

Évaluation de matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue maternelle en Ontario

Édouard Beniak and Raymond Mougeon

Volume 6, Number 2, Spring 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900282ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900282ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beniak, É. & Mougeon, R. (1980). Évaluation de matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue maternelle en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(2), 249–265. <https://doi.org/10.7202/900282ar>

Article abstract

Une série de recherches linguistiques consacrées au français parlé et écrit d'élèves franco-ontariens aux paliers élémentaire et secondaire a mis à jour un certain nombre d'aspects du français formel qui posent des problèmes d'acquisition. Ces résultats ont ensuite servi à la confection de matériel pédagogique. Au cours de l'année scolaire 78-79 ce matériel didactique a fait l'objet d'une expérience dont le but était l'évaluation des gains d'apprentissage de différents groupes d'élèves soumis à l'enseignement du matériel. Le présent article décrit l'expérience en question et les résultats obtenus.

Évaluation de matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue maternelle en Ontario

Édouard Beniak et Raymond Mougeon*

RÉSUMÉ

Une série de recherches linguistiques consacrées au français parlé et écrit d'élèves franco-ontariens aux paliers élémentaire et secondaire a mis à jour un certain nombre d'aspects du français formel qui posent des problèmes d'acquisition. Ces résultats ont ensuite servi à la confection de matériel pédagogique. Au cours de l'année scolaire 78-79 ce matériel didactique a fait l'objet d'une expérience dont le but était l'évaluation des gains d'apprentissage de différents groupes d'élèves soumis à l'enseignement du matériel. Le présent article décrit l'expérience en question et les résultats obtenus.

Introduction

Nous effectuons depuis plusieurs années une série de recherches linguistiques consacrées au français parlé et écrit d'élèves franco-ontariens inscrits dans des écoles élémentaires et secondaires de langue française à Welland, Sudbury et Rayside. Les données sur le français parlé des élèves ont été recueillies à l'aide d'entrevues enregistrées dont le but était d'obtenir une variété de français parlé *informel*¹. Par contre les données sur le français écrit des élèves sont provenues de rédactions composées en classe et qui avaient pour but de mesurer leur compétence en français formel.² À ce sujet, nos recherches ont donné lieu entre autres à l'identification d'un certain nombre de règles d'usage du français formel dont les élèves ont une maîtrise incomplète. Un aspect original de nos recherches est qu'elles ont abouti à l'élaboration

* Beniak, Édouard et Mougeon, Raymond : professeurs, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

de matériel pédagogique ayant pour but de permettre aux élèves franco-ontariens de renforcer leur maîtrise des règles de la langue formelle qui leur causent le plus de difficultés. Nous avons produit jusqu'à présent un total de 10 « unités » pédagogiques (cf. Appendice).³

Nous avons envoyé les unités à divers responsables de l'enseignement du français (chefs de département, conseillers pédagogiques, etc.) auprès des conseils scolaires concernés ainsi qu'à l'équipe d'évaluation du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques à Ottawa. Les commentaires que nous ont livrés ces éducateurs et évaluateurs sur la forme et le contenu des unités pédagogiques étaient positifs. Toutefois, nous étions d'avis que ces appréciations informelles, quoique encourageantes et dans une certaine mesure utiles, ne nous permettaient pas de nous prononcer objectivement sur (i) l'attrait des unités pour les enseignants et élèves franco-ontariens ni sur (ii) leur capacité de faire acquérir aux élèves les usages du français formel sur lesquels elles portent. Il était à notre avis indispensable de répondre à ces deux questions car, en l'absence d'une preuve objective de l'efficacité de nos unités et du désir des enseignants et des élèves franco-ontariens de les utiliser, les efforts que nous comptions déployer pour que nos unités pédagogiques soient adoptées comme partie intégrante du programme de français dans les écoles franco-ontariennes risquaient d'être vains.

C'est pourquoi en septembre 1978 nous avons entrepris une évaluation formelle de l'efficacité et de l'attrait de notre matériel pédagogique. Dans les pages qui suivent, nous aimerions décrire notre projet d'évaluation et présenter les principaux résultats qui en ont découlé. Il s'agit ici d'une version condensée du rapport final auquel le projet d'évaluation a donné lieu (cf. Beniak, Mougeon et al. 1979).

1. Méthode

1.1 *Le matériel pédagogique évalué*

En raison des contraintes de temps imposées par le projet, nous n'avons pu procéder à une évaluation de l'ensemble de nos unités pédagogiques. Nous avons donc sélectionné pour les fins de l'évaluation seulement les quatre premières unités pédagogiques que nous avons confectionnées. Il s'agit des unités portant sur l'emploi de la préposition *sur* (unités SUR) et des auxiliaires *avoir* et *être* (unités A/E) par les élèves franco-ontariens à l'élémentaire et au secondaire (cf. Appendice).

Les unités consacrées à l'emploi des auxiliaires *avoir* et *être* découlent de certaines de nos recherches linguistiques (Mougeon et Carroll 1976 ; Canale, Mougeon et Bélanger 1977 et 1978) qui ont montré qu'en langue parlée informelle les élèves franco-ontariens ont tendance à conjuguer avec les auxiliaires *être* et *avoir* plusieurs types de verbes aux temps composés : les verbes pronominaux (se lever, s'endormir, etc.), les verbes d'état (rester, mourir, etc.) et les verbes de mouvement (aller, venir, etc.), ex. : il *est/a* venu, nous *sommes/avons* resté(s), tu *t'es/as* levé, etc. Un examen

subséquent des rédactions composées par les élèves a révélé l'existence d'une variabilité similaire dans l'emploi des auxiliaires *avoir* et *être*. Au niveau de la langue écrite formelle, l'emploi interchangeable de *avoir* et *être* constitue une infraction aux règles d'usage du français formel car celles-ci exigent l'auxiliaire *être* avec les verbes susmentionnés. Par contre, au niveau de la langue parlée informelle, une telle alternance est tout à fait légitime dans la mesure où elle correspond à la norme d'*usage* dans les situations de communication informelles.

