Document generated on 10/12/2024 1:18 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire

Gérard-Raymond Roy

Volume 21, Number 1, 1995

La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement

URI: https://id.erudit.org/iderudit/502008ar
DOI: https://doi.org/10.7202/502008ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Roy, G.-R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(1), 167–195. https://doi.org/10.7202/502008ar

Article abstract

This study describes results of an investigation of persistent syntax problems among post-secondary students. The author begins with a review of theoretical and didactic bases that underlie the acquisition of syntax at primary and secondary levels. The teaching of syntax is, in these cases, related to morphosyntax and discursive practices. Following a description of the methodology used, including the sample chosen and the data obtained, the results are analysed and presented. The author notes that students' behaviors differ in situations which require responses to problems related to syntax that are constraining as compared with situation which do not have constraints. An analysis of verbal reports illustrates how this area of teaching has been neglected.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1995

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXI, nº 1, 1995, p. 167 à 195

Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire

Gérard-Raymond Roy
Professeur
Université de Sherbrooke

Résumé – La présente étude porte sur les résultats d'une recherche consacrée aux problèmes de syntaxe qui perdurent chez les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement. L'auteur fait d'abord état de fondements théoriques et didactiques qui sous-tendent et balisent l'appropriation syntaxique au primaire et au secondaire: l'enseignement de la syntaxe se trouve alors situé en relation avec celui de la morphosyntaxe et avec celui de la pratique discursive. Ensuite, après avoir décrit les principaux éléments de sa méthodologie de recherche, dont l'échantillon et la cueillette des données par verbalisation concomitante, il expose et analyse les résultats obtenus. Cette dernière section fait ressortir que les sujets se comportent différemment en situation contraignante et en situation non contraignante de résolution de problèmes syntaxiques, et l'analyse même des verbalisations recueillies illustre à quel point ce volet de l'apprentissage semble avoir été laissé pour compte.

Introduction

Doceo pueros grammaticam. Cette phrase, qui compte deux accusatifs, c'est-à-dire deux compléments d'objet direct, illustre un changement survenu du latin au français. En effet, l'usure du temps a rendu agrammatical de dire «J'enseigne les enfants la grammaire», même si, encore aujourd'hui, le verbe «enseigner» accepte séparément l'un et l'autre de ces groupes objet[1]. La modification linguistique qui affecte dans ce cas le régime verbal constitue un changement d'ordre syntaxique; la syntaxe concerne, en effet, l'agencement des mots dans la phrase, leur organisation et leur fonction[2]. À cette organisation correspond, comme le mentionnait Tesnière il y a déjà plus de trente ans, un ajout de sens que deux ou plusieurs mots acquièrent du fait que, situés dans un même contexte, ils se trouvent, ou deviennent, en interrelation[3]. Ces observations préliminaires s'avèrent fondamentales dans le sens où elles font ressortir que toute phrase comporte au moins trois niveaux d'interrelations, à savoir des interrelations sémantiques, syntaxiques et morphosyntaxiques.

Tout défaut de cohérence, dans l'enseignement de ces aspects de la grammaire et du texte, ne peut que contribuer à rendre difficile l'apprentissage. Il en est généralement

ainsi en ce qui touche l'enseignement de la syntaxe et celui de la morphosyntaxe. Deux solitudes. Depuis les années soixante et soixante-dix en effet, les syntacticiens qui ont réussi à se tailler une place – peut-être même celle du lion – auprès des ministères de l'Éducation des différents pays francophones sont surtout redevables à l'approche structurale qui fonde ou explique l'organisation de la phrase par une sorte d'arborisation bipolaire où le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV), qui peut comprendre à son tour plusieurs constituants, représentent les deux constituants qui sous-tendent toute phrase (P) et auxquels peuvent être ajoutés des compléments circonstanciels ou groupes prépositionnels[4]. Surgissent rapidement, d'une part, les limites d'une telle organisation phrastique postulée, parce qu'elle n'intègre pas réellement les phrases non verbales, pourtant si fréquentes, dont elle ne reconnaît l'existence qu'à reculons; d'autre part, comme le souligne Huot (1993) par une analyse succincte mais fort bien étayée, dans cette approche:

> ce qui est en revanche contestable, et qui ne peut être que source d'incompréhensions pour les élèves et les maîtres, c'est que soient présentés, en même temps, un découpage de la phrase en deux parties et un en trois parties, et que les éléments composant le GV soient placés au même niveau que l'ensemble du GV (Huot, 1993, p. 9).

Qui pis est, la théorie structuraliste évacue, en apparence du moins, le savoir grammatical traditionnel, qu'elle récupère immédiatement ou presque à son profit, sans en clarifier toutefois l'imbroglio terminologique. Il est aisé, par exemple, de parler de déterminant, d'adjectif, de groupe prépositionnel, etc. si l'on n'a pas à définir ce qu'est un déterminant, un adjectif ou une préposition. En réalité, pour en arriver à une définition «syntaxique» de ces termes qui inclurait à la fois leur apport sémantique et, quand il y a lieu, leurs caractéristiques morphosyntaxiques, il faudrait recourir aux opérations linguistiques, en particulier celle dite de substitution (Gosselin, Girard et Simard, 1981; Leclerc, 1989; Roy et Biron 1991; Roy, Lafontaine et Legros, 1995) et non procéder *a priori* en référence à la nature des mots.

