
Tirer le fil professionnel de l'écriture

Les enseignements d'une collaboration interdisciplinaire pour penser un dispositif commun de Maîtrise de la langue

Danièle Peto* & Laurence Demanet**

* Département ISFSC

111, rue de la Poste

1030 Bruxelles

d.peto@isfsc.be

** Département des Sciences Logopédiques

45, Avenue de l'Enseignement

7330 SAINT-GHISLAIN

laurence.demanet@condorcet.be

RÉSUMÉ. Aujourd'hui, dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone, nombreux sont les enseignants à avoir la conviction que les étudiants maîtrisent de moins en moins la langue française et à y voir un réel problème pour leur inscription professionnelle future. Face à ces constatations, deux enseignantes en Haute Ecole, l'une issue d'un département des sciences logopédiques et l'autre issue d'un département de sciences politiques et sociales, ont voulu mener ensemble une enquête par questionnaire auprès des étudiants inscrits en début de cycle. Cette enquête avait pour buts de dresser un panorama des représentations de la langue orale et écrite par les étudiants de BAC1, de leur rapport à l'écriture et de leur sentiment de compétences langagières. Après quelques éléments de cadrage du questionnement, l'article présente les résultats de l'enquête en mettant en avant la difficulté de penser et construire un questionnement commun et, a fortiori, un dispositif pédagogique commun de maîtrise de la langue, transversal à l'ensemble des départements en Haute Ecole.

MOTS-CLÉS : Maîtrise de la langue française, Remédiation, Métacognition, Formation professionnalisante, Logopédie, Assistant social.

1. Introduction

De nos jours, de nombreux enseignants du supérieur sont convaincus que les étudiants en Haute Ecole maîtrisent de moins en moins la langue française (orale et écrite). Certaines publications semblent conforter cette conviction, essentiellement vis-à-vis de la rédaction écrite (Boch & Frier, 2017).

S'agissant des recherches à propos de l'efficacité des dispositifs pédagogiques, Mouhib (2019) fait le constat de nombreux échecs et abandons au sein de l'enseignement supérieur belge francophone, et ce, en dépit des dispositifs d'aide à la réussite pourtant mis en place. A ce propos, les enseignants du supérieur ont le sentiment que les activités de remédiation proposées sont délaissées, surtout par les étudiants qui en auraient le plus besoin. Cette conviction a été clairement épinglée par Crahay (2012, 2019), laquelle constate le faible taux de participation des étudiants aux activités pédagogiques de soutien proposées. Les enseignants notent aussi que les outils ou logiciels gratuits mis à la disposition des étudiants sont peu utilisés.

Cependant, si la presse quotidienne aborde régulièrement la question de la maîtrise orthographique et syntaxique dans les formations primaires et secondaires, les chiffres attestant de la situation dans le supérieur (non) universitaire ne sont pas légion :

Les difficultés orthographiques -et plus largement rédactionnelles- des étudiants entrant à l'université apparaissent aujourd'hui comme une réalité, mais une réalité complexe à cerner. Les quelques études, rapports ou statistiques sur la question apportent désormais des conclusions suffisamment tangibles pour que les responsables institutionnels et politiques s'en émeuvent. Il semble pourtant qu'au-delà de ces données quantitatives, nous n'ayons guère d'analyses assez fines, susceptibles d'identifier les causes de ces difficultés et leur genèse (David, 2014, p.95).

Au-delà de toute objectivation précise, des études ont montré que le fait d'être conscient de ses compétences (de ses forces et de ses faiblesses) est un élément fondamental pour bénéficier des outils de remédiation et pour accepter de mettre en place des stratégies destinées à pallier ses lacunes (Jacquet et al., 2014). D'autres recherches soutiennent aussi qu'il est essentiel de réfléchir et d'aborder les problèmes d'écriture sans se centrer sur les seuls « savoirs linguistiques et textuels » pour s'intéresser plutôt à la posture scripturale (Crognier, 2010, p.142) et au contexte dans lequel s'inscrit la pratique de l'écriture (David, 2014). Ces auteurs mettent en avant la nécessité de ne pas limiter l'attention aux erreurs orthographiques et syntaxiques présentes dans les écrits étudiants. Selon ces chercheurs, il est essentiel de contextualiser l'approche de la langue et de sa maîtrise. Comme le rappelle Cordary (2005), il est nécessaire d'amener les élèves à développer une « posture linguistique » c'est-à-dire qu'ils apprennent à « porter un regard sur leur propre pratique, en mettant à distance leur écriture pour en regarder le fonctionnement » et à verbaliser « les représentations qu'ils ont élaborées » (David, 2014, p. 95). Romainville (2000) insiste encore sur la nécessité de prendre en compte le contexte communicationnel dans lequel s'inscrivent les difficultés orthographiques et syntaxiques de nos étudiants. Dans la même lignée, Mouhib (2019) aborde « la notion d'accompagnement intégré » en concluant que les dispositifs d'aide à la réussite sont mieux perçus s'ils sont intégrés au programme de l'étudiant de manière complètement dépendante aux autres activités d'apprentissage. Pour Crahay (2019), il importe de développer une attitude métacognitive pour rendre l'étudiant acteur de sa réussite. En outre, cette chercheuse met en lumière la diversité des outils d'aide à la Maîtrise de la langue française (MLF) au sein de l'enseignement, rendant ainsi complexe la mesure de leur efficacité spécifique. Elle s'interroge notamment sur « les aspects de la langue à privilégier pour contribuer à la réussite académique et sur le statut à conférer à la maîtrise de la langue dans le Supérieur » (2019)¹.

C'est dans ce contexte général que le contact a été pris entre l'ISFSC et Condorcet, à l'issue de la Journée des Chercheurs édition 2017, organisée par SynHERA². En effet, depuis quelques temps, les enseignants de la section Assistant social de l'ISFSC avaient l'impression d'être confrontés à des étudiants avec une maîtrise de la langue écrite de plus en plus chaotique, au niveau orthographique certainement mais aussi, et c'est d'autant plus questionnant, quant à la capacité de structurer la pensée à travers un écrit. Problème de formation antérieure ? Problème d'attention ou d'intérêt porté à l'écrit ? Impacts de l'usage des nouvelles technologies ? L'envie de comprendre ce qui fait que les étudiants semblent porter peu d'intérêt à leur langue a entraîné l'appel à collaboration lancé lors de la Journée des chercheurs. Et c'est parce que ses enseignants sont confrontés aux mêmes constats que le département Logopédie a répondu à l'appel.

