez votre prise de position sur les codes vestimentaires » (Powers, *et al.*, 1992, p. 8). Les 32 manuscrits ont été dactylographiés à l'ordinateur. Puis, les textes dactylographiés ont été retranscrits à la main par des scripteurs, avec les mêmes erreurs aux mêmes endroits. Les scripteurs avaient reçu la consigne de modifier toute erreur typographique du type « hte » au lieu de « the », soit des erreurs typiques d'un texte dactylographié (Powers *et al.*, 1992, p. 3), mais rien d'autre. Puis, différents scripteurs ont été employés pour faire varier la calligraphie de ces nouveaux manuscrits. Le tout donnait 128 copies papier des textes, obtenus de la façon suivante (Powers *et al.*, 1992, p. 4) :

⁹ Traduction libre de « *readers experienced in holistic scoring* » (Fowles, dans Arnold *et al.*, 1990, p.17).

- Les 32 manuscrits ont été sélectionnés (total : 32 textes)
- Ces 32 manuscrits ont été dactylographiés (total : 64 textes)
- Les 32 textes dactylographiés ont été transcrits à la main pour former de nouveaux manuscrits (total : 96 textes)
- Ces 32 nouveaux manuscrits ont été dactylographiés (total : 128 textes)

Les 128 copies ont été données à deux correcteurs n'ayant jamais corrigé ces textes sous quelque forme que ce soit, mais ayant reçu une formation et un guide de correction à utiliser. Ces deux correcteurs devaient utiliser les mêmes méthodes de correction¹⁰ que les correcteurs précédents ayant corrigé les manuscrits originaux. Les résultats ont aussi montré que les textes dactylographiés à l'ordinateur recevaient un résultat moins élevé que les manuscrits. Par exemple, pour le correcteur A seulement, sur une échelle de 6 points, les 32 manuscrits originaux avaient une moyenne de 3,66 alors que cette moyenne était de 2,94 pour ces textes dactylographiés. Selon l'étude, cet écart était assez significatif. Il en va de même pour les résultats de la recherche effectuée par Shaw (2003). Ce dernier a remarqué que les textes dactylographiés par ordinateur obtenaient une moyenne moins élevée.

2.1.4 L'équipe de Russell et Tao

De leur côté, Russell et Tao (2004a) ont poursuivi des recherches suite aux publications de Powers *et al.* (1994). Leurs buts étaient premièrement de vérifier la présence ou l'absence de l'effet de présentation et, deuxièmement, de trouver des facteurs pouvant causer l'effet de présentation. Deux séries d'analyses ont été effectuées pour atteindre ces buts. Pour la **première** série d'analyses, 240 manuscrits provenant du MCAS (*Massachusetts Comprehensive Assessment System*) Language Art Test ont été utilisés. Ces textes avaient été sélectionnés dans un district de Boston ayant l'habitude de bien performer à cette épreuve. De ces 240 manuscrits, un échantillon de 60 textes a été utilisé. La sélection de ces 60 textes s'est faite en partie de façon aléatoire parmi des élèves de 8^e et de 10^e année ;

¹⁰ Traduction libre de « *scoring guides* » (Powers *et al.*, 1992, p. 4)

par contre, tous les textes d'élèves de 4e année ont été sélectionnés, pour une raison qui n'a pas été mentionnée dans le compte-rendu de la recherche que nous avons consulté. Pour assurer une bonne transcription des textes, ceux-ci ont d'abord été transcrits *verbatim*¹¹ à l'ordinateur. Le transcripteur prenait alors le texte nouvellement dactylographié et le comparait au manuscrit original, mot à mot, en faisant des corrections si nécessaires afin que le texte dactylographié soit le reflet exact du manuscrit. La distribution des textes a été effectuée *pour qu'un même correcteur n'évalue qu'une seule fois un texte donné*, et non pas les deux copies (manuscrite et dactylographiée) du même texte. L'équipe de recherche a pris les textes enregistrés à partir d'un traitement de texte et les a imprimés à interligne simple et à interligne double afin de vérifier si ce changement d'interligne influençait le résultat attribué aux textes. Des critères ont servi à la sélection des correcteurs de ces textes, mais ils ne sont pas précisés dans le rapport de Russell et Tao. Une échelle à 6 points pour juger le développement et l'articulation des textes a été utilisée par les correcteurs et une échelle à 4 points pour les « *English Standards* » (le code ou la norme écrite de l'anglais). Aucune autre précision n'est apportée dans la référence.

Pour la **deuxième** série d'analyses, 30 textes d'élèves de 8^e année ont été utilisés¹² et l'équipe de recherche a demandé à des correcteurs de corriger 15 textes manuscrits et 15 textes dactylographiés, de manière à ce que tous ne lisent le même contenu qu'une fois. Les textes ne devaient être lus qu'une fois pendant la correction également, c'est-à-dire qu'aucun retour en arrière n'était permis. La tâche particulière des correcteurs était de détecter les erreurs des types suivants : l'orthographe d'usage (« *spelling* »), la ponctuation, les majuscules (« *capitalization* »), les transitions maladroitement (« *awkward transitions* »¹³) et les phrases mal construites (« *confusing phrases or sentences* »).

¹¹ Textuellement ou mot à mot.

¹² L'article de Russell et Tao (2004a) n'indique pas la méthode de sélection de ces 30 textes d'élèves de 8^e année.

¹³ Les « *awkward transitions* » ne sont pas clairement définies dans le rapport de Russell et Tao (2004a).

Les conclusions des deux séries d'analyses sont les suivantes : premièrement, il y aurait une différence entre les réponses dactylographiées à simple interligne et les manuscrits. Ces différences sont, selon Russell et Tao (2004a), statistiquement significatives. Pour faciliter la lecture, nous avons jugé bon de regrouper dans le Tableau 1 ci-dessous quelques éléments des résultats de Russell et Tao :

Tableau 1¹⁴

Moyennes attribuées aux textes de la recherche de Russell et Tao (2004a)

	Manuscrit	Dactylographié simple interligne	Dactylographié double interligne
Textes de 4 ^e année	14,8	12,8	13,1
Textes de 8 ^e année	16,1	13,9	14,0
Textes de 10 ^e année	15,3	13,9	13,0

Les textes d'élèves de 10^e année montraient que les textes dactylographiés à double interligne recevaient des résultats inférieurs aux textes dactylographiés à simple interligne. Les textes d'élèves de 4^e et de 8^e année montraient peu de différence entre les textes dactylographiés à double interligne et ceux dactylographiés à simple interligne. Pour les textes d'élèves de 8^e année, une différence de plus de deux points a été observée entre la correction des manuscrits et des textes dactylographiés, les manuscrits ayant obtenu de meilleurs résultats. En fait, dans tous les cas, les manuscrits auraient obtenu de meilleurs résultats (Russell et Tao, 2004a, p.8). Dans la deuxième série d'analyses, les résultats montrent que les erreurs ont été plus facilement décelées dans les textes dactylographiés que dans les manuscrits (Russell & Tao, 2004a).

¹⁴ Les caractères gras sont utilisés pour attirer l'attention sur les moyennes des manuscrits.

En somme, dans les quatre études répertoriées (Arnold *et al.*, 1990; Powers *et al.*, 1992; Russell & Tao, 2004a, 2004b), les résultats obtenus montrent que la correction holistique de manuscrits de même que la correction analytique d'éléments de ces textes ne donne pas le même résultat que la correction effectuée sur les textes dactylographiés : les manuscrits tendent à recevoir de meilleurs résultats. Quelle est ou quelles sont les causes de ces différences? Plusieurs hypothèses ont été posées à ce sujet : les voici.

2.2 Les causes de l'effet de présentation

Selon les études consultées, nous avons noté différentes hypothèses concernant les causes de l'effet de présentation et nous les avons réparties en trois catégories : celles liées à l'aspect physique des textes (la calligraphie des manuscrits, les traces de la correction des erreurs, la police de caractères utilisée au traitement de texte avant l'impression du texte, etc.), celles liées aux facteurs psychologiques affectant les correcteurs (état de fatigue, impression de rapprochement entre le lecteur et l'auteur dans un texte manuscrit, etc.) et, enfin, celles liées à la formation reçue par les enseignants ou liées à leurs valeurs.

2.2.1 Les causes liées à l'aspect physique des textes

La *présentation* en soi, c'est-à-dire tout ce qui concerne l'aspect physique du texte, ce qui est visible, pourrait influencer le correcteur. Ainsi, des éléments physiques des textes tels que la calligraphie, la police de caractères ou l'espacement du texte pourraient influencer la correction. Par exemple, selon Powers *et al.* (1992), une mauvaise écriture manuscrite peut, à des moments opportuns, camoufler certaines erreurs. D'ailleurs, comme le souligne Roberge (2006, p. 10) dans un ouvrage destiné aux enseignants:

« La graphie de l'élève soulève un problème : devant une lettre mal formée (est-ce un *t* ou un *s*, ou les deux?), que fait l'enseignant? Inscrit-il une erreur ou laisse-t-il le bénéfice du doute au scripteur? Certains élèves

sont passés maîtres dans l'art d'écrire deux lettres l'une sur l'autre, de façon à obliger l'enseignant à choisir entre une bonne ou une mauvaise réponse. »

En fait, il semblerait que les correcteurs ont tendance à donner le bénéfice du doute à l'auteur du texte en cas de difficulté de lecture du manuscrit (Arnold *et al.*, 1990, dans Powers *et al.*, 1992) et donc, de possiblement laisser certaines erreurs de côté et sans les compter.

Russell et Tao (2004b) ont aussi montré que la police de caractères utilisée accentue parfois l'effet de présentation. Dans leurs recherches, les textes dactylographiés avec la police de caractères *Script*, ressemblant à une écriture manuscrite, obtenaient des résultats plus similaires à ceux des manuscrits que les textes dactylographiés en *Times New Roman* ayant été comparés aux manuscrits. D'autre part, un autre élément étroitement relié à la présentation physique du texte a été observé : les correcteurs de l'étude de Powers *et al.* (1992) ont remarqué que les efforts de certains scripteurs pour corriger leur texte étaient apparents sur les manuscrits, alors que ces efforts de correction s'avéraient invisibles sur les textes dactylographiés. Ceci aurait pu jouer un rôle dans l'attribution du résultat par les correcteurs : en voyant les traces du travail sur les manuscrits (utilisation d'outils de correction, comme un correcteur liquide ou encore une gomme à effacer), les correcteurs seraient davantage conscients du labeur lié au travail manuscrit, puisque aucune trace de correction manuelle ne peut être décelée dans un travail dactylographié.

Klein et Taub (2005) ont également montré que différents facteurs pouvaient influencer le jugement du correcteur au moment d'attribuer un résultat à un texte. Dans leur recherche, 53 enseignants devaient corriger des textes auxquels des experts avaient attribué une note de 80%. Ensuite, l'équipe de recherche a modifié la présentation des textes en utilisant divers outils d'écriture et en utilisant de la couleur ou en surlignant des éléments, par exemple, et les ont soumis aux enseignants. Ces éléments avaient réellement influencé le jugement des enseignants puisque les résultats attribués par ces derniers s'éloignaient considérablement du

jugement des correcteurs (résultats unique de 80% pour tous les textes). Les auteurs mentionnent une différence à la hausse de 1% à 7% pour les textes lisibles, tandis que pour les textes moins lisibles, les résultats attribués étaient diminués de 9% à 23%.¹⁵ Si nous faisons un lien avec la présente recherche, il serait possible ici que la présentation plus « uniforme » des textes dactylographiés éliminerait des éléments influençant le jugement du correcteur et la présentation physique du texte serait importante.

Enfin, un dernier aspect physique serait le type d'erreur : il semblerait que certaines erreurs soient plus visibles dans les textes dactylographiés que dans les manuscrits, comme l'orthographe ou encore l'usage de minuscules ou de majuscules (en lien avec la ponctuation), comme l'ont mentionné certains correcteurs (Russell et Tao 2004a; Arnold *et al.* 1990). Dans la recherche de Fowles (citée dans Arnold *et al.*, 1990, p. 14), les correcteurs ont trouvé que les erreurs d'orthographe (« *spelling* ») « *jumped off the page* », c'est-à-dire qu'elles ressortaient de façon évidente du texte. De même, selon la calligraphie du scripteur, il serait plus facile dans un manuscrit de confondre une minuscule avec une majuscule. Au contraire, en utilisant un logiciel de traitement de texte et une police de caractères du type *Times New Roman*, les majuscules et les minuscules se distingueraient davantage.

2.2.2 Les causes liées aux facteurs psychologiques

Les attentes des correcteurs et le « contact » ou le sentiment d'identification des correcteurs avec les auteurs des textes pourraient aussi influencer les résultats : il y aurait un « *R-E-A-D effect* » pour les copies manuscrites, effet absent pour les copies dactylographiées. Ce « *R-E-A-D effect* » est en fait le « *Reader Empathy Assessment Discrepancy* » (Arnold *et al.*, 1990, p.6). Ce serait une tendance générale à s'identifier aux scripteurs de manuscrits et ainsi leur donner des résultats

¹⁵ « Presentation of very legible essays brought about a grade rise of 1-7%, whereas the assessment of the poorly written papers was 9-23% lower than the grades awarded by the specialists. »

plus élevés¹⁶. Comme le mentionnent aussi Powers *et al.* (1992, p.14), les correcteurs se sentent plus près des scripteurs de manuscrits et s'identifient davantage à ceux-ci lorsqu'ils corrigent¹⁷.

La perception même que le correcteur a de la copie à corriger pourrait aussi influencer le résultat. Dans un ouvrage destiné aux enseignants, Roberge (2006) mentionne qu'un enseignant voyant un texte présenté selon ses exigences s'attend à un meilleur texte qu'en voyant un texte présenté d'une autre façon, par exemple d'une façon plus négligée.

Enfin, au moment de la correction, des facteurs typiquement *humains* entrent en jeu. Même si les chercheurs américains n'y ont pas porté une attention explicite, il est raisonnable de penser que la fatigue et la surcharge cognitive, par exemple, peuvent influencer la perception que le correcteur a de la copie à évaluer (Roberge, 2006). Arnold *et al.* (1990), ont retenu, d'ailleurs, un commentaire provenant des correcteurs dans la discussion après leur étude au sujet des copies dactylographiées. Un correcteur trouvait que les copies dactylographiées se lisaient plus rapidement de sorte qu'il se fatiguait moins vite (p.11).

2.2.3 Les causes liées aux valeurs personnelles et à la formation

En plus des expériences personnelles et des habitudes de correction, la formation et les valeurs des correcteurs pourraient aussi influencer la méthode de correction. Comme le mentionnent Wolfe et Feltovich (1994), les expériences personnelles, les valeurs des correcteurs, les méthodes utilisées pour former ces correcteurs et les conditions dans lesquelles la correction est effectuée peuvent

¹⁶ « (...) to identify with the authors of handwritten essays, and thus award higher scores to them. »

¹⁷ « The researchers indicated that readers reported that, with handwritten essays, they felt closer to the writer. In the words of the researchers, [The readers'] empathy, in part, allowed for a closer identification with the writer's individual voice as a strong and important aspect of the essay. (p.14)»

influencer la correction et expliquer des variations entre les correcteurs.¹⁸ Ceci fait en sorte que les correcteurs ne s'approprient pas une grille à appliquer de façon uniforme à chaque texte (Vaughan, 1991, dans Wolfe et Feltovich, 1994). Autrement dit, malgré une formation identique au sujet du contenu d'une grille de correction et de son utilisation, il est possible que les correcteurs, à cause de leurs expériences uniques, puissent l'utiliser différemment sur certains points. De plus, malgré des formations similaires, les correcteurs peuvent mettre l'accent sur des éléments différents des textes et peut-être avoir des approches diversifiées pour les évaluer (Vaughan, 1991, dans Wolfe et Feltovich, 1994). Les correcteurs ont donc des habitudes personnelles de correction, comme le mentionne Roberge (2006, p. 12) dans son ouvrage destiné aux enseignants. D'ailleurs, les correcteurs de Fowles (citée dans Arnold *et al.*, 1990, p. 14) ont avoué que certaines de leurs connaissances concernant la mise en page informatisée et concernant la révision pouvaient influencer leurs attentes par rapport aux textes dactylographiés¹⁹.

C'est dire également que la formation que reçoivent ou non les correcteurs avant les séances de correction pourrait jouer un rôle dans l'effet de présentation. Il semblerait en effet que les correcteurs ignorant l'effet que peut avoir la forme de présentation de l'écrit sur le jugement évaluent différemment les textes dactylographiés à simple interligne (les résultats sont moins élevés) comparativement aux manuscrits (Russell et Tao, 2004b). En fait, en ignorant que la modalité de présentation du travail peut influencer le résultat qu'ils attribuent à un texte, les correcteurs sont influencés par la présentation et leur jugement est différent pour un même travail, avec les mêmes erreurs aux mêmes endroits. Cet effet semblerait cependant réduit si l'on regarde les résultats des correcteurs ayant reçu une formation au sujet de l'effet de présentation (Russell et Tao, 2004b). Toutefois, bien que Russell et Tao aient observé un effet réduit après avoir informé

¹⁸ « Due to differences in the backgrounds and values of scorers, methods used to train raters and the conditions under which scoring is performed idiosyncracies of each rater become another source of construct-irrelevant variance that must be controlled in order to insure high levels of reliability.»

¹⁹ Traduction libre de "Readers found that their knowledge of the computer's editing, revision, and mechanical capabilities translated into higher expectations for the final products of computers." (Fowles, dans Arnolds *et al.*, 1990, p. 14).

les correcteurs de ce qu'était l'effet de présentation, il n'en est pas de même pour toutes les recherches. Ainsi, après avoir fait corriger les textes par quatre nouveaux correcteurs formés sur l'effet de présentation, Powers *et al.* (1992) ont noté que les manuscrits recevaient de meilleurs résultats que les textes dactylographiés. Quant à l'équipe d'Arnold *et al.* (1990), elle a dirigé une discussion avec une deuxième série de correcteurs au sujet des textes dactylographiés à l'ordinateur avant que la correction n'ait lieu. Les résultats ont montré que les correcteurs préféraient corriger les manuscrits, même s'ils étaient parfois plus difficiles à lire. De plus, malgré l'information donnée au sujet de l'effet de présentation, les attentes des correcteurs semblaient être plus élevées envers les textes dactylographiés.

En somme, l'effet de présentation serait causé par des aspects physiques du texte : la calligraphie, la police de caractères et l'usage d'interlignes différents pourraient influencer la correction et la détection de certaines erreurs. Les types d'erreurs pourraient également influencer la correction. En effet, si deux individus doivent corriger un même texte, rien n'indique que ces deux individus relèveront les erreurs dans le même ordre ou avec les mêmes stratégies. De plus, il existerait certains facteurs psychologiques. Par exemple, le contact plus « personnel » que sembleraient prendre certains correcteurs avec les scripteurs au moment de l'évaluation de manuscrits pourrait influencer la correction, de même que la perception du travail à évaluer, les facteurs humains (comme la fatigue, par exemple) et le type d'erreur à détecter. Les valeurs et la formation reçue par les correcteurs pourraient aussi influencer le jugement attribué à un texte.

Notre contexte de recherche est certes différent du contexte de celui des recherches menées aux États-Unis. Rappelons simplement que nous nous sommes contentée d'observer si l'effet de présentation existait, et nous ne nous sommes pas intéressée en profondeur aux facteurs humains (la fatigue et autres) pouvant influencer la correction. Voyons maintenant de façon plus précise le type de textes avec lequel nous avons travaillé ainsi que des notions importantes liées à leur correction.

3. Cadre conceptuel

Pour effectuer notre recherche, il a été nécessaire de définir bon nombre d'éléments pouvant y jouer un rôle important. Ceci explique la longueur de notre cadre conceptuel puisqu'une panoplie de notions et de concepts y sont contenus. Cependant, toutes ces notions et concepts ont été essentiels à la construction d'un tableau de consignation des erreurs²⁰ répertoriant tous les éléments dont nous avons tenu compte lors de l'analyse des résultats. D'abord, la compétence à écrire sera définie, puis l'erreur, le registre de langue et les types d'erreur seront abordés.

3.1 La compétence à écrire

Le premier concept à définir dans ce cadre conceptuel est la compétence à écrire. Pour ce faire, étant donné le contexte de notre recherche où des textes d'élèves du secondaire ont été utilisés, nous avons consulté le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2004, p. 108). Le MELS y affirme qu'un élève devient compétent en écriture, entre autres, « en apprenant à faire appel à toutes les composantes de la compétence ». Toujours selon le programme du MELS (2004, p. 109), la compétence à écrire comporte quatre composantes : « élaborer un texte cohérent », « faire appel à sa créativité », « mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture » et « réfléchir à sa pratique de scripteur ». L'élève doit élaborer un texte où les idées, l'organisation de celles-ci, le vocabulaire, l'orthographe, la ponctuation sont planifiés, révisés et améliorés (MELS, 2004, p. 109). Il doit aussi, par sa créativité, en s'inspirant de textes lus, développer des procédés d'écriture selon son intention de communication (convaincre, expliquer, etc.) et réfléchir à différentes manières de présenter son sujet (MELS, 2004, p. 109). Il a pour tâche de s'appropriier les règles d'écriture relatives au respect de la norme et tenter de découvrir et d'exploiter les richesses de

²⁰ Voir le Tableau de consignation des erreurs (Tableau 2) à la p. 61.

la langue (MELS, 2004, p. 110). Enfin, il est appelé à réfléchir à sa pratique de scripteur en s'interrogeant sur les types de textes qu'il préfère écrire, sur sa façon de réagir aux commentaires reçus au sujet de ses écrits et ainsi adopter une démarche d'écriture adaptée à ses aspirations à ses besoins (MELS, 2004, p. 110). Il doit faire appel à plusieurs savoirs et savoir-faire. L'élève, en rédigeant, doit aussi tenir compte du destinataire et de la capacité à comprendre de celui-ci. Comme le mentionne Paret (2003, p. 49) :

« c'est justement là (...) que réside la difficulté pour un scripteur novice : apprendre à évaluer la capacité du lecteur à décoder l'implicite pour un texte ou une séquence donnée, selon le contexte de son type, de son genre et de la situation de communication particulière ».