Selon toute vraisemblance, la syntaxe du français prend appui sur autre chose que sur un postulat ou sur un échafaudage aprioriste. Cela ne signifie pas qu'il faille s'opposer à toute grammaire structurale. Au contraire, une grammaire didactique, qu'elle soit structurale ou autre, devrait chercher ou réussir à intégrer, de manière cohérente, voire naturelle, les inévitables contraintes relationnelles du français oral ou écrit. Pour ce faire, comme l'ont montré Roy (1983), Grevisse et Goosse (1986, 1993) de même que Roy et Biron (1991), l'étudiant devrait comprendre que la phrase française, par son organisation interne (son agencement syntaxique), comporte au plus cinq types de groupes fonctionnels dont quatre se trouvent reliés morphosyntaxiquement par des variations audibles ou visuelles. Ces marques, qui constituent un héritage de la langue mère que l'usure du temps n'a pas effacé, cimentent et concrétisent encore aujourd'hui les liens syntaxiques au niveau de la phrase. Aucune théorie grammaticale ne peut y échapper... et c'est pourquoi les grammaires qui ont été conçues à l'intention des élèves du secondaire à partir d'un fond structuraliste du type «la phrase de base est

constituée d'un groupe GNS(sujet) et d'un groupe GV»[5] sont inévitablement acculées, lorsqu'il s'agit de traiter des relations d'accord, à tenir compte des quatre fonctions de base qui s'avèrent interreliées sur le plan de la morphosyntaxe (sujet, objet, verbe, attribut), ce qui les conduit à délaisser le système syntaxique qui est censé leur servir de référence et d'appui.

En somme, s'il importait que les syntacticiens circonscrivent l'objet même de leur champ d'étude, il importe d'autant plus aujourd'hui que ce même champ d'étude puisse être défini et précisé de manière à ce que la syntaxe par laquelle s'établissent concomitamment dans la phrase les relations sémantiques et les relations morphosyntaxiques assure cette nécessaire cohésion entre l'ordre formel et l'ordre sémantique, et ce, afin d'éviter la babélisation de la terminologie grammaticale et de faciliter de ce fait, sur le plan individuel, l'appropriation de chacun des volets de la grammaire.

Dans cet article, nous voyons d'abord la place que réserve l'enseignement secondaire actuel à l'appropriation de la syntaxe, parce que c'est à cette étape de la formation scolaire que les programmes d'études situent plus particulièrement «l'objectivation syntaxique»; nous passons ensuite à l'analyse de verbalisations émises par des sujets des ordres collégial et universitaire au moment où ils ont été appelés à résoudre plusieurs types de problèmes syntaxiques. Ceci va nous mener successivement à la présentation de notre méthodologie de recherche puis à l'examen proprement dit des verbalisations.

La syntaxe dans l'enseignement secondaire

Chartrand (1993, p. 49) décrie les auteurs et les autrices de manuels scolaires; elle indique que ces «manuels devraient proposer des contenus et des démarches variées et élaborées à partir de critères linguistiques et didactiques rigoureux pour travailler la langue en lien avec les pratiques du discours». Peut-on uniquement jeter le blâme sur les auteurs pour le peu de rigueur et de sens didactique dont leurs ouvrages font montre au regard de l'enseignement de la syntaxe? Est-ce uniquement à eux qu'il faut reprocher d'aborder l'enseignement de la syntaxe de façon isolée, comme en vase clos? Quelle a été et quelle devrait être la place qu'occupe l'appropriation syntaxique au secondaire?

À notre avis, il ne faut pas se contenter de situer celle-ci en lien avec les pratiques du discours, il faut aussi la situer en relation avec d'autres apprentissages, dont ceux des relations grammaticales, car le syntaxique influe sur le sémantique et sur le morphologique. Une simplification majeure consisterait, par exemple, à établir une triple cohérence entre les contenus linguistiques et didactiques des volets sémantique, syntaxique et morphosyntaxique en référence auxquels se développe le savoir grammatical. Une telle simplification pourrait, selon nous, trouver son fondement dans les contraintes morphosyntaxiques tant orales qu'écrites qui reflètent, partiellement il va sans dire, les relations des mots dans la phrase et qui en balisent la signification.

Mais laissons de côté ces considérations qui, jointes à celles de l'introduction, permettent de définir la syntaxe comme ce qui régit, au niveau de la phrase ou du texte, l'ordonnance des unités linguistiques d'où découlent leur signification et, quand il y a lieu, leurs relations morphosyntaxiques et examinons maintenant ce que proposent, pour l'enseignement de la syntaxe, les programmes d'études de français actuels, c'est-à-dire ceux de 1980, destinés aux enseignants et aux élèves de l'ordre secondaire[6]; ce sont ces programmes qui ont servi à la formation des sujets dont les verbalisations font l'objet de la présente étude (voir *infra*). Le tableau 1 résume ce qui figure, dans chacun de ces cinq programmes, pour le volet «acquisition des connaissances» sous les rubriques «fonctionnement syntaxique» et «éléments de syntaxe», et cela, tant en compréhension qu'en production de texte.

