

CHAPITRE 9

BILAN COMPARATIF

Quelques chiffres. Un coup d'oeil sur l'ensemble des données. Non plus des graphiques sur les points de langue, un à un, mais des regroupements par sujet et par pays sous forme de tableaux cumulatifs.

Sujet	Règles Q.C.M.	
1 Orthographe d'usage	879	1953
2 Formes grammaticales	568	1456
3 Accords	404	1224
4 Syntaxe	1299	2248
5 Formes lexicales	820	967
6 Sens des mots	1217	1917
7 Stylistique	372	462
8 Analyse grammaticale	897	1274
Total	6456	11501

D'abord, un aperçu des Q.C.M. de langue disponibles, par sujet, précédées du nombre d'explications, règles ou définitions lexicales auxquelles elles sont attachées.

On voit que les Q.C.M. de syntaxe sont les plus nombreuses (2248). Suivent celles d'orthographe d'usage (1953) et de sens des mots

(1917). Ensuite, il y a la forme grammaticale (1456), l'analyse grammaticale (1274) et les accords (1224). Enfin, les Q.C.M. de forme lexicale (967), et de stylistique (462).

Il y a quatre ou cinq fois plus de questions de syntaxe que de style. Est-ce en syntaxe que foisonnent les hésitations, les modifications plausibles, les choix significatifs? Le domaine du style, qui s'étend jusqu'aux détails de formulation selon l'infini des situations dans les discours, les romans et les poèmes, serait de droit le plus fourni. Sans doute les rédacteurs de Q.C.M. s'intéressaient-ils davantage aux problèmes syntaxiques, ou bien les ont-ils jugés plus importants, ou plus urgents.

L'orthographe d'usage, qu'on corrige encore bien au delà de l'école primaire, où cet aspect de la capacité d'écrire devrait avoir été traité définitivement (croit-on), se trouve en deuxième place, en dépit du fait qu'il n'a pas été inclus trop de mots rares.

Il est intéressant que la quantité par sujet des Q.C.M. expérimentées puisse venir du hasard des fautes rencontrées et de l'intérêt momentané des rédacteurs. Ainsi ont-elles échappé aux biais systématiques d'un plan préétabli. Elles peuvent donc être un reflet des besoins des étudiants. Elles révèlent peut-être quelque chose d'une situation générale.

Sans doute, les questions de stylistiques pourraient connaître un plus grand développement, mais celles de syntaxe non plus ne couvrent pas encore tous les cas, pourtant mieux délimités, qui resteraient à traiter. Le public fait-il donc tant de fautes que cela? Elles sont très diversifiées. Un enseignement individualisé, avec détection anticipée

des points faibles (à partir de la corrélation probable entre les fautes détectées) doit couvrir une variété considérable de problèmes. Et puis, il est tenu compte des bases culturelles¹.

Voici une liste des régions et des pays, avec le nombre de Q.C.M. précédé du nombre de relevés statistiques effectués (parfois plus d'un pour la même Q.C.M.)

Les statistiques retenues pour la présente analyse dépassent les 40 000 du fait qu'elles sont distinctes pour chaque expérimentation. Par contre, les Q.C.M. sont souvent les mêmes, bien qu'il n'y en ait que 195 à avoir été présentées partout.

Région	Stats	Q.C.M.
1 France	3920	3498
2 Maghreb	4302	3170
3 Afrique	22543	4059
4 Belgique	2259	2104
5 Québec	8376	8289

Quels furent les groupes d'expérimentation? La France a été divisée en quatre régions: Paris, Midi, Nord et Ouest. À Paris, dès 1975, des groupes universitaires (D. Delas, M.-A. Morel, D. Delorimier, G. Tabuteau); ensuite des lycéens du lycée Paul-Langevin (A. Essadam), du lycée Richelieu (E. Doucement) et du lycée Léonard de Vinci (R. Marle). Par le biais du Ministère de l'Éducation (M. Baudry) participèrent diverses régions : Nantes, Amiens, Reims (M. Adrian), Le Mans (Ch. Orain-Pourbaix), l'IUFM du Nord-Pas de Calais (B. Daunay, Cl. Trecherel), l'université d'Artois (M.-J. Berchoud), le Centre IUFM de Lille. À l'Université de Pau: groupes de G. Prignitz, 1994 à 96.

Au Maghreb, la Tunisie est la mieux représentée (S. Marzouki). L'Égypte (G. Oweiss) et le Maroc (R. Tazouti) ont complété le tableau, auquel manque l'Algérie.

