

TABLE DES MATIÈRES

	Page
RÉSUMÉ COURT	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTES DES TABLEAUX	vi
LISTES DES FIGURES	viii
RÉSUMÉ LONG	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	2
1.1 Un problème réel et persistant : une maîtrise du français écrit des plus problématiques chez les futurs maîtres	2
1.1.1 Son émergence	3
1.1.2 Sa teneur	7
1.2 Le cadre disciplinaire de la recherche: didactique, didactique des disciplines et didactique du français	8
1.2.1 La didactique	10
1.2.2 La didactique des disciplines	12
1.2.3 La didactique du français	12
1.3 Le cadre conceptuel : les idées d'écriture, de grammaire, de terminologie et de métalangage	14
1.3.1 L'idée d'écriture	14
1.3.1.1 La conception culturelle de l'écriture	15
1.3.1.2 Une conception plus complète	15
1.3.2 L'idée de grammaire	16
1.3.3 L'idée de terminologie	17
1.3.4 L'idée de métalangage	19

1.3.4.1	Un détour préliminaire du côté de l'apprentissage	19
1.3.4.2	Le métalangage	20
1.3.4.3	La métalinguistique	23
1.3.4.4	Le lien intrinsèque entre métalangage et langage	25
1.3.4.5	La fonction du métalangage	28
1.3.4.6	Le métalangage et l'apprentissage	28
1.3.4.6.1	Le métalangage et l'apprentissage de l'écriture	29
1.3.4.6.2	Le métalangage et la compétence rédactionnelle	30
1.3.4.7	Les recherches sur le métalangage dans le contexte de formation des maîtres	32
1.3.4.8	Des mesures sociales pour tenter de remédier au problème récurrent de la maîtrise de la langue	32
1.4	Les objectifs de la recherche	33
1.4.1	L'objectif général	33
1.4.2	L'objectif spécifique	34
1.5	La question de recherche	34
1.6	Les limites de la recherche	34
	CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	35
2.1	Sujets de la recherche	36
2.1.1	Niveau scolaire des sujets de la recherche	36
2.1.2	Taille et caractéristiques de l'échantillon.	36
2.2	Outil pour la collecte des données	38
2.2.1	Conception du questionnaire	38
2.2.2	Structure interne	39
2.3	Pré-expérimentation	41
2.3.1	Actions menées à la suite de la pré-expérimentation	42

2.4 Cueillette des données	42
2.4.1 Cadre spatio-temporel	42
2.4.2 Procédure expérimentale	43
2.5 Traitement des données	43
2.5.1 Questions objectives : grille de compilation et analyse statistique	44
2.5.2 Questions à développement : techniques d'analyse du discours	44
CHAPITRE III : PRÉSENTATION, DISCUSSION DES RÉSULTATS	46
3.1 Renseignements généraux	47
3.1.1 Type d'école fréquentée au secondaire	47
3.1.2 Cours consacrés à la grammaire française dans le cadre de la formation universitaire ou collégiale	48
3.1.3 Évaluation par les sujets de leur maîtrise du français	49
3.1.4 Intérêt actuel des étudiantes et étudiants pour la grammaire française	50
3.2 Questions fermées	51
3.2.1 Identification du nombre d'adverbes dans un extrait de texte donné	51
3.2.2 Identification des classes de mots invariables	52
3.2.3 Accord de l'adjectif	53
3.2.4 Le verbe	54
3.2.5 Identification du groupe nominal dans une phrase donnée	54
3.2.6 Identification de pronoms possessifs	55
3.2.7 Identification de pronoms dans un extrait de texte	56
3.2.8 Fonction <i>complément de phrase</i> de l'adverbe	57
3.2.9 Identification du déterminant article	57
3.2.10 Identification d'adverbes dans une phrase donnée	58
3.2.11 Identification d'erreurs orthographiques dans un extrait de texte	59
3.2.12 Catégories des déterminants	60
3.2.13 Identification de l'adjectif dans une phrase	60
3.2.14 Le verbe	61
3.2.15 Catégorie de mots variables	61
3.2.16 Pronoms personnels	62
3.2.17 Morphologie verbale	63
3.2.18 La fonction de la conjonction	64

3.2.19 Le groupe adjectival	64
3.3 Questions ouvertes	65
3.3.1 Le métalangage grammatical	65
3.3.2 Le déterminant	66
3.3.3 Le pronom relatif	66
3.3.4 Fonction de l'adverbe	67
3.3.5 La locution	68
3.3.6a La préposition	68
3.3.6b La préposition de lieu	69
3.3.7 Fonction du groupe verbal dans une phrase	70
3.3.8 Fonction du pronom	71
3.3.9 Identification de la conjonction	71
3.10 Fonction de l'adverbe	72
3.3.11 Nature des mots	73
3.3.12 Nature et fonction des groupes	74
CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	83
ANNEXES	91

LISTES DES TABLEAUX

	Page
I - Identification d'adverbes dans un extrait de texte donné	52
II- Identification des classes de mots invariables	53
III- Accord de l'adjectif	53
IV- Le verbe	54
V- Identification du groupe nominal dans une phrase donnée	55
VI- Identification de pronoms possessifs	56
VII- Identification de pronoms dans un extrait de texte	57
VIII- Fonction <i>complément de phrase</i> de l'adverbe	57
IX- Identification du déterminant article	58
X- Identification d'adverbes dans une phrase donnée	58
XI- Résultats moyens à l'épreuve de correction orthographique	59
XII- Catégories des déterminants	60
XIII- Identification de l'adjectif dans une phrase	61
XIV- Le verbe	61
XV- Catégorie des mots variables	62
XVI- Pronoms personnels	63
XVII- Morphologie verbale	63
XVIII- La fonction de la conjonction	64
XIX- Le groupe adjectival	65
XX- Le métalangage grammatical	66

XXI-	Le déterminant	66
XXII-	Le pronom relatif	67
XXIII-	Fonction de l'adverbe	68
XXIV-	La locution	68
XXV-	La préposition	69
XXVI-	La préposition de lieu	70
XXVII-	Fonction du groupe verbal dans une phrase	70
XXVIII-	Fonction du pronom dans une phrase	71
XXIX-	Identification de la conjonction	72
XXX-	Fonction de l'adverbe	72
XXXI-	Résultats moyens à l'épreuve d'identification de la nature des mots	73
XXXII-	Nature des groupes syntaxiques	75
XXXIII-	Fonctions des groupes syntaxiques	76

LISTES DES FIGURES

	Page
1- Triangle didactique	11
2- Le métalangage	22
3- Hiérarchie des langages	26
4- Lexique du métalangage linguistique	27
5- Taille de l'échantillon de la recherche selon le niveau universitaire	36
6- Taille de l'échantillon de la recherche selon le sexe des sujets	37
7- Répartition des sujets selon leur âge	37
8- Questions de l'instrument d'enquête regroupées par sections principales	40
9- Type d'école fréquentée au secondaire	47
10- Nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant suivi ou non un ou des cours spécifiques en grammaire au collégial ou à l'université	48
11- Évaluation par les sujets de leur maîtrise du français	49
12- Intérêt actuel des étudiantes et étudiants pour la grammaire française	50
13- Évolution longitudinale de l'intérêt des étudiantes et des étudiants envers la grammaire française	51
14- Occurrence des erreurs correctement identifiées	59
15- Occurrence de la nature des mots correctement identifiés	74

RÉSUMÉ LONG

Depuis déjà bon nombre d'années, les médias et l'ensemble de la population font état de la mauvaise qualité du français – spécialement du côté de la connaissance et de la maîtrise de la grammaire française – chez les étudiantes et étudiants universitaires, et plus particulièrement chez les futurs enseignantes et enseignants.

À vrai dire, ce problème ne date pas d'hier. Déjà en 1977, le Conseil de la langue française mentionnait que de nombreux Québécois se plaignaient de la faible qualité de l'enseignement du français et du fait que les jeunes de l'époque connaissaient moins bien leur langue écrite que leurs parents ou grands-parents. Par la suite, plusieurs mesures ont été déployées (cours, règlements, tests, etc.). En 1992, les épreuves de français devinrent une condition d'admission aux études universitaires.

Chaque fois qu'on parle de la qualité de la langue depuis les années 1970 au Québec, on incrimine volontiers l'enseignement dispensé dans nos écoles (Conseil de la langue française, 1999). Les élèves ont besoin, pour la maîtrise du code écrit, non seulement d'une connaissance de la morphologie, mais aussi de la syntaxe, ce qui sous-tend une grande maîtrise des concepts instrumentaux de notre langue, c'est-à-dire son métalangage propre (Romainville *in* Defays, 2000). Comme les recherches les plus récentes en psycholinguistique tendent à le démontrer, le développement métalinguistique apparaît être d'une importance capitale dans l'accès à l'écrit (Gombert, 1990). Ainsi, il faut faire en sorte que l'élève apprenne correctement la base métalinguistique afin d'être en mesure d'utiliser efficacement ces outils en situation d'écriture.

Si l'on veut que les élèves québécois maîtrisent leur langue, il faut forcément que les futurs enseignantes et enseignants puissent posséder eux-mêmes les connaissances nécessaires afin d'enseigner efficacement. La présente recherche de type exploratoire tentera donc d'identifier les connaissances métalinguistiques d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale des maîtres. Son cadre conceptuel s'articule autour des idées d'écriture, de grammaire, de terminologie et de métalangage.

En ce qui concerne l'écriture, celle-ci relève d'un double principe : une relation à l'oral et une relation à la grammaire de la langue (Honvault, 1999). En fait, l'écriture touche tout ce qui a trait à l'orthographe, la morphologie, la syntaxe, le lexique, le textuel, l'esthétique et le métalangage. C'est ce dernier qui nous intéresse plus particulièrement.

La grammaire, quant à elle, est la description complète de la langue et de son fonctionnement. Au cours des plus récentes décennies, «trois mouvements principaux ont marqué l'enseignement grammatical du français langue maternelle» (Simard, 1999b, p.6) : la grammaire traditionnelle, la grammaire structurale et la grammaire de discours. En 2000, le MÉQ a introduit au primaire une grammaire dite «nouvelle» qui devait permettre de développer des aspects (grammaire de texte et syntaxe) mis de côté par la grammaire traditionnelle (Chartrand, 1999c).

En ce qui a trait à la terminologie, elle est un «ensemble de termes appartenant à un domaine d'activités de connaissances et correspondant à un système de notions» (Galisson et Coste, 1976). De façon plus spécifique, «la grammaire du métalangage s'ajoutera à une terminologie des sciences humaines» (Rey-Debove *In* Colombat et Savelli, 2001, p.9).

Pour ce qui est de l'idée de métalangage, celle-ci regroupe, selon Simard (1997), le savoir métalinguistique ainsi que toutes les connaissances explicites qu'on peut posséder sur le langage. D'un point de vue épistémologique, il serait possible de dire que le métalangage est en fait un discours sur le langage, discours dont la nature est bien sûr linguistique. Selon Gombert (1990), le métalangage, dans le sens de la linguistique, renvoie à une «langue naturelle » qui sert elle-même à parler d'une langue. Enfin, en ce qui concerne la métalinguistique, celle-ci est une réflexion sur l'activité du langage dans son ensemble (Montambeault, 1995).

En termes d'objectifs et de question de recherche, nous souhaitons préciser le rapport qu'entretiennent avec la grammaire des futurs enseignantes et enseignants du français langue première au primaire. De façon plus spécifique, la présente recherche tentera de décrire, chez ces sujets, l'état actuel de leurs connaissances métalinguistiques. La question suivante est étudiée dans le cadre de la présente investigation quelles sont les connaissances métalinguistiques des étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes de formation initiale des maîtres.

Un questionnaire a été distribué auprès de 129 étudiantes et étudiants en formation des maîtres. La collecte des données a eu lieu pendant la session d'hiver 2004 à l'Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis). Le questionnaire avait pour objectif de déceler les connaissances métalinguistiques des sujets.

Une analyse quantitative et qualitative des données nous a permis d'atteindre nos objectifs. Toute fois, les résultats découlant de cette recherche ne permettront pas une généralisation à grande échelle compte tenu que nos sujets proviennent d'une seule université. Cependant, ces résultats semblent indiquer que les étudiantes et étudiants en formation des maîtres qui ont été sondés ne connaissent malheureusement pas assez bien leur métalangage afin d'être en mesure de l'utiliser et de l'enseigner correctement. À la lueur de ces résultats, il est suggéré d'offrir de la formation continue en grammaire pour les enseignantes et enseignants ainsi que davantage de cours en grammaire pour les étudiantes et étudiants en formation des maîtres.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis déjà bon nombre d'années, les médias et l'ensemble de la population en général font état de la mauvaise qualité du français –spécialement du côté de la connaissance et de la maîtrise de la grammaire française– chez certains étudiants et étudiantes universitaires, et plus particulièrement chez les futurs enseignants. De plus, depuis l'implantation des plus récents programmes en éducation (2001 au primaire, 2004 au secondaire, 1994 au collégial, 2002 à l'université), ces lacunes semblent plus visibles dans la mesure où l'enseignement du français normatif occupe un espace plus considérable en classe.

Parmi les aspects préoccupants de cette problématique, la question du métalangage grammatical nous interpelle plus particulièrement, notamment depuis la mise en place de la grammaire dite «nouvelle». Rappelons que le métalangage –en tant que terminologie linguistique– constitue l'une des nombreuses dimensions constitutives de ce paradigme contemporain d'enseignement / apprentissage de la grammaire (Pellat, 2001; Simard 1999b). Au-delà de ces impressions socialement partagées, il s'avère nécessaire d'investiguer plus sérieusement ce problème afin de déterminer d'une façon plus objective si de tels postulats ont leur raison d'être.

D'emblée, il faut percevoir dans la présente recherche une volonté de connaître les réels savoirs en grammaire française des étudiantes et étudiants en formation des maîtres (programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire). Pour ce faire, il demeure donc essentiel d'aborder la question des connaissances métalinguistiques de ces étudiants, représentations qui sous-tendent l'expression de leur savoir grammatical (Legros et Roy, 1995). Tout cela s'impose naturellement, puisque ces personnes devront, dans un avenir très prochain, enseigner des notions de grammaire française dont on peut légitimement douter du niveau réel d'assimilation.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

1.1 Un problème réel et persistant : une maîtrise du français écrit des plus problématiques chez les futurs maîtres

Chaque année, on voit apparaître dans les journaux et à la télévision, sous de multiples formes, des accusations portées contre les nouvelles générations de jeunes, mais aussi envers les enseignantes et enseignants qui selon ces sources, ne savent pas écrire. D'ailleurs, le journaliste Pierre Foglia soulignait, dans un de ses nombreux articles sur le monde de l'éducation, qu'il ne fallait pas s'étonner de voir un enseignant ou une enseignante de première année écrire à un enfant de corriger ses fautes « d'autographe » (Foglia, 2002).

« Depuis 15 ans, divers tests de français ont été imposés pour mesurer la compétence linguistique des élèves. Une constante se dégage de ces évaluations : les résultats obtenus aux examens indiquent clairement que les jeunes Québécoises et Québécois ont de graves lacunes quant à la maîtrise du code linguistique (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 41).»

Dans ce sens, une série d'articles parus dans le quotidien *Le Soleil* en octobre 2004 soulignait que des statistiques prises à l'université Laval démontraient que 35,2% des étudiantes et étudiants qui se destinent à l'enseignement préscolaire et primaire avaient obtenu un résultat inférieur à 60% au test d'entrée en français. De plus, comme la note de passage de ce test était fixée à 75%, près de 80% des étudiants ont échoué ce test (Voisard, 2004). Et le résultat n'était pas meilleur chez les futurs enseignantes et enseignants au secondaire et voire même chez les futurs enseignantes et enseignants de français. On peut donc légitimement questionner la valeur de la formation reçue –et celle du diplôme obtenu– lorsqu'on est confronté à des enseignantes et enseignants qui, au terme de dix-sept années d'études, éprouvent toujours de réelles difficultés en écriture (Roy, Lafontaine, Legros, 1995). Est-ce un nouveau problème de société ou est-ce que ce problème était déjà présent sans toutefois faire bon an, mal an, la une des journaux québécois?

1.1.1 Son émergence

C'est au milieu du 18^e siècle, vers la fin du régime français, que la langue française s'est davantage développée au Québec. À cette époque, le français des Canadiens se confondait assez facilement avec celui de la France. Par exemple, aucun accent ne les distinguait. D'ailleurs, la présence de plusieurs dialectes en Nouvelle-France avait conduit à une unification linguistique (vers 1680) qui avait précédé de deux ans celle qui s'était produite en France (Conseil de la langue française, 1999).

Évidemment, les décennies, voire les siècles, qui suivent sont marqués par l'émergence de nouvelles classes sociales, ce qui provoque certaines modifications de la langue en regard de la prononciation, de la grammaire et du vocabulaire (Leclerc, 1979). Par la suite, l'état réglemente l'orthographe à coup de décrets au même moment où l'opinion publique commence à se passionner pour les querelles concernant les réformes de l'orthographe (Leclerc, 1979). «À la fin du 19^e siècle, le français est pratiquement ce qu'il est aujourd'hui, malgré le fait que le siècle suivant apportera encore quelques changements (Leclerc, 1979, p. 128)».

La scolarisation devient obligatoire à l'école primaire et la guerre franco-allemande de 1870 remue la population. De plus, la Conquête du 18^e siècle marque une rupture avec les relations de la France et un rapprochement avec le monde anglo-saxon (Conseil de la langue française, 1999). « Ces deux phénomènes sont à la base de l'évolution ultérieure du français en sol québécois et expliquent aussi pourquoi le développement de l'instruction fut chose lente chez nous et pourquoi l'industrialisation s'est faite en anglais » (Conseil de la langue française, 1999, p. 6).

Suite à la Révolution tranquille au milieu du 20^e siècle, à peine 47% des élèves catholiques se rendaient jusqu'en septième année et deux pourcent atteignaient la douzième année. Heureusement, le rapport Parent, arrivé dans les années soixante, a eu pour objectif de combler ce retard et d'augmenter la scolarisation des Québécois

francophones (Conseil de la langue française, 1999). Il en fut de même pour l'ensemble des pays francophones :

«La fin des années 1960 et le début des années 1970 étaient une période de foisonnement pédagogique et aussi de grande liberté terminologique : les notions et les analyses grammaticales scolaires, [...], étaient remplacées par des notions et des méthodes empruntées à la linguistique moderne. Les linguistes et les militants de la rénovation pédagogique, en parfait accord, considéraient que la linguistique appliquée à l'enseignement pouvait aider à résoudre les problèmes de l'apprentissage et de la maîtrise de la langue» (Pellat *In* Colombat et Savelli, 1998, p. 659).

En 1975, le gouvernement est également intervenu au niveau des individus qui dispensent l'enseignement du français puisque le ministère de l'Éducation a mis sur pied des programmes de perfectionnement pour les maîtres des ordres primaire et secondaire (Roy, Lafontaine et Legros, 1995). En 1977, l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) a fortement milité pour l'introduction, dans les écoles du Québec, d'une norme remaniée de français écrit : le français standard qui était valorisé par la plupart des Québécois francophones. Au même moment, des Québécois se plaignent pourtant de la faible qualité de la langue française au Québec, de la mauvaise qualité de l'enseignement du français et du fait que les jeunes de l'époque connaissent moins bien leur langue maternelle (surtout en écriture) que les adultes de la génération précédente (Conseil de la langue française, 1999). En français, les grands-parents des élèves en savaient davantage à la fin du primaire que leurs petits-enfants à la fin du secondaire (De Villers, 1996).

Or, il faut constater que ce problème a suivi les générations. D'ailleurs, un rapport publié en 1986 par la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) reconnaissait la gravité du problème et la nécessité d'agir (Lépine, 1995; Roy, Lafontaine et Legros, 1995). À l'université, plusieurs mesures ont alors été apportées tels des règlements, des cours, des évaluations, etc. afin d'aider les étudiantes et étudiants. En 1992, les épreuves de français devinrent même une condition d'admission aux études universitaires. De tels tests de français ont fait ressortir « qu'une proportion importante de ces étudiantes et étudiants [n'arrivaient] pas à résoudre avec exactitude ni avec constance les accords les plus simples du français écrit » (Roy, Lafontaine, Legros, p. 17). Malheureusement, ces épreuves n'ont surtout pas enrayé les différents problèmes

liés à la maîtrise de la langue, puisque plusieurs finissaient malgré tout à réussir le test sans toutefois maîtriser davantage leur français (Roy, Lafontaine et Legros, 1995).

Ce qui pose désormais problème est le fait que certains de ceux qui avaient de la difficulté avec leur langue écrite dans les années 1970 et 1980 sont maintenant ceux que l'on retrouve dans les écoles et qui enseignent le français aux jeunes. De plus, en raison des prises de retraite des « baby-boomers », les nouveaux enseignants qui arrivent sur le marché du travail sont probablement de ceux qui ont reçu l'enseignement de ces fameux enseignants qui avaient de la difficulté avec leur français écrit. Résultat : « ce qui est à corriger chez les élèves l'est aussi, malheureusement trop souvent, chez nombre d'enseignants » (Conseil de la langue française, 1998, p. 19). On pourrait s'interroger sur la façon dont ces enseignantes et enseignants s'y prennent pour enseigner la langue sans la maîtriser eux-mêmes?

« L'enseignement du français est actuellement enfermé dans un cercle vicieux qui fait que la méconnaissance de la langue française au Québec se transmet d'un ordre d'enseignement à un autre. Il handicape les élèves dans la poursuite et la réussite de leurs études. Cet engrenage atteint aujourd'hui les responsables de l'enseignement de cette langue dans les écoles, soit les maîtres eux-mêmes (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 42). »

Comme le mentionne Chartrand (1999), malheureusement, la tâche des enseignants est lourde et leurs connaissances grammaticales demeurent fragiles. En 1998, le Conseil de la langue française se donnait certains objectifs afin de contrer ce problème récurrent. Selon lui,

«...pour atteindre l'objectif de faire acquérir à tous les enfants la maîtrise d'une langue correcte, des efforts considérables devront être consacrés à la formation des maîtres. On assiste actuellement à un renouvellement important du corps enseignant. Si l'on veut réussir une réforme de l'enseignement du français, il ne faut pas refaire l'erreur commise dans les années 1960 en remettant à plus tard la formation des maîtres. En éducation, une réforme, pour réussir, doit commencer par la formation des maîtres. La compétence des enseignants est à l'origine de tout processus d'amélioration de la qualité. Et la formation reçue jusqu'à ces dernières années ne semble pas avoir donné aux enseignants toutes les ressources nécessaires sur ce plan » (Conseil de la langue française, 1998, p. 29).

Pourtant, le fait est que « le système québécois doit assurer un enseignement plus efficace et de meilleure qualité du français, langue officielle commune (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 42).» Malheureusement, le devoir de la pratique et de la diffusion d'une langue de qualité est répartie entre un grand nombre d'intervenants, le problème est que plusieurs n'ont même pas conscience d'avoir une responsabilité en cette matière ou ont souvent tendance à l'oublier quotidiennement à l'oral et à l'écrit (Conseil de la langue française, 1999).

«Chaque fois qu'on parle de la qualité de la langue au Québec, on incrimine volontiers l'enseignement dispensé dans nos écoles. Mais on semble oublier que si cet enseignement est déficient, c'est que la formation de nos maîtres en matière de langue est très déficiente. Si nos maîtres enseignent mal le français, c'est qu'ils le connaissent mal parce qu'ils n'ont pas reçu une formation adéquate pour bien l'enseigner. Une solide formation en français devrait être exigée de tous les enseignants et tout particulièrement des professeurs de français [...]. D'où la nécessité d'une formation systématique et approfondie des futurs maîtres enseignants sur le plan du lexique, de la grammaire et de la phonétique. Les maîtres doivent devenir des modèles de langue» (Conseil de la langue française, 1999, p. 127).

En outre, depuis l'instauration de la grammaire dite «nouvelle» en classe de français, ces lacunes nous semblent plus apparentes, puisque que ce nouveau paradigme fait appel à un métalangage grammatical différent de celui de la grammaire dite traditionnelle.

Quoiqu'il en soit, les étudiantes et étudiants ont besoin, pour la maîtrise du code écrit, non seulement de la morphologie, mais aussi de la syntaxe (Romainville *in* Defays et al., 2000). Ce qui sous-tend une grande maîtrise des concepts instrumentaux de notre langue, c'est-à-dire son métalangage propre. En effet, le métalangage paraît indispensable à l'acquisition d'une meilleure maîtrise de la langue non seulement « parce qu'on ne peut pas poser un objet d'étude dans une classe sans le cerner par un vocabulaire commun» (Vandendorpe *in* Colombat et Savelli, 1998, p. 50), mais aussi parce que le savoir linguistique donne des points de repère abstraits qui aident le lecteur ou le scripteur à dégager des opérations langagières (Vandendorpe *in* Colombat et Savelli, 1998).

1.1.2 Sa teneur

L'examen des résultats des tests d'entrée à l'université et de certains jugements généraux que l'on retrouve dans les médias rappelle de façon évidente et quasi obsédante le problème de la maîtrise du français (Moffet et Demalsy, 1994). Certains échouent, d'autres réussissent à passer et «traînent de la patte» durant tout le reste de leur baccalauréat. En contre partie, ils obtiennent leur diplôme tout en ayant une maîtrise douteuse de leur français écrit. D'ailleurs, un très grand nombre de professeurs d'université se plaignent du fait que trop d'étudiants manient mal la langue et ils estiment que ce manque d'habileté constitue un important facteur d'échec (Defays, Marechal et Mélon, 2000). Or, ce qui semble le plus préoccupant dans tout cela, c'est qu'ils vont ensuite enseigner à des enfants. De plus, Céré (2003) souligne qu'en raison de la pénurie d'enseignants dans certaines commissions scolaires, ces dernières ont parfois l'obligation de réduire le seuil de réussite au test du CÉFRANC (Centre d'évaluation du rendement en français écrit) de 80% à 60%. Voilà donc un problème linguistique, certes, mais aussi un problème sociétal. D'ailleurs, en 2001, la Commission des États généraux mentionnait que c'était prioritairement au niveau de la formation des maîtres qu'il fallait intervenir puisqu'ils sont au premier plan de la transmission des connaissances. «Les enseignants doivent, plus que tout autre, posséder une maîtrise exemplaire du français tant à l'oral qu'à l'écrit (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 42).» Malheureusement, on ne peut souhaiter une amélioration des compétences en langue française des élèves si les maîtres eux-mêmes ne possèdent pas les compétences linguistiques appropriées (Ouellon, 2001).