À ces contenus viennent s'ajouter en parallèle les éléments qui concernent l'objectivation de la pratique; nous pensons à la prise de conscience, à la vérification, à la comparaison et à la justification en contexte de la convenance d'utiliser telle tournure plutôt que telle autre; nous pensons à l'analyse contextuelle des répercussions sémantiques mélioratives ou non propre à chaque tournure et aux effets stylistiques positifs ou négatifs inhérents ou consécutifs à toute modification d'ordre syntaxique. Par exemple, une annonce classée qui se lirait «landau pour bébé bleu à vendre» devrait être transformée, comme Molière l'a si bien fait ressortir, en 1670, dans *Le Bourgeois gentilhomme*, jusqu'à complète désambiguïsation, ce qui pourrait requérir le passage par diverses formulations intermédiaires, dont «pour bébé bleu, landau à vendre/landau bleu pour bébé à vendre», etc., et cela, pour aboutir à «À vendre, landau bleu pour bébé».

En termes tout simples et en référence aux données plus récentes de la psychologie cognitive, qui a conduit vers la fin des années quatre-vingt à l'avènement de l'enseignement stratégique, dont Brien (1990), Tochon (1991) et Tardif (1992) comptent, pour le Québec, parmi les principaux vulgarisateurs, l'objectivation de la pratique, qu'elle soit syntaxique ou autre, correspond à une phase primordiale dans le transfert de connaissances déclaratives en savoirs procéduraux et situationnels.

Sans vouloir avaliser l'ensemble des contenus de syntaxe rapportés au tableau 1, il semble important de souligner que, malgré la simplicité et le peu d'espace qu'occupe leur présentation dans les *Programmes d'études de français* de1980 de la première à la cinquième secondaire et malgré certains chevauchements entre ce qui concerne la syntaxe de la phrase et celle du discours[7], ces contenus touchent les éléments essentiels de l'appropriation syntaxique, à savoir la (re)connaissance et la manipulation des divers types de phrase, des différents groupes susceptibles de constituer une phrase et de la forme (simple ou complexe) sous laquelle ils peuvent se présenter, des différents marqueurs de relation, des différents signes de ponctuation.

Tableau 1
Contenus syntaxiques du programme d'études du secondaire

	1re	2e	3e	4e	5e
• Les signes de ponctuation: majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux-points suivis de guillemets, point-virgule et tiret du dialogue.	√	√	√	√	√
• Les signes de ponctuation: points de suspension, parenthèses.	√	√	√	√	√
• Les pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs.	√	√	√	√	√
• Les déterminants: adjectifs possessifs et démonstratifs.	√	√	√	√	√
• Les types de phrase: déclarative, interrogative, impérative et exclamative.	√	√	√	√	√
• Le temps des verbes.	√	√	√	√	√
• L'alinéa.		√	√	√	√
• La juxtaposition et la coordination des phrases.		√	√	√	√
• Les structures de la phrase sans proposition subordonnée: phrase avec ou sans sujet, phrase avec verbe copule et attribut, phrase avec verbe actif suivi ou non d'un complément d'objet, phrase avec verbe passif suivi ou non d'un complément d'agent, phrase avec verbe impersonnel, phrase avec ou sans complément circonstanciel. (Supprimer ou permuter un ou plusieurs de ces éléments.)		√	√	√	√
• Les structures de la phrase à plusieurs propositions: phrase complétive (conjonctive ou infinitive) et phrase de style indirect; phrase avec proposition circonstancielle conjonctive; phrase avec proposition relative.			√	√	√
• La syntaxe de la phrase interrogative et de la phrase négative, selon que l'interrogation ou la négation porte sur toute la phrase ou une partie de celle-ci.			√	√	√
• Le style direct et le style indirect.				√	√
• Les marqueurs de relation: conjonctions de subordination révélant des rapports logiques.				√	√
• Les structures de phrases: avec proposition participiale, incise, sujet, sans verbe conjugué.					√
• Éléments de la syntaxe du discours: alinéa, expressions comme «premièrement», «ci-dessus», «comme il vient d'être dit», en conclusion», etc.					√

Il faut reconnaître, d'une part, que, par leurs détails, ces contenus ont été perçus comme un retour à la grammaire traditionnelle, en particulier en ce qui a trait à l'étude des propositions subordonnées et/ou complétives. On peut penser d'autre part que, ne disposant pas d'une «cohérence grammaticale» originale – d'autres diraient d'un système – propre à transformer l'enseignement et l'apprentissage, les concepteurs