La complexité de la compétence à écrire fait en sorte que plusieurs éléments doivent être mobilisés pour pouvoir rédiger adéquatement un texte. Sans prétendre énumérer en détail tous les éléments nécessaires à l'écriture, nous pouvons nous baser sur le modèle de Hayes et Flowers (1980, cité dans Lambert, 1998), modèle permettant de dresser les principales étapes de la compétence à écrire de façon concise :

Le modèle « (...) décrit trois processus principaux que sont 1) la planification, c'est-à-dire la sélection des idées à retranscrire et l'établissement d'un plan pour guider la mise en texte, le résultat étant des propositions, 2) la mise en texte qui consiste à traduire les propositions par les processus linguistiques et l'exécution (par exemple, la programmation motrice pour une production manuscrite) et enfin 3) la révision qui consiste à contrôler si les buts initiaux sont réellement atteints. » (Lambert, 1998, p. 1).

Pour les besoins du mémoire, dans ce cadre conceptuel, nous nous attarderons surtout au fait que l'élève doit rédiger un texte selon une norme et que dans le contexte scolaire, la notion d'erreur est importante, puisque les enseignants ciblent des erreurs dans les textes des élèves pour les amener à les corriger et à développer leur compétence à écrire.

3.2 L'erreur

Comme nous venons de le mentionner, traditionnellement, dans les écoles québécoises, les enseignants évaluent en repérant des erreurs et en pénalisant à la négative (en enlevant des « points », par exemple) les textes²¹. Mais qu'entend-on ici par « erreur »?

D'abord, l'erreur, c'est l'écart par rapport à une norme, que ce soit la norme orthographique, syntaxique ou encore la norme concernant le niveau de langage, etc. En français, Marzys (1998, p. 74) mentionne que les divergences possibles par rapport à cette norme ou par rapport au niveau de langage perturbent les usagers et parfois les grammairiens. Il mentionne également à propos des divergences: « (...) le français *moderne* semble les tolérer moins bien que d'autres langues : elles sont devenues objet de scandale ou d'inquiétude pour les usagers (...) ». Bien que nous ne voulions pas porter de jugement sur les écarts par rapport à la norme, il nous faut en tenir compte. Ainsi, nous considérerons qu'une erreur est un écart par rapport à une norme.

Évidemment, plusieurs erreurs sont possibles. Pour commencer, nous jugeons bien d'aborder la notion d'erreur dans la grammaticalité de la phrase. La grammaticalité de la phrase concerne la structure de celle-ci. Tellier (2003, p.12) affirme que la grammaticalité existe lorsqu'une phrase est bien formée, c'est-à-dire que les locuteurs de la langue sont d'avis que la phrase est conforme à la syntaxe de cette langue. De cette manière, la phrase « *Jean joue au hockey.* » est grammaticale, contrairement à la phrase « **Jean au hockey joue.* »²² À ce principe, Riegel, Pellat et Rioul (1994, p. 19) ajoutent que certaines phrases peuvent être tout à fait grammaticales, mais inacceptables. Aussi, Charolles et Peytard (1978, p.7)

²¹ Rappelons toutefois que plusieurs manières d'évaluer sont possibles et toutes ne fonctionnent pas « à la négative », c'est-à-dire en repérant ce qui ne fonctionne pas et en pénalisant l'élève dans son résultat. En effet, un enseignant pourrait évaluer la progression de l'élève, sa capacité à corriger ses erreurs, ou encore l'enseignant pourrait opter pour une correction « positive » en ne notant que les bons éléments produits par un élève dans une tâche qui lui a été assignée.

²² Ici, l'astérisque (*) est utilisé pour marquer une phrase agrammaticale.

affirment : « N'importe quel assemblage de mots ne produit pas une phrase! » Nous pouvons illustrer par un autre cas ce que nous entendons par phrase grammaticale, mais inacceptable : « *La fille [dont la photo [que j'ai vue hier soir] traînait sur mon bureau] est ma voisine.* » Dans cette phrase, la syntaxe est respectée; on insère des phrases subordonnées relatives aux bons endroits. Toutefois, la structure est trop complexe pour qu'un locuteur de la langue juge cette phrase acceptable.

Qu'en est-il des phrases comme celle-ci : « *Le bateau a offert une robe à la coccinelle* »? Cette phrase est certes grammaticale, puisqu'elle contient un sujet et un prédicat en bonne position dans la phrase. Toutefois, malgré que, par exemple, des poètes surréalistes puissent apprécier ce genre de phrase, son sens est absurde et la phrase devient alors inacceptable en contexte formel de communication. Il y a un lien ici entre les « relations paradigmatiques » de Chomsky (cité dans Vanderdorpe, 2001). En effet, ce n'est pas parce qu'une phrase contient des groupes syntaxiques placés aux bons endroits qu'elle est acceptable. Comme le mentionne Vanderdorpe (2001):

« (...) l'essence de la langue reposerait sur une instance de règles susceptibles d'engendrer un nombre illimité de phrases. Celles-ci ne sont envisagées que dans leur aspect syntagmatique et seule en importe la bonne ou la mauvaise formation. Afin de bien illustrer la non-pertinence des considérations sémantiques pour poser un jugement de grammaticalité, Chomsky (1957) propose les exemples suivants :

(a) *Colorless green ideas sleep furiously.*

(b) *Furiously sleep ideas green colorless.* »

Il présente ces deux phrases comme n'ayant pas plus de sens l'une que l'autre ("*equally nonsensical*"), mais, pour lui, (a) serait bien formée, tandis que (b) ne l'est pas. L'auteur en conclut que la structure grammaticale est autonome et indépendante du sens des mots et de la phrase. Autrement dit, une phrase peut être bien construite (sujet, prédicat, complément de phrase), mais n'avoir aucun sens : alors, elle est grammaticale, mais n'est pas acceptable. Pour qu'elle le soit, elle doit être à la fois bien construite et avoir du sens; elle doit contenir des groupes de mots respectant un

ordre précis et il doit y avoir des liens les régissant. En fait, pour qu'une phrase soit grammaticale et acceptable dans un contexte formel de communication, il faut considérer les règles d'une grammaire faisant référence à la norme. À la lumière de ces informations, nous pouvons aborder de façon plus pointue les types d'erreurs à considérer dans la correction d'un texte et, surtout, le contexte dans lequel les erreurs seront considérées comme des erreurs. Autrement dit, nous devons aborder le « registre » ou « niveau » de langage par rapport à la norme dans lequel ces erreurs seront observées comme des erreurs.

3.3 Le registre de langue

Même si le français est parlé dans plusieurs régions du monde, ses locuteurs l'imprègnent de notes caractéristiques à leur région. Walter (1988, p. 169), dans un ouvrage de vulgarisation sur les variations linguistiques, insiste sur l'importance de l'influence qu'a le lieu géographique sur la façon de parler ou de communiquer dans une langue. La variation linguistique peut certainement être étudiée en fonction du territoire géographique : l'auteure dresse d'ailleurs les caractéristiques de plusieurs variétés de français à travers le monde. Cependant, la variété géographique ne suffit pas à expliquer à elle seule les différences dans l'utilisation du langage. Parmi plusieurs facteurs, la variation sociale nous intéresse plus particulièrement pour notre recherche. Comme le précise Walter (1988, p. 167) :

« (...) la langue orale que nous entendons et que nous parlons tous les jours a gardé une certaine diversité, aussi bien dans ses mots que dans sa prononciation, mais chacun croit qu'il parle le même français que son voisin, puisque tous deux peuvent se comprendre sans difficulté. Il suffit cependant de prêter un peu l'oreille pour s'apercevoir qu'il n'y a pas *un* français²³, mais *des* variétés du français : on repère alors des différences appréciables, même dans un milieu qu'on pourrait croire homogène (...).

Ainsi, il existe une variation sociale dans l'utilisation d'une même langue, sur un même territoire, dans une même société. En effet, l'utilisation de la langue, parlée ou écrite, peut varier d'un individu à l'autre, d'un lieu à l'autre dans une même

²³ L'auteur utilise les caractères italiques.

société et d'un contexte à l'autre. Comme le souligne Tomassone (2001, p. 148) : « Aucun locuteur ne parle d'une façon unique et homogène : on s'exprime différemment en fonction des activités dans lesquelles on est impliqué, et selon les interlocuteurs auxquels on s'adresse. » La norme influence beaucoup le langage utilisé dans une situation de communication officielle, telle la situation où ont été rédigés les textes à l'étude pour notre recherche. Il existerait des niveaux de langue aussi appelés registres de langue.

C'est en fait dans les années 1960²⁴ que la notion de « niveau de langue » est apparue (Gadet, dans Yaguello, 2003, p. 95). Un niveau (ou registre) de langue est l'utilisation d'un langage, d'un vocabulaire particulier, d'une syntaxe particulière, d'expressions particulières en tenant compte du locuteur, du destinataire, du contexte dans lequel se déroule l'acte de communication. En effet, selon Tomassone (2001, p. 148) :

« (...) dans toutes les langues, on observe qu'un même locuteur pratique des usages distincts selon son interlocuteur, selon le sujet traité et selon la situation. Il n'y a pas de terme unique pour désigner ce phénomène. Les grammairiens parlent de « niveaux » ou de « registres », les romanistes de dimension « diaphasique », les sociolinguistes de « variation de style » ou de « style ». »

Comme le mentionne Jollin-Bertocchi (2003, p. 37) :

« Dans l'emploi courant, le terme exprime l'organisation idéologique de la langue en usages « bas » ou « relevés » conformément aux catégories de la rhétorique classique. L'identification et la hiérarchisation des niveaux s'opèrent par référence à un niveau neutre construit par le grammairien d'après sa propre pratique linguistique. La notion s'applique donc très exactement aux variations sociales selon les classes sociales (...). »²⁵

La pertinence de s'attarder aux registres de langues se manifeste à partir du moment où l'on prend conscience qu'à l'école, un niveau ou registre de langue est attendu

²⁴ 1950 selon Jollin-Bertocchi (2003, p. 37) et Tomassone (2001, p. 148).

²⁵ Marzys (1998, p. 75) mentionne à propos des divergences possibles par rapport à cette norme que « (...) le français *moderne* semble les tolérer moins bien que d'autres langues : elles sont devenues objet de scandale ou d'inquiétude pour les usagers (...) ».

des élèves lors de situations de communications officielles, ce registre n'étant pas nécessairement celui que l'élève emploie tous les jours pour communiquer de façon spontanée. Les élèves provenant de divers milieux, il est possible de noter des différences entre le niveau de langage *souhaité* par l'enseignant lorsqu'il demande à ses élèves de rédiger un texte et le niveau ou le registre de langage employé par les élèves pour rédiger leur texte.

Les variations dues au niveau de langue concernent surtout le lexique, à partir duquel on détermine quatre « niveaux » ou « registre »: « soutenu, standard, familier et populaire » (Gadet, dans Yaguello, 2003, p. 95). Ici, les anglicismes et les impropriétés sont des notions importantes. Le dictionnaire Colpron de Forest et Boudreau (1999) définit un anglicisme comme « un mot, une expression ou une acception que l'on emprunte, légitimement ou non, à la langue anglaise ». Le Grand dictionnaire terminologique (Office de la langue française, 2001) définit quant à lui une impropriété comme étant un « emploi d'un mot dans un sens autre que celui reconnu par la norme en usage dans la pratique d'une langue ». Les anglicismes et impropriétés peuvent être tolérés dans le registre populaire ou familier à l'oral, surtout, mais deviennent inappropriés dans le registre soutenu ou standard.

Toutefois, il existe aussi des traits de syntaxe variant d'un registre de langue à l'autre. Par exemple, la négation « ne... pas » peut être simplement utilisée en « pas » (Gadet, dans Yaguello, 2003, p. 95) dans le langage « familier » ou « populaire ». L'interrogation et le subjonctif peuvent aussi être affectés (et, à l'oral, la phonologie) (Gadet, dans Yaguello, 2003, p. 95), de même que la formation de phrases subordonnées relatives (Béguelin, 2000). Selon Béguelin (2000) :

« Chez les élèves du secondaire, on constate d'abord une certaine difficulté à utiliser les relatives en position finale, car cette situation est particulièrement propice à l'émergence d'une ambiguïté sur l'antécédent du relatif :

Les passagers attendaient avec impatience le cocher de la voiture qui était jaune de même ses roues.

Le plus gros canon appartient à Herr Schultze qui pèse au moins 300'000 kg.

Elle servait de refuge pour les rois où ils pouvaient y mettre tout leur butin. »

Comme l'auteure le mentionne, les trois phrases ci-dessus, qu'elle a tirées de données du Séminaire de linguistique française de Fribourg (Béguelin, 2000, p. 308), sont construites de façon à créer une ambiguïté sur l'antécédent du pronom relatif utilisé. Ainsi, chacun des registres de langue a des particularités dont il faut tenir compte lors de l'évaluation de textes en milieu scolaire.

Compte tenu du fait que les textes utilisés dans la présente recherche provenaient d'une épreuve du MELS, il va de soi que le langage populaire n'était pas le registre attendu, ni le langage familier. Le discours attendu était plutôt de registre « standard » ou « correct » et, par conséquent, les mots familiers ou populaires ou encore les structures syntaxiques provenant de registres autres que le registre « standard » ont été considérés comme des erreurs lors de la correction. Puisque le langage « soutenu » relève d'un langage utilisé dans des situations de communication très formelles et que l'atteinte de ce registre n'était pas propre à l'enseignement du français en deuxième année du secondaire, nous considérons que le registre « standard » est une qualité suffisante à un texte.

Après avoir abordé les registres de langue, nous nous devons maintenant de définir les types d'erreurs (donc, les écarts par rapport à la norme) dont ont tenu compte les correcteurs du MELS. Dans la section suivante, les types d'erreurs définies seront essentiellement celles que nous avons également considérées pour notre recherche.

3.4 Les types d'erreur

Plusieurs types d'erreurs existent et ces erreurs doivent être distinguées afin d'être compilées dans les grilles de correction et pour s'assurer que chacun des

correcteurs ait une idée précise de ce qu'il a à observer. La syntaxe, la ponctuation, l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la cohérence textuelle seront ici abordées. Ces types d'erreurs ont été retenus puisqu'ils se retrouvent dans la grille de correction²⁶ utilisée par les correcteurs du MELS au moment de la correction des manuscrits et des textes dactylographiés utilisés pour effectuer notre recherche.

3.4.1 Les erreurs de syntaxe

Les erreurs de construction des phrases sont souvent appelées des « erreurs de syntaxe ». La syntaxe, selon Riegel *et al.* (1994, p.74), peut être ainsi définie : « Traditionnellement, la syntaxe (du grec *syntaxis* : mise en ordre, disposition, assemblage) décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases. En français, l'existence d'une dimension syntaxique est d'emblée confirmée par le caractère non arbitraire de l'ordre des mots. (...) » La syntaxe est un ensemble de règles de construction des phrases. Pour être plus précis, Riegel *et al.* (1994, p. 105) mentionnent que « la syntaxe (...) établit les règles qui gouvernent les relations de combinaison et de dépendance entre mots et groupes de mots au sein de la phrase ». À l'aide de ces définitions, nous entendrons ici que la syntaxe est la partie de la grammaire traitant de l'ordre des mots, de la construction des phrases à l'aide de groupes de mots régis par des règles grammaticales précises.

Boivin, Pinsonneault et Philippe (2003) ont dressé une liste d'erreurs courantes en français. Parmi celles-ci, certaines erreurs dans la construction des phrases sont relevées: la construction du passif, des phrases négatives et interrogatives, ainsi que l'encadrement par *c'est...que*. En plus, toujours selon ces auteurs, on compte les erreurs touchant les aspects suivants: le choix ou l'utilisation des pronoms, de l'auxiliaire ou du mode verbal; la coordination avec des termes corrélatifs; les complétives interrogatives indirectes; l'utilisation des

²⁶ Insérée à l'Annexe I, p. 94.

subordonnants et des pronoms relatifs; les erreurs dans la construction des verbes ou des noms. Pour la présente recherche, la construction du passif et l'encadrement par *c'est...que* n'ont pas été considérés, ni la coordination avec des termes corrélatifs ou les erreurs dans la construction des verbes ou des noms. Pour cette raison et afin d'alléger un peu le cadre conceptuel, nous ne nous attarderons pas à ces sources d'erreurs possibles.

Pour expliquer les erreurs touchant la construction de phrases négatives et des phrases interrogatives, nous prendrons des exemples tirés de l'ouvrage de Boivin, Pinsonneault et Philippe (2003, p.23-24). Comme ces auteures le mentionnent, certains élèves utilisent deux marqueurs de négation lorsqu'ils écrivent et peuvent obtenir une phrase typique du registre « familier » de la langue orale : « **J'ai pas vu personne dans le parc.* » Une phrase serait inscrite dans un registre de langue plus « standard » ainsi construite : « *Je n'ai vu personne dans le parc.* »

Aussi, lorsqu'un choix s'impose, il peut être source d'erreur, que ce soit pour les pronoms, l'auxiliaire ou le mode verbal à utiliser. Plusieurs erreurs sont à mentionner dans le choix (et même le nombre!) des pronoms. Aussi, nous nous contentons de citer un seul exemple pour illustrer ce point. On peut erronément utiliser le pronom *leur* pour remplacer un groupe du nom complément direct au lieu d'utiliser le pronom *les* dont la mission est de remplacer un groupe du nom complément direct : « **Ça leur aide beaucoup* » au lieu de « *Ça les aide beaucoup* » (Boivin, Pinsonneault et Philippe., 2003, p. 78). Quant au choix de l'auxiliaire pour conjuguer, certains utilisent « avoir » dans des situations où « être » serait plus approprié, par exemple : « **J'ai sorti tard hier soir* » au lieu de « *Je suis sorti tard hier soir* » (Boivin, Pinsonneault et Philippe, 2003, p. 80). Toujours selon la même source (p. 195), un autre exemple d'erreur de choix concerne l'hésitation entre l'utilisation du mode subjonctif et du mode indicatif. Au lieu d'écrire la phrase « **Paul espère que son fils parvienne à ses fins.* » avec le

subjonctif, nous devrions l'écrire à l'aide de l'indicatif : « *Paul espère que son fils parviendra à ses fins.* ».

Par ailleurs, il est fréquent d'entendre des erreurs dans les phrases complétives interrogatives indirectes. Nous savons, par expérience, que des élèves arrivent au secondaire avec l'idée qu'une phrase telle : « *Je ne sais pas où est-ce que je vais m'asseoir.* » est correctement construite. Ce n'est toutefois pas le cas, puisque l'« on ne peut jamais avoir le marqueur interrogatif *est-ce que* dans les complétives interrogatives indirectes » (Boivin, Pinsonneault et Philippe, 2003, p. 195). Les subordonnants peuvent donc poser problème; il en est de même pour le choix du pronom relatif à utiliser lors de la construction d'une phrase subordonnée relative. Tellier (2003, p. 127) mentionne d'ailleurs à ce sujet : « le système de la relativisation en français populaire comporte un relativisant unique, *que* (...), contrairement au français standard ». Il est fréquent d'entendre une phrase subordonnée relative introduite par un *que*, comme dans la phrase : « *Le livre que j'ai besoin a été volé* » (Boivin, Pinsonneault et Philippe., 2003, p. 195). L'usage standard, du point de vue des grammaires, serait celui du pronom relatif *dont* : « *Le livre dont j'ai besoin a été volé.* » (Boivin, Pinsonneault et Philippe., 2003, p. 195)

Enfin, nous avons, par expérience, remarqué que certains élèves rédigent des phrases qu'ils croient bien construites alors qu'elles ne le sont pas, notamment lorsque ces phrases ne comportent qu'un « complément de phrase orphelin²⁷ » ou qu'un groupe du nom (GN) « orphelin »²⁸, comme le montre l'exemple suivant : « *Une jeune fille du nom d'Élizabeth.* » au lieu d'une phrase complète telle que « *Une jeune fille du nom d'Élizabeth se promenait dans les bois.* ».

Ainsi, les compléments de phrases et les GN « orphelins » sont un type d'erreur fréquent dans la construction des phrases. Voyons maintenant les erreurs de ponctuation.

²⁷ Cette expression est empruntée à M.-C. Boivin, professeure à l'Université de Montréal.

²⁸ *Idem.*

3.4.2 Les erreurs de ponctuation et les signes de ponctuation

Un type d'erreur parfois moins visible concerne le mauvais usage ou l'omission de la ponctuation. Longtemps, les signes de ponctuation ont été considérés comme un ensemble de signes permettant de déceler les pauses à l'oral. Cependant, on s'aperçoit bien vite qu'il ne s'agit pas de mettre des virgules simplement pour marquer les pauses à l'oral lorsque nous écrivons un texte. Comme le mentionne Rosier (Defays, Rosier et Tilkins, 1998, p. 16) : « La fameuse dichotomie oral/écrit est prépondérante dans les traitements proposés et domine les discours théoriques sur la ponctuation ». Il importe donc de creuser davantage pour trouver une définition solide qui puisse tenir compte de l'aspect syntaxique de la ponctuation. Nous avons ici adopté la définition de Riegel *et al.* (1994, p. 83) :

« La ponctuation est le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques. (...) Dans le processus de production de l'écrit, les signes de ponctuation (...) contribuent à la structuration du texte, qui doit se soumettre à la linéarité de l'écrit : (...) [ils] marquent les relations (de liaison ou de rupture) entre les propositions successives du texte. (...) Une ponctuation déficiente ou contraire à l'organisation sémantique du texte ralentit la lecture et gêne la compréhension. »

Certains considèrent également que la ponctuation joue un rôle de renfort dans les écrits. Par exemple, Catach (1996, p. 7) mentionne que la ponctuation est un « système de renfort de l'écriture, formé de signes syntaxiques, chargés d'organiser les rapports et la proportion des parties du discours et des pauses orales et écrites. (...) ». Par exemple, les deux-points dans la phrase suivante organisent les rapports entre deux éléments, le fait de ne pas aller à l'entraînement et la blessure, en introduisant une relation, un rapport d'explication ou de cause-conséquence: « *Je n'irai pas à mon entraînement : je me suis blessée.* »

Bien que la ponctuation puisse paraître banale, elle joue un grand rôle dans l'écrit. Toutefois, en consultant le Guide de correction du MELS (2007) ayant servi aux correcteurs ayant participé à notre recherche, plusieurs signes de ponctuation

n'ont pas été pris en compte par les correcteurs, pour diverses raisons, mais surtout parce que les textes utilisés provenaient d'élèves de 2^e secondaire n'ayant pas complété l'étude exhaustive de tous les usages des signes de ponctuation. Les signes de ponctuation à considérer dans la correction d'un texte habituellement sont les suivants : la virgule, le point-virgule, le point, les deux-points, les points de suspension, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les guillemets, les tirets (et le trait d'union), les parenthèses (Riegel *et al.* 1994, p. 83). La majuscule est aussi incluse dans les signes à considérer, puisqu'elle peut jouer un rôle de ponctuation syntaxique (Riegel *et al.* 1994, p. 74).

