

# Étude comparée de la maturité et du contrôle de surface d'élèves francophones et anglophones de huitième année dans des compositions rédigées en anglais

Donald Laing et Adrian van den Hoven

Volume 13, numéro 3, 1987

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900571ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900571ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Laing, D. & van den Hoven, A. (1987). Étude comparée de la maturité et du contrôle de surface d'élèves francophones et anglophones de huitième année dans des compositions rédigées en anglais. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3), 361–383. <https://doi.org/10.7202/900571ar>

Résumé de l'article

Cette étude compare des narrations et des textes argumentatifs rédigés en anglais, par des élèves francophones de huitième année fréquentant des écoles françaises, avec ceux d'élèves anglophones fréquentant des écoles anglaises dans une communauté où les anglophones sont majoritaires. À part l'orthographe et quelques faiblesses dans l'usage du verbe et du pronom pour lesquelles on trouve des différences significatives, la maturité syntaxique en anglais des élèves francophones et celle des élèves anglophones ne sont pas significativement différentes.

# Étude comparée de la maturité et du contrôle de surface d'élèves francophones et anglophones de huitième année dans des compositions rédigées en anglais

Donald Laing et Adrian van den Hoven\*

**Résumé** — Cette étude compare des narrations et des textes argumentatifs rédigés en anglais, par des élèves francophones de huitième année fréquentant des écoles françaises, avec ceux d'élèves anglophones fréquentant des écoles anglaises dans une communauté où les anglophones sont majoritaires. À part l'orthographe et quelques faiblesses dans l'usage du verbe et du pronom pour lesquelles on trouve des différences significatives, la maturité syntaxique en anglais des élèves francophones et celle des élèves anglophones ne sont pas significativement différentes.

**Abstract** — This study compares compositions, in the form of narrative and argumentative texts written in English by 8th grade francophone students attending French schools, with compositions written by anglophone students attending English schools in an anglophone majority community. Apart from orthography (spelling) and some weaknesses in verb and pronoun use for which the authors noted significant differences, the findings show that the syntactic maturity in English of francophone students and that of anglophone students are not significantly different.

**Resumen** — Este estudio compara las narraciones y los argumentos con textos redactados en inglés por alumnos de habla francesa de octavo año que asisten a escuelas francesas, con los textos de alumnos de habla inglesa que asisten a escuelas inglesas en una comunidad en la que los ingleses constituyen la mayoría. Dejando aparte la ortografía y algunas debilidades en el uso del verbo y del prenombre donde se encuentran diferencias significativas, la madurez sintáctica en inglés de los alumnos franceses y la de los alumnos ingleses no es significativamente diferente.

**Zusammenfassung** — Diese Studie vergleicht in englischer Sprache geschriebene Erzählungen und erörternde Texte, und zwar solche von frankophonen Schülern der 8. Klasse in französischen Schulen mit denen anglophoner Schüler in englischen Schulen, und dies in einem Ort, wo die Anglophonen in der Mehrheit sind. - Abgesehen von der Rechtschreibung und einigen Schwächen im Gebrauch des Verbums und des Pronomens, bei denen man bedeutsame Unterschiede feststellt, ist die syntaktische Reife im Englischen bei den frankophonen Schülern nicht sehr verschieden von der unter den anglophonen.

---

\* Laing, Donald: professeur, Université de Windsor  
van den Hoven, Adrian: professeur, Université de Windsor.

Dans le domaine de l'éducation bilingue, un aspect n'a pas encore été étudié à fond: la performance en anglais écrit des élèves francophones qui fréquentent des écoles françaises dans des communautés où les anglophones sont majoritaires. Cette étude<sup>1</sup> présente les résultats d'une analyse préliminaire qui fut entreprise comme partie d'une évaluation des compétences écrites d'élèves francophones de huitième année du Conseil scolaire séparé de la ville de Windsor, Ontario (Laing, 1985; Laing, sous presse). À l'exception d'une classe d'anglais par jour de la quatrième à la huitième année, une exigence du ministère de l'Éducation de l'Ontario, les élèves francophones dont il est question dans cette étude furent complètement éduqués en français pendant huit ans. Leur instruction formelle en anglais se limitait à 40 minutes par jour en quatrième année, 60 minutes en cinquième et sixième année, et 50 minutes en septième et huitième année. Nous voudrions savoir comment les performances en anglais écrit de ces élèves francophones, après huit années d'instruction formelle en anglais d'une durée relativement limitée, se comparent à celles des élèves anglophones dans le programme anglais normal. C'est ainsi que nous avons demandé aux élèves francophones qui étaient sur le point de terminer leur huitième année de rédiger une narration et un texte argumentatif dans des conditions identiques à celles de leurs homologues anglophones dans des écoles anglaises.

Nous avons déjà analysé les performances des élèves anglophones qui sont inscrits dans le programme anglais régulier (Laing, 1985). Leur maturité syntaxique est tout à fait comparable à celle des élèves anglophones de huitième année dont les résultats ont été publiés par Hunt (1970), Loban (1976) et Pringle et Freedman (1985). Nous publions ailleurs une deuxième étude qui compare les performances en anglais écrit d'élèves anglophones qui fréquentent des écoles françaises avec un échantillon aléatoire des performances de ceux qui suivent le programme d'anglais régulier (Laing, sous presse). Elle indique que pour cinquante variables il n'existe aucune différence entre les deux groupes, ce qui confirme la notion qu'une éducation dans une langue seconde n'a pas d'impact négatif sur les compétences linguistiques dans la langue maternelle (Swain et Lapkin, 1981).

### *Les sujets*

Tous les élèves de huitième année des écoles françaises de Windsor (N = 65) et quatre classes de huitième année d'écoles anglaises (N = 95) situées dans des quartiers comparables de la ville ont participé à l'étude. Pour réduire l'interférence possible d'autres langues, 27 élèves dont la langue maternelle était autre que l'anglais ou qui indiquaient qu'ils utilisaient régulièrement une autre langue à la maison furent exclus du groupe d'élèves des écoles anglaises dont on avait obtenu l'échantillon. Donc la présente étude se limite à deux sous-groupes tirés de cette population:

- a) Les francophones: ce sous-groupe est constitué de tous les élèves des écoles françaises dont la langue maternelle est le français et qui furent

éduqués surtout dans cette langue. De ce groupe de 33 élèves, 31 avaient reçu toute leur éducation dans les écoles françaises de Windsor, l'un d'eux était arrivé du Québec il y a quatre ans, et l'autre avait fréquenté une école anglaise pendant quatre ans.

- b) Les anglophones: ce sous-groupe est composé d'un échantillon aléatoire de 33 élèves dont l'anglais est la langue maternelle.

Le nombre total d'élèves francophones et anglophones présents les quatre jours où furent écrites les compositions a été réduit à cause de maladies et pour d'autres raisons. Dans le groupe francophone, 12 filles et 17 garçons ont composé des narrations et 14 filles et 18 garçons des textes argumentatifs. L'âge moyen des élèves francophones était de 13,9 ans. Dans le groupe anglophone, 17 filles et 15 garçons ont rédigé des narrations tandis que le groupe entier de 18 filles et de 15 garçons a rédigé des textes argumentatifs. L'âge moyen des élèves anglophones était de 13,11 ans.