¹ Cette phrase est reprise de la communication « Maîtrise de la langue et réussite académique. Quelques questions » présentée par Marielle Crahay, le 28 janvier 2019, dans le cadre du Colloque Pôle Hainuyer *Réussir dans l'enseignement supérieur, tous concernés !*

² Le 23 novembre 2017, à Huy, Belgique.

L'origine du projet tient dans le souhait de dresser, pour les étudiants de début de cycle, une image partielle de leurs représentations de la langue orale et écrite, de leur rapport à l'écriture et de leur niveau de conscience de leurs propres compétences en langue française. Le souhait aussi de penser les premières lignes d'un dispositif de remédiation qui aurait pu être proposé à n'importe quelle structure travaillant avec des étudiants tout juste sortis du secondaire et confrontés à des difficultés linguistiques.

2. Cadrage du questionnement

En préambule, il nous a semblé important de mettre en évidence les raisons pour lesquelles un rapport à la langue fluide et maîtrisé est essentiel du point de vue du corps enseignant.

Au-delà du simple problème d'un texte truffé de fautes se pose la question de l'accès au sens même du texte pour celui qui doit le lire. Comment, en effet, comprendre un texte au sein duquel le déterminant possessif « ses » est orthographié « c'est » une fois sur deux ? Comment comprendre un texte dont l'orthographe renvoie à l'oreille et aux accents de la langue parlée (« je les fait hier » pour « je l'ai fait hier ») ? Comment, enfin, comprendre un texte dont certaines informations qui semblent initier le propos sont présentées en fin de texte mais tenues pour évidentes à l'esprit du lecteur dès le début ? Les étudiants se préoccupent-ils de la course au sens dans laquelle ils plongent le lecteur ? Se rendent-ils compte qu'un texte mal rédigé peut parasiter la compréhension de leurs productions ? En perçoivent-ils l'impact pour leur futur métier ? S'agissant de la langue orale, les étudiants sont-ils conscients de leurs erreurs de syntaxe (« c'est moi qui a »), de leurs erreurs de conjugaison (« vous disez », « si j'aurais », « je buverais »), de leurs erreurs de prononciation (/ ʒ ε s p l i k /) et leurs implications pour l'auditeur ? Se rendent-ils compte du manque de clarté de leur discours ?

Quelle que soit l'orientation professionnelle des étudiants, dans chacune de ces Hautes Ecoles les enseignants s'accordent à souligner l'importance de la langue française pour leur futur métier. S'agissant des travailleurs sociaux, le métier exige la production de textes (ou rapports) porteurs de sens pour autrui ainsi que la capacité à saisir le sens de l'autre et à le (re)transcrire pour la personne elle-même, pour le travailleur social, ou encore pour une tierce personne, en préservant le sens initial, voire en rajoutant un propos personnel avec un supplément d'informations en lien de sens avec le récit initial. Quant aux logopèdes, leur profession les oblige à rédiger des rapports écrits visant la transmission d'informations cruciales aux médecins ou autres thérapeutes médicaux, à prendre en charge des patients avec des difficultés langagières (orales et écrites), à apporter un compte-rendu oral aux patients eux-mêmes ou aux parents, et ce, dans le but de leur expliquer leurs faiblesses ou celles de leur enfant.

La littérature en travail social questionne régulièrement cette difficulté du rapport à l'écrit de ses professionnels là où la littérature en sciences logopédiques interroge avant tout les difficultés des « patients » dans leur rapport à l'écrit, à l'oral et à la lecture. Sans viser une revue exhaustive de la littérature, nous isolerons ici trois aspects, soulignés par différents auteurs, qui nous semblent indiquer combien la maîtrise de la langue est essentielle dans les cadres professionnels auxquels nos étudiants aspirent. Ces trois aspects renvoient à la capacité de se reconnaître une expertise légitime, au fait d'assumer le lien à l'agir ainsi qu'à la capacité créatrice.

C'est Crognier (2010) qui nous invite à réfléchir le lien entre le rapport à l'écrit et le sentiment de légitimité. Selon lui, le « mauvais rapport à l'école », lot de nombreux (futurs) travailleurs sociaux, explique en partie leur rapport compliqué à l'écrit. Or, précise l'auteur :

[...] si on tire le fil de l'écriture, c'est tout un ensemble qui se défait : les conceptions du travail, l'organisation de l'institution, la relation à l'autre et la relation à soi-même, la question de l'observation, celle de la légitimité, les relations entre partenaires d'un même travail et, évidemment, le lien à l'écriture, c'est-à-dire au langage et à la pensée, et à sa propre pensée, et derrière cela l'autorisation individuelle ou institutionnelle à penser quelque chose et à en faire part. (p. 138).

Des fautes d'orthographe et de syntaxe présentées par certains comme un détail ou une inattention, nous voici donc face à l'impossibilité voire à l'impensable (que cela soit ou non conscientisé) de dire, soi-même, quelque chose à partir de ses propres compétences et expériences professionnelles. Il est donc essentiel que l'apaisement soit conquis dans le rapport à l'écrit pour que l'expertise du travailleur social puisse aussi trouver un canal où s'inscrire, où se dire.

C'est d'autant plus important que ce qui caractérise les métiers du travailleur social et du logopède, c'est leur inscription dans le quotidien des gens et, souvent, la nécessité de l'action. Or, continue Crognier (2010), s'appuyant sur Carmen Strauss-Raffy (2004),

[...] s'autoriser à devenir auteur [...] représente un changement de position : c'est quitter une position de passivité, voire de soumission, pour se risquer à faire autorité, c'est-à-dire assumer le fait que sa parole, ses actes puissent avoir de l'influence, du poids, puissent « en imposer ». » (p. 144).

Dans la même perspective, Riffault (2015) souligne combien le récit est une « mise en intrigue et en interrogation de l'agir humain » (p. 26), il permet et oblige le narrateur à dire une réalité.

Enfin, si la maîtrise de la langue participe au sentiment de légitimité et à la capacité de prendre une posture active, la maîtrise de la langue ouvre également à la création. Bentilola (2007) souligne en effet « la puissance créatrice de la grammaire : imposer des rôles aux êtres et aux objets que l'on évoque, même si -et surtout si- le monde ne nous les a jamais présentés ainsi » (pp. 147-8). C'est bien là, dit-il, la « mission de création » de la langue sans laquelle « les hommes ne seraient que créatures alors que la grammaire les élève au rang de créateurs. » (pp. 148-9).

Parvenir à développer la compétence scripturale impliquerait donc que l'étudiant saisisse l'intérêt et l'importance de la maîtrise de cette compétence. Et c'est là toute la question : les étudiants en début de cycle en sont-ils conscients ? Sont-ils conscients de l'impact considérable de la MLF sur leur future vie professionnelle ? Pensent-ils maîtriser ou ne pas maîtriser leur langue ?