Lieu	Lots	Stats	Q.C.M.
1 Maroc	1	939	921
2 Tunisie	2	2729	2720
3 Égypte	1	634	616
Total (union)	4	4302	3154

Lieu	Nombre de lots	Stats	Q.C.M.
1 Bénin	1	600	600
2 Burkina Faso	3	5113	3512
3 Burundi	2	2478	2470
4 Cameroun	1	1549	1548
5 Rép. Centrafr.	2	2647	2647
6 Côte d'Ivoire	2	1419	1418
7 Congo	1	990	990
8 Madagascar	1	2249	2248
9 Mali	2	3378	1688
10 Tchad	2	2120	2113
Total (union)	17	22543	4059
(intersection)			15

Presque tous les pays d'Afrique ont participé et dix d'entre eux de façon significative. Le Burkina fut le plus actif (G. Prignitz, Vinou Ye), suivi du Mali (É. Camara), de la République centrafricaine (M. Koyt, G. Deballe, N. Ngoulo), du Burundi (Élie Bakiza, A. Nzabatsinda), de Madagascar (Z. Bemananjara, A. Tongavelo) et du Tchad (Adoum Khamis, M. Ra). Suivent le Cameroun (J. Tabi-Manga, L.-M. Essono, M. Effa Mekongo) et la Côte

d'Ivoire (P. D. Kokora, Fr. Adopo, K. A. Koffi).

1. Il reste de la place pour une immense collaboration à la récolte de fautes sur le terrain.

En Belgique, il s'agit d'étudiants et d'étudiantes francophones, pour la plupart wallons, aux universités de Liège (J.-M. Klinkenberg, A. Barrera-Vidal, A. Poskin, B. Delcomminette, J.-M. Defays) et de Louvain la Neuve (Ph. Detry, J.-M. Pierret, J. Klein, P. de Coster) ainsi que dans plusieurs athénées et collèges (U. Ceccato, A.-M. Coipel, M. Collin, J. De Groeve, Mme Durieux-Goème, Y. Gerard, Cl. Gillet, M.-Fr. Hanocq, H. Henry, Fr. Herbillon, A. Jurasz, M. Libert, M. Maes, M.-R. Martinelli, Fr. Mathieu, D. Piccinin, M. Quodbach-Meessen, A. Rabeux, J. Radoux, Fr. Renard, F. Roose-Pottier, Fr. Schurmans, Cl. Vansteenkiste.)

Au Québec, ont participé : les universités de Montréal (P. Moreau), de Sherbrooke (L. Forget), l'UQAR (J.-Cl. Huot, L. Gauvin, P. Paradis); les cégeps: Bois de Boulogne (E. Beauchesne, S. Fortin, J. Gravel, O. Lussier), d'Alma (G. Gagnon), de Baie-Comeau (G.-H. Cloutier, D. Dumont, B. Fiset), de Beauce-Appalaches (M. Lacroix), de Chicoutimi (R. Boivin), de Drummonville (O. Desjardins), de Granby Haute-Yamaska (G. Farand, S. Lambert), de Joliette-Lanaudière (A. Verstraelen), de Lévis-Lauzon (A. Pilote), de l'Abitibi-Témiscamingue (G. Dénomme), de la Pocatière, (S. Marier), de Maisonneuve (J.-Fr. Vallée, L. Girouard), de Rimouski (J. Simard), de Rivière-du-Loup (M. Farman), de Rosemont (Th. Belzile, S. Demers, A. Jarque), de Sainte-Foy (Ch.-H. Audet, G. Viau), de Saint-Félicien (G. Morin), de Saint-Hyacinthe (S. Ruffo), de Saint-Jean-sur-Richelieu (M. Lasnier), de Saint-Jérôme (Cl. Lavoie), de Saint-Laurent (R. Minot, R. Lafleur), de Sept-Îles (P. Rouxel), de Shawinigan (L. Duchesne, N. Lafleur), de Sherbrooke (S. Ruffo), de Sorel-Tracy (R. Barberis), de Trois-Rivières (M. Bélanger, P. Croteau, P. Dugré), de Valleyfield (L. Mercure), de Victoriaville (Fr. Fortier), du Vieux-Montréal (B. Caron, L. Lapostole); Édouard-Montpetit (G. Drainville, Cl. Noël), Lionel-Groulx (J. Chevalier, S. Dupuis, G. Ferland, S. Robert), Marie-Victorin (M. Gratton), Montmorency (J. Fortin); le collège Brébeuf (L. Gérin-Duffy), le Collège de l'Outaouais (G. Quévy), le Collège français (M. Hébert); le Conservatoire Lasalle (S. Ruffo); le Grand Séminaire de Montréal (R. Veilleux); les Écoles secondaires de Farnham (P. Longpré), et Jeanne-Normandin (H. Doucet).

On observe qu'en dépit de l'étendue des expérimentations, les intersections sont encore peu fournies. Rares sont les Q.C.M. à avoir été présentées dans toutes les régions. Mieux vaut examiner les unions, donc prendre en compte toutes les Q.C.M. posées.

Peut-on tirer quelque chose des indices de difficulté de ces ensembles? Pour attribuer des médailles, il faudrait que les échantillons fussent suffisamment représentatifs. Ils n'ont qu'une valeur exemplative. Peut-on conclure de quelques groupes à l'ensemble d'un pays, puis comparer ainsi les pays entre eux? Évidemment non. Il ne faut pas perdre de vue que les moyennes obtenues sont seulement celles d'une centaine d'étudiants en trois ou quatre groupes qui ne sont pas toujours de même niveau scolaire. L'objectif est de tester les questions et non les élèves. La comparaison permet de se faire une idée sur les Q.C.M. et non sur les capacités des répondants.