Il faut noter que tous les élèves francophones étaient activement bilingues. Selon le recensement de 1981 il y avait 16,620 personnes dont le français était la langue maternelle sur une population totale de 246,110 habitants de la région métropolitaine de Windsor. À Windsor, une communauté où les anglophones sont majoritaires, il est presque inévitable que les enfants dont le français est la langue maternelle finissent par parler anglais dans les activités de tous les jours. Il n'y a pas de quartier à Windsor où un enfant francophone puisse présumer que les enfants d'en face ou le vendeur du magasin du coin est francophone. Les réponses données par les élèves aux questions concernant l'usage des langues indiquent que l'anglais joue un rôle important dans leur vie (voir le tableau 1). Plus de 40% des élèves utilisent l'anglais à la maison à peu près la moitié du temps, et approximativement 20% des élèves indiquent que l'anglais est en fait la langue principale à la maison. Le pourcentage de ceux qui emploient l'anglais avec leurs amis est encore plus élevé; à peu près 90% des élèves indiquent qu'ils parlent anglais avec leurs amis au moins la moitié du temps et 25% l'utilisent toujours. Un élément important qui justifie ces pourcentages, est le fait que beaucoup de leurs camarades de classe sont des anglophones qui reçoivent exactement la même instruction que les francophones. En fait, à peu près la moitié des élèves de huitième année dans les écoles françaises, c'est-à-dire 32 des 65, indique que l'anglais est leur langue maternelle.

### *La procédure*

On a demandé aux élèves de rédiger des compositions sur des thèmes empruntés à l'*Ontario assessment instrument pool* (Ministry of Education, 1982). Les compositions furent rédigées à un intervalle de deux semaines, en mai et en juin, sous la supervision des enseignants réguliers. La narration avait le titre suivant: *Trouble always starts when \_\_\_\_\_ is around*. L'objectif visait à ce que les élèves

**Tableau 1**  
**Élèves francophones: langue(s) utilisée(s)**

Langue(s) utilisée(s)	À la maison		Entre amis	
	Narra- tions	Textes argumenta- tifs	Narra- tions	Textes argumenta- tifs
On parle toujours français	9* (31,03)	10 (31,25)	1 (3,45)	1 (3,13)
On parle généralement français	2 (6,90)	2 (6,25)	2 (6,90)	2 (6,25)
On parle les deux langues	12 (41,38)	14 (43,75)	13 (44,83)	13 (40,63)
On parle généralement anglais	3 (10,34)	3 (9,38)	6 (20,69)	8 (25,00)
On parle toujours anglais	3 (10,34)	3 (9,38)	7 (24,14)	8 (25,00)
<b>Total</b>	<b>29</b> <b>(99,99)</b>	<b>32</b> <b>(100,00)</b>	<b>29</b> <b>(100,00)</b>	<b>32</b> <b>(100,00)</b>

\* Les pourcentages pour chaque sous-groupe sont donnés entre parenthèses.

évoquent quelqu'un dans leur propre vie qui était un véritable trouble-fête. Le thème argumentatif posait la question: «Should young teenagers be spanked?» On voulait que les élèves débattent la question et qu'ils proposent quelque alternative raisonnable à la punition physique. On avait demandé aux enseignants de donner aux élèves l'occasion de discuter les thèmes pendant une courte période de temps avant qu'ils ne commencent la rédaction et les élèves avaient droit aux dictionnaires et à tout autre matériel de référence. Le premier jour, on leur a donné 45 minutes pour le brouillon qu'ils devaient remettre à la fin de la période. Le deuxième jour, on leur a donné encore 45 minutes pour la révision. Après, toutes les compositions écrites sur du papier écolier et identifiables uniquement par un numéro furent photocopiées à l'université et retournées à l'école pour que les enseignants puissent les utiliser dans leur cours de composition.

Les élèves francophones rédigèrent 29 narrations d'une longueur moyenne de 293,31 mots tandis que les élèves anglophones rédigèrent 32 narrations d'une longueur moyenne de 384,16 mots: du point de vue statistique cette différence est significative ( $F(1,59) = 7,22; p < 0,01$ ). Les textes argumentatifs des 32 élèves francophones étaient d'une longueur moyenne de 230,38 mots et ceux des 33 élèves anglophones étaient d'une longueur moyenne de 248,67 mots. Cette différence n'est pas significative ( $F(1,63) = 0,95$ ).

### *L'analyse syntaxique*

Suivant la procédure de O'Hare (1973), chaque composition fut notée indépendamment par deux évaluateurs selon quatre critères de maturité syntaxique. Les rares divergences dans la notation furent résolues par discussion entre les évaluateurs jusqu'à ce qu'ils s'accordent. Trois des critères figurent parmi ceux qui selon Hunt (1970) sont les trois meilleurs indices de maturité syntaxique: (i) mots par unité - T (M/T), (ii) mots par proposition (M/C), et (iii) propositions par unité - T. Nous avons modifié ce troisième critère; il indique dans notre étude le nombre de propositions *subordonnées* par unité - T (CS/T) pour faciliter les comparaisons avec Loban (1976) et Pringle et Freedman (1985), parce que ces derniers n'incluent pas dans leurs statistiques la proposition principale de chaque unité-T. Le quatrième critère, le nombre de mots dans les propositions subordonnées exprimés comme un pourcentage du nombre total des mots dans les unités - T (MCS%), fut inclus pour rendre possible une deuxième comparaison avec Loban (1976).

Dans le tableau 2, on donne les résultats de l'analyse syntaxique pour les élèves francophones et anglophones ainsi que les scores comparatifs disponibles pour les mêmes critères dans les études majeures de référence. Pour les narrations, on a inclus les scores de Hunt (1970) pour tous les groupes de son étude, de Loban (1976) pour son groupe aléatoire, et de Pringle et Freedman (1985) pour les narrations personnelles. Les comparaisons avec Hunt et avec Loban sont sujettes à des réserves. Les scores de Hunt sont basés non pas sur de vraies compositions d'élèves de huitième année, mais sur leurs performances dans une sélection intitulée *Aluminum*: un outil qui mesure comment ils combinent une série de bouts de phrases dans un passage dont la syntaxe est plus développée. L'étude de Loban ne tient pas compte de l'importance du type de discours sur la performance syntaxique. Des recherches plus récentes (Crowhurst et Piché, 1979; Crowhurst, 1980) ont montré que les narrations imposent le moins de demandes sur les ressources syntaxiques de l'élève alors que les textes argumentatifs imposent les demandes les plus élevées. Puisque Loban ne révèle pas quel est le type de composition utilisé dans son échantillon, il est impossible de savoir jusqu'à quel degré les scores reflètent la plus grande complexité de certaines descriptions ou de certains textes argumentatifs. À part ces réserves, il faut noter que dans notre étude des scores comparables à ceux de Hunt et de Loban sont tellement fréquents que les derniers représentent probablement des performances typiques d'élèves de huitième année. En tout cas, des comparaisons plus valables sont possibles avec Pringle et Freedman: leur étude distingue entre les types de composition et donne des résultats pour des textes argumentatifs et des narrations. Les compositions pour Pringle et Freedman furent rédigées dans des conditions comparables. Ils ne permirent pas de discussion avant la rédaction et les thèmes furent d'une nature plus générale; mais ils permirent une session pour la rédaction du brouillon et une autre pour la version finale pendant des heures de classe normales. Les narrations de Pringle