La problématique soulevée ici provient donc du fait que les étudiantes et étudiants en formation des maîtres ne maîtriseraient pas suffisamment leur français afin de l'enseigner. Ne serait-il pas possible, en fait, que cette plausible méconnaissance soit issue du fait qu'ils ne maîtrisent pas correctement le métalangage grammatical. Selon Roy (1995), fort peu de temps après la fin de leur secondaire, un effacement abrupt du métalangage grammatical susceptible de transparaître notamment dans la résolution de

problèmes de syntaxe survient chez les élèves. Cela se manifeste par le fait qu' il peut être aisé, pour les étudiantes et étudiants en formation des maîtres, de mentionner des concepts grammaticaux tels que le déterminant, l'adjectif, etc. si ces personnes n'ont pas précisément à définir ce qu'est un déterminant, un adjectif, etc. (Roy, 1995).

Pourtant, certaines prises de consciences sont capitales pour l'apprentissage d'une langue :

«...omettre d'amener l'élève à établir le lien entre la valeur prépondérante que la fonction d'un mot remplit par rapport à l'identification de sa nature, c'est vouer à l'échec son apprentissage de la grammaire puisque c'est dans cette prise de conscience contextuelle que l'élève développe ses connaissances situationnelles » (Roy, 1995, p. 172).

Aussi, comme les recherches les plus récentes en psycholinguistique tendent à le démontrer, le développement métalinguistique paraît d'une importance primordiale dans l'accès à l'écrit (Gombert, 1990). Il faudrait donc faire en sorte que l'élève apprenne correctement la base métalinguistique afin d'être en mesure de faire des liens entre celle-ci et les autres composantes langagières qu'il utilise en situation d'écriture. Malheureusement, le métalangage grammatical génère des difficultés d'apprentissage particulières parce qu'il est *a priori* théorique et n'offre pas de point repère auprès des connaissances antérieures (Vandendorpe *in* Bouchard et Meyer, 1995).

1.2 Le cadre disciplinaire de la recherche: didactique, didactique des disciplines et didactique du français

Il est souvent dit et écrit que les étudiantes et étudiants en formation des maîtres ont de la difficulté à écrire... D'où provient donc cette idée reçue et, surtout, qu'elle en est sa valeur réelle? Comme tous ceux et celles qui sont passés dans les écoles précédemment et qui savaient supposément écrire, ces futurs enseignantes et enseignants devraient bien connaître leur grammaire. Pourtant, on entend assez souvent des professeurs, dispensant des cours de didactique du français dans les universités, qui disent regretter le fait qu'ils passent beaucoup de leur temps à enseigner à leurs étudiantes et étudiants en formation des maîtres les règles de base de la grammaire française (mise à niveau) alors qu'ils devraient normalement se concentrer sur des notions de didactique de la langue. Serait-il

ici plausible de penser que si ces étudiantes et ces étudiants ne connaissent pas bien leur métalangage grammatical c'est parce qu'ils ne l'ont pas vraiment acquis au cours de leur scolarité?

On sait par ailleurs qu'il n'est plus vraiment à démontrer que le métalangage grammatical, ou du moins toute terminologie propre à une discipline donnée, sert souvent de base aux apprentissages de la discipline étudiée. Nous ne pourrions donc pas aborder la question du métalangage sans parler de l'apprentissage et de son corollaire, l'enseignement. Ainsi, nous tenterons de démontrer l'importance de la bonne connaissance du métalangage grammatical, afin de permettre 1) un meilleur apprentissage des concepts présents dans la discipline de référence (grammaire française), certes, mais aussi et surtout 2) un meilleur enseignement de cette dernière dans les classes.

En prémisses à ces propos, le ministère de l'Éducation mentionne dans l'introduction de son programme de français de 1994 que

«... de tous les apprentissages scolaires, celui de la langue est d'emblée le plus important, le plus structurant, le plus libérateur. La langue, en effet, ouvre non seulement les chemins de la communication, elle donne aussi accès à tous les champs de la culture, elle construit la personnalité, elle sert de fondement même à la pensée» (MÉQ, 1994, p. 1).

Ainsi, pour enseigner de façon efficace, il serait nécessaire d'avoir une conception claire de l'objet d'apprentissage (Bain *in* Schneuwly, 1990). À la lumière de cette conception, on pourrait induire qu'au-delà du fait que cet objet soit pertinent aux yeux de l'élève, il s'avèrerait fondamental, pour qu'il y ait réellement apprentissage, que l'apprenant soit en mesure de bien maîtriser la terminologie liée au domaine d'appartenance dudit objet. Ici, le lexique disciplinaire peut constituer un bon moyen pour comprendre la discipline en question. À titre d'illustration, mentionnons qu'un profane dans le domaine de la navigation ne pourrait faire de la voile sans connaître les rudiments de base de cette activité et risquer un naufrage. Cela esquissé, il nous semble important, avant d'aborder la question pointue du métalangage grammatical, de donner un aperçu du cadre disciplinaire qui porte et nourrit la présente recherche.

1.2.1 La didactique

Tout d'abord, il est important de mentionner que le terme *didactique* est un terme plutôt récent. Historiquement, c'est la pédagogie qui tenait pour ainsi dire le rôle de la didactique. En fait,

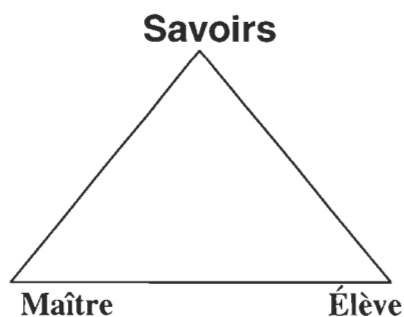
«... le terme didactique a été préféré à celui de pédagogie pour deux raisons majeures : d'une part parce que ce dernier, plus ancien, évoque une pensée plus doctrinaire et ne pouvait par conséquent désigner une discipline résolument tournée vers la modernité et la rationalisation des phénomènes d'apprentissage, d'autre part parce que la pédagogie renvoie à l'éducation en général et moins à la transmission de savoirs précis, en l'occurrence les savoirs langagiers» (Simard, 1997, p. 97).

Bien entendu, la pédagogie est influencée par la didactique et vice versa. Ainsi, on se sert de la «didactique pour indexer le pôle des contenus et de la pédagogie pour désigner celui des moyens» (Halté, 1992, p. 4). En fait, «la didactique constitue un prolongement naturel de la pédagogie [...], [en ce sens] qu'elle développe ses propres méthodologies, elle s'éloigne de la pédagogie et tend à se constituer en discipline autonome» (Halté, 1992, p. 15). Par contre, plus spécifique que la pédagogie, le terme didactique «désigne davantage un ensemble de préoccupations touchant à l'appropriation des savoirs», contrairement à une discipline plutôt constituée dans son objet et ses méthodes (Halté, 1992, p. 15). Notamment, il y a autant de didactiques qu'il y a de disciplines, c'est-à-dire que la didactique est un programme d'accès à un objet de savoir. D'ailleurs, chez la majorité des auteurs répertoriés en didactique du français, la plupart s'entendent sur le fait que la didactique est l'étude du processus de transmission (enseignement) et d'acquisition des savoirs scolaires (apprentissage) (Artigue et Douady *in* Gagné et al., 1989). Cependant, une spécificité fondamentale apparaît dans les diverses didactiques qui justifie l'existence de didactiques disciplinaires (Ropé, 1990).

«Pour autant que la didactique reconnaisse que les savoirs scolaires sont différents des savoirs savants, leur légitimité se fonde néanmoins sur les apports scientifiques des disciplines-objet : il leur est impossible de se construire sans en tenir compte» (Ropé, 1990, p. 109). L'objectif essentiel de la didactique est de produire des argumentations « savantes », étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement (Halté, 1992). En didactique, le savoir enseigné se doit d'être conforme au savoir à enseigner (Halté, 1992).

Dans cette optique, il nous faut présenter un incontournable, le triangle didactique, qui expose ce qui mobilise la didactique, soit tout ce qui intervient entre un maître, ses élèves et des savoirs particuliers à acquérir par leur enseignement.

Figure 1 : Triangle didactique (d'après Simard, 1997)



Le pôle *savoirs* représente la problématique de l'élaboration didactique; le pôle *élève* représente la problématique de l'appropriation didactique et le pôle *maître* représente la problématique de l'intervention didactique (Halté, 1992). Malgré que chacune de ces problématiques doit être travaillée de façon autonome, elles forment un tout cohérent qui permet aux savoirs d'être correctement transmis. En somme,

«tout ce qui concerne la définition des termes, la fragmentation des connaissances, la distribution des notions selon leur degré de complexité, la délimitation des domaines, la mise en série des concepts, l'établissement des seuils, le parcours cognitif relève de la didactique et constitue proprement le programme d'accès au savoir, indépendamment des procédures pédagogiques de réception» (Melançon *in* Schneuwly, 1990, p. 314).

1.2.2 La didactique des disciplines

Au début, la perspective épistémologique courante sous-entendait que la didactique était la *discipline du savoir* (Laurin et Gaudreau, 2001). En fait, on confondait le plan de la discipline du savoir avec celui de la didactique de cette discipline (Laurin et Gaudreau, 2001). Plus tard, les didactiques se sont différenciées et distinguées par les connaissances disciplinaires en cause, mais aussi par leur logique interne propre et leurs méthodes de production des connaissances disciplinaires que l'on visait à faire acquérir (Joyce et Weil, 1986 *in* Laurin et Gaudreau, 2001).

De plus, il est important de mentionner que les didactiques des disciplines sont relativement indépendantes les unes des autres (Laurin et Gaudreau, *op. cit.*). Ainsi, la didactique d'une discipline a pour objet l'étude des différents processus de médiation à propos d'un savoir pris dans sa globalité (Jonnaert, 2001).

1.2.3 La didactique du français

Tel que mentionné plus haut, il y a, en toute vraisemblance, une didactique pour chacune des disciplines scolaires. En didactique du français, la composante langagière est prédominante, ce qui renvoie immédiatement aux démarches de la linguistique proprement dite. (Ropé, 1990). Ces applications de la linguistique aux recherches pédagogiques peuvent porter le nom de *linguistique appliquée*.

La didactique du français (langue première) prend forme et s'incarne dans le milieu scolaire, dans un contexte d'enseignement / apprentissage de la langue :

«La didactique de l'écrit (comme la didactique du français en général) a besoin de s'appuyer sur les savoirs savants issus de la linguistique, de la sociolinguistique, des linguistiques du discours et de l'énonciation, de la psycholinguistique, mais aussi sur les savoirs expérientiels des élèves» (Ropé, 1990, p. 102).

Elle est, par conséquent, une didactique complète, mais aussi très complexe, puisqu'elle se doit de faire un ensemble avec tout ce qui touche, de près ou de loin, à la linguistique.

Simard (1997) propose huit caractéristiques de l'enseignement / apprentissage de la langue première :

- 1- la didactique de la langue première se situe en tant que discipline charnière qui s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue maternelle (Gagné et al. 1989, p. 13). Celle-ci regroupe les sciences de l'éducation, la psychologie et le domaine du langage qui, lui, relève des sciences du langage et des études littéraires;
- 2- l'enfant, d'abord, acquiert et utilise massivement la langue première hors de l'école;
- 3- l'accent est mis ensuite sur le développement de savoir-faire langagiers plutôt que sur une étude théorique de la langue;
- 4- l'apprentissage de la langue première est plus synthétique qu'analytique, c'est-à-dire qu'il doit rester constamment en équilibre entre le tout et la partie;
- 5- la didactique du français fait référence à une multiplicité de savoirs puisqu'elle puise ses référents théoriques dans de multiples disciplines;
- 6- elle est transdisciplinaire : elle sert d'outil de pensée et de communication pour toutes les matières scolaires;
- 7- parce qu'elle s'emploie pour d'autres matières, mais aussi pour son propre enseignement, la didactique du français est auto-descriptive;
- 8- elle joue enfin un rôle majeur d'acculturation et elle demeure un lieu idéologique parce qu'elle est enseignée non seulement pour des raisons d'efficacité linguistique, mais aussi pour parfaire l'intégration socioculturelle des jeunes.

En somme, «la DFL1 [didactique du français langue première] doit aider les enseignants de français à donner du sens à leur action pédagogique et à mieux comprendre le rapport qu'ils tentent de médiatiser entre leurs élèves, le langage et la culture que celui-ci porte» (Simard, 1997, p. 108).

1.3 Le cadre conceptuel : les idées d'écriture, de grammaire, de terminologie et de métalangage

La didactique du français se subdivise en deux grands pôles, le pôle linguistique et le pôle littéraire. Ces deux pôles sont parties prenantes de domaines spécifiques et propres à la langue, soit le français oral et le français écrit, ce premier étant éminemment lié aux pratiques de la communication orale et le second aux pratiques de la lecture et de l'écriture. La présente recherche s'inscrit évidemment dans une dynamique linguistique où l'écriture, en tant qu'assise épistémologique, est à l'avant-plan.

1.3.1 L'idée d'écriture

L'écriture est devenue, au fil des siècles, une pratique fondamentale non seulement dans l'enseignement du français, mais aussi au sein de l'école et dans notre vie privée, professionnelle et publique (Reuter, 2000). Par contre, il ne faut pas se leurrer; cette pratique exigeante, intellectuellement parlant, impose nécessairement des difficultés, entre autres dans son apprentissage et dans sa maîtrise (Reuter, 2000).

Une première piste ouvre sur une relation intrinsèque de l'écriture en tant que forme de la langue : son indubitable lien avec la parole.

«L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve.» (Dubois et al., 1994, p. 165).

Ainsi, l'écriture française relèverait d'un double principe : une relation à l'oral – tout ce qui se dit est censé pouvoir être écrit, tout ce qui s'écrit est censé pouvoir être dit –, et une relation à la grammaire de la langue (Honvault, 1999a; Simon *in* Bouchard et Meyer, 1995). D'ailleurs, selon Vygotsky (1985), le langage écrit est l'algèbre du langage, et réorganise donc, de ce fait, le système psychique antérieur du langage oral (Chartrand, 1996).

1.3.1.1 La conception culturelle de l'écriture

La très grande majorité des gens nourrissent une représentation traditionnelle ou culturelle de l'écriture. Par exemple, la CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) considère que l'écriture, concept fréquemment associé –à tort ou à raison– à celui de maîtrise de la langue, est la connaissance des règles et procédés qui déterminent l'usage au plan orthographique, morphologique, syntaxique et lexical et qui permet, tant à l'oral qu'à l'écrit, d'exprimer clairement des idées et de les organiser en un ensemble cohérent (CREPUQ, 1986).

Une telle représentation, fortement linguistique –et *a fortiori* normative– de l'écriture s'avère limitative. À la fin des années 1980 et au début des années 1990, des recherches ont contribué à enrichir et à densifier cette vision de l'écriture. En fait, l'écriture serait tout ce qui a été nommé précédemment, certes, mais aussi tout ce qui touche le textuel, soit le genre, le type et la cohérence du texte –plus spécifiquement, la structure interne et externe du texte–, l'esthétique et le métalangage (Simard, 1999b).

1.3.1.2 Une conception plus complète

L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. Elle est un objet d'apprentissage, mais n'est pas un objet d'enseignement (Halté, 1988). En fait, elle se présente comme une synthèse «magique» des autres enseignements, essentiellement les «sous-systèmes» de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison (Reuter, 2000). Ce sont les élèves qui doivent apprendre par eux-mêmes à intégrer ces sous-systèmes. D'ailleurs, l'écriture n'est jamais parfaitement ni totalement maîtrisée. Sa maîtrise peut constamment être améliorée et elle varie selon les types d'écrits (Reuter, 2000). Ainsi, comme le fait remarquer Fabre, «l'écriture est un acte de transformation et de découverte sur la langue et le discours» (*cité dans* Bergeron et Harvey, 1999, p. 65).

En 1995, Hayes a conçu un nouveau modèle qui présente quatre aspects du processus d'écriture : le contexte, le médium, l'activité de production et l'activité intellectuelle. En fait, pour Hayes, « l'écriture est un acte de communication qui requiert un contexte social et un médium. Elle est à la fois activité de production qui repose sur la motivation et activité intellectuelle qui sollicite des processus cognitifs » (Gélinas, 1996, p. 19).

Afin de conclure cette extrapolation autour du concept d'écriture, nous avons choisi la définition que Reuter donne de ce concept, car elle nous apparaît fortement synthétique des dernières avancées en la matière.

«L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné» (Reuter, 2000, p. 58).

L'écriture est aussi ce qui construit des formes de pensée et de savoirs, voire de rapports au monde (Reuter, 2000). Bien entendu, l'écriture demeure un concept englobant qui regroupe plusieurs autres concepts dont celui qui nous interpelle plus particulièrement dans cette recherche, le concept de grammaire.

1.3.2 L'idée de grammaire

Selon une définition générale, «la grammaire est la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. Elle comporte plusieurs parties : une phonologie [...], une syntaxe [...], une lexicologie [...] et une sémantique [...]» (Dubois et al., 1994, p. 226). Ce principe de *description*, pourtant fondamental, est souvent mis de côté au profit d'un second principe *normatif*, où la grammaire apparaît non plus comme une étude de la langue dans ses moindres ramifications, mais plutôt telle cette réserve, référence absolue, de toutes les normes (règles et usages) qui la régissent.

Au cours des plus récentes décennies, «trois mouvements principaux ont marqué l'enseignement grammatical du français langue maternelle» (Simard, 1999b, p. 6). La grammaire traditionnelle axée surtout sur l'apprentissage de l'orthographe d'accord, la grammaire structurale qui met davantage en avant plan la syntaxe et la grammaire de discours qui prend forme autour des textes longs (Simard, 1999b). En 2000, le MÉQ a d'ailleurs introduit au primaire¹ une grammaire dite nouvelle qui devait permettre de développer des aspects (grammaire de texte et syntaxe) mis de côté par la grammaire traditionnelle, celle utilisée le plus couramment en classe de français (Chartrand, 1999c). Cette grammaire «améliorée» aiderait donc l'élève à prendre conscience des mécanismes qu'il maîtrise déjà et encouragerait la capacité d'analyse et d'autocorrection de ce dernier (Léger, 1999).

En d'autres termes, la grammaire dite nouvelle

«veut tenter de saisir et de rassembler ce qui, dans les développements des connaissances linguistiques depuis le début du siècle, peut constituer un corps de principes, de concepts, de critères cohérents entre eux, acceptés par un ensemble de grammaires modernes issues des premières grammaires structurales (européennes et américaines) et qui se sont enrichies pour devenir les grammaires transformationnelles ou génératives» (Paret in Chartrand, 1996, p. 113).

1.3.3 L'idée de terminologie

La notion de terminologie est un terme plutôt général. En fait, tous les domaines de la connaissance ont besoin d'une terminologie afin de spécifier certains termes propres à ses dimensions spécifiques (Rey-Debove In Colombat et Savelli, 2001). De plus, les terminologies sont évolutives, c'est-à-dire qu'elles tiennent compte des différents changements (Rey-Debove In Colombat et Savelli, 2001). D'ailleurs, le *Dictionnaire historique de la langue française* définit la terminologie comme un «ensemble de termes appartenant à un domaine d'activités de connaissances et correspondant à un système de notions» (Galisson et Coste, 1976).

¹ Le MÉQ instaura d'abord ce paradigme au secondaire, par le biais du programme de français de 1995.

En contrepartie, Rey-Debove (*In* Colombat et Savelli, p. 7) signale que «la terminologie linguistique est la seule qui soit consubstantielle à l'objet décrit : c'est pour parler du langage qu'on emploie le langage.»

«Quelle qu'elle soit, une terminologie implique toujours une certaine analyse de la langue, qui peut être elle-même plus ou moins satisfaisante, mais qui a en tout cas des implications pédagogiques que les maîtres devraient être capables de mesurer » (Huot, 1981, p. 124). Il y aurait donc une terminologie dite... grammaticale. «De manière complémentaire, la terminologie détaille les notions pour les professeurs, alors que les programmes pour les classes indiquent les notions abordées avec les élèves et les termes à employer en classe» (Pellat *In* Colombat et Savelli, 2001, p. 663).

Attardons-nous donc à cette fameuse terminologie grammaticale, que l'on emploierait finalement de façon régulière. Elle tiendrait ses assises les plus répandues de la terminologie linguistique (Pellat *In* Colombat et Savelli, 2001). De façon plus spécifique, «la grammaire du métalangage s'ajoute à une terminologie des sciences humaines» (Rey-Debove *In* Colombat et Savelli, 2001, p. 9). Dans ce sens, l'enseignement de la grammaire est souvent considéré comme l'activité métalangagière par excellence (Schneuwly, 1997). Le métalangage apparaîtrait donc, *a priori*, comme une terminologie dévouée spécifiquement à la langue. Qu'en est-il vraiment?

1.3.4 L'idée de métalangage

1.3.4.1 Un détour préliminaire du côté de l'apprentissage

Certains ouvrages suggèrent que la relation biunivoque qui unit le sujet avec l'objet est dite relation d'apprentissage. Ainsi, selon Lauzon (2000), l'apprentissage suppose non seulement l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques, mais aussi la capacité de réinvestir ses acquis en fonction de la tâche demandée. L'élève doit donc être en mesure de bien comprendre la théorie afin d'être en mesure de faire le transfert de ses connaissances dans d'autres situations d'apprentissage.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1991), l'intégration des apprentissages est un processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations réelles les savoirs acquis. En fait, l'intégration des apprentissages se produit quand l'élève réfléchit aux nouvelles connaissances acquises afin de les organiser en lien avec ses connaissances antérieures et de les mettre à profit dans ses actions futures.

À cet effet, plusieurs auteurs notent qu'il est important d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de développer nos propres habiletés à développer nos connaissances, notre savoir sur les savoirs. Dans ce sens, on pourrait inférer que l'apprentissage de la langue passe d'abord et avant tout par l'apprentissage de la métalangue, c'est-à-dire par le fait d'apprendre à apprendre la langue. Par ailleurs, il y est mentionné qu'une situation complexe entraîne la réalisation de plusieurs tâches. Celles-ci devraient revêtir un caractère d'authenticité, car cela permet de «contextualiser» les apprentissages comme il l'est préconisé dans le programme de formation (Lusignan, 2002). En contexte d'apprentissage de la langue, la métalangue permettrait donc cette complexification des savoirs linguistiques. L'élève doit donc bien se connaître afin d'être en mesure d'identifier ses points forts en matière d'apprentissage et savoir ce qui est le mieux pour lui. Ainsi, il apprendra et intégrera les connaissances de façon naturelle. À ce propos,

nous pourrions ajouter que tendre à la maîtrise de sa langue, c'est consentir à se donner du pouvoir pour apprendre et pour penser (Le Pailleur, 1996). En fait, la langue se trouve à la base du développement intellectuel, social et affectif des individus.

Aussi, l'apprentissage du langage correspond vraisemblablement au lieu de rencontre et d'actualisation des aspects déclaratif (connaissances) et procédural (contrôle conscient) du métalangage (Legros et Roy, 1995; Montambeault, 1995). Nous pouvons donc supposer qu'en l'absence d'une bonne connaissance du métalangage de notre langue, il en demeure que nous ne maîtrisons pas réellement notre langue. Lorsque nous parlons de métalangage, nous parlons de ce qui est intrinsèque à la langue, à l'origine notamment de l'apprentissage de la grammaire de la langue. En effet, l'apprentissage de la grammaire au sens traditionnel correspond surtout à l'apprentissage du métalangage de cette grammaire, à l'apprentissage de ce véritable discours métalinguistique (Montambeault, 1995). D'ailleurs, et on le constatera plus loin, cette idée s'avère aussi vraie en «néogrammaire».

1.3.4.2 Le métalangage

À cette étape de la recherche, il nous semble important de procéder à l'analyse de l'idée de métalangage. D'un point de vue étymologique, le préfixe « méta » de métalangage tire son origine du grec et signifie « à la suite de ». On remarque aussi que ce préfixe peut signifier « ce qui dépasse », donc, dans le cas de *métalangage*, ce qui dépasse le langage.

D'un point de vue intuitif, on pourra penser que l'idée de métalangage est le proche parent d'un concept fort en vogue en éducation : la métacognition. Gombert (1990) souligne que la définition de la métacognition serait la cognition sur la cognition; donc l'activité métalinguistique renverrait à la cognition sur le langage. Ainsi, le métalangage serait un sous domaine de la métacognition qui concernerait le langage et son utilisation (Gombert, 1990; Dejean, 1995

Le métalangage peut être abordé d’abord de façon générique. Il s’agit alors d’un lexique spécifique - et scientifique - propre à une discipline, qu’on utilise pour la comprendre, la décrire et en user (Rey-Debove, 1978). Le métalangage est aussi une fonction de la langue naturelle. Certains auteurs donnent d’autres définitions qui illustrent bien cet aspect de la définition du métalangage. Par exemple, Schneuwly (1990, p .23) souligne que :

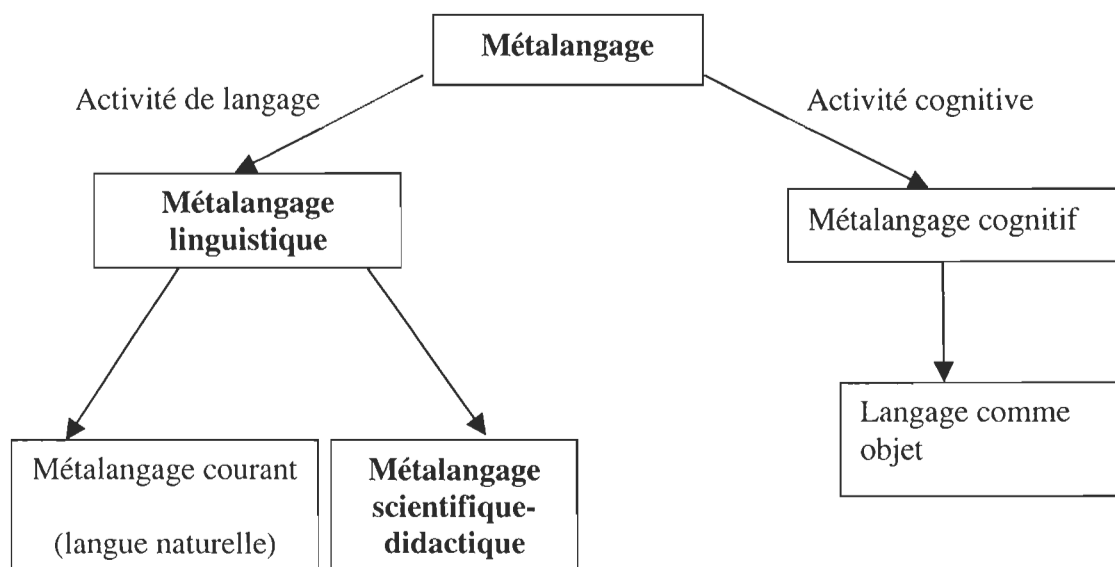
« Le métalangage est un langage parlant du langage, soit du code lui-même. [...] Le métalangage linguistique devient un langage utilisé par le destinataire pour commenter son propre langage ou par le destinataire pour questionner le destinataire sur le langage qu’il utilise. »

Tout compte fait, «le métalangage a le pouvoir de parler de tous les signes de toutes les langues, naturelles ou artificielles, c’est-à-dire de tous les signes qui n’appartiennent pas à son propre code, et qui ne relèvent plus de la compétence linguistique des usagers» (Rey-Debove, 1997, p. 5).