Toutes régions confondues, ce sont les Q.C.M. d'orthographe qui se montrent les plus faciles (moyenne de +0.18 écart-type). Ce sont aussi les plus sélectives (.24). Viennent ensuite les formes grammaticales (+0.40) et la syntaxe (+0.48), l'analyse grammaticale (+0.66), les formes lexicales (+0.70), les accords (+0.75), le sens des mots (+0.94) et la stylistique (+1.09). Tous les sujets sont donc, en moyenne, plutôt difficiles que faciles : Ils se situent entre 0.18 et 1.09 écarts-types.

Et par pays? Quelles sont les régions qui valident le plus de Q.C.M. selon les sujets?

Q.C.M. validées.									
Région	orth.	morph.	acc.	synt.	lex.	sens	styl.	gram.	Total
France	45%	42%	34%	35%	45%	30%	46%	30%	39%
Maghreb	46%	39%	39%	41%	42%	41%	42%	43%	42%
Belgique	54%	41%	38%	39%	26%	32%	11%	47%	39%
Québec	68%	50%	64%	40%	53%	44%	55%	43%	52%
Afrique	38%	37%	36%	37%	37%	38%	37%	38%	37%
Total	51%	40%	40%	37%	43%	40%	43%	39%	42%

L'orthographe confirme son avance générale. La syntaxe est ce qui réussit le moins, avec l'analyse grammaticale. C'est au Québec, d'où viennent le plus de fautes observées, que les Q.C.M. sont le mieux acceptées; ailleurs, elles conviennent évidemment moins mais l'écart maximal (Afrique) n'est que de 15%. La France et la Belgique sont proches au total mais différentes dans le détail. Sont validées davantage en France les Q.C.M. de forme lexicale, de stylistique; réussissent mieux en Belgique celles d'orthographe, d'accords, de syntaxe; en Afrique celles de grammaire et de sens des mots. Le Maghreb, pour sa part, est d'habitude le plus proche de la moyenne générale, et le plus stable dans son profil.

Et les invalidations? Quels sont les sujets où les Q.C.M. sont le plus souvent invalidées, selon les pays? Mais peut-être les questions sont-elles parfois invalidées tout simplement parce qu'elles ne sont pas pertinentes? Il faut souligner ici que d'une façon générale, les Q.C.M. qui présentaient des faiblesses avaient été corrigées ou remaniées avant d'entrer dans les tests expérimentaux. N'ont été présentées que des Q.C.M. qui avaient été validées ailleurs. Les invalidées le sont donc seulement dans certains groupes ou certaines régions.

Q.C.M. invalidées.									
Lieu	orth.	morph.	accord	synt.	lex.	sens	styl.	gram.	Total
France	46%	43%	52%	51%	36%	60%	46%	44%	47%
Maghreb	36%	41%	46%	41%	44%	41%	42%	39%	41%
Belgique	46%	43%	46%	45%	64%	56%	67%	37%	51%
Québec	20%	39%	19%	50%	36%	48%	34%	49%	37%
Afrique	38%	37%	42%	40%	42%	43%	45%	41%	41%
Total	30%	39%	38%	42%	38%	44%	39%	45%	39%

France et Belgique en ont le plus, ce qui a peut-être une explication: les expérimentaux présentés là réunissaient une majorité de points litigieux, où la norme pouvait paraître contestée, ou en évolution. Les expérimentations en France avaient entre autres pour objectif de vérifier à la source certains détails de la norme. Et ce sont les mêmes questionnaires qui ont servi pour la Belgique, avec quelques aménagements (ajout de Q.C.M. sur les belgicisms).

L'orthographe confirme son statut privilégié avec seulement 30% d'invalides. Ce sont les questions d'analyse grammaticale et de sens des mots qui en ont le plus, en France (en Belgique, ce sont celles de stylistique).

Les « presque ».

Entre les validées et les invalidées s'étend une zone indécise, où des Q.C.M. sont validées et invalidées à la fois: les étudiants plus qualifiés optant pour un distracteur ne sont pas suffisamment nombreux pour que leur témoignage ne puisse être mis en doute (v.p.130).

Le statut normatif des « presque » est-il indécidable? Ou bien peut-on, en comparant les indices, mesurer leur distance des validées et des invalidées, et les rattacher alors aux unes plutôt qu'aux autres? On a vu (p.42) que, parmi les invalidées, il y en avait dont le distracteur préféré avait une sélectivité plus forte que celle de la bonne réponse prévue. Ces Q.C.M. sont dites « tendanciennes ». Le meilleur indice à relever, pour tenter d'éclaircir par les grands nombres le statut des « presque », ce serait sans doute l'indice de sélectivité.