De même, les unités consacrées à l'emploi de la préposition *sur* sont le résultat de recherches linguistiques (Mougeon, Bélanger, Canale et Ituen 1977) qui ont révélé que dans leur parler informel les élèves franco-ontariens sont enclins à utiliser *sur* de façon interchangeable avec l'adverbe *dessus* (ex. : la balle est *sur/dessus* la table) ainsi qu'avec d'autres prépositions, soit avec *à* (ex. : nous avons regardé le match de hockey *à/sur* la télévision), *en* (ex. : il aime voyager *en/sur* l'avion), *de* (ex. : l'homme était *de/sur* l'autre côté de la rue) et *dans* (ex. : les voyageurs montent *dans/sur* l'autobus). Aussi avons-nous retrouvé de telles alternances dans les rédactions des élèves, où elles constituent des infractions aux règles d'usage du français formel.

Les unités SUR et A/E ont deux composantes : une partie descriptive qui fait état des résultats des recherches linguistiques dont nous venons de parler et une partie appliquée qui comporte une série d'activités pédagogiques destinées à faire acquérir aux élèves franco-ontariens l'usage de l'auxiliaire *être* avec l'ensemble des verbes précités et celui des prépositions *sur*, *à*, *en*, *de* et *dans* dans les différents syntagmes prépositionnels donnés en exemple ci-haut, et ce, d'abord et avant tout sur le plan de l'expression formelle écrite.⁴ Chaque difficulté fait l'objet de trois types d'activités : (a) des activités de sensibilisation, (b) des activités de mise en pratique (activités de renforcement) et (c) des activités de révision.

Par sensibilisation nous entendons l'action de faire prendre conscience aux élèves des particularités de l'usage standard. Dans la partie sensibilisation on trouve généralement : une règle consacrée à la difficulté linguistique en question, quelques explications au sujet de cette règle et une série d'exemples destinés à illustrer l'usage standard.

Certaines des activités de renforcement et de révision sont du type concret et en situation, à l'opposé des exercices plus traditionnels du type « remplir les blancs ». Toutefois ces derniers, en tant que bon instrument de mesure d'acquisition des connaissances, n'ont pas été exclus. Parmi les activités du type en situation, on peut citer les questions/réponses (orales ou écrites) autour de thèmes précis, la rédaction de lettres avec un but précis (demande d'emploi, etc.), les activités ludiques (devinettes, « puzzles », etc.), etc. Certaines activités (d'un niveau plus avancé) sont consacrées à des points d'usage plus subtils. Nous voulons par là montrer à l'élève que les règles d'usage linguistique ne sont pas toujours simples ni absolues. Notre but n'est évidemment pas de décourager les élèves mais de leur montrer qu'un usage précis de la langue entraîne parfois des distinctions assez subtiles. Toutes les activités constituent autant d'occasions

qui devraient permettre aux élèves (sous la direction de leur professeur) de pratiquer les constructions de la langue formelle qui font l'objet de l'apprentissage.

1.2 *Les échantillons*

Un total de 22 enseignants et de 674 élèves de 3^{ème}, 5^{ème}, 9^{ème} et 12^{ème} année inscrits dans les écoles de langue française à Welland, Sudbury et Rayside ont participé à l'évaluation des unités pédagogiques SUR et A/E.⁵ Les élèves provenaient de 29 classes de français. À l'exception de Rayside, plusieurs écoles étaient impliquées dans chacune des localités. L'évaluation a porté sur tous les élèves dans chaque classe sans tenir compte de leur sexe, leur quotient intellectuel, leur langue de communication dominante (français ou anglais), leur appartenance socio-économique ou tout autre caractéristique paralinguistique.

1.3 *Le plan de l'évaluation*

Le projet avait deux composantes principales : (a) une évaluation de l'efficacité du matériel pédagogique et (b) une évaluation de son attrait aux yeux des enseignants et des élèves. Pour ce qui est de (a), nous avons effectué une évaluation comparative. Nous avons suivi la méthode d'évaluation comparative quasi-expérimentale décrite dans Campbell et Stanley (1963). Elle consiste en la comparaison, au moyen d'un pré- et post-test, du rendement de deux groupes, l'un témoin (T), l'autre expérimental (E), dont les sujets n'ont pas été répartis de façon aléatoire.⁶ Nous étions d'accord avec Scriven (1967) et Stufflebeam (1971) que la méthode quasi-expérimentale est de rigueur dans le cas d'une évaluation de matériel pédagogique et ce, puisqu'elle permet le contrôle entre autres de deux variables étrangères importantes : l'effet de maturation (linguistique dans le cas de notre évaluation) et l'effet de pratique qui résulte de la double administration du ou des même(s) test(s) (cf. Campbell et Stanley 1963). En ce qui concerne (b), composante qui ne se prêtait guère à une évaluation de type expérimentale, nous avons procédé de façon empirique et avons soumis un questionnaire aux enseignants des classes E et effectué des entrevues auprès de leurs élèves suite à la période d'enseignement des unités SUR et A/E.

À chaque niveau (3^{ème}, 5^{ème}, 9^{ème} et 12^{ème} année) et dans chaque localité (Welland, Sudbury et Rayside), nous avons choisi arbitrairement une classe T et, suivant le nombre de classes mises à notre disposition, une ou deux classes SUR et une ou deux classes A/E⁷. On a enseigné une unité pédagogique par classe E. L'enseignement des unités SUR et A/E aux classes E s'est déroulé sur une période de quatre semaines à raison de deux heures par semaine.⁸ En dehors du temps qui leur a été imparti pour l'enseignement des unités, les enseignants des classes E ont pu continuer leur programme normal de français. Nous présentons ci-dessous un tableau qui résume la répartition des classes T et E par localité et par année.⁹

Année	Localité	Classes T	Classes E :	SUR	A/E
12ème	Welland	1	2	1	1
	Rayside	1	2	1	1
9ème	Welland	1	3	2	1
	Rayside	1	2	1	1
5ème	Welland	1	2	1	1
	Sudbury	1	4	2	2
3ème	Welland	1	2	1	1
	Sudbury	1	4	3	1