et de Freedman étaient un peu plus longues que celles des francophones de Windsor (une longueur moyenne de 323,5 mots comparée à 293,31 mots) mais plus courtes que celles des anglophones de Windsor (longueur moyenne de 384,16 mots). Leurs textes argumentatifs étaient longs de 228,0 mots, une longueur presque identique à celle des francophones de Windsor (230,38 mots) et un peu plus courte que celle des anglophones (248,67 mots).

**Tableau 2**  
Les scores moyens pour la complexité syntaxique

	Franco- phones	Anglo- phones	F	df	Hunt	Loban Random	Pringle/ Freed- man
<i>Narrations</i>	<i>n</i> = 29	<i>n</i> = 32					
M/T	9,87 ( 2,92)**	10,45 ( 1,82)	0,88	1,59	9,84 (3,06)	10,37	11,15
M/C	6,74 ( 0,98)	7,18 ( 1,10)	2,63	1,59	6,79 (1,12)	—	—
CS/T	0,45 ( 0,24)	0,46 ( 0,14)	0	1,59	0,43*	0,50	0,43
MCS%	25,88 ( 8,70)	27,74 ( 7,41)	0,82	1,59	—	26,30	—
<i>Textes argumentatifs</i>	<i>n</i> = 32	<i>n</i> = 33					
M/T	13,97 ( 3,23)	13,83 ( 3,01)	0,03	1,63	—	—	14,09
M/C	7,54 ( 1,32)	7,65 ( 1,61)	0,08	1,63	—	—	—
CS/T	0,85 ( 0,34)	0,85 ( 0,45)	0	1,63	—	—	0,84
MCS%	40,83 (12,89)	41,81 (14,90)	0,08	1,63	—	—	—

\* Hunt indique un score moyen de 1,43 pour le nombre de propositions par unité — T. Pour arriver au score des propositions subordonnées par unité — T il faut soustraire 1,00 pour éliminer la proposition principale.

\*\* Les chiffres entre parenthèses indiquent l'écart type.

Le tableau 2 indique que dans les deux types de composition les différences entre les élèves francophones et anglophones sont extrêmement petites pour les quatre critères. Bien que six des huit scores favorisent les anglophones, l'analyse de variance à une dimension révèle qu'aucune des différences n'atteint la signification statistique de niveau 0,05. En plus, les scores des deux groupes sont

comparables à ceux des études de référence et dans le cas des textes argumentatifs, ils démontrent une similarité très frappante avec ceux de Pringle et Freedman.

Il faut aussi noter que Loban (1976) a montré qu'il y a peu de différences dans la complexité de la syntaxe orale et écrite au niveau de la huitième année. Il se peut fort bien que cette analyse de la syntaxe révèle qu'il n'y a pas de différence significative dans la syntaxe écrite de deux groupes d'élèves de huitième année qui parlent couramment l'anglais.

### *L'incidence des erreurs*

Pour évaluer le contrôle de surface dans chaque composition, les erreurs furent comptées et classifiées individuellement par deux évaluateurs qui utilisaient les catégories générales suivantes: 1) erreurs dans la structure de la phrase; 2) erreurs verbales; 3) erreurs pronominales; 4) erreurs de ponctuation et 5) erreurs d'orthographe. Les divergences dans l'évaluation des erreurs furent résolues par discussion jusqu'à ce que les évaluateurs s'accordent. Dans chaque catégorie, les scores furent ramenés à leur fréquence par 100 mots pour pouvoir comparer plus objectivement des compositions de longueur différente et parce que le groupe d'élèves anglophones avait produit des narrations dont la longueur était beaucoup

Tableau 3  
Moyennes des erreurs structurales par 100 mots

	Francophones	Anglophones	F	df
<i>Narrations</i>	<i>n</i> = 29	<i>n</i> = 32		
enchassements abusifs	1,04 (1,54)**	0,60 (1,01)	1,74	1,59
virgules erronées	0,24 (0,46)	0,51 (0,66)	3,32	1,59
phrases tronquées	0,09 (0,16)	0,16 (0,35)	0,91	1,59
<i>Textes argumentatifs</i>	<i>n</i> = 32	<i>n</i> = 33		
enchassements abusifs	0,49 (0,68)	0,23 (0,53)	2,94	1,63
virgules erronées	0,14 (0,43)	0,41 (0,48)	5,33*	1,63
phrases tronquées	0,20 (0,33)	0,28 (0,43)	0,64	1,63

\*  $p < 0,05$

\*\* Les chiffres entre parenthèses indiquent l'écart type.



plus grande. Les résultats furent évalués par une analyse de variance à une dimension pour déterminer si les différences entre les deux groupes d'élèves étaient significatives au niveau 0,05.

### *Erreurs dans la structure de la phrase*

Les compositions furent examinées pour trois types d'erreurs structurales qui figurent communément dans les manuels de composition: les enchassements abusifs<sup>2</sup>, les virgules erronées<sup>3</sup> et la phrase tronquée<sup>4</sup>. Il ne faut pas oublier que les évaluateurs avaient adopté une attitude inflexible envers les erreurs pour maintenir l'uniformité et qu'ils n'ont même pas essayé de les justifier sur des bases stylistiques. Dans des oeuvres narratives même les auteurs très célèbres abusent de la virgule et ils exploitent les phrases tronquées à des effets rhétoriques. On n'a pas tenu compte de ce fait. Donc certaines erreurs incluses dans cette étude auraient sans doute été évaluées différemment par des enseignants ayant des objectifs autres.

Comme l'indique le tableau 3, les différences entre les élèves francophones et anglophones atteignent un niveau de signification de 0,05 seulement pour les virgules erronées dans les textes argumentatifs, et ce sont les élèves anglophones qui commettent plus fréquemment cette erreur.

### *Erreurs verbales*

Le système verbal est un aspect extrêmement complexe de l'anglais. Avec chaque verbe, le scripteur doit faire des choix en ce qui concerne la voix, le temps, la personne et le nombre. En plus, la plupart des verbes de haute fréquence ont une morphologie irrégulière. Ajoutons à cela que ces décisions s'étendent au-dessus de la frontière des phrases et dépendent de décisions faites peut-être plusieurs phrases plus haut. Le nombre d'erreurs verbales par 100 mots dans chaque type de composition qui est donné dans le tableau 4 fournit une indication de la complexité du système verbal et de la performance des élèves. Il inclut aussi les résultats des trois types d'erreurs les plus fréquents:

#### a) erreur de forme:

- 1) usage d'une forme non grammaticale: «The parent can do, then and only then, spank him and ground him.».
- 2) Usage d'une forme non standard: «My friend and I seen them get caught»; «If I would steal a car I should be punished».