Il a donc été procédé à une comparaison des sélectivités des validées, des invalidées et des « presque », par région.

Sélectivité des « presque ».				
Lieu	Validées	« presque »	Invalidées	Total
1 France	0.23	0.21	0.18	0.20
2 Maghreb	0.22	0.18	0.21	0.21
3 Belgique	0.22	0.20	0.18	0.19
4 Québec	0.25	0.24	0.23	0.24
5 Afrique	0.26	0.25	0.20	0.21
Total	0.25	0.23	0.20	0.22

Les fluctuations sont réduites, à peine quelques centièmes par rapport à la moyenne générale de 0.22. Des variations aussi faibles peuvent-elles être significatives? C'est cependant le Québec

qui l'emporte tant soit peu, presque partout, sauf, pour les validées, où domine l'Afrique (0.26), qui est partout ailleurs proche de la moyenne. Que peuvent signifier de si légères avances? On se souvient que la sélectivité ou discriminance, au terme d'itérations qui maximisent le Cronbach, augmente en fonction de l'accord entre les répondants sur l'ensemble du lot. Plus une strate est formée de ces répondants qui ont les meilleurs résultats parce qu'ils sont le plus souvent d'accord entre eux, plus sa discriminance augmente. Il y aurait donc moins de disparité dans les groupes du Québec que dans ceux des autres régions de la francophonie. Un brin...

Il est rassurant de voir que les validées sont les plus sélectives et les invalidées les moins sélectives (sauf au Maghreb). Cette région est la seule qui préfère ses invalidées aux « presque », qui ne sont du reste pas vraiment moins nombreuses (18%, alors que la moyenne générale est de 19%¹).

Quant à la question posée de la proximité des presque avec les deux autres types de Q.C.M., on voit que la distance semble moindre du côté des validées, mais pas beaucoup.

Les sélectivités moyennes sont très stables. Il n'en va pas de même de l'indice de niveau de difficulté. Il fluctue de façon bien plus marquante. Quelles sont les conclusions à tirer de ce phénomène? En voici le tableau.

La moyenne globale pour les validées est de 0.01, quasiment le centre de l'échelle (qui est à 0.0). Mais les « presque » cette fois ne sont pas entre les validées et les invalidées: elles sont de loin les plus faciles : de près d'un écart-type au total (-

Niveaux de difficulté.				
Lieu	Validées	« presque »	Invalidées	Total
France	0.20	-0.96	1.75	0.74
Maghreb	-0.37	-1.21	1.41	0.29
Belgique	-0.14	-1.24	1.54	0.43
Québec	0.37	-0.32	2.14	0.92
Afrique	-0.12	-0.98	1.57	0.77
Total	0.01	-0.90	1.67	0.59

0.90). Le distracteur est choisi par une mince frange d'individus plus forts que ceux qui ont

1. Détail des effectifs des « presque » : France, 20%; Belgique, 17%; Québec, 12%; Afrique, 27%.

pris la bonne réponse, quoique trop peu nombreux pour invalider celle-ci. Cela a un effet sur le niveau de la bonne réponse, qui a perdu de bons joueurs et baisse d'autant.

Les invalidées, par contre, sont difficiles, et même très difficiles (de plus d'un écart-type et demi; exactement 1.67). C'est dû au fait que le distracteur préféré ne peut avoir que le premier rang. Le niveau qui situe la Q.C.M. invalidée dans son ensemble n'est pas celui de la bonne réponse présumée, puisqu'elle est invalidée : c'est celui du distracteur dissident élu. L'excès de difficulté indiquerait que, quand les meilleurs se trompent, c'est une tendance à eux, corrélée à leur habileté, une façon de parler propre aux plus compétents du groupe.

On ne manquera pas de se demander aussi ce que signifient les variations du total par région. Le Québec obtient 0.92 et le Maghreb 0.29. Entre ces extrêmes viennent se placer les autres régions, plus proches de la moyenne globale de 0.59. Ce niveau moyen des questions posées selon les régions donnerait-il une idée de la perception de la difficulté des Q.C.M. selon les régions? En ce cas, ce serait au Québec qu'elles sont jugées les plus difficiles, dans leur ensemble, et au Maghreb les plus faciles.

Cependant cela dépend beaucoup des sujets. Voici comment se précisent les appréciations implicites que peuvent contenir les scores.

Niveaux des validées par sujet								
Lieu	orth.	morph.	accord	synt.	f.lex.	sens	styl.	gram.
France	1.17	0.28	0.43	0.91	1.36	1.35	1.68	1.26
Maghreb	-0.09	0.21	0.68	0.13	0.29	0.41	0.44	0.39
Belgique	1.91	-0.22	0.18	0.66	0.80	0.77	0.59	1.06
Québec	-0.05	0.74	1.02	1.32	1.07	1.27	1.44	1.07
Afrique	0.18	0.42	0.81	0.23	0.63	0.85	1.05	0.18
Moyenne	0.18	0.40	0.75	0.48	0.70	0.94	1.09	0.66

L'orthographe, sujet le plus enseigné, est le plus facile en moyenne et dans trois régions. Autre sujet facile: les variations de forme grammaticale (morphologie), surtout en France et en Belgique; et aussi la grammaire, en Afrique, sans doute à cause de la grande variété des langues en présence, qui peut accoutumer au maniement, pas nécessairement des concepts (qui devraient avoir été enseignés) mais des catégories (verbes, noms, qualifiants, actants, personnes), indispensables à la pratique de tant de langues.