Nous pensons que mieux cerner les représentations étudiantes du rapport à la langue permettrait de donner aux enseignants des leviers pour faire comprendre aux étudiants que derrière les impératifs orthographiques, syntaxiques et scripturaux, se cache une réserve insoupçonnée de facilitateurs de l'action, de la militance, de l'obtention de légitimité, de créativité et d'inscription forte dans le monde vécu.

3. Méthodologie

Pour répondre à ces questions, une recherche exploratoire a été menée auprès des étudiants en 1^{ère} année du Bachelier Logopédie (Condorcet) et du Bachelier Assistant Social (ISFSC). La recherche a également proposé une mesure objective des compétences orthographiques de ces étudiants afin de les mettre en lien avec leur estimation personnelle de ces mêmes compétences. Dans le cadre de ce projet, nous avons opté pour la réalisation d'une enquête par questionnaire.

3.1. Population

Préciser notre population commune a été plus compliqué que prévu au vu des différences dans la population étudiante de nos deux départements. Nous avons finalement décidé de proposer une participation à l'enquête aux étudiants qui

- Ont effectué toute leur scolarité en Belgique francophone
- Ont entre 18 et 25 ans
- Sont en première année de bachelier (soit assistant-social soit logopédie) sans avoir doublé une année dans cette orientation
- N'ont pas eu de suivi logopédique pour des difficultés de lecture ou d'orthographe, ou des difficultés pour prononcer les mots ou pour apprendre à parler
- Suivent les cours à temps plein

Nous avons particulièrement discuté la nécessité d'avoir effectué toute sa scolarité en Belgique francophone, d'avoir entre 18 et 25 ans et de ne pas avoir d'activité professionnelle en parallèle. En effet, la population étudiante en section Assistant social à l'ISFSC est marquée par la diversité tant en termes d'origines ethniques, que d'âge et de parcours antérieurs. Elle est ainsi caractérisée par un public composé d'étudiants plus âgés, d'étudiants avec un vécu migratoire ou encore d'étudiants obligés de travailler en parallèle de leurs études pour vivre. Il nous a néanmoins paru nécessaire de fixer ces critères et ce dans le but d'homogénéiser un maximum nos deux populations d'étudiants en vue d'analyses descriptives cohérentes. L'âge nous semblait important car il peut influencer le degré de conscience, le recul et le questionnement que l'on peut avoir par rapport à soi.

Tableau 1. *Données descriptives des participants issues du questionnaire (cf. annexe 1)*

	Bachelier Logopédie	Bachelier Assistant Social
Nombre de participants volontaires	16	8
Age moyen (écart-type)	19,31 (1,95)	21,12 (1,64)
Ratio sexe	16 filles/0 garçon	6 filles /2 garçons
Nombre de participants nés en Belgique	16	4
Nombre de participants ayant doublé pendant leurs études primaires ou secondaires	5	4
Nombre de participants ayant entamé d'autres études supérieures	7	3
Nombre de participants dont le père est né en Belgique	14	0
Nombre de participants dont la mère est née en Belgique	15	1

Le tableau 1 ci-dessus offre un aperçu des étudiants ayant participé à notre étude de manière volontaire. Au-delà des différences entre départements, il fait aussi clairement ressortir la diversité des profils qui caractérise les étudiants issus de l'ISFSC.

Nous avons opté pour une tranche d'âge limitée afin d'éviter de trop grands écarts d'expérience de vie et parce que, nous l'avons déjà dit, l'âge nous semblait pouvoir influencer le degré de conscience, le recul et le questionnement que l'on peut avoir par rapport à sa conscience linguistique.

Le fait d'inclure uniquement des étudiants suivant les cours à temps plein garantissait l'accès aux dispositifs de soutien de la langue au sein de la grille horaire.

Enfin, le fait de ne pas avoir eu de suivi logopédique semblait être un critère d'inclusion fondamental afin de ne pas mélanger les difficultés de la langue liées à des facteurs environnementaux à celles liées aux troubles neurodéveloppementaux.

Tableau 2. *Répartition des participants sur base de leurs études secondaires par orientation d'études*

	LOGO	AS
Générales	13	1
Techniques	2	6
Professionnelles	1	1

Les différences qui apparaissent entre les deux populations d'étudiants sont renforcées par la prise en compte de la filière suivie au cours de leurs études secondaires. Le tableau 2 ci-dessus illustre fort bien cet élément puisqu'on y constate que les étudiants en Logopédie qui ont participé à l'enquête sortent le plus souvent du secondaire général alors que les étudiants AS ont essentiellement suivi la filière technique.

Tableau 3. Répartition des étudiants sur base du diplôme le plus élevé obtenu par leurs parents

	LOGO		AS	
	Père	Mère	Père	Mère
Primaire			1	1
Secondaire Inférieur	3	1	1	1
Secondaire Supérieur	7	5		3
Baccalauréat	5	6	2	2
Master	1	4	1	1
Doctorat			1	

On notera encore (cf. tableau 3) que la majorité des étudiants des deux départements a des parents dont le diplôme le plus élevé est celui du secondaire supérieur et que, proportionnellement, les parents des étudiants des deux départements présentent un profil de formation proche, avec cependant une présence aux deux extrêmes en AS, inexistante du côté des Logo.

3.2. Mode de recueil de données

Travailler sur les représentations des étudiants aurait pleinement justifié un dispositif qualitatif d'entretiens semi-directifs (De Ketele & Roegiers, 2015, cités par Scheepers, 2021) mais deux raisons nous ont fait y renoncer. Tout d'abord, le temps et les moyens que nous pouvions consacrer à cette recherche nous étaient comptés et il nous a semblé plus raisonnable de commencer par un dispositif quantitatif nous permettant de récolter le matériau empirique en une seule fois quitte à prolonger le dispositif par une phase qualitative si cela se justifiait. Par ailleurs, nous avons aussi rapidement pris conscience que nos formations différentes nous poussaient vers des modes de questionnements et des intérêts différents et nous avons, un temps, pensé que le questionnaire quantitatif permettrait de limiter ces positionnements différents. Cependant, le nombre d'étudiants ayant accepté de participer à la recherche s'est révélé bien trop réduit pour permettre l'analyse statistique. Nous avons alors décidé de procéder dans une perspective exploratoire et à travers une analyse essentiellement descriptive. Nous travaillerons donc sur base de données chiffrées tout en n'en revendiquant jamais la représentativité statistique. Ces chiffres nous donnent la possibilité de faire apparaître des tendances et d'en tirer des hypothèses de travail et cela même si ce mode de recueil de données nous a obligées à limiter nos questionnements et analyses.

