

Mylène Lamoureux-Duquette

Ophélie Tremblay

2024/05/13

☐☐☐ Centres d'aide en français

# «À» ou «A»? Analyse d'un corpus de productions écrites de futurs enseignants et enseignantes

**D**ans le nouveau référentiel des compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2020), la maîtrise de la langue d'enseignement apparaît comme une compétence fondatrice. Les programmes universitaires en éducation visent donc, entre autres, la poursuite de la formation en français des futures personnes enseignantes afin qu'elles utilisent la langue avec aisance dans une variété de situations de communication écrite et orale et qu'elles servent de modèles linguistiques auprès de leurs élèves. Au Québec, l'évaluation des compétences écrites du personnel enseignant en devenir est principalement assurée par le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE). Peu de personnes réussissent ce test du premier coup et nombre d'entre elles ont besoin d'un soutien pour affiner leur maîtrise des connaissances faisant l'objet du test.

À l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le Centre d'aide en français écrit et oral (CAFÉO) vient en aide aux étudiantes et étudiants des programmes d'études menant à l'obtention du brevet d'enseignement, en ce qui a trait à la maîtrise de la langue. Il offre des ateliers de préparation au TECFÉE et du monitorat. Le [site Web du CAFÉO](#) recense également de nombreuses ressources destinées à l'amélioration de la maîtrise

du français. Au fil des années, il a semblé que les difficultés de la population étudiante fréquentant le CAFÉO étaient souvent les mêmes. Dans le but de soutenir de façon ciblée le développement de la compétence linguistique des futurs enseignants et enseignantes, le CAFÉO s'est doté du projet d'élaborer un cahier d'exercices comblant ces besoins particuliers. La conception de celui-ci s'appuie sur l'analyse d'un corpus de rédactions d'étudiants et étudiantes universitaires de différents programmes d'enseignement. Nous avançons en effet l'hypothèse que des exercices fondés sur des erreurs réelles de personnes étudiantes répondront plus précisément à leurs lacunes ou aux défis rencontrés lors de la rédaction d'un texte. Dans le présent article, nous analysons les erreurs recensées lors de notre collecte d'informations et en dressons un portrait à la fois quantitatif et qualitatif.

## Un corpus substantiel à analyser

Dans le cadre d'un cours universitaire de soutien en français écrit dans l'enseignement offert à la fin de la session d'été 2018, des étudiantes et étudiants de divers programmes de formation à l'enseignement ont produit 177 rédactions. Celles-ci sont du même genre textuel, soit le compte rendu réflexif, et portent sur l'un des trois sujets suivants : le décrochage scolaire au Québec (16), l'éducation sexuelle au primaire et au secondaire (18) et la compétence en communication orale et écrite exigée dans le référentiel de compétences de la profession enseignante (37). En général, les rédactions comptent de 300 à 400 mots et contiennent en moyenne 14,18 erreurs.

Les copies avaient déjà été corrigées à l'été 2018 dans le cadre du cours de soutien en français écrit. Afin de mener nos analyses, nous avons sélectionné, au hasard, 71 copies parmi les 177. Dans le but d'uniformiser le traitement et l'analyse des données, une assistante de recherche embauchée par le CAFÉO a lu les rédactions et, pour chacune d'elles, a compilé les erreurs dans un classeur Excel, en s'appuyant sur les corrections effectuées et en ajustant la catégorisation des erreurs au besoin. Le fait qu'une seule et même personne ait revu l'entièreté des corrections a assuré un relevé des erreurs plus homogène. Nous avons comptabilisé les erreurs jusqu'à atteindre une sélection d'environ 1 000 d'entre elles, car nous avons alors constaté une saturation des données.

Chaque erreur a été classée en fonction des catégories suivantes : syntaxe, ponctuation, lexicale, orthographe grammaticale, conjugaison des verbes, genre textuel (compte rendu réflexif) et cohérence textuelle. Des codes et des sous-catégories ont aussi été identifiés : par exemple, *S8 – Groupe adverbial mal positionné* et *P3 – Ponctuation interdite*<sup>[1]</sup>.