En ce qui concerne le savoir métalinguistique, Simard (1997) considère que ce dernier regroupe en fait toutes les connaissances explicites qu’on peut posséder sur le langage. Ainsi, d’un point de vue épistémologique, il serait possible de dire que le métalangage est en fait un discours sur le langage, discours dont la nature est bien sûr linguistique.

La figure 2 qui suit démontre bien les différentes catégories et dimensions du métalangage. Celle-ci présente de façon explicite une représentation de la complexité épistémologique du concept de métalangage, inspiré de Montambeault (1995). D’emblée, nous considérons important de mentionner que le *métalangage scientifique didactique* demeure le plus important dans le cadre de cette recherche sur la connaissance du métalangage, puisque c’est ce dernier qui porte précisément sur «la langue» voire la grammaire, point central de notre investigation chez les futurs maîtres.

Figure 2 : Le métalangage



En outre, la production du *métalangage scientifique* n'est qu'une des modalités possibles de l'activité métalinguistique (Boutet, Gauthier, Saint-Pierre, 1983 in Montambeault, 1995) au sens linguistique du terme. En fait, le *métalangage courant* vise à favoriser la transmission du message, entre autres dans les jeux de mots (par exemple, les rimes), et le *métalangage scientifique didactique* est plutôt utilisé par le linguiste pour exprimer entre autres des règles qui régissent la grammaire. Citons en exemple la règle de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir ou être. Tout compte fait, le *métalangage scientifique* n'est qu'une des modalités possibles de l'activité métalinguistique, et toutes ces modalités renvoient ensemble à la fonction générale qui prend le langage pour signifié (Fabre, 1990).

Selon Gombert (1990), le métalangage, au sens strictement linguistique du terme, renvoie à une « langue naturelle » qui sert elle-même à parler de la langue. En fait, il est possible de diviser le métalangage linguistique en deux parties, soit le métalangage courant

(langue naturelle) et le métalangage scientifique-didactique (langue de la grammaire). Ainsi, selon Montambeault (1995), la linguistique apporte au concept de métalangage une interprétation très élaborée qui diffère quelque peu de celle de la psychologie cognitive, mais qui ne la contredit toutefois pas. En effet, le métalangage d'ordre linguistique renvoie à une *activité de langage* ayant le langage comme objet, tandis que le métalangage d'ordre cognitif réfère, pour sa part, à une *activité cognitive* ayant le langage comme objet (Rey-Debove, 1978) (voir figure 2).

Les activités cognitives du métalangage se centrent, entre autres, sur les aspects phonologiques, pragmatiques, sémantiques et syntaxiques du langage (Montambeault, 1995). Dans ce sens, la relation didactique implique l'objet et l'agent : le métalangage cognitif devient ici l'agent en ce sens précis qu'il sera exploité à titre de stratégie d'enseignement (Montambeault, 1995).

Il importe aussi de mentionner que le métalangage est un phénomène de métacognition, c'est-à-dire un métaprocessus cognitif qui s'applique aux fonctions du langage. En fait, la métacognition est la prise de conscience, par l'élève, de son propre processus d'apprentissage (Le Pailleur, 1996). Ainsi, le métalangage correspondrait à une prise de conscience par le jeune à l'égard de sa propre acquisition de connaissances sur le langage. De cette façon, il est logique de dire qu'au niveau du métalangage, l'aspect déclaratif de la capacité métalinguistique fait référence à la connaissance de sa propre connaissance des termes, règles, usages et autres principes se rapportant au langage (Le Pailleur, 1996). « L'acquisition du métalangage n'est donc pas une fin en soi, mais il est nécessaire pour ces activités métacognitives qui sont intéressantes pour l'apprentissage » (Dejean, 1995, p. 21).

1.3.4.3 La métalinguistique

Pour ce qui est de la *métalinguistique*, on peut ici aussi évoquer différentes définitions. En fait, l'étude du métalangage est dite métalinguistique, c'est-à-dire qu'elle s'exprime

dans un langage tertiaire (voir figure 3) (Rey-Debove, 1978). D'ailleurs, Rey-Debove (1978) parle de la métalinguistique comme du langage employé pour parler du langage lui-même. De façon beaucoup plus précise, Gombert (1990) définit plutôt la métalinguistique comme étant une façon de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. Il faut dès lors considérer que la posture métalinguistique est une capacité à adopter, à l'égard du langage, une attitude de réflexion et de conceptualisation. Elle est une capacité métacognitive appliquée au langage.

La métalinguistique est, de façon plus large, une réflexion sur l'activité du langage dans son ensemble (Montambeault, 1995). « Mais l'activité métalinguistique ne se limite pas à l'emploi du vocabulaire; on entend par là toute activité qui suppose que le langage est mis à distance et se trouve pris comme objet de réflexion » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 145).

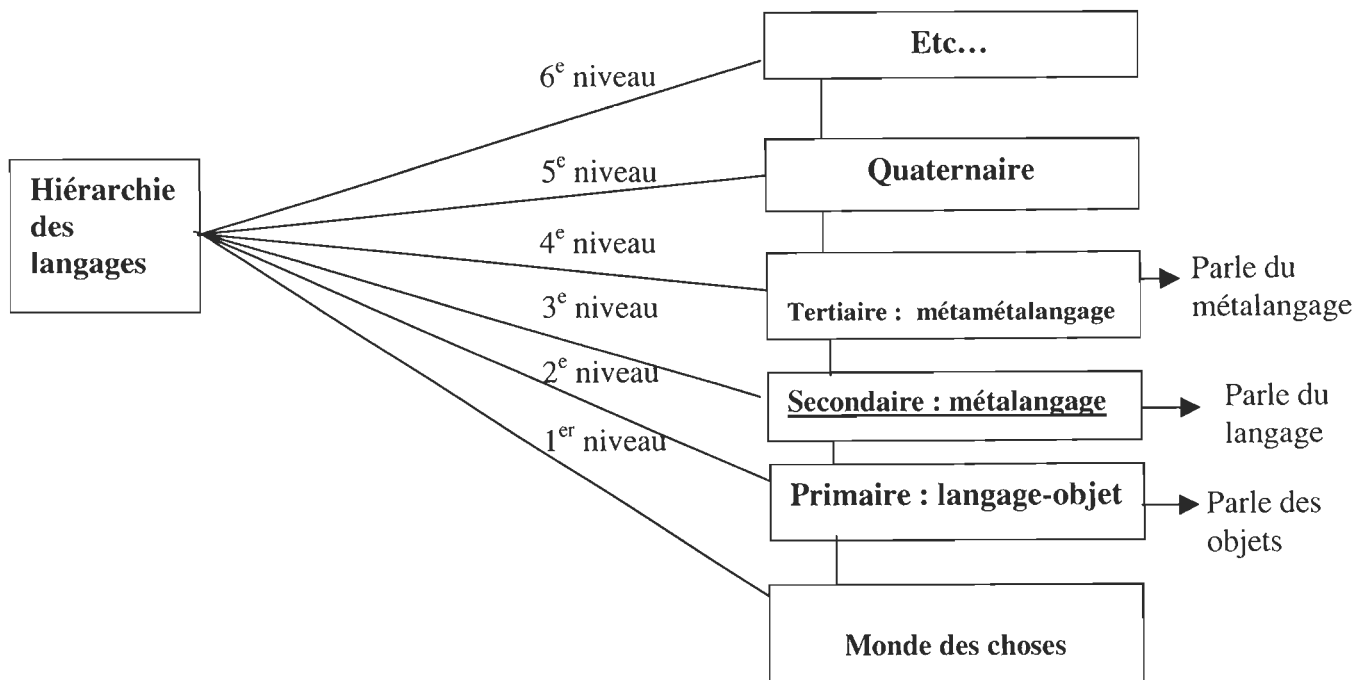
Dans cette lignée, il est important de rappeler que la posture métalinguistique s'exerce quand le langage prend le langage pour objet ou, en d'autres termes, lorsque le langage a pour visée le langage (Oriol *In* Schneuwly, 1990; Rey-Debove, 1997). De plus, Jakobson (*In* Schneuwly, 1990, p. 144) affirme que « les progrès linguistiques de l'enfant dépendent de sa capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire de comparer des signes verbaux et de parler du langage. » À la lumière de cette proposition, il est possible de postuler que l'appropriation du savoir s'effectue au moment où l'apprenant est amené à passer d'une activité épilinguistique – jugement de valeurs sur la langue (Dubois et al., 1994) – à une activité métalinguistique – réflexion sur la langue – (Oriol *In* Schneuwly, 1990). De plus, il nous semble pertinent de positionner la posture métalinguistique au cœur de l'acquisition et l'apprentissage de la langue maternelle, comme le suggère Fabre (1990).

1.3.4.4 Le lien intrinsèque entre le langage et le métalangage

Afin de bien saisir l'importance du rôle du métalangage dans l'acquisition du langage, il est capital de comprendre à quel niveau celui-ci se situe dans la hiérarchie linguistique (voire figure 3). Selon Rey-Debove (1978), le métalangage linguistique se situe au-dessus du langage primaire – ou langage objet – qu'il prend d'ailleurs pour objet. En fait, ce langage dit primaire (langage objet) correspond à une désignation des objets appartenant au monde des choses car, en dessous de ce langage primaire, «se trouvent le monde, l'univers, les choses» (Montambeault, 1995). Nous pourrions citer ici comme exemple de langage objet les mots « chat » ou « crayon » (figure 3).

Le langage primaire, qui traite des objets, cède le pas à un langage dit secondaire qui, lui, parle du langage lui-même. Ce langage qui a pour objet la langue est donc le métalangage. Il est lui-même chevauché par un troisième niveau de langage, le langage tertiaire qui, ainsi placé au dessus du métalangage, est appelé le métamétalangage. Ce dernier sert, pour sa part, à parler du métalangage. Bien entendu, comme vous pouvez le constater dans la figure suivante (figure 3), il peut y avoir des niveaux supérieurs au métamétalangage, mais il est rare que l'on retrouve plus de quatre niveaux dans cette hiérarchie des langages. Pour les besoins de la présente recherche, c'est le langage secondaire qui retiendra, vous l'aurez devinez, notre attention.

Figure 3 : Hiérarchie des langages (Montambeault, 1995)

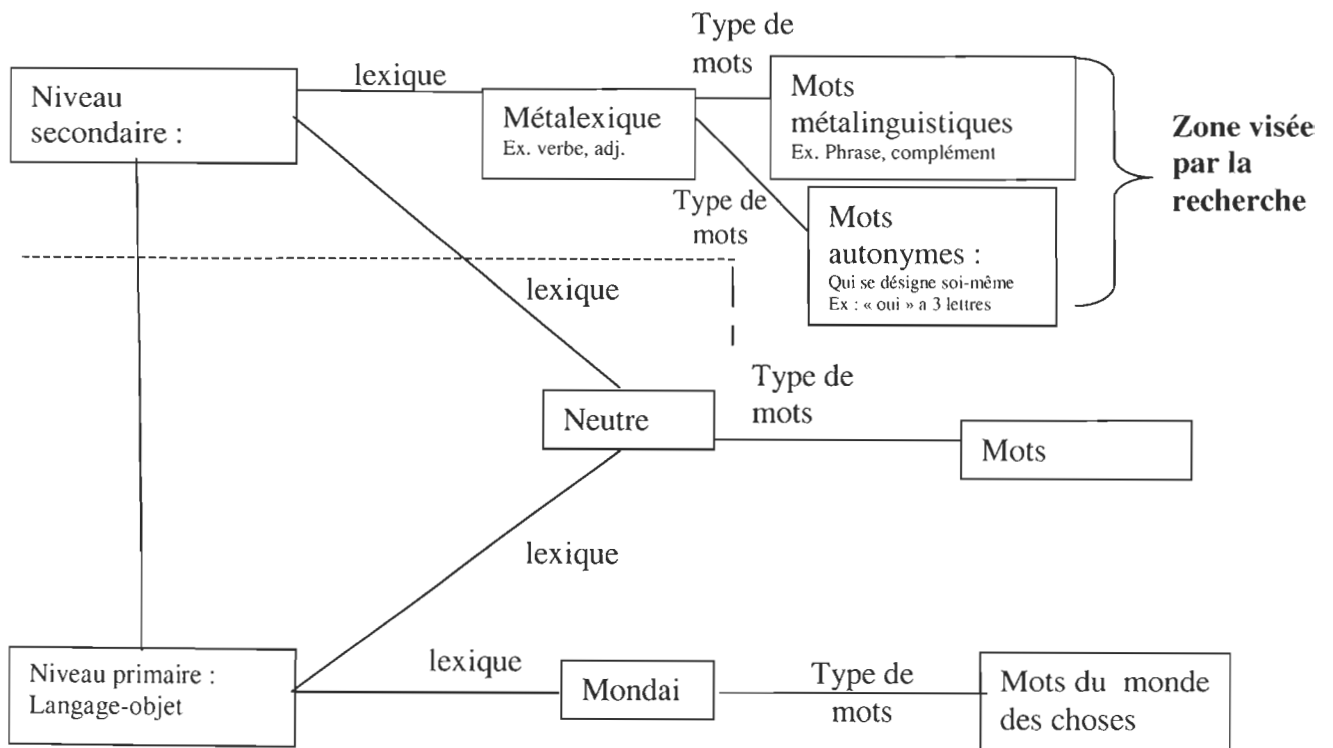


Montambeault considère que le métalangage comporte un lexique, à l’instar du langage primaire (figure 4). Ce lexique, nommé métalexique, recouvre l’ensemble des mots empruntés à la terminologie linguistique servant à parler du langage objet (Gombert 1990). Ainsi, des mots comme «verbe», «adjectif», «mot» doivent se retrouver au sein du métalexique (Montambeault, 1995).

D’ailleurs, il faut ajouter que le métalexique se diviserait lui-même en deux grandes catégories : les mots essentiellement métalinguistiques et les mots métalinguistiques autonomes. Les mots essentiellement métalinguistiques seraient soit des mots destinés à parler du langage, soit des mots comme le mot « phrase » ou encore des mots

polysémiques comme le mot « complément ». Ces derniers sont des mots neutres qui deviendraient métalinguistiques selon leur sens en contexte langagier (Montambeault, 1995). Pour leur part, les mots métalinguistiques autonomes seraient des signes langagiers secondaires de signes langagiers primaires. En fait, « l'autonyme » serait un mot métalinguistique qui se désignerait lui-même en tant que signe dans le discours (Rey-Debove, 1998). Ainsi, le procédé autonymique consisterait à employer un mot du lexique comme un nom de sa propre forme (Montambeault, 1995).

Figure 4 : Lexique du métalangage linguistique (Montambeault, 1995, p. 27)



Il semble que la connaissance métalinguistique s'actualiserait lorsque le locuteur connaît les principes régissant le langage et est conscient de sa propre connaissance. Cet individu devrait donc être en mesure d'intégrer préalablement ces fondements afin d'être en mesure de cristalliser sa connaissance linguistique et de l'appliquer dans les situations concrètes (écriture, verbalisation). Si l'on prend l'exemple précis du métalangage, le locuteur devrait d'abord intégrer les grands principes et fondements propres à la

grammaire, puis témoigner de cette intégration par l'application réelle de la base conceptuelle (terminologie) acquise.

1.3.4.5 La fonction du métalangage

Le métalangage, selon une conception linguistique, aurait pour principales fonctions la description et la définition d'une langue ainsi que du vocabulaire qui doit s'appliquer uniquement à la langue (Bénéviste, 1974 *in* Montambeault, 1995). Selon Montambeault (1995), la fonction première du métalangage serait de générer un sémantisme servant à la description du langage-objet. De plus, le métalangage serait «autorégulateur du langage de la communication et un des facteurs importants de l'évolution des langues» (Rey-Debove, 1997, p. 23).

Dans un sens plus large, en grammaire du texte, Charolles (1978) prétend qu'on ne saurait corriger un texte si l'on méconnaît les règles de fonctionnement qui assurent au texte sa cohérence. Ainsi, il suggère quatre métrarègles propres au métalangage (les métrarègles de répétition, de prospection, de non contradiction et de relation) qui regroupent les types de dysfonctionnements les plus courants. De là origine l'importance et la volonté d'étendre la fonction du métalangage au-delà du « cours de grammaire » – dans le sens traditionnel du terme, notamment au niveau de l'enseignement de l'écrit – à l'ensemble de la dimension textuelle. Pourquoi? Parce que ce serait justement la méconnaissance du métalangage des étudiants qui générerait les difficultés en français, notamment en écriture (Charolles, 1978; Chartrand, 1999c).

1.3.4.6 Le métalangage et l'apprentissage

À cet égard, il est important de mentionner que «l'analyse du texte développerait sans doute des capacités métalinguistiques en suscitant l'étiquetage des procédures textuelles, la constitution d'un métalangage qui permettrait aux élèves et à l'enseignant de communiquer» (Le Pailleur-Germain et Charrette-Poirier, 1995, p. 47). De plus, s'il fait

partie du travail de l'enseignant d'aider au développement des capacités métalinguistiques et métadiscursives des élèves, il n'est pas nécessaire que cela se passe par une explication verbale qui entraîne obligatoirement la maîtrise d'un métalangage abstrait, surtout chez les jeunes élèves (Ropé,1990). De là provient donc, à notre avis, l'importance du métalangage dans l'apprentissage. Ropé (1990) vient effectivement appuyer nos convictions en mentionnant que le métalangage permettrait la communication entre l'enseignant et l'élève, ce qui fait sens. Quand un enfant connaît peu le métalangage et que son enseignante l'utilise, il ne peut pas y avoir de communication efficace, puisqu'il comprend difficilement ce dont il est question. À ces propos, il serait donc plausible de transférer un tel phénomène en contexte universitaire, *a fortiori* en formation initiale des maîtres. Un professeur qui insisterait, par exemple, sur le concept de complément pourrait difficilement rejoindre ses étudiants si ces derniers n'avaient pas cristallisé l'essence de ce terme, du moins, d'un strict point de vue «métalexical».

Si le processus dit d'apprentissage consiste à «rendre l'élève apte à utiliser les connaissances déclaratives d'une façon intégrée et fonctionnelle, donc, à être capable de réaliser une séquence d'actions, de s'appropriier le « comment » et d'intérioriser des opérations intellectuelles» (Le Pailleur-Germain et Charrette-Poirier, 1995, p.26), force est d'admettre que le métalangage joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage du français chez les étudiantes et étudiants.

1.3.4.6.1 Le métalangage et l'apprentissage de l'écriture

L'écriture est une activité beaucoup plus complexe que la simple utilisation d'un code ou d'un ensemble de codes. Cette activité hautement dynamique, d'un point de vue cognitif, exige un apprentissage très long, difficile et jamais terminé :

«Apprendre à écrire, c'est entrer dans l'ordre du scriptural par l'appropriation des outils construits à cet effet : les outils techniques dont le système graphique et orthographique et les outils sémiotiques que sont les discours et les genres. Apprendre à écrire, c'est entrer dans l'ordre du

scriptural par la transformation de son fonctionnement langagier naturel, c'est une révolution cognitive» (Chartrand, 1999a, p. 26).

De plus, selon Chartrand, l'accès à l'écriture aurait des effets psychologiques majeurs sur le développement intellectuel ou cognitif (1999a).

Trois types de métalangages seraient en jeu dans l'apprentissage de l'écriture d'un élève. Il y aurait d'abord le métalangage professoral, essentiellement constitué du discours tenu par l'enseignant en classe, puis le métalangage grammatical, c'est-à-dire la nomenclature terminologique des différentes grammaires scolaires et, finalement, le métalangage rédactionnel, généré par les types de textes étudiés (Gélinas, 1996). De cette façon, l'élève recevant l'enseignement s'approprierait son propre métalangage constitué de l'amalgame des trois métalangages énumérés plus haut.

1.3.4.6.2 Le métalangage et la compétence rédactionnelle

Bien évidemment, l'enseignement des règles liées à l'orthographe grammaticale occupe une place prépondérante dans la classe de français traditionnelle (Nadeau et Fischer, 2006; Simard, 1997). D'ailleurs, depuis quelques années au Québec, de nombreuses écoles francophones ont adopté, comme le rappelle Simard (1997), des politiques linguistiques pénalisant les erreurs d'orthographe et de ponctuation commises par les élèves dans leurs travaux. Malheureusement, ces mesures coercitives ne permettent guère de munir les élèves des moyens linguistiques nécessaires à une entrée réussie dans les différents champs du savoir (Simard, 1997). De plus, avec le thème de la « bonne orthographe » acquise par les élèves d'autrefois, c'est maintenant la formation insuffisante des enseignants qui est mise en cause, et «on accuse les artisans de la « réforme » de vouloir cacher cette « réalité »» (Honvault, 1999, p. 114). Il n'en demeure pas moins qu'il importe que la formation des enseignants comprenne une solide étude du système d'écriture, ainsi qu'une meilleure connaissance des processus d'acquisition de celui-ci chez l'enfant (Honvault, 1999).

Cela n'est possible que par l'entremise, entre autres items, du métalangage. D'ailleurs, des chercheurs belges ont constaté qu'un étudiant de baccalauréat sur quatre méconnaissait les structures lexicales et syntaxiques de base (Simard, 2001). Malheureusement, de très nombreux élèves, sans compter tous leurs parents ou presque, croient que « mauvais en orthographe » signifie « mauvais en français » (Ropé, 1990), ce qui ne correspond pas à la réalité rédactionnelle. En fait, l'acquisition de l'orthographe est un volet parmi de nombreux autres de ce tout polymorphe qu'est la maîtrise de l'écrit (Ropé, 1990) :

« La compétence langagière va bien au-delà de la maîtrise de l'orthographe. Elle implique en outre la capacité d'utiliser différents types de phrases, de traduire une idée sous différents tours, de construire des énoncés d'une certaine complexité, de bien comprendre les mots-outils, etc. Bref, elle requiert une bonne connaissance de la syntaxe » (Simard, 1999b, p. 7).

Pourtant, l'orthographe française domine à ce point les discours qu'on en fait une référence constante face à tout ce qui touche l'écrit, et ce, de façon quotidienne, que ce soit dans les journaux, dans la publicité, à la télévision, en ville, bref partout où l'écrit prend place (Honvault, 1999). Seule la bonne orthographe française est survalorisée par la société.

Évidemment, il s'agit d'une vision restrictive, sinon simpliste, de l'écriture. Le regard orthographique domine les dimensions syntaxique, textuelle, etc. qui, pour leur part, tombent dans l'oubli... Pourtant, communiquer adéquatement en français exige une réelle maîtrise de l'écrit, c'est-à-dire une capacité à user, oui, des bonnes orthographe, mais aussi de la syntaxe, de la cohérence, des signes topographiques etc. Cela s'explique :

«la maîtrise de la langue écrite et orale paraît nécessaire à tous, dans plusieurs sphères de notre vie professionnelle et sociale entre autres: pour la promotion, les qualifications, la recherche d'un emploi, pour la défense de ses droits, pour l'accès à la formation permanente, ainsi qu'aux divers stages de formation offerts aujourd'hui sur le marché de l'emploi» (Ropé, 1990, p. 13).

Cette maîtrise de la langue française est d'autant plus importante pour de futurs enseignants. Ainsi, les difficultés orthographiques, mais aussi syntaxiques et textuelles de plusieurs étudiantes et étudiants en formation des maîtres seraient reliées, selon nous, au fait qu'ils méconnaissent un métalangage qu'ils ont plus ou moins appris et/ou qu'on leur a plus ou moins enseigné. Effectivement, il semble nécessaire pour un futur maître d'avoir un bagage de connaissances grammaticales explicites pour maîtriser l'écrit et *a fortiori* afin d'être en mesure de l'enseigner.

Ainsi, il semble évident de penser qu'en situation d'apprentissage de la production écrite, la dimension cognitive de l'élève passe directement par la capacité de réfléchir sur les objets symboliques qu'il manipulera. Bien entendu, on entend ici par objet symbolique les termes utilisés lors de la production et de la révision des textes, c'est-à-dire le métalangage (Gélinas, 1996).

1.3.4.7 Les recherches sur le métalangage dans le contexte de formation des maîtres

À ce jour, peu de recherches ont porté un regard croisé sur le métalangage et la formation des maîtres. En fait, on retrouve soit l'un, soit l'autre, mais jamais les deux en simultané. Bien entendu, des recherches connexes sont présentement en cours telles, au Québec, celle de Lefrançois (Université de Montréal) sur la maîtrise de la langue chez les futurs maîtres ou celle de Beaudoin, Boutin et Huot (UQAR-Lévis) qui s'intéresse aux représentations de la grammaire chez les maîtres et futurs maîtres. Seulement des bribes de résultats sont actuellement disponibles, ce qui empêche toute généralisation.