Dans la présente recherche, nous considérerons que les erreurs de majuscules et de minuscules en début de phrase font partie des erreurs de ponctuation à considérer, la présence ou l'absence du point en fin de phrase ou la présence d'un signe de ponctuation inapproprié en fin de phrase. Ce choix est basé sur les erreurs les plus fréquemment retrouvées dans les textes que nous avons utilisés. Voici donc quelques éléments relatifs aux signes de ponctuation ici considérés.

Le point et les points de suspension

Habituellement, le point termine une phrase, qu'elle soit simple ou complexe, et exige que la phrase suivante débute en conséquence par une majuscule (Riegel *et al.*, 1994, p. 87). Le point peut terminer une phrase déclarative, impérative ou interrogative indirecte. Son usage est assez restreint si on le compare à l'usage des points de suspension. Ces derniers « expriment l'inaccompli » (Catach, 1994, p. 63) ou des silences : hésitations, omissions volontaires, questions inachevées, rêveries ou autres et peuvent équivaloir à un « etc. » (Catach, 1994, pp. 63-64). Les points de suspensions marquent une rupture dans la phrase et peuvent être placés « à n'importe quel endroit de la phrase » (Riegel *et al.*, 1994, p. 91). Ils peuvent aussi marquer un débit, un rythme de parole particulier (Riegel *et al.*, 1994, p. 91). Enfin,

placés entre parenthèses ou entre crochets, ils indiquent qu'une citation est abrégée, coupée (Riegel *et al.*, 1994, p. 91).

Le point d'exclamation et le point d'interrogation

Le point d'exclamation termine une phrase exclamative ou marque l'exclamation sur différentes structures grammaticales. Il peut être placé après une interjection, une apostrophe ou renforcer un impératif (Riegel *et al.*, 1994, p. 94). Il ne commande pas toujours une majuscule au mot qui le suit, puisqu'il ne termine pas toujours une phrase, comme le montrent l'exemple suivant tiré de Riegel *et al.* (1994, pp. 93-94) : « *Sauve-toi! sauve-toi! mon enfant (...)* (Hugo) »

Quant à lui, le point d'interrogation se place à la fin d'une phrase interrogative directe et termine la phrase, sauf si elle est suivie d'une phrase incise. Dans ce cas, l'incise ne commencera pas par une majuscule malgré le point d'interrogation : « *Vous savez jouer? demanda le monsieur (...)* (Sartre) » (Riegel *et al.*, 1994, p. 93).

La majuscule

La lettre majuscule peut débiter une nouvelle phrase, débiter une citation ou un discours direct ; Catach (1994, p. 85) nomme cette majuscule la « majuscule de phrase », qui est à distinguer, simplement, de la majuscule des noms propres, relevant plus de l'orthographe que de la syntaxe ou de la ponctuation.

Bref, le point, les points de suspension, les points d'interrogation et d'exclamation, tout comme la majuscule jouent un rôle important dans la structure des phrases et du discours et ces signes, si petits soient-ils, doivent être pris en considération lors de la rédaction et lors de la correction d'un texte.

3.4.3 Les erreurs concernant l'orthographe

Le Grand dictionnaire terminologique (Office de la langue française, 2001), définit ainsi l'orthographe : « L'art et la manière d'écrire correctement les mots d'une langue. (Littré) ». Les mots écrits ont en effet une orthographe précise, c'est-à-dire qu'il existe une façon particulière de les écrire. « Orthographe » peut avoir un sens large; toutefois, comme le mentionne Farid (1992, p. 10): « Dans son sens le plus strict, l'orthographe ne référerait qu'à la graphie même des mots, indépendamment des accords et de leurs variations dans le contexte phrastique ». La définition de Blanche-Benveniste (dans Yaguello, 2003, p. 345) va également en ce sens : « L'orthographe est, au sens strict, la bonne façon d'écrire (...). Ce sont les instances politiques qui en donnent la définition, qui en font connaître les éventuels changements et qui en assurent le respect. »

On peut alors affirmer que l'orthographe, de manière générale, indique au scripteur la façon dont il doit écrire les mots de la langue. Les majuscules, minuscules (pour différencier les noms propres des noms communs uniquement), les accents divers, la cédille, l'apostrophe et le trait d'union sont autant de signes devant être pris en considération lorsque l'on parle d'orthographe (Riegel *et al.*, 1994). Toutefois, comme le mentionnent Riegel *et al.* (1994, p. 73), des éléments viennent complexifier les règles orthographiques de la langue française :

« Comme beaucoup d'écritures alphabétiques, le français possède des unités graphiques polyvalentes. Souvent, un même graphème (lettre ou groupe de lettres) présente dans un mot simultanément plusieurs valeurs, joue simultanément plusieurs rôles : phonogrammique, morphogrammique, logogrammique. Ainsi, le trigramme *aim* joue trois rôles dans *faim* : phonogrammique (correspondant au phonème /ɛ/), morphogrammique (relation avec ses dérivés *famine*, *affamé*, ...) et logogrammique (distinction des homophones *faim* / *fin*). Dans *ce* et *se*, les consonnes correspondent au phonème /s/ (phonogrammes), mais elles servent aussi à distinguer le démonstratif et le pronom personnel homophone (logogrammes) (...). »

Enfin, Catach (1978, p. 113) précise aussi qu'il peut y avoir des erreurs logogrammiques où le locuteur ne distingue pas le « sens », par exemple, entre deux homophones. Ceci montre bien que le système d'orthographe est complexe.

Les chercheurs distinguent les erreurs relevant de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. L'orthographe d'usage concerne la manière d'écrire les mots avant même de songer aux accords pouvant les toucher. Nous pouvons donc nous appuyer sur les deux définitions ci-dessus, soient celles de Farid et de Blanche-Benveniste. Ainsi, « rever » est une erreur d'orthographe d'usage, puisque la manière d'écrire ce mot est « rêver ». Même si une erreur dans l'accord du mot avec un autre mot est détectée, l'orthographe d'usage de ce mot peut être adéquate. Par exemple, dans « *Les élève rêvent.* », le mot « élève » est correctement orthographié si l'on considère uniquement l'orthographe d'usage. Les lettres utilisées pour écrire le mot, les majuscules des noms propres, les traits d'union des noms communs et les accents forment l'orthographe d'usage. Habituellement, un simple coup d'œil au dictionnaire permet de déterminer l'orthographe d'usage d'un mot. Cependant, si l'on s'attarde au « s » que devrait prendre « élève » dans « *Les élève rêvent.* », cette erreur sera classée dans une autre catégorie d'orthographe : l'orthographe grammaticale.

L'orthographe grammaticale est « fondée sur deux notions, la *variabilité* et l'*accord* » (Blanche-Benveniste, dans Yaguello, 2003, p. 375). Selon la même source, la variabilité permet de différencier les catégories « invariables » (prépositions, conjonctions, adverbe) n'ayant pas d'orthographe grammaticale et les catégories « variables » (noms, déterminants, pronoms, adjectifs, verbes) ayant une orthographe grammaticale. La frontière entre les catégories « variables » et « invariables » n'est pas aussi étanche qu'il ne paraît, puisque les catégories ne « coïncident pas toujours avec les fonctions : un adjectif peut fonctionner comme un adverbe, dans *parler haut, crier fort*, et il est en ce cas non variable ». Blanche-Benveniste prend soin de mentionner que certains adjectifs peuvent être employés comme des adverbes (*aller nu-tête - aller tête nue*), que certains participes peuvent

fonctionner comme des épithètes ou des prépositions (*les détails vus à la loupe – vu les circonstances*), que certaines couleurs peuvent être considérées comme des adjectifs ou comme une « transposition d'une tournure prépositionnelle non variable » (*des robes bleues – des robes bleu clair / des robes d'un bleu clair*), que les noms propres sont parfois invariables, parfois variables (*les Bonaparte – les Bourbons*) et, enfin, que certains noms empruntés à d'autres langues sont assez « francisés » pour devoir emprunter la marque du pluriel (*des spaghettis*).

En ce qui concerne les catégories variables, deux éléments entrent également en jeu : la variation du radical et l'adjonction de marques morphologiques (Blanche-Benveniste, dans Yaguello, 2003, p. 377). De manière générale, un élément demeure stable : il s'agit du radical (Blanche-Benveniste, dans Yaguello, 2003, p. 377). Par exemple, pour le verbe *battre*, le radical est *bat-* ; toutefois, pour certains verbes, le radical doit changer puisque la consonne finale utilisée ne peut rester muette comme le « t » du verbe « battre » dans « il bat ». Ainsi, comme le souligne Blanche-Benveniste (dans Yaguello, 2003, p. 377), on ne peut dire « *Je *dorms.* », alors on écrit « *Je dors.* » et le *m* du radical disparaît. Toujours selon la même source (p. 378), une partie des adjectifs conservent au masculin la consonne finale du radical (*lourd*) et c'est également ce que font les noms comme *bœuf* et *œuf*, mots dont la consonne finale du radical est muette au pluriel. Toutefois, certaines exceptions existent puisque *favori* n'a pas de consonne finale pour annoncer le féminin *favorite*. L'orthographe grammaticale a donc aussi ses caprices et les règles d'écriture ne peuvent être généralisées à outrance.

Aux accords grammaticaux s'ajoutent la terminaison des adjectifs au féminin et au pluriel, l'accord des participes passés, les accords du verbe avec le sujet et les terminaisons verbales, les accords dans le groupe du nom... tant de sources d'erreurs à ne pas oublier. Donc, dans une phrase telle : « *Nous partont vers le sud.* », il y a une erreur d'orthographe grammaticale, puisque le verbe *partir* a la terminaison de la troisième personne du pluriel plutôt que la terminaison de la deuxième personne du pluriel (*-ons*).

Enfin, dans la catégorie « erreurs grammaticales », plusieurs petites erreurs peuvent être regroupées et être identifiées en tant qu'erreurs d'utilisation des « homonymes » (Boivin et Pinsonneault, 2008, p. 200), plus couramment appelés « homophones » en milieu scolaire (terme que nous emploierons tout au long du présent mémoire). Comme le mentionnent ces auteures : « Les homonymes sont une source de difficultés orthographiques pour les élèves. L'approche généralement adoptée est de procéder à une substitution pour distinguer deux homonymes comme *son* et *sont*. Cependant, d'un point de vue didactique, il importe de bien faire comprendre aux élèves ce qu'ils sont en train de faire (...). » Autrement dit, le type d'erreur dont il est ici question découle du fait que certains élèves ont de la difficulté à reconnaître les catégories grammaticales²⁹. Ils catégorisent de façon inadéquate les mots comme *son* et *sont* et il en découle des erreurs. Ici, nous jugeons intéressant de regrouper dans une même section puisque, dans les écoles, surtout au premier cycle du secondaire, les « homophones » sont étudiés. Dans l'ouvrage à transposition didactique de Chartrand *et al.* (1999, p. 354), il est précisé que les homophones sont des mots ayant, à l'oral, la même prononciation, mais dont l'orthographe et le sens sont différents. Les homophones les plus couramment enseignés au premier cycle du secondaire sont la terminaison des mots avec le son « é » (-é / -er), les à/a, ça/sa, ce/se, s'est/c'est/sait, mais/met/mets, on/on n'/ont, son/sont, ou/où. L'orthographe de ces mots est souvent objet d'erreurs pour les élèves.

3.4.4 Les erreurs touchant la cohérence textuelle

Ce type d'erreur touche l'ensemble d'un texte plutôt que les éléments constitutifs d'une phrase. La construction d'un texte nécessite le respect de règles (Riegel, *et al.*, 1994, p. 603). Comme le mentionne Charolles et Peytard (1978, p. 8) :

²⁹ Propos de M.-C. Boivin.

« Comme tout tas de mot ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte. À l'échelle du texte ainsi qu'au plan de la phrase, il existe donc des critères efficaces de bonne formation instituant une norme minimale de composition textuelle. L'usage de cette norme conduit à des disqualifications massives et naïves (...) ».

Plusieurs éléments doivent être considérés pour composer un texte cohérent. Charolles et Peytard (1978, p. 12) les catégorisent en quatre « méta-règles », c'est-à-dire en quatre règles de premier niveau englobant la cohérence textuelle: la méta-règle de répétition, la méta-règle de progression, la méta-règle de non-contradiction et la méta-règle de relation.

La méta-règle de répétition exige qu'un texte « comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » (Charolles et Peytard, 1978, p. 14). Dans les travaux de transposition didactique comme la grammaire de Chartrand et *al.* (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999, p. 20), on considère que la règle de répétition (appelée reprise de l'information) suppose qu'un scripteur doit insérer des éléments récurrents dans le texte afin de tisser un fil conducteur entre les propos ; on reprend les éléments déjà mentionnés dans le texte. La reprise de l'information mérite ici d'être un peu plus détaillée puisque nous prévoyons utiliser ce concept dans notre recherche. Précisons que, dans l'ouvrage de Boivin et Pinsonneault (2008, p. 168), il est mentionné qu'il y a quatre façons principales de reprendre l'information : en utilisant un pronom, un groupe du nom (GN), un déterminant ou un groupe adverbial. Par exemple, dans la deuxième phrase en italique, l'information « Pierre » a été reprise par le pronom « il » et l'information « Marie » a été reprise par le pronom « elle » :

« Pierre a rencontré Marie hier au concert. Il a eu avec elle une conversation passionnante. » (Boivin et Pinsonneault, 2008, p. 169)

Dans les phrases ci-dessous, cette fois, l'information « Stéphane Bourguignon » est évoquée par le groupe du nom « cet écrivain » :

« Depuis la série télévisée *La vie la vie*, Stéphane Bourguignon connaît un succès de librairie. Cet écrivain vient tout juste de publier un autre roman. » (Boivin et Pinsonneault, 2008, p. 170)

Dans ce troisième exemple, l'information « le mau égyptien » est substituée par les déterminants « son » et « sa » :

« Le mau égyptien est un chat très rare. Son pelage et sa personnalité le rendent exceptionnel. » (Boivin et Pinsonneault, 2008, p. 171)

Enfin, la reprise par un groupe adverbial (GAdv) est possible comme le montre l'exemple suivant, où l'information « Rouyn-Noranda » est reprise par le GAdv « là » :

« Marijo et Nicolas habitent maintenant Rouyn-Noranda. C'est là qu'ils ont trouvé du travail et ils sont ravis de leur nouvelle vie. » (Boivin et Pinsonneault, 2008, p. 171)

Quant aux trois autres méta-règles, elles seront ici très brièvement abordées, puisqu'elles n'ont pas fait l'objet d'observations au cours de notre recherche. D'abord, la méta-règle de progression exige « un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles et Peytard, 1978, p. 20) dans le développement d'un texte, c'est-à-dire que des informations nouvelles doivent être apportées afin d'assurer la progression de l'information (la deuxième règle) (Riegel et *al.*, 1994, p. 604). Ensuite, la méta-règle de non contradiction suppose qu'un texte n'introduise aucun « élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence » (Charolles et Peytard, 1978, p. 22). Enfin, la méta-règle de relation demande que les éléments du texte soient reliés entre eux (Charolles et Peytard, 1978, p. 31). À cela, nous ajoutons qu'un texte cohérent doit comporter les temps verbaux appropriés et des marqueurs de relation pour lier les idées, les propos entre eux (Riegel et *al.* 1994, p. 616) : l'information doit progresser. Somme toutes, la cohérence textuelle touche l'organisation générale d'un texte et les liens logiques à l'intérieur de celui-ci. Nous entendons donc par « erreur de cohérence textuelle » la reprise de l'information par un pronom inapproprié, l'utilisation de temps verbaux

inappropriés, l'absence de connecteurs ou des liens absents ou maladroits entre les idées.

Bref, les correcteurs ont un grand nombre d'éléments à observer lorsqu'ils effectuent leur travail. Plusieurs erreurs touchent la syntaxe, les choix à faire pour les pronoms, les auxiliaires ou le mode à utiliser dans un contexte donné.

Existe aussi des erreurs dues à un mauvais usage des termes corrélatifs, à une mauvaise construction de complétives interrogatives indirectes, à l'utilisation des subordonnants et des pronoms relatifs, de même qu'à la construction des verbes ou des noms. La ponctuation a également son rôle à jouer, ainsi que les erreurs d'orthographe d'usage, d'orthographe grammaticale et les erreurs reliées à la cohérence textuelle. Rappelons ici que le concept d'erreur a été utile pour notre recherche puisque nous avons dû comprendre les erreurs considérées par les correcteurs du MELS pour comparer la détection d'erreurs dans les manuscrits et les textes dactylographiés. Nous avons dû comprendre les éléments ayant été qualifiés « d'erreurs » pour ensuite les répertorier et les observer.

4. Méthodologie

Le contexte culturel au Québec est différent de celui des États-Unis, pour plusieurs raisons. Entre autres, notons que notre système éducatif ne comporte pas exactement le même enseignement ou du moins, il n'est pas structuré et organisé exactement de la même manière, avec les mêmes cours, les mêmes contenus et les mêmes parcours de formation. De plus, la langue parlée par la majorité au Québec est le français et non l'anglais. Il était donc possible dès le départ que l'effet de présentation se manifeste différemment dans les textes que nous avons sélectionnés que dans ceux des textes choisis pour les recherches américaines. Aussi, nous n'avons utilisé qu'un petit échantillon de textes rédigés au Québec et il aurait été inapproprié de vouloir comparer les résultats de notre recherche aux résultats trouvés par les chercheurs américains concernant l'effet de présentation. Les équipes américaines étaient constituées de plusieurs chercheurs, n'en étant pas à leurs premières recherches ou expériences dans le domaine de la recherche et ils avaient accès à un plus grand nombre de textes provenant de niveaux scolaires variés. Enfin, notons simplement que, bien que nous nous soyons inspirée de ces recherches, une différence majeure doit être prise en compte : la langue.

Bien que l'anglais soit une langue réputée pour être difficile à orthographier, les difficultés concernant son écriture sont différentes de celles du français, aussi reconnue pour être complexe à orthographier (Nadeau, dans Chartrand, 1996, p. 281). En effet, comme le mentionnent Riegel, Pellat et Rioul (1994, p. 68) :

« Depuis le XVI^e siècle au moins, des grammairiens, des pédagogues et des écrivains ont dénoncé l'arbitraire et l'incohérence de l'orthographe française. Pour beaucoup, les hasards ou les caprices de l'histoire ne permettent guère de dégager des régularités et les règles semblent s'atomiser en de nombreux faits particuliers ou se diluer dans une mare d'exceptions, généralement imprévisibles si l'on ne s'appuie pas sur des connaissances historiques ou étymologiques »

Les phrases en français nécessitent souvent beaucoup d'accords qu'on ne retrouve pas en anglais. Sans dresser de façon exhaustive la liste des accords du français

étant absents dans la langue anglaise, voici quelques exemples. Premièrement, les adjectifs sont invariables en anglais et variables en français (ex. : « de *jolies* filles » / « *beautiful* girls »). Deuxièmement, les participes passés de la langue française comportent des règles particulières inexistantes en anglais (ex. : « les gâteaux que j'ai *faits* » / « cakes I have *made* »). Troisièmement, les déterminants du français doivent s'accorder selon le genre et le nombre de nom qu'ils déterminent, alors qu'en anglais, les noms communs sont habituellement « neutres », ce qui implique que les déterminants ne varient qu'en nombre (ex. : « *cette* situation, *ce* jour » / « *ces* situations, *ces* jours » / « *this* situation, *this* day » / « *these* situations, *these* days »). Ces différences entre les deux langues pourraient influencer les résultats de notre recherche sur l'effet de présentation.

Or, une hypothèse intéressante apparaît ici : les différences selon les deux modes de présentation des textes (manuscrits et dactylographiés) sont-elles existantes en français? De même, puisque certaines erreurs devraient être plus visibles dans les textes dactylographiés que dans les textes manuscrits, comme l'orthographe ou encore l'usage de minuscules ou de majuscules considérées comme des signes reliés à la ponctuation (Russell et Tao, 2004a; Arnold *et al.*, 1990), il est pertinent de pousser l'interrogation plus loin. Y a-t-il une différence entre le nombre d'erreurs syntaxique, de ponctuation, d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage décelées dans notre échantillon de textes rédigés en français selon que le texte a été corrigé une fois dactylographié ou corrigé tel que produit à la main?

Voici la question à laquelle nous avons tenté de répondre par la présente recherche. Nous avons voulu comparer les résultats de la correction de copies manuscrites et de ces mêmes textes, mais dactylographiés selon certains aspects précis (syntaxe, ponctuation, orthographe d'usage et orthographe grammaticale). De cette manière, nous espérions savoir, rappelons-le, si les correcteurs attribuent des résultats différents selon la modalité de présentation pour un même travail (manuscrit ou dactylographié) avec les mêmes erreurs aux mêmes endroits et si le

nombre et le type d'erreurs relevés dans un texte sont les mêmes, toujours selon la modalité de présentation du travail avec les mêmes erreurs aux mêmes endroits.

Pour détailler la façon dont nous avons procédé pour effectuer la recherche, nous commencerons par expliquer le type de recherche effectuée, la façon dont le corpus de données a été élaboré, la façon dont ont été obtenues les données et tout ce qui concerne l'utilisation de ces données.

4.1. Le type de recherche : exploratoire

Dans la présente recherche, peu de variables ont été considérées et nous ne connaissons pas les conditions précises de correction des textes que nous avons utilisés. De plus, un des correcteurs ayant participé à la correction des manuscrits était absent lors de la correction des textes dactylographiés. Ainsi, plusieurs éléments nous sont inconnus ou n'ont pas été contrôlés. En considérant ceci et en considérant nos objectifs, nous pouvons affirmer qu'il s'agit ici d'une recherche exploratoire.