La stylistique, pratiquée plus qu'enseignée, toute en nuances, est à l'autre extrémité : sujet le plus difficile, en moyenne et dans deux régions spécialement, la France et le Québec. Les autres régions ont chacune leur point faible (le point qui leur apparaît comme le plus difficile, en ne tenant compte que des Q.C.M. validées, donc sans imposer au groupe d'autres critères que ceux qu'il a lui-même admis, parmi ceux qui sont reconnus). Au Maghreb, ce sont les accords (difficulté toute relative puisque les accords sont plus difficiles encore aux yeux des Québécois et des Africains, mais tous les autres sujets sont jugés

encore plus faciles que celui-là par les maghrébins). En Belgique, c'est la grammaire¹ et en Afrique, le sens des mots.

Passons aux intersections. Elles nous réservent une découverte importante.

Les intersections.

Les groupes, selon leur culture ou leur région, valident des Q.C.M. différentes. Ce phénomène n'a-t-il pas quelque chose de curieux? Quelle est son importance quantitative? Un tableau des intersections entre pays d'Afrique (pris deux à deux) a été dressé en 1995². La moyenne générale était seulement de 22%. Autrement dit, en prenant deux à deux les neuf pays d'Afrique noire à avoir exécuté en 1995 des expérimentations, on ne trouvait pas plus que 22% de questions validées de part et d'autre, en moyenne. Mais les validées ne font elles-mêmes que moins de la moitié des Q.C.M. (Voir le tableau des questions validées par pays, ci-dessus.) Ces 22% sont donc pris sur, en moyenne, 40% des Q.C.M. 22% sur 40%, c'est encore plus de la moitié.

On peut conclure que grammaires implicites pratiquées dans les pays d'Afrique noire diffèrent l'une de l'autre d'environ 50%. Nous pensions que c'était explicable par la diversité des langues de base, et que dans d'autres régions, exclusivement francophones et depuis longtemps, il en serait autrement. Or, que donnent les mêmes calculs en France, en Belgique et au Québec?

On a vu que la France valide 39% de ses Q.C.M. (exactement 1388 sur 3498); la Belgique aussi (817 sur 2104); le Québec, 52% (4299 sur 8289). Sur ces totaux, voici les intersections. France-Québec : sur les 2853 Q.C.M. posées des deux côtés, 584, donc 20%; France-Belgique : sur 1222, 209 (17%); Québec-Belgique: sur 1668, 370 (22%).

Résultats étonnants! La moyenne africaine de 22% n'est pas même dépassée! Les cultures linguistiques respectives de ces trois pays (y compris les influences exercées par les langues germaniques principalement) seraient donc au moins aussi radicalement différentes que celles des régions de l'Afrique³ entre elles du point de vue du français?! Il y aurait donc lieu de penser que des manuels scolaires distribués de part et d'autre des frontières ne seraient appropriés, s'ils sont identiques, en Europe et en Amérique du Nord comme en Afrique, que dans une proportion inférieure à 50%⁴!?

1. On objectera que l'indice *orth.* est le plus élevé, mais cet indice, pour cette fois, est peu sûr: le hasard a voulu qu'il n'y eût que onze Q.C.M. pour l'établir.

2. Cf. *Lettre du C.A.F.É.* 4, p.4.

3. Déjà ci-dessus, p.188, les sélectivités comparées se sont tout aussi curieusement révélées plus faibles en France et en Belgique qu'en Afrique.

4. France-Québec: 20% d'intersection sur 44% de validation moyenne (52 et 39), ce qui donne environ 44%; France-Belgique: 17% sur 39%, soit environ 43%; Québec-Belgique: 22% sur 45%, soit environ 49%.

Chiffres en main, un enseignement qui ne soit pas à moitié inadapté à la situation linguistique des apprenants nécessite donc des cours distincts selon les régions. Ceci est vrai quant au choix des Q.C.M. et, corrélativement, quant au libellé des explications et des règles. Si la validation échoue, c'est dû principalement au fait que l'identification des règles et des définitions mises en cause n'a pas été celle qu'on attendait. L'appropriation de l'enseignement suppose des spécialistes sur place et des expérimentations.

Une fois les indices réunis, il devient aisé de monter un cours adapté aux besoins régionaux. Il suffit de partir du bassin des validées dans la région.

Les « tendanciennes ».