1.3.1 L'évaluation de l'efficacité des unités pédagogiques

Dans un premier temps, nous avons confectionné des tests de français provisoires portant sur les points grammaticaux enseignés à l'intérieur des unités pédagogiques SUR et A/E. Ces tests ont ensuite fait l'objet d'une étude pilote réalisée auprès d'élèves de l'élémentaire et du secondaire à Welland. Cette étude a abouti à la confection des tests définitifs, dûment évalués sur le plan de la fiabilité, de la validité du contenu et du degré de difficulté. Les élèves des classes T et E ont subi ces derniers tests à deux reprises, à savoir immédiatement avant la période d'enseignement des unités pédagogiques (le prétest) et immédiatement après celle-ci (le post-test). Nous avons ensuite effectué une comparaison des résultats obtenus par les élèves au prétest avec ceux du post-test en vue d'essayer de confirmer ou de réfuter les hypothèses de recherche que nous avons formulées et qui sont explicitées ci-bas :

- H₁ Les classes A/E devraient faire des progrès significatifs entre les pré- et post-test dans l'emploi de l'auxiliaire *être*, et ce, dû principalement au traitement expérimental (i.e., l'enseignement de l'unité A/E) mais aussi en partie aux effets de maturation linguistique et de pratique.
- H₂ Les classes T jumelées aux classes A/E pourraient faire des progrès significatifs entre les pré- et post-test dans l'emploi de l'auxiliaire *être*, et ce, dû aux effets de maturation linguistique et de pratique entre autres.
- H₃ Les progrès réalisés par les classes A/E entre les pré- et post-test dans l'emploi de l'auxiliaire *être* devraient être supérieurs de façon significative à ceux réalisés par les classes T correspondantes, la différence témoignant de l'effet du traitement expérimental.
- H₄ Les classes SUR devraient faire des progrès significatifs entre les pré- et post-test dans l'emploi de l'*ensemble* (par opposition à chacune) des prépositions (i.e., *sur*, *à*, *en*, *de*, *dans* ; cf. plus haut), et ce, dû principalement au traitement expérimental (i.e., l'enseignement de l'unité SUR) mais aussi en partie aux effets de maturation linguistique et de pratique.
- H₅ Les classes T jumelées aux classes SUR pourraient faire des progrès significatifs

entre les pré- et post-test dans l'emploi de l'*ensemble* des prépositions, et ce, pour les raisons énoncées dans H₂.

- H₆ Les classes SUR devraient faire des progrès significatifs entre les pré- et post-test dans l'emploi de *chacune* des prépositions, et ce, pour les raisons énoncées dans H₄.
- H₇ Les classes T jumelées aux classes SUR pourraient faire des progrès significatifs entre les pré- et post-test dans l'emploi de *chacune* des prépositions, et ce, pour les raisons énoncées dans H₂.
- H₈ Les progrès réalisés par les classes SUR entre les pré- et post-test dans l'emploi de l'*ensemble* des prépositions devraient être supérieurs de façon significative à ceux réalisés par les classes T correspondantes, la différence témoignant de l'effet global du traitement expérimental.
- H₉ Les progrès réalisés par les classes SUR entre les pré- et post-test dans l'emploi de *chacune* des prépositions devraient être supérieurs de façon significative à ceux des classes T correspondantes, la différence témoignant des effets particuliers du traitement expérimental.

Nous décrivons ci-dessous les différents types de tests dont nous nous sommes servis dans le cadre du projet d'évaluation.

1.3.1.1 *Les tests de rendement*

Nous avons construit deux types de tests portant sur le contenu des unités SUR et A/E, soit un pour les élèves de l'élémentaire (3^{ème} et 5^{ème} année) et un autre pour les élèves du secondaire (9^{ème} et 12^{ème} année).

(i) *Niveau élémentaire*

Le type de test destiné aux élèves de l'élémentaire consistait en une série de phrases sans rapport les unes avec les autres et dans chacune desquelles il manquait un mot (représenté par un tiret). La tâche des élèves était de fournir le mot qui manquait dans chaque phrase. Nous avons confectionné deux tests de ce genre à l'intention des élèves de 3^{ème} année. L'un portait sur le contenu de l'unité SUR, l'autre sur le contenu de l'unité A/E. Chacun de ces tests comportait 25 phrases dont sept portaient sur des points grammaticaux autres que ceux enseignés dans les unités pédagogiques.¹⁰ En ce qui concerne l'unique test de remplissage de blancs que nous avons construit pour les élèves de 5^{ème} année, il comportait un total de 64 phrases dont 39 avaient trait au contenu de l'unité A/E, 18 au contenu de l'unité SUR et dont sept étaient des distracteurs.

Les tests que nous avons développés pour les élèves de l'élémentaire représentent une version modifiée des tests de closure traditionnels où il s'agit d'un texte suivi plutôt que de phrases indépendantes (cf. Swain, Lapkin et Barik 1977; Stubbs et Tucker 1974; Oller 1973). Ils jouissent néanmoins des mêmes avantages que ces

derniers, i.e., ils sont faciles à construire, à faire passer et à corriger, et ils fournissent par surcroît des renseignements utiles sur les types d'erreurs commises ainsi que sur la difficulté relative des points grammaticaux à l'étude (cf. Lapkin et Swain 1977).

(ii) *Niveau secondaire*

Le test que nous avons construit pour les élèves du secondaire comprenait 100 phrases sans lien les unes avec les autres. Un total de 63 phrases portait sur le contenu de l'unité A/E, 18 sur le contenu de l'unité SUR, et 19 étaient des distracteurs. Dans la grande majorité (i.e. 73) des phrases, nous avons inséré un élément (et un seul) de la langue parlée informelle des élèves — par exemple l'emploi de l'auxiliaire *avoir* au lieu de *être* avec un verbe de mouvement pour ce qui est des phrases ayant trait au contenu de l'unité A/E (ex. : nous *avons* parti pour Montréal), l'emploi de la préposition *sur* à la place de la préposition *dans* en ce qui concerne les phrases portant sur l'unité SUR (ex. : les voyageurs sont montés *sur* l'autobus) ou l'emploi de *pour* au lieu de *pendant* devant une expression de durée au passé en ce qui a trait aux items de distraction (ex. : elle a travaillé à Toronto *pour* trois semaines). À l'exception de l'élément informel, le reste de la phrase était rédigé en français formel. Par contre, les 27 autres phrases du test étaient rédigées entièrement en langue formelle et contenaient chacune un emploi (et un seul) d'un des éléments linguistiques qui faisaient l'objet du test. La tâche des élèves était de repérer les phrases contenant un élément informel, de les corriger en fournissant l'élément formel équivalent, et de laisser intactes les phrases qui ne comprenaient aucun élément emprunté à leur langue informelle.¹¹

Nous allons clore notre description des tests portant sur le contenu des unités pédagogiques SUR et A/E par une comparaison de certaines caractéristiques de chacun d'eux.