Il était prévu que la collecte de données s'étale sur deux ans par l'intermédiaire d'un questionnaire spécifique administré à deux moments pendant la formation (septembre 2019 et septembre 2020) auprès des mêmes étudiants volontaires. Par ces deux phases de récolte des données, nous espérions un impact opérationnel sous la forme d'éléments concrets permettant de penser certains dispositifs de soutien communs qui pourraient être proposés à n'importe quelle formation travaillant avec des étudiants tout juste sortis du secondaire et confrontés à des difficultés linguistiques. Le peu de participation à ce premier recueil de données a cependant entraîné une modification du projet initial en le limitant, pour la collaboration Condorcet-ISFSC, à cette première phase.

Sans doute serait-il important de questionner le peu de participation volontaire au travail. Le recueil de données s'est déroulé en une seule séance d'une heure. Les étudiants y avaient été invités une semaine avant le jour de rendez-vous, lors d'une activité d'enseignement prévue dans le cadre des journées d'accueil des premières BAC. Nous n'avions pas demandé d'inscription et nous ne nous attendions pas à un nombre de participants si restreint. Nous interprétons différemment cet absentéisme. Du côté des logopèdes, la dictée est un des aspects du parcours de formation qui inquiète les étudiants. L'annoncer lors de la présentation de l'enquête a peut-être été un frein. Quant aux futurs assistants sociaux, les critères de participation retenus pour ouvrir la participation à l'enquête ont probablement joué goulot d'étranglement. Nous n'avons cependant pas la possibilité d'aller plus avant dans notre explication du manque de participation.

Concrètement, en 2018, nous avons construit le premier questionnaire destiné aux étudiants de BAC1. Ce questionnaire a été relu par nos collègues (enseignants préoccupés par la pratique de la langue chez les étudiants) et prétesté auprès d'étudiants de première année en 2018-19, et ce, pour assurer la clarté des énoncés des questions. Finalisé en septembre 2019, le questionnaire a été administré dans les deux départements (Sciences Logopédiques et Département des Sciences Politiques et Sociales) aux étudiants de première année en ne retenant que les

étudiants inscrits pour la première fois dans l'orientation. A Condorcet, des heures spécifiques ont été proposées aux étudiants volontaires au sein de leur horaire. Un local strictement réservé à la passation du questionnaire et à la dictée a donc été réservé. A l'ISFSC, c'est dans le cadre du premier cours de *Sociologie générale*, cours en grand auditoire, que la recherche a été présentée avec appel aux volontaires en précisant bien les critères de participation. La dernière heure du cours suivant a été consacrée au questionnaire.

Particularité importante, le questionnaire se terminait par une dictée. Nous avons opté pour proposer une dictée informatisée de huit phrases issues d'un test logopédique standardisé normalisé (Baneath et al., 2015, cf. annexe II). Ce test normalisé nous a permis de savoir si chaque étudiant se situait dans la norme à l'épreuve administrée. Chaque score a été comparé à la distribution des scores obtenus au sein d'une population de niveau scolaire similaire (c'est-à-dire en fin de rhétorique). Dans ce test, chaque score est ensuite converti en percentile. Se positionner au P7 voire en-dessous est considéré comme « déficitaire ou pathologique ». Cela signifie que le sujet obtient un score qui s'écarte significativement de la norme attendue.

La dictée a donc permis d'objectiver les compétences orthographiques lexicales et grammaticales attendues en fin de rhétorique. La dictée nous a également permis d'établir un parallèle entre les réponses au questionnaire sur la conscience linguistique et les erreurs orthographiques.

Les modalités de passation de la dictée ont respecté les consignes du manuel du test. Le système de cotation utilisé (basé sur un comptage du nombre d'erreurs) fut celui consigné dans le manuel, et ce, afin de comparer les résultats individuels à une norme linguistique. Concrètement, chaque mot de la phrase est comptabilisé et peut comporter respectivement trois classes d'erreurs : des erreurs phonographiques (marquées par l'inadéquation entre les sons et les lettres), des erreurs lexicales (ou erreurs sur l'orthographe des mots irréguliers) et des erreurs grammaticales (soit les erreurs d'accords en genre et en nombre ou encore les erreurs sur les homophones grammaticaux).

A titre d'illustrations, voici quelques exemples d'erreurs :

- Erreurs dites « phonétiques » : « chèvre » écrit « chève », « aménagé » écrit « amenagé », « désormais » écrit « desormais ».
- Erreurs dites « lexicales » : « coline », « ilô », « hilo », « colinne », « randoneurs ».
- Erreurs dites « grammaticales » : trois « grand » loups, on a alors « dérangés », nous « eumes ».

4. Interprétation et discussion

4.1. Adéquation maîtrise orthographique et sentiment de maîtrise ?

Croiser les réponses des étudiants quant à leur sentiment de Maîtrise de la langue avec leurs résultats à la dictée fait apparaître des décalages inversés entre les populations LOGO et AS.

Tableau 4. Répartition des réponses (sur une échelle de 1 à 4) pour le sentiment de maîtrise de la langue (orale et écrite)

	<i>LOGO</i>			<i>AS</i>		
	Sentiment maîtrise langue orale française	Sentiment maîtrise règles de grammaire	Sentiment maîtrise de l'orthographe d'usage	Sentiment maîtrise langue orale française	Sentiment maîtrise règles de grammaire	Sentiment maîtrise de l'orthographe d'usage
Pas du tout d'accord	--	--	1	2	1	1
Plutôt pas d'accord	--	2	8	2	1	--
Plutôt d'accord	11	6	5	3	3	6
Tout à fait d'accord	5	8	2	3	4	1

Le tableau 4 indique que les étudiants LOGO estiment maîtriser leur langue orale ainsi que les règles de grammaire. En revanche, un grand nombre estime ne pas maîtriser l'orthographe d'usage. Les étudiants AS estiment, eux, maîtriser leur langue orale, les règles de grammaire ainsi que leur orthographe d'usage. Or, avec le tableau 5, nous constatons que l'étendue des erreurs est nettement plus élevée chez les AS, pour chacune des catégories d'erreurs et que cette étendue dépasse les normes attendues (soit entre P25 et P50) pour ce niveau de scolarité.

Parmi les erreurs phonétiques les plus fréquentes, nous retrouvons l'omission quasi systématique des accents. L'orientation de l'accent en tant que telle n'a pas été pénalisée, comme le stipulent les consignes du test.