#### b) l'accord:

- 1) absence d'accord entre le sujet et le verbe: «Bobcat has eight years and so does the other members of the gang.»
- 2) verbe au singulier utilisé avec des sujets conjoints: «Anxiety and anger makes you hard to live with.»

3) verbe au singulier après *there* suivi d'un sujet au pluriel: «There was two girls that never stopped asking us questions.»

c) changements de temps:

«He looked so cute. He could hardly walk without tripping over the blanket. Then all of a sudden he sees another dog.»

Il ne faut pas oublier que les erreurs verbales ayant trait seulement aux désinences de temps ou de la personne sont classifiées comme des fautes d'orthographe dans cette étude. Par conséquent, les erreurs suivantes ne sont pas incluses dans le tableau 4:

But sometimes the parents *dont* take time to discuse it.

That will stop what they *we're* doing wrong.

Tableau 4  
Moyennes des erreurs verbales par 100 mots

	Francophones	Anglophones	F	df
<i>Narrations</i>	<i>n</i> = 29	<i>n</i> = 32		
forme	0,18 (0,39)***	0,07 (0,12)	2,61	1, 59 (0,12)
accord	0,06 (0,17)	0,04 (0,12)	0,51	1, 59
changement de temps	0,33 (0,33)	0,13 (0,26)	3,61	1, 59
Total	0,66 (0,72)	0,25 (0,32)	8,59**	1, 59
<i>Textes argumentatifs</i>	<i>n</i> = 32	<i>n</i> = 33		
forme	0,24 (0,42)	0,14 (0,32)	1,22	1, 63
accord	0,09 (0,26)	0,04 (0,16)	0,85	1, 63
changement de temps	0,29 (0,44)	0,10 (0,25)	4,66*	1, 63
Total	0,80 (0,76)	0,32 (0,52)	8,93**	1, 63

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

\*\*\* Les chiffres entre parenthèses indiquent l'écart type.

Étant donné la complexité du système verbal anglais, il n'est pas surprenant que les élèves francophones produisent beaucoup plus d'erreurs dans ce domaine que les élèves anglophones, spécifiquement quand ils doivent faire face aux exigences intellectuelles plus grandes imposées par les textes argumentatifs. Ce qui est tout de même frappant, c'est que dans les narrations les différences entre les deux groupes pour trois types d'erreurs ne sont pas significatives et c'est le cas aussi pour deux des trois types dans les textes argumentatifs. Dans le nombre total des erreurs où la différence est significative, celle-ci peut être expliquée en partie par le fait que les francophones font davantage d'erreurs de chaque type et en partie par le fait qu'ils commettent certains types d'erreurs que les anglophones ne font que rarement ou pas du tout. Une de ces erreurs est l'usage non idiomatique d'un verbe, par exemple: «You went in every class and met some activities»; «If they were caught doing sex with another person». Un autre exemple est l'usage des formes incorrectes du verbe dans des contextes qui exigent un participe, par exemple: «There should be other ways, like get grounded for three days.»

Encore une fois dans le tableau 4, l'écart type est très élevé, ce qui est une indication que certains élèves dans les deux groupes commettent ces erreurs plutôt fréquemment tandis que d'autres ne les commettent que rarement. Il est aussi évident que beaucoup d'élèves francophones maîtrisent assez bien l'anglais oral pour que certaines difficultés telles que l'accord entre le verbe et le sujet ne posent pas plus d'obstacle pour eux que pour les élèves anglophones.

### *Erreurs pronominales*

Comme les verbes, les pronoms créent beaucoup de difficultés pour les élèves. Leur utilisation implique des décisions ayant trait au nombre, au genre et au cas, et de nouveau, comme pour le verbe, l'utilisation d'un pronom spécifique dépend aussi des détails de surface qui s'étendent plus loin que la phrase en question. Le nombre d'erreurs pronominales par 100 mots est donné dans le tableau 5, et on y a ajouté les résultats pour les trois types d'erreurs pronominales les plus fréquents:

#### a) erreurs de forme:

- 1) pronom objet au lieu du pronom sujet, par exemple: «When Jennifer is around my friends and me always get embarrassed.»
- 2) pronom sujet pour le pronom objet, par exemple: «There was bad blood between him and I.»
- 3) pronom objet suivi d'une copule, par exemple: «The only people that knew were me and him.»

#### b) changements:

- 1) changements de genre, par exemple: «He was a rotten dog. His owners treated it like dirt.»
- 2) changements de nombre, par exemple: «I was so happy to get home and jump in our beds.»

- 3) changements de personne, par exemple: «You can't trust her. They never know what she is going to do.»
- c) erreurs de référence:
- 1) absence d'accord entre le pronom et son référent, par exemple: «Nobody knows how their life is going to end.»
  - 2) pronom sans référence explicite, par exemple: «After talking to them, it still didn't do anything».

Les références pronominales représentent un autre type d'erreurs où l'attitude inflexible des évaluateurs vis-à-vis des erreurs a eu une certaine influence. Un pronom indéfini suivi d'un substantif au pluriel était interprété comme une erreur en accord avec les règles courantes énoncées dans les manuels. Par conséquent, les élèves qui ont utilisé le pluriel — comme le propose d'ailleurs le *National Council of Teachers of English in the United States* (1976) pour éviter des tournures sexistes au singulier — ont été jugés fautifs, par exemple: «Everyone is entitled to their own opinion» au lieu de: «... his own opinion.» Dans des circonstances différentes, le nombre d'erreurs pronominales de référence aurait été réduit.

**Tableau 5**  
**Moyennes des erreurs pronominales par 100 mots**

	Francophones	Anglophones	F	df
<i>Narrations</i>	<i>n</i> = 29	<i>n</i> = 32		
forme	0,14 (0,21)***	0,06 (0,14)	2,82	1, 59
changement de pronom	0,04 (0,13)	0,03 (0,09)	0,08	1, 59
référence	0,23 (0,31)	0,08 (0,18)	5,67*	1, 59
Total	0,53 (0,49)	0,23 (0,31)	8,35**	1, 59
<i>Textes argumentatifs</i>	<i>n</i> = 32	<i>n</i> = 33		
forme	0,03 (0,10)	0,02 (0,07)	0,34	1, 63
changement de pronom	0,48 (0,70)	0,24 (0,30)	3,05	1, 63
référence	0,48 (0,50)	0,54 (0,75)	0,11	1, 63
Total	1,06 (0,94)	0,84 (0,75)	1,11	1, 63

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

\*\*\* Les chiffres entre parenthèses indiquent l'écart type.