Par la suite, chaque extrait de texte contenant une erreur a été retranscrit et cette erreur a été mise en évidence (voir le tableau 1). Notre but était de situer les erreurs dans leur contexte authentique d'apparition. Pour certaines catégories d'erreurs, par exemple la cohérence textuelle, il est souvent essentiel que l'erreur soit contextualisée pour qu'on puisse en comprendre la source. Une explication sommaire de la règle grammaticale se rapportant à l'erreur est ensuite formulée, suivie de la correction.

<b>G1 – Erreur d'accord dans le groupe nominal</b>	<b>G2 – Erreur d'accord régi par le complément direct (CD)</b>	<b>G3 – Erreur d'accord régi par le sujet</b>
--	--	---

<p>Erreur en contexte : « En second lieu, Mme Millot propose d'apporter l'aide nécessaire aux élèves en <b>grandes difficultés</b> d'apprentissage, puisqu'ils sont souvent plus à risque d'être des décrocheurs. »</p> <p>Explication : La forme au singulier de l'expression <i>en difficulté</i> est privilégiée par les dictionnaires usuels.</p> <p>Correction : élèves en <b>grande difficulté</b> d'apprentissage</p>	<p>Erreur en contexte : « Les sexologues sont les mieux placés pour donner ce cours, parce qu'ils ont <b>étudiés</b> la sexualité pendant trois ans. »</p> <p>Explication : Le participe passé ne s'accorde pas, étant donné que l'auxiliaire est le verbe <i>avoir</i> et que le verbe <i>étudier</i> n'a pas de CD placé avant lui dans la phrase.</p> <p>Correction : parce qu'ils ont <b>étudié</b> la sexualité</p>	<p>Erreur en contexte : « Serons-nous, un jour, <b>capable</b> de prendre ce problème en main? »</p> <p>Explication : L'attribut du sujet <i>capable</i> doit s'accorder avec le sujet <i>nous</i>.</p> <p>Correction : Serons-nous, un jour, <b>capables</b> de prendre ce problème en main?</p>
--	--	---

### Tableau 1

Extrait du portrait qualitatif des erreurs courantes

La base de données ainsi créée offre donc un portrait quantitatif de même qu'un portrait qualitatif des erreurs fréquentes que de futurs enseignants et enseignantes sont susceptibles de commettre.

## « Nous allons l'enseignée » et « Dans ma discipline » : portrait des erreurs fréquentes

Les deux tableaux suivants permettent de constater que certaines catégories, en particulier la syntaxe, le lexique et la cohérence textuelle, génèrent un plus grand nombre d'erreurs.

Catégorie d'erreurs	Nombre d'erreurs
Syntaxe	290
Lexique	199
Orthographe grammaticale	143
Ponctuation	132
Conjugaison du verbe	19
Total	783

**Tableau 2**

Portrait quantitatif des erreurs de grammaire de la phrase

Catégorie d'erreurs	Nombre d'erreurs
Cohérence textuelle	177
Discours : le compte rendu réflexif	41
Total	218

**Tableau 3**

Portrait quantitatif des erreurs de grammaire du texte

Dans les sections suivantes, nous décrivons les trois catégories d'erreurs les plus courantes dans les rédactions analysées, en ordre croissant de fréquence. Les deux premières concernent la grammaire de la phrase (syntaxe et lexique), tandis que la dernière a trait à la grammaire du texte (cohérence textuelle).

## Les difficultés syntaxiques

La catégorie grammaticale la moins bien maîtrisée par les étudiantes et étudiants de notre collecte est celle de la syntaxe. Au total, 290 erreurs, soit quasiment le tiers des erreurs relevées dans la base de données, sont de ce type. Il est toutefois nécessaire de noter que la syntaxe recoupe aussi le plus grand nombre de sous-catégories (23!), ce qui explique sa prédominance dans notre portrait quantitatif. Trois sous-catégories d'erreurs en lien avec la structure de la phrase se démarquent. La première, qui comporte 38 erreurs, est codée comme suit : *S22 – Mauvais choix de la catégorie grammaticale (on/ont; à/a; er/ez/é, etc.)*. Une des difficultés fréquentes dans cette sous-

catégorie touche la confusion des pronoms *ce* et *se*, notamment dans l'expression *pour ce faire*, ainsi que dans d'autres contextes où le pronom personnel *se* était utilisé au lieu du pronom démonstratif (par exemple, « La chercheuse croyait que **se** devrait être les enseignants qui décident dans cette situation »). Plusieurs erreurs d'homonymie concernent aussi l'emploi de *à* et *a*, comme « Celle-ci **à** un impact important dans la vie des jeunes ». Une dernière difficulté récurrente dans cette catégorie a trait à la distinction entre la terminaison de l'infinitif en *-er* et celle du participe passé en *-é* des verbes du premier groupe (par exemple, « Quelques ennuis pourraient être **régler** ainsi »).