Un autre aspect très particulier des indices mérite de retenir l'attention. On sait que l'indice de sélectivité d'un distracteur grimpe si un nombre anormalement élevé de ses répondants se situe dans des niveaux de compétence supérieurs aux autres. Ceci a été analysé plus haut comme un signe de tendance pour l'évolution de la langue; tendance généralement temporaire, du reste, quand les bonnes réponses prévues finissent par s'imposer(v.p.41).

Sont tendanciennes, les Q.C.M. invalidées dont le distracteur préféré arrive en première strate (sa sélectivité l'emporte sur celle de la bonne réponse). Dans le cas des « presque », la strate supérieure, si négligeable qu'elle soit, a souvent une sélectivité supérieure aux autres (v.p.188). On pourrait en tenir compte de façon marginale, par exemple pour interpréter les intentions des répondants. Mais il y a un autre phénomène du même type. Même les validées peuvent être tendanciennes. Il suffit pour cela que la deuxième strate montre une sélectivité plus forte que la première.

Les « tendanciennes ».				
Région	Validées	« presque »	Invalidées	Total
France	59%	51%	60%	58%
Maghreb	50%	76%	77%	66%
Belgique	62%	61%	76%	69%
Québec	68%	73%	86%	75%
Afrique	59%	57%	65%	62%
Moyenne	60%	62%	69%	65%

Après tant de précautions en vue de garantir la meilleure adéquation du groupe et du test, nous aurions pu penser que les Q.C.M. tendanciennes ne devaient plus constituer qu'une minorité. En fait, elles sont omniprésentes; à peine moins nombreuses dans

les « presque » que dans les invalidées, à peine moins nombreuses dans les validées que dans les « presque ». La moyenne générale est aux deux tiers, 65%. Deux Q.C.M. sur trois témoignent de mouvements d'opinion qui tendent à favoriser un distracteur au détriment de

la bonne réponse officielle. Le mouvement des choix dans la langue est comme celui du vent, irrégulier, soumis à des dizaines de forces plus ou moins importantes, depuis les langues étrangères en compétition jusqu'aux moindres hasards de libellé.

Pourquoi est-ce le Québec qui subit le plus de tendances divergentes et la France le moins? Position géographique (et historique, du fait de la coupure des relations commerciales durant la Seconde Guerre mondiale)? En Belgique aussi, les tendances se multiplient. Il est vrai que nos expérimentations viennent surtout de la région de Liège, cité de l'indépendance (!)

Région et individu.

Un manuel d'apprentissage adapté peut donc aujourd'hui se fonder sur les besoins réels, mesurés selon les régions. La somme des opérations à effectuer est considérable, comme on va le voir; si considérable que sans une base de données informatisée, il ne faudrait pas plus y songer que, pour obtenir des graphiques, on ne pourrait envisager de calculer des indices par soi-même, sur des milliers de données, et de devoir recommencer autrement aussitôt après (lors des itérations).

Difficile, ici, de faire l'économie d'un ordinateur. Partons d'un logiciel de base de données. Y prend place tout d'abord le texte des Q.C.M. avec leurs règles et leurs corrigés. Y sont attachés les graphiques obtenus dans les lots de correction des différentes «populations» (ce sont des individus réunis en fonction de leur comportement en langue)¹.

Le programme de fabrication² d'un cours C.A.F.É. (le percolateur) rassemble les lots d'une région, écarte les Q.C.M. invalidées à cet endroit, et entreprend de bâtir des subdivisions qui vont devenir les étapes d'apprentissage et la table des matières du cours.

Ces opérations sont paramétrisées, en sorte que, selon les situations, on peut faire varier le nombre de Q.C.M. de chaque subdivision, en réservant éventuellement les plus sélectives, en vue des examens finals.

Il faut savoir qu'à cette étape s'affrontent deux impératifs contradictoires. Le cheminement doit se faire dans l'ordre logique des problèmes abordés si l'on veut que l'apprenant voie où il en est dans son exploration des aspects de la langue. Or un tel ordre obligerait l'apprenant à faire une série de Q.C.M. sans qu'il soit prioritairement tenu compte de leur niveau respectif. Un tel ordre ne serait donc pas celui de la moindre difficulté et ne respecterait donc pas trop la pédagogie. En effet, un étudiant, une étudiante ne peuvent

1. On se demandera par exemple si les franco-ontariens doivent constituer une population à part. S'ils valident à peu près les mêmes Q.C.M. que les acadiens, il sera possible de traiter ensemble les deux groupes.

2. Le détail des procédures est exposé au chapitre 10.

apprendre, assimiler et retenir durablement que ce qu'ils peuvent intégrer à leurs connaissances individuelles du moment présent. Ils ont un niveau d'habileté fluctuant, qui croît avec le temps et n'est d'ailleurs pas le même sur tous les sujets.