Le tableau 5 indique qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes dans les textes argumentatifs. Dans les narrations, les résultats pour le nombre d'erreurs par 100 mots pour toutes les erreurs pronominales et pour la sous-catégorie des erreurs de référence sont d'une différence importante. Il est vrai que, comme c'était le cas avec les verbes, le total de toutes les erreurs pronominales s'est accru pour les élèves francophones à cause d'un petit nombre d'utilisations idiosyncratiques du pronom qui sont absentes dans le groupe anglophone. Par exemple, certains élèves, sans doute influencés par le fait que *qui* peut avoir le sens de *who* ou de *which*, produisent des phrases dans lesquelles les pronoms relatifs sont utilisés incorrectement: «That's the person which causes the trouble» et «Danny which was twelve.» Dans d'autres exemples on substitue le pronom réfléchi au pronom personnel: «So my mother got mad at him and myself», ou l'on utilise le pronom personnel comme déterminant: «them boys».

Il n'est pas surprenant que les élèves francophones commettent beaucoup plus d'erreurs pronominales de référence que les anglophones. Mais de toute façon, on ne s'attendait pas à ce que les différences entre les deux groupes disparaissent dans les textes argumentatifs. Il est évident que les deux groupes manifestent une certaine perte de contrôle avec le changement du type de composition, mais nous n'avons pas d'explication convaincante pour le fait que ce changement a influencé davantage les anglophones.

### *La ponctuation*

Le tableau 6 ne révèle pas de différences significatives entre les deux groupes quant à la ponctuation. En ce qui concerne les guillemets et les majuscules, les résultats surprennent parce que l'usage français et anglais diffèrent.

**Tableau 6**  
Moyennes des erreurs de ponctuation sélectionnées par 100 mots

	Francophones	Anglophones	F	df
<i>Narrations</i>	<i>n</i> = 29	<i>n</i> = 32		
point final	0,22 (0,48)*	0,39 (0,62)	1,34	1, 59
point d'interrogation	0,03 (0,10)	0,08 (0,23)	0,91	1, 59
virgule	1,20 (0,92)	1,23 (1,13)	0,01	1, 59
guillemets	0,25 (0,55)	0,20 (0,75)	0,08	1, 59
majuscules	0,68 (1,63)	0,57 (1,07)	0,12	1, 59
<i>Textes argumentatifs</i>	<i>n</i> = 32	<i>n</i> = 33		
point final	0,07 (0,28)	0,06 (0,17)	0,05	1, 63
point d'interrogation	0,11 (0,28)	0,08 (0,19)	0,13	1, 63
virgules	1,51 (1,02)	1,10 (0,91)	2,93	1, 63
guillemets	0,03 (0,16)	0,03 (0,11)	0	1, 63
majuscules	0,40 (1,00)	0,15 (0,30)	1,83	1, 63

\* Les chiffres entre parenthèses indiquent l'écart type.

Bien sûr des traces de l'usage français persistent: «The dictionaries are to convince them that we are pure french and have to look up the english words when they speak,» mais elles sont rares. Dans le tableau 6, tous les écarts type sont très élevés, indiquant de nouveau que quelques élèves dans les deux groupes ont des grandes difficultés avec ces conventions tandis que les autres les maîtrisent admirablement bien.

### *L'orthographe*

Le domaine de contrôle de surface dans lequel les deux groupes diffèrent régulièrement est l'orthographe. Comme l'indique clairement le tableau 7, le groupe d'élèves francophones écrivent incorrectement un nombre plus élevé de mots ainsi qu'un nombre plus élevé de mots différents dans les deux types de

composition. Dans les narrations, les différences entre les deux groupes sont significatives au niveau de 0,05 et elles sont encore plus marquées dans les textes argumentatifs où elles atteignent le niveau de 0,01. Il faut aussi souligner que dans les deux groupes les écarts type sont très élevés, ce qui indique de nouveau qu'il y a une variation considérable dans les deux groupes et que le moyen terme a été influencé par une poignée d'élèves extrêmement faibles. Il va sans dire aussi que certains élèves commettent très peu de fautes d'orthographe.

**Tableau 7**  
**Moyennes de fautes d'orthographe par 100 mots**

	Francophones	Anglophones	F	df
<i>Narrations</i>	<i>n</i> = 29	<i>n</i> = 32		
total des mots mal écrits	4,61 (5,75)***	2,13 (1,63)	5,44*	1, 59
total des mots différents mal écrits	3,67 (4,05)	1,97 (1,47)	4,96*	1, 59
<i>Textes argumentatifs</i>	<i>n</i> = 32	<i>n</i> = 33		
total des mots mal écrits	5,24 (4,71)	2,42 (2,50)	9,16**	1, 63
total des mots différents mal écrits	4,46 (3,92)	2,12 (1,98)	9,34**	1, 63

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

\*\*\* Les chiffres entre parenthèses indiquent l'écart type.

Les résultats nous permettent de soulever deux questions: 1) quelles sortes d'erreurs les élèves francophones commettent-ils?; 2) lesquelles de ces erreurs sont commises avec une fréquence beaucoup plus élevée par les francophones que par les anglophones?

**Tableau 8**  
**Élèves francophones: nombre de fautes d'orthographe**  
**par type de composition**

Genre d'erreur	Narrations	Textes argumentatifs	Les deux types
1. omissions	106 (24,15)*	103 (25,62)	209 (24,85)
2. phonétiques	125 (28,47)	51 (12,69)	176 (20,93)
3. confusions homopho- niques	51 (11,62)	86 (21,39)	137 (16,29)
4. démarcations, divisions du mot	61 (13,90)	46 (11,44)	107 (12,72)
5. insertions	45 (10,25)	50 (12,44)	95 (11,30)
6. apostrophes	24 (5,47)	38 (9,45)	62 (7,37)
7. interférences du français	16 (3,64)	18 (4,48)	34 (4,04)
8. inversions	7 (1,59)	7 (1,74)	14 (1,66)
9. autres erreurs	4 (0,91)	3 (0,75)	7 (0,83)
Total	439 (100)	402 (100)	841 (100)

\* Les chiffres entre parenthèses indiquent le pourcentage.

Le tableau 8 donne la réponse à la première question: il dresse une liste des types d'erreurs commises par les élèves francophones; il donne le nombre de ces erreurs dans chaque type de composition ainsi que le total pour les deux. La liste des types d'erreurs respecte l'ordre de la fréquence pour le total des deux types de composition. Il faut remarquer que le nombre de fautes d'orthographe donné ici est plus grand que le nombre de mots mal écrits dans la tableau 7. Puisqu'ici le but est de donner une image des faiblesses des élèves, chaque faute d'orthographe est incluse. Si un mot contient plusieurs erreurs, elles sont toutes comptées. Par exemple dans la phrase suivante, «James is just a big *Tatle* tailor,» il y a dans la tentative de l'élève d'écrire *tattle-taler* trois erreurs.