des *Programmes d'études de français* de 1980 ne se sont pas risqués à formaliser l'incohérence; ce faisant, ils ont su éviter un triple piège: celui d'imposer une approche fondée sur un *a priori*[8] (voir *supra*), celui de faire une liste plus ou moins exhaustive de mini-contenus d'ordre syntaxique[9] et celui de proposer un enseignement et un apprentissage de la syntaxe en lien avec la nature des mots. En effet, il est facile de se laisser prendre par du tout établi, en s'appuyant, par exemple, sur le dictionnaire, pour répéter ou enseigner que, dans des phrases comme «Qui trop embrasse mal étreint.» et «Qui paye ses dettes s'enrichit.», le mot «qui» est un pronom relatif (voir Gagnon et Lacombe, 1986, p. 189; Genevay, 1994, p. 138)... Mais qu'est-ce au juste qu'un pronom relatif? Eh bien! en tant que pronom, un pronom relatif est un substitut [d'un mot situé quelque part dans le contexte] qui remplit «dans sa proposition» une fonction syntaxique pleine et entière (sujet, objet, etc.); en tant que relatif, un pronom relatif établit un lien avec le mot dont il tient la place et la proposition dans laquelle il est situé. En bref, un pronom relatif est un mot à double fonction: il remplit un rôle syntaxique de ligature par rapport à un énoncé «supérieur» et, à l'intérieur de son propre énoncé [proposition], un rôle syntaxique susceptible d'avoir des incidences morphosyntaxiques, comme c'est le cas des pronoms relatifs «qui» et «que». Or dans les exemples qui viennent d'être rapportés, le mot «qui» peut être remplacé par «quiconque» et à ce titre, il serait un pronom indéfini; en outre, il demeure sans lien avec un quelconque antécédent. Il en est ainsi dans des expressions telles «les roues avant» ou «les roues arrière» dans lesquelles les termes «avant» et «arrière» peuvent être remplacés par «droites» ou «gauches», ce qui indique qu'ils sont en fonction d'épithète et, partant, de nature adjective; ceci, malgré leur invariabilité formelle. En effet, il faut éviter d'assimiler nature de mots et invariabilité, car il existe des adjectifs invariables et des adverbes variables. Tout cela nous ramène à ce qu'affirmait Laurence (1958) il y a près de quarante ans: c'est la syntaxe, c'est-à-dire l'organisation de la phrase, qui chapeaute la fonction des groupes, et c'est la fonction d'un groupe ou d'un sous-groupe qui permet d'identifier la nature de son terme principal. Omettre d'amener l'élève à établir ce 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. Tel était et demeure, jusqu'à leur remplacement, l'objectif primordial des *Programmes d'études de français* de 1980 destinés à l'ordre secondaire.

Tout cela fait ressortir la difficulté de cerner l'objet didactique propre à la syntaxe et de le situer en cohérence avec les autres volets de la grammaire. En effet, en ce qui concerne l'enseignement de la syntaxe, il faut se méfier à la fois des approches traditionnelles, qui utilisent les contenus syntaxiques à des fins pures et simples d'analyse textuelle et qui conduisent directement au «psittacisme grammatical» la plupart des élèves, et les plus faibles en particulier (Roy, 1994) et des approches grammaticales dites renouvelées dont certaines n'arrivent pas à se distancier suffisamment de la grammaire traditionnelle pour en éviter les chevauchements terminologiques[10], et dont d'autres, même toutes récentes, ne sont parvenues bien souvent qu'à proposer aux

élèves des définitions d'allure tautologique, telles «le verbe est le mot noyau du groupe verbal (Genevay, 1994, p. 217), «la préposition sert à introduire un groupe prépositionnel» (*Ibid.*, p. 221), «l'adjectif est le mot noyau du groupe adjectival» (*Ibid.*, p. 219). Certes, ces définitions ne manquent pas de simplicité, mais il est permis de s'interroger quant à leur valeur et à leur portée didactique, du moins en ce qui concerne une compréhension du fonctionnement grammatical susceptible de relier les aspects morphosyntaxique, syntaxique et discursif. Ceci laisse toute d'actualité l'affirmation de Leclerc (1989), à savoir que «la linguistique "moderne" n'a pas encore trouvé d'équivalents rigoureusement satisfaisants pour définir des mots comme *nom, adjectif, verbe,* etc.» (Leclerc, 1989, p. 149; aussi Besse et Porquier, 1984).

Mais l'apprentissage scolaire de la langue n'est pas confronté qu'à des questions de cohérence entre les volets grammaticaux, ni à des approches didactiques où les modernes tentent de surclasser les anciens, en les pillant allégrement[11], oserions-nous affirmer; non, le monde scolaire a pour ainsi dire comme mission de lutter contre l'évolution même de la langue. Sur le plan de la morphosyntaxe, cela se reflète d'abord par le maintien de marques qui ne servent qu'à l'écrit et ensuite par le maintien d'exceptions, telles «vous dites et vous redites» qui côtoient «vous prédisez, vous dédisez et vous contredisez». Sur le plan de la syntaxe, «le poids du passé», selon l'expression de Georges Dumézil, lutte ferme: a) pour le maintien, du moins dans l'écriture, de la première partie de la négation et du relatif «dont» qui est en passe d'être mis au rancart par le «que»; b) pour le maintien de l'usage concernant la concordance des temps entre l'indicatif et le subjonctif principalement en relation avec l'emploi de certains subordonnants dont «bien que», «quoique», «avant que», etc.; c) pour le respect du régime verbal tant en ce qui concerne son intransitivité (par exemple, il ne faut pas dire «La pianiste (?) débute le concert à huit heures.», mais «La pianiste commence le concert à huit heures.», car le verbe «débuter» n'admet pas le régime direct) que sa transitivité indirecte (par exemple, on ne doit pas dire «(?) Tous le nuisent.», mais «Tous lui nuisent.»[12]). Pourtant, parallèlement à de telles situations où l'école assure, mais à quel coût, la survie du passé et le perpétue, il en est d'autres où, par des enseignements centrés de façon excessive sur des connaissances déclaratives, elle contribue à son effacement, voire à la mort, de certaines tournures syntaxiques. En ce sens, bien des élèves et peut-être bien des maîtres n'auraient qu'une seule réponse, à savoir qu'il s'agit d'un verbe intransitif, s'ils étaient interrogés quant au régime du verbe «aller»... Et pourtant, à tout étudiant qui termine des études universitaires, ne peut-on souhaiter: «Dorénavant, va ton chemin ou va ta vie comme il te convient.», utilisant pour ce faire une phrase dans laquelle le verbe «aller» s'avère transitif direct.