4.2 L'élaboration du corpus de données

Puisque, dans l'étude, aucun « participant » au sens physique du terme n'entrait en jeu, que l'étude ne portait pas sur les compétences requises des élèves pour produire des textes et que les correcteurs nous sont encore inconnus aujourd'hui (nous ne considérons que leur correction), il sera simplement question de l'élaboration du corpus de données. Pour expliquer la façon dont a été élaboré ce corpus, le type de textes utilisés sera décrit, puis les correcteurs, la grille de correction ainsi que le guide de correction seront définis.

4.2.1 Les textes sélectionnés et les objectifs de correction

La première partie du corpus de données a été constitué, de textes explicatifs d'élèves³⁰ de deuxième année du secondaire sur le réchauffement climatique provenant d'un prototype d'épreuve fourni par le MELS. Cette épreuve était mise à l'essai dans le but de proposer du matériel utile au bilan de la deuxième année du premier cycle du secondaire. Les élèves ayant participé à cette épreuve devaient expliquer un phénomène, soit le réchauffement climatique, dans un texte de 300 mots environ pour informer et sensibiliser les jeunes de leur âge (destinataires) à ce sujet. Ce texte était rédigé à la suite de la lecture d'un dossier comportant plusieurs textes sélectionnés par le MELS sur le réchauffement climatique. Le texte rédigé devait comporter une introduction, un développement et une conclusion.

Au total, 142 textes manuscrits rédigés en français et déjà corrigés par les enseignants des élèves ayant subi le prototype d'épreuve étaient disponibles. Quatre correcteurs du MELS avaient également corrigé ces 142 manuscrits. De ces 142 manuscrits, 30 textes seulement ont été utilisés. Au départ, nous devions utiliser 45 manuscrits et les 45 textes dactylographiés leur correspondant, mais ce nombre s'est avéré un peu élevé étant donné le nombre d'erreurs que nous désirions observer (une trentaine).

Le MELS avait préalablement classé en trois catégories les 142 textes à notre disposition : 48 « bons » textes, 46 textes « moyens » et 48 textes « faibles ». Nous avons sélectionné dix textes pour chacun « des niveaux de force ». Nous les avons aussi choisis en fonction de la bonne ou de la mauvaise qualité de la calligraphie³¹, puisque l'effet de présentation étudié aux États-Unis semblait montrer que la calligraphie ou la police de caractères pourrait avoir un rôle à jouer dans la manifestation de l'effet. Trois textes forts, trois textes moyens et trois textes faibles ont été sélectionnés pour leur « bonne » calligraphie (régulière et visibilité

³⁰ Rappelons qu'un certificat éthique a été émis pour l'utilisation des textes d'élèves.

³¹ La sélection des textes en fonction de la calligraphie comporte une bonne part de subjectivité.

impressionnante des mots et des lettres). Quatre textes forts, quatre textes moyens et quatre textes faibles ont été choisis pour leur calligraphie adéquate (bonne visibilité en général des mots et des lettres). Enfin, trois textes forts, trois textes moyens et trois textes faibles ont été choisis pour leur calligraphie peu lisible. Aussi, les textes sélectionnés présentaient un éventail d'erreurs plus intéressant à observer que celui d'autres textes. Nous les avons choisis pour vérifier si ces erreurs ont été détectées et classées de la même manière lors de la correction par les correcteurs. Enfin, une dizaine de textes n'ont tout simplement pas été considérés puisque les traces de correction des enseignants et des correcteurs sur les manuscrits ne pouvaient pas être clairement distinguées ou encore parce que les traces et commentaires des enseignants ayant corrigé ces textes en premier étaient trop lourds, s'insérant entre les lignes du texte et empêchant la bonne lecture du texte par le correcteur du MELS ayant eu à travailler sur ces manuscrits en deuxième.

Pour justifier le nombre de textes (30) sélectionnés, nous nous sommes basée entre autres sur la recherche de Russell et Tao (2004a) : ces chercheurs ont utilisé une soixantaine de textes pour étudier l'effet de la police de caractères et les espacements et 30 textes pour étudier la visibilité des erreurs dans les manuscrits et les textes dactylographiés. Quant à Arnold *et al.* (1990), ils ont utilisé 32 textes. Ainsi, pour le présent mémoire, 30 textes nous semble un nombre adéquat à partir duquel nous pouvons tirer des informations. De plus, nous voulions étudier la détection de 31 types d'erreur³² en particulier dans les textes, ce qui ne permettait pas, pour les besoins du mémoire de maîtrise, l'utilisation d'un nombre trop élevé de textes.

4.2.2 Les correcteurs

Dans la présente recherche, nous avons eu recours à des correcteurs. Ces correcteurs étaient des professionnels ayant reçu une formation sur la correction de textes en français et œuvrant pour le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du

³² Ces 31 types d'erreur sont précisés dans le Tableau 2 de la page 61.

Sport (MELS). Leur rôle, avant même la mise en œuvre de la recherche, consistait à apprécier les textes et à en déceler les erreurs afin de leur attribuer une note (ou une cote) en fonction de critères déterminés par le MELS, critères figurant dans une grille d'évaluation. Nous supposons que les correcteurs, dont l'identité nous est inconnue, avaient reçu une formation uniforme de la part du MELS et qu'ils avaient des critères précis à respecter lorsqu'ils corrigeaient les textes des élèves³³.

4.2.3 La grille³⁴ utilisée par les correcteurs du MELS et le guide de correction

Les quatre correcteurs ayant participé à la correction des manuscrits d'origine ont eu à utiliser une grille de correction. Nous entendrons ici par « grille de correction » une grille comportant une liste de divers critères reliés à l'écriture et à la langue. Elle sert à consigner les résultats de l'observation en regard des critères permettant de juger le texte.

Les correcteurs devaient utiliser une grille contenant cinq critères. Précisons ici que dans une grille de correction, les critères « distinguent des degrés de maîtrise des ressources internes et externes en termes qualitatifs en recourant à des dimensions jugées essentielles » (Tardif, 2006, p. 218) Les descriptions pour chacun des critères portaient de cas exemplaires, puis les autres niveaux étaient alors définis et décrits. Les cinq critères étaient les suivants : adaptation à la situation de communication, cohérence du texte, utilisation du vocabulaire, construction des phrases et utilisation de la ponctuation, et respect des normes relatives aux orthographes d'usage et grammaticale.

Dans le cas de productions complexes telles les productions écrites, les grilles sont généralement construites à l'aide d'échelles ordinales, avec échelons

³³ Bien qu'il aurait été intéressant de faire un parallèle avec le concept de « correcteur » retrouvé dans les recherches mentionnées plus haut (Arnold *et al.*, 1990, Powers *et al.*, 1992 et Russell et Tao, 2004a et 2004b), il n'est pas possible de le faire ici puisque les correcteurs (« readers ») de ces recherches n'y sont pas clairement définis, à l'exception des correcteurs de la recherche de Russell et Tao (2004a, p. 4) : ce sont des enseignants d'anglais et de « Language Arts » du même niveau (non précisé). Un seul correcteur était un étudiant gradué (niveau non précisé).

³⁴ Voir l'annexe I, p. 94.

(aussi appelés rangs), de 1 à 5³⁵, par exemple (Scallon, 2004, p. 178). Ainsi, l'échelle apparaissant sur la grille de correction comportait une échelle mixte (à la fois descriptive et numérique) à cinq échelons, 5 représentant la manifestation d'une compétence marquée et 1 représentant la manifestation d'une compétence très peu développée. Pour certains critères, dont l'adaptation à la situation de communication, la cohérence du texte et l'utilisation du vocabulaire, l'échelle était descriptive. Pour le critère concernant la construction des phrases et la ponctuation, un énoncé descriptif apparaissait ainsi qu'un nombre d'erreur toléré. En ce qui concerne les erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale, un nombre d'erreur toléré apparaissait pour chacun des rangs. Cinq critères étaient donc présents dans la grille et cinq rangs étaient établis. Afin de bien utiliser cet outil de correction, les correcteurs du MELS avaient reçu un guide de correction. Grâce à ce guide, nous pouvons ici préciser les attentes pour chacun des points des cinq critères.

Tel que mentionné, le premier critère concernait l'adaptation à la situation de communication. L'élève, pour cette épreuve, devait avoir rédigé, rappelons-le, un texte courant dans le but d'informer les jeunes de son école sur les changements climatiques et ses conséquences possibles. Il devait avoir tenu compte du type de texte, du destinataire, de l'intention de communication (informer). L'élève manifestant une compétence marquée (échelon 5) pour ce critère avait écrit un texte courant se démarquant réellement des autres, tenant compte de son destinataire, suscitant l'intérêt par le choix « judicieux » (MELS, 2007, p. 6) d'informations et de procédés stylistiques. Le texte pouvait être personnalisé. L'élève manifestant une compétence assurée (échelon 4) avait écrit un texte courant en développant adéquatement la plupart des informations. Il tenait compte du destinataire, suscitait l'intérêt et les descriptions étaient généralement adéquates. Celui qui manifestait une compétence acceptable (échelon 3, seuil de passage du critère 1) avait écrit un

³⁵ Les échelles peuvent être qualitatives (en comportant énoncés caractérisés par des qualificatifs tels que « excellent, très bon... »), descriptives ou peuvent comporter des données numériques (Roland, 1999, p. 137) ou encore mener à un résultat alphabétique ou à une cote : A, B, C, D... ou encore 1, 2, 3, 4... (Roland, 1999, p. 137; Scallon 2004, p. 176). Les grilles de correction sont souvent constituées de rangs à 5 échelons, d'autres cependant en ont 3, ou 4, ou même plus que 5.

texte en tenant compte de l'intention de communication. Le développement des informations, bien qu'en lien avec le sujet du réchauffement planétaire, étaient développées avec des lacunes ou des discontinuités. Les conséquences possibles du réchauffement climatique étaient peu développées. L'élève dont la compétence était peu développée (échelon 2, en deçà du seuil de passage de ce critère) avait écrit un texte « élémentaire » (MELS, 2007, p. 7) et présentait des informations sur le réchauffement climatique peu pertinentes et les explications étaient peu ou pas élaborées. Aucune référence au destinataire n'était visible ou celui-ci n'était pas assez pris en compte. Enfin, l'élève manifestant une compétence très peu développée (échelon 1) n'insérait pas d'informations pertinentes sur le sujet ou écrivait un texte sans le formuler dans ses mots (en utilisant la formulation des textes lus et en copiant ces passages dans son texte).

Le second critère concernait la cohérence du texte³⁶. Étaient évalués par ce critère l'organisation (structure) du texte, la reprise de l'information, la progression, la non-contradiction, la pertinence et la concordance des temps des verbes. Si l'élève organisait son texte efficacement, faisait bien progresser l'information en faisant des liens, en utilisant des mots de substitution adéquatement et en harmonisant tous les temps des verbes, il manifestait une compétence marquée (échelon 5). Quant à celui qui atteignait la compétence assurée (échelon 4), il organisait bien son texte, faisait bien progresser généralement les informations, faisait des liens, utilisait des mots de substitution et harmonisait généralement les temps des verbes. Quelques « maladresses » dans la progression de l'information étaient tolérées (MELS, 2007, p. 10). L'élève manifestant une compétence acceptable (échelon 3) organisait généralement son texte de façon cohérente, faisait progresser parfois maladroitement l'information, utilisait souvent les mêmes mots pour reprendre l'information³⁷. Pour manifester une compétence peu développée (échelon 2), l'élève devait présenter des informations de façon incomplète ou

³⁶ La cohérence textuelle est mieux définie dans la section 3.4.4 du mémoire (p.39).

³⁷ Aucune information n'est apportée aux échelons 3, 2 et 1 du critère « cohérence textuelle » dans le Guide de correction du MELS (2007) concernant l'harmonisation des temps verbaux. Nous supposons que les temps des verbes ne sont pas adéquatement harmonisés pour ces échelons.

discontinue et le texte était peu structuré. Enfin, lorsqu'un texte n'avait pas d'organisation évidente, présentait plusieurs incohérences et contradictions, comportait trop de passages cités ou copiés, la compétence « très peu développée » (échelon 1) lui était attribuée.

Sur la grille de correction apparaissait ensuite le troisième critère : le « vocabulaire ». L'échelon 5 était attribué à l'élève ayant utilisé un vocabulaire riche, précis, varié, approprié. L'échelon 4 était attribué à un élève ayant utilisé un vocabulaire précis et approprié, peut-être avec quelques répétitions mineures. Le troisième échelon était à la limite du seuil de passage de ce critère : dans le texte, le vocabulaire était considéré comme « correct », malgré quelques imprécisions ou répétitions possibles. Puis, lorsqu'un élève utilisait un vocabulaire plutôt usuel avec des mots ou expressions incorrectes ou répétées fréquemment, on lui attribuait l'échelon 2. Logiquement, donc, l'échelon 1 était attribué à celui dont le texte comportait un vocabulaire pauvre, souvent répétitif, familier ou comportant beaucoup de traits de l'oral.

Grâce au guide de correction et du barème présent dans la grille de correction, les correcteurs du MELS avaient des instructions quant au critère 5 sur la construction des phrases et la ponctuation. Ainsi, voici ce qui était inscrit (MELS, 2007, p. 5):

Échelon 5	Entre 0 et 5 erreurs tolérées
Échelon 4	Entre 3 et 8 erreurs tolérées
Échelon 3	Entre 6 et 12 erreurs tolérées
Échelon 2	Entre 9 et 16 erreurs tolérées
Échelon 1	14 erreurs et plus...

Un barème précis était également indiqué dans la grille de correction pour l'orthographe (d'usage et grammaticale). Il était réparti comme suit (MELS, 2007, p. 5):

Échelon 5	Entre 0 et 8 erreurs tolérées
Échelon 4	Entre 7 et 16 erreurs tolérées
Échelon 3	Entre 12 et 20 erreurs tolérées
Échelon 2	Entre 17 et 31 erreurs tolérées
Échelon 1	26 erreurs et plus...

Bien que nous puissions nous interroger au sujet de la raison pour laquelle le barème ci-haut contenait des nombres « chevauchant » deux échelons (7 erreurs possibles à l'échelon 5 et 7 erreurs possibles à l'échelon 4 pour la syntaxe et la ponctuation), le guide du MELS n'apportait pas de précisions à ce sujet. Par expérience, cependant, nous pensons que le jugement du correcteur peut ici entrer en jeu : par exemple, si un élève ne fait pratiquement pas d'erreurs de syntaxe ou de ponctuation, mais que les phrases qu'il rédige sont très simples pour un élève de son âge, il est possible de diminuer légèrement le résultat de ce critère, puisque, en deuxième secondaire, il devrait être en mesure de rédiger des phrases plus complexes³⁸.

Pour chacun des cinq critères, donc, le correcteur devait indiquer lequel des 5 échelons avait été atteint par l'élève. Une fois la grille remplie de ces remarques, un jugement global devait être posé pour déterminer le niveau de compétence de l'élève (échelons 5 à 1) pour cet examen. Toute cette grille était basée sur les erreurs possibles produites par les élèves.

4.2.4 L'obtention des données

Les données ont été obtenues grâce aux 30 manuscrits sélectionnés sur les 142 textes descriptifs fournis par le MELS. Ces textes avaient déjà été corrigés par les enseignants de ces élèves et quatre correcteurs professionnels embauchés par le

³⁸ Selon M.-C. Boivin, il s'agit de la notion de « maturité syntaxique ».

MELS, correcteurs disposant d'un guide de correction ainsi que de la grille de correction dont nous venons de faire mention. Donc, sur les manuscrits, deux traces de correction étaient visibles : celle des enseignants, à laquelle se superposait celle des correcteurs du MELS. Les traces de correction des correcteurs du MELS ainsi que les mots et les phrases étaient donc des objets d'analyse. Chaque manuscrit avait été corrigé par un seul des quatre correcteurs du MELS.

Nous avons également obtenu des données suite à la saisie de ces mêmes textes à l'ordinateur et à l'impression de ceux-ci. Dactylographiés, ces textes ont été soumis à la correction à trois des quatre correcteurs³⁹ du MELS ayant participé à la correction des manuscrits, le quatrième correcteur n'étant pas disponible pour corriger les textes. L'attribution des copies à corriger pour chacun des correcteurs s'est faite en notre absence, par conséquent, nous ne pouvons détailler la façon dont les correcteurs se sont vu attribuer les textes dactylographiés à corriger. Chaque texte dactylographié a été corrigé par un seul des trois correcteurs disponibles. La correction s'est faite avec la même grille de correction que celle utilisée pour la correction des manuscrits originaux⁴⁰. Les traces laissées par ces correcteurs sur les versions dactylographiées des textes constituaient des données supplémentaires à observer et à comparer aux données relevées sur les manuscrits.

Aucun enseignant ayant corrigé les manuscrits n'a participé à la correction des textes dactylographiés, raison pour laquelle nous n'avons pas tenu compte des traces de correction des enseignants, mais seulement des traces de correction des correcteurs du MELS.

³⁹ Rappelons que l'identité des correcteurs nous est inconnue.

⁴⁰ Nous ne savons pas si les correcteurs du MELS ont fait ou non des retours en arrière lors de la correction des textes manuscrits et des textes dactylographiés. Russell et Tao (2004), dans leur recherche, s'étaient assurés que chacun des correcteurs ne lisait qu'une seule fois le texte à corriger, sans être autorisé à revenir en arrière pour vérifier leur correction.

4.3 La description des analyses

Une fois les données recueillies suite à la correction par les correcteurs, nous avons observé les erreurs décelées afin de voir s'il y avait une différence entre leur détection dans les manuscrits et les textes dactylographiés. Il aurait été, à première vue, envisageable également de comparer la correction des enseignants et des correcteurs sur les versions manuscrites des textes, puisque les traces de ces deux corrections étaient présentes. Cependant, nous avons réalisé que la comparaison des traces de l'enseignant et des traces du correcteur du MELS sur les manuscrits n'était pas en lien avec l'effet de présentation⁴¹. Pour cette raison et pour limiter la recherche, nous n'avons donc pas abordé le lien possible entre les corrections faites par les enseignants et celles faites par les correcteurs et seules les traces de correction des correcteurs du MELS ont été retenues.

Voyons maintenant quelles erreurs détectées par les correcteurs ont particulièrement attiré notre attention pour l'analyse des données.

4.3.1 Les erreurs à considérer pour l'analyse

Nous avons répertorié les erreurs dans un tableau⁴² comportant les six catégories suivantes : construction des phrases, orthographe grammaticale, orthographe d'usage, ponctuation, cohérence textuelle et vocabulaire. Le choix des erreurs à inclure dans chacune des catégories s'est fait en fonction de divers critères. D'abord, nous avons préalablement répertorié toutes les erreurs décelées dans chacun des textes manuscrits. À la lumière de ces observations, nous avons pu

⁴¹ De plus, nous ne possédions pas les manuscrits originaux ; nous n'avions que des photocopies en couleur de ces originaux, puisque les originaux appartenaient au MELS. Lors de la photocopie de ces textes, certaines parties des traces de la correction des enseignants a été « perdue », c'est-à-dire que la marge du texte original dépassait la marge d'impression. Aussi, certaines traces laissées par les enseignants n'étaient pas significatives pour notre recherche; il s'agissait de notes en marge ne coïncidant pas avec le code de correction que les correcteurs du MELS avaient utilisé et les erreurs n'étaient pas toujours clairement identifiées. Enfin, les enseignants n'ont pas participé à la correction des textes dactylographiés.

⁴² Voir le Tableau 2 à la p.61.

constater que certaines erreurs revenaient plus souvent que d'autres et nous avons décidé, pour cette raison, de tenir compte de ces erreurs fréquentes.

Dans la catégorie « construction des phrases », le choix de l'auxiliaire ainsi que le choix de pronom ont été sélectionnés vu l'occurrence de l'apparition de ces erreurs dans les textes manuscrits observés. De plus, à partir de l'expérience professionnelle que nous avons, nous savons que plusieurs élèves utilisent à tort l'un ou l'autre des auxiliaires « être » et « avoir ». Nous savons aussi qu'il n'est pas rare que les élèves choisissent le mauvais pronom relatif. Également, la construction des phrases complétives, interrogatives et négatives ont fait l'objet de nos analyses. Il est en effet fréquent de voir des phrases interrogatives mal construites, des « ne » oubliés dans des phrases négatives et des phrases complétives inappropriées. Enfin, il arrive que des élèves écrivent « une phrase » ne comportant qu'un complément de phrase orphelin⁴³ (sans qu'il y ait présence de groupe sujet et d'un prédicat) ou qu'un GN (groupe du nom) orphelin⁴⁴ (sans le groupe du verbe qui devrait l'accompagner) : nous avons tenu compte de ces erreurs de construction des phrases.

Dans la catégorie « orthographe grammaticale », étant donné le nombre considérable d'erreurs possibles, nous avons dû effectuer une sélection en procédant surtout par élimination et, encore une fois, en nous basant sur la fréquence des erreurs observées dans les textes manuscrits et sur notre expérience professionnelle. D'abord, nous nous sommes référée aux trois systèmes d'accords retrouvés dans l'ouvrage de Boivin et Pinsonneault (2008) :

- 1) l'accord dans le GN
- 2) L'accord régi par le sujet
- 3) L'accord régi par le CD

⁴³ Expression de M.-C. Boivin.

⁴⁴ *Idem.*

Les deux types d'accords dans le GN ont été considérés: l'accord de l'adjectif avec le nom qu'il qualifie et l'accord du déterminant avec le nom qu'il détermine. L'accord du participe employé seul a lui aussi été considéré, bien qu'il n'apparaisse pas directement en tant que type d'accord possible dans l'ouvrage de Boivin et Pinsonneault (2008). Ces auteures considèrent que ce type de participe passé devient un simple adjectif puisqu'il est employé sans auxiliaire (2008, p. 101). Nous avons tenu à l'étiqueter en tant que participe passé et non en tant qu'adjectif en lien avec l'enseignement probable⁴⁵ dispensé aux élèves ayant rédigé les textes sur lesquels nous avons travaillé. Puis, concernant l'accord régi par le sujet, nous avons retenu les trois types d'accord possibles : l'accord du verbe, l'accord du participe passé employé avec *être* et l'accord de l'attribut du sujet. Enfin, pour l'accord régi par le CD, l'accord du participe passé employé avec *avoir* a été considéré. Cependant, nous avons exclu l'accord de l'attribut du CD, puisque cette notion ne se retrouvait pas de façon régulière dans les textes consultés. Pour les autres types d'accord, il s'agit de notions enseignées en première et deuxième secondaire, considérées par les correcteurs du MELS et posant souvent problème aux jeunes scripteurs. Enfin, certains homophones ont été considérés : à/a, ça/sa, ce/se, c'est/s'est/sait/sais, -é/-er, mais/met/mets, on/ont/on n', où/ou et son/sont. En effet, même si ces homophones sont enseignés entre la fin du primaire et la première année du secondaire et sont révisés parfois en deuxième secondaire, ils sont sources d'erreurs fréquentes.