Le type d'erreur le plus commun commis par l'élève francophone et qui représente le quart de toutes les erreurs, est l'omission. Certaines de ces erreurs sont dues au fait que les lettres non prononcées ont été exclues (par exemple,



*shoud, biting, befor*) et certaines d'entre elles représentent des prononciations familières (par exemple, *ther* (their), *maby* (maybe), *a* («he's not a adult»), des fautes qui sont aussi typiques d'anglophones de huitième année. D'autres erreurs révèlent clairement l'influence du code français parlé. Beaucoup des fautes consistent dans l'absence de la marque finale *s* qui souvent n'est pas prononcée en français. Cette influence se révèle dans les situations suivantes:

- a) *substantifs au pluriel*:  
on both *side* of the question  
most of the *delinquent*  
he should tell all the *other*
- b) *au présent, à la troisième personne du singulier*:  
the way that *work* the best  
being grounded *last* longer  
it really *depend* on.
- c) *les possessifs*:  
he pulled *Shelley* hairs (hairs = les cheveux)  
to the *principal* office  
the *kid* name is

Un autre type d'erreur par omission assez fréquent est l'absence de la marque (*e*)*d* dans le prétérit ou dans le participe passé:

- later when we *watch* television  
I would get *kick* out  
What had really *happen* was.

Le fait qu'en français on accentue toujours la dernière syllabe pourrait avoir eu comme conséquence qu'en anglais les jeunes francophones la trouvent plus ou moins inaudible. L'élision qui caractérise la conversation a le même effet sur beaucoup d'anglophones qui n'entendent pas la marque *ed* du prétérit avant *to* de l'infinitif et qui disent «he was suppose to come over» et «he'd be use to it.»

L'absence de l'initiale *h* peut aussi être attribuée au code français parlé comme dans ces exemples: «You ave a great chance» et «I will just afto live with it».

Le deuxième type d'erreur très fréquent et qui représente 20,93% du total, résulte des tentatives de la part des élèves d'écrire les mots phonétiquement. Une variante est représentée par les erreurs de substitution, l'utilisation de graphèmes plausibles mais incorrects pour transcrire la forme orale des mots comme dans *laupbed* (laughed), *clamby* (clammy), *fenses* (fences) et *tolled* (told). Une autre variante moins commune illustre l'influence de la prononciation familière comme dans *chiminy* (chimney), *alsore* (ulcer) and *agreevate* (aggravate).

Un type d'erreur comparable mais que nous avons traité séparément est dû à la confusion homophonique qui représente un obstacle pour toute personne ayant

affaire à l'orthographe anglaise. En termes de fréquence, la confusion homophonique arrive en troisième place avec 16,29% de toutes les erreurs. Une de ces variétés consiste dans l'utilisation d'homophones exacts tels que *to* (two), *beet* (beat), *nose* (knows) and *wood* (would). Une autre variété plus commune est représentée par l'utilisation de mots anglais dont la prononciation est très proche, par exemple: *where* (were), *were* (where), *bitter* (better) et *than* (then). La démarcation et la division des mots arrivent en quatrième place avec une fréquence de 12,72%; la variété la plus commune sont les mots divisés tels que *a cross*, *an other*, *suit cases*, *any butty* (anybody), and *no body*. La fusion de mots distincts est beaucoup plus rare. À l'exception de la fusion de l'article dans *alot*, ce qui est aussi typique des élèves anglophones, on a trouvé seulement trois autres erreurs de ce type: *eventhough*, *everytime* et *runaway* (comme verbe). Des exemples de division fautive de mots à la fin d'une ligne sont *tur-ned* et *mak-eup*.

Des insertions fautives de lettres telles que *whene* (when), *whimp* (wimp) et *happened* constituent 11,3% des erreurs. Deux types d'insertion sont uniques au groupe francophone. L'un est la surgénéralisation de la marque *-ed* dans des phrases où elle est superflue telle que «because it hurted» et «who didn't wanted to be.» L'autre type est l'addition d'un *-s* superflu à la fin des mots, possiblement sous l'influence du code français écrit: par exemple, «just because of them boys,» «and other girls,» et «a patio doors.»

Les erreurs dans l'utilisation de l'apostrophe constituent 7,37% du total. Un problème commun est l'insertion d'une apostrophe dans un endroit incorrect et ceci dans les contractions et les inflexions du verbe et du nom mais non pas dans le cas des possessifs dans cet échantillon:

I guess that Gerry did'nt like it.  
 He was'nt going to become a Ninja.  
 That really get's my family.  
 I wen't to put my shoes on.  
 Then the guy's had to break it up.

D'autre part, les erreurs d'omission d'apostrophe sont les plus fréquentes dans les possessifs mais on les voit aussi dans les contractions:

His moms boyfriend wants to put him in a home for being a troublemaker.  
 I told her in my friends cabin.  
 Were trying to be nice with everyone.

Puisque pour l'apostrophe les normes française et anglaise sont différentes, il n'est pas surprenant que les élèves francophones aient des difficultés avec l'apostrophe mais ce qui surprend quand même, c'est qu'ils ne semblent pas avoir davantage de problèmes que les élèves anglophones. En fait, des anglophones de tous âges, ayant affaire à une seule norme, ne sont pas capables d'utiliser correctement l'apostrophe.

En septième place arrivent les fautes d'orthographe dues à l'interférence avec la langue maternelle. Un type d'interférence est représenté par la substitution du mot français pour le mot anglais: par exemple, *the classe, for exemple, a problème, my projet, humain beings, this gigantesque problem*. D'une fréquence moindre est l'introduction d'un graphème français pour représenter un phonème anglais: *he will d'ou, glace (glass), graduelly, et wronnd (wrong)*. Un peu plus de 4% des erreurs sont de ce type.

Les inversions sont plutôt rares et ne représentent que 1,66%, par exemple: *freinds, dose (does), et dicsipline*. Un élève confond régulièrement *how* avec *who*.

Une très petite quantité d'erreurs, moins d'un 1%, ne correspondent à aucune catégorie. La plupart sont non identifiables. Quelques-unes sont des mots anglais qu'aucun anglophone n'utiliserait: «They might spank their *childs*. «I do hope that young teenagers of the future will receive more encouragement to *well behaviour*.» D'autres ne peuvent être expliquées: «we saw some *shesens*».

Une deuxième question à soulever dans l'analyse de l'orthographe des francophones est la suivante: lesquels de ces types d'erreurs sont commis plus fréquemment par eux que par les élèves anglophones? Après tout, à l'exception des erreurs dues à l'interférence, toutes les fautes d'orthographe sont aussi commises par les élèves anglophones. Le tableau 9 donne les réponses; on indique le score moyen par 100 mots pour les deux groupes d'élèves dans les deux types de composition selon le type d'erreur. Les erreurs d'interférence ne sont pas incluses parce que l'échantillon anglophone n'en contient pas.