Les tests de closure constituée de phrases individuelles font uniquement appel à la capacité de production des élèves. Par contre, les tests de détection et de correction de formes non standard font appel en plus à la capacité des élèves de juger si un élément donné est employé conformément aux règles de la langue standard. D'autre part, les tests de closure se trouvent à concentrer la capacité de production des élèves sur un endroit particulier de la phrase, soit le tiret. Dans le cas des tests de correction et de détection d'usages informels, les élèves ont au contraire à examiner l'ensemble de la phrase avant de pouvoir arrêter leur décision, s'il y a lieu, sur l'élément informel. Ces derniers tests paraissent donc mesurer une compétence plus globale que les tests de closure modifiés que nous avons construits. À cause de son caractère plus complexe, il nous a semblé que le test de détection et de correction d'usages informels serait d'un niveau de difficulté trop élevé pour les élèves de l'école élémentaire. Cette impression fut confirmée par les résultats de l'étude pilote sus-mentionnée.

1.3.2 *L'évaluation de l'attrait des unités pédagogiques*

Cette composante du projet d'évaluation consistait, d'une part, à interviewer des élèves des classes E afin d'obtenir leurs réactions aux unités SUR et A/E et, d'autre

part, à obtenir des enseignants des classes E, au moyen d'un questionnaire, leur appréciation de divers aspects des unités. Nous espérons en particulier recueillir des renseignements (a) sur des imperfections relatives à la forme et au contenu des unités à la lumière desquels nous pourrions apporter les modifications appropriées et (b) sur la phase d'enseignement des unités (motivation des élèves, adhésion des enseignants à l'horaire d'enseignement des unités, etc.) grâce auxquels nous pourrions peut-être expliquer d'éventuels progrès inférieurs à la moyenne ou nuls de la part d'une ou de plusieurs classes E données.

En ce qui a trait à la confection des instruments, nous nous sommes basés en partie sur le contenu de questionnaires développés par des chercheurs du Centre des langues modernes et du Centre d'études franco-ontariennes à O.I.S.E. dans le cadre de projets similaires au nôtre visant à évaluer des modules pédagogiques pour l'enseignement du français langue première et langue seconde en Ontario.

1.3.2.1 *Les entrevues*

Les questions de l'entrevue étaient au nombre de 11, dont quelques-unes faisaient l'objet de sous-questions. Les questions portaient sur les thèmes suivants : l'agrément, la pertinence, l'utilité et l'importance des unités : l'intérêt, la difficulté et l'originalité des activités ; des suggestions quant à d'autres types d'activités ; les conséquences de l'enseignement des unités sur le français écrit et parlé des élèves ; et leur désir d'utiliser d'autres unités pédagogiques. Nous nous sommes servis des mêmes questions à la fois pour les deux unités enseignées et pour les différents niveaux des élèves (5ème, 9ème et 12ème année)¹².

Nous avons effectué les entrevues auprès d'échantillons de cinq élèves de chacune des classes E en 5ème, 9ème et 12ème année. Nous avons donc sélectionné un total de 75 élèves provenant de 15 classes E. Les entrevues ont duré en moyenne 15 minutes. Étant donné que la plupart des entrevues ont eu lieu environ quinze jours après la fin de l'enseignement des unités et pour certaines classes du secondaire un mois plus tard, il nous a fallu prévoir au début de chaque entrevue une courte période de révision du matériel enseigné afin de pallier à des oublis possibles de la part des élèves. Une fois terminées, les entrevues ont été transcrites puis analysées.

1.3.2.2 *Le questionnaire*

Nous avons remis une copie du questionnaire à tous les enseignants des classes E suite à l'enseignement des unités pédagogiques SUR et A/E. Le questionnaire fut conçu de façon à nous fournir des renseignements sur les points principaux suivants : le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des unités : les problèmes particuliers à chaque unité ; les modifications éventuellement apportées à l'enseignement des unités ; l'appréciation des objectifs pédagogiques des unités ; l'adaptabilité des unités au programme d'enseignement ; l'appréciation de la forme et du contenu des unités en fonction de facteurs tels que le degré de difficulté, l'importance, la pertinence et

l'agrément de celles-ci ; le désir d'adopter les unités et d'autres semblables dans le programme de français ; le désir de collaborer au développement d'unités pédagogiques ultérieures et des suggestions quant à la manière de réaliser une telle collaboration ; des suggestions quant à d'autres thèmes d'unités ou types d'activités ; la conception des enseignants d'un matériel pédagogique destiné spécifiquement à des élèves franco-ontariens ; les prévisions des enseignants quant à l'efficacité des unités ; etc.

1.4 *L'analyse des données*

Les réponses aux tests portant sur le contenu des unités SUR et A/E ont été mises en mémoire d'ordinateur (le DEC-10 de l'O.I.S.E.). Nous avons par la suite élaboré un système de codage numérique pour la correction de ces tests par ordinateur. Les analyses statistiques auxquelles ont été soumises les différentes données pertinentes à l'évaluation de l'efficacité des unités pédagogiques ont été effectuées avec la collaboration de membres du personnel du « Computing Services Group » de l'O.I.S.E. Malheureusement, faute de temps, nous n'avons pu procéder à la vérification de H_6 , H_7 , et H_9 . Pour la vérification des autres hypothèses, il nous a fallu avoir recours à trois analyses statistiques séparées à savoir, une respectivement pour les résultats de 3^{ème} année, de 5^{ème} année et du secondaire (9^{ème} et 12^{ème} années combinées).¹³ Nous avons utilisé l'analyse multivariée pour les résultats de 5^{ème} année ainsi que pour ceux du secondaire. Quant à ceux de 3^{ème} année, ils ont fait l'objet d'une série d'analyses de la variance, le programme pour l'utilisation de l'analyse multivariée n'étant pas encore disponible au moment où nous étions prêts à entamer l'analyse des résultats à ce niveau.