Dans la catégorie « orthographe d'usage » du tableau, nous avons inclus les majuscules devant être placées au début des noms propres et l'orthographe « régulière ». Les majuscules des noms propres ont été considérés puisque cette notion devrait être apprise en 2^e année du secondaire et aussi parce que les textes rédigés pour l'épreuve du MELS demandaient l'utilisation de certains noms propres. Aussi, l'orthographe d'usage « régulière » a été considérée simplement parce qu'elle peut toucher un nombre incroyable de mots dans les textes nous étant

⁴⁵ Supposition personnelle : elle peut être fautive. Nous nous sommes basée sur notre expérience professionnelle au sein de quelques écoles montréalaises.

soumis et que nous espérons ainsi trouver des résultats intéressants sur le nombre d'erreurs identiques décelées dans les manuscrits et les textes dactylographiés.

Ensuite, trois éléments ont été observés pour la catégorie « ponctuation » : la ponctuation en fin de phrase (présence ou absence du point, par exemple, point d'exclamation, d'interrogation...), la majuscule en début de phrase et la ponctuation reliée aux titres. Les erreurs de ponctuation en fin de phrase et les oublis de majuscules en début de phrase sont fréquentes pour les élèves en difficulté (nous affirmons ceci par expérience) et nous avons des textes d'élèves classés « faibles » par le MELS pour l'observation des données. Concernant la ponctuation dans les titres, nous avons cru apercevoir une différence dans les jugements des correcteurs : certains manuscrits comportaient des titres ponctués n'ayant aucune trace d'erreur laissée par les correcteurs, tandis que, sur les copies dactylographiées sélectionnés, ces mêmes titres ponctués comportent une erreur aux yeux des correcteurs.

Dans le cadre conceptuel de ce mémoire, une section a été consacrée à la cohérence textuelle et nous avons mentionné que tous les aspects de la cohérence textuelle ne nous intéressaient pas pour le présent mémoire. Ceci est dû, en partie, parce que les traces laissées par les correcteurs sur les textes pour pointer certaines erreurs de cohérence textuelle ne sont pas évidentes à nos yeux et n'ont pas nécessairement un symbole particulier, fixe, pouvant nous indiquer clairement de quelle erreur de cohérence textuelle il s'agit. Autrement dit, nous avons craint devoir interpréter plusieurs traces de correction des correcteurs concernant certaines erreurs de cohérence textuelle et nous avons fait le choix de ne pas en tenir compte. Par contre, il est possible de considérer les erreurs touchant la reprise de l'information par un pronom. Certains élèves ont de la difficulté à reprendre une information par le bon pronom. Par exemple, une élève m'a déjà mentionné au sujet des deux phrases ci-dessous que le pronom « elle » n'était pas approprié puisque le vampire en question était un homme : « *Cette créature ne boit pas le sang de ses victimes. Elle est végétarienne.* » Or, le pronom « elle » est approprié puisqu'il reprend « cette créature » et que « créature » est toujours au féminin, qu'il

s'agisse d'un homme ou d'une femme. La détection d'erreurs dans le choix de pronoms de reprise ne portait pas à confusion dans les textes, ce qui nous a permis d'inclure cet élément de la cohérence textuelle dans les erreurs à considérer pour l'analyse.

Enfin, la détection des anglicismes et des impropriétés pouvait être visible sur les textes et il était intéressant d'évaluer ces erreurs, surtout en considérant que nous avons des textes forts, moyens et faibles et que ce genre d'erreur aurait pu, à première vue, être plus fréquente dans les textes faibles.

Au total, 31 erreurs de 6 catégories ont été considérées pour l'analyse des données. Plusieurs erreurs ont été mises de côté pour le présent mémoire ; voyons lesquelles.

4.3.2 Les erreurs non considérées dans l'analyse

Bien que d'autres erreurs aient été définies dans le cadre conceptuel, nous avons cru qu'il serait inapproprié d'en tenir compte afin de ne pas alourdir la recherche, mais aussi afin d'éviter de travailler sur des erreurs ne se trouvant que rarement dans les textes sélectionnés. Ainsi, en ce qui concerne la catégorie « construction des phrases », nous n'avons pas tenu compte des erreurs touchant le passif, l'encadrement par *c'est...que*. De même, les erreurs liées à l'utilisation des termes corrélatifs n'ont pas été comptabilisées. La mauvaise construction des verbes ou des noms se faisant rare dans les textes sélectionnés, nous n'avons pas retenu cette notion.

Par ailleurs, dans la catégorie « ponctuation », nous jugeons qu'il est difficile de comparer la correction de manuscrits et de textes dactylographiés sur certaines notions. En effet, après avoir étudié les manuscrits où il était possible de voir les traces de correction de l'enseignant et les traces de correction des correcteurs du MELS, nous avons noté des différences. Par exemple, certains

enseignants avaient pénalisé l'oubli de la virgule devant des coordonnants comme « mais » ou « car », tandis que les correcteurs du MELS semblaient avoir ignoré ce type d'erreur. Certaines notions, en effet, ne sont pas systématiquement enseignées en première ou en deuxième secondaire. D'ailleurs, dans le guide de correction de l'épreuve prototype (MELS, 2007), à la page 16, il était spécifié, pour l'usage de la virgule : « Cas facultatif : Devant *mais* et *car* unissant deux phrases syntaxiques de même nature ou de nature différente ». Les correcteurs, ainsi, ne pénalisaient pas l'oubli de virgules devant « mais » et « car », ni devant un coordonnant. Par expérience, nous savions que l'enseignement des notions grammaticales *complètes* sur l'usage de la virgule se fait généralement en quatrième secondaire. Or, nous travaillions avec des textes d'élèves de deuxième secondaire : il était donc logique que certaines erreurs ne soient pas considérées par les correcteurs du MELS. Par conséquent, nous ne nous sommes pas attardés aux virgules devant encadrer des phrases subordonnées relatives explicatives, puisque leur usage n'est pas systématiquement enseigné à des élèves de deuxième secondaire et que le guide du MELS spécifiait clairement, à la page 16, de ne pas en tenir compte. Aussi, l'usage des deux-points, du point-virgule et des points de suspension, de même que les guillemets, les tirets et les parenthèses se faisant rares dans les textes sélectionnés, nous ne nous y sommes pas attardés. En ce qui concerne l'usage du tiret, nous ne l'avons pas retenu simplement parce que d'autres erreurs nous ont paru plus pertinentes à observer.

Rappelons que nous n'avons pas considéré toutes les erreurs concernant la cohérence textuelle, puisqu'aucune trace de correction de certaines erreurs n'est visible dans les textes manuscrits ni dans les textes dactylographiés. Nous ne pouvions donc pas analyser les différences de correction à ce sujet. Ainsi, les méta-règles de progression, de non-contradiction et de relation ont été ignorées et seule la méta-règle de répétition a été observée puisqu'elle touche la reprise de l'information d'un texte par divers pronoms, par exemple, parfois mal accordés avec leur antécédent.

4.4 Le tableau de consignation des erreurs

Après avoir sélectionné les 31 types d'erreurs à observer dans les textes, il est pertinent de s'attarder au Tableau 2 que nous avons construit (voir page 61). Il contient les six catégories d'erreurs déjà mentionnées : la construction des phrases, l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage, la ponctuation, la cohérence textuelle et le vocabulaire. Ces catégories d'erreurs figuraient dans la grille de correction utilisée par les correcteurs du MELS – seulement, la construction des phrases et la ponctuation étaient jumelées dans une seule catégorie dans la grille du MELS, tandis que nous les avons séparées pour raffiner nos analyses.

Comme nous pouvons le voir dans le Tableau 2, dans la catégorie « construction des phrases », le choix de l'auxiliaire, le choix du pronom, les compléments de phrase et les GN « orphelins », les phrases complétives, interrogatives et négatives sont énumérées. Dans la catégorie « orthographe grammaticale », l'accord de l'adjectif avec le nom, l'accord du déterminant avec le nom, l'accord de l'attribut du sujet, des participes passés employés seuls, avec l'auxiliaire « être » et l'auxiliaire « avoir » et l'accord du verbe avec son sujet ont été insérés. Puis, la catégorie « homophones » comporte les à/a, ça/sa, ce/se, c'est/s'est, -é/-er, mais/mets/met, on/ on n'/on, où/ou, son/sont. Dans la catégorie « orthographe d'usage », les majuscules pour les noms propres et l'orthographe d'usage régulière ont été considérées. Puis, dans la catégorie « ponctuation », les signes marquant la fin des phrases, la majuscule en début de phrase et la ponctuation dans les titres ont également été incluses. Enfin, dans la catégorie « cohérence textuelle », un seul type d'erreur figure, celles découlant de la reprise de l'information par un pronom mal accordé ou mal choisi.

Tableau 2⁴⁶

Tableau de consignation des erreurs

Type d'erreur	
1. Construction des phrases	
Choix	Auxiliaire
	Pronom
Construction	Complément de phrase orphelin
	GN orphelin (sans GV)
	Phrases complétives
	Phrases interrogatives
	Phrases négatives
2. Orthographe grammaticale	
Accord GN	Accord adjectif-nom
	Accord déterminant-nom
Accord GV ⁴⁷	Régi par le CD
	Régi par le sujet
	Accord PPAvoir
	Accord attribut du sujet
	Accord PPÊtre (Accord PPSeul)
Homophones	Accord verbe-sujet
	à/a
	Ça/sa
	Ce/se
	C'est/s'est
	-é /-er
	Mais/mets/met
	On/ont
	Où/ou
	Son/sont
3. Orthographe d'usage	
Orthographe d'usage	Majuscules noms propres
	Orthographe d'usage
4. Ponctuation	
Ponctuation	Fin de phrase
	Majuscule début de phrase
	Titre
5. Cohérence textuelle	
Non-répétition	Reprise de l'information
6. Vocabulaire	
Vocabulaire	Anglicisme
	Impropriété

⁴⁶ Ici, un choix important a été fait. Bien que nous nous sommes en partie basée sur les trois systèmes d'accord de Boivin et Pinsonneault (2008) pour expliquer les erreurs retenues pour la recherche, nous constatons dans le Guide de correction du MELS (2007) que certaines notions sont regroupées pour donner des précisions aux correcteurs. Par exemple, à la page 21 du guide, on mentionne aux correcteurs de ne compter qu'une seule erreur pour les participes, les infinitifs ou les verbes conjugués d'une énumération dans une même phrase. Par conséquent, cette note a des répercussions sur la correction et nous avons groupé dans une même catégorie l'accord du groupe verbal et les participes passés. Il est toutefois possible de classer le participe passé employé seul dans le GN.

⁴⁷ L'étiquette « Accord GV » a été apposée dans le simple but de simplifier nos analyses.

4.5 Utilisation d'un logiciel

Une fois la sélection des erreurs effectuée, un logiciel a été utilisé pour l'analyse des données : *QDA Miner*. Nous avons transféré les 30 textes sélectionnés en format Word dans le logiciel, puis, à partir des six catégories déterminées dans le tableau de consignation des erreurs (Tableau 2 ci-haut) et des 31 types d'erreurs que nous avons considérés, nous avons codé les informations. D'abord, nous avons créé 31 codes pour les 31 types d'erreurs que nous désirions observer dans les textes en inscrivant le mot « manuscrit » à côté de chacun des codes. Par exemple, pour une erreur dans le choix de pronom, l'information était ainsi codée : « choix pronom manuscrit ». Nous avons donc pris les manuscrits un à un, avons observé les traces de correction des correcteurs du MELS et avons annoté tous les textes dans le logiciel. Puis, nous avons entré à nouveau les 31 codes, cette fois avec le mot « dactylographié » inscrit à côté. Nous avons pris les textes dactylographiés et avons observé les traces de correction des correcteurs du MELS. Chaque fois qu'une erreur y avait été détectée, nous allions d'abord vérifier si elle se trouvait dans le manuscrit, puisque des erreurs de transcription ont été commises lors de la transcription des textes à l'ordinateur. Une fois l'information trouvée dans le manuscrit, nous codions l'information à nouveau, cette fois avec l'étiquette « dactylographié » à côté. Nous avons révisé une deuxième fois ce codage afin de minimiser les erreurs. Lorsqu'une trace de correction était trop floue et nécessitait une interprétation (par exemple, choisir entre une erreur de syntaxe ou de ponctuation), nous avons décidé d'annuler cette erreur et de ne pas la considérer, ni dans les manuscrits, ni dans les textes dactylographiés. Ce choix implique que le nombre réel d'erreurs de syntaxe, par exemple, et le nombre réel d'erreurs de ponctuation ont pu être changés, influençant les résultats obtenus.

Une fois le codage effectué, nous avons regroupé les codes selon les six catégories choisies : construction des phrases, orthographe grammaticale, orthographe d'usage, ponctuation, cohérence textuelle et vocabulaire. Puis, une variable a été attribuée à chacun des textes : le niveau auquel les textes avaient été

classés par le MELS. Trois niveaux étaient possibles : faible, moyen et fort. Nous avons pu analyser les données par la suite. Les résultats sont ici présentés, après quelques considérations méthodologiques.

5. Résultats⁴⁷

Les résultats, rappelons-le, concernent 30 textes manuscrits et ces mêmes 30 textes, dactylographiés. La manipulation des textes pour les transcrire et le travail des correcteurs peuvent avoir créé certains biais dont nous devons tenir compte avant de présenter les résultats.

D'abord, afin d'éviter que ces erreurs de transcriptions ne faussent trop les résultats de notre recherche, nous avons décidé de les ignorer. Par exemple, si un mot était correctement orthographié dans le manuscrit de départ et qu'il contenait une erreur dans le texte dactylographié et que cette erreur avait été détectée par le correcteur du MELS, nous n'avons pas tenu compte de cette erreur détectée sur le texte dactylographié. De plus, une autre information devait être prise en compte. Les textes manuscrits ayant été dactylographiés à l'ordinateur ont été imprimés par la suite pour nous fournir une deuxième copie des textes. Lorsque nous avons comparé certains manuscrits et leur texte dactylographié correspondant, nous nous sommes aperçu qu'une vingtaine de textes dactylographiés comportaient des erreurs de frappe ou des différences avec les manuscrits. Dans pratiquement tous les textes dactylographiés, des erreurs se trouvant dans les manuscrits leur correspondant étaient absentes, parce qu'elles avaient été corrigées probablement involontairement par le transcripteur, et de nouvelles erreurs apparaissaient, alors qu'elles étaient absentes dans les textes manuscrits.

Ensuite, en expliquant la méthodologie, nous avons mentionné que les textes manuscrits déjà corrigés par les enseignants et par quatre correcteurs du MELS avaient été dactylographiés à l'ordinateur, avec les mêmes erreurs aux mêmes endroits. Puis ils avaient été imprimés et transmis à trois correcteurs, et non quatre,

⁴⁷ Des tableaux montrant les résultats d'analyse de la présence des types d'erreurs en fonction de l'interligne du manuscrit d'origine et de la qualité de la calligraphie sont présentés à l'Annexe III (page 97). Ils ne sont pas présentés dans les résultats, puisqu'ils ne sont pas directement reliés aux deux questions de recherche du présent mémoire.

afin qu'ils les corrigent. Ici, plusieurs éléments peuvent causer un biais : pouvons-nous évaluer la comparabilité des correcteurs? En effet, quatre correcteurs avaient corrigé les manuscrits de départ avec lesquels nous avons travaillé. Par contre, seulement trois des quatre correcteurs ayant corrigé les manuscrits de départ ont corrigé les textes dactylographiés. Le quatrième correcteur, absent au moment de la correction des textes dactylographiés, avait-t-il eu la même formation que les trois autres pour la correction des manuscrits? Sa correction était-elle comparable à celle des trois autres? Autrement dit, les quatre correcteurs corrigeaient-ils tous de la même manière, avec la même rigueur, avec la même attention? Quelle est la fiabilité de la correction? De plus, les trois correcteurs ayant déjà lu les manuscrits se souvenaient-ils de certains textes qu'ils avaient corrigés? Les trois correcteurs travaillant sur les textes dactylographiés pouvaient donc se souvenir des textes corrigés en version manuscrite, alors que les autres textes, ceux provenant des manuscrits corrigés par le quatrième correcteur du MELS, étaient vus pour la première fois par les trois autres correcteurs. Tous ces éléments mènent à un biais pouvant possiblement avoir été causé par les différences entre les corrections des quatre correcteurs. Dans la recherche de Powers *et al* (1992), les correcteurs auxquels ont eu recours les chercheurs n'avaient jamais lu les textes à corriger, ce qui n'était pas le cas des correcteurs auxquels nous avons eu recours pour la présente recherche. De plus, Fowles (citée dans Arnold *et al.*, 1990, p. 14) a mentionné que certains de ses correcteurs avaient avoué avoir été influencés dans leur correction par des formations ou connaissances déjà acquises concernant la mise en page informatisée. Il est possible que cette situation se soit reproduite avec nos correcteurs du MELS. Toutefois, nous pouvons vérifier cette information.

Enfin, nous n'avons aucun renseignement concernant les retours en arrière lors de la correction. Rappelons que dans leur recherche, Russell et Tao (2004a) se sont assurés que non seulement chacun des correcteurs ne corrigerait qu'une seule fois un texte (manuscrit ou dactylographié, mais pas les deux), mais aussi qu'aucun retour en arrière n'était permis, c'est-à-dire que les correcteurs n'avaient pas le droit de revenir sur leur correction. Tous les éléments que nous venons de mentionner

pouvaient donc causer un biais et influencer les résultats présentés dans la section suivante.

5.1 La fréquence de la détection des erreurs dans les deux versions

Premièrement, nous avons voulu savoir quelle était la fréquence d'apparition des 31 codes (soit les 31 types d'erreurs) pour chacun des trois niveaux des textes (faibles, moyens et forts) selon le mode de présentation des textes (manuscrits ou dactylographiés). Les résultats seront ici présentés dans les pages suivantes texte par texte, puis, ils seront présentés plus loin selon la construction des phrases, l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage, la ponctuation, la cohérence textuelle et le vocabulaire.

Le Tableau 3 de la page suivante montre que cinq erreurs de plus ont été détectées dans les textes manuscrits que dans les textes dactylographiés. Il est toutefois intéressant de remarquer que 25 erreurs n'ont pas été détectées de la même manière dans les textes dactylographiés et dans les textes manuscrits forts. Ce nombre diminue à 17 pour les textes moyens et à 21 pour les textes faibles.

Tableau 3⁴⁸Nombre d'erreurs détectées par les correcteurs dans chacun des textes⁴⁹

Niveau	Texte	Manuscrit	Dactylographié	Différence
Faibles	1063	46	42	4
	1137	30	30	0
	1212	34	34	0
	1043	40	44	4
	1045	44	45	1
	1062	45	45	0
	1111	52	60	8
	1116	45	42	3
	1120	31	30	1
	1185	67	67	0
Moyens	1115	20	20	0
	1133	21	20	1
	1159	20	17	3
	1057	19	21	2
	1172	32	29	3
	1238	33	29	4
	1242	23	21	2
	1089	21	19	2
	1162	11	11	0
	1143	13	13	0
Forts	1055	5	3	2
	1189	9	5	4
	1201	3	0	3
	1099	5	8	3
	1123	10	9	1
	1202	5	8	3
	1223	15	20	5
	1029	11	10	1
	1075	13	16	3
	1125	7	7	0

Grand total :

730

725

63

⁴⁸ Les caractères gras ont été utilisés pour attirer l'attention sur les différences entre le nombre d'erreur détectées pour les manuscrits et le nombre d'erreurs détectées pour les textes dactylographiés.

⁴⁹ Nous n'avons tenu compte que des 31 types d'erreurs sélectionnées.

Dans le Tableau 4 de l'Annexe II (p. 95), nous avons entré le nombre d'erreurs syntaxiques et le nombre d'erreurs d'orthographe (orthographe d'usage et orthographe grammaticale confondues) pour chacun des manuscrits et chacun des textes dactylographiés. Encore une fois, les erreurs dont nous avons tenu compte font partie des 31 types d'erreurs sélectionnés pour effectuer notre recherche. Nous avons attribué un résultat parce que bien que chaque texte en avait déjà reçu un de la part des correcteurs du MELS, le tout était incohérent avec notre recherche. En effet, nous ne considérons que 31 types d'erreurs, alors que les correcteurs du MELS attribuaient un résultat en fonction de tous les critères et de tous les types d'erreurs à considérer selon le Guide de correction du MELS (2007). Nous avons attribué un résultat à chacun des textes en fonction de nos 31 types d'erreurs seulement, et ce, en suivant les indications de la grille de correction du MELS, détaillée dans le cadre conceptuel et mise à l'Annexe I (p. 93) de ce mémoire. Puisque ce tableau contenait beaucoup d'informations et que la lecture était alourdie par celles-ci, nous l'avons mis en annexe et nous avons créé le Tableau 5 de la page 70, montrant directement l'échelon attribué à chacun des textes pour la syntaxe et l'orthographe. En attribuant un résultat à chacun des textes, nous espérons voir où se situaient les différences dans la détection ou dans la catégorisation des erreurs par les correcteurs du MELS.

Très peu de différences sont notées dans les résultats attribués aux textes. De plus, il est important de mentionner que, pour attribuer les échelons à ces derniers, nous avons dû avoir recours à notre jugement personnel, ce qui implique que les résultats comportent une part de subjectivité. Dans le Guide de correction du MELS (MELS, 2007, p. 15), il est en effet inscrit que le nombre d'erreurs syntaxiques, par exemple, est insuffisant pour attribuer un résultat à un texte et que l'on doit également évaluer la complexité des phrases rédigées par l'élève. Autrement dit, si un élève a rédigé des phrases de structure très simple, mais n'a fait aucune erreur et que le correcteur est en mesure d'affirmer que ces phrases ne sont pas de la complexité attendue pour un élève de deuxième secondaire, au lieu de se situer à l'échelon 5 (le plus élevé), l'élève peut se situer, par exemple, à l'échelon

4. Nous avons tenu compte des indications du Guide de correction (MELS, 2007), mais rappelons que nous n'avons pas reçu la formation à laquelle les correcteurs ont assisté avant de travailler sur les textes que nous avons utilisés dans cette recherche.