Le tableau 9 montre clairement que les élèves francophones commettent plus d'erreurs de chaque type dans les textes argumentatifs et, à l'exception de deux types d'erreur, dans les narrations. Il n'y a pas de différence entre les deux groupes pour les erreurs d'apostrophe et les inversions. Tout de même, pour seulement trois types d'erreur, les différences sont significatives du point de vue statistique. Les élèves francophones commettent beaucoup plus d'erreurs dans la démarcation des mots et dans les insertions ( $p < 0,05$ ). Dans les narrations, la différence entre les deux groupes pour les erreurs d'omission atteint le niveau de signification de 0,05 et dans les textes argumentatifs, la signification est très élevée ( $p < 0,001$ ).

Il faut remarquer que l'écart type est de nouveau très élevé, ce qui indique une très grande diversité de performances dans les deux groupes. Dans les deux groupes il y a une poignée d'élèves qui commettent beaucoup d'erreurs tandis que d'autres élèves en commettent très peu.

**Tableau 9**  
**Moyennes des fautes d'orthographe par 100 mots**  
**par type de composition**

Genre d'erreur	Narrations		F	df	Textes argumentatifs		F	df
	Franco-phones	Anglo-phones			Franco-phones	Anglo-phones		
1. omissions	1,19 (1,66)	0,57 (0,73)	3,69	1,59	1,39 (1,51)	0,42 (0,53)	12,14*	1,63
2. phonétiques	0,87 (2,07)	0,31 (0,49)	2,21	1,59	0,69 (1,24)	0,42 (0,65)	1,20	1,63
3. homophoniques	0,68 (0,95)	0,34 (0,49)	3,07	1,59	1,03 (0,96)	0,71 (1,01)	1,73	1,63
4. démarcations divisions	0,72	0,35 (0,39)	5,37**	1,59	0,62 (0,86)	0,22 (0,34)	6,28**	1,63 (0,81)
5. insertions	0,57 (0,96)	0,18 (0,30)	4,83**	1,59	0,74 (1,18)	0,24 (0,50)	5,20**	1,63
6. apostrophes	0,30 (0,53)	0,30 (0,43)	0	1,59	0,46 (0,64)	0,32 (0,57)	0,86	1,63
7. inversions	0,11 (0,34)	0,11 (0,22)	0	1,59	0,09 (0,25)	0,07 (0,25)	0,10	1,63
8. autres erreurs	0,08 (0,29)	0,01 (0,05)	1,81	1,59	0,04 (0,12)	0,02 (0,12)	0,34	1,63

\*  $p < 0,001$

\*\*  $p < 0,05$

\*\*\* Les chiffres entre parenthèses indiquent l'écart type.

En tant que groupe, les élèves francophones révèlent un degré de contrôle des aspects de surface qui est fort élevé. Leurs performances sont vraiment comparables à celles des anglophones. Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes dans les erreurs de ponctuation. La différence est significative seulement pour les erreurs de structure et dans ce cas les scores des francophones sont plus élevés! Il n'y a pas de différence pour cinq des huit types d'erreurs verbales ainsi que pour six des huit erreurs pronominales. Les performances francophones sont régulièrement inférieures seulement dans le domaine de l'orthographe.

Toutes ces conclusions s'appliquent d'abord aux deux groupes parce que comme l'indique l'écart type, les divergences dans les deux groupes sont importantes, spécialement pour les francophones où la gamme des scores est plus importante. Il faut donc souligner deux aspects:

1. Là où les scores de toutes les performances des élèves francophones sont inférieurs à ceux des anglophones, les scores des francophones souffrent à cause d'une poignée d'élèves qui commettent beaucoup plus d'erreurs que les élèves anglophones les plus faibles du groupe de comparaison.

2. Là où les scores des performances des élèves francophones sont inférieurs à ceux des anglophones, il y a tout de même des francophones dont les performances sont équivalentes aux anglophones. Mais ils sont moins nombreux que dans le groupe anglophone.

Le tableau 10 révèle que la différence la plus importante entre les deux groupes réside dans le domaine des erreurs d'orthographe d'omission dans les textes argumentatifs. Il donne le nombre total et le pourcentage pour chaque groupe où les quatre gammes de fréquence d'erreurs vont de 0 jusqu'au maximum pour le groupe. Il est très clair que parmi les francophones, le plus grand groupe, le tiers ou 11 élèves, commet plus que 1,5 de ces erreurs par 100 mots tandis que le score d'un seul anglophone figure dans cette gamme.

De l'autre côté, parmi les anglophones, le plus grand groupe, deux tiers ou 22 élèves, commet moins de 0,49 de ces erreurs par 100 mots tandis qu'un nombre beaucoup plus petit de francophones, neuf élèves, atteint des scores comparables.

**Tableau 10**  
**Fréquence de fautes d'orthographe d'omission dans les textes argumentatifs par 100 mots**

Sujets	Gamme des scores				Score
	0 - 0,49	0,50 - 0,99	1,0 - 1,49	1,50 - Max.	
Francophones	9 (28,1)*	8 (25,0)	4 (12,5)	11 (34,4)	6,21
Anglophones	22 (66,6)	6 (18,2)	4 (12,1)	1 (3,1)	2,11

\* Les chiffres entre parenthèses indiquent le pourcentage.

### *Conclusion*

Les performances en anglais écrit des élèves francophones fréquentant des écoles françaises dans une communauté à majorité anglophone sont-elles comparables à celles d'élèves anglophones fréquentant des écoles anglaises? Notre étude révèle que leurs performances sont vraiment comparables. À l'exception de l'orthographe et de quelques faiblesses dans l'utilisation des verbes et des pronoms, ce groupe de francophones de huitième année écrivent aussi bien l'anglais que le groupe de contrôle d'élèves anglophones dans les domaines de la maturité syntaxique et l'application du contrôle des aspects de surface.

Il faut quand même souligner que beaucoup d'aspects ayant trait à la compétence en composition ne sont pas inclus dans cette étude et qu'il se peut bien que dans ces domaines les différences soient vraiment significatives. Après tout, il y a d'autres aspects des compositions rédigées par les élèves francophones qui les distinguent du groupe anglophone, par exemple: des expressions non idiomatiques, spécifiquement dans l'utilisation de la préposition et de l'article, résultant de traductions littérales du français:

It depends *of* your parents  
 (Cela dépend de vous parents)  
 I think *most of the* teenagers would agree  
 (...la plupart des...)  
 Ask a question *to* the teacher  
 (Poser une question *au* professeur)  
 Unless there is *a* good communication  
 (À moins que *la* communication soit bonne)  
*The* good success in a punishment  
 (*Le* succès).

Il faut souligner aussi que la gamme de compétence en anglais écrit démontrée par le groupe d'élèves francophones est très large. Quand ils sont faibles, ils sont vraiment très faibles:

Breaker is person what think he is good at Break Dancing. I think that he think that he is great but he is not great but he is not bad or not good he nose a little not much. And when he comes around us he asked me and my friends if [we] wood ave a Break Dancing Compotition they sed yes they Dance and Dance and Dance and Dance he Dance and Dance and Dance but they Dance until they win he wased to happy so he left mat.