Nous retrouvons ensuite les erreurs de décodage telles que « désormais » écrit « désorme »/ « les » écrit « le »/ « sentaient » écrit « s'entendent »/ « retrouvèrent » écrit « retrouvaient »/ « ordinateurs » écrit « ordinaire »/ « impatient » écrit « inépétient »/ « ces » écrit « ce »/ « qu'ils » écrit « qui »...

Sur base des données normatives pour adultes de niveau socio-culturel 2, correspondant à des sujets ayant obtenu un baccalauréat (soit l'équivalent du CESS en Belgique), certains étudiants obtiennent des résultats considérés comme « déficitaires » (soit égaux ou inférieurs à ceux obtenus par 7% de la population) soit pour l'orthographe phonétique, soit pour l'orthographe lexicale, soit encore pour les deux types d'orthographe.

Plus précisément :

- 2 étudiants sur 16 en logopédie obtiennent des résultats significativement inférieurs à la norme attendue pour l'orthographe phonétique et l'une d'entre elle obtient parallèlement de très faibles résultats pour l'orthographe lexicale.
- 7 étudiants sur 8 de la section AS obtiennent des résultats significativement inférieurs à la norme attendue. De manière détaillée, 6 d'entre eux sont spécifiquement faibles pour l'orthographe phonétique et, au sein de ces 6 étudiants, 3 d'entre eux cumulent de faibles résultats pour l'orthographe lexicale. Enfin un étudiant obtient de très faibles résultats uniquement pour l'orthographe lexicale.

Tableau 5. Résultats aux dictées par orientation d'études

	LOGOPEDIE		ASSISTANT SOCIAL		ETALONNAGES Niveau socio-culturel 2 (Baneath et al.,2015)
	Moyenne du nombre d'erreurs	Etendue [minimum- maximum]	Moyenne du nombre d'erreurs	Etendue [minimum- maximum]	[P50-P25]
Orthographe phonétique	0,43	[0- 2]	2,75	[0- 7]	[0- 1]
Orthographe lexicale	2	[0- 6]	4,12	[2- 7]	[2- 3]
Orthographe grammaticale	3,43	[0- 8]	7,7	[3- 14]	[4- 8]
Omission de mots	0		0,62	[0- 3]	0

Dès lors, s'agissant des étudiants AS, il semble y avoir un décalage entre le réel niveau de maîtrise et l'impression de maîtrise puisque 6 étudiants/ 8 effectuent un taux d'erreurs anormalement élevé par rapport à ce qui est attendu dans une population d'étudiants ne présentant aucune difficulté, population représentée à travers les normes établies dans le test Chronodictées (Baneath et al., 2015). Il y a une discordance entre leur niveau de MLF réel et leur sentiment de compétences (cf. comparaison des tableaux 4 et 5). A l'inverse, les étudiants LOGO ont le sentiment de ne pas forcément maîtriser l'orthographe d'usage et, pourtant, leurs résultats à la dictée indiquent le contraire.

Précisons cependant que cette étude se base sur une dictée utilisée dans le cadre des évaluations logopédiques. Le choix de la dictée ainsi que les questions posées dans notre questionnaire commun peuvent en elles-mêmes représenter une critique méthodologique.

De plus, dans cette étude, nous nous sommes essentiellement centrées sur la maîtrise orthographique comme premier élément de comparaison avec les réponses du questionnaire. Dans une nouvelle perspective de recherche, il serait intéressant d'étendre la comparaison avec l'évaluation du discours chez les étudiants. Leur proposer de discuter autour de thèmes bien précis afin d'avoir un recueil des éventuelles erreurs de langage permettrait d'épingler, comme nous l'avons fait pour l'écrit, un décalage potentiel entre le sentiment de compétences ressenti par les étudiants et leurs réelles aptitudes à discourir.

Tableau 6. Répartition des réponses aux 11 assertions (sur une échelle de 1 à 4) pour les étudiants LOGO

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Pas du tout d'accord	2	1	--	5	--	--	6	10	8	--	1
Plutôt pas d'accord	2	1	--	7	--	1	8	3	8	2	--
Plutôt d'accord	2	9	2	3	5	5	--	2	--	4	4
Tout à fait d'accord	10	5	14	1	11	10	2	1	--	10	11

Explication des 11 assertions, pour le tableau 6 comme pour le tableau 7 : **A1** Utiliser les mots de vocabulaire créés par les jeunes (comme « wesh, sheh », les mots en verlan, le langage « sms ») ne doit pas être permis sur le lieu de travail ; **A2** Rédiger un texte avec des fautes d'orthographe enlève automatiquement un peu de crédibilité au sens du texte ; **A3** S'exprimer avec des mots de vocabulaire adéquats et avec des phrases bien construites est nécessaire pour exercer un métier ; **A4** Aujourd'hui, il n'est plus nécessaire de maîtriser l'orthographe pour être écouté et respecté ; **A5** Expliquer oralement une opinion ou une conviction personnelle dans le cadre professionnel implique l'usage de mots de vocabulaire et l'usage d'une syntaxe adaptés ; **A6** Rédiger une opinion ou conviction personnelle sur le lieu de travail implique la maîtrise de l'orthographe ; **A7** Il est plus simple d'écrire un rapport professionnel, un travail scolaire, un TFE ... sous une forme proche du langage parlé ou du langage « sms » plutôt que de respecter les règles d'orthographe et de syntaxe ; **A8** Maîtriser l'orthographe est inutile dans notre société actuelle ; **A9** Il n'y a pas de différence entre style écrit et style oral ; **A10** Pénaliser les erreurs d'orthographe pour les travaux réalisés à domicile est normal ; **A11** Il est utile que les étudiants aient accès à un cours de maîtrise de la langue française pendant leurs études supérieures.

Tableau 7. Répartition des réponses aux 11 assertions (sur une échelle de 1 à 4) pour les étudiants AS

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Pas du tout d'accord	--	1	--	2	1	--	4	7	5	1	--
Plutôt pas d'accord	1	2	2	5	1	3	1	1	1	2	2
Plutôt d'accord	2	3	2	1	2	1	3	--	1	2	1
Tout à fait d'accord	5	2	4	--	4	4	--	--	1	3	5

Par contre, comme le montrent les tableaux 6 et 7, les étudiants des deux départements semblent s'accorder à penser que maîtriser leur langue (orale et écrite) reste nécessaire pour être respecté et écouté, que rédiger un texte avec des fautes d'orthographe enlève de la crédibilité au texte, que s'exprimer avec des mots de vocabulaire adéquats est indispensable pour exercer un métier.