1.5 *L'échéancier*

L'étude pilote réalisée à Welland s'est déroulée à la fin de septembre 1979. Nous avons ensuite tenu trois ateliers d'orientation au début d'octobre (à Welland, Sudbury et Rayside) durant lesquels nous avons présenté le projet d'évaluation aux enseignants impliqués. Le prétest a eu lieu à la fin du même mois. L'enseignement des unités pédagogiques SUR et A/E s'est fait pendant le mois de novembre. Le post-test et la remise des questionnaires aux enseignants des classes E eurent lieu à la fin de novembre. Les entrevues auprès des élèves de Welland et Sudbury ont été effectuées au début de décembre. Nous avons dû attendre le mois de janvier pour ce qui est des entrevues avec les élèves de Rayside. Vu la taille assez vaste de nos échantillons, la mise en ordinateur des données pertinentes à l'évaluation des unités pédagogiques SUR et A/E a nécessité trois mois, soit janvier, février et mars. Les mois d'avril et mai ont été consacrés à l'analyse statistique des données et à l'interprétation des résultats.

2. Résultats

Les analyses statistiques des résultats ayant trait aux tests mesurant l'efficacité des unités A/E élémentaire et secondaire ont montré que toutes les classes A/E

avaient réalisé des progrès significatifs dans l'emploi de l'auxiliaire *être* (H_1 vérifiée), qu'il en était de même pour plusieurs classes T correspondantes (H_2 vérifiée) et finalement que les gains d'apprentissage accusés par les classes A/E étaient significativement supérieurs à ceux des classes T correspondantes (H_3 vérifiée). Semblablement, les analyses statistiques des résultats aux tests mesurant l'efficacité des unités SUR élémentaire et secondaire ont révélé que toutes les classes SUR avaient fait des progrès significatifs dans l'emploi de l'ensemble (par opposition à chacune) des prépositions (H_4 vérifiée), que certaines classes T correspondantes en avaient fait autant (H_5 vérifiée) et enfin et surtout que les gains d'apprentissage généraux des classes SUR dépassaient de façon significative ceux des classes T jumelées (H_6 vérifiée). D'autre part, dans l'intention de pallier à l'absence de vérification de H_6 , H_7 et H_8 , nous avons effectué des calculs manuels qui ont fait ressortir le fait que les gains d'apprentissage des classes SUR avaient été substantiels au niveau de l'usage de chaque préposition à l'exception de *sur* (cf. Tableau 1).¹⁴ Forts de ces résultats, il nous a semblé justifié de conclure à l'efficacité pédagogique des unités SUR et A/E élémentaires et secondaires.

Tableau 1

Gains d'apprentissage (%) par usage prépositionnel et par année scolaire (sans distinction quant à la localité de résidence).

Usage prépositionnel	Année scolaire			
	3ème	5ème	9ème	12ème
<i>de</i> + l'autre côté	62.9%	42.7%	33.1%	36.1%
<i>à</i> + télévision/radio	46.0%	36.2%	47.1%	52.4%
<i>dans</i> + véhicule	33.1%	20.0%	31.8%	41.5%
<i>en</i> + véhicule	31.4%	12.9%	22.6%	31.3%
<i>sur</i> + surface	7.0%	7.8%	8.3%	5.6%

Étant donné leur grand nombre, nous ne pouvons présenter l'ensemble des données numériques portant sur la vérification de H_1 à H_5 et H_8 . Toutefois le lecteur trouvera ci-dessous, à titre d'illustration, le détail des résultats concernant la vérification de H_8 pour ce qui est de l'unité SUR en 3ème année, suivis de ceux concernant la vérification de H_3 pour ce qui est de l'unité A/E au secondaire (9ème et 12ème année).

Tableau 2

Notes moyennes obtenues en 3^{ème} année aux 18 items SUR du test de remplissage de blancs.

Localité	Type de classe	N*	Prétest	Post-test	Différence
Welland	T	19	11.79	15.11	3.32
Sudbury	T	24	10.33	11.42	1.08
Total	T	43	10.98	13.05	2.07
Welland	SUR	23	8.17	15.78	7.61
Sudbury	SUR	68	9.52	15.32	5.80
Total	SUR	91	9.91	15.44	6.25

* N = Nombre d'élèves

On remarque que les groupes T et SUR ont amélioré leur rendement du prétest au post-test mais que, dans l'ensemble, le groupe SUR montre des progrès plus considérables. Une analyse de la variance a montré que les progrès du groupe SUR étaient significativement supérieurs à ceux du groupe T ($F = 43.39$; $p < .001$). L'analyse de la variance a de plus indiqué que l'effet d'interaction entre les facteurs localité et groupe (i.e., SUR vs T) n'était pas significatif ($F = 0.10$; $p < .74$).

L'analyse multivariée à laquelle nous avons soumis les résultats du Tableau 3 a laissé apparaître des différences significatives entre les progrès réalisés par les groupes T, SUR et A/E aux 63 items ayant pour cible l'emploi des auxiliaires *avoir* et *être* ($F = 50.39$; $p < .0001$). Le test Scheffé nous a permis de montrer entre quels groupes les différences se situaient; ce test a révélé que le groupe A/E avait réalisé des progrès significativement plus importants (i.e., 11.69/63) que ceux des groupes T (i.e., 4.69/63) et SUR (i.e., 1.39/63).

D'autre part, il est ressorti de l'analyse multivariée que les effets d'interaction étaient tous non significatifs: groupe (i.e., T vs A/E vs SUR) et localité ($F = 2.23$; $p < .11$), année scolaire (i.e., 9^{ème} vs 12^{ème}) et groupe ($F = 0.49$; $p < .61$) et enfin localité, année scolaire et groupe ($F = 0.46$; $p < .63$).