Tableau 5⁵⁰

Échelons attribués aux textes selon le nombre d'erreur détecté par les correcteurs

Niveau	Texte	Échelons des manuscrits		Échelons des textes dactylographiés		Différence
		Syntaxe	Orthographe	Syntaxe	Orthographe	
Faibles	1063	4	1	4	1	
	1137	5	2	5	2	
	1212	5	1	5	1	
	1043	1	2	1	1	oui
	1045	3	1	3	1	
	1062	4	1	4	1	
	1111	4	1	4	1	
	1116	4	1	4	1	
	1120	4	2	4	1	oui
	1185	5	1	5	1	
Moyens	1115	5	2	5	3	oui
	1133	4	4	4	4	
	1159	4	3	5	3	oui
	1057	5	3	5	3	
	1172	4	2	4	2	
	1238	4	1	5	1	oui
	1242	4	2	4	2	
	1089	5	4	5	4	
	1162	5	4	5	4	
	1143	5	4	5	4	
Forts	1055	5	5	5	5	
	1189	5	5	5	5	
	1201	5	5	5	5	
	1099	5	5	5	5	
	1123	5	4	5	4	
	1202	5	5	5	5	
	1223	5	3	5	3	
	1029	5	4	5	4	
	1075	5	4	5	4	
	1125	5	4	5	4	

⁵⁰ Les caractères gras ont été utilisés pour attirer l'attention vers les données les plus intéressantes à observer.

Ces deux tableaux étant insuffisants pour montrer nos résultats, nous les avons présentés par catégories d'erreurs : la construction des phrases d'abord, puis l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage, la ponctuation, la cohérence textuelle et, enfin, le vocabulaire

5.1.1 La construction des phrases

Pour notre première catégorie, soit la construction des phrases ou la syntaxe, nous avons noté une cohérence totale entre la fréquence d'apparition des erreurs découlant d'un choix inapproprié d'auxiliaire (être ou avoir) et d'un choix inapproprié de pronom relatif pour les manuscrits comme pour les textes dactylographiés. Les correcteurs auraient, à première vue, détecté ces erreurs aux mêmes endroits peu importe le mode de présentation du texte (manuscrit ou dactylographié) qu'ils avaient à corriger. Également, aucune différence n'est visible dans la détection des phrases interrogatives mal construites. Ces observations sont présentées dans le Tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6⁵¹

Fréquence de la présence des codes de la construction des phrases par niveau

	Faible		Moyen		Fort	
	Manuscrit	Dactylographié	Manuscrit	Dactylographié	Manuscrit	Dactylographié
Choix auxiliaire	1	1			1	1
Choix pronom relatif	1	1	4	4		
GN orphelin	2	1	3	1	3	2
Phrases complétives	4	2	3	2		
Phrases interrogatives	3	3		3	1	1
Phrases négatives	5	6	2		1	1
TOTAL	16	14	12	10	6	5

⁵¹ Les caractères gras visent à attirer l'attention vers les différences dévoilées par le Tableau 6.

Par contre, les groupes du nom (GN) « orphelins »⁵² (sans groupe du verbe) n'ont pas tous été détectés dans les deux modes de présentation des textes. Deux GN orphelins ont été décelés dans les manuscrits faibles, alors qu'un seul GN orphelin a été décelé dans les textes faibles dactylographiés. Trois GN orphelins ont été trouvés dans les manuscrits moyens, tandis qu'un seul d'entre eux a été trouvé dans les textes dactylographiés. Trois de ces GN ont été détectés dans les manuscrits forts et deux seulement l'ont été dans les textes dactylographiés. Au total, huit GN orphelins ont été relevés dans les manuscrits et quatre l'ont été dans les textes dactylographiés.

Ensuite, quatre phrases complétives mal construites ont été détectées dans les manuscrits faibles, trois dans les manuscrits moyens et aucune dans les manuscrits forts. Dans les textes dactylographiés, deux phrases complétives mal construites ont été trouvées dans les textes faibles, deux dans les textes moyens et aucune dans les textes forts. Sept phrases complétives mal construites ont été relevées pour les correcteurs dans les manuscrits et quatre d'entre elles l'ont été dans les textes dactylographiés.

En ce qui concerne la construction inappropriée des phrases négatives, cinq erreurs de ce type ont été trouvées dans les manuscrits faibles, deux dans les manuscrits moyens et une dans les manuscrits forts. Dans les textes dactylographiés, les correcteurs ont relevé six erreurs de ce type pour les textes faibles, trois pour les textes moyens et une pour les textes forts. En somme, huit erreurs concernant les phrases négatives ont été trouvées dans les manuscrits, alors que dix erreurs de ce type ont été relevées dans les textes dactylographiés.

Au total, pour la catégorie « construction des phrases », 34 erreurs ont été détectées dans les 30 manuscrits et 29 erreurs ont été détectées dans les 30 textes dactylographiés.

⁵² Expression de M.-C. Boivin.

5.1.2 L'orthographe grammaticale

Pour notre deuxième catégorie, soit l'orthographe grammaticale, aucune différence n'a été notée entre la fréquence d'apparition des erreurs de l'accord de l'adjectif avec le nom dans les deux modes de présentation des textes, ni dans la détection des participes passés employés seuls ou avec l'auxiliaire « avoir ». Les erreurs d'utilisation des homophones « à / a » et « ce / se » et « on / ont » ont également été détectées un même nombre de fois dans les deux modes de présentation des textes. Aucune erreur d'utilisation des homophones « mais / met » et « ou / où » n'a été relevée, ce qui explique l'absence de ces notions dans le Tableau 7 ci-dessous, tableau montrant le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale détectées.

Tableau 7

Fréquence de la présence des codes de l'orthographe grammaticale par niveau

	Faible		Moyen		Fort	
	Manuscrit	Dactylographié	Manuscrit	Dactylographié	Manuscrit	Dactylographié
Accord adjectif-nom	9	9	7	7	3	3
Accord déterminant-nom	9	10	9	8	1	1
Accord attribut du sujet	4	5	6	5	4	3
PPSeul	5	5	2	2	1	1
PPÊtre	5	5	7	7		1
PPAvoir	1	1	2	2		
Accord verbe-sujet	10	10	9	10	7	6
à/a	5	5	1	1	1	1
Ça/sa	5	4				
Ce/se	5	5	1	1	2	2
C'est/s'est	4	5	2	2		
-é/-er	7	6	5	5	2	2
On/ont	2	2	1	1		
TOTAL	71	72	52	51	21	20

Une petite différence dans la détection des erreurs d'accord entre le déterminant et le nom est visible dans les résultats affichés dans le Tableau 6 ci-haut. Neuf de ces erreurs ont été trouvées dans les manuscrits faibles, neuf de ces erreurs ont aussi été relevées dans les manuscrits moyens et une erreur de ce type a été décelée dans les manuscrits forts. Dix de ces erreurs ont aussi été relevées dans les textes dactylographiés faibles, huit d'entre elles ont été trouvées dans les textes dactylographiés moyens et une seule erreur a été détectée dans les textes dactylographiés forts. Au total, 19 déterminants et noms mal accordés ont été remarqués par les correcteurs dans les manuscrits et dans les textes dactylographiés, mais les erreurs n'ont pas toutes été trouvées dans les mêmes textes, donc aux mêmes endroits.

Une autre différence apparaît dans la fréquence des erreurs d'accord de l'attribut du sujet. Quatre erreurs sont notées pour les manuscrits faibles, six pour les manuscrits moyens et quatre pour les manuscrits forts, alors que cinq erreurs de ce type ont été notées pour les textes dactylographiés faibles, cinq pour les moyens et trois pour les forts. Quatorze erreurs d'accord de l'attribut ont donc été recensées dans les manuscrits, treize dans les textes dactylographiés, mais pas exactement aux mêmes endroits dans les textes.

Une très mince différence réside dans la détection des erreurs découlant de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « être » : la détection semble identique, sauf pour les textes forts, où aucune erreur n'a été relevée dans les manuscrits, tandis qu'une erreur a été détectée dans les textes dactylographiés.

Dans les manuscrits, dix erreurs d'accord du verbe avec son sujet ont été visibles pour les correcteurs dans les textes faibles, neuf dans les textes moyens et sept dans les textes forts. Dans les textes dactylographiés, dix de ces erreurs ont également été soulignées dans les textes forts, mais dix erreurs ont été soulignées dans les textes moyens et six dans les textes forts. Au total, 26 erreurs d'accord du

verbe avec son sujet ont été détectées dans les 30 manuscrits et dans les 30 textes dactylographiés, mais pas exactement aux mêmes endroits.

En ce qui concerne les différences dans la détection des erreurs d'utilisation des homophones, cinq erreurs de « ça /sa » ont été trouvées dans les manuscrits faibles et quatre de ces erreurs ont été trouvées dans les textes dactylographiés faibles. Aucune autre erreur concernant ces homophones n'a été trouvée dans les textes moyens et forts des deux modes de présentation. Quatre erreurs d'utilisation des « c'est/ s'est » ont été décelées dans les manuscrits faibles, tandis que cinq de ces erreurs ont été décelées dans les textes dactylographiés faibles. Aucune autre différence n'est notée pour ces homophones. La seule différence de détection des erreurs rattachées aux homophones « é / er » concerne les textes faibles : sept erreurs ont été trouvées dans les manuscrits et six erreurs ont été trouvées dans les textes dactylographiés.

Pour la catégorie « orthographe grammaticale », 144 erreurs ont été détectées dans les manuscrits et 143 erreurs ont été détectées dans les textes dactylographiés. Bien que les deux nombres ne comportent pas un écart très important entre eux, rappelons qu'il y a quelques petites différences : les erreurs n'ont pas toutes été décelées exactement aux mêmes endroits dans les textes, c'est-à-dire que deux erreurs d'un même type, par exemple deux erreurs d'orthographe grammaticale, n'ont peut-être pas été trouvées dans les mêmes phrases.

5.1.3 L'orthographe d'usage

La catégorie « orthographe d'usage » comprenait deux éléments à observer : la détection d'erreurs concernant les majuscules au début des noms propres et l'orthographe d'usage « régulière », soit l'orthographe des mots en général. Une majuscule manquante de plus à un nom propre a été observée dans les textes dactylographiés faibles que dans les manuscrits faibles et une erreur de plus a été détectée dans les manuscrits forts comparativement aux textes dactylographiés

faibles. Le même nombre d'erreurs de majuscules a été décelé dans les deux modes de présentation des textes, mais pas exactement aux mêmes endroits. Aucune différence n'est visible dans la détection des erreurs d'orthographe d'usage, comme le montre le Tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8

Fréquence de la présence des codes de l'orthographe d'usage par niveau

	Faible		Moyen		Fort	
	Manuscrit	Dactylo-graphié	Manuscrit	Dactylo-graphié	Manuscrit	Dactylo-graphié
Majuscules noms propres	3	4	4	4	2	1
Orthographe d'usage	10	10	10	10	9	9
TOTAL	13	14	14	14	11	10

5.1.4 La ponctuation

Comme le montre le Tableau 9 de la page suivante, aucune différence n'est perceptible quant à la détection de ponctuation manquante ou erronée en fin de phrase pour les deux modes de présentation des textes. Par contre, l'omission de deux majuscules a été observée dans les manuscrits faibles, alors que trois de ces omissions ont été notées dans les textes dactylographiés faibles et une dans les textes dactylographiés moyens. Le plus intéressant est sans doute le fait que seulement trois erreurs de ponctuation dans les titres des textes manuscrits ont été relevées (une pour les textes forts et trois pour les textes moyens) tandis que huit erreurs de ponctuation dans les titres ont été notées dans les textes dactylographiés (trois dans les textes faibles, quatre dans les textes moyens et une dans les textes forts).

Tableau 9

Fréquence de la présence des codes de la ponctuation par niveau

	Faible		Moyen		Fort	
	Manuscrit	Dactylo-graphié	Manuscrit	Dactylo-graphié	Manuscrit	Dactylo-graphié
Ponctuation fin de phrase	6	6	4	4	1	1
Majuscule début de phrase	2	3		1		
Ponctuation titre	1	3	3	4		1
TOTAL	9	12	7	9	1	2

En somme, 17 erreurs d'utilisation de la ponctuation ont été détectées dans les manuscrits et 23 erreurs de ce type ont été recensées dans les textes dactylographiés.

5.1.5 La cohérence textuelle – la non-répétition

Un seul aspect des éléments de la cohérence textuelle a fait l'objet de nos observations : la reprise de l'information par un pronom dans le but d'éviter les répétitions exagérées dans le texte. Dans le Tableau 10 de la page suivante, il est intéressant de remarquer que dans les manuscrits faibles, une erreur de ce type a été décelée, dans les manuscrits moyens, une erreur également a été décelée et dans les manuscrits forts, trois erreurs ont été décelées. Concernant les textes dactylographiés, aucune erreur de ce type n'a été relevée dans les textes faibles et moyens, et deux de ces erreurs seulement ont été détectées dans les textes forts. Au total, cinq erreurs de reprise de l'information par un pronom ont été notées dans les manuscrits et deux de ces erreurs ont été notées dans les textes dactylographiés.

Tableau 10

Fréquence de la présence du code de la cohérence textuelle par niveau

	Faible		Moyen		Fort	
	Manuscrit	Dactylo-graphié	Manuscrit	Dactylo-graphié	Manuscrit	Dactylo-graphié
Reprise information pronom	1		1		3	2
TOTAL	1		1		3	2

5.1.6 Le vocabulaire

La dernière catégorie concerne le vocabulaire. Deux éléments ont été pris en considération, au meilleur de nos connaissances : l'usage d'anglicismes et les « impropriétés », c'est-à-dire des mots employés dans des phrases où le contexte montre une mauvaise utilisation du mot - son sens ne prend pas tout à fait la signification qu'on veut lui donner. Comme le montre le Tableau 11, aucune différence n'est notable dans la détection des anglicismes dans les deux modes de présentation des textes. De même, aucune différence n'est perceptible pour la détection « d'impropriétés » pour les textes forts (huit erreurs dans les deux modes de présentation ont été détectées) et moyens (sept erreurs ont été détectées dans les deux modes de présentation). Cependant, seulement trois impropriétés ont été relevées dans les manuscrits forts, alors que sept l'ont été dans les textes dactylographiés.

Tableau 11

Fréquence de la présence des codes du vocabulaire par niveau

	Faible		Moyen		Fort	
	Manuscrit	Dactylo-graphié	Manuscrit	Dactylo-graphié	Manuscrit	Dactylo-graphié
Anglicismes	1	1	1	1		
Impropriétés	8	8	7	7	3	7
TOTAL	9	9	8	8	3	7

5.2 Le nombre de cas dans lesquels apparaissent les types d'erreurs détectées

À l'aide du logiciel *QDA Miner*, nous avons créé des figures nous permettant quelques observations supplémentaires. Ici, nous ne nous attarderons qu'aux différences remarquées et nous n'aborderons pas les éléments semblant être identiques dans les manuscrits et les textes dactylographiés afin d'alléger un peu la présentation des résultats.

En consultant la Figure 1 ci-dessous, il est clair que les différences perceptibles concernent la construction des phrases ainsi que la ponctuation. Dans 23 cas, des erreurs de construction des phrases ont été notées pour les manuscrits, alors que des erreurs de ce type ont été détectées dans 29 cas pour les textes dactylographiés. Dans douze cas, des erreurs de ponctuation ont été relevées pour les manuscrits, alors que ce nombre de cas augmente à 16 pour les textes dactylographiés.

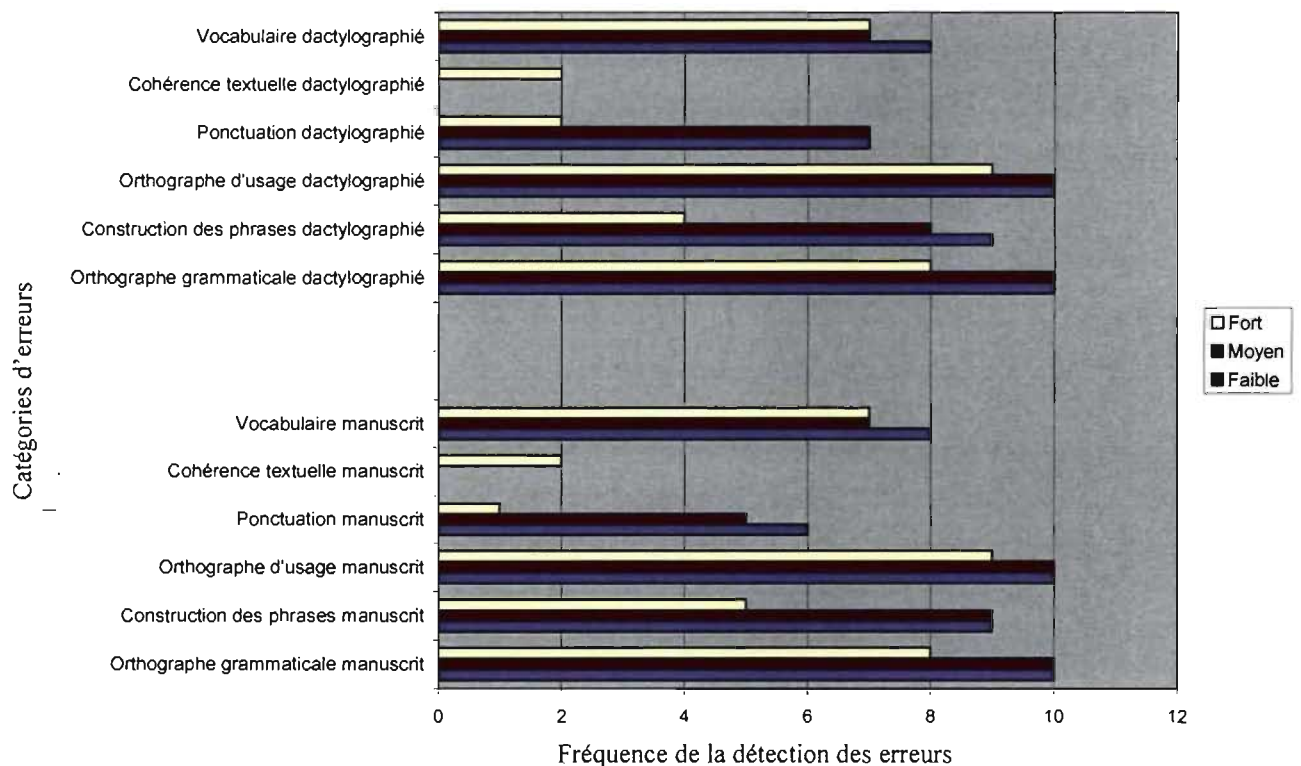


Figure 1
Fréquence de la détection des erreurs dans chacune des catégories d'erreurs selon le niveau des textes

D'abord, concernant la construction des phrases, plus de GN orphelins ont été relevés dans les manuscrits que dans les textes dactylographiés (huit cas et quatre cas respectivement). De plus, sept cas de phrases complétives mal construites ont été relevés dans les manuscrits, alors que quatre de ces phrases ont été détectées dans les textes dactylographiés. Enfin, dix cas manuscrits contenaient des erreurs dans les phrases négatives détectées par les correcteurs et huit cas dactylographiés en contenaient. Ensuite, concernant la ponctuation, plus précisément les majuscules en début de phrase, des erreurs ont été détectées dans deux des manuscrits, alors que les correcteurs en ont décelé dans quatre des cas pour les textes dactylographiés. Une différence notable apparaît au sujet de la ponctuation dans les titres des textes : quatre cas manuscrits se sont vus attribuer une erreur, tandis que huit cas dactylographiés, soit le double, se sont vus attribuer une erreur.

6. Discussion

À la lumière des résultats obtenus, il est ici pertinent de discuter de ceux-ci en lien avec les recherches menées aux États-Unis. Rappelons simplement que, dans les études américaines, les textes dactylographiés avaient tendance à recevoir des résultats moins élevés que les textes manuscrits. Pour expliquer cet écart, diverses hypothèses avaient été posées : le sentiment d'attachement au scripteur, la calligraphie⁵³ et la visibilité de certaines erreurs, la possibilité de voir le travail de correction à l'aide d'indices comme l'utilisation de correcteur ou d'une gomme à effacer, par exemple.

Dans la présente recherche, cinq erreurs de plus ont été détectées dans les textes manuscrits que dans les textes dactylographiés : 730 erreurs ont été trouvées dans les manuscrits et 725 l'ont été dans les textes dactylographiés⁵⁴. Ceci est bien peu pour affirmer qu'il y a une nette différence dans la détection des erreurs pour les deux modes de présentation des textes (manuscrit et dactylographié). Il est toutefois intéressant de remarquer une différence de 25 erreurs dans la détection de celles-ci pour les textes dactylographiés et les textes manuscrits forts. Ce nombre diminue à 17 pour les textes moyens et à 21 pour les textes faibles. Une hypothèse apparaît ici : devant un texte fort, les correcteurs ont peut-être tendance à lire le texte plus rapidement lors de la correction, à cause de la lisibilité et de la régularité des caractères. Il risque alors de ne pas nécessairement y voir les mêmes erreurs que dans les manuscrits. En effet, un texte lisible, bien écrit, doit augmenter le rythme de lecture lors de la correction puisque le correcteur a l'impression que le travail est bien fait et puisque l'œil ne s'arrête pas à chacun des mots, à chacune des lettres même, comme il faut parfois le faire dans un texte truffé d'erreurs.

⁵³ Voir l'annexe III de la p. 97 pour les résultats et une discussion supplémentaires au sujet de l'analyse des données en fonction de l'interligne et de la calligraphie.

⁵⁴ Voir le Tableau 2 de la p. 61.

Ces observations étant nettement insuffisantes et très générales, elles ne permettent pas une analyse approfondie de la détection des types d'erreurs dans les manuscrits et les textes dactylographiés : c'est la raison pour laquelle nous présenterons ici des éléments de discussion par catégorie d'erreurs.