La majorité s'accorde d'ailleurs sur le fait qu'il y a bien une différence entre le style oral et le style écrit de la langue (21/24 tout à fait d'accord et 1/24 plutôt d'accord), qu'il est normal de pénaliser les erreurs d'orthographe pour les travaux réalisés à domicile (13/24 tout à fait d'accord et 6/24 plutôt d'accord) et qu'il est par conséquent utile d'avoir accès à un cours de maîtrise de la langue française pendant les études supérieures (17/24 tout à fait d'accord et 6/24 plutôt d'accord).

Pointons encore que, du côté des Logo comme du côté des AS, le taux de réponses est quasi systématiquement le plus élevé pour le même niveau d'échelle par assertion. Par exemple, pour l'assertion « Utiliser les mots de vocabulaire créés par les jeunes (comme « wesch, sheh », les mots en verlan, le langage « sms ») ne doit pas être permis sur le lieu de travail » (A1), les étudiants répondent quasi à l'unanimité par le niveau 4 de l'échelle d'accord.

4.2. Les différences entre les deux populations d'étudiants

A la vue du tableau 5 relatant le nombre d'erreurs orthographiques, des différences apparaissent nettement dans la maîtrise de l'orthographe entre les deux départements. Comme notre échantillon est fort petit, nous ne ferons pas de ces différences une conclusion. Cependant, il nous semble important de ne pas non plus les ignorer. Dès lors, nous les discutons ici sous forme de pistes de réflexion à prolonger.

Une première piste d'exploration pourrait être mise en lien avec le type d'études secondaires des étudiants. Nous l'avons déjà dit, le tableau 2 montre clairement que la majorité des étudiants LOGO a effectué des études générales, alors que la majorité des étudiants AS a effectué des études techniques. Y aurait-il un effet du type de cursus secondaire sur les compétences orthographiques ? Sans doute y a-t-il ici à faire un lien avec l'hypothèse de Crognier (2010) lorsqu'il explique les difficultés du rapport à l'écrit des travailleurs sociaux par leur « mauvais rapport à l'école ». Bien sûr, le fait d'avoir suivi un parcours en études secondaires techniques ne nous permet pas d'affirmer l'existence d'un mauvais rapport à l'école, encore moins à l'écrit. Cependant, les études techniques indiquent une sortie des humanités générales et, en Belgique, ceci est plus souvent le fait de difficultés scolaires que d'un choix positif.

Une deuxième piste pourrait probablement être liée à l'orientation d'études. S'engager dans le cursus logopédique sous-entend une maîtrise orthographique minimale. La maîtrise de la langue maternelle fait partie en effet des conditions sine qua non pour entreprendre ce type d'études et cette information est clairement diffusée lors des Journées Portes Ouvertes. Pour pousser plus loin la réflexion, nous pourrions aussi nous demander dans quelle mesure les résultats à la dictée pour les étudiants LOGO n'ont pas été biaisés par le fait que les étudiants ayant participé à notre étude étaient tous volontaires. Ces étudiants savaient qu'une dictée était intégrée à l'enquête. Dans quelle mesure les étudiants volontaires n'étaient-ils pas conscients de l'adéquation de leur niveau orthographique ?

Une troisième piste pourrait être liée à l'origine des parents des étudiants. Nous pouvons en effet constater (cf. tableau 3) qu'aucun parent des étudiants AS n'est né en Belgique. Et nous savons que l'environnement familial est un puissant moteur pour les acquisitions langagières orales et écrites.

Enfin il est aussi intéressant de souligner la différence dans la perception de la maîtrise orthographique et syntaxique. Les logopèdes l'interprètent clairement à la baisse là où les AS s'en revendiquent alors qu'elle est peu existante. Sans pouvoir aller beaucoup plus loin, on peut, sur cette base, questionner la conscience que les étudiants ont, ou pas, de ce qui, une fois professionnels, assiera leur légitimité. Peut-être cette sous-estimation des logopèdes est-elle liée au fait qu'ils savent que la profession ne leur sera ouverte que si leur maîtrise de la langue est maximale ? Quant à la surestimation des AS, elle pourrait être l'indice du piège qui amènera les futurs professionnels à se laisser déposséder de leur savoir pratique propre : estimant maîtriser la langue, ils ne la travaillent pas et arrivant dans le milieu professionnel, ils sont confrontés à leurs faiblesses syntaxiques. Or nos quelques chiffres montrent bien qu'ils ont intégré le poids et l'importance de la maîtrise de la langue dans le fait d'être écouté et respecté. Le repli dans le silence est alors tout à fait possible même si nos données ne nous permettent pas de l'affirmer.

4.3. Les difficultés liées au travail inter HE

A posteriori, nous pouvons isoler trois ensembles de difficultés dans l'élaboration de la recherche. Le premier concerne les choix de base : population visée et modalités d'enquête ; le deuxième nous renvoie à la question de la participation à l'enquête ; et le troisième, à cheval entre choix méthodologiques et éléments d'analyse, met en avant une compréhension différente de ce que chaque département induit dans l'expression « Maîtrise de la langue » ce qui fait apparaître, derrière un objectif similaire, des questionnements de recherche différents.

Nous avons déjà abordé la question des discussions nécessaires pour préciser les critères de la population retenue et du type de travail empirique mené. Nous nous centrerons ici sur les difficultés rencontrées lors du

processus d'élaboration d'un questionnement commun. Rendre celui-ci pertinent pour les deux orientations d'études s'est en effet révélé particulièrement ardu et complexe en raison des différences importantes au niveau des points d'attention et d'ancrage des deux chercheuses vis-à-vis de la maîtrise de la langue. Nous avons ainsi fait le constat que les aspects de la langue auxquels nous étions, chacune, attentives pour « nos » étudiants sont intimement liés à nos appartenances professionnelles. Du côté logopédie, l'intérêt se portait essentiellement sur les aspects techniques de la langue, orale et écrite, et sur les représentations que les étudiants ont de leur maîtrise de ces différents aspects. Alors que côté AS, ce qui était au centre du questionnement, renvoyait à la capacité des étudiants à percevoir le lien entre la maîtrise de la langue et, d'une part, les capacités d'action et de légitimation qu'elle apporte au professionnel ; d'autre part, l'importance des nuances et donc l'accès qu'elle permet à des réalités multiples.

Parce que nous étions persuadées que, finalement, ce qui importait était de réfléchir à la mise en place d'un nouveau type de dispositif MLF, nous avons produit un questionnaire qui effaçait fortement ces divergences de lecture. Mal sans doute nous en a pris parce que nous sortons de l'expérience, certes riches d'une meilleure connaissance de nos intérêts spécifiques, mais avec finalement, autant pour l'une que pour l'autre, peu de matériau à exploiter. C'est ce qui explique l'arrêt de la collaboration après cette première année de travail et la poursuite directe du processus par le seul département logopédie.