Outre la quantification des progrès des élèves, nous avons étudié la variabilité linguistique que l'on pouvait observer dans les réponses des élèves au prétest. Parmi les réponses que les élèves ont fourni à la place des éléments formels qui étaient l'objet des tests, nous en avons remarqué plusieurs que nous avons attestées ailleurs (dans les études linguistiques descriptives sous-jacentes à la production des unités SUR et A/E) comme étant des traits du parler informel des élèves. Nous avons également trouvé des

Tableau 3

Notes moyennes obtenues en 9^{ème} et 12^{ème} aux 63 items A/E du test de détection et correction d'usages informels.

Localité	Année	Type de Classe	N	Prétest	Post-test	Différence
Welland	9 ^{ème}	T	28	34.82	39.42	4.50
Rayside	9 ^{ème}	T	30	25.57	29.67	4.10
Welland	12 ^{ème}	T	14	35.43	42.14	6.71
Rayside	12 ^{ème}	T	21	38.05	42.52	4.47
Total		T	93	32.66	37.35	4.69
Welland	9 ^{ème}	SUR	26	21.15	22.15	1.00
Rayside	9 ^{ème}	SUR	28	31.00	32.61	1.61
Welland	12 ^{ème}	SUR	25	29.08	29.56	0.48
Rayside	12 ^{ème}	SUR	21	39.57	42.14	2.62
Total		SUR	100	29.76	31.15	1.39
Welland	9 ^{ème}	A/E	30	37.40	50.00	12.60
Rayside	9 ^{ème}	A/E	29	31.00	39.42	8.52
Welland	12 ^{ème}	A/E	27	37.26	51.07	13.81
Rayside	12 ^{ème}	A/E	29	34.62	46.52	11.90
Total		A/E	115	35.05	46.74	11.69

réponses que nous n'avions pas attestées au cours de nos recherches descriptives mais qui étaient plus ou moins plausibles dans la mesure où elles partageaient un ou plusieurs traits sémantiques avec la réponse cible. Il est possible que certaines de ces réponses constituent des traits typiques de la langue parlée informelle des élèves ou encore qu'elles en deviennent. Citons en exemple l'utilisation des prépositions *dans* (suivie d'un article) et *par* (seule) pour exprimer le moyen de transport emprunté par des personnes (ex: on va aller à Toronto *par* autobus ou *dans* un autobus)¹⁵. Nos études descriptives n'avaient révélé que la préposition *sur* comme variante informelle de *en* devant les noms de véhicules de transport. Nous pourrions signaler aux enseignants l'existence de ces variantes informelles potentielles dans la partie descriptive de nos unités.

Faisons part maintenant des résultats qui concernent l'attrait des unités pédagogiques SUR et A/E.

Il est ressorti des réponses des élèves des classes E aux différentes questions de l'entrevue que les unités pédagogiques enseignées ont eu un attrait certain. Dans l'ensemble, les élèves ont trouvé les unités SUR et A/E originales, utiles et pertinentes et ils ont exprimé le désir qu'on leur enseigne d'autres unités pédagogiques semblables. D'autre part, les élèves nous ont livré des commentaires importants sur la nature des exercices contenus dans les unités et des suggestions quant à l'utilisation d'autres types d'activités. Ces renseignements nous serviront à améliorer la partie proprement pédagogique des unités. Nous tenons en outre à préciser qu'étant donné le caractère général de plusieurs questions de l'entrevue, nous allons pouvoir, en extrapolant sur la base des renseignements obtenus par ces questions, non seulement améliorer le contenu des unités qui n'ont malheureusement pas pu faire l'objet de la présente évaluation, mais aussi celui des unités que nous comptons développer ultérieurement¹⁶.

Pour ce qui est de l'appréciation des unités SUR et A/E par les enseignants, les réponses au questionnaire ont révélé que la grande majorité des enseignants qui ont eu l'occasion d'utiliser l'une ou l'autre des unités les ont appréciées, à tel point qu'ils se sont dits prêts à enseigner de nouvelles unités dans l'avenir. En résumé, les enseignants ont trouvé la première partie des unités adéquate. En ce qui concerne la deuxième partie des unités, ils ont été d'accord avec notre approche didactique tripartite (cf. plus haut section 1.1). Ils ont en outre estimé que le contenu verbal des activités était à la portée de leurs élèves et que les consignes pour l'utilisation de celles-ci étaient claires. Les enseignants nous ont par ailleurs livré plusieurs commentaires mettant en relief certaines imperfections relatives à la forme et au contenu des exercices, à la lumière desquels nous pourrions apporter les modifications appropriées. Nous pouvons avoir confiance dans l'évaluation de notre matériel par les enseignants questionnés grâce aux nombreuses années d'expérience que tous avaient dans l'enseignement du français langue maternelle en Ontario.

3. Conclusion

Nous pensons que les résultats positifs qui sont ressortis de notre évaluation formelle de l'efficacité et de l'attrait des unités pédagogiques SUR et A/E soulignent le bien-fondé de la méthode de développement de matériel didactique que nous avons exposée dans le détail dans Mougeon et Beniak (1979). Étant donné que les principes généraux de cette méthode sont sous-jacents à l'élaboration de *l'ensemble* de notre matériel pédagogique, il nous semble permis de croire en l'efficacité et en l'attrait des unités pédagogiques qui n'ont pu faire l'objet de la présente évaluation. De plus, les résultats objectifs dont nous disposons maintenant à l'appui de la validité de notre méthode de production de matériel pédagogique viennent renforcer notre intention de confectionner dans l'avenir de nouvelles unités consacrées à d'autres aspects du français formel qui sont l'objet d'une maîtrise partielle de la part des élèves franco-ontariens.