En un mot, si nous considérons la place officielle qui a été accordée à la syntaxe dans les *Programmes d'études de français* de 1980 destinés à l'enseignement secondaire, force est de reconnaître que, même si le listage des contenus de syntaxe peut être disposé sur une seule page et même si les auteurs de manuels scolaires réservent peu d'espace à ce volet de l'apprentissage du français, l'appropriation syntaxique doit être l'objet d'une réflexion continuelle. En effet, selon le *Programme d'études de français*

de cinquième secondaire, c'est par l'«objectivation de la pratique» que les élèves doivent être appelés 1) à vérifier dans quelle mesure la structure de certaines de leurs phrases en facilite la lecture et la compréhension, 2) à vérifier et à faire vérifier si la structure syntaxique de leurs phrases est conforme à la syntaxe de la langue française, 3) à vérifier et à faire vérifier la variété des structures de phrases d'un texte produit de manière à créer une variété propre à maintenir l'intérêt. Mais, pour l'élève, quel est le résultat de cette pratique?

La syntaxe comme objet d'apprentissage par l'élève

Au-delà des bonnes intentions et malgré ces indications ministérielles destinées à influencer la pratique ou la réflexion discursive tout au long du *curriculum* du secondaire, les résultats au *Test de français* (Gouvernement du Québec, 1992, 1993) indiquent que le critère «syntaxe et ponctuation» vient au dernier rang pour les sept groupes de critères de correction retenus, avec une moyenne provinciale d'à peine 45 %, moyenne de près de 10 % inférieure à celle de l'orthographe grammaticale et lexicale. Certes, il serait permis de s'interroger sur la valeur ou la logique de l'évaluation ministérielle qui accorde simultanément un si piètre résultat au volet syntaxique et des scores presque parfaits pour les volets «clarté de l'opinion» (92 %) et «articulation textuelle» (91 %). En fait, si la syntaxe a quelque chose à voir avec la clarté de l'énoncé et celle du discours, il n'est pas aisé de comprendre qu'avec une syntaxe aussi déficiente les futurs étudiants universitaires en arrivent à formuler un discours bien articulé et tout à fait compréhensible. Mais n'insistons pas sur ce prétendu exploit, dont nous ignorons s'il faut l'attribuer aux étudiants ou aux correcteurs[13], et revenons à notre propos.

Située aux confins de la pratique discursive et de la morphosyntaxe, comme nous l'avons mentionné précédemment, la syntaxe influence le traitement textuel, et partant sa qualité, et le bon établissement des relations grammaticales. Par exemple, si nous déduisons comme règle ou loi générale, fondée sur la fréquence, que le donneur (sujet ou objet) précède (position syntaxique) le receveur (verbe ou attribut), il devient possible par la suite d'amener les étudiants à analyser dans quelles circonstances la postposition du donneur par rapport au receveur rend plus difficile l'établissement oral[14] ou écrit de l'accord, ce qui se traduit à l'écrit par ce qu'il est convenu d'appeler des erreurs d'orthographe grammaticale.

- Au XVIIe siècle, les territoires français d'Amérique étaient immenses.
- Immenses étaient, au XVIIe siècle, les territoires français d'Amérique.

En lien avec ce même exemple, mais sur le plan discursif cette fois, il y a lieu de comparer ces deux phrases pour l'effet stylistique d'intérêt ou de curiosité rattaché au fait de placer en début de phrase le receveur attribut «immenses» et de réserver comme dernier groupe le donneur sujet «les territoires français d'Amérique». Dans

le même sens, il y aurait lieu d'amener l'élève à percevoir que le français dispose de deux structures syntaxiques fondamentales qui sont utilisées, d'une part, en concurrence:

- Le lion parla ainsi. (La Fontaine)
- Ainsi parlait Zarathoustra. (Nietzsche)

et d'autre part, en complémentarité:

- Le sol que cultivent les maraîchers doit être fertile.
- Quelles qu'aient été leurs difficultés, les grands les ont surmontées.
- Telles sont les dernières nouvelles d'Orient.

Ainsi, comme la structure dans laquelle le GNS (sujet) est postposé au GV (verbe) demeure d'usage courant dans certaines subordonnées enchâssées, dans certaines surbordonnées circonstancielles et même dans certaines déclaratives simples, il ne paraît pas très rentable, sur le plan didactique, comme le font la plupart des programmes d'études (voir, à ce sujet, le relevé fait par Huot [1993]), de poser de manière aprioriste que la phrase déclarative de base est constituée d'un GNS (sujet) suivi d'un GV (verbe). Il s'agit là d'un pseudosavoir situationnel que l'élève devra commencer à démolir dès qu'il l'aura appris.

Les exemples précédents illustrent à quel point c'est dans la conjugaison des savoirs, et non dans leur juxtapositon, que devrait résider l'appropriation syntaxique; cela fait voir également que la réflexion syntaxique ne peut être déconnectée des besoins du scripteur. Comme le souligne Pontegnie (1988), «apprendre, c'est organiser le complexe; ce n'est jamais empiler des éléments simples.»