En tout, 32 erreurs correspondent au code *S5 – Classe du verbe : erreur relative à la préposition qui peut être manquante, inadéquate ou en trop*. Voici deux exemples relevés : « Cette population est plus à risque de **décrocher l'école** » et « Il faut aborder cette question **sur** tous les angles imaginables ». Parmi les erreurs liées à ce code, les plus fréquentes concernent les prépositions inadéquates (par exemple, « Elle insiste sur le fait qu'il est important d'**intervenir avec** les élèves plus tôt » et « Aussi, ils doivent **parler dans** un français standard »). Les erreurs de préposition superflue, comme « je crois que **de** l'aider à l'âge de 16 ans c'est trop tard », et de préposition manquante, comme « Le désintérêt des élèves sur les bancs de l'école primaire **influe la** proportion de diplômes d'études secondaires délivrés », sont aussi présentes dans le corpus, bien qu'en moins grand nombre.

Enfin, les erreurs d'absence ou de choix erroné du déterminant sont ressorties à plusieurs reprises dans les rédactions. Parmi les 27 erreurs de ce type, la majorité concerne l'utilisation d'un déterminant inadéquat, par exemple l'utilisation du déterminant *des* (plutôt que *de*), devant un adjectif qui précède un nom pluriel : « Une simple virgule au mauvais endroit peut changer le sens d'un théorème et ainsi créer **des** fausses conceptions chez les élèves » et « nous serions **des** mauvais exemples pour les élèves ».

Bien que le niveau de difficulté variable des notions associées aux erreurs de syntaxe décrites précédemment puisse surprendre à première vue, nous nous attendions à ce genre de résultats. En effet, cela correspond aux observations effectuées au CAFÉO depuis plusieurs années, sans compter que des études semblables à notre projet ont

mené à des constats comparables. Par exemple, une recherche de Lefrançois et autres (2008) présente un portrait en partie similaire des performances écrites de personnes étudiantes de niveau postsecondaire : dans 146 rédactions analysées, les erreurs les plus courantes étaient celles liées à l'orthographe grammaticale (environ 30 % du total des erreurs) et à la syntaxe.

## Les difficultés lexicales

Nous avons recensé 199 erreurs se rapportant au lexique, soit près de 20 % de la base de données. Les erreurs du code *L1 – Erreur relative à la forme d'un mot* sont apparues 95 fois dans les 71 rédactions analysées. On compte parmi celles-ci des erreurs d'orthographe lexicale (« vigileant », « embarra ») et d'accentuation (« retention », « désintéret »). On trouve également des erreurs de majuscules, particulièrement en lien avec la dénomination du ministère de l'Éducation (« Le **M**inistère de l'éducation ») et les titres de civilité (« comme le précise **M**adame Millot »). Enfin, nous avons rencontré un bon nombre d'anglicismes orthographiques : « language », « comprehension », « exercices », etc. D'ailleurs, l'orthographe lexicale est une catégorie d'erreurs qui semble encore prévalente chez les apprenants et apprenantes de niveau supérieur. D'après une étude menée par David et Rinck (2021), 4,19 % des formes employées dans 276 textes de premier cycle d'études supérieures étaient erronées. Au deuxième cycle, 5,4 % des formes étaient mal orthographiées, au sein de 165 textes rédigés dans le contexte de la préparation au concours d'enseignement.