D'autre part, si dans l'ensemble nous pouvons dresser un bilan positif de nos unités pédagogiques, il n'en demeure pas moins que nous devons leur apporter des modifications en vue d'augmenter leur qualité. Il s'agit de trois types de modifications : (i) celles qui proviennent de notre propre évaluation critique du matériel pédagogique en cours de production ; (ii) celles qui s'avèrent nécessaires suite aux résultats du projet d'évaluation et (iii) celles qui émanent de l'évaluation informelle de notre matériel par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques d'Ottawa. Le travail de révision des unités pédagogiques est actuellement en cours et continuera jusqu'à l'été 1980. Finalement, il nous reste à aborder la question de l'applicabilité de notre matériel pédagogique dans les localités franco-ontariennes autres que celles où nous avons mené nos enquêtes linguistiques. Que les élèves franco-ontariens des villes de Welland, Sudbury et Rayside aient des difficultés relatives à l'acquisition du français formel est à mettre en relation avec le faible degré d'exposition et les occasions peu nombreuses de recours au français formel en dehors de l'école dans ces trois localités. Ceci peut être imputé au statut minoritaire des francophones par rapport aux anglophones sur le plan local, sinon régional. Puisque cette situation est typique de la grande majorité des localités franco-ontariennes, il est probable que tout ou partie des infractions au français formel que nous avons identifiées dans les rédactions des élèves de Welland, Sudbury et Rayside soient commises par les autres élèves franco-ontariens. Cette hypothèse est d'autant plus plausible que même les élèves franco-ontariens d'une ville très fortement majoritaire comme Hawkesbury (85% de francophones sur le plan local) commettent une proportion non négligeable des mêmes infractions au français formel. C'est ce qu'a révélé une étude récente que nous avons consacrée au français formel écrit de ces élèves (Beniak, Côté et Mougeon 1980). Nous pensons donc que notre matériel pédagogique a une portée provinciale dans la mesure où il peut trouver application à un degré plus ou moins grand dans n'importe quelle localité franco-ontarienne. Nous prévoyons donc être en mesure d'offrir aux enseignants et élèves franco-ontariens aux niveaux élémentaire et secondaire, dès la rentrée de septembre 1980, une série initiale de 10 unités pédagogiques adaptées à leurs besoins et conformes à leurs attentes.

NOTES

1. Pour ce faire, nous avons adopté un format d'entrevue peu contraignant basé sur des questions ouvertes portant sur des sujets susceptibles d'intéresser personnellement les élèves. Nous pensons de la sorte avoir obtenu une variété de français parlé approchant celle que les élèves ont l'habitude d'utiliser dans les situations de communication orales informelles (à la maison, dans la cour de l'école, etc.).
2. Pour définir le français formel nous avons eu recours à deux types de norme : la norme prescrite dans les ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.) en usage dans les écoles ontariennes de langue française et celle du français écrit dans un quotidien ontarien de langue française (*Le Droit*). Nous voulions voir par là dans quelle mesure la norme *prescrite* et la norme formelle d'*usage* sont en accord. Cet examen nous a permis d'identifier un certain nombre d'alternatives *formelles canadiennes* qui diffèrent des variantes préconisées dans les ouvrages de référence.
3. Pour une description détaillée de notre programme de recherches linguistiques, le lecteur est prié de consulter la contribution antérieure des mêmes auteurs (Mougeon et Beniak 1979) à la Revue des sciences de l'éducation.