À ce sujet, Lenoir (1991, p. 415) dégage les principaux modèles d'intervention éducative. D'une part figurent les approches pédagogiques traditionnelles qui consistent à former le sujet «par la transmission d'une réalité préexistante»: par exemple, «le verbe débuter est un verbe intransitif». Lenoir (*idem*) distingue d'autre part les interventions qui consistent à «aider le sujet à se former par la production d'une réalité», par l'appropriation d'un savoir. Il place dans cette catégorie les «méthodes d'interstructuration cognitive (pédagogie interactive) dans lesquelles les interactions s'établissent entre les trois composantes de base que sont le *sujet* qui apprend, l'*objet* d'apprentissage et la *médiation* de l'enseignant, composantes auxquelles s'ajoutent le milieu scolaire et le milieu social (Lenoir, 1991, p. 410 et 415). Ce modèle d'intervention pédagogique ne fait pas du maître ou du manuel un dispensateur du savoir, mais un catalyseur entre un sujet (écolier, élève ou étudiant) et un savoir (objet d'apprentissage), en tenant compte des caractéristiques du sujet et de son milieu social. Les éléments mis en relation dans ce modèle signifient que tout apprentissage, et partant l'appropriation syntaxique, doit tenir compte des caractéristiques des élèves, des caractéristiques des objets d'apprentissage et de l'intervenant lui-même.

Pour ce qui est des élèves, Massarenti (1985) mentionne que l'intervention doit tenir compte de leurs caractéristiques de sujets apprenants, car ils peuvent appréhender différemment le réel selon la diversité de leur intelligence. «L'intelligence se construit et se développe, dit-il, à partir de l'écosystème et la maîtrise en est assurée selon deux systèmes: le premier, typiquement intellectuel, aboutit à un système d'appréhension logique; le second, typiquement concret et visuomoteur, aboutit à une intégration des phénomènes extérieurs par un biais pragmatique ou, si l'on préfère, à des manuels centrés sur le concret non logique» (p. 10-11). On reconnaît là, écrit-il, l'intelligence dite hypothético-déductive qui «constitue le pivot sur lequel s'appuie la formalisation scolaire, le contrôle de la connaissance, etc.» (*Ibid.*) et l'intelligence dite visuomotrice «à prédominance manuelle». À ces formes d'intelligence s'ajoute l'intelligence de «type instinctif à caractère intuitif et empirique.»

En ce qui concerne l'appropriation de l'objet d'apprentissage, ici la syntaxe, les recherches en psychologie cognitive ont montré que, pour en favoriser l'appropriation, l'intervention doit s'appuyer sur une représentation et sur une organisation du réel conforme au type de problème posé (Gagné, 1985; Massarenti, 1985; Tardif, 1992). Dans cette perspective, l'enseignement ou l'apprentissage de la syntaxe comme objet de connaissance ne doit pas conduire à une simple superposition de connaissances, ce que fait trop souvent l'enseignement par manuel, mais il doit prendre en compte que l'objet d'apprentissage, comme l'indique aussi Massarenti (*Ibidem*), se prête à des représentations plurielles (il y a plusieurs façons de représenter la structure d'une phrase) qui s'agencent par la suite en réseaux.

Pour ce qui relève de l'enseignement proprement dit, «les recherches sur la métacognition ont montré que des effets positifs sur la façon d'apprendre des sujets pouvaient être obtenus par l'enseignement de bonnes stratégies ou de meilleurs processus de contrôle.» (Blanchet, 1991, p. 102) Cela signifie que l'intervenant qui veut adopter les meilleures manières d'enseigner doit tenir compte des caractéristiques individuelles des sujets apprenants et de leur manière d'aborder l'objet d'apprentissage. Dans cette perspective, le rôle principal de l'enseignant n'est plus de transmettre la connaissance, mais de concaténer la relation entre le sujet qui apprend et l'objet d'apprentissage, en l'occurrence la syntaxe, en lui permettant par exemple de la percevoir, et d'en percevoir les effets, sous des modes variés. «L'enseignant est le responsable et l'initiateur des interactions qui sont permises dans sa classe» (Tardif, 1992, p. 390) et «les enseignants experts [sont ceux qui recourent à] un enseignement interactif, fondé sur la contextualisation dynamique de connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles, propre à développer des stratégies propices pour l'autonomie de l'apprenant» (Tochon, 1991, p. XV). Et Jean René Klein d'ajouter que l'enseignement de la grammaire doit se faire «tout en respectant les capacités cognitives de l'élève [et de manière à] l'aider à construire «une réflexion langagière fondée sur l'observation de sa propre langue et de celle de son entourage» (Klein, 1993, p. 59). On n'apprend pas une règle pour la désapprendre ensuite.

En bout de piste, l'élève est au cœur de l'apprentissage: il construit lui-même son propre savoir à partir de ses aptitudes à observer le réel et à en déduire du savoir. Cette appropriation peut être facilitée ou entravée par l'action du maître – et aussi celle du manuel – dont «le rôle est de s'attacher à développer la compétence stratégique des élèves face à l'apprentissage qui est complexe et diversifié et [qui] se prête difficilement à une description à caractère technique.» (Hensler, 1992, p. 258). Comme le fait remarquer si judicieusement G. Legros dans ce thématique, la compétence syntaxique ne peut être limitée au respect de normes intralinguistiques, car elle rejoint la logique même au niveau de la compétence discursive. Autrement dit, la compétence syntaxique allie l'apprentissage de certains contenus grammaticaux bien précis, qui rejoignent des connaissances déclaratives et procédurales, à la maîtrise plus difficile, car plus floue, des connaissances situationnelles qui relèvent de l'objectivation de la pratique et qui, dans une certaine mesure, caractérisent le style même d'un auteur ou d'une autrice.