En effet, notre collaboration nous amène aujourd'hui à penser que, dans le cadre de la Maîtrise de la langue française, développer un outil ou une stratégie identique pour l'ensemble des formations en Haute Ecole n'est pas la piste à suivre. Au contraire, il faudrait mettre en place un travail qui, département par département, permettrait de faire apparaître le contexte communicationnel (Romainville, 2020) et les usages professionnels à l'œuvre pour, sur cette base, penser des modules de MLF qui permettraient aux étudiants d'intégrer la langue française en percevant l'outil professionnel qu'elle constituera pour eux.

5. Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier mesdames Bayot et Barthels (logopèdes et maîtres-assistants au sein du département des Sciences Logopédiques) pour leur aide précieuse dans la construction du questionnaire. Elles remercient aussi Cécile Hees (maître-assistante au Département ISFSC) pour l'impulsion donnée au projet.

6. Références bibliographiques

- Baneath, B., Alberti, C., Boutard, C., Gatignol, P. & Clément, C. (2015). *Outil d'évaluation des performances orthographiques, avec et sans contrainte temporelle, du lycée aux adultes*. Orthoédition.
- Bentolila, A. (2007). *Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Paris. Odile Jacob.
- Boch, F. & Frier, C. (2017). *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. UGA (Eds). <https://books.openedition.org/ugaeditions/1438?lang=fr>
- Crahay, M. (2012). Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner ? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université. In Pollet M.-C. (dir.). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de Namur, 63-78. https://www.academia.edu/11872510/Les_litt%C3%A9racies_universitaires_peuvent_elles_senseigner_.
- Crahay, M. (2019, 28 janvier). *Maîtrise de la langue et réussite académique. Quelques questions*. Colloque Pôle Hainuyer Réussir dans l'enseignement supérieur, tous concernés ! Campus UCLouvain-HELHa-IRAM PS (Mons).
- Crognier, P. (2010). Pratiques d'écriture en travail social : de quelques tensions.... Empan, 79 (3), 138-144. <https://doi.org/10.3917/empa.079.0138>
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, 185(2), p.95-106. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0095>
- Jacquet, M., Maillart, C., François, G. & Poumay, M. (2014). De la satisfaction à la performance, De la satisfaction à la performance. Dépasser les indicateurs de satisfaction pour évaluer et réguler efficacement un dispositif de formation en langue française. *Education & Formation – e-302*, 109-119. <http://revueeducationformation.be/>
- Mouhib, L. (2019, 28 janvier). *Soutenir la réussite au-delà des enseignements*. Colloque Pôle Hainuyer dans l'enseignement supérieur, tous concernés ! Campus UCLouvain-HELHa-IRAM PS (Mons).
- Riffault, J. (2015). D'abord raconter ! *Vie sociale*, 9 (1), 23-31. <https://doi.org/10.3917/vsoc.151.0023>
- Romainville, M. (2000). Et si on arrêta de tirer sur le pianiste ? In JM Defays, M. Maréchal, & S. Mélon (Eds.), *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur* (pp. 79-90). De Boeck Université,

Scheepers, C., (2021). Former à et par l'écrit dans le Pôle académique de Bruxelles. In C. Scheepers (Eds). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp.85-100). De Boeck Université,

ANNEXES

III. Questionnaire vierge

Formulaire de consentement

La section logopédie de la Haute Ecole Condorcet ainsi que la catégorie sociale de la Haute Ecole « ICHEC-ECAM-ISFSC » souhaitent entamer une étude sur la perception qu'ont les étudiants de leur maîtrise de la langue française.

L'objectif principal de cette étude : comprendre les besoins des étudiants et, si nécessaire, réajuster nos outils d'aide ou de remédiation.

Nous sommes précisément à la recherche d'étudiants **nés en Belgique** et/ou **qui ont effectué toute leur scolarité en Belgique francophone**. Si tel est le cas, nous sollicitons votre participation !

Cette étude sera menée sur **2 ans**. Concrètement, le projet démarre par un questionnaire que nous vous demandons de compléter. A l'issue du questionnaire, une dictée de 8 phrases vous sera ensuite proposée.

Un questionnaire et une dictée vous seront à nouveau proposés dans un an, en septembre prochain. C'est la raison pour laquelle il vous est demandé d'inscrire vos prénom et nom.

Toutefois, nous nous engageons à ne jamais diffuser les données recueillies en dehors de notre étude et nous nous engageons à préserver votre anonymat dans les éventuelles publications scientifiques.

La participation à cette étude est **volontaire**. Vous êtes donc libre d'y participer. Vous pouvez également décider de changer d'avis et ne plus souhaiter poursuivre la recherche l'an prochain. Vous pouvez enfin nous demander, à tout moment, de retirer vos informations de notre future base de données, sans avancer une quelconque raison.

D'avance, un tout grand merci déjà pour votre collaboration,

Je déclare avoir été informé sur la nature de l'étude, de son but et de sa durée.

Par la présente, je soussignédéclare
accepter que les données recueillies dans le questionnaire ci-joint soient utilisées par les chercheurs.

SIGNATURE

I. Questions préliminaires

- NOM et PRENOM :
- Sexe :
- Age :
- Né en Belgique : OUI - NON
- Types d'études secondaires (entourez la mention adéquate) : générales, techniques, professionnelles
- Doublement : OUI - NON
- Suivi logopédique : OUI - NON
- Durée du suivi :
- Raisons du suivi :
- Etudes actuelles : LOGOPEDIE – ASSISTANT SOCIAL
- Autres types d'études supérieures : OUI- NON
- Si oui, précisez lesquelles et le nombre d'années d'études :
- Parents
 - Mère :
 - Dernier niveau d'études réussi
 - Primaire
 - Secondaire inférieur
 - Secondaire supérieur
 - BAC
 - Master
 - Doctorat
 - Profession actuelle :
 - Père:
 - Dernier niveau d'études réussi
 - Primaire
 - Secondaire inférieur
 - Secondaire supérieur
 - BAC
 - Master
 - Doctorat
 - Profession actuelle :
 - Pays d'origine des parents :
 - Père :
 - Mère :

II. Questionnaire en lien avec la perception de la maîtrise de la langue

Veuillez entourer le chiffre correspondant à votre estimation

Sur une échelle de 1 à 4 :

Echelle de 1 = pas du tout d'accord / 2 = plutôt pas d'accord / 3 = plutôt d'accord / 4 = tout à fait d'accord