6.1 Quelques catégories à observer

Certes, le nombre total d'erreurs détectées dans les deux modes de présentation des textes ne montre pas un écart très significatif : pour les 30 textes des deux modes de présentation, seulement cinq erreurs de plus ont été détectées dans les textes manuscrits (730 erreurs) que dans les textes dactylographiés (725 erreurs). Ce résultat global est trop peu significatif pour que nous puissions d'emblée affirmer que les textes dactylographiés reçoivent, en français dans le contexte de notre recherche, des résultats plus faibles que les textes manuscrits, comme l'ont montré les recherches menées aux États-Unis. Toutefois, quelques catégories méritent notre attention : la construction des phrases, la ponctuation, la cohérence textuelle et le vocabulaire. Les catégories « orthographe grammaticale » et « orthographe d'usage » n'ont pas montré de différences assez significatives dans les résultats, ce qui explique qu'elles ne seront pas abordées ici afin ne pas alourdir inutilement les informations.

6.1.1 La construction des phrases

Cette catégorie comporte des faits intéressants. D'abord, plus de GN orphelins ont été détectés dans les manuscrits que dans les textes dactylographiés. Est-ce que, justement, comme le mentionnent certains chercheurs américains, les correcteurs ont eu l'impression d'avoir devant eux des produits de « meilleure qualité »? Ont-ils perçu ces GN orphelins comme un trait de style acceptable? Par « GN orphelin », il est entendu des phrases incomplètes comme celle-ci : « *D'abord, les points positifs.* » Ce type de phrase (non verbale) existe et il est courant d'en lire dans la littérature. Peut-être que, sous forme de texte

dactylographié, ces « erreurs de construction » contre lesquelles beaucoup d'enseignants luttent sont mieux acceptées, tandis que devant un manuscrit, l'enseignement de la « bonne » structure des phrases prend le dessus.

Ensuite, sept phrases complétives mal construites ont été relevées pour les correcteurs dans les manuscrits et quatre d'entre elles ont été relevées dans les textes dactylographiés. Il est en fait difficile d'expliquer cette différence. Peut-être est-elle due simplement au fait que le texte dactylographié est plus dense et tient généralement sur une page plutôt que sur deux ou trois pages comme c'est le cas pour les textes écrits à la main ; en effet, presque aucune phrase des textes dactylographiés sélectionnés n'est interrompue par un changement de page, ce qui fait que le texte peut paraître plus dense, tandis que, pour les manuscrits, plusieurs phrases au bas des pages sont continuées dans le haut de la page suivante, plus souvent au verso de la page déjà rédigée, ce qui oblige peut-être certains retours en arrière afin de vérifier la construction des phrases. De plus, selon la calligraphie et l'interligne de rédaction du manuscrit, une même phrase peut nécessiter l'utilisation de plusieurs lignes, contrairement au texte dactylographié, et permettre au correcteur de visualiser moins d'éléments par ligne d'écriture. Autrement dit, alors que dans le présent travail, une douzaine de mots peuvent être rédigés à chaque ligne, certains textes d'élèves rédigés à la main comportent huit ou dix mots seulement par ligne. Alors, l'information concernant la construction des phrases peut être plus dense et plus visible dans les textes dactylographiés.

Enfin, huit erreurs de construction de phrases négatives ont été détectées dans les manuscrits, contre dix dans les textes dactylographiés. Peut-être cela est-il dû à la visibilité des caractères et des mots permise grâce à l'utilisation d'une police de caractères uniforme (*Times New Roman 12*), contrairement à l'irrégularité que peuvent montrer certaines calligraphies?

6.1.2 La ponctuation

Rappelons d'abord que 17 erreurs d'utilisation de la ponctuation ont été détectées dans les manuscrits et 23 erreurs de ce type ont été trouvées dans les textes dactylographiés. Ici, nous retrouvons la différence la plus marquante des résultats de notre recherche. En effet, cette différence de cinq erreurs commence à être assez intéressante compte tenu du nombre restreint de textes utilisés (30). Dans les manuscrits, deux majuscules en début de phrase ont été oubliées, mais n'ont pas été détectées par les correcteurs, alors que trois de ces oublis ont été notés pour les textes dactylographiés faibles et une dans les textes dactylographiés moyens. La lisibilité du texte en *Times New Roman* explique peut-être cette différence ou même le « *R-E-A-D effect* » de Arnold *et al.* (1990), consistant à s'identifier au scripteur. Par cet « attachement », les correcteurs ont peut-être laissé le bénéfice du doute au scripteur par sympathie et attachement à lui. Mentionnons à nouveau que certains chercheurs américains ont trouvé que les correcteurs pénalisaient plus les textes dactylographiés en ayant inconsciemment l'impression d'avoir un « produit de plus grande qualité » sous les yeux, avec un laborieux travail de rédaction derrière. Ici, le plus intéressant est sans doute le fait que seulement trois erreurs de ponctuation dans les titres des textes manuscrits ont été relevées (une pour les textes forts et trois pour les textes moyens) tandis que huit erreurs de ponctuation dans les titres ont été notées dans les textes dactylographiés (trois dans les textes faibles, quatre dans les textes moyens et une dans les textes forts).

Après avoir observé les textes, nous pouvons affirmer que nous croyons qu'il pourrait s'agir d'une correction plus rigoureuse à l'égard des textes dactylographiés. Par exemple, nous nous souvenons avoir lu des titres finissant par trois points d'exclamation dans les manuscrits : aucune trace d'erreur n'était attachée à ces points d'exclamation, alors qu'il y en avait une dans les textes dactylographiés. De plus, plusieurs textes comportaient des intertitres (titres des sous-sections du texte), alors il est évident que le correcteur ayant travaillé sur les manuscrits avait souvent plus d'une occasion de vérifier la ponctuation des titres.

Les attentes sont probablement plus élevées envers les textes dactylographiés en ce qui concerne la ponctuation utilisée dans les titres et cette ponctuation est peut-être plus visible en caractères dactylographiés. D'ailleurs, rappelons que comme l'ont mentionné certains chercheurs (Russell et Tao 2004a; Arnold *et al.* 1990), certaines erreurs nous apparaissent plus facilement dans les textes dactylographiés que dans les manuscrits, comme l'usage de minuscules ou de majuscules.

6.1.3 La cohérence textuelle

Cinq erreurs de reprise de l'information par un pronom ont été notées dans les manuscrits et seulement deux de ces erreurs ont été notées dans les textes dactylographiés. Y-a-t-il ici un lien à faire avec les GN orphelins trouvés plus fréquemment ou pénalisés plus souvent dans les manuscrits? En effet, est-ce que l'évaluation de manuscrits pousse le correcteur à pénaliser les phrases contenant des GN orphelins? Il serait intéressant de savoir si les manuscrits sont, consciemment ou non, davantage considérés comme des textes devant répondre aux exigences de la grammaire enseignée, en faisant référence aux groupes syntaxiques obligatoires dans une phrase, contrairement aux textes dactylographiés. Peut-être que la littérature contenant des écrits avec des structures de phrases plus libres et permettant l'utilisation de GN orphelins influence aussi la correction des textes dactylographiés, ces textes ressemblant davantage, visuellement, aux écrits des livres. De plus, on peut se demander si l'utilisation d'un pronom plus général tel que « cela » ou « ça » est permis plus souvent dans les textes dactylographiés. Ces pronoms sont-ils moins bien détectés dans les manuscrits justement parce que c'est le mode de présentation des textes le plus couramment utilisé en enseignement au secondaire et que les enseignants de français s'efforcent de perfectionner les savoirs linguistiques de leurs élèves? Encore une fois, les textes dactylographiés rappellent-ils inconsciemment au correcteur la lecture d'une œuvre littéraire dont l'auteur n'a pas à se soumettre à des exigences scolaires en matière de rédaction? Peut-être, en effet, que les manuscrits rappellent le cadre scolaire et l'apprentissage rigoureux de notions à appliquer, tandis que les textes dactylographiés rappellent les

œuvres littéraires, où une plus grande liberté est permise lors de la rédaction du texte.

6.1.4 Le vocabulaire

L'utilisation de mots inappropriés pour signifier une idée en particulier n'a pas été pénalisée de la même manière dans les textes forts des deux modes de présentation des textes, contrairement aux textes moyens et faibles. Seulement trois impropriétés ont été relevées dans les manuscrits forts, alors que sept l'ont été dans les textes dactylographiés. Les attentes des correcteurs pour les textes forts étaient-elles encore plus élevées dans les textes dactylographiés que dans les manuscrits? Si tel est le cas, alors les recherches de Powers *et al.* (1992) et de Arnold *et al.* (1990) nous auraient donné une bonne piste de réflexion puisqu'ils ont révélé que les attentes des correcteurs américains semblaient plus élevées envers les textes dactylographiés, paraissant souvent mieux que les manuscrits.

Bref, il semble y avoir eu une correction plus rigoureuse des manuscrits pour certains aspects « formels » en enseignement travaillés régulièrement dans un cours de français au secondaire : la construction des phrases de façon appropriée semble y avoir été observée avec soin, puisque une bonne construction de phrase dans un contexte scolaire prescrit habituellement d'éviter la formulation de phrases contenant des GN orphelins, ainsi que l'utilisation de pronoms trop généraux pour reprendre une information précise. Par ailleurs, la rigueur de la correction, c'est-à-dire la constance avec laquelle tel type d'erreur est pénalisée, semble être plus élevée dans les textes dactylographiés en ce qui concerne la ponctuation, surtout dans les titres. Cette différence peut peut-être être expliquée par la visibilité des signes de ponctuation dans les titres, jumelée à la visibilité des majuscules en début de phrase.

Conclusion

Les textes rédigés et dactylographiés à l'ordinateur deviennent chaque jour plus présents dans les salles de classe. Plusieurs enseignants permettent la remise de travaux dactylographiés, sans savoir que leurs attentes ne sont pas nécessairement les mêmes qu'envers un manuscrit. Bien que nous ne détenions que des résultats provenant d'un petit échantillon de textes, il est intéressant de remarquer des différences dans la correction ou dans la détection de certains types d'erreurs, en tenant compte des limites de notre recherche.

Les limites de notre recherche sont nombreuses. L'une d'elles est évidemment la sélection des erreurs considérées dans nos analyses. Ajoutons que la langue française exige certains accords grammaticaux inexistant dans la langue anglaise, par exemple : il est alors normal que nos résultats ne soient pas exactement les mêmes que les résultats des recherches menées précédemment aux États-Unis. Toutefois, nous pensons qu'il existerait à première vue une différence dans la correction des textes selon la façon dont ils sont présentés, c'est-à-dire manuscrits ou dactylographiés par ordinateur. La calligraphie varie d'un scripteur à l'autre et varie parfois même à l'intérieur du même texte, ce qui peut influencer la correction ou la détection des erreurs. De plus, la lisibilité, la rapidité de la lecture du correcteur, les attentes de celui-ci envers les textes : tout peut varier selon que le texte soit remis en format manuscrit ou en format dactylographié. Cependant, cette différence aboutit à une quantité à peu près égale d'erreurs détectées : ce ne sont tout simplement pas exactement les mêmes erreurs ayant été détectées aux mêmes endroits dans les deux modes de présentation des textes. La détection des erreurs ne se fait peut-être pas tout à fait de la même manière pour les manuscrits que pour les textes dactylographiés. Prenons simplement l'exemple du rôle que peut jouer la calligraphie : un texte bien écrit, doit être lu plus rapidement lors de la correction puisque le correcteur a l'impression que le travail est bien fait et puisque l'œil ne s'arrête pas à chacun des mots, à chacune des lettres même, comme il faut parfois le

faire dans un texte truffé d'erreurs⁵⁵. Une correction holistique aurait peut-être pu révéler une différence entre la correction de manuscrits dont la lisibilité des caractères varie et la correction de textes dactylographiés.

Nous nous devons de souligner plusieurs limites de notre recherche, autre que le choix des erreurs à considérer. Par exemple, l'équipe de correcteurs ayant corrigé les textes dactylographiés n'était pas exactement la même que celle ayant corrigé les manuscrits de départ puisque seulement trois correcteurs sur quatre ont pu corriger les textes dactylographiés. De plus, une interaction est peut-être possible entre le mode de présentation et le correcteur, ce qui n'a pas été pris en compte. On peut alors penser que les correcteurs ne réagissent pas tous de la même manière à un texte manuscrit ou à un texte dactylographié, selon leurs expériences personnelles ou leurs connaissances de la mise en page, comme l'a souligné Fowles (citée dans Powers *et al.*, 1990, p. 14).

Ensuite, nous ne connaissons pas les conditions dans lesquelles les textes ont été corrigés ni les directives exactes données aux correcteurs. En effet, puisqu'il s'agissait d'une correction faite dans le but d'aider notre recherche, entre autres, et que les correcteurs n'étaient pas dans l'obligation de rendre ces textes dactylographiés aux écoles ayant donné le prototype d'épreuve à leurs élèves ou de montrer les résultats au MELS, peut-être que la correction s'est faite différemment pour les textes dactylographiés que pour les manuscrits de départ. Nous ne connaissons pas, non plus, la façon dont les textes ont été distribués aux correcteurs. Une autre information nous étant inconnue concerne les retours en arrière : est-ce que les correcteurs ont effectué des retours en arrière pour aller vérifier leur

⁵⁵ Puisque le jugement de la calligraphie a été très subjectif (nous nous sommes basée uniquement sur notre jugement), nous avons pensé montrer les résultats d'une brève analyse des données en fonction de ce critère en annexe seulement. De plus, plusieurs erreurs de transcription des textes ont été commises par les transpositeurs à cause de la calligraphie : nous ne pouvons pas affirmer que notre analyse est tout à fait juste et qu'elle reflète exactement la réalité. Enfin, les textes dactylographiés utilisés ne respectaient pas l'interligne utilisé dans les manuscrits d'origine. Voilà les raisons pour lesquelles le Tableau 12, contenant les résultats de cette analyse, a été mis à l'Annexe III (p. 97).

correction? Si oui, l'ont-ils fait pour les deux modes de présentation des textes? Pour tous les textes? Est-ce que tous les correcteurs ont fait des retours en arrière?

Ajoutons encore que, lorsque les textes ont été dactylographiés, certaines erreurs de transcription se sont glissées : nous avons dû « annuler » ces erreurs en ignorant l'erreur à la fois dans le manuscrit et dans le texte dactylographié. Ceci peut avoir faussé en quelque sorte les résultats présentés dans nos tableaux. Enfin, toujours lorsque les textes ont été dactylographiés, une part de subjectivité est entrée en jeu : certains transcrip-teurs ont mis des majuscules au début de certaines phrases dans les textes dactylographiés, tandis qu'à notre avis, il n'était pas clair que la lettre manuscrite au début de la phrase du texte correspondant était une majuscule. Il en est de même pour la situation inverse : certains transcrip-teurs ont mis une minuscule en début de phrase dans les textes dactylographiés, alors qu'il était *possible* de juger dans le manuscrit correspondant que la lettre était en fait une lettre majuscule.

Une dernière limite à mentionner est le fait que les erreurs d'un même type ont pu ne pas être détectées exactement aux mêmes endroits dans les textes. C'est dire qu'un correcteur peut avoir décelé, par exemple, trois erreurs d'orthographe grammaticale à un manuscrit fort. Un autre correcteur, cette fois ayant évalué le texte correspondant à ce manuscrit, mais dactylographié, peut lui aussi avoir détecté trois erreurs d'orthographe grammaticale, mais pas nécessairement dans les mêmes phrases. Les deux correcteurs auraient donc relevé un même nombre d'erreurs du même type, sans que ces erreurs concernent les mêmes mots employés dans les mêmes phrases. Nous considérons que ce fait peut avoir biaisé en quelque sorte les résultats de notre recherche. Il se peut alors qu'il y ait plus de différences dans la correction des manuscrits et des textes dactylographiés que ce que les tableaux ne révèlent. De plus, en considérant qu'il y a eu des erreurs de transcription entre les manuscrits et les textes dactylographiés et que nous avons décidé d'ignorer ou « d'annuler » ces erreurs en ne les considérant pas dans notre recherche, nous avons peut-être biaisé les résultats.

À la lumière de la discussion et des limites ci-dessus, nous pensons malgré tout avoir soulevé quelque chose d'intéressant et d'important pour l'enseignement de la langue française. Contrairement aux résultats obtenus dans les recherches consultées, nous ne pouvons pas affirmer que les textes dactylographiés ont été corrigés de façon plus rigoureuse que les manuscrits.

Nous pensons toutefois que le jugement posé pour déterminer s'il y a présence ou non d'une erreur se fait différemment selon que le texte soit manuscrit ou dactylographié. On peut en effet se poser les questions suivantes : est-ce que les enseignants et correcteurs du MELS ne sont pas plus rigoureux *sur certains points* dans les manuscrits? Quelle est la place de la littérature dans le quotidien? Est-ce que la littérature et les types de phrases s'y retrouvant sont des modèles pour les élèves? Si oui, doit-on pénaliser les phrases non verbales (sans groupe du verbe) si elles sont adéquates à certains endroits? D'un autre côté, nous pouvons nous interroger également sur les attentes des enseignants permettant la remise de travaux dactylographiés par ordinateurs. Sont-ils conscients du travail de l'élève malgré l'absence de traces visibles de la révision du texte? Est-ce qu'un élève dont le résultat se trouve à la limite du seuil de passage se verrait pénalisé selon le mode de présentation de son travail écrit? Ce sont des questions auxquelles il serait certes intéressant de répondre dans des recherches futures.

ANNEXE I

GRILLE D'ÉVALUATION — Échelle descriptive
1^e cycle du secondaire

Nom de l'élève : _____

Groupe : _____
(hypothèse 1)

<i>Écrire des textes variés – Informer en élaborant des descriptions</i>					
Critère	Échelon 1 Manifestation d'une compétence très peu développée	Échelon 2 Manifestation d'une compétence peu développée	Échelon 3 Manifestation d'une compétence acceptable	Échelon 4 Manifestation d'une compétence assurée	Échelon 5 Manifestation d'une compétence marquée
1. Adaptation à la situation de communication	Présente peu d'éléments pertinents. ou Présente la plupart des informations sans les formuler dans ses mots.	Présente des descriptions liées au sujet traité. Tient compte de certains éléments de la tâche.	Élabore des descriptions la plupart du temps adaptées à la tâche.	Élabore des descriptions généralement pertinentes et les développe de façon appropriée. Suscite l'intérêt du destinataire.	Élabore des descriptions pertinentes et les développe de façon personnalisée. Suscite l'intérêt du destinataire par des moyens variés.
2. Cohérence du texte	Présente ses propos sans organisation évidente. ou Cumule des informations.	Présente ses propos de façon parfois discontinue ou incomplète.	Organise son texte et fait progresser ses propos selon un ordre logique, malgré quelques maladrotes.	Organise son texte de façon appropriée et fait progresser ses propos en établissant des liens logiques entre eux.	Organise son texte de façon appropriée et fait progresser habilement ses propos.
3. Utilisation d'un vocabulaire	Utilise des expressions ou des mots qui relèvent souvent de la langue orale ou familière.	Utilise des expressions ou des mots usuels dont plusieurs sont incorrects ou répétés.	Utilise des expressions ou des mots généralement appropriés, malgré des imprécisions ou des répétitions.	Utilise la plupart du temps des expressions et des mots précis et appropriés.	Utilise des expressions et des mots précis, variés et appropriés.
4. Construction de phrases et	Construit et ponctue correctement quelques phrases. (14-17 + erreurs)	Construit et ponctue de façon généralement correcte ses phrases de structure simple, mais celles de structure complexe comportent plusieurs erreurs. (9-16 erreurs)	Construit et ponctue de façon généralement correcte ses phrases de structure simple, mais celles de structure complexe comportent certaines maladrotes. (6-12 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, plusieurs présentant une certaine complexité. (3-8 erreurs)	Construit et ponctue correctement ses phrases, plusieurs présentant une certaine complexité, malgré de rares maladrotes. (0-5 erreurs)
5. Respect des normes relatives	Orthographe son texte en respectant peu les normes relatives à l'orthographe. (26-32 + erreurs)	Orthographe son texte de façon peu assurée. Effectue parfois les accords simples et orthographe correctement certains mots courants. (17-31 erreurs)	Orthographe son texte de façon acceptable. Effectue plusieurs accords simples et orthographe de façon généralement correcte les mots courants. (12-20 erreurs)	Orthographe son texte de façon satisfaisante. Effectue plusieurs accords et orthographe de façon correcte les mots courants. (7-16 erreurs)	Orthographe son texte de façon très satisfaisante. Effectue la plupart des accords et orthographe les mots de façon généralement correcte, plusieurs étant moins courants. (0-8 erreurs)

Appréciation globale

Note. – Pour se situer à l'échelon 3 ou plus, l'élève doit avoir au moins une cote 3 aux critères 4 et 5.

Échelon 1 Manifestation d'une compétence très peu développée	Échelon 2 Manifestation d'une compétence peu développée	Échelon 3 Manifestation d'une compétence acceptable	Échelon 4 Manifestation d'une compétence assurée	Échelon 5 Manifestation d'une compétence marquée
Écrit un texte sommaire ou peu adapté à la tâche dans lequel la langue est très peu maîtrisée.	Écrit un texte qui traite sommairement du sujet et dans lequel la langue est peu assurée.	Écrit un texte adapté à la tâche et dans lequel la langue est d'un niveau acceptable.	Écrit un texte dont le contenu est développé de façon appropriée et dans lequel la langue est d'un niveau acceptable à satisfaisant.	Écrit un texte dont le contenu est développé de façon personnalisée et dans lequel la langue est d'un niveau satisfaisant à très satisfaisant.