1.3.4.8 Des mesures sociales pour tenter de remédier au problème récurrent de la maîtrise de la langue

Évidemment, la population en général est consciente que les difficultés orthographiques (et autres problèmes grammaticaux qui lui sont plus implicites...) sont présentes dans les différents milieux scolaires. En regard de cela, le gouvernement et les directions institutionnelles ont mis de l'avant certaines mesures qui devaient permettre une

amélioration de la qualité et de la maîtrise du français des étudiants universitaires, notamment en formation des maîtres. Tout d'abord, des tests de français sont désormais obligatoires dans toutes les universités qui offrent des baccalauréats en formation des maîtres. Aussi, on note l'ajout de cours en grammaire française et en didactique de la langue première. Le français est maintenant noté dans pratiquement toutes les disciplines et les commissions scolaires obligent dorénavant tous leurs futurs employés à réussir un test de français avant de les engager.

Quoiqu'il en soit, ces mesures feront-elles la différence? Malheureusement, on sait très bien que le présent problème est plutôt récurrent. Déjà, en 1977, le Conseil de la langue française avait pour mission de surveiller l'évolution de la situation linguistique au Québec quant au statut de la langue française et à sa qualité, dans la foulée de l'instauration de la Charte de la langue française (Conseil de la langue française, 1999). «Dès 1987, le Conseil de la langue française insistait sur la nécessité pour le primaire d'offrir toutes les garanties d'une formation solide en grammaire et en syntaxe» (Conseil de la langue française, 1999, p. 105).

Comme on peut le constater, la problématique de la maîtrise de la langue persiste au fil du temps; bien que beaucoup de travail ait été déjà accompli, il importe de profiter du contexte «favorable» actuellement perceptible au Québec afin de proposer de nouvelles interventions en vue de son éventuelle résolution. Une meilleure prise en compte de la dimension métalinguistique par les futurs maîtres est la piste principale que nous souhaitons désormais privilégier.

1.4 Les objectifs de la recherche

1.4.1 L'objectif général

D'emblée, la présente recherche a pour objectif général de préciser le rapport qu'entretiennent avec la grammaire les futurs enseignantes et enseignants du français langue première au primaire.

1.4.2 L'objectif spécifique

De façon plus spécifique, la présente recherche tentera de décrire, chez des futurs maîtres en enseignement du français langue première au primaire, certains éléments représentant l'état actuel de leurs connaissances métalinguistiques.

1.5 La question de recherche

Il ne suffit pas, évidemment, de mettre en lumière un problème, quel qu'il soit. Encore faut-il l'analyser sous ses différents angles, puis tenter d'en investiguer en profondeur une dimension particulière afin de contribuer de façon plus significative à son éventuelle résolution. Nous considérons qu'une étude spécifique des connaissances métalinguistiques d'étudiantes et d'étudiants en formation des maîtres peut permettre à l'ensemble de la communauté scientifique d'entrevoir des pistes d'intervention réalistes auprès de ces personnes, afin de les aider à améliorer leur rapport à la langue écrite : «c'est essentiellement en étudiant les réponses des sujets à diverses tâches que l'on peut sonder leurs capacités métalinguistiques et en tirer des indications sur leurs conceptions sous-jacentes» (Nadeau et Fisher, 2006, p. 150).

Ainsi, nous en sommes venus à définir notre question de recherche en mettant en relation le métalangage et la formation initiale des maîtres. Voici l'interrogation qui mobilise désormais notre attention : quelles sont les connaissances métalinguistiques des étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes de formation initiale des maîtres?

1.6 Les limites de la recherche

Bien entendu, certaines limites s'imposent à la recherche. Tout d'abord, étant donné que le questionnaire sera distribué à un échantillon limité de sujets, nous ne pourrons

généraliser les résultats à l'ensemble de la population. Il est important de mentionner que cette recherche ne suffira surtout pas à transformer de façon significative le rapport à la langue française qu'entretiennent les futurs maîtres québécois. Aussi, il faudra considérer que certains étudiants n'ont jamais reçu d'enseignement spécifique du métalangage. De plus, il faut préciser les limites reliées à la représentation du concept de connaissances métalinguistiques. À cet égard, il nous apparaît donc difficile, voire même impossible, de vérifier toutes les connaissances métalinguistiques des sujets à l'étude.

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Afin de parvenir à l'atteinte de nos objectifs, il nous faut recourir à une méthodologie rigoureuse qui s'articulera autour d'une procédure éprouvée en recherche : l'enquête. Celle-ci sera développée selon des principes méthodologiques liés en particulier à la recherche dite qualitative, tout en se servant de certains outils de la recherche dite quantitative. Nous privilégierons une démarche d'investigation appartenant à la recherche exploratoire, sans toutefois négliger l'apport des autres perspectives de recherche.

À prime abord, notre projet de recherche vise à investiguer les connaissances métalinguistiques des étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes de formation des maîtres. Nous voulons être en mesure de dégager l'état actuel des différentes connaissances métalinguistiques des futurs enseignants qui auront à dispenser des cours de grammaire française dans un avenir rapproché.

Dans ce chapitre, nous présenterons les sujets de la recherche. Par la suite, nous présenterons l'outil que nous avons utilisé afin d'effectuer la collecte des données; nous traiterons alors de sa conception et de sa structure interne.

Une pré-expérimentation a été effectuée à l'automne 2003, auprès d'un groupe d'une vingtaine d'étudiantes et étudiants en formation initiale des maîtres afin de mettre à l'épreuve notre outil de collecte des données. Cette étape nous a permis de vérifier la

pertinence du questionnaire et de procéder aux modifications nécessaires en vue de la poursuite de la recherche.

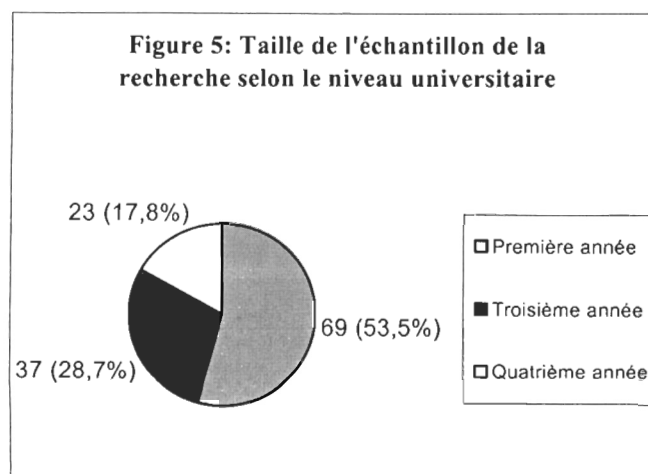
2.1 Sujets de la recherche

2.1.1 Niveau scolaire des sujets de la recherche

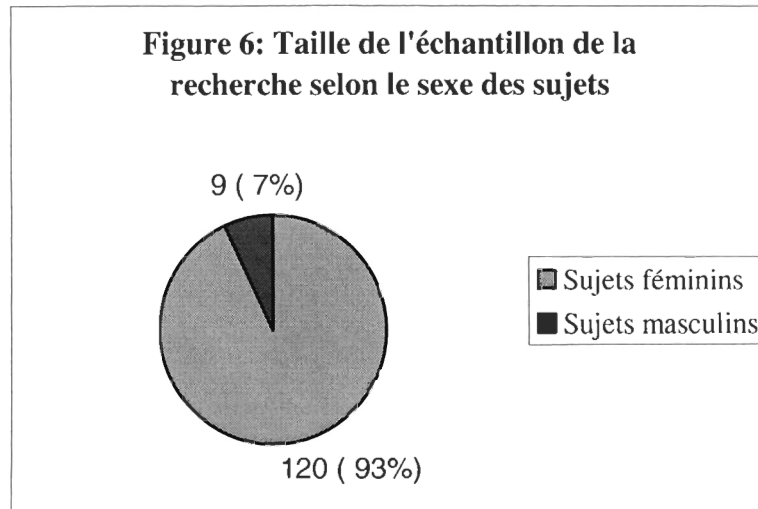
Comme la recherche s’articule autour de la formation des maîtres, les sujets sont évidemment des étudiantes et étudiants en formation des maîtres. Les sujets retenus étaient principalement des étudiantes et étudiants de première, de troisième et de quatrième année du baccalauréat en enseignement, car nous considérons que les cours de français dispensés pendant leur scolarisation universitaire peuvent avoir un effet sur leurs résultats au questionnaire.

2.1.2 Taille et caractéristiques de l’échantillon

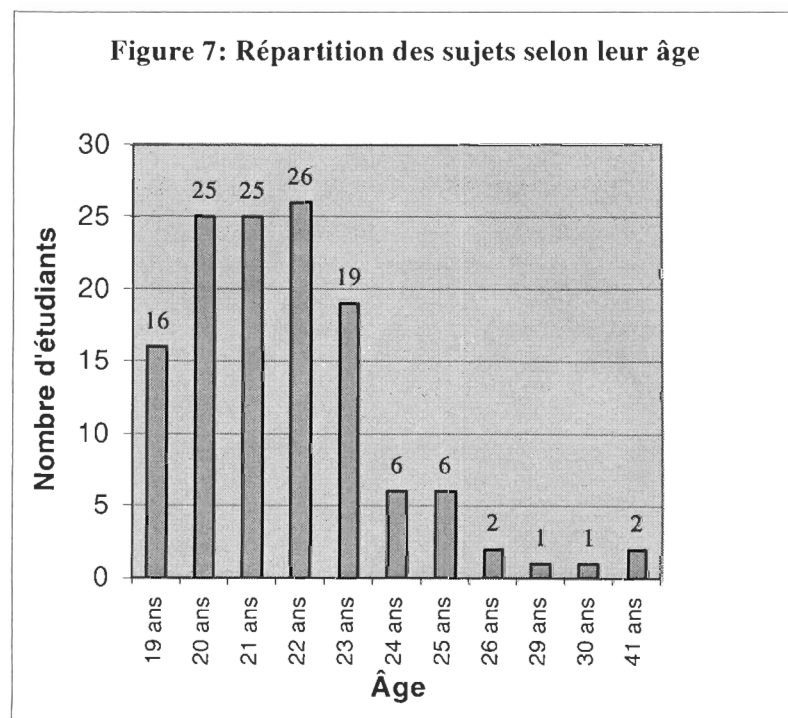
Considérant les limites financières de notre étude, nous avons décidé de concentrer nos efforts sur une seule université de la région de Québec, soit l’Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. L’échantillon était constitué de six groupes d’étudiantes et étudiants: 69 étudiantes et étudiants de première année, 37 étudiantes et étudiants de troisième année et 23 étudiantes et étudiants de quatrième année tous inscrits au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. En effet, nous considérons que leur niveau d’études universitaires pouvait avoir une incidence sur leurs connaissances métalinguistiques.



Au total, 129 sujets ont participé à notre étude, soit 120 sujets féminins et 9 sujets masculins. Comme vous pouvez le constater, les sujets se répartissent inégalement en fonction du sexe. Cela s'explique évidemment par le fait que la formation initiale des maîtres attire relativement peu d'hommes.



Par ailleurs, nous avons demandé aux étudiantes et étudiants de nous mentionner leur âge afin de déterminer si cet aspect précis pouvait avoir une influence sur le niveau de connaissance métalinguistique. Étant donné qu'il y a peu de variations quant à l'âge des participants, nous avons décidé de ne pas élaborer sur le sujet.



2.2 Outil pour la collecte des données

Afin de faire ressortir les diverses connaissances métalinguistiques chez les sujets de la recherche, nous avons bâti un questionnaire d'enquête. Cet instrument méthodologique devait rendre possible la récolte d'une quantité maximale de renseignements sur les connaissances métalinguistiques des étudiantes et étudiants en formation des maîtres. De plus, il devait permettre d'identifier nos biais par rapport aux données pour que nous puissions tenter, par la suite, des regroupements en catégories d'analyse et effectuer des interprétations (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

2.2.1 Conception du questionnaire

Pour l'élaboration du questionnaire, nous avons tout d'abord fait ressortir tout ce qui touchait de près ou de loin au métalangage, en considérant les différentes dimensions grammaticales (syntaxe, lexique, morphosyntaxe, grammaire du texte, etc.). Par la suite, nous avons créé notre propre outil en nous inspirant des informations relevées.

Une première opération a consisté à inventorier tous les aspects du métalangage abordés dans les grammaires. Ensuite, nous avons fixé une liste de questions susceptibles de favoriser l'émergence d'un maximum de concepts reliés au métalangage. Toutes ces questions ont ensuite été regroupées en grandes catégories. Ces regroupements nous ont incités à rejeter certaines questions et à en reformuler d'autres plus appropriées.

Une première version du questionnaire a été produite à l'automne 2003 et a été validée à l'occasion de la pré-expérimentation. Les observations et les commentaires recueillis nous ont permis d'apporter quelques modifications au questionnaire afin de produire une version finale de l'outil.

2.2.2 Structure interne

Le questionnaire que nous avons conçu (voir la figure 8) comporte 41 questions, dont 20 questions fermées (choix de réponse) et 21 questions ouvertes qui nécessitent une réponse courte. La première partie du questionnaire inclut les questions A1 à A9, qui portent sur des renseignements généraux concernant les sujets de la recherche : âge, sexe, programme d'étude, année d'étude, fréquentation scolaire (établissement), cours de grammaire, maîtrise de la langue française.

La seconde section du questionnaire (questions B1 à B19) regroupe des questions fermées. Il s'agit de diverses questions métalinguistiques et grammaticales : catégories lexicales, accords (morphosyntaxe), fonctions syntaxiques, etc.

La dernière partie du questionnaire (questions C1 à C12) présente des questions ouvertes axées davantage sur les connaissances liées au métalangage; cette partie comprend, par exemple, certaines définitions de termes, la nature de certains mots, la fonction syntaxique de syntagmes dans une phrase donnée, la nécessité de certains éléments linguistiques, etc.

Les éléments de contenu métalinguistiques qui ont fait l'objet de la présente étude et qui ont été ciblés par notre instrument de mesure se retrouvent en très grande partie dans le Programme de formation de l'école québécoise du MEQ.

Figure 8 : Questions de l'instrument d'enquête regroupées par sections principales

1^{re} partie : A- Renseignement généraux

- A1- Âge
- A2- Sexe
- A3- Programme d'étude : EASS, ÉPEP
- A4- En quelle année du baccalauréat êtes-vous présentement?
- A5- Au secondaire, vous avez fréquenté l'école : publique, privée.
- A6- Avez-vous suivi un ou des cours exclusivement consacré(s) à la grammaire française –ou à son enseignement- dans le cadre de votre formation universitaire?
- A7- Avez-vous suivi un ou des cours exclusivement consacré(s) à la grammaire française –ou à son enseignement- dans le cadre de votre formation collégiale?
- A8- Comment évaluez-vous votre maîtrise de la grammaire française?
- A9- Quel est votre intérêt actuel pour la grammaire française?

2^e partie : B- Questions fermées

- B1- Dans l'extrait précédent, il y a : 3 adverbess, 4 adverbess, 5 adverbess, 6 adverbess.
- B2- Vrai ou faux? On retrouve, dans la classe des mots invariables, uniquement l'adverbe et la préposition.
- B3- Dans une phrase donnée, lorsqu'un adjectif complète deux noms de genres différents : il s'accorde uniquement avec le dernier des deux noms; on l'écrit au masculin pluriel; il reçoit le genre et le nombre du nom auquel il se rapporte; il demeure invariable.
- B4- Vrai ou faux? Le verbe est le seul mot qui se conjugue.
- B5- Identifiez le ou les GN dans la phrase suivante : « Marie et moi aimons aller dans les bois. »
- B6- Vrai ou faux? Dans l'extrait suivant, il y a au moins un pronom possessif. « Nicolas, donne-moi cette marionnette. C'est à moi. »
- B7- Lisez d'abord l'extrait suivant ; repérez ensuite tous les pronoms qu'on y retrouve, puis indiquez-en la sorte dans le tableau ci-dessous.
- B8- Vrai ou faux? L'adverbe qui indique le temps peut avoir la fonction de complément de phrase.
- B9- Dans la phrase suivante « l' » est : une préposition; un pronom démonstratif; une conjonction; un déterminant article défini.
- B10- Vrai ou faux? Il y a deux adverbess dans cette phrase : « Jérôme parle rapidement en gesticulant. »
- B11- Encerchez les erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale dans l'extrait de texte suivant.
- B12- Vrai ou faux? Il y a plusieurs catégories de déterminants.
- B13- Dans la phrase suivante, veuillez encercler le ou les adjectifs. « Ce petit est mignon. »
- B14- Vrai ou faux? Le verbe est le seul mot qui peut être accompagné des mots de négation ne...pas.
- B15- Parmi les catégories de mots suivantes, lesquelles sont variables? Déterminant; adverbe; pronom; conjonction; aucune de ces réponses.

B16- Encerclez les sept pronoms personnels dans l'extrait de texte suivant. « Pierre a peur du noir. Il pleure. Sa mère vient le rassurer. Elle le prend dans ses bras, l'embrasse et lui parle doucement tout en le berçant. »

B17- Encerclez la proposition véridique parmi les suivantes : tous les verbe du troisième groupe se terminent en « oir »; le verbe « évanouir » est un verbe essentiellement pronominal; le verbe ne varie jamais en nombre; le verbe qui a plusieurs sujets s'accorde, en genre et en nombre, avec la totalité d'entre eux.

B18- La conjonction sert : de complément avec les mots qu'elle introduit; à remplacer un mot ou un groupe de mots dans un texte; à marquer la relation entre deux éléments; à nommer des réalités; aucune de ces réponses.

B19- Encerclez le groupe adjectival dans chacune des phrases suivantes. Monique est superbe. Nous sommes heureux qu'elle ait séduit son public. Nous en sommes fiers.

3^e partie : C- Questions ouvertes

C1- Qu'est-ce que le métalangage grammatical?

C2- Le nom est généralement précédé d'un mot appelé?

C3- Donnez un exemple de pronom relatif.

C4- À quoi sert l'adverbe dans une phrase donnée?

C5- Qu'est-ce qu'une locution?

C6- Écrivez une phrase dans laquelle on retrouve une préposition.

C6.5- Écrivez une phrase dans laquelle on retrouve une préposition qui exprime le lieu.

C7- Quelle est la fonction du GV dans la phrase suivante : « Mohammed a déjoué les gardes du palais. »

C8- À quoi servent les pronoms?

C9- « Si, puisque, comme, pourquoi, quand, et que, etc. » ne sont pas des prépositions, mais des mots invariables appelés : _____.

C10- Pourquoi « beaucoup » est-il un adverbe dans la phrase suivante ? Ma mère aime beaucoup les roses rouges.

C11- Dans la phrase suivante, indiquez la nature de chacun des mots. Ma bicyclette est rouge, mais la tienne est plutôt orangée.

C12- Quelle est la nature et la fonction des groupes en caractère gras dans les phrases suivantes.

2.3 Pré-expérimentation

Avant d'entreprendre notre enquête auprès des étudiantes et étudiants de première, troisième et quatrième année de baccalauréat en enseignement, nous avons réalisé une pré-expérimentation. Le but de cette opération était de procéder à la validation ainsi qu'à la vérification de notre instrument de collecte des données.

Cette pré-expérimentation a d'abord donné lieu à une toute première mise à l'essai du questionnaire auprès de quelques étudiantes et étudiants. Une première version du questionnaire a donc été distribuée à six étudiantes et étudiants de première année et à

onze étudiantes et étudiants de quatrième année du baccalauréat, afin de vérifier la lisibilité et la pertinence des questions posées. De plus, nous avons demandé à ces personnes de nous faire part de leurs commentaires et de leurs suggestions par rapport à l'outil de recherche.

2.3.1 Actions menées à la suite de la pré-expérimentation

Les données recueillies au cours de l'étape de la pré-expérimentation ont été traitées et analysées. Ces données initiales sur les connaissances métalinguistiques des étudiantes et étudiants nous ont permis de consolider nos objectifs de recherche.

Par la suite, nous avons profité de toutes ces informations pour apporter quelques légères modifications à notre devis méthodologique ainsi qu'à quelques questions de notre outil de collecte de données. Par exemple, certaines questions ont été reformulées afin d'en préciser le sens et d'autres ont été tout simplement retirées parce qu'elles se répétaient sous une autre forme ailleurs dans le questionnaire.

2.4 Cueillette de données

Pour l'étape de la cueillette des données, nous avons visité six groupes d'étudiantes et d'étudiants en formation des maîtres de l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis) et nous leurs avons demandé de nous livrer leurs diverses connaissances à l'égard du métalangage par le biais de notre outil de recherche. Les sujets étaient libres de répondre ou non et disposaient du temps désiré pour compléter le questionnaire.

2.4.1 Cadre spatio-temporel

Nous profitons de l'occasion pour remercier les professeurs et chargés de cours qui nous ont accueillis et qui ont investi de leur temps dans notre recherche. Il s'agit de monsieur Jean-François Boutin, madame Isabelle Beaudoin, monsieur Jean-Claude Huot, monsieur Michel Marchand et monsieur Dominic Voyer.

Les visites des groupes participants ont eu lieu à l'hiver 2004, du début du mois de mars au début du mois d'avril. Le calendrier des rencontres a été établi en fonction des disponibilités des professeurs et de l'horaire des cours. Dans tous les cas, l'accueil a été chaleureux et les professeurs ont démontré une très bonne collaboration et de l'intérêt pour le sujet de la recherche.

2.4.2 Procédure expérimentale

Nous pouvons affirmer que la qualité de la participation des sujets a été excellente. En effet, la majorité des étudiantes et étudiants ont répondu au questionnaire avec un visible sérieux et beaucoup de rigueur.

L'administration du questionnaire auprès des sujets de la recherche s'est déroulée à l'intérieur de la plage horaire normale des groupes participants. Dépendamment des groupes visités, entre 30 et 40 minutes étaient nécessaires aux étudiantes et étudiants pour répondre à l'ensemble du questionnaire. Tous les sujets de la recherche ont bénéficié du temps nécessaire.

Chaque étudiant a répondu de façon individuelle au questionnaire. Des instructions précises ont été fournies avant la distribution de l'instrument d'enquête. Nous avons fait part aux sujets du thème de la recherche, ainsi que des types de questions que comportait notre outil de collecte de données. Durant l'administration du questionnaire aux sujets, certains étudiants ont demandé plus d'explications, car ils voulaient une confirmation de leur compréhension d'une question donnée. Un merci spécial à tous les étudiantes et étudiants qui ont permis que cette recherche se réalise.

2.5 Traitement des données

Le traitement des données que nous avons compilées dépend entièrement de la structure interne de l'outil de collecte de données auprès des étudiantes et étudiants en formation

des maîtres. Comme le questionnaire comporte deux catégories de questions (questions fermées et questions ouvertes), deux modes de traitement et d'analyse ont été utilisés.

2.5.1 Questions objectives : grille de compilation et analyse statistique

Les questions objectives (questions fermées) représentent environ 50% du contenu de l'outil de collecte des données. Elles sont formulées d'une telle façon qu'elles obligent le répondant à choisir l'une des réponses proposées parmi quelques autres. Si ce type de question ne permet pas au répondant d'explicitement sa pensée, il propose toutefois une réponse rapide et claire. De plus, ces questions se prêtent très bien à l'analyse statistique.

Afin de traiter le plus efficacement possible les données relevant de ce type de question, des grilles de compilation (annexes B) ont été conçues en tenant compte du facteur d'influence de la recherche, le nombre d'années de fréquentation du baccalauréat en formation des maîtres.

Voici comment s'articulent ces grilles de compilation. Les réponses des sujets aux questions fermées sont séparées selon l'année d'étude au baccalauréat. Il y a donc une section pour les étudiants de première année, une pour les étudiants de troisième année et une autre pour les étudiants de quatrième année.

Les données sont statistiquement traitées selon le nombre de réponses données pour chacune des réponses proposées. Cette mesure statistique facilite la description et surtout la comparaison des réponses formulées.

2.5.2 Questions à développement : techniques d'analyse du discours

Les questions à développement (questions ouvertes) représentent, en proportion, l'autre moitié de l'outil de collecte de données. Ce type de questions interroge le sujet sur un aspect particulier d'un répondant en l'invitant à formuler ses connaissances. Bien qu'elles se prêtent moins à une analyse statistique poussée, les questions ouvertes amènent le

répondant à expliciter sa réponse. La quantité et la diversité des informations obtenues par l'intermédiaire des réponses à ces questions s'avèrent très utiles pour l'analyse d'un problème donné.

De plus, ces questions réduisent grandement la probabilité que le sujet choisisse une réponse au hasard. Ainsi, les réponses des étudiantes et étudiants aux questions ouvertes ont été traitées séparément, en premier lieu, selon l'année d'étude au baccalauréat. Ces réponses ont été synthétisées dans diverses grilles de compilation (annexes B).

Malheureusement, plusieurs de ces questions sont restées sans réponse chez certains sujets. Par ailleurs, quelques techniques d'analyse du discours telles que l'usage de mots-clés se sont révélées précieuses pour l'interprétation et la synthèse de nombreuses réponses émises par les sujets aux questions ouvertes.

CHAPITRE III :

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Métalangage... Qu'est-ce que le métalangage? Pour plusieurs, ce mot ne signifie probablement rien de concret; il ne s'agit que d'un terme savant utilisé par certains de leurs pairs... Pour d'autres, c'est un mot qu'ils ont déjà entendu, sans pour autant en connaître l'utilité, ni même son origine ou ce à quoi il peut bien servir. Pour une très rare tranche de la population, la connaissance de ce mot semble assurée, mais y accorde-t-on une réelle importance? Quelle importance a ce métalangage au sein de la société? Voilà la question... En général, on pourrait croire que les individus y portent un certain regard, sans toutefois vraiment connaître l'essence du terme exact. Quand on prétend que les jeunes ne savent plus écrire, que les enseignants d'aujourd'hui ne semblent pas utiliser les bonnes méthodes pour enseigner les règles d'écriture du français, que ces mêmes enseignants ne sont plus les maîtres du français que l'on pensait avoir autrefois, etc., ne devrait-on pas procéder, en toute prudence, à une analyse empirique qui tiendrait compte de leur connaissance respective du métalangage?