Théoriquement, rien de plus facile que de s'ajuster aux besoins des individus avec des Q.C.M. expérimentées. On les trie sur leur indice de niveau pour les présenter dans cet ordre. Mais parcourir ainsi des Q.C.M. en ne tenant pas compte des sujets ne convient que dans les tests. Cela entraverait la clarté de la démarche au moment d'acquérir systématiquement des connaissances, de lire des corrigés explicatifs et de comprendre des règles. En gravissant des échelons microgradués sur difficulté seulement, on changerait constamment de sujet. La tâche du logiciel de production est d'explorer les possibilités de compromis entre deux types de cheminement : selon le niveau et selon le sujet.

Vous me direz : sans doute les connaissances actuelles de l'apprenant sont-elles la pierre de touche d'un apprentissage efficace, mais n'est-il pas vrai, par ailleurs, qu'il n'y a rien de plus insaisissable? Car cela diffère de personne à personne (surtout en langue), sans compter que cela change à mesure qu'on progresse (et que même la progression diffère selon les individus).

Sur ce dernier point, celui de la progression individuelle, ouvrons ici une courte parenthèse. Une interaction de type EAO (enseignement assisté par ordinateur) plutôt qu'en groupe dans des classes offre déjà les mêmes avantages que l'autodidaxie, avec un simple manuel, s'il est clair, et doté d'un index. Chacun peut ainsi y aller à son rythme et choisir son sujet, feuilleter jusqu'à ce qu'il trouve ce qui l'intéresse le plus ou une information qui manquait, justement, à sa compréhension. En vue de faire gagner du temps aux individus les mieux préparés, il y a, comme on a vu plus haut, dans le didacticiel, deux modes de progression. Le mode normal offre les Q.C.M. dans un ordre surtout logique, qui sera décrit ci-dessous, et le mode défi permet de passer par-dessus les points trop faciles, avec l'aide d'une sorte de tuteur automatique. En effet, le didacticiel calcule le niveau d'habileté probable de l'apprenant à mesure de ses réponses, ce qui permet d'écarter de sa route les Q.C.M. dont l'indice de difficulté est inférieur à son niveau d'habileté. Comme tout cela reste en fait relativement subjectif et doit varier selon les personnes, on laisse chacun juge du mode à utiliser. Le cours se fait donc suivant deux rythmes toujours disponibles. En mode "apprentissage", toutes les questions sont posées dans l'ordre (logique **et** pédagogique, comme on va le voir). En mode "défi", l'on peut gagner du temps en prenant des risques. Le mode défi vous fait sauter par dessus les questions probablement trop faciles pour vous, à en juger par la qualité de vos réponses antérieures.

On passe quand on veut d'un mode à l'autre. Vous trouvez le cours facile? Passez au mode défi. Vous le trouvez difficile? Revenez au mode apprentissage.

Ayant ainsi tenté de tenir compte au mieux de la liberté individuelle, il reste à établir un cheminement optimal selon les Q.C.M. disponibles pour une population.

On commence par choisir le nombre de niveaux de cours souhaitable, selon les années d'enseignement. Un tri des Q.C.M. sur l'indice de difficulté permet d'en attribuer un nombre suffisant à chaque niveau, selon les disponibilités. Cela peut donner, si l'on prévoit trois niveaux:

1. Erreurs tragiques (secondaire supérieur).
2. Problèmes courants (collégial).
3. Nuances précieuses (universitaire).

On prévoit, dans chaque cours, pour la commodité, une dizaine d'étapes majeures ou «leçons». La liste en est donnée au début du cours. On peut choisir une leçon et la faire en priorité, ou les aborder dans l'ordre d'affichage.

Une leçon est composée d'une dizaine d'étapes mineures ou «sections». La liste en est donnée au début de la leçon. On peut choisir une section et la faire en priorité, ou les aborder dans l'ordre d'affichage.

Une section est composée d'une dizaine d'étapes minimales ou «objectifs» contenant des questions à choix multiple. Ce sont des objectifs cognitifs, réunissant les Q.C.M. de règles apparentées et constituant une unité d'apprentissage. La liste des objectifs est donnée au début de la section. On peut choisir un objectif et le faire en priorité ou les aborder dans l'ordre d'affichage.

On peut y retourner ultérieurement. La révision permet de repasser sur des questions où l'on avait échoué, pour se rafraîchir la mémoire. Elle sert aussi, pour ceux qui avaient passé au mode défi, à aller voir quelles sont les Q.C.M. qui avaient été sautées. Naturellement, on ne va en révision que dans les sections terminées. Cette fois, les questions apparaissent avec leur corrigé (sauf celles où l'on avait échoué, pour qu'on puisse les reprendre et vérifier son progrès éventuel). Quand aux titres des parties achevées, il se mettent en vidéo inverse.

Aide au professeur.

Que faut-il au professeur de français? Pas seulement un bon manuel et des exercices. Il est en classe, et sa tâche est multipliée par la diversité des besoins individuels. Expliquer clairement, il y parvient, et de mieux en mieux avec le temps. Mais ces acquis sont rarement communiqués à plus de quelques collègues : il faudrait publier. Alors, en attendant que sorte l'ouvrage en chantier, chacun se sent isolé, et obligé à réinventer la roue.