C'est dans ce contexte et dans la perspective de circonscrire un tant soit peu la teneur du savoir discursif et du savoir linguistique, auxquels se rattache le volet syntaxique, que nous avons mené, de 1990 à 1994, une recherche sur la maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire[15]. Nous présentons ci-après une analyse des verbalisations relatives à la syntaxe que nous avons recueillies à cette occasion. Mais voici en premier lieu quelques éléments d'ordre méthodologique; ils sont suivis de l'étude proprement dite des verbalisations.

Éléments de méthodologie

Dans cette section, nous ne rapportons que les renseignements propres à faciliter la compréhension des résultats. Ces informations concernent principalement l'échantillon, l'instrument et le mode de cueillette des données. Comme ces éléments d'ordre méthodologique ont fait l'objet d'une présentation préliminaire dans Roy, Boudreau, Viau et Lafontaine (1993), et d'une présentation détaillée dans Roy, Lafontaine et Legros (1995)[16], ne figure ci-après qu'un rappel général de notre méthodologie de recherche.

L'échantillon

Notre échantillon compte 162 sujets volontaires, dont 82 proviennent de l'ordre collégial[17] et 80 de l'ordre universitaire. Cet échantillon non probabiliste présente les sous-effectifs suivants: 107 filles (56 UN + 51 CL) et 55 garçons (24 UN + 31 CL); 127 sujets de sciences humaines (61 UN + 66 CL) et 35 sujets de sciences (19 UN + 16 CL); 30 sujets faibles, 43 sujets moyens-faibles, 49 sujets moyens-forts et 40 sujets forts. Ainsi, deux fois plus de filles que de garçons se sont portées volontaires pour participer à notre recherche et fort peu d'étudiants de sciences (seulement 35, soit 21,6 % de l'effectif) se sont intéressés à notre travail relatif à l'amélioration du français écrit.

Sur la base d'une évaluation du français écrit établie à partir du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe,* à savoir le *Turbo* (Biron, Lafontaine et Roy, 1986), les sujets de l'ordre universitaire ont une moyenne de 15 % supérieure à celle des sujets du collégial; les filles surclassent les garçons par 11 %. Toutefois, répartis selon leur domaine de formation, les sujets ne se distinguent pas de façon significative, car moins de 3 % séparent ces deux sous-groupes. Globalement, les sujets ont obtenu une moyenne de 54,6 % à ce test; ils ont été répartis, en prenant en compte l'écart-type (Roy, Boudreau, Viau et Lafontaine, 1993), en quatre sous-groupes selon leur niveau de maîtrise du français écrit: les faibles (N = 30) 36 % et moins, les moyens-faibles (N = 43) 38 à 50 %, les moyens-forts (N = 49) 52 à 66 % et les forts (N = 40) 68 % et plus.

L'instrument et le mode de cueillette des données

Notre instrument d'analyse des connaissances linguistiques confronte les sujets de notre échantillon à trois situations relatives à la réalisation de travaux «scolaires», à savoir rédiger un texte, corriger un texte et subir un test de connaissances lexicales et grammaticales. Dans la réalisation de chacune de ces tâches, nous avons demandé aux sujets de verbaliser leur cheminement réflexif, soit tout ce qui leur venait à l'esprit (verbalisation concomitante) au moment de rédiger ou de résoudre tel ou tel problème linguistique. Dans les deux dernières situations (corriger un texte et subir un test), les sujets ont été appelés à résoudre les mêmes problèmes sans que ceux-ci ne soient toutefois identifiés de façon précise, alors que, en situation de rédaction, les sujets ne pouvaient bien sûr faire porter leur réflexion que sur les éléments linguistiques faisant partie de leur production écrite. Ces éléments linguistiques ont été classés en six sous-ensembles: la syntaxe, le vocabulaire, la conjugaison (accord de nombre et de personne), l'accord des participes passés (accord de genre et de nombre), les autres accords de genre et de nombre, puis l'orthographe lexicale (pour une présentation complète, voir Roy *et al.*, 1995).

Comme cet article vise à considérer surtout le contenu «explicatif» des verbalisations touchant la résolution de problèmes d'ordre syntaxique et non à comparer entre elles les trois situations de résolution de problèmes, nous nous restreignons ici à présenter, dans un contexte minimal extrait du mini-turbo (tableau 2), les 12 cas cibles d'erreurs de syntaxe soumis aux sujets. S'ajouteront ultérieurement les catégories d'erreurs relevées en rédaction.

Les contextes 1, 3, 5 et 7 proviennent de la section «identification d'erreurs» de notre instrument de recherche alors que les 8 autres sont extraits des petits textes formant la section «correction de textes» du même test. Les 4 premiers cas ont un taux de réussite théorique de 38 % établi lors de la validation du *Turbo*; ce même taux n'est que de 30 % pour les huit autres items. Ces 12 items ont été retenus pour leur valeur discriminante élevée (indice de Blacke situé entre 70 et 80). À ces 12 contextes s'ajoute un certain nombre de verbalisations relatives à la syntaxe émises en situation de production écrite, pour lesquels on n'a pu établir, il va sans dire, de prévalidation.