Aujourd'hui, certaines de ces «insinuations» trouveront peut-être des pistes de réponses, puisque nous croyons que la présente recherche pourra apporter des éléments tangibles de critique à l'égard des questions soulevées. Nous n'avons surtout pas la prétention d'affirmer que cette étude aura un effet direct sur l'enseignement, mais il nous semble qu'elle contribuera certainement à l'évolution de la réflexion dans les domaines de la linguistique appliquée et bien sûr de la formation des futurs maîtres.

Comme il a été mentionné précédemment, les données recueillies ont été notées de façon structurée à l'aide de grilles de compilation. Elles ont ensuite été analysées systématiquement à l'occasion de regroupements de sens et d'un classement des données. Nous ferons donc état de ces résultats dans les pages qui suivent.

Pour chacune des questions, nous comparerons les renseignements recueillis auprès des différents groupes de sujets selon le degré atteint dans leur baccalauréat en formation des

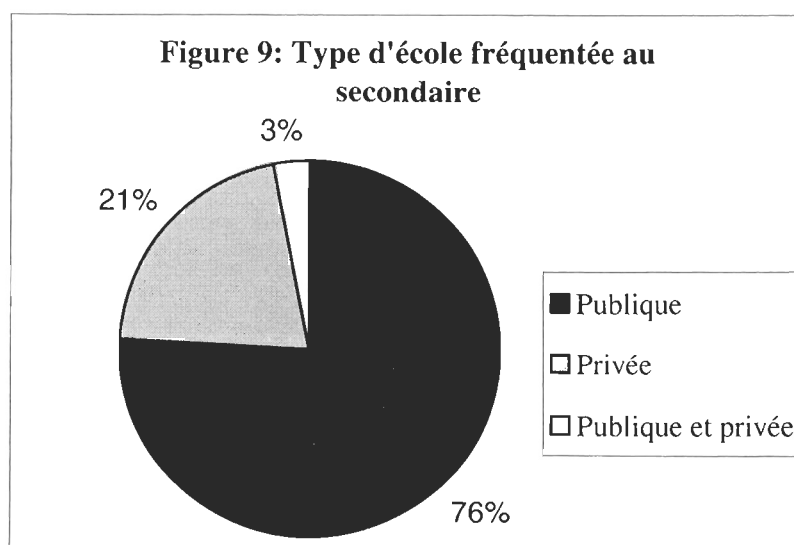
maîtres (1^{re}, 3^e et 4^e année). Pour assurer une présentation claire des résultats obtenus, les données seront analysées selon ces trois grandes sections : 1) les renseignements généraux (données socio-économiques), 2) les questions de compréhension (vérification de l'intégration), 3) les questions d'identification (repérage métalinguistique).

3.1 Renseignements généraux

Cette première section regroupe les questions A1 à A9 du questionnaire soumis aux étudiantes et étudiants. Comme les questions A1 à A4 ont déjà été présentées dans le deuxième chapitre lorsque nous avons traité des caractéristiques des sujets, nous passerons donc directement aux questions suivantes : A5 à A9. Pour ces questions, les renseignements obtenus seront considérés à titre indicatif seulement.

3.1.1 Type d'école fréquentée au secondaire

Pour tous les étudiantes et étudiants, les réponses obtenues à la question A5 (figure 9) révèlent que 76% des sujets ont fréquenté une école publique, que 21% de ceux-ci ont fréquenté une école privée, tandis que 3% ont fréquenté les deux types d'établissement au cours de leur secondaire.

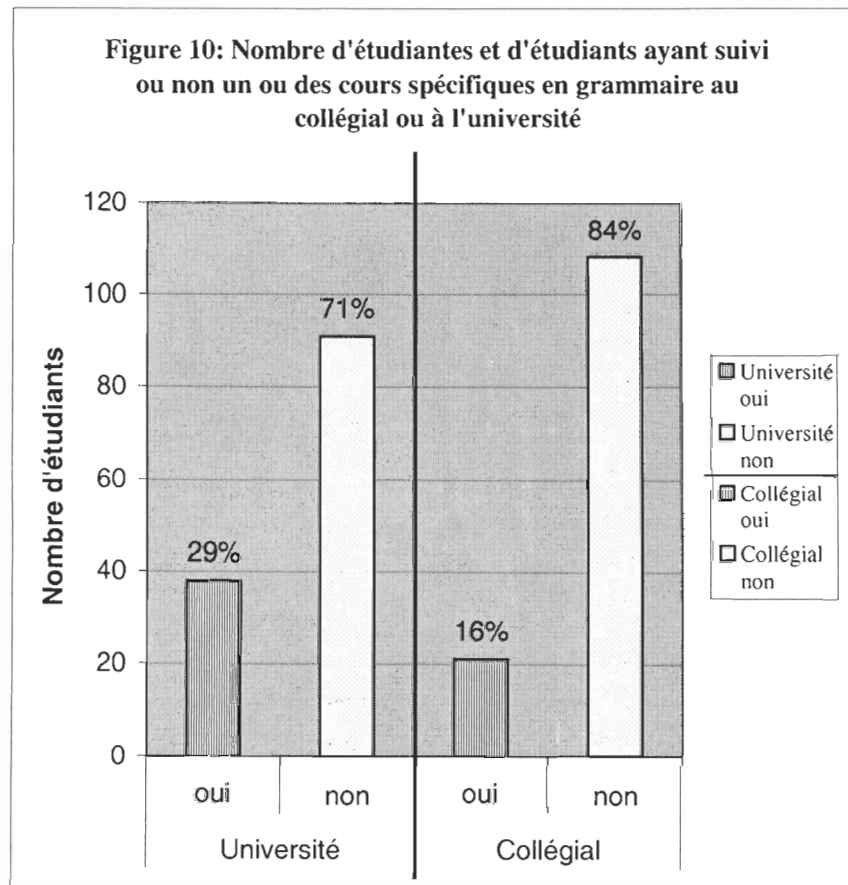


*N=129

Les sujets de la recherche sont donc, dans une large proportion, des étudiantes et étudiants qui ont fréquenté un établissement scolaire publique au secondaire. De plus, nous tenons à signaler que ces proportions demeurent sensiblement les mêmes, que les sujets soient en 1^{re}, 3^e ou 4^e de baccalauréat (voir annexe I).

3.1.2 Cours consacrés à la grammaire française dans le cadre de la formation universitaire ou collégiale

Cette question a été analysée d’une façon particulière. Nous avons regroupé deux questions de l’enquête qui nous renseignent sur les cours spécifiques en grammaire suivis par les étudiantes et étudiants avant et pendant leur baccalauréat (figure 10).

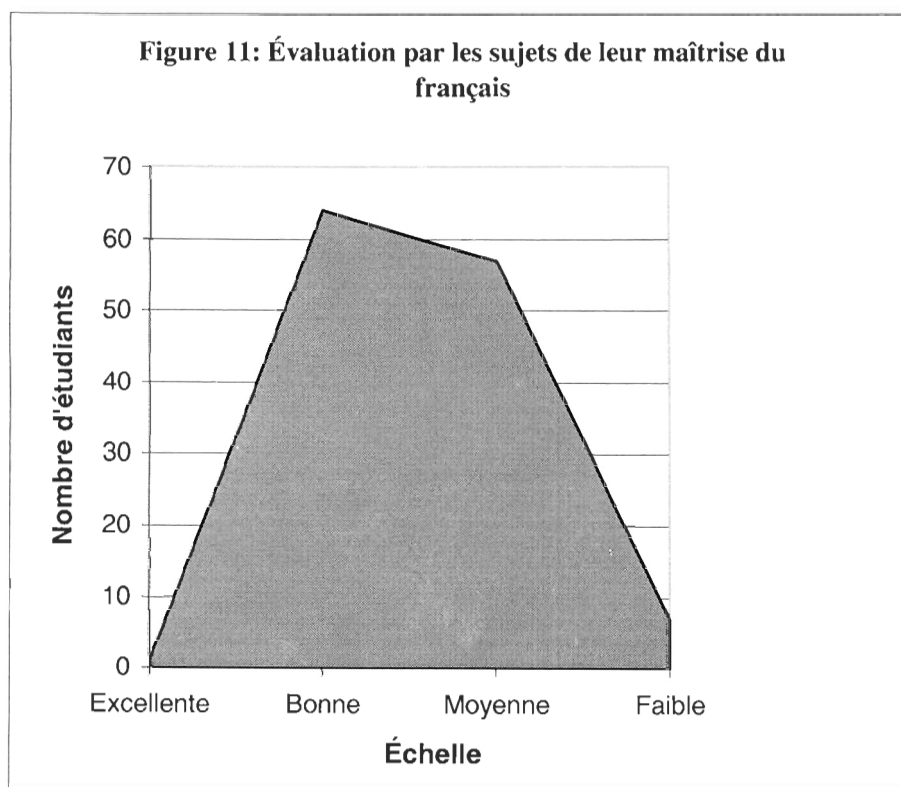


Vraisemblablement, une majorité d’étudiantes et étudiants en formation des maîtres n’ont suivi aucun cours spécifique de grammaire soit à l’université ou au collégial, et ce, dans une proportion de 77,5%. De plus, nous pouvons constater qu’à l’égard de la formation

reçue au collège, les résultats sont sensiblement identiques pour tous les groupes de sujets. Toutefois, nous observons, dans le cadre de la formation universitaire, que la quasi totalité des sujets de 1^{re} année (66/69) n'ont évidemment pas suivi de cours de grammaire, tendance qui s'inverse au fil de la formation (en 4^e année, 20 des 23 sujets ont suivi un ou des cours de grammaire à l'université) (voir annexes II et III).

En somme, nous pouvons affirmer, grâce aux présents résultats, que la rupture entre le collégial et l'université à l'égard de la grammaire française -au profit de l'enseignement de la littérature- est ici très éloquente. Ainsi, nous sommes en droit de nous poser la question à savoir si cela ne porte pas préjudice aux étudiants universitaires et par conséquent exerce une certaine influence sur les résultats de la présente recherche.

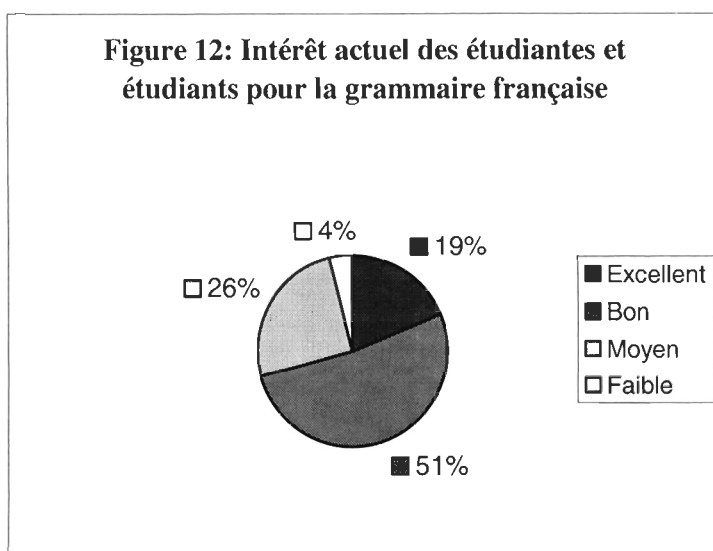
3.1.3 Évaluation par les sujets de leur maîtrise du français



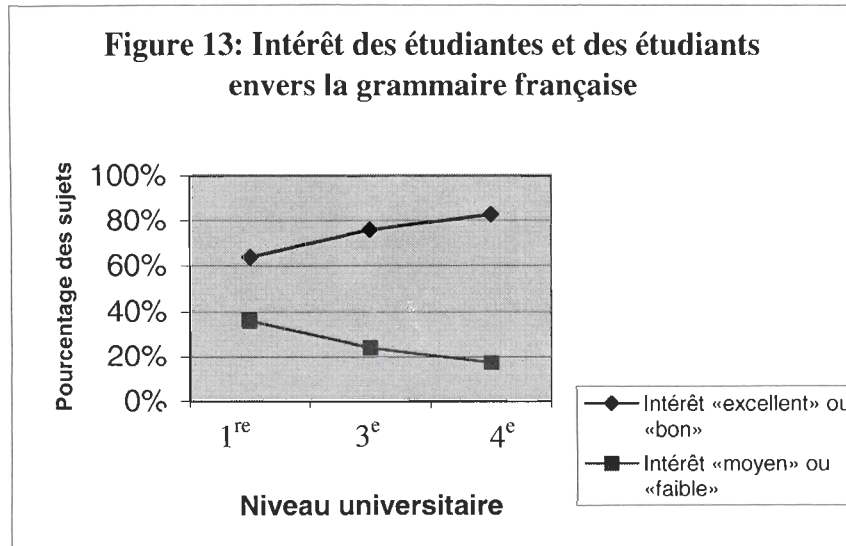
On peut affirmer qu'une très grande majorité d'étudiantes et étudiants au premier cycle universitaire considèrent leur maîtrise de la grammaire française comme plutôt bonne ou

moyenne (figure 11). À nouveau, les résultats sont similaires pour les différents groupes de sujets (voir annexe B-IV). Fait à noter : un seul sujet (4^e année) se considère excellent en grammaire... Il faut donc conclure, que leur image est bonne. Comme nous le verrons plus tard, cette vision nous semble cependant erronée, puisque l'observation attentive des résultats des sujets à des questions portant systématiquement sur les connaissances grammaticales démontre qu'il existe un décalage entre la réalité et leurs croyances.

3.1.4 Intérêt actuel des étudiantes et étudiants pour la grammaire française



À la réponse à cette question, nous pouvons constater que dans une large proportion, c'est-à-dire 70%, les sujets portent à la grammaire française un intérêt soit excellent, soit bon (figure 12, annexe B-V). Bien plus, lorsqu'on regroupe les réponses «excellent» et «bon» ainsi que «moyen» et «faible» (voir figure 13), nous remarquons que l'intérêt augmente de façon constante de la première (63,8%) à la quatrième année (82,6%) pour ceux qui sont dans la première catégorie, mais qu'il diminue pour ceux qui sont dans la seconde. Nous pourrions donc supposer que les étudiantes et étudiants qui portent déjà un intérêt à la grammaire au début de leur baccalauréat ont un intérêt croissant, alors que ceux qui ont un intérêt moindre forgent cet intérêt au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs études.



3.2 Questions fermées

La seconde grande section du questionnaire d'enquête concerne les questions B1 à B19. Les réponses obtenues dans cette section nous permettront d'émettre un portrait global des connaissances métalinguistiques des sujets. Ici, certaines questions demandent de l'identification, d'autres font davantage appel aux connaissances des étudiantes et étudiants.

3.2.1 Identification du nombre d'adverbes dans un extrait de texte donné

La question B1 exigeait des sujets qu'ils soient en mesure d'identifier le nombre exact d'adverbes en présence dans un extrait de texte donné. L'extrait choisi comportait six adverbes (beaucoup, très, bientôt, présentement, encore, trop). *A priori*, on pourrait croire qu'il s'agit d'une question relativement simple et fondamentale. Or, il ne semble pas toujours évident pour les sujets de notre recherche d'identifier correctement les adverbes.

Tableau I : Identification d'adverbes dans un extrait de texte donné

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	9 (13,0%)	4 (10,8%)	4 (17,4%)	17 (13,2%)
Mauvaises réponses	60 (87,0%)	33 (89,2%)	19 (82,6%)	112 (86,8%)
5/6	16 (23,2%)	12 (32,4%)	10 (43,5%)	38 (29,5%)
4/6	14 (20,3%)	15 (40,5%)	8 (34,8%)	37 (28,7%)
3/6	30 (43,5%)	6 (16,2%)	1 (4,3%)	37 (28,7%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

Les chiffres contenus dans le tableau I sont éloquentes. Seulement 13,2% de l'ensemble des sujets ont réussi à identifier le nombre exact d'adverbes contenus dans un court extrait de 29 mots. En fait, la réussite de cette question demeure très modeste, et ce, peu importe le niveau: 13% des sujets de première année, 11% des sujets de troisième année et 17% des sujets de quatrième année ont pu identifier correctement les six adverbes en présence. Par contre, nous pouvons aussi remarquer que plus les étudiants sont avancés dans leurs études, plus ils ont réussi à identifier un nombre important d'adverbes. Malgré tout, il semble que la catégorie lexicale des adverbes soit difficilement identifiable pour les étudiantes et étudiants en formation des maîtres de tous les niveaux et même des finissantes et finissants.

3.2.2 Identification des classes de mots invariables

Cette question, sous forme «vrai ou faux», démontre que les étudiantes et les étudiants, pour la grande majorité, sont conscients qu'il n'y a pas uniquement l'adverbe et la préposition dans la classe des mots invariables (tableau II). Ainsi, 75% des étudiants de première année, 70% des étudiants de troisième année et 91% des étudiants de quatrième année ont réussi à répondre correctement à cette question. On pourrait donc supposer que les classes de mots sont généralement bien maîtrisées par les étudiantes et étudiants, surtout à la fin de leur formation universitaire. Cependant, nous demeurons étonnés par le faible résultat des étudiants de troisième année (70,3%) comparativement à ceux de

première année (75,4%). Cette situation pourrait s'expliquer en partie par la différence dans le nombre de répondants.

Tableau II : Identification des classes de mots invariables

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	52 (75,4%)	26 (70,3%)	21 (91,3%)	99 (76,7%)
Mauvaise réponse	17 (24,6%)	11 (29,7%)	2 (8,7%)	30 (23,3%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.3 Accord de l'adjectif

En ce qui concerne l'accord de l'adjectif avec deux noms de genre différent, 70% des sujets, tous groupes confondus, connaissaient la réponse à cette question (tableau III). Ainsi, nous pouvons croire que l'accord de l'adjectif est généralement bien compris par les étudiantes et étudiants en formation des maîtres, considérant que le cas proposé constituait une règle particulière de l'accord.

Tableau III : Accord de l'adjectif

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	39 (56,5%)	34 (91,9%)	17 (73,9%)	90 (69,8%)
Mauvaises réponses	30 (43,5%)	3 (8,1%)	6 (26,1%)	39 (30,2%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

Les résultats obtenus par les sujets de troisième année se démarquent de façon étonnante des deux autres groupes. En effet, 92% d'entre eux ont obtenu la bonne réponse. Les pistes pouvant expliquer une situation aussi singulière demeurent nébuleuses, malgré que notre enquête concordait peut-être avec l'étude que les étudiantes et étudiants avaient effectuée en vue de la passation des tests SEL B, Cefranc, etc. On pourrait aussi invoquer

le fait que les sujets, tout au long de leur parcours universitaire, développent progressivement une certaine maturité rédactionnelle.

3.2.4 Le verbe

Ici, nous remarquons que 68% des sujets de première année, 73% des sujets de troisième année et 91% des sujets de quatrième année ont obtenu la bonne réponse (tableau IV). Nous pouvons donc considérer que les sujets de quatrième année ont relativement bien intégré la notion ici en jeu (le verbe). Bien entendu, nous pouvons penser que les cours de français suivis durant la formation auront pu contribuer au résultat élevé des étudiants et étudiantes de quatrième année. Il va sans dire qu'il s'agit d'une question métalinguistique fondamentale qui devrait normalement être connue par la très grande majorité des étudiantes et étudiants, surtout dans le cadre d'un baccalauréat en formation des maîtres. Ainsi, 32% des sujets de première année et 27% de leurs collègues de troisième année n'ont visiblement pas intégré le concept de *conjugaison*, ce qui est très étonnant, sinon malheureux, au terme d'une quinzaine, voire d'une vingtaine d'années passées sur les bancs d'école, d'autant plus qu'on enseigne cette notion dès les toutes premières années du cours primaire. Quoiqu'il en soit, nous pouvons tout de même affirmer que ce concept est relativement bien assimilé, surtout par les étudiantes et étudiants finissants.

Tableau IV : Le verbe

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	47 (68,1%)	27 (73,0%)	21 (91,3%)	95 (73,6%)
Mauvaise réponse	22 (31,9%)	10 (27,0%)	2 (8,7%)	34 (26,4%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.5 Identification du groupe nominal dans une phrase donnée

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau V, cette question de l'outil de collecte des données porte davantage sur la connaissance du métalangage syntaxique liée à la

grammaire contemporaine. La personne sondée devait identifier le groupe nominal dans une phrase donnée. Dans l'ensemble, seulement 61% des sujets ont obtenu un résultat positif à cette question. Cette situation est d'autant plus préoccupante que la majorité des étudiantes et étudiants finissants (4^e année) ont échoué, dans une proportion de 57%, à cette question. Nous savons toutefois que ces derniers étaient inscrits dans un programme où l'on ne retrouvait, à l'époque, que deux cours de didactique du français (aucun cours proprement lié à la grammaire et à son enseignement). Ainsi, nous pouvons croire que la *nouvelle grammaire* n'est pas encore tout à fait intégrée par les étudiantes et étudiants en formation des maîtres et ce, possiblement parce qu'elle n'est pas enseignée systématiquement dans les cours de français universitaires.

Tableau V : Identification du groupe nominal dans une phrase donnée

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	46 (66,8%)	22 (59,5%)	10 (43,5%)	78 (60,5%)
Mauvaises réponses	23 (43,2%)	15 (40,5%)	13 (56,5%)	51 (39,5%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.6 Identification de pronoms possessifs

Pour cet énoncé qui consistait à repérer des pronoms possessifs dans une phrase, 45% des sujets ont échoué (tableau VI). De plus, on constate que les résultats demeurent relativement similaires, peu importe le groupe de sujets. Reste à savoir si les sujets qui n'ont pas réussi la question ont échoué parce que, d'un point de vue métalinguistique, ils ne connaissent pas ce qu'est un pronom ou parce qu'ils ignorent plutôt les différentes catégories de pronoms. Force est d'admettre toutefois que ce type de mot pose problème, et ce, tout au long du curriculum universitaire.

Tableau VI : Identification de pronoms possessifs

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	40 (58,0%)	19 (51,4%)	12 (52,2%)	71 (55,0%)
Mauvaise réponse	29 (42,0%)	18 (48,6%)	11 (47,8%)	58 (45,0%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.7 Identification de pronoms dans un extrait de texte

L'exercice proposé à cette question consistait à identifier et à nommer les différents pronoms contenus dans un extrait de texte. De plus, il me semble important de mentionner que l'exercice original, que nous avons légèrement modifié, a été tiré d'un manuel utilisé en cinquième année du primaire. Malheureusement, aucun des sujets n'a réussi à obtenir un score parfait lors de cet exercice (tableau VII). Ainsi, les sujets ont seulement réussi, en moyenne, à identifier 3,9 pronoms sur un total de neuf; ils n'ont pu déterminer la sorte de ces pronoms que pour 2,2 pronoms sur un total de neuf. Cela revient à dire qu'ils n'ont identifié que 43,3% des pronoms en présence et qu'ils n'ont déterminé correctement la sorte que de 24,4% de ces mots. Aucune différence majeure n'a été observée entre les trois groupes de sujets (voir annexe B-VI).

Sans réelle surprise, la catégorie *pronoms indéfinis* est celle qui pose le plus de problèmes aux sujets : ils n'ont identifié en moyenne que 0,5 des trois pronoms indéfinis en présence et n'ont pu en déterminer la sorte que 0,2 fois sur trois. Étonnamment, la catégorie *pronoms personnels* pose elle aussi de sérieux problèmes aux sujets : ces derniers ont identifié seulement en moyenne 2,8 des cinq pronoms personnels en présence et n'ont pu en déterminer la sorte que 1,6 fois sur cinq. De toute évidence, la position exprimée au point précédent est fortement renforcée ici : le savoir métalinguistique lié aux pronoms est une source réelle de difficulté chez les universitaires inscrits en formation des maîtres.

Tableau VII : Identification de pronoms dans un extrait de texte

Pronom possessif (1)		Pronoms indéfinis (3)		Pronoms personnels (5)		Total (9)	
Identification	Sorte	Identification	Sorte	Identification	Sorte	Identification <i>n</i>	Sorte
$\bar{x} = 0,6$	$\bar{x} = 0,4$	$\bar{x} = 0,5$	$\bar{x} = 0,2$	$\bar{x} = 2,8$	$\bar{x} = 1,6$	$\bar{x} = 3,9$	$\bar{x} = 2,2$
62,0%	38,8%	16,0%	6,5%	30,7%	18,2%	43,3%	24,4%

\bar{x} = moyenne

3.2.8 Fonction *complément de phrase* de l'adverbe

Les sujets ont répondu adéquatement à cette question dans plus de 80% des cas, tous les niveaux confondus (tableau VIII). Les résultats obtenus par les sujets de première année semblent, *a priori*, étonnants puisque ceux-ci obtiennent un résultat élevé malgré qu'ils n'aient pas encore reçu de cours de didactique ou de grammaire. Peut-être est-ce dû, du moins en partie, à la forme de la question (vrai ou faux)? Ainsi, nous croyons que la fonction *complément de phrase* de l'adverbe est bien comprise par l'ensemble des étudiantes et étudiants en formation des maîtres.

Tableau VIII : Fonction *complément de phrase* de l'adverbe

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	58 (84,1%)	35 (94,5%)	21 (91,3%)	114 (88,4%)
Mauvaise réponse	11 (15,9%)	2 (5,5%)	2 (8,7%)	15 (21,6%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.9 Identification du déterminant article

À cette question, une majorité d'étudiants, soit 79%, ont réussi à identifier la nature du mot « l' » parmi les choix offerts (préposition, pronom démonstratif, conjonction, déterminant article défini) (tableau IX). Ainsi, nous pouvons affirmer que la notion de

déterminant article ne pose pas de problèmes aux sujets de notre étude, du moins à l'égard de son identification.

Tableau IX : Identification du déterminant article

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonnes réponses	52 (75,4%)	30 (81,1%)	20 (86,9%)	102 (79,1%)
Mauvaises réponses	17 (24,6%)	7 (19,9%)	3 (13,1%)	27 (21,9%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.10 Identification d'adverbes dans une phrase donnée

Comme nous pouvons le constater ici, 88% des sujets sont parvenus à répondre à cette question de façon adéquate (tableau XI). Pourtant, si l'on compare les résultats de cette question avec ceux de la question B2 (voir point 3.2.1), qui portait elle aussi sur l'adverbe, nous pouvons constater que celle-ci avait été réussie dans une moindre proportion (77%) ce qui nous laisse croire que l'adverbe est tout de même un concept bien assimilé par la majorité des étudiantes et des étudiants en formation des maîtres, du moins en ce qui concerne son identification.