Ce passage est typique d'un élève francophone qui ne maîtrise pas l'anglais écrit; ses compétences en anglais parlé dépassent de loin ses connaissances des règles du code écrit et il doit pratiquer très intensément la lecture et l'écriture anglaises pour que son anglais écrit atteigne le niveau de son anglais parlé. Aucun élève anglophone n'écrit aussi mal que lui.

Mais les compositions des meilleurs élèves francophones indiquent que ceux-ci sont du même niveau que les meilleurs anglophones:

Julie is my younger sister. She is very temperamental, and I love to tease her. We often get into trouble together, and most of the time it's because we quarrel, being two very different people. I like her, but I hardly ever agree with her, on anything. For example, after dinner, we are usually asked to do the dishes. There are very few times this is ever done promptly, without arguments. I can't resist teasing her and criticizing her. (I sometimes have a «big mouth»). Neither of us likes doing dishes. (Who does?) We can never agree on who should wash, who should dry, and how it should be done.

Ce passage est de la main d'une élève dont la langue maternelle est le français, qui parle généralement français à la maison, et qui, du jardin d'enfance jusqu'à la huitième année, a toujours fréquenté une école française. Son anglais écrit est comparable à celui des meilleurs anglophones en huitième année, des élèves qui, en anglais, ont eu des milliers d'heures supplémentaires d'instruction, de lecture et de rédaction.

Les résultats de cette étude préliminaire soulèvent plusieurs questions qui exigent une analyse supplémentaire.

a) Comment l'anglais écrit d'élèves francophones dans des conditions similaires serait-il comparable à celui des anglophones si, dans une évaluation plus complète on incluait les domaines affectif et cognitif tels que développés par Wilkinson et ses collègues dans le *Crediton Project*? (Wilkinson *et al*, 1980).

b) La performance en anglais écrit des élèves francophones dans des écoles françaises illustre-t-elle le point de vue de Cummins qui écrit: «L'aptitude à lire et à écrire sont des manifestations de compétences latentes et possédées en commun»? (Cummins, 1983, p. 123). Comment leur anglais écrit se compare-t-il à leur français écrit? Ceux qui sont les moins compétents en anglais le sont-ils aussi en français?

c) Quels facteurs extra-scolaires ont contribué à la très grande gamme des compétences en anglais écrit des élèves francophones? Jusqu'à quel point l'anglais domine-t-il dans leur vie? Quels contacts ont-ils avec l'anglais écrit? Écrivent-ils souvent en anglais en dehors de l'école?

d) Comment les performances de ce groupe d'élèves francophones se comparent-elles avec celles d'autres élèves francophones? Les caractéristiques d'autres groupes d'élèves francophones sont-elles comparables? Leur performance est-elle due aux conditions régionales spécifiques? De quelle qualité est l'anglais écrit d'élèves francophones d'autres communautés où les anglophones sont moins nombreux qu'à Windsor, Ontario?

e) Les résultats de cette étude sont-ils significatifs à d'autres niveaux? Les différences entre les anglophones et les francophones augmentent-elles à des niveaux plus élevés où l'aptitude des élèves dans leur langue maternelle en lecture et en composition se développe davantage? Les faiblesses relatives en anglais écrit des francophones à ce niveau réapparaissent-elles à des niveaux plus élevés?

f) Se peut-il aussi qu'il y ait un rapport entre les méthodes d'enseignement de l'anglais et les performances de l'anglais écrit des élèves francophones?

g) Puisque le Conseil séparé de Windsor applique un test de quotient intellectuel exclusivement dans les cas où l'élève a besoin d'instruction supplémentaire, nous n'avons pas pu obtenir ces scores pour nos deux groupes d'élèves. Est-il possible que nous ayons donc comparé deux groupes d'élèves d'un niveau d'intelligence tout à fait différent?

h) Si d'autres études confirment que les faiblesses identifiées ne sont pas exclusives aux élèves francophones analysés par notre étude, quelles sont les méthodes qui remédieraient à leurs problèmes en anglais écrit?

Les réponses à ces questions introduiraient la recherche en éducation bilingue dans des domaines qui n'ont pas encore été explorés, mais qui sont d'une importance capitale dans un pays comme le nôtre.

#### NOTES

1. Ce projet de recherche a été subventionné par le University of Windsor Research Board. Une version préliminaire de ce texte a été présentée à la Fourth International Conference on the Teaching of English, Ottawa, 1986.
2. *Run-on sentence*: Nous définissons l'enchaînement abusif comme la liaison de deux ou de plusieurs phrases sans conjonction ou ponctuation appropriée. Par exemple: «Dad was really awful he could not accept the fact that he and he alone had done this.»
3. *Comma splice*: Nous définissons les virgules erronées comme la liaison de deux principales par une virgule là où on aurait dû utiliser deux phrases distinctes ou les lier par une conjonction ou par un point virgule. Par exemple: «Who do you like, you sure don't respect anyone.»
4. *The sentence fragment*: Nous définissons la phrase tronquée comme une phrase qui du point de vue grammatical est incomplète. Par exemple: «We had two Westin. One for Canadian branches. The other for international branches.»

#### RÉFÉRENCES

- Crowhurst, M., Syntactic complexity in narration and argument at three grade levels, *Revue canadienne de l'éducation*, vol. V, no 1, 1980, p. 6-13.
- Crowhurst, M. et G. Piché, Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels, *Research in the Teaching of English*, vol. XIII, no 2, mai 1979, p. 101-109.
- Cummins, J., Language proficiency, biliteracy and French immersion, *Revue canadienne de l'éducation*, vol. VIII, no 2, 1983, p. 117-138.
- Hunt, K.W., *Syntactic maturity in schoolchildren and adults*, Chicago: University of Chicago Press for the Society for Research in Child Development, 1970.
- Laing, D., *A comparative study of the writing abilities of English-speaking grade 8 students in French-speaking schools*, sous presse.
- Laing, D., The Syntactic maturity of grade eight students in the Windsor separate school board, A report to the Roman Catholic Separate School for the City of Windsor, ED 266 453, 1985.
- Loban, W., *Language development: Kindergarten through grade twelve*, Urbane: National Council of Teachers of English, 1976.
- Ministry of Education, *Ontario assessment instrument pool: Report of the 1981 field trials in English, intermediate division*, Toronto, 1982.
- National Council of Teachers of English, Guidelines for nonsexist use of language in NCTE publications, *English Journal*, vol. LXV, no 3, mars 1976, p. 24.
- O'Hare, F., *Sentence combining: Improving student writing without formal grammar instruction*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1973.
- Pringle, I. et A. Freedman, *A Comparative study of writing abilities in two modes at the grade 5, 8 and 12 levels*, Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1985.
- Swain, Merrill et S. Lapkin, *Bilingual education in Ontario: A decade of research*, Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1981.
- Wilkinson, A.M., G. Barnsley, P. Hanna et M. Swan, *Assessing language development*, Oxford: Oxford University Press, 1980.