- Vous avez une bonne maîtrise **orale** de la langue française 1 2 3 4
- Vous maîtrisez les règles de grammaire 1 2 3 4
 - Par exemples : 1 2 3 4
 - vous appliquez correctement les accords du participe passé en présence de l'auxiliaire « avoir »
 - vous savez quand écrire « c'est » ou « s'est » ou « ses » ou « ces »
- Vous maîtrisez l'orthographe d'usage. 1 2 3 4
 - Par exemples : vous orthographiez correctement la plupart des mots, même peu fréquents, tels que « chrysanthème », « bénéficiaire », « harnais », « consciemment »
- Utiliser les mots de vocabulaire créés par les jeunes (comme « wesh, sheh », les mots en verlan, le langage « sms ») ne doit pas être permis sur le lieu de travail 1 2 3 4
- Rédiger un texte avec des fautes d'orthographe enlève automatiquement un peu de crédibilité **au sens** du texte 1 2 3 4
- S'exprimer avec des mots de vocabulaire adéquats et avec des phrases bien construites est nécessaire pour exercer un métier 1 2 3 4
- Aujourd'hui, il n'est plus nécessaire de maîtriser l'orthographe pour être écouté et respecté 1 2 3 4
- Expliquer oralement une opinion ou une conviction personnelle dans le cadre professionnel implique l'usage de mots de vocabulaire et l'usage d'une syntaxe adaptés 1 2 3 4
- Rédiger une opinion ou conviction personnelle sur le lieu de travail implique la maîtrise de l'orthographe 1 2 3 4
- Il est plus simple d'écrire un rapport professionnel, un travail scolaire, un TFE sous une forme proche du langage parlé ou du langage « sms » plutôt que de respecter les règles d'orthographe et de syntaxe 1 2 3 4
- Maîtriser l'orthographe est inutile dans notre société actuelle 1 2 3 4
- Il n'y a pas de différence entre style écrit et style oral 1 2 3 4
- Pénaliser les erreurs d'orthographe pour les travaux réalisés à domicile est normal 1 2 3 4
- Il est utile que les étudiants aient accès à un cours de maîtrise de la langue française pendant leurs études supérieures 1 2 3 4

Questions fermées (y répondre par OUI/NON) et questions à choix multiples

Veuillez entourer la réponse correspondant à votre estimation

- | | |
|---|-----------|
| 1. Aimez-vous écrire | OUI – NON |
| – à vos proches | OUI – NON |
| – pour vous (type journal intime) | OUI – NON |
| – dans le cadre de votre parcours scolaire (dissertations, rédaction de travaux, notes de cours) | OUI – NON |
| – sur les réseaux sociaux | OUI – NON |
| 2. Avez-vous souvent le sentiment ou l'impression que ce que vous dites n'intéresse pas les adultes de plus de 40 ans ? | OUI – NON |
| 3. Avez-vous souvent le sentiment ou l'impression que ce que vous dites n'intéresse pas les jeunes de votre génération que vous ne côtoyez pas ? | OUI – NON |
| 4. Estimez-vous utile d'obliger les étudiants à suivre des cours de remédiation lorsque leur niveau de maîtrise de la langue écrite n'est pas atteint ? | OUI – NON |

Pour la question 4, cochez les propositions suivantes auxquelles vous adhérez (vous pouvez cocher une ou plusieurs réponses)

si votre réponse est NON :

- ☐ parce que les correcteurs orthographiques sont assez performants et faciles d'accès
- ☐ parce que tout le monde est habitué à l'écriture type « sms »
- ☐ parce que l'écriture « sms » permet d'aller plus vite tout en gardant le même degré de précision

si votre réponse est OUI

- ☐ parce que maîtriser correctement la langue écrite permet d'exprimer un propos nuancé
- ☐ parce que maîtriser correctement la langue écrite permet de mieux comprendre ce qu'on lit
- ☐ parce que maîtriser correctement la langue écrite permet d'être pris au sérieux professionnellement

- | | |
|--|-----------|
| 5. Maîtriser la langue ORALE c'est : | OUI – NON |
| - utiliser un vocabulaire varié | OUI – NON |
| - comprendre les propos d'interlocuteurs que je ne connais pas | OUI – NON |
| - comprendre n'importe quel type de discours (les journaux télévisés, les cours, les films,...), même sur des thèmes que je ne connais pas | OUI – NON |
| - me faire comprendre auprès de personnes qui ne me connaissent pas | OUI – NON |
| - être capable de défendre mon point de vue dans toute situation | OUI – NON |
| - comprendre l'humour ou les jeux de mots | OUI – NON |
| - utiliser les jeux de mots et l'humour | OUI – NON |
| - exprimer mes idées dans le bon ordre | OUI – NON |

- | | |
|--|-----------|
| 6. Maîtriser la langue ECRITE c'est : | OUI – NON |
| - utiliser un vocabulaire varié | |
| - comprendre tous les types de textes (textes de journaux, les articles, les modes d'emploi, les histoires, ...) | OUI – NON |
| - comprendre la plupart des mots de vocabulaire d'un texte | OUI – NON |
| - être capable de déduire le sens de mots de vocabulaire que je ne connais pas grâce au contexte de la phrase | OUI – NON |
| - rédiger un texte cohérent | OUI – NON |
| - respecter l'orthographe | OUI – NON |
| - vérifier mon texte pour corriger mes erreurs d'orthographe | OUI – NON |
| - rédiger des phrases en « que », en « qui », des phrases avec des conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car), des prépositions (dans, sur, sous, à,...) | OUI - NON |

III. Phrases dictées

[Baneath](#), B., [Alberti](#), C., [Boutard](#), C., [Gatignol](#), P., [Clément](#), C. (2015). Outil d'évaluation des performances orthographiques, avec et sans contrainte temporelle, du lycée aux adultes, Orthoedition.

1. Les horribles sorcières ont fabriqué, à l'aide d'une potion sucrée, cette bouteille de poison.
2. En approchant des eaux vertes du lac, on a alors dérangé les crocodiles.
3. Réunis dans la cour, nous répèterons les danses qui ouvrent le festival.
4. C'est en été que les feux de brousse se développent et s'étendent jusqu'au milieu des collines.
5. Egarés dans la tempête, les randonneurs se retrouvèrent soudain en face des pistes qu'on avait aménagées.
6. Désormais, je ne pourrais me passer de ces merveilles de génie que sont les ordinateurs.
7. Sans faiblir, trois grands loups impatients suivaient depuis une heure les traces d'une chèvre qu'ils sentaient effrayée.
8. Après que nous eûmes rejoint cet îlot, une bande de dauphins bleus apparut, jouant dans l'océan.