Tableau X: Identification d'adverbes dans une phrase donnée

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonnes réponses	60 (87,0%)	32 (86,5%)	22 (95,7%)	114 (88,4%)
Mauvaises réponses	9 (13,0%)	5 (13,5%)	1 (4,3%)	15 (11,6%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.11 Identification d'erreurs orthographiques dans un extrait de texte

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que plus les étudiantes et étudiants sont avancés dans leurs études, plus ils décèlent un nombre élevé d'erreurs.

Première année	Troisième année	Quatrième année	Moyenne totale
7,7/12 (64,2%)	8,1/12 (67,5%)	8,7/12 (72,5%)	8,2/12 (68,3%)

Rappelons que la tâche consistait ici, pour les sujets, à corriger un extrait tiré d'un manuel de 5^e année du primaire (exactement la même tâche que celle proposée aux élèves). Nous constatons que les règles fondamentales sont relativement bien maîtrisées (accord de l'adjectif, conjugaison du verbe être, accord du participe passé avec l'accord de l'auxiliaire être), bien que certaines différences apparaissent d'un groupe à l'autre. Par exemple, on observe que la conjugaison du verbe être à l'imparfait a été réussie à seulement 86,4% chez les sujets de troisième année (voir figure 8). Autre singularité : la règle d'accord d'un participe passé employé avec un verbe à la voie passive ne semble réellement intégrée qu'en fin de baccalauréat (« une porte a été touchée »).

Notons que trois erreurs ont été difficilement identifiées dans tous les groupes. Dans un premier cas, il s'agit d'une erreur d'orthographe lexicale relativement simple (décolage → décollage). La seconde erreur en est une d'accord de l'adjectif composé (verts phosphorescents → vert phosphorescent) qui demeure une exception à la règle générale d'accord de l'adjectif. Enfin, une dernière erreur concerne la conjugaison en fonction du sens et de la concordance verbale (nous portons → nous portions).

Figure 14 : Occurrence des erreurs correctement identifiées

Première année (n=69)	Troisième année (n=37)	Quatrième année (n=23)
spatiale : 66 (95,7%)	spatiale : 36 (97,3%)	spatiale: 23 (100%)
étais : 65 (94,2%)	abattue : 32 (86,4%)	étais : 22 (95,7%)
abattue: 64 (92,8%)	normalement : 32 (86,4%)	touchée : 21 (91,3%)
obscur : 55 (79,7%)	étais : 32 (86,4%)	abattue : 20 (87%)
fragments : 55 (79,7%)	fragments : 31 (83,7%)	fragments : 19 (82,6%)
normalement : 54 (78,3%)	obscur : 30 (81,1%)	météorites : 19 (82,6%)
météorites : 53 (76,8%)	touchée : 29 (76,4%)	obscur : 19 (82,6%)

Première année (n=69)	Troisième année (n=37)	Quatrième année (n=23)
touchée : 53 (76,8%)	météorites : 29 (76,4%)	normalement : 18 (78,3%)
portions : 35 (50,7%)	portions : 22 (53,5%)	portions : 16 (69,6%)
vert : 18 (26,1%)	décollage : 12 (32,4%)	décollage : 8 (34,8%)
phosphorescent : 13 (18,6%)	vert : 6 (16,2%)	Vert : 8 (34,8%)
décollage : 9 (13%)	phosphorescent : 4 (10,8%)	Phosphorescent : 7 (30,4%)

3.2.12 Catégories des déterminants

Ici, 94% des sujets ont signifié qu'il y avait plus d'une catégorie de déterminants, répondant donc correctement à la question (tableau XII). Ainsi, nous pouvons croire que les déterminants sont généralement bien connus par les étudiantes et étudiants en formation des maîtres.

Tableau XII : Catégories des déterminants

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	66 (95,7%)	33 (89,2%)	22 (95,7%)	121 (93,8%)
Mauvaises réponses	3 (4, 3%)	4 (10,8%)	1 (4,3%)	8 (6,2%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.13 Identification de l'adjectif dans une phrase

Selon les résultats obtenus à cette question, les sujets reconnaissent à 77% un adjectif dans une phrase donnée (tableau XIII). Ce résultat peut sembler faible, plus particulièrement en première année de formation, même s'il s'agissait de l'identification d'un adjectif attributif. Par contre, si nous considérons le niveau de difficulté de la phrase citée, « Le petit est mignon. », il nous semble difficile de comprendre pour quelle raison tous les étudiants n'ont pas obtenu la bonne réponse. Étonnamment, plusieurs ont confondu le nom petit à l'adjectif petit.

Tableau XIII : Identification de l'adjectif dans une phrase

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	47 (68,1%)	32 (86,5%)	20 (87,0%)	99 (76,8%)
Mauvaises réponses	22 (31,9%)	5 (13,5%)	3 (13,0%)	30 (23,2%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.14 Le verbe

Avec les résultats obtenus à cette question, soit 89% de bonnes réponses, nous pouvons considérer que le verbe et ses particularités sont généralement bien compris par les sujets de notre recherche (tableau XIV). À nouveau, nous pouvons remarquer que les résultats sont légèrement plus faibles chez les sujets de première année. Toutefois, une amélioration des résultats liée à l'avancement dans le baccalauréat est nettement perceptible.

Tableau XIV : Le verbe

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	59 (85,5%)	34 (91,9%)	22 (95,7%)	115 (89,1%)
Mauvaise réponse	10 (14,5%)	3 (8,1%)	1 (4,3%)	14 (10,9%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.15 Catégorie de mots variables

À cette question, 44,2% des sujets n'ont pas réussi à identifier aucunes des catégories de mots variables contre 34% qui ont réussi à répondre correctement. Si l'on réfère à la question 2 de la section B, 77% avaient obtenu la bonne réponse au sujet des classes de mots invariables. Nous pouvons donc constater à cet égard que les classes de mots variables semblent moins bien comprises que les classes de mots invariables par les

étudiantes et étudiants en formation des maîtres. Si on observe attentivement le tableau XV, nous sommes en mesure d'établir les constats suivants : 44% des étudiantes et étudiants n'ont trouvé aucune des catégories de mots variables, 34% ont trouvé les deux réponses adéquates, 10% d'entre eux ont trouvé une bonne réponse («a», déterminant) et 5,4% («c», pronom). Au total, 5,5% des sujets ont découvert les deux bonnes réponses, mais en ont ajouté une troisième, inexacte. Enfin, un seul sujet a donné une bonne réponse en plus d'ajouter une réponse erronée. Nous pouvons donc conclure que la catégorie des mots variables cause encore beaucoup de difficulté aux étudiantes et étudiants en formation des maîtres.

Tableau XV : Catégorie de mots variables

0/2	57 (44,2%)
1/2 (a)	13 (10,1%)
1/2 (c)	7 (5,4%)
2/2	44 (34,0%)
2/2 + (d)	6 (4,7%)
2/2 + (b)	1 (0,8%)
1/2 + (c)	1 (0,8%)

n total=129

3.2.16 Pronoms personnels

Près de 60% des étudiantes et étudiants ont identifié correctement la totalité des pronoms personnels dans l'extrait de texte suggéré (tableau XVI). Il s'agit tout de même d'un faible pourcentage si l'on prend en considération qu'il s'agit d'étudiants en formation des maîtres et que l'extrait n'avait que trois courtes phrases tirées presque intégralement de *La grammaire de base* pour le primaire de Suzanne G. Chartrand et Claude Simard. Nous serions donc portés à croire qu'il y a eu confusion entre le «le» et «l'» (déterminant article plutôt que pronom personnel). Quoiqu'il en soit, 91,4 % qui ont réussi à obtenir 5 bonnes réponses sur 7 ou plus à cette question. Ainsi, nous pourrions croire que le pronom personnel est, dans une large mesure, bien assimilé par les sujets.

Tableau XVI : Pronoms personnels

7/7	77 (59,6%)
6/7	14 (10,9%)
5/7	27 (20,9%)
4/7	3 (2,3%)
3/7	1 (0,8%)
2/7	6 (4,7%)
1/7	1 (0,8%)

n total=129

3.2.17 Morphologie verbale

La présente question qui introduisait le verbe pronominal, a fait défaut chez 33% des sujets (tableau XVII). Sans grand étonnement, il s'agit encore à l'université d'une notion difficile à intégrer pour les étudiantes et étudiants. Par contre, nous pouvons remarquer que les résultats des étudiants de quatrième année sont supérieurs à ceux des deux autres groupes de sujets, ce qui laisse supposer qu'ils ont une meilleure connaissance de la morphologie du verbe. Il s'avère possible que leur parcours universitaire les ait sensibilisés à cet égard précis, tout comme leur expérience croissante de scripteur; ces facteurs peuvent expliquer en partie, à notre avis, l'essor assez senti des présents résultats.

Tableau XVII: Morphologie verbale

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	44 (63,8%)	23 (62,1%)	19 (82,6%)	86 (66,7%)
Mauvaises réponses	25 (36,2%)	14 (37,9%)	4 (17,4%)	43 (33,3%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.18 La fonction de la conjonction

Le rôle de la conjonction a été identifié par 81% des sujets (tableau XVIII). Il semble donc que cette notion soit tout de même bien comprise dans la majorité des cas. Cependant, lorsque nous regardons les résultats de plus près, nous remarquons que les résultats des sujets finissants sont plus faibles que ceux des deux autres groupes de sujets. On pourrait penser ici que cela pourrait avoir un lien avec les cours de grammaire spécifique, ou portant davantage sur la nouvelle grammaire, reçus par les étudiantes et étudiants de 1^{re} et de 3^e année, formation qui n'a pas été donnée de façon prescriptive aux étudiants de quatrième année.

Tableau XVIII: La fonction de la conjonction

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	55 (79,8%)	34 (91,9%)	16 (69,6%)	105 (81,4%)
Mauvaises réponses	14 (21,2%)	3 (8,1%)	7 (31,4%)	24 (19,6%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.2.19 Le groupe adjectival

Malheureusement, avec le virage syntaxique en enseignement de la grammaire, plusieurs étudiantes et étudiants ne se sont pas encore familiarisés avec le métalangage qui lui est propre. Le terme « groupe adjectival » génère probablement de la confusion chez plusieurs. Ainsi, nous avons obtenu un très faible taux de réussite de 6,2% à cette question (tableau XIX). Toutefois, 93 (72,1%) sujets ont obtenu un score de deux sur trois, ce qui n'est pas mal, mais il demeure tout de même que 24 (18,6%) sujets ont totalement échoué cette question, ce qui demeure préoccupant. Nous pourrions donc supposer que la fonction du groupe adjectival n'est pas encore totalement intégrée par les étudiantes et étudiants, mais qu'elle est en voie d'assimilation.

Tableau XIX: Le groupe adjectival

3/3	8 (6,2%)
2/3	93 (72,1%)
1/3	4 (3,1%)
0/3	24 (18,6%)

n total=129

3.3 Questions ouvertes

La dernière grande section de notre outil d'enquête comporte les questions C-1 à C-12. Les questions de cette partie sont en majorité à court développement. Celles-ci nous permettront de mettre en relief les connaissances métalinguistiques des étudiantes et étudiants de façon plus pointue.

3.3.1 Le métalangage grammatical

Qu'est-ce que le métalangage grammatical? Voilà la question au cœur de la présente recherche. Malheureusement, près de 90% des étudiantes et étudiants interrogés n'ont pu répondre à cette question et uniquement 4% nous ont fourni une réponse complète et cohérente (tableau XX). Voici quelques exemples de réponses que nous avons reçus : «C'est la compréhension de la grammaire.», «La conscience que notre langage parlé correspond à notre langage écrit avec certaines règles.», «La capacité de réfléchir sur le langage grammatical.», etc. À prime abord, nous pourrions facilement dire qu'il s'agit d'une situation aberrante, surtout lorsqu'on considère le fait qu'il s'agit d'un sujet abordé régulièrement dans les classes de didactique du français en formation des maîtres. Bien entendu, qu'un étudiant de première année ne connaisse pas réellement la réponse à cette question peut nous sembler acceptable, puisque habituellement les cours de didactique du français ne sont dispensés qu'à la seconde année du programme, mais pour des étudiants de quatrième année qui sont finissants, c'est un phénomène des plus préoccupants. Le métalangage grammatical est au fondement même de la grammaire française et encore davantage en grammaire dite «contemporaine».

Tableau XX: Le métalangage grammatical

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	1 (1,4%)	2 (5,4%)	2 (8,7%)	5 (3,9%)
Mauvaise réponse	68 (98,6%)	35 (94,6%)	21 (91,3%)	124 (96,1%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.2 Le déterminant

Uniquement 63% des sujets ont mentionné que le mot qui précède habituellement le nom est le déterminant (tableau XXI). Ici, nous parlons d'un concept exploré – d'après les programmes – surtout au primaire et au secondaire. Comment se fait-il toutefois qu'on puisse encore répondre que le mot qui précède généralement le nom est le verbe, l'adjectif ou la préposition? Il ne s'agit pourtant pas d'une énigme comportant un piège, mais plutôt d'une généralité fondamentale en grammaire française. Sur une note plus positive, nous remarquons que plus les étudiantes et étudiants sont avancés dans leur formation, meilleure est leur compréhension.

Tableau XXI: Le déterminant

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	37 (53,6%)	25 (67,6%)	19 (82,6%)	81 (62,8%)
Mauvaises réponses	32 (46,4%)	12 (32,4%)	4 (17,4%)	48 (37,2%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.3 Le pronom relatif

Globalement, 58% des étudiants ont obtenu la bonne réponse contre 42% qui n'ont pas réussi cette question (tableau XXII). Étonnement, ces sont les étudiantes et les étudiants de troisième qui ont le plus faible résultat avec 46% de bonnes réponses. De plus, il est

important de mentionner que les résultats des sujets de quatrième année se distinguent nettement de ceux des deux autres groupes. À cette question, les étudiants devaient donner l'exemple d'un pronom relatif. Ainsi, à la lueur de ces résultats, nous pouvons croire que le pronom relatif n'est pas encore acquis chez pratiquement la moitié des étudiantes et étudiants en formation des maîtres. Ainsi, nous sommes profondément étonnés devant un tel constat, puisque que le pronom relatif est au programme scolaire de ces étudiants depuis leur cours primaire.

Tableau XXII : Le pronom relatif

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonnes réponses	37 (53,6%)	18 (48,6%)	21 (91,3%)	76 (58,9%)
Mauvaises réponses	32 (46,4%)	19 (51,4%)	2 (8,7%)	53 (41,1%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.4 Fonction de l'adverbe

Tout comme l'identification d'adverbes dans un extrait donné (question 1 de la seconde section du questionnaire), la fonction de l'adverbe demeure, elle aussi, difficile à élaborer pour 62% des sujets de la recherche, principalement en première année. Face à ces résultats, nous pourrions donc croire que le concept d'adverbe n'est pas encore bien maîtrisé chez plusieurs étudiantes et étudiants en formation des maîtres. Toutefois, il faut remarquer la progression nette des résultats selon le degré de formation des étudiants. On pourrait donc penser que la formation universitaire a un effet positif sur les résultats des sujets à cette question (tableau XXIII).

Tableau XXIII: Fonction de l'adverbe

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	12 (17,4%)	19 (51,4%)	18 (78,3%)	49 (38%)
Mauvaises réponses	57 (82,6%)	18 (48,6%)	5 (21,7%)	80 (62%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.5 La locution

Pour ce qui est de la locution, un faible 11% des répondants ont pu nous la décrire. Bien entendu, il ne s'agit peut-être pas d'une notion très employée au niveau du primaire, mais il nous semble tout de même important qu'un futur enseignant soit en mesure d'indiquer en quoi celle-ci consiste. Par contre, nous remarquons une progression d'une année à une autre, mais il demeure tout de même 65% des étudiants finissants qui n'ont pas répondu correctement à la question. Pourquoi? Peut-être parce que c'est tout simplement une notion peu courante, en termes de pédagogie, et qui tombe facilement dans l'oubli.

Tableau XXIV: La locution

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonnes réponses	1 (1,4%)	5 (13,5%)	8 (34,8%)	14 (10,9%)
Mauvaises réponses	68 (98,6%)	32 (86,5%)	15 (65,2%)	115 (89,1%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.6a La préposition

Près de la moitié des sujets ont été en mesure de répondre correctement à la question sur les prépositions, tandis que l'autre moitié a échoué dans ses tentatives de réponses. Par

contre, si on observe plus attentivement les résultats, nous pouvons constater que les étudiants finissants ont une bien meilleure connaissance de cette notion que les étudiants des deux autres groupes bien que ceux de troisième année aient réussi cette épreuve à près de 57%. Ainsi, nous pouvons penser que la notion de préposition semble de mieux en mieux comprise au fil du cours universitaire et devient presque totalement assimilée à la fin du baccalauréat.

Tableau XXV: La préposition

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonnes réponses	24 (34,8%)	21 (56,8%)	22 (95,7%)	67 (51,9%)
Mauvaises réponses	45 (65,2%)	16 (43,2%)	1 (4,3%)	62 (48,1%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.6b La préposition de lieu

Nous pouvons être à même de constater que la préposition de lieu est un concept presque entièrement ignoré par les étudiantes et étudiants en formation des maîtres (tableau XXVI). En fait 85%, des sujets ont échoué cette question. Ce qui est étonnant ici, c'est que les résultats du groupe de première année sont meilleurs que ceux du groupe de troisième année. Difficile ici de connaître la raison de ce résultat, mais nous pourrions invoquer le fait qu'il s'agit peut-être d'un concept rappelé au collégial et donc plus frais en mémoire pour les étudiants de première année.

Tableau XXVI: La préposition de lieu

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonnes réponses	10 (14,5%)	3 (8,1%)	6 (26,1%)	19 (14,7%)
Mauvaises réponses	59 (85,5%)	20 (91,9%)	17 (73,9%)	110 (85,3%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.7 Fonction du groupe verbal dans une phrase

Comme nous pouvons facilement le constater, près de 80% des étudiants ne connaissent pas la fonction du groupe verbal dans une phrase (tableau XXVII). Sans réelle surprise, un seul sujet de première année a pu répondre convenablement à cette question. Par contre, si on regarde les résultats, on peut tout de même remarquer que les étudiants finissants connaissent de toute évidence la fonction de ce groupe dans une proportion de 91%. Nous pouvons donc croire qu'un étudiant a fait la totalité de ses études (primaire, secondaire, collégial et, en partie, universitaire) avant de découvrir et de comprendre la fonction du verbe dans une phrase. De plus, l'enseignement reçu à cet égard à l'université semble porter fruits; c'est du moins une hypothèse recevable.

Tableau XXVII: Fonction du groupe verbal dans une phrase

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	1 (1,4%)	8 (21,6%)	21 (91,3%)	30 (23,3%)
Mauvaises réponses	68 (98,6%)	29 (78,4%)	2 (8,7%)	99 (76,7%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.8 Fonction du pronom

À cette question, presque la moitié des sujets a échoué et donc l'autre moitié a répondu correctement à la question. Nous pouvons donc conclure que les étudiantes et étudiants en formation des maîtres connaissent plus ou moins à quoi sert un pronom dans une phrase donnée. Nous observons tout de même une légère amélioration selon le niveau de scolarité des étudiantes et étudiants. De tels résultats sont très préoccupants, considérant l'occurrence des pronoms en français écrit et leur rôle fondamental de substitut privilégié (du nom, de diverses expansions, etc.)

Tableau XXVIII: Fonction du pronom dans une phrase

	Étudiants 1^{re} année	Étudiants 3^e année	Étudiants 4^e année	Total
Bonne réponse	29 (42,0%)	18 (48,6%)	15 (65,2%)	62 (48,1%)
Mauvaises réponses	40 (58,0%)	19 (51,4%)	8 (34,8%)	67 (51,9%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.9 Identification de la conjonction

De toute évidence, des termes comme « si », « puisque », etc., demeurent difficilement identifiables par la grande majorité des sujets, peu importe le niveau. Le concept de conjonction reste donc problématique chez les futurs maîtres malgré qu'il soit enseigné dès la fin du primaire.

Tableau XXIX: Identification de la conjonction

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonnes réponses	16 (23,2%)	6 (16,2%)	7 (30,4%)	29 (22,5%)
Mauvaises réponses	53 (76,8%)	31 (83,8%)	16 (69,6%)	100 (77,5%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.10 Fonction de l'adverbe

Comme nous pouvons le constater ici, la totalité des sujets de quatrième année ont obtenu une bonne réponse à cette question, tandis que les étudiants de première année ont échoué dans une très large proportion, soit 88%. De plus, si on compare les résultats de cette question avec les résultats présentés en 3.3.4, nous pouvons remarquer que les résultats totaux sont semblables. Donc cette constance dans les résultats représente une indication assez fidèle du niveau réel d'intégration de cet élément métalinguistique. Par contre, pour ce qui est du groupe de sujets de quatrième année, ils sont nettement meilleurs à cette question que pour celle en 3.3.4. Il semble que le fait d'avoir un exemple sur quoi s'appuyer ait aidé les étudiantes et étudiants dans leurs réponses. Nous pouvons donc déduire que la fonction de l'adverbe est acquise seulement en fin de baccalauréat.

Tableau XXX: Fonction de l'adverbe

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 3 ^e année	Étudiants 4 ^e année	Total
Bonne réponse	8 (11,6%)	23 (62,2%)	23 (100%)	54 (41,9%)
Mauvaises réponses	61 (88,4%)	14 (37,8%)	0 (0%)	75 (57,1%)
Total :	69 (100%)	37 (100%)	23 (100%)	129 (100%)

3.3.11 Nature des mots

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que plus les étudiantes et étudiants sont avancés dans leurs études, plus ils connaissent la nature des mots présentés dans l'épreuve.

Tableau XXXI : Résultats moyens à l'épreuve d'identification de la nature des mots

Première année	Troisième année	Quatrième année	Moyenne totale
6,9/9 (76,7%)	8,1/9 (90%)	8,2/9 (91,1%)	7,7/9 (85,6%)

Pour cette question, les étudiantes et étudiants devaient indiquer correctement la nature de chacun des mots présentés avec exemple à l'appui. Nous constatons que les catégories lexicales qui sont les plus familières (nom, verbe, adjectif) génèrent, sans réelle surprise, les meilleurs résultats chez chacun des groupes de sujets, bien que certaines différences apparaissent d'un groupe à l'autre. Par contre, pour ce qui a trait à la conjonction et à l'adverbe, il semble que ces notions ne deviennent réellement intégrées qu'en fin de baccalauréat. Comme piste d'explication nous pourrions penser que les cours de français en formation des maîtres permettraient de remémorer quelques notions de grammaire apprises au primaire et au secondaire qui auraient été «oubliées» dans les cours de littérature au collégial.

Notons que deux natures lexicales ont été plus difficilement identifiées dans tous les groupes (le déterminant possessif et le pronom relatif). Possiblement parce que le déterminant possessif est encore trop souvent appelé adjectif possessif et que le pronom relatif est moins utilisé en analyse lexicale.

Figure 15 : Occurrence de la nature des mots correctement identifiés

Nature des mots	Première année (n=69)	Troisième année (n=37)	Quatrième année (n=23)
déterminant possessif (ma)	30 (43,5%)	19 (51,4%)	15 (65,2%)
nom (bicyclette)	62 (89,9%)	36 (97,3%)	23 (100%)
verbe (est)	65 (94,2%)	37 (100%)	23 (100%)
adjectif (rouge)	64 (92,8%)	37 (100%)	22 (95,7%)
Nature des mots	Première année (n=69)	Troisième année (n=37)	Quatrième année (n=23)
conjonction (mais)	43 (62,3%)	23 (62,2%)	21 (91,3%)
pronom relatif (la tienne)	42 (60,9%)	26 (70,3%)	18 (78,3%)
verbe (est)	64 (92,8%)	37 (100%)	23 (100%)
adverbe (plutôt)	50 (72,5%)	31 (83,8%)	22 (95,7%)
adjectif (orangée)	62 (89,9%)	36 (97,3%)	21 (91,3%)

3.3.12 Nature et fonction des groupes

À cette question, les étudiantes et étudiants devaient donner la nature et la fonction de chacun des groupes en caractère gras dans une phrase. Afin de faciliter l'analyse des résultats obtenus, ceux-ci ont été regroupés dans deux tableaux différents, un pour la nature des groupes et un pour la fonction des groupes. Comme nous pouvons le constater, le pourcentage total de bonnes réponses est assez faible dans les deux tableaux, mais encore davantage en ce qui concerne la fonction des groupes de mots. Cependant, nous pouvons aussi remarquer que les étudiantes et étudiants de quatrième année réussissent nettement mieux que les deux autres groupes de sujets à cette épreuve. De plus, nous tenons à signaler que 9 sujets de première année et 2 sujets de troisième année n'ont donné aucune réponse à cette question.

Tableau XXXII : Nature des groupes syntaxiques

# de la phrase	Première année n=69		Troisième année n=37		Quatrième année n=23		Total n=129	
	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Bonne réponse	Mauvaise réponse
a	21 (30,4%)	48 (69,6%)	21 (56,8%)	16 (43,2%)	20 (87,0%)	3 (13,0%)	62 (48,1%)	67 (51,9%)
b	5 (7,2%)	64 (92,8%)	6 (16,2%)	31 (83,8%)	12 (52,2%)	11 (47,8%)	23 (17,8%)	106 (82,2%)
c	2 (2,9%)	67 (97,1%)	1 (2,7%)	36 (97,3%)	11 (47,8%)	12 (52,2%)	14 (10,9%)	115 (89,1%)
d	32 (46,4%)	37 (53,6%)	24 (64,9%)	13 (35,1%)	21 (91,3%)	2 (8,7%)	77 (59,7%)	62 (48,1%)
e	2 (2,9%)	67 (97,1%)	2 (5,4%)	35 (94,6%)	9 (39,1%)	14 (60,9%)	13 (10,1%)	116 (89,9%)

Pour ce qui est plus spécifiquement de la nature des groupes, le groupe adverbial est celui qui a été le plus difficilement identifiable et le groupe nominal le plus facilement identifiable pour les sujets. Un fait important à noter, plusieurs sujets ont donné la nature de certains mots plutôt que la nature des groupes demandés ce qui a été traité comme une mauvaise réponse. Ainsi nous pouvons remarquer que certains étudiants en formation des maîtres confondent encore nature des mots (nature lexicale) et nature des groupes de mots (nature syntaxique). De plus, le groupe nominal est, syntaxiquement parlant, souvent le premier que l'on cherche dans une phrase afin d'accorder celle-ci; il demeure donc possiblement le plus facile à repérer.