ANNEXE II

Tableau 4

Résultats attribués aux textes en fonction du nombre d'erreurs détectées par les correcteurs

Niveau	Texte	Manuscrit				Dactylographié					
		Nombre d'erreur syntaxe / ponctuation		Échelon	Nombre d'erreur orthographe	Échelon	Nombre d'erreur syntaxe / ponctuation		Échelon	Nombre d'erreur orthographe	Échelon
Faibles	1063	4	2	4	38	1	4	3	4	36	1
	1137	2	1	5	24	2	0	1	5	23	2
	1212	1	0	5	34	1	0	1	5	33	1
	1043	5	13	1	23	2	5	13	1	26	1
	1045	2	8	3	37	1	2	8	3	38	1
	1062	0	3	4	43	1	0	3	4	41	1
	1111	2	2	4	41	1	2	3	4	47	1
	1116	3	2	4	44	1	3	3	4	39	1
	1120	2	4	4	25	2	2	3	4	28	1
1185	1	0	5	56	1	1	0	5	51	1	
Moyens	1115	0	0	5	18	2	0	1	5	15	3
	1133	1	4	4	12	4	1	4	4	12	4
	1159	2	2	4	16	3	2	1	5	15	3
	1057	0	0	5	16	3	0	2	5	16	3
	1172	2	3	4	21	2	2	2	4	20	2
	1238	2	2	4	30	1	2	1	5	28	1
	1242	3	0	4	22	2	3	0	4	18	2
	1089	1	2	5	16	4	1	4	5	15	4
	1162	0	0	5	10	4	0	1	5	9	4
1143	1	1	5	7	4	1	0	5	7	4	
Forts	1055	0	0	5	4	5	0	0	5	3	5
	1189	0	0	5	6	5	0	0	5	4	5
	1201	0	2	5	0	5	0	0	5	0	5
	1099	2	0	5	4	5	2	0	5	4	5
	1123	0	0	5	10	4	0	0	5	10	4
	1202	1	0	5	4	5	1	0	5	5	5
	1223	2	0	5	12	3	2	0	5	14	3
	1029	1	1	5	8	4	1	1	5	7	4
	1075	0	3	5	9	4	0	4	5	11	4
1125	0	1	5	7	4	0	1	5	7	4	

ANNEXE III

Résultats et discussion supplémentaires

Par curiosité, nous avons ajouté une variable supplémentaire pour chacun des textes, puisque Russell et Tao (2004a) l'avaient étudiée dans leur recherche en lien avec les textes dactylographiés : l'interligne. Nous avons tenu compte de l'interligne utilisé (simple ou double) pour la rédaction du manuscrit. Lors de la saisie des textes en format Word, cependant, tous les textes ont été dactylographiés à interligne simple, ce qui ne nous permet pas d'analyser les différences réelles entre les textes dactylographiés et les manuscrits en tenant compte de l'interligne. Toutefois, il est intéressant de remarquer certains éléments dans les deux figures suivantes (Figure 2 et Figure 3).

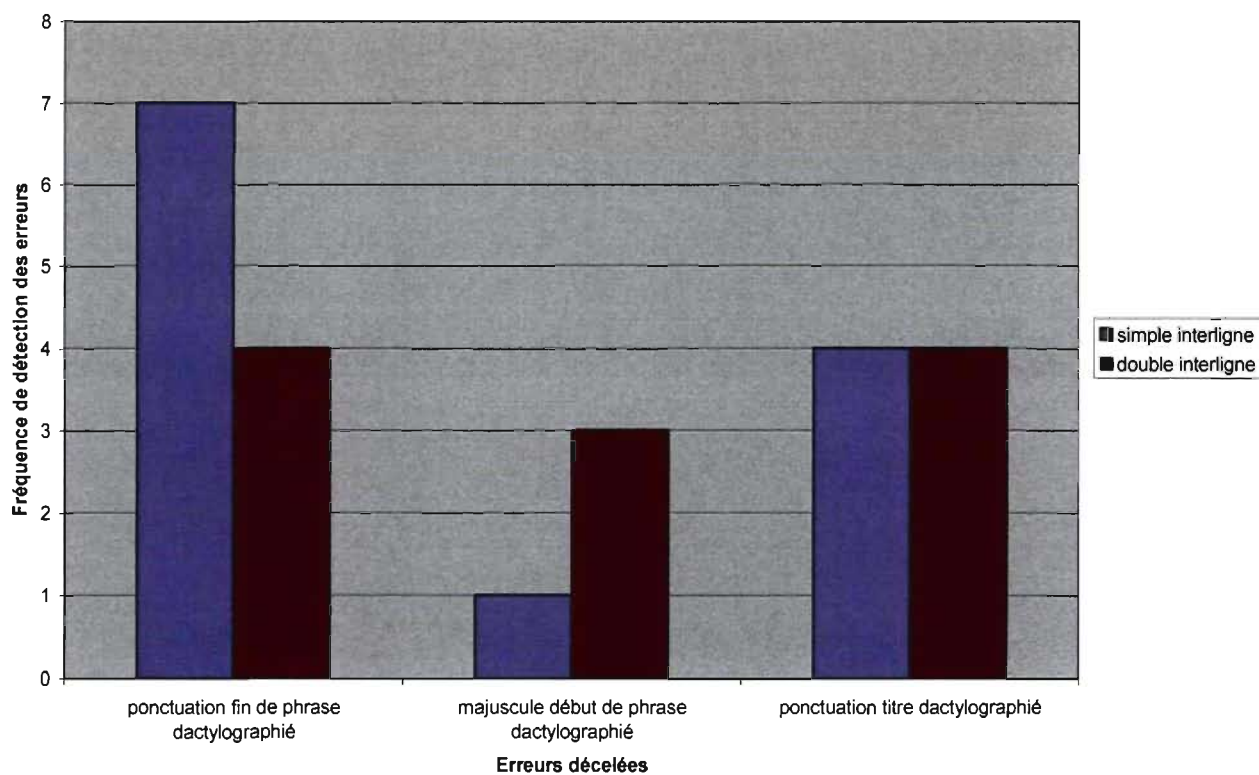


Figure 2

Fréquence de la détection des erreurs de ponctuation dans les textes dactylographiés selon l'interligne du manuscrit

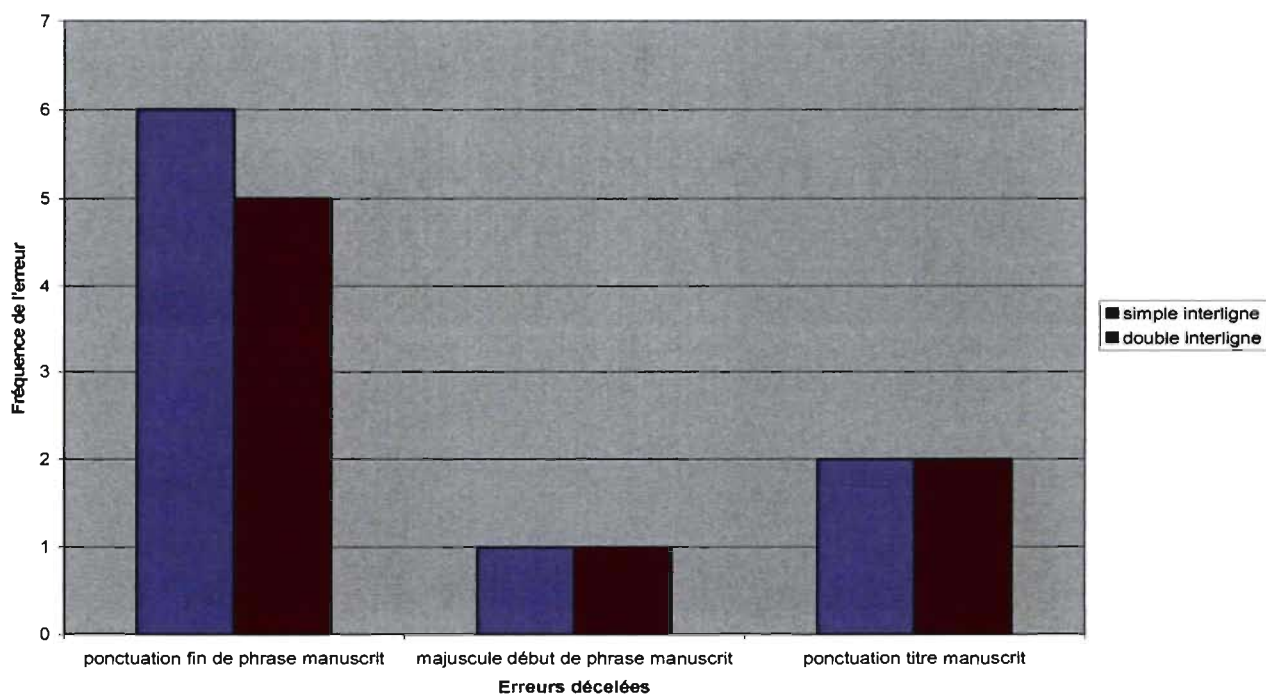


Figure 3

Fréquence de la détection des erreurs de ponctuation selon l'interligne du manuscrit

En ce qui a trait à la détection des signes de ponctuation à la fin des phrases, une erreur de plus a été trouvée dans les textes dactylographiés (sept erreurs trouvées) que dans les manuscrits à interligne simple (six erreurs trouvées) et une erreur de moins a été trouvée dans les textes dactylographiés (cinq erreurs trouvées) que dans les manuscrits à double interligne (quatre erreurs trouvées). Ensuite, concernant l'absence de la lettre majuscule en début de phrase, deux erreurs de plus ont été détectées dans les textes dactylographiés (trois erreurs trouvées) que dans les textes manuscrits à double interligne (une erreur trouvée). Enfin, deux erreurs de plus ont été trouvées dans les textes dans les textes dactylographiés (quatre erreurs trouvées) que dans les manuscrits à interligne simple (deux erreurs trouvées) et que dans les manuscrits à interligne double (deux erreurs trouvées).

De manière générale, plus d'erreurs ont été décelées dans les textes dactylographiés que dans les manuscrits. Cette différence est surtout visible pour la ponctuation en fin de phrase et la ponctuation des titres si l'on compare les textes

dactylographiés aux manuscrits à interligne simple. Ici, la ponctuation en fin de phrase, encore une fois, est peut-être plus visible pour un texte rédigé avec une police de caractère régulière. De plus, certains élèves rédigeant leur texte à interligne simple ont une calligraphie ne permettant pas toujours de bien voir ce qui est écrit ou ne mettant pas en valeur l'usage erroné de certains signes de ponctuation. Dans les textes dactylographiés, les majuscules en début de phrases et la ponctuation dans les titres sont plus visibles que dans les textes manuscrits à double interligne. Encore une fois, il est probablement plus évident de voir une erreur de majuscule en début de phrase dans un texte en format Word, comme il a été souligné dans les recherches de Russell et Tao (2004a) et de Arnold *et al.*, avec une police de caractères régulière que dans un manuscrit où, en cas de doute, le correcteur pourrait être tenté de laisser passer une erreur de ce type. En ce qui concerne les erreurs dans les titres, nous en arrivons toujours au même point, peu importe l'interligne utilisé dans les manuscrits d'origine : les attentes sembleraient plus élevées envers les textes dactylographiés puisque plus d'erreurs ont été encadrées dans ces textes. Nous ne pouvons comparer nos résultats à ceux de Russell et Tao (2004 a), puisque nous n'avons pu faire varier l'interligne des textes dactylographiés.

Ensuite, nous nous sommes intéressée au nombre d'erreurs détecté par les correcteurs selon la qualité de la calligraphie des manuscrits de départ, puisque des auteurs comme Russell et Tao (2004) s'y sont intéressés également. Voici le Tableau 12 (page suivante) regroupant les données en fonction de la calligraphie ; rappelons encore une fois que l'attribution des qualificatifs « bonne », « moyenne » ou « mauvaise » à la calligraphie est tout à fait subjective, c'est-à-dire qu'elle se base sur notre impression et notre jugement uniquement.

Tableau 12

Fréquence des catégories d'erreurs selon la qualité de la calligraphie

	Bonne calligraphie		Moyenne calligraphie		Mauvaise calligraphie	
	Manuscrit	Dactylographié	Manuscrit	Dactylographié	Manuscrit	Dactylographié
Cohérence textuelle	0	0	3	3	1	1
Construction des phrases	11	10	24	22	8	6
Orthographe usage	84	72	108	115	91	95
Orthographe grammaticale	70	71	145	147	83	75
Ponctuation	8	8	21	27	9	11
Vocabulaire	9	9	21	21	11	11
Total	182	170	322	335	203	199

La différence la plus marquante pour les textes ayant une bonne calligraphie se situe dans la catégorie « orthographe d'usage » : 84 erreurs de ce type ont été trouvées par les correcteurs lors de la correction des manuscrits, tandis que 72 erreurs ont été trouvées lors de la correction des textes dactylographiés. En ce qui concerne les textes rédigés avec une calligraphie moyenne, trois catégories attirent notre attention : l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la ponctuation. Pour l'orthographe d'usage, 108 erreurs ont été relevées dans les manuscrits et 115, soit 7 erreur de plus, l'on été dans les textes dactylographiés. Pour la ponctuation, 6 erreurs de plus ont été décelées dans les textes dactylographiés (27 erreurs) que dans les manuscrits (21 erreurs). Enfin, les manuscrits rédigés avec une mauvaise calligraphie se sont vus attribuer 91 erreurs en orthographe grammaticale, alors que 95 erreurs de ce type ont été relevées dans les textes dactylographiés. Le nombre d'erreurs détectées en orthographe grammaticale dans les manuscrits à mauvaise calligraphie est aussi moins élevé (83 erreurs) que dans les textes dactylographiés (75 erreurs).

Ici, il est en effet possible que la mauvaise calligraphie n'ait pas permis aux correcteurs de bien voir l'existence ou l'absence d'un « s » marquant l'accord au pluriel à la fin de certains mots, par exemple. Toutefois, sous forme

dactylographiée, les lettres finales marquant l'accord des mots est peut-être plus visible. Rappelons que certains correcteurs de l'équipe de Fowles (citée dans Arnold *et al.*, 1990, p. 14) mentionnaient que l'orthographe d'usage, par exemple, sautait aux yeux (« jumped off the page ») dans les textes dactylographiés. En ce qui concerne les textes à bonne calligraphie, il est possible que les manuscrits d'origine comportent une calligraphie exceptionnellement lisible. Certains élèves se font un plaisir d'utiliser des lettres assez grosses, permettant de voir clairement les erreurs. Ce type de bonne calligraphie serait peut-être encore plus propice à la détection des erreurs, contrairement aux caractères *Times New Roman* 12.

ANNEXE IV

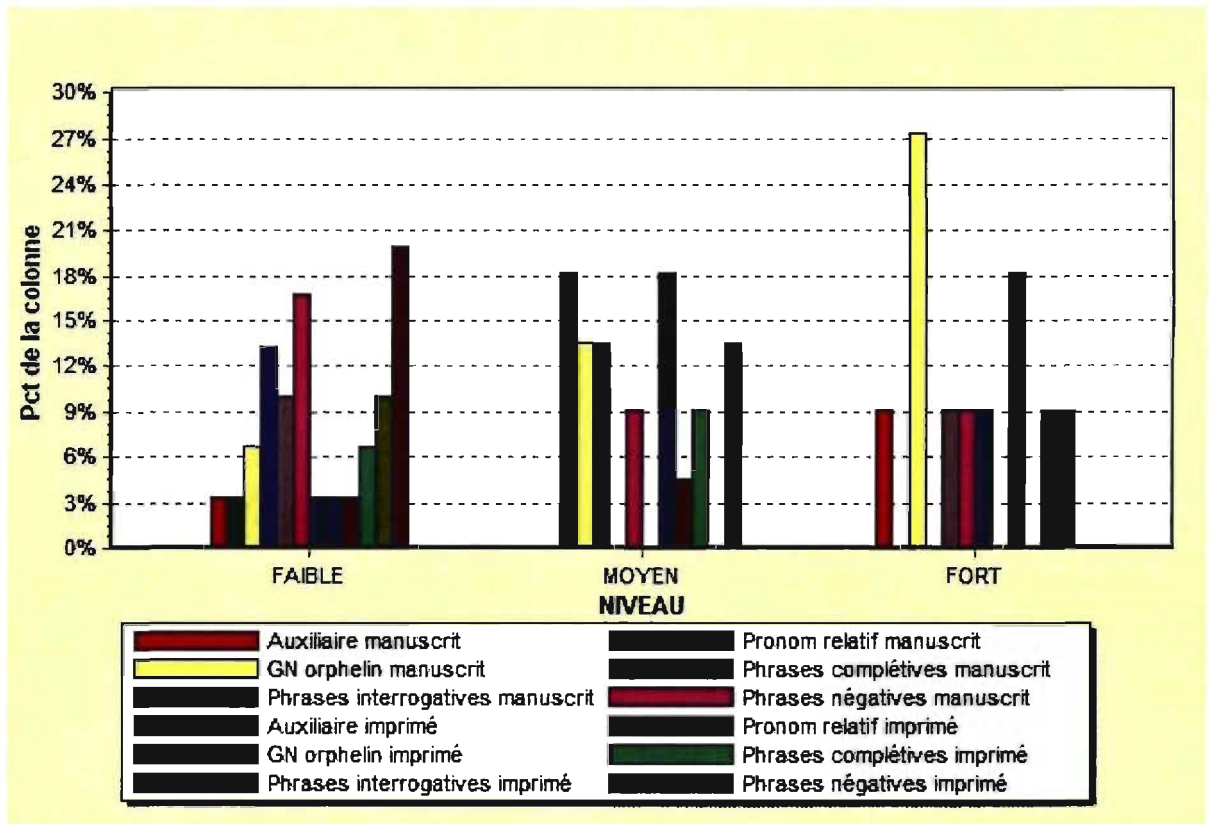


Figure 4

Pourcentage de la colonne de Présence du code (cas) par NIVEAU

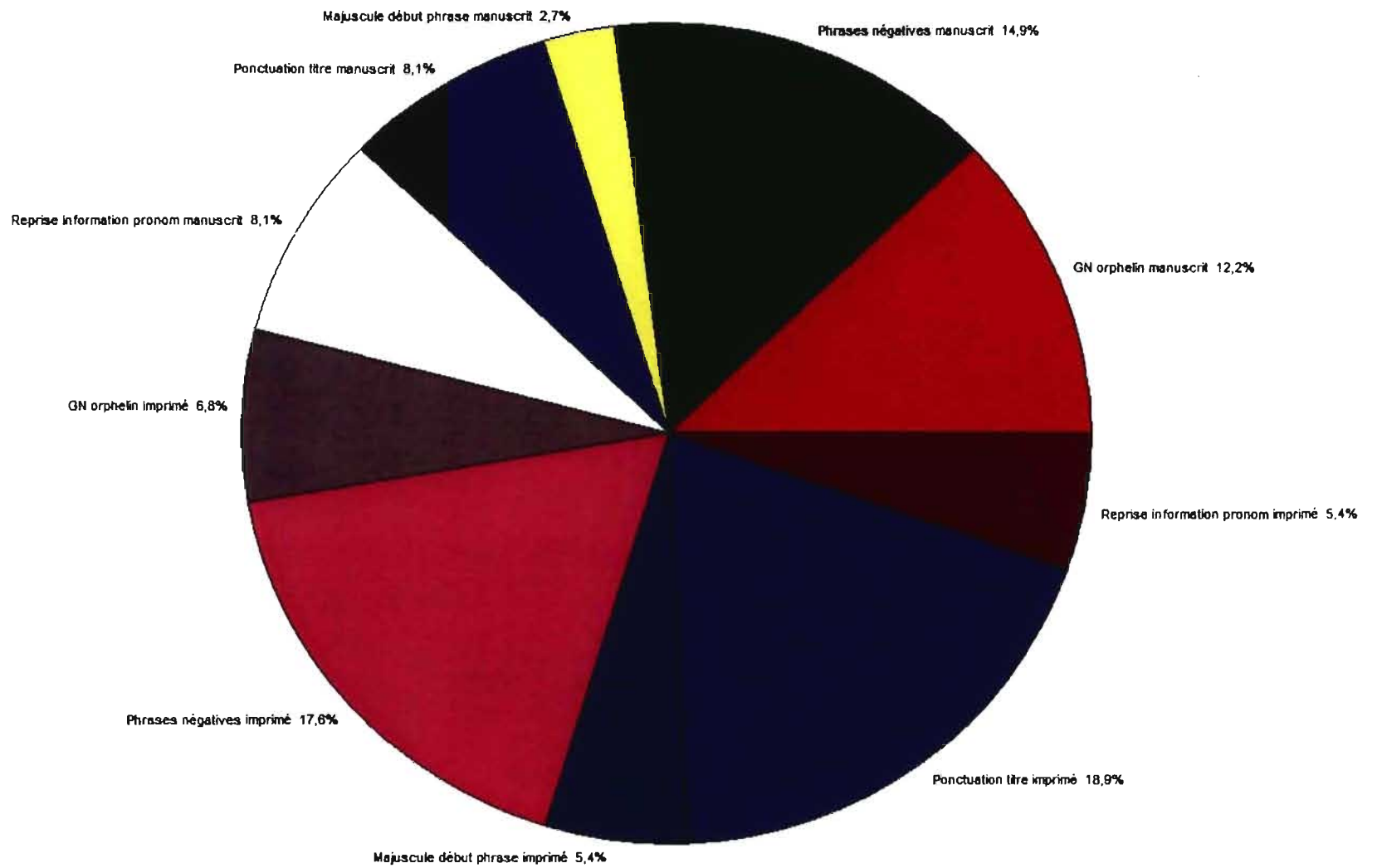


Figure 5

Distribution des mots-clés (Frequency)

Références

- Arnold, V., Legas, J., Obler, S., Pacheco, M. a., Russell, C., et Umbdenstock, L. (1990). *Do Students get higher scores on their Word-processed papers? A study of bias in scoring and hand-written vs. Word-processed papers*. Whittier, CA: Rio Hondo College.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et description linguistique*. De Boeck-Duculot.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin (Chenelière Éducation)
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R., et Philippe, M.-E. (2003). *Bien écrire: la grammaire revue au fil des textes littéraires, 2^e édition*. Laval: Beauchemin.
- Blanche-Benveniste, C. *L'orthographe*, dans Yaguello, M. (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris : les Éditions du Seuil, pp. 345 à 389.
- Bridgeman, B. et Cooper, P. (Avril 1998). Comparability of scores on Word-processed and handwritten essays on the graduate management admission test. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA)*.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France. (Que sais-je?)
- Catach, N. (1994). *La ponctuation (Histoire et système)*. Paris : Presses universitaires de France (Que sais-je?).
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Graficor.
- Charolles, M. et Peytard J. (1978). "Enseignement du récit et cohérence textuelle", *Langue française*, vol 38, août 1978, pp. 5 à 40.
- Conseil des ministre de l'Éducation, Statistique Canada. (2007). Indicateurs de l'éducation au Canada. Rapport des indicateurs pancanadiens de l'éducation 2007 (2007). (Page consultée le 18 janvier 2008). <http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-582-XIF/81-582-XIF2007001.pdf>