Ah, s'il pouvait du moins tabler non plus sur l'ignorance générale mais sur les connaissances effectives de chaque élève : faire un diagnostic, déterminer les besoins actuels. Il pourrait alors, ainsi, intéresser un à un les membres du groupe, être un agent de changement.

Les distracteurs de chaque Q.C.M. recevant leur indice de valeur pour la population, le diagnostic se précise. Et, pour les éclaircissements à donner en classe, il est désormais envisageable, entre collègues, à la fois de soulever les points de langue bicornus même ténus et de se communiquer les hypothèses explicatives qu'ont suscitées les réactions des élèves. La chose est toute programmée, avec Internet, dans les classes virtuelles. Les questionnaires expérimentaux offrent des diagnostics et les échanges sur le contenu des règles se font dans des «listes de discussion».

Par ces nouvelles voies, la classe bénéficie des échanges entre collègues. Elle n'est du reste plus seulement un lieu physique. En se branchant sur Internet, elle devient «virtuelle» ou, pour mieux dire, conviviale. Les élèves ont des pages à lire, des réactions à faire enregistrer, des exercices à faire et le tuteur peut aller vérifier le degré d'avancement de chacun et de chacune. Certains didacticiels comportent une commande qui fournit une liste des inscrits classés selon l'avancement des travaux prévus pour la période. Affichée en classe (avec des noms de code pour que chacun soit seul à recevoir l'information), une telle liste stimule et rassure : les uns visent les premières places, d'autres se mettent au travail pour éviter les dernières. L'accès à un système de messagerie permet à l'enseignant de s'adresser aux absents (quand ils se rebrancheront), de prendre des nouvelles, de répondre aux questions, individuellement ou collectivement.

Outre le suivi de l'enseignant, la classe virtuelle permet aux enseignés de faire leurs commentaires et de poser des questions. Ils ne sont plus obligés d'attendre qu'on leur donne la parole ni de devoir parler devant tous : ils peuvent réagir et formuler leur réaction sur le vif, au moment même où un problème a surgi. Ces réactions parviennent au professeur au moment où il ira interroger le didacticiel en vue de préparer son cours. Ainsi peut-il consacrer une partie du temps d'enseignement à répondre aux questions qui ont un intérêt suffisamment général.

L'efficacité des périodes de rencontre est accrue du fait que l'attention du groupe peut se concentrer sur les problèmes de langue réellement présents.

La classe virtuelle vient donc, non pas remplacer, mais compléter la classe réelle. Le professeur reste pleinement maître d'oeuvre. Il choisit parmi les chapitres, sections et objectifs, le programme qu'il destine à ses élèves et il peut orienter son enseignement sur leurs réactions, relevées à intervalle régulier, quelques heures avant de rencontrer les participants. Le C.A.F.É., avec ses questions à choix de réponse multiple et ses corrigés détaillés, peut entrer en jeu soit d'emblée, soit à titre d'exercices complémentaires à un exposé préalable. Sur demande, il y a, pour les surdoués, autoguidage accéléré (on passe à l'option «défi»). Dans ce mode, c'est la qualité du choix de réponse qui détermine la question suivante. Gain de temps, par conséquent, et, si le cours vient après la session de laboratoire Internet, possibilité d'adapter l'enseignement théorique aux besoins détectés.

En effet, un logiciel conçu pour les expérimentations prépare des pages où les contenus des questions de la semaine sont accompagnés des indices du groupe. Ainsi, en classe, il devient facile de passer plus rapidement sur les points suffisamment connus (Q.C.M. validées ou presque, par la majorité), de s'étendre davantage sur ce que la majorité ne

maîtrise pas encore (Q.C.M. validées ou presque, par une minorité), et de mettre en discussion l'un ou l'autre des points controversés (Q.C.M. invalidées et tendanciennes).

Les remarques des élèves ou les questions qu'ils peuvent se poser figurent dans le cours préparé, à la suite du texte de la Q.C.M. concernée¹. On peut alors y répondre devant la classe, dans la mesure où ce sont des questions susceptibles d'intéresser le groupe entier.

Bien entendu, tout dépend de la population à laquelle appartient le groupe que l'on veut inscrire. Des versions différentes des cours sont à envisager selon les groupes linguistiques et la langue usuelle de chacun (anglais, arabe, espagnol, allemand, néerlandais, etc.)

En faisant passer à ses élèves des questionnaires expérimentaux, l'enseignant obtient un diagnostic des besoins de son groupe et une préparation de cours spécialement adaptée. Ce faisant, il participe à la cueillette de données qui permettront la préparation de cours adaptés aux besoins spécifiques de sa région.

1. On peut voir sur quoi ils ont buté, revenir en classe sur ces points-là seulement. Le programme permet même d'identifier les élèves qui ont donné telle ou telle réponse. Les conversations se poursuivent dans les corridors...