Tableau XXXIII : Fonction des groupes syntaxiques

# de la phrase	Première année n=69		Troisième année n=37		Quatrième année n=23		Total n=129	
	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Bonne réponse	Mauvaise réponse
a	1 (1,4%)	68 (98,6%)	9 (24,3%)	28 (75,7%)	19 (51,4%)	4 (48,6%)	29 (22,5%)	100 (87,5%)
b	4 (5,8%)	65 (94,2%)	6 (16,2%)	31 (83,8%)	12 (52,2%)	11 (47,8%)	22 (17,1%)	107 (82,9%)
c	1 (1,4%)	68 (98,6%)	10 (27%)	27 (73%)	16 (69,6%)	7 (30,4%)	27 (20,9%)	102 (79,1%)
d	14 (20,3%)	55 (79,7%)	17 (45,9%)	20 (54,1%)	20 (87%)	3 (13%)	51 (39,5%)	78 (60,5%)
e	1 (1,4%)	68 (98,6%)	4 (10,8%)	33 (89,2%)	12 (51,4%)	11 (48,6%)	17 (13,2%)	112 (86,8%)

En ce qui concerne la fonction des différents groupes, cette partie de la question a été, comme vous le démontre le tableau plus haut, majoritairement manquée. D'ailleurs certains sujets ne pouvaient absolument pas donner la fonction de plusieurs des groupes demandés. La fonction du groupe nominal, par ailleurs, demeure la plus réussie et ce à seulement 39,5%. Bien entendu, l'analyse grammaticale remonte au cours secondaire et peut avoir été oubliée, mais elle demeure tout de même une notion importante de l'enseignement même de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe. De plus, les résultats très faibles des étudiantes et étudiants de première année à cette question ne sont pas tellement surprenants, car ils n'ont pas eu d'enseignement systématique au secondaire et au cégep. Par contre, les progrès très faibles des sujets de quatrième année demeurent très problématiques au terme d'une formation initiale en formation des maîtres. Il faudrait donc mettre davantage l'accent sur ces notions.

Conclusion

Le métalangage, quel concept important, fort complexe et quelques fois incompris qui explique tant de choses! Malheureusement, il est souvent oublié, inconnu, malmené, inutilisé ou mal utilisé. Il est par ailleurs essentiel à la langue – et surtout à son apprentissage –, mais on le laisse souvent de côté pour le plaisir de se faciliter la vie, en croyant prendre le chemin le plus court. Toutefois, il demeure important de comprendre qu'il est à la base de toute acquisition réelle de la langue française, son pilier, son «cœur», mais un cœur qui cesse de battre lorsque la société le déforme ou le néglige.

Quoiqu'il en soit, nous avons ici fait un portrait de connaissances métalangagières de 129 étudiants qui se destinent à l'enseignement. Le profil que nous avons tracé est clair : quelques concepts semblent acquis alors que de nombreux autres semblent encore difficiles, voire même incompréhensibles. Pourtant, ce profil est celui de personnes qui enseigneront à nos enfants, dans un futur très proche, ce qu'ils savent ou croient savoir de la langue française à partir d'éléments de contenu métalinguistique.

Nous croyons donc avoir atteint, dans une certaine mesure, notre objectif spécifique de recherche qui était de décrire, chez des futurs maîtres en enseignement du français langue première au primaire et au secondaire (adaptation scolaire), l'état actuel de leurs connaissances métalinguistiques.

Malgré le fait qu'ils considèrent leur connaissance de la grammaire française comme généralement bonne, les résultats de cette recherche nous laissent perplexes, puisqu'ils démontrent que ces futurs enseignants présentent encore beaucoup de lacunes au niveau de la grammaire française.

Afin d'en arriver à une conclusion sur les divers aspects de la recherche, certaines questions de l'outil d'enquête ont d'abord été regroupées. Voyons donc ce qui ressort des résultats des questions portants, par exemple, sur l'adverbe (B-1, B-8, B-10, C-4 et C-10). Nous remarquons, à la suite de l'analyse des résultats, que les étudiantes et étudiants en

formation initiale des maîtres ont encore beaucoup de difficulté avec certaines particularités de l'adverbe. D'ailleurs, la fonction de l'adverbe ne semble bien acquise qu'en fin de baccalauréat. Cela se manifeste par une amélioration des connaissances entre les différents groupes de sujets testés. En effet, les étudiants et les étudiantes qui en sont à leur deuxième année de formation sont meilleurs que ceux qui en sont à leur première année de baccalauréat et cette constance se manifeste jusqu'à la fin de leur programme d'études. De plus, l'identification d'adverbes dans un extrait de texte demeure toujours aussi difficilement réalisable, et ce, chez tous les groupes de sujets. Cependant, la fonction de complément de phrase du groupe adverbial semble une notion bien comprise par la majorité des sujets. Nous pouvons donc conclure que les notions liées à l'adverbe ne sont que partiellement acquises par les étudiantes et étudiants en formation des maîtres, et ce, malgré le fait qu'il s'agit ici d'un concept à acquérir au cours de la formation primaire.

Pour ce qui est de la question au cœur même de notre recherche -qu'est-ce que le métalangage? (C-1)-, les résultats sont très préoccupants. Malgré que le métalangage grammatical soit un fondement important de la grammaire française, les sujets de la recherche ont été incapables de nous expliquer en quoi consistait le concept, et ce, en dépit du fait que celui-ci soit abordé régulièrement dans les classes de didactique du français.

En ce qui a trait aux classes de mots (questions B-2, B-9 et B-15), il semble que les classes de mots variables soient bien maîtrisées par une majorité de sujets, surtout en fin de formation. Cependant, les classes de mots variables semblent moins bien comprises que les classes de mots invariables par les sujets de notre étude. En effet, les classes de mots invariables (adverbes, prépositions, conjonctions) sont identifiées plus facilement par les étudiantes et étudiants en formation des maîtres que ne le sont les classes de mots variables (noms, pronoms, adjectifs, déterminants, verbes).

Nous avons aussi analysé les connaissances des sujets à l'égard des verbes (questions B-4, B-14 et B-17). Suite à notre analyse, nous avons remarqué que les résultats sont

légèrement plus faibles chez les sujets de première année, sans qu'il y ait un écart majeur avec les autres groupes de sujets. Quoiqu'il en soit, nous pouvons tout de même affirmer que ce concept est relativement bien assimilé, surtout par les étudiantes et étudiants finissants. Cependant, nous avons tout de même constaté que la notion de verbe pronominal est encore déficiente chez une grande majorité des sujets, malgré que les résultats des étudiantes et étudiants de quatrième année soient supérieurs à ceux des deux autres groupes de sujets, ce qui laisse supposer qu'à ce stade de leurs études, les finissants aient une meilleure connaissance de la morphologie verbale.

En ce qui concerne les questions B-6, B-7, B-16, C-3 et C-8, qui portaient sur les pronoms. Les résultats obtenus à ces questions de l'enquête nous portent à constater que ce type de mot pose problème, et ce, tout au long du curriculum universitaire. Par exemple, lorsque l'on demande aux sujets de repérer le pronom et d'identifier sa nature dans un court extrait de texte, la très grande majorité de ces sujets échouent. Le savoir métalinguistique lié aux pronoms demeure donc une source réelle de difficulté chez les universitaires inscrits en formation des maîtres.

Concernant le déterminant, deux questions portaient sur celui-ci (B-12 et C-2). Ces questions nous ont permis d'observer que les étudiantes et étudiants en formation des maîtres étaient capables d'identifier des déterminants, mais qu'ils étaient incapables de préciser leur rôle et de dire où ils se placent habituellement dans des phrases.

Par ailleurs, il semble que le rôle joué par la conjonction dans une phrase (B-18) soit tout de même bien compris dans la majorité des cas. Cependant, ce connecteur paraît plus difficilement identifiable (C-9) par la grande majorité des sujets, peu importe le niveau. Le concept de conjonction, en ce qui a trait à l'identification, reste donc problématique chez les futurs maîtres.

Même s'il ne s'agit pas d'une notion très employée au niveau du primaire, la locution demeure tout de même une notion importante au cœur de la langue française (C-5). Pourtant, les étudiantes et étudiants eux-mêmes semblent avoir relégué cette notion aux

oubliettes puisque seulement une très faible proportion des sujets ont réussi à nous expliquer ce en quoi elle consistait.

Comme nous l'avons constaté, les étudiants finissants ont une bien meilleure connaissance de la notion de préposition (C-6) que ceux des deux autres groupes. Par contre, lorsque l'on fait référence à une préposition inférant le lieu (C6-5), il semble que celle-ci soit presque entièrement ignorée par les étudiantes et étudiants en formation des maîtres.

En ce qui a trait à la nature des mots dans un texte (C-11), nous avons remarqué que plus les étudiantes et étudiants sont avancés dans leurs études, plus ils connaissent la nature des mots présentés dans l'épreuve. De plus, nous avons constaté que les catégories lexicales qui sont les plus familières (nom, verbe, adjectif) génèrent les meilleurs résultats chez chacun des groupes de sujets, bien que certaines différences apparaissent d'un groupe à l'autre. Quoiqu'il en soit, les catégories de mots autres que celles mentionnées plus haut ne semblent mieux intégrées qu'en fin de baccalauréat.

En ce qui concerne la syntaxe, représentée par des questions portant sur le groupe nominal (B-5) et le groupe adjectival (B-19), nous pouvons croire que des éléments de la *nouvelle grammaire* ne sont pas encore tout à fait intégrés par les étudiantes et étudiants en formation des maîtres, puisque ces deux questions ont été majoritairement ratées par les trois groupes de sujets. Nous serions donc portés à penser que malgré le virage syntaxique en enseignement de la grammaire, plusieurs étudiantes et étudiants ne se sont pas encore à l'aise avec tout le métalangage qui lui est propre.

En outre, trouver la nature et la fonction des groupes dans une phrase (C-12) a paru être une tâche très difficile pour les sujets. En fait, les progrès très faibles des sujets de quatrième année demeurent très problématiques au terme d'une formation initiale en formation des maîtres. Il faudrait donc mettre davantage l'accent sur ces notions dans le cadre de leur formation initiale.

Selon les résultats obtenus (questions B-3 et B-13), la règle de l'accord de l'adjectif dans une phrase est généralement bien comprise par les étudiantes et étudiants en formation des maîtres. Toutefois, l'identification d'un adjectif dans une phrase semble encore difficile pour les sujets, même si ces derniers sont des finissants. Cet aspect précis nous apparaît préoccupant.

La question (B-11) de l'outil d'enquête portait sur l'orthographe lexicale et grammaticale. Nous avons remarqué que plus les étudiantes et étudiants étaient avancés dans leurs études universitaires, plus ils étaient en mesure de déceler un nombre élevé d'erreurs. De plus, nous avons constaté que les règles fondamentales sont relativement bien maîtrisées. Voilà qui est rassurant, dans la mesure où le portrait que nous traçons présentement demeure inquiétant à bien des égards. Par contre, la règle d'accord d'un participe passé employé avec un verbe à la voie passive ne semble réellement intégrée qu'en fin de baccalauréat.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons penser que la formation universitaire a une incidence, il ne fait pas l'ombre d'un doute, sur l'amélioration du métalangage chez les étudiantes et étudiants en formation des maîtres. Par contre, les découvertes effectuées, l'analyse que nous avons faite ainsi que les conclusions auxquelles nous sommes arrivées au cours de la présente recherche nous permettent de penser que les étudiantes et étudiants en formation des maîtres ne sont pas suffisamment outillés pour enseigner correctement et avec une assurance certaine les notions de la grammaire contemporaine. Leur propre maîtrise de la métalangue laisse à désirer, malgré le fait que les sujets s'améliorent au cours de leur formation. D'ailleurs, certains sujets nous ont signalé qu'ils reçoivent davantage de cours pour l'enseignement préscolaire que de cours de grammaire française. Peut-être qu'il faudrait apporter des modifications dans les programmes de formation universitaires.

Quoi qu'il en soit, nous recommandons fortement que les enseignants des commissions scolaires reçoivent de la formation continue en français et plus spécifiquement en grammaire afin de parfaire leur enseignement et de maintenir leur compétence du français

tout au long de leur carrière tel que le recommandait la Commission des États généraux (2001). De plus, des cours portant spécifiquement sur la grammaire (cours de fondements linguistiques) devraient être ajoutés aux cours de didactique du français de façon obligatoire dans tous les programmes de formation des maîtres.

Enfin, nous espérons donc que cette recherche contribuera au renouvellement des programmes au sein des classes de français, et ce, au niveau de la formation des maîtres, mais aussi aux niveaux collégial, secondaire et primaire. En outre, pour l'obtention de résultats à plus grande échelle, la présente recherche devrait être étendue à l'ensemble des universités québécoises afin de voir si des différences existent entre les différents groupes d'étudiantes et étudiants en formation des maîtres. Aussi, une analyse des connaissances métalinguistiques des étudiantes et étudiants au cégep et même au secondaire pourrait être envisagée afin de compléter un réel tour d'horizon des connaissances métalinguistiques des élèves et étudiants québécois. Nous sommes conscient toutefois que pour amorcer une telle étude, il faudrait auparavant peaufiner davantage la problématique et la méthodologie impliquées dans ce type de recherche afin d'obtenir un portrait encore plus juste de la situation.

Bibliographie

- Artigue, M. et Douady, R. (1986). «La didactique des mathématiques en France. Note de synthèse». *Revue française de pédagogie*, 76, pp.69-88.
- Bache, C. (1995). *The Study of Aspect, Tense and Action. Towards a Theory of the Semantics of Grammatical Categories*. Frankfurt, Peter Lang.
- Bain, D. (1986). *Vers une pédagogie du texte : exposé présenté à la Journée d'étude de l'AFEF organisée à Paris le 19.4.1986 sur le thème : Typologie des textes et stratégies d'enseignement*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation / Association française des enseignants de français.
- Bain, D. (1990). «Les résumés : une nouvelle approche d'un vieux problème». In Schneuwly, B. (dir.), (1990). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVe colloque international de didactique du français langue maternelle*. Paris : Delachaux et Niestlé, pp.128-135.
- Beneviste, E. (1974). *Problème de linguistique générale : vol.2*. Paris : Gallimard.
- Bergeron, R. et Harvey, B. (1999). «Réviser pour apprendre à écrire». *Québec-français*. (hors série), pp.65-68.
- Bouchard R. et Meyer J.-C. (1995). *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^e colloque*. Lyon, Paris, DFLM.
- Boutet, J., Gauthier, F. et Saint-Pierre, M. (1983). «Savoir dire sur la phrase». *Archives de psychologie*, 51, pp.205-228.
- Beaudoin, I., Boutin, J.-F. et Huot, J.C. (2005). «L'enseignement/apprentissage de la grammaire française au primaire : modèles d'intervention, programmes ministériels et représentations des maîtres et futurs maîtres». *Actes du 9^e colloque international de l'AIRDF*. Québec : Université Laval / AIRDF.
- Boutin, J.-F. (2001). «S'épanouir collectivement en français. De la nécessité d'un réseau universitaire résolument francophone» (mémoire). In Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Céré, R. (2003). «L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue des gestionnaires». *Vie pédagogique*, 128, p.31.

- Charolles, M. (1978). Les cahiers du CRELEF 5. *Langue française*, 38.
- Charrette-Poirier, F. et Le Pailleur-Germain, M. (1995). *Je joue et j'apprends : une pédagogie interactionnelle pour les quatre et cinq ans*. Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Chartrand, S.-G. (dir.), (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Les Éditions Logiques (2^e édition).
- Chartrand, S.-G. (1999a). «Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte». *Québec-français* (hors série), pp.10-12.
- Chartrand, S.-G. (1999b). «Le programme de français 1995. Un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire». *Québec-français* (hors série), pp.24-27.
- Chartrand, S.-G. (1999c). «La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité». *Québec-français* (hors série), pp.13-16.
- Chiss, J.-L. (1995). «L'enseignement de la langue en classe de français : les enjeux des métalangage». In Bouchard, R. et Meyer, J.-C. (Eds), *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^e colloque*. Lyon, DFLM, pp.14-16.
- Commission des États généraux sur la situation de la langue française au Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec, Québec.
- Conseil de la langue française (1998). *Maîtriser la langue pour assurer son avenir*. Québec : Gouvernement du Québec. BOUTIN, Jean-François (2000). *S'épanouir collectivement en français. De la nécessité d'un réseau universitaire résolument francophone*. États généraux sur la langue française (mémoire), Québec.
- Conseil de la langue française (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CREPUQ (1986). *La connaissance de la langue chez les étudiants universitaires*. Rapport du groupe de travail sur la connaissance de la langue préparé à l'intention du Comité des affaires académiques.
- Dejean, N. (1995). « Les métalangages en classe de français. » *Compte-rendu du colloque de la DFLM*. Lyon : UFM Montpellier, septembre 1995, pp.20-23.
- Defays, J.-M., Maréchal, M. et Mélon S. (2000). *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- De Villers, M.-É. (1995). *La politique de la communication de l'École des HEC*, Montréal, École des HEC, mars 1995.

- De Villers, M.-É. (1996). «Priorité à l'apprentissage du français». *Le Devoir*, 6 juin 1996, p. A-8.
- Dolz, J. et Meyer J.-C. (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*. Paris, Éditions scientifiques européennes.
- Dubois, J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- Eloy, J.-M. (1995). *La qualité de la langue? Le cas du français*. Paris, Honoré Champion Éditeur.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, Éditions l'Atelier du texte. In Bergeron, R. et H., Bernard (1999). Réviser pour apprendre à écrire. *Québec-français* (hors série), pp.65-68.
- Flessas, J. (1997). «Impact du style cognitif sur les apprentissages». *Éducation et francophonie*, 25, 2, automne-hiver, pp. 3-18
- Foglia, P. (2002). «Le championnat du monde de tricot». *La Presse*, 2 février.
- Francoeur-Bellavance, S. (1992). «Pédagogie de la grammaire au primaire... avec ou sans manuel». *Québec français*, 86, été, pp. 49-52.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles L. et Ropé F. (1989) «Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle». *Tome 1 Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Belgique, De Boeck Université, Éditions Universitaires, pp.9-25.
- Galisson, R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Gélinas, R. (1996). *Des conceptions métalinguistiques des élèves du Collégial (mémoire)*. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Georgin, C. (1947). *Dictionnaire Grec-Français*. Paris, Librairie A. Hatier.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Goosse, A. (1999). «Parcours dans le jardin des h, des x, des y...» In R. Honvault «L'orthographe? C'est pas ma faute!» *Panoramiques*, 42 (4^e trimestre), pp. 13-15.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, Gaétan Morin Éditeur (2^e édition).
- Guion, J. (1973). *Nos enfants et l'orthographe*. Paris, Éditions le Centurion.

- Halté, J.-F. (1988). «L'écriture entre didactique et pédagogie». *Études de linguistique appliquée*, 71, Productions de textes écrits, juillet-septembre, p.9.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Hayes, J.R. (1995). *Seeing Problems With Text : How Student's Engagement Makes A Difference?* New York: Carnegie Mellon University. In Gélinas, R. (1996). *Des conceptions métalinguistiques des élèves du Collégial* (mémoire). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Honvault, R. (1999a). «L'orthographe? C'est pas ma faute!» *Panoramiques*, 42 (4^e trimestre).
- Honvault, R. (1999b). *À l'aube du IIIe millénaire*. In Honvault, R. (1999). «L'orthographe? C'est pas ma faute!» *Panoramiques*, 42 (4^e trimestre).
- Honvault, R. (1999c). «La parole aux usagers. In R. Honvault. «L'orthographe? C'est pas ma faute!» *Panoramiques*, 42 (4^e trimestre), pp.112-118.
- Huot, H. (1981). *Enseignement du français et linguistique*. Paris : Colin.
- Jakobson, R. (1981). *Essais de linguistique générale. Traduit de l'anglais et préface par Nicolas Ruwet*. Paris, Les Éditions Minuit.
- Jonnaert, P. (2001). *Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines*. pp.30-53. In Jonnaert, P. et Laurin, S. (2001). *La didactique des disciplines. Un débat contemporain*. Québec, Presses de l'Université du Québec. Collection éducation recherche.
- Joyce, B. et Weil, M. (1986). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New-Jersey, Prentice-Hall.
- Kasserti, T. et Savoie-Zajc L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Laurin, S. et Gaudreau, L. (2001). *De la didactique aux didactiques. Dialogue sur des enjeux éducatifs*. pp.10-27. In Jonnaert, P. et Laurin, S. (2001). *La didactique des disciplines. Un débat contemporain*. Québec, Presses de l'Université du Québec. Collection éducation recherche.
- Lauzon, F. (2000). «Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions». *Pédagogie collégiale*, 14, 2, déc., pp.34-40.
- Leclerc, J. (1979). *Qu'est-ce que la langue?* Laval, Mondias Éditeurs.

- Léger, V. (1999). «Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire?». *Québec-français* (hors série), pp.17-19.
- Legros, C. et Roy, G.-R. (1995). «Le métalangage grammatical utilisé en résolution de problèmes de morphosyntaxe par des étudiants adultes». In Bouchard, R. et Meyer, J.-C. (1995). *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^e colloque de Lyon*. Paris : DFLM, pp. 80-84.
- Lépine, F. (1995). «Bilan des tests du français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994)». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, 1, pp.17-36.
- Le Pailleur, M. (1996). «La langue, clé de voûte des apprentissages!» *Vie Pédagogique*, 101, nov.-déc., pp.24-25.
- Lusignan, G. (2002). «Planifier des situations complexes d'apprentissage pour aider des élèves à développer des compétences». *Vie Pédagogique*, 123, avril-mai, pp.21-23.
- Maillard, M. (1993). «Lidil vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 8 (juillet 1993), 183 p.
- Melançon, J. (1985). *Le discours didactique et ses rapports axiologiques au savoir*. Québec, Université du Québec à Chicoutimi.
- Melançon, J. *Didactique et pédagogie de la diversification du français écrit*. In Schneuwly, B. (dir.) (1990). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle*. Paris, Delachaux et Niestlé, pp.313-318.
- Ministère de l'Éducation (1994). «Programmes d'études». *Le français, enseignement primaire*. Québec, Direction de la formation générale des jeunes.
- Moffet, J.-D. et Demalsy, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive*. Rimouski, Québec : Cégep de Rimouski.
- Molinié, G. (1997). *Éléments de stylistique française*. Presses universitaires de France, 3^e édition.
- Montballin, M.; Van Der Brempt, M.; Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue? *Revue des sciences de l'éducation*, vol.21, 1, pp.59-74.
- Montambeault, S. (1995). *Étude théorique et modélisation graphique de la relation didactique entre le concept cognitif de métalangage et la syntaxe réflexive du français écrit* (mémoire). Québec, Université de Sherbrooke.

- Nadeau, M. et Fisher C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Nyan, T. (1998). *Metalinguistic operators, with reference to French*, Berne, Peter Lang AG, European Academic Publishers (Germany).
- Ouillon, C. «Politique adoptée par le CAPFE, communication présentée lors de la journée thématique consacrée à la qualité de la langue», Sherbrooke, 19 janvier 2001. In Commission des États généraux sur la situation de la langue française au Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec, Québec.
- Oriol-Boyer, C. *Diversification, interactions, activités métalangagières et didactique de l'écriture. Pour une didactique systématique*. In Schneuwly, B. (1990). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVe colloque international de didactique du français langue maternelle*. Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 143-148.
- Paret, M.-C. *Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école*. In Chartrand, S.-G. (dir.), (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Les Éditions Logiques (2^e édition).
- Pellat, J.-C. (2001). «Nomenclature/terminologie grammaticale : 1975/1997». In Colombat, B. et Savelli, M. (Eds), *Métalangage et terminologie linguistique. Actes du colloque international de Grenoble*. Leuven : Peeters, pp. 655-671.
- Pontegnie, D. (1988). «Tout ça, c'est de la faute à Mademoiselle Jenseigne». *Enjeux*, 15, pp.43-47.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.
- Rey-Debove, J. (1978). *Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage*. Paris, Le Robert.
- Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangage*. Paris, Masson et Armand Colin Éditeurs.
- Rey-Debove, J. (2001). «Spécificité de la terminologie linguistique». In Colombat, B. et Savelli, M. (Eds), *Métalangage et terminologie linguistique. Actes du colloque international de Grenoble*. Leuven : Peeters, pp. 3-9.
- Romainville, M. (1990). *Des méthodes pour apprendre*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Ropé, F. (1990). *Enseigner le français : didactique de la langue maternelle*. Belgique, Éditions Universitaires.

- Roy, G.-R. (1995). «Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du post-secondaire». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, 1, pp.167-195.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Saint-Onge, M. (1988). «Moi, j'enseigne, mais eux, apprenne-t-il? Suffit-il d'écouter pour apprendre... et de parler pour enseigner?» *Pédagogie collégiale* 2, 2, déc., pp.17-20
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation*. Québec, Les presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (1990). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVe colloque international de didactique du français langue maternelle*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1997). *Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile?* In Dolz, J. et Meyer J.-C. (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*. Paris, Éditions scientifiques européennes.
- Simard, C. (1995a). «L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, 1, pp.145-165.
- Simard, C. (1995b). «Annotation des textes d'élèves.». *Québec français*, automne, 99, pp.32-35.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français : langue première*. Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique Inc..
- Simard, C. (1999a). «Quelques repères pour aborder le domaine du lexique. Le nouveau programme de français au secondaire». *Québec-français* (hors série), pp.39-41.
- Simard, C. (1999b). «Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue». *Québec-français* (hors série), pp. 6-9.
- Simard, C. (2001). «Langue et acquisition des savoirs. Les compétences langagières dans les disciplines scolaires». *Québec français*, 123, automne. pp. 32-35.
- Simon, J.-P. (1995). «Métalangage, concepts didactiques et formation des maîtres.» In Bouchard R. et Meyer J.-C. (1995). *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^e colloque*. Lyon, Paris, DFLM.