Les erreurs de sens, les imprécisions lexicales et les cooccurrences fautives ont été trouvées 89 fois dans notre corpus, plusieurs concernant le vocabulaire relatif à l'éducation. Par exemple, les mots *professeurs* et *étudiants* étaient parfois utilisés pour référer aux *enseignants* et *élèves* de l'école primaire ou secondaire. Comme mentionné, ce code s'applique aussi aux erreurs de cooccurrences, qui sont nombreuses : « faire ses solutions », « des corrections corrigées », « un enseignement enseigné », etc. Quelques anglicismes constituent une partie des erreurs relevées sur le plan lexical. Par exemple, l'adjectif *académique* a été utilisé à quelques reprises comme terme équivalent à *scolaire* ou *pédagogique*. Le verbe *supporter* ne convenait pas toujours non plus au contexte de certaines phrases, notamment lorsqu'il était

employé dans le sens de « soutenir » ou « aider » : « En tant qu’enseignant, il faut agir comme modèle auprès des élèves et être capable de les **supporter** dans leurs apprentissages. »

Ces erreurs relèvent de la maîtrise de deux dimensions importantes de la connaissance lexicale : le sens et l’usage (l’orthographe lexicale est quant à elle associée à la maîtrise de la forme écrite des mots). Pour le personnel enseignant et celui des centres d’aide en français, il peut être plus difficile d’imaginer des moyens d’amener les apprenantes et apprenants à améliorer leurs compétences par rapport à ces dimensions. Différentes pistes didactiques peuvent néanmoins être envisagées. Évidemment, le dictionnaire sera un précieux allié pour développer une meilleure connaissance de la signification et de l’emploi des mots en contexte[2]. Enseigner à l’utiliser efficacement et multiplier les occasions de s’en servir constitueront donc des gestes gagnants. Mentionnons que les dictionnaires des cooccurrences, dont celui qui fait partie du logiciel Antidote, listent des combinaisons de mots possibles pour un mot donné et s’avèrent des outils très utiles pour corriger certaines des erreurs relevées dans notre analyse. Dans les exercices sur le lexique en cours de développement au CAFÉO, nous avons opté, entre autres, pour des phrases et des textes à corriger contenant des erreurs lexicales semblables à celles qui ont été décrites précédemment. D’autres exercices encore visent à s’entraîner à chercher efficacement dans les dictionnaires.

## Les difficultés en cohérence textuelle

Plusieurs aspects de la grammaire du texte sont compris sous l’appellation *cohérence textuelle* : la reprise de l’information, l’enchaînement des idées, l’apport de nouvelle information dans chaque phrase et l’harmonisation des temps verbaux. Cette catégorie se trouve au troisième rang parmi celles les moins maîtrisées, avec un total de 177 erreurs. Ces erreurs sont réparties principalement en deux sous-catégories, la première étant *C1 – Reprise de l’information* (60 erreurs) et l’autre, *C2.2 – Enchaînement des idées à l’aide de connecteurs ou de phrases de transition* (43 erreurs). En ce qui concerne les erreurs de reprise de l’information, dans certains textes, l’absence de procédés de reprise menait à une redondance au sein de la phrase ou du paragraphe, comme « Ce **cours** doit être laissé aux spécialistes pour

que le **cours** soit significatif ». Dans cette même sous-catégorie, on observe des difficultés liées à la présence de procédés de reprise de l'information dont l'antécédent était absent ou flou, comme dans cet exemple : « Je crois que l'attitude de la communauté envers la sexualité est d'une importance primordiale pour les spécialistes comme elle, étant donné que **celle-ci** a un rapport direct avec le développement des jeunes. »

En ce qui a trait aux erreurs d'enchaînement des idées, dans certains cas, les étudiantes et étudiants n'utilisaient pas de marqueur ou de phrase de transition pour établir un lien entre certaines idées de leur texte (par exemple, « Dans le cadre du cours, nous avons revu plusieurs notions du secondaire ce qui nous a permis de nous rafraîchir la mémoire. Il y a l'utilisation du *Multidictionnaire* qui aide beaucoup si l'on doute de quelque chose. »). Toutefois, la majorité des erreurs de cette sous-catégorie concerne le choix d'un connecteur dont le sens n'est pas approprié dans le contexte. Par exemple, les marqueurs de relation *en effet*, *effectivement* et *ainsi* ont été mal employés par un bon nombre d'étudiantes et d'étudiants pour introduire leur réflexion personnelle : « **Ainsi**, je suis d'accord avec le fait d'intervenir tôt auprès des jeunes à risque. » L'usage de connecteurs introduisant une séquence, comme *tout d'abord* ou *premièrement*, a aussi représenté une difficulté pour certaines personnes qui n'en utilisaient qu'un seul, sans développer la succession des idées subséquentes à l'aide d'un autre marqueur comme *ensuite* ou *deuxièmement*.