Tableau 2
Contenus syntaxiques proposés aux sujets dans le mini-turbo

- **Concordance temporelle**

1. Bien que Pierre fait des efforts, il n'arrivera pas à terminer le semestre.
2. Ce polluant altère le cycle nutritionnel des arbres et modifiera le fonctionnement de l'écosystème.

- **Dont/que**

3. Maintenant, Anne sait ce qu'elle a besoin pour sa nouvelle librairie.
4. Saviez-vous qu'on parle plus de quatre mille langues sur la terre et dont une douzaine est parlée par deux milliards d'humains?

- **Usage de la préposition**

5. Mme Lebrun siège sur le comité des relations de travail depuis un an.
6. Le consommateur a de besoin d'activités culturelles et d'aliments exotiques.

- **Régime verbal**

7. Nous avons un comité pour préparer et voir au fonctionnement du congrès.
8. Il [le consommateur] évite et se méfie de la publicité tape-à-l'œil.
9. Il faut être motivé et décidé de faire l'effort pour apprendre une langue.

- **Connecteur logique, référent et autres cas**

10. On trouve quatre types d'exercices dirigés par des moniteurs: échauffement, aérobie, musculation et souplesse, qui garantissent le retour au calme.
11. Il s'agit, pour le client, de déterminer ce qu'il lui convient le mieux.
12. Ce polluant altère le cycle nutritionnel des arbres et, ainsi donc, modifiera le fonctionnement de l'écosystème.

Voici maintenant pour chacune des cinq sections figurant au tableau 2, une présentation et une analyse des verbalisations les plus significatives émises par les sujets de notre échantillon. La cueillette effective des données a été réalisée par verbalisation concomitante de janvier à avril 1992; elle s'est déroulée en deux séances: une séance d'une heure et demie environ pour les sections «identification d'erreurs» et «correction de textes» et une autre séance d'une heure et demie pour la production de texte.

Présentation et analyse des résultats

Cette analyse des résultats comporte deux parties: la première présente les scores obtenus en syntaxe par les sujets de notre échantillon, et ce, d'abord en situation de repérage d'erreurs (sections d'identification d'erreurs et de correction de textes), puis en situation de rédaction. En seconde partie, nous passerons à l'analyse proprement dite des verbalisations recueillies.

Résultats aux 12 problèmes syntaxiques prédéfinis

Le tableau 3 situe succinctement les résultats que les sujets (N = 162) ont obtenus pour chacun des problèmes d'ordre syntaxique qui ont été présentés ci-avant au tableau 2. Nous les plaçons au regard de chacun des cinq types de problèmes préalablement regroupés.

Tableau 3

Résultats (%) relatifs aux 12 problèmes syntaxiques proposés à la réflexion des sujets

Concordance temporelle		dont/ que		Usage de la préposition		Régime verbal			Connecteur logique référent et autres cas		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
0,38	0,26	**0,51**	0,25	**0,42**	0,58	**0,36**	0,04	0,25	0,11	0,41	0,27

Les 12 problèmes de syntaxe soumis à la réflexion des sujets n'ont été identifiés et corrigés que dans une proportion de 32 %. Cela n'a rien de surprenant si on tient compte du fait que ce résultat correspond *grosso modo* au niveau même de difficulté du test utilisé (voir *supra*). Il faut souligner toutefois que, dans cet ensemble de problèmes, il en est un relatif à l'interdiction de faire suivre du même complément deux verbes de régime différent qui n'a été réussi qu'à 4 % (tableau 2, cas 8) et un autre, concernant l'usage «ambigu» du référent «qui», (tableau 2, cas 10) dont le taux de réussite n'atteint que 11%.

Par ailleurs, comme permettent de le constater les données présentées par Roy, Lafontaine et Legros (1995, chapitre 4), les résultats des filles et des sujets universitaires sont de 30 % supérieurs à ceux de leurs vis-à-vis respectifs, les garçons et les sujets de collège. Ces conclusions s'appliquent aussi aux résultats du tableau 3 ci-avant qui proviennent des mêmes données. Dans ce tableau, les quatre pourcentages qui figurent en caractères gras proviennent d'un contexte d'évaluation dans lequel une consigne précisait aux sujets la catégorie d'erreur à repérer: dans ce contexte évaluatif, les sujets ont obtenu une moyenne de 41 % (environ 47 % pour les filles et les sujets universitaires et 30 % pour les garçons et les sujets du collégial). Cet écart s'accentue très nettement – il passe du simple au double – entre les mêmes groupes de sujets, lorsque la consigne est formulée d'une façon plus générale, du type «Relevez les erreurs de syntaxe, de vocabulaire, de conjugaison, d'accord de genre et de nombre, etc., contenues dans les textes suivants». En outre, une comparaison effectuée pour ces deux contextes d'évaluation (consigne précise/ consigne plus générale) entre les résultats obtenus par les sujets considérés selon leur niveau de maîtrise du français écrit fait voir que les forts obtiennent une moyenne quatre fois supérieure à celle des faibles lorsque la consigne est précise ($\bar{x}F$ = 2,65; $\bar{x}f$ = 0,67 sur un maximum de