Vandendorpe C. (1995). « Métalangage, jargon et hypertexte. » In Bouchard R. et Meyer J.-C. (1995). *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^e colloque.* Lyon, Paris, DFLM.

Voisard, A.-M. (2004). «Le constat». *Le soleil*, le samedi 23 octobre, p. A1 - A2.

Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage.* Paris, Éditions sociales.

Ziarko, H. (2000). «Oralité. Manipuler l'oral pour développer l'écrit». *Québec-français*, 116, hiver, p.40.

Ziarko, H., Gagnon, M-C., Mélançon, J. et Morin, M-F. (2000). « Écriture. Manipuler les aspects morphologiques et syntaxiques à l'oral pour améliorer la compréhension de l'écrit. » *Québec-français*, 116, hiver, pp.44-47.

Annexes

A- QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

B- GRILLES DE COMPILATION DES RÉSULTATS DES QUESTIONS :

**A-5
A-6
A-7
A-8
A-9
B-8
B-11
C-11
C-12**

Annexe A

Questionnaire d'enquête

La connaissance métalinguistique des étudiants en formation des maîtres

La présente étude, inscrite dans le cadre d'une maîtrise en éducation, cherche à déterminer votre niveau de connaissance du métalangage grammatical. Nous sollicitons ainsi votre participation en vous demandant de répondre sérieusement et le plus fidèlement possible aux questions du présent questionnaire. Nous vous prions de donner une seule réponse par question, sauf dans le cas où le nombre de réponses à inscrire sera précisé. Le tout est totalement anonyme et nous vous remercions à l'avance de votre généreuse collaboration.

A- Renseignements généraux

A-1. Âge : _____

A-2. Sexe : féminin
masculin

A-3. Programme d'étude : EASS
ÉPEP

A-4. En quelle année du baccalauréat êtes-vous présentement? _____

A-5. Au secondaire, vous avez fréquenté l'école : publique
privée

A-6. Avez-vous suivi un ou des cours exclusivement consacré(s) à la grammaire française – ou à son enseignement– dans le cadre de votre formation universitaire?
oui non

A-7. Avez-vous suivi un ou des cours exclusivement consacré(s) à la grammaire française dans le cadre de votre formation collégiale? oui non

A-8. Comment évaluez-vous votre maîtrise de la grammaire française? excellente
bonne
moyenne
faible

A-9. Quel est votre intérêt actuel pour la grammaire française? excellent
bon
moyen
faible

B- Questions fermées

B-1. « J'aime beaucoup les animaux, je trouve qu'ils sont très attachants. Bientôt, ma mère m'achètera un chien, mais, présentement, elle trouve que je suis encore trop jeune. »

Dans l'extrait précédent, il y a :

- a) 3 adverbes
- b) 4 adverbes
- c) 5 adverbes
- d) 6 adverbes

B-2. Vrai ou faux?

On retrouve, dans la classe des mots invariables, uniquement l'adverbe et la préposition.

Vrai
Faux

B-3. Dans une phrase donnée, lorsqu'un adjectif complète deux noms de genres différents :

- a) il s'accorde uniquement avec le dernier des deux noms;
- b) on l'écrit au masculin pluriel;
- c) il reçoit le genre et le nombre du nom auquel il se rapporte;
- d) il demeure invariable.

B-4. Vrai ou faux?

Le verbe est le seul mot qui se conjugue.

Vrai
Faux

B-5. Identifiez le ou les GN dans la phrase suivante :

« Marie et moi aimons aller dans les bois. »

B-6. Vrai ou faux?

a) Dans l'extrait suivant, il y a au moins un pronom possessif.

« Nicolas, donne-moi cette marionnette. C'est à moi. » Vrai Faux

B-7. Lisez d'abord l'extrait suivant; repérez ensuite tous les pronoms qu'on y retrouve, puis indiquez-en la sorte dans le tableau ci-dessous.

« L'été dernier, mes parents nous ont emmenés, ma sœur et moi, au Festival mondial de folklore. Plusieurs de ces danseurs m'ont fasciné. Certains d'entre eux nous ressemblaient, tandis que d'autres avaient des traits différents des nôtres (*Inspiré de Pauline Robert, 1992, Guillements 5^e primaire, ERPI, p.63*) »

<i>Pronoms</i>	<i>Sortes</i>

B-8. Vrai ou faux ?

L'adverbe qui indique le temps peut avoir la fonction de complément de phrase.

Vrai
Faux

B-9. Dans la phrase suivante, « l' » est :

« Je suis, sans aucun doute, l'amour de sa vie. »

- a) une préposition;
- b) un pronom démonstratif;
- c) une conjonction;
- d) un déterminant article défini.

B-10. Vrai ou faux?

Il y a deux adverbes dans cette phrase : « Jérôme parle rapidement en gesticulant. »

Vrai Faux

B-11. Encerclez les erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale dans l'extrait suivant.

« J'étais à bord d'une navette spatial avec Cédric. Le décollage s'était effectué normalment. Nous portons des costumes verts phosphorescents qui reluisaient dans l'obscur et étroite cabine de pilotage. Soudain, une grosse pluie de météorite s'est abattu sur nous. Une porte a été touché par un de ces fragment. (*Inspiré de Pauline Robert, 1992, Guillements 5^e primaire, ERPI, p.143*) »

B-12. Vrai ou faux?

Il y a plusieurs catégories de déterminants. Vrai
Faux

B-13. Dans la phrase suivante, veuillez encercler le ou les adjectifs.

Ce petit est mignon.

B-14. Vrai ou faux?

Le verbe est le seul mot qui peut être accompagné des mots de négation ne...pas.

Vrai
Faux

B-15. Parmi les catégories de mots suivantes, lesquelles sont variables?

- a) déterminant
- b) adverbe
- c) pronom
- d) conjonction
- e) aucune de ces réponses

B-16. Encerclez les sept pronoms personnels dans l'extrait de texte suivant.

« Pierre a peur du noir. Il pleure. Sa mère vient le rassurer. Elle le prend dans ses bras, l'embrasse et lui parle doucement tout en le berçant. »

B-17. Encerclez la proposition véridique parmi les suivantes :

- a) tous les verbes du troisième groupe se terminent en « oir »;
- b) le verbe « évanouir » est un verbe essentiellement pronominal;
- c) le verbe ne varie jamais en nombre;
- d) le verbe qui a plusieurs sujets s'accorde, en genre et en nombre, avec la totalité d'entre eux.

B-18. La conjonction sert :

- a) de complément avec les mots qu'elle introduit.
- b) à remplacer un mot ou un groupe de mot dans un texte.
- c) à marquer la relation entre deux éléments.
- d) à nommer des réalités.
- e) Aucune de ces réponses.

B- 19. Encerclez le groupe adjectival dans chacune des phrases suivantes.

- a) Monique est superbe.
- b) Nous sommes heureux qu'elle ait séduit son public.
- c) Nous en sommes fiers.

C- Questions ouvertes

C-1. Qu'est-ce que le métalangage grammatical ? _____

C-2. Le nom est généralement précédé d'un mot appelé : _____.

C-3. Donnez un exemple de pronom relatif . _____

C-4. À quoi sert l'adverbe dans une phrase donnée? _____

C-5. Qu'est-ce qu'une locution? _____

C-6. Écrivez une phrase dans laquelle on retrouve une préposition.

C-6.5 Écrivez une phrase dans laquelle on retrouve une préposition qui exprime le lieu.

C-7. Quelle est la fonction du GV dans la phrase suivante :

« Mohammed a déjoué les gardes du palais. »

C-8. À quoi servent les pronoms? _____

C-9. « Si, puisque, comme, pourquoi, quand, et que, etc. » ne sont pas des prépositions, mais des mots invariables appelés : _____.

C-10. Pourquoi « beaucoup » est-il un adverbe dans la phrase suivante?

Ma mère aime beaucoup les roses rouges.

C-11. Dans la phrase suivante, indiquez la nature de chacun des mots.

Exemple : Je m'appelle Marie.

Je : pronom personnel

Ma bicyclette est rouge, mais la tienne est plutôt orangée.

Ma _____

bicyclette _____

est _____

rouge _____

mais _____

la tienne _____

est _____

plutôt _____

orangée _____

C-12. Quelle est la nature et la fonction des groupes en caractère gras dans les phrases suivantes.

a) Ma bicyclette **est rouge**. _____

b) Ma bicyclette **est rouge**. _____

c) Ma bicyclette rouge a été volée **hier**. _____

d) **Ma bicyclette** est rouge. _____

e) Cette bicyclette **volée** est rouge. _____

Merci de votre précieuse collaboration!

Isabelle Pelletier/étudiante à la maîtrise en éducation

Annexes B

Résultats des questions

A-5, A-6, A-7, A-8, A-9, B-8, B-11, C-11, C-12

I- Réponses ventilées en A-5

	1 ^{re} année	3 ^e année	4 ^e année
Publique	51	29	18
Privée	17	6	4
Les deux types d'établissement	1	2	1
Total	69	37	23

II- Réponses ventilées en A-6

	1 ^{re} année	3 ^e année	4 ^e année
Oui	3	15	20
Non	66	22	3
Total	69	37	23

III- Réponses ventilées en A-7

	1 ^{re} année	3 ^e année	4 ^e année
Oui	9	7	5
Non	60	30	18
Total	69	37	23

IV- Réponses ventilées en A-8

	1 ^{re} année	3 ^e année	4 ^e année
Excellente	0	0	1
Bonne	36	17	11
Moyenne	30	17	10
Faible	4	2	1
Total :	69	37	23

V- Réponses ventilées en A-9

	1 ^{re} année	3 ^e année	4 ^e année
Excellent	11	8	5
Bon	33	20	14
Moyenne	21	8	4
Faible	4	1	0
Total :	69	37	23

VI- Réponses des sujets à la question B-8

# du sujet	<i>Pronoms possessifs /1</i>		<i>Pronoms indéfinis /3</i>		<i>Pronoms personnels /5</i>		<i>Total des pronoms identifiés /9</i>	
	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>
1	0	0	0	0	4	0	4	0
2	0	0	0	0	3	3	3	3
3	1	0	2	2	5	4	8	6
4	1	1	0	0	4	3	5	4
5	1	1	0	0	4	3	5	4
6	1	1	0	0	3	3	4	4
7	0	0	0	0	5	3	5	3
8	1	1	0	0	2	1	3	1
9	1	0	2	0	4	3	7	3
10	1	0	0	0	3	0	4	0
11	1	1	1	1	3	2	5	3
12	1	1	0	0	4	0	5	1
13	1	1	0	0	4	2	5	3
14	1	1	0	1	4	2	5	3
15	1	1	0	0	4	3	5	4
16	1	0	0	0	2	2	3	2
17	0	0	0	0	3	1	3	1
18	1	1	1	1	2	2	4	4
19	1	0	0	0	5	4	6	4
20	0	0	0	0	1	1	1	1
21	1	1	1	1	3	1	5	3
22	0	0	3	0	2	1	5	1
23	1	1	0	0	2	1	3	2
24	0	0	0	0	1	0	1	0
25	0	0	0	0	1	1	1	1
26	1	0	0	0	2	1	3	1
27	0	0	0	0	3	1	3	1
28	1	0	2	0	4	4	7	4
29	0	0	0	0	0	0	0	0
30	0	0	1	0	1	0	2	0
31	1	1	0	0	3	2	4	3
32	1	0	0	0	3	2	4	2
33	1	0	1	0	5	4	7	4
34	1	1	1	1	5	5	7	7
35	0	0	0	0	3	2	3	2
36	1	1	0	0	1	1	2	2
37	1	0	0	0	4	3	5	3
38	1	1	0	0	3	2	4	3
39	1	1	2	2	0	0	3	3
40	1	0	0	0	4	3	5	3
41	1	0	0	0	4	4	5	4
42	0	0	0	0	5	2	5	2

# du sujet	<i>Pronoms possessifs /1</i>		<i>Pronoms indéfinis /3</i>		<i>Pronoms personnels /5</i>		<i>Total des pronoms identifiés /9</i>	
	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>
43	1	1	1	0	4	0	6	1
44	0	0	0	0	3	3	3	3
45	1	1	1	0	4	25	6	3
46	1	0	1	0	2	0	4	0
47	1	1	0	0	4	4	5	5
48	1	1	3	0	3	3	7	4
49	0	0	0	0	3	2	3	2
50	1	1	0	0	3	1	4	2
51	1	1	0	0	2	2	3	3
52	0	0	1	0	3	3	4	3
53	1	1	1	1	2	2	4	4
54	1	1	0	0	2	1	3	2
55	1	0	2	2	3	3	6	5
56	0	0	0	0	3	2	3	2
57	1	1	0	0	2	2	3	3
58	1	0	1	0	4	1	6	1
59	1	1	0	0	4	4	5	5
60	0	0	0	0	2	2	2	2
61	1	1	3	3	4	4	8	8
62	1	0	0	0	3	1	4	1
63	0	0	3	3	3	2	6	5
64	1	1	0	0	2	1	3	2
65	1	0	2	1	3	4	6	5
66	1	1	0	0	2	2	3	3
67	1	1	0	0	3	3	4	4
68	1	1	1	0	2	0	4	1
69	1	1	0	0	3	3	4	4
70	0	0	0	0	0	0	0	0
71	0	0	0	0	2	1	2	1
72	1	1	1	0	3	2	5	3
73	1	0	0	0	0	0	1	0
74	1	0	1	0	1	0	3	0
75	1	0	2	0	3	3	6	3
76	1	1	2	0	4	0	7	1
77	0	0	2	0	2	1	4	1
78	0	0	1	0	3	0	4	0
79	0	0	0	0	4	1	4	1
80	0	0	1	1	3	3	4	4
81	1	1	0	0	4	1	5	2
82	0	0	0	0	0	0	0	0
83	1	1	0	0	4	3	5	4
84	1	0	0	0	3	0	4	0
85	0	0	0	0	1	0	1	0
86	0	0	3	0	3	1	6	1

# du sujet	<i>Pronoms possessifs /1</i>		<i>Pronoms indéfinis /3</i>		<i>Pronoms personnels /5</i>		<i>Total des pronoms identifiés /9</i>	
	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>	<i>Identification</i>	<i>Sorte</i>
87	1	1	0	0	1	0	2	1
88	0	0	0	0	3	0	3	0
89	1	1	0	0	3	1	4	2
90	1	1	2	2	4	2	7	5
91	1	0	0	0	4	2	5	2
92	0	0	0	0	3	0	3	0
93	1	0	0	0	2	1	3	1
94	0	0	0	0	0	0	0	0
95	0	0	0	0	4	0	4	0
96	1	1	0	0	1	1	2	2
97	1	1	0	0	2	2	3	3
98	0	0	0	0	4	2	4	2
99	1	1	0	0	3	1	4	2
100	0	0	0	0	5	5	5	5
101	1	1	0	0	3	2	4	3
102	1	1	2	0	3	2	6	3
103	0	0	0	0	3	3	3	3
104	1	0	0	0	2	2	3	2
105	0	0	0	0	0	0	0	0
106	1	1	1	0	5	3	7	4
107	0	0	0	0	2	0	2	0
108	0	0	0	0	1	1	1	1
109	0	0	0	0	2	0	2	0
110	1	1	1	0	3	2	5	3
111	0	0	0	0	0	0	0	0
112	0	0	0	0	3	1	3	1
113	0	0	0	0	3	2	3	2
114	1	1	2	2	1	0	4	3
115	0	0	0	0	1	1	1	1
116	0	0	0	0	0	0	0	0
117	0	0	0	0	0	0	0	0
118	1	1	0	0	5	4	6	5
119	0	0	0	0	3	2	3	2
120	1	0	2	0	1	1	5	1
121	1	0	0	0	4	1	5	1
122	1	0	0	0	4	4	5	4
123	1	0	1	1	5	4	7	5
124	1	0	1	0	3	1	5	1
125	1	1	2	2	1	1	4	4
126	0	0	0	0	2	1	2	1
127	1	0	1	0	4	0	6	0
128	0	0	0	0	4	0	4	0
129	0	0	0	0	4	1	4	1

VII- Réponses des sujets à la question B11

Sujets	étais	spatiale	décollage	normalement	portions	vert	phosphorescent	obscur	météorites	abattue	touchée	fragments	
Étudiantes et étudiants de 1 ^{re} année													Total
1	x	x		x	x			x		x	x	x	8
2	x	x		x				x	x	x	x	x	8
3	x	x				x	x	x	x	x	x		8
4	x	x		x		x	x		x	x	x		8
5	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	10
6	x	x		x				x	x	x	x	x	8
7		x		x		x				x	x	x	6
8				x					x		x		3
9	x	x		x	x			x	x	x		x	8
10	x	x		x					x		x	x	6
11	x	x	x	x	x				x	x	x		8
12	x	x			x			x	x	x	x	x	8
13	x	x			x			x	x		x	x	7
14	x	x		x				x		x	x		6
15	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	10
16	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
17	x	x		x				x			x	x	6
18	x	x		x			x	x	x	x	x	x	9
19	x	x			x			x	x	x	x	x	8
20	x	x		x	x			x		x	x	x	8
21		x			x	x		x	x	x	x		7
22	x	x		x	x	x			x	x	x	x	9
23	x	x	x	x		x		x	x	x			8
24	x	x		x	x			x	x		x		7
25	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		10
26	x	x			x				x	x		x	6
27	x	x		x	x	x			x	x		x	8
28	x	x		x	x			x		x		x	7
29	x	x		x			x	x	x	x		x	8
30	x	x		x	x			x	x	x		x	8
31	x	x		x				x		x	x	x	7
32	x	x		x				x					4
33	x	x							x	x		x	5
34	x	x		x				x	x	x	x	x	8
35	x	x	x	x	x			x	x	x		x	9
36	x	x		x				x	x	x		x	7
37	x			x				x	x	x		x	6
38	x	x		x				x		x	x	x	7
39	x	x		x	x		x			x	x		7
40	x	x		x				x	x	x	x	x	8

Sujets	étais	spatiale	décollage	normalement	portions	vert	phosphorescent	obscur	météorites	abattue	touchée	fragments	
41	x	x		x	x	x		x	x	x			8
42	x	x		x				x	x	x	x		7
43	x	x		x	x					x			5
44	x	x	x	x				x	x	x	x	x	9
45	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
46	x	x		x	x			x		x	x	x	8
47	x	x	x			x		x	x	x	x		8
48	x	x							x	x	x	x	6
49		x	x	x				x	x	x	x	x	8
50	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
51	x	x				x	x	x		x	x	x	8
52	x	x				x	x	x		x	x	x	8
53	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
54	x	x	x	x				x	x	x		x	8
55	x	x		x	x			x	x	x		x	8
56	x	x	x	x				x		x	x	x	8
57	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
58	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	10
59	x	x		x	x			x	x	x		x	8
60	x	x		x				x	x	x	x	x	8
61	x	x		x				x	x		x	x	7
62	x	x		x	x		x	x	x	x	x		9
63	x	x						x	x	x	x		6
64	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
65	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
66	x	x		x	x			x	x	x		x	8
67	x			x	x					x		x	5
68	x	x						x	x	x	x	x	7
69	x	x		x				x	x	x	x	x	8
Étudiantes et étudiants 3^e année													
70	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
71	x	x		x				x	x	x	x	x	8
72		x		x	x				x	x		x	6
73	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
74	x	x	x	x	x			x		x	x	x	9
75		x			x	x				x			4
76	x	x	x	x	x			x	x		x	x	9
77	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
78	x	x		x				x	x	x	x	x	8
79	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	11
80	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
81	x	x					x	x	x	x		x	7

Sujets	étais	spatiale	décollage	normalement	portions	vert	phosphorescent	obscur	météorites	abattue	touchée	fragments	
82	x	x		x				x	x			x	6
83	x	x	x	x	x			x	x	x	x		9
84	x	x	x	x	x			x		x		x	8
85	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
86		x			x			x		x		x	5
87	x	x		x	x			x	x	x		x	8
88	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
89	x	x		x	x		x	x		x	x	x	9
90	x	x	x	x				x	x	x	x	x	9
91	x	x	x		x			x	x	x		x	8
92	x	x			x			x	x	x	x	x	8
93	x	x		x		x			x		x		6
94	x	x		x		x		x		x	x	x	8
95	x	x	x	x				x	x	x	x	x	9
96	x	x	x	x						x	x	x	7
97	x	x	x	x				x	x	x	x	x	9
98	x	x	x	x				x	x	x	x	x	9
99	x	x		x					x	x	x	x	7
100		x	x	x	x			x	x	x	x		8
101	x	x		x				x	x	x	x	x	8
102	x	x		x	x				x	x	x	x	8
103	x	x		x				x	x	x	x	x	8
104	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	10
105	x	x		x	x			x	x	x	x		8
106	x	x		x	x			x	x		x	x	8
Étudiantes et étudiants 4^e année													
107	x	x		x	x			x	x	x		x	8
108	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	10
109	x	x						x	x	x	x	x	7
110	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	10
111	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
112	x	x	x	x				x	x	x	x	x	9
113	x	x			x					x	x		5
114	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
115	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
116	x	x	x	x	x	x					x		7
117	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
118	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
119	x	x		x				x		x		x	6
120		x		x	x			x	x	x	x	x	8
121	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	10
122	x	x			x				x	x	x	x	7

Sujets	étais	spatiale	décollage	normalement	portions	vert	phosphorescent	obscur	météorites	abattue	touchée	fragments	
123	x	x	x	x	x			x		x	x		8
124	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		10
125	x	x		x			x	x	x	x	x	x	9
126	x	x	x			x	x		x		x	x	8
127	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	10
128	x	x		x	x			x	x	x	x	x	9
129	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	10

V111- Réponses des sujets à la question C-11

Sujets	Déterminant possessif	Nom	Verbe	Adjectif	Conjonction	Pronom relatif	Verbe	Adverbe	Adjectif	Total /9
Étudiantes et étudiants de 1^{re} année										
1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
4	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7
5	0	1	1	1	0	1	0	0	0	4
6	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7
7	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
8	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
9	1	1	1	1	0	1	1	0	1	7
10	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
11	0	0	1	1	1	1	1	0	1	6
12	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7
13	1	1	1	1	0	0	1	0	1	6
14	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
16	0	1	1	1	0	1	1	0	1	6
17	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7
18	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7
19	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
21	0	1	1	1	0	0	1	0	1	5
22	0	1	1	1	1	0	1	0	1	6
23	0	1	1	1	1	1	1	0	0	6
24	0	0	1	1	1	0	1	0	1	5
25	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
26	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7
27	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
28	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
29	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
32	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7
33	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
34	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
35	0	1	1	1	1	0	1	0	1	6
36	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
37	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
38	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
39	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8

Sujets	Déterminant possessif	Nom	Verbe	Adjectif	Conjonction	Pronom relatif	Verbe	Adverbe	Adjectif	
40	1	1	1	1	1	0	1	0	1	7
41	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
42	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7
45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6
49	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
50	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
52	1	0	1	0	1	1	1	1	1	7
53	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6
54	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7
55	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
56	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7
57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
58	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
59	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
60	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
62	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
63	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
64	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
65	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
66	0	1	1	1	0	0	1	1	0	5
67	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
68	0	1	1	1	1	0	1	0	1	6
69	0	1	1	1	1	0	1	0	1	6
Étudiantes et étudiants de 3^e année										
70	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
71	0	0	1	1	0	0	1	1	1	5
72	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
73	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
74	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
75	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
76	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
77	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
78	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7
79	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
80	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
81	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7

Sujets	Déterminant possessif	Nom	Verbe	Adjectif	Conjonction	Pronom relatif	Verbe	Adverbe	Adjectif	
82	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
83	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
84	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
85	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
86	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
87	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
88	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
89	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7
90	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6
91	0	1	1	1	0	1	1	0	1	6
92	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
93	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
94	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
95	0	1	1	1	0	1	1	1	0	6
96	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
97	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6
98	1	1	1	1	0	1	1	0	1	7
99	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
100	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
101	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
102	1	1	1	1	0	0	1	0	1	6
103	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
104	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
105	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
106	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Étudiantes et étudiants de 4^e année										
107	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7
108	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
109	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
110	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7
111	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
112	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
113	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6
114	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
115	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
116	1	1	1	0	1	0	1	1	0	6
117	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
118	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
119	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
120	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
121	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7
122	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
123	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9

Sujets	Déterminant possessif	Nom	Verbe	Adjectif	Conjonction	Pronom relatif	Verbe	Adverbe	Adjectif	
124	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
125	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
126	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8
127	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
128	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7
129	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8

IX- Réponses à la question C12

Sujets	a		b		c		d		e	
	Nature	Fonction	Nature	Fonction	Nature	Fonction	Nature	Fonction	Nature	Fonction
Étudiantes et étudiants de première année										
1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
4*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
8	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
9	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
10*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
13*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
19	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
20	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
22	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
27	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
32	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
36	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0
37	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
38	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
39*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0

Sujets	a		b		c		d		e	
	Nature	Fonction	Nature	Fonction	Nature	Fonction	Nature	Fonction	Nature	Fonction
41	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
42	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
43	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
44	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
45	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
46	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
50*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
54	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
55	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
56*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
57	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
58	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
60	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
61	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
62	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
63	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
65*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
67	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
68	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
69	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Étudiantes et étudiants de troisième année										
70	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1
71	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
72	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
73	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
74	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
75*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
77	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
78	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
79	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
80	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0
81	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0
82	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
83	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Sujets	a		b		c		d		e	
	Nature	Fonction	Nature	Fonction	Nature	Fonction	Nature	Fonction	Nature	Fonction
84	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
85	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
86	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1
87	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
88	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
89	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
90	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0
91	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
92*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
93	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
94	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0
95	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0
96	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
97	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
98	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
99	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
100	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
101	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
102	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
103	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
104	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
105	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
106	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Étudiantes et étudiants de quatrième année										
107	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1
108	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
109	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
110	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
111	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0
112	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
113	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
114	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0
115	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1
116	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
117	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
118	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
119	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
120	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1
121	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1
122	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
123	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
124	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
125	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0

126	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
127	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1
128	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
129	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0

* Étudiantes ou étudiants n'ayant pas répondu à la question.