Une étude de Jacques et Pallanti (2021) révèle quelques résultats semblables aux nôtres, notamment en ce qui a trait au choix des organisateurs textuels, qui n'était pas toujours judicieux. Dans les 38 rédactions sur lesquelles cette étude s'est penchée, « un recours globalement assez faible aux moyens linguistiques de structuration textuelle » a été constaté, menant à des textes qui apparaissent généralement comme étant « moins cohérents » (p. 142). Ces résultats montrent que la maîtrise de la cohérence textuelle représente encore un défi pour les étudiantes et étudiants à l'université et qu'on devrait porter une attention particulière à cette dimension de la grammaire du texte dans les cours de français offerts durant leur formation.



Dans le présent article, nous nous sommes concentrées sur les erreurs les plus

fréquentes des étudiantes et étudiants en enseignement, qui sont généralement des erreurs de niveau plus avancé, en lien avec la formulation de phrases, le choix des mots et la grammaire du texte. D'autres erreurs ont aussi été recensées, bien qu'à moindre échelle, notamment en orthographe grammaticale (plus de 140 erreurs) et en ponctuation (plus de 130 erreurs). En dressant la liste de toutes les erreurs, nous avons remarqué que la non-maitrise de quelques notions métalinguistiques, par exemple les classes de mots, était à l'origine d'erreurs dans plusieurs catégories différentes. De façon similaire, c'est en constituant le portrait qualitatif des difficultés majeures dans les rédactions universitaires que nous avons constaté que certaines des erreurs d'une sous-catégorie étaient parfois attribuables à l'application d'une règle dans des contextes très spécifiques, et pas nécessairement à une méconnaissance de ladite règle. Par exemple, les erreurs d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* étaient surtout présentes lorsque le pronom *me* ou *m'* occupait la fonction de complément direct.

Les données issues de notre corpus, qui confirment plusieurs observations effectuées au CAFÉO de l'UQAM, pourront aider les gens qui offrent du monitorat à guider les personnes tutorées dans leur perfectionnement du français. Nos constats servent également de point de départ à la conception d'un cahier d'exercices visant à mieux préparer les étudiantes et étudiants au TECFÉE. Ce cahier, encore en cours de production, se divisera en trois sections (grammaire du texte, grammaire de la phrase, lexic), elles-mêmes segmentées en fonction de sous-thèmes (reprise de l'information, enchaînement des idées; orthographe grammaticale, ponctuation, etc.; cooccurrences, emprunts linguistiques, etc.). Chaque section comprendra une courte présentation théorique et une analyse d'erreurs relatives à la notion ou à la règle abordée. Des exercices seront ensuite proposés, la plupart reprenant les erreurs recensées dans le corpus décrit dans cet article. Nous espérons que ce cahier d'exercices permettra aux personnes qui fréquentent notre centre d'aide de mieux reconnaître les erreurs de langue et de les éviter, en plus de favoriser chez elles une meilleure compréhension des notions linguistiques et des règles grammaticales ou textuelles abordées.



## Références

DAVID, Jacques, et Fanny RINCK (2021). « Orthographier les formes verbales du français : quelle persistance des erreurs chez les étudiants? », *Langue française*, n<sup>o</sup> 211, p. 67-81. doi : 10.3917/lf.211.0067.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*, Québec, Ministère de l'Éducation, 106 p. Également disponible en ligne : [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf).

JACQUES, Marie-Paule, et Luca PALLANTI (2021). « Gérer la cohérence textuelle sur le plan structurel : analyse d'écrits d'étudiants en L1 », *Langue française*, n<sup>o</sup> 211, p. 131-143. doi : 10.3917/lf.211.0131.

LEFRANÇOIS, Pascale, et autres (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université?*, [En ligne], Gouvernement du Québec. [<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46896>] (Consulté le 15 mai 2023).

- 1 Ces appellations sont tirées de la grille de correction utilisée dans le cours de soutien en français écrit. [\[Retour\]](#)
- 2 Pour tout connaître sur les dictionnaires et en faire des outils d'enrichissement du vocabulaire, nous recommandons la ressource [Ouvrir le dico](#). [\[Retour\]](#)



## Mylène Lamoureux-Duquette

Étudiante à la maîtrise en didactique des langues à  
l'Université du Québec à Montréal



## Ophélie Tremblay

Professeure au Département de didactique des  
langues de l'Université du Québec à Montréal