4. Nous ne sommes pas sans ignorer qu'il existe des situations de communication orale qui demandent l'utilisation de la langue formelle (une entrevue en vue d'un emploi, par exemple). C'est pourquoi dans la partie appliquée des unités pédagogiques nous avons prévu l'inclusion de quelques activités orales correspondant à des situations de communication orale formelles.
5. La décision de mener le projet d'évaluation dans ces trois localités plutôt que dans d'autres villes franco-ontariennes a été dictée par le fait que nous y avons recueilli les données linguistiques qui ont servi à l'élaboration des unités pédagogiques.
6. Étant donné que nous étions contraints d'opérer au niveau des classes plutôt qu'à celui des élèves, il nous a été impossible de suivre les prescriptions de la méthode expérimentale authentique (cf. Campbell et Stanley 1963) et de répartir aléatoirement les élèves dans les classes T et E. Du reste l'utilité d'une démarche expérimentale aussi rigoureuse a été mise en question (cf. Cronbach 1973 ; Stufflebeam 1971).
7. Nous comptions pouvoir disposer d'un total de quatre classes E par niveau de scolarité afin d'obtenir deux classes E de type SUR et deux de type A/E. Comme le montre le tableau de la page six, cela est loin d'avoir été le cas.
8. Nous avons demandé aux enseignants des classes E de suivre le plus fidèlement possible cet horaire d'enseignement afin d'assurer une bonne répartition du matériel pédagogique contenu dans les unités sur la durée de la période d'enseignement.
9. La surreprésentation des classes SUR en 3^{ème} année à Sudbury tient au fait qu'une enseignante à qui nous avons arbitrairement assignée l'unité A/E a demandé de préférence d'enseigner l'unité SUR, jugeant celle-là d'un niveau de difficulté trop élevé pour ses élèves.
10. Nous avons jugé nécessaire d'inclure ce genre de phrases afin d'éviter que les élèves ne prennent conscience de l'objet des tests que nous avons confectionnés. Nous les appellerons, à défaut d'un meilleur terme, items de distraction ou simplement « distracteurs ».
11. Labov (1972) a signalé la possibilité d'utiliser ce genre de test afin de mesurer le degré de conscience de formes non standard chez des élèves parlant une langue vernaculaire et leur capacité de passer du vernaculaire à la langue standard. À ce sujet, il semble y avoir lieu d'établir un rapprochement entre la capacité des élèves à percevoir et corriger les usages informels et le système du moniteur proposé par Krashen (1975). En effet, selon ce dernier, le moniteur est la capacité qu'a l'apprenant (adulte) d'une langue seconde de contrôler sa production (orale et écrite) en vue de s'autocorriger, lorsqu'il dispose de suffisamment de temps. D'Anglejan (1979) juge utile d'étendre l'application du moniteur aux jeunes apprenants d'une langue seconde. À notre avis, on peut en faire tout autant pour ce qui est de sujets en voie d'apprentissage d'une langue standard, comme les élèves franco-ontariens par exemple.
12. Nous avons décidé de ne pas interviewer d'élèves de 3^{ème} année en raison des réponses à notre avis pas toujours très fiables que nous aurions obtenues de la part de ces très jeunes élèves.
13. Ceci était dû (a) aux différents tests que nous avons construits et (b) à la distinction entre les unités SUR et A/E destinées aux élèves de l'élémentaire et celles destinées aux élèves du secondaire.
14. À notre surprise, l'usage de la préposition formelle *sur* à la place de l'adverbe *dessus* était à toutes fins pratiques déjà maîtrisé au prétest, ce qui explique les progrès très sensiblement inférieurs à la moyenne notés pour cet usage prépositionnel. Que H_0 ait été vérifiée en dépit de cela est une indication supplémentaire de l'efficacité pédagogique des unités SUR élémentaire et secondaire.
15. Un examen de plusieurs numéros du journal franco-ontarien *Le Droit* (Ottawa) effectué postérieurement à l'évaluation des unités SUR et A/E nous a permis de relever plus d'un cas où *par* était utilisé au lieu de *en* pour signaler le transport de personnes. Ces résultats préliminaires suggèrent que l'emploi de *par* en cause constitue peut-être en fait une tournure acceptable en français ontarien formel.
16. Nous n'avons certes pas, avec la série actuelle de 10 unités pédagogiques, épuisé l'ensemble des sources de difficultés que le français formel présente pour les élèves franco-ontariens. Nous envisageons à ce sujet de consacrer des unités pédagogiques prochaines entre autres à l'emploi des pronoms relatifs et des conjonctions de coordination, à la conjugaison de certains verbes irréguliers ainsi qu'à plusieurs questions lexicales (anglicismes vs emprunts intégrés, valeur stylistique de certains mots, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- Beniak, E., Côté, N. et Mougeon, R. (1980). *Aspects du français parlé et écrit d'élèves franco-ontariens en milieu majoritaire*. Polycopié. Centre d'études franco-ontariennes, O.I.S.E.
- Beniak, E., Mougeon, R., Côté, N., Cichocki, W. et Maillard, M.-N. (1979). *Rapport final sur l'évaluation d'unités pédagogiques destinées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario*. Polycopié. Centre d'études franco-ontariennes, O.I.S.E.
- Campbell, D. T. et Stanley, J. C. (1963). « Experimental and quasi-experimental design for research on teaching ». N. L. Gage (Dir.), *Handbook of research on teaching*. Chicago : Rand — McNally.
- Canale, M., Mougeon, R. et Bélanger, M. (1977). *Aspects of the use of the auxiliary AVOIR in Ontario French*. Préparé pour le 12ème Congrès International de Linguistique, Vienne, Autriche. 29 août — 2 septembre 1977.
- Canale, M., Mougeon, R. et Bélanger, M. (1978). « Analogical Leveling of the Auxiliary ÊTRE in Ontarian French ». *Contemporary Studies in Romance Linguistics* (Dir : M. Suñer). Washington, D.C. Georgetown University Press. Publié aussi dans *Montreal Working Papers in Linguistics*, No 9.
- Cronbach, L. (1973). « Evaluation through course improvement », *Teachers' College Record*, 64.8.
- D'Anglejan, A. (1979). « Apprentissage des langues à l'école ou ailleurs ». *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 4, no 1.
- Krashen, S. D. (1975). « The monitor model for second language performance ». Dans M. Burt, H. Dulay et M. Finocchiaro (Dir.), *Viewpoints on English as a second language*. New York : Regents Publishing Co.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphie : Presses de l'Université de Pennsylvanie.
- Lapkin, S. et Swain, M. (1977). « The use of English and French cloze tests in a bilingual education program evaluation : validity and error analysis », *Language Learning*, 27.2.
- Mougeon, R., Bélanger, M., Canale, M. et Ituen, S. 1977. « L'usage de la préposition SUR en franco-ontarien ». *Montreal Working Papers in Linguistics*, no 8 et *Revue canadienne de linguistique*, vol 22, no 2.
- Mougeon, R. et Beniak, E. (1979). « Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. V, no 1, Hiver.
- Mougeon, R. et Carroll, S. (1976). « Certains problèmes linguistiques des jeunes Franco-ontariens ». (1ère partie) *Working Papers on Bilingualism*, No 9.
- Oller, J. W. Jr. (1973). « Cloze tests of second language proficiency and what they measure ». *Language Learning*, 23.1.
- Scriven, M. (1967). « The methodology of evaluation ». R. W. Tyler, R. M. Gagné et M. Scriven (Dir.), *Perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation). Chicago : Rand — McNally.
- Stubbs, J. B. et Tucker, G. R. (1974). « The cloze test as a measure of English proficiency », *Modern Language Journal*, 58.
- Stufflebeam, D. L. (1971). « The use of experimental design in educational evaluation », *Journal of Educational Measurement*, 8.4.
- Swain, M., Lapkin, S. et Barik, H. C. (1976). « The cloze test as a measure of second language proficiency for young children. » *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, 11.

APPENDICE

Liste des unités pédagogiques

1. Tracy, P., Mougeon, R., Canale, M. et Bélanger, M. (1977). *Unité pédagogique No 1 : l'usage de la préposition SUR par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.
2. Bélanger, M., Canale, M., Mougeon, R. et Tracy, P. (1977). *Unité pédagogique No 2 : l'usage de la préposition SUR par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.

3. Mougeon, R., Canale, M. et Bélanger, M. (1977). *Unité pédagogique No 3 : l'usage des auxiliaires AVOIR et ÊTRE aux temps composés par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.
4. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. et Beniak, E. (1977). *Unité pédagogique No 4 : l'usage des auxiliaires AVOIR et ÊTRE aux temps composés par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.
5. Beniak, E., Bélanger, M., Canale, M. et Mougeon, R. (1977). *Unité pédagogique No 5 : l'usage de la préposition POUR par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.
6. Beniak, E., Bélanger, M., Canale, M. et Mougeon, R. (1977). *Unité pédagogique No 6 : l'usage de la préposition POUR par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.
7. Beniak, E., Côté, N., Mougeon, R., Bélanger, M. et Canale, M. (1978). *Unité pédagogique No 7 : l'usage des prépositions A, EN et DANS par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.
8. Bélanger, M., Beniak, E., Mougeon, R., Côté, N. et Canale, M. (1978). *Unité pédagogique No 8 : l'usage des prépositions A, EN et DANS par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.
9. Beniak, E., Côté, N. et Mougeon, R. (1978). *Unité pédagogique No 9 : l'usage des conjonctions de subordination par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.
10. Côté, N., Beniak, E., Mougeon, R. et Bélanger, M. (1978). *Unité pédagogique No 10 : l'usage des conjonctions de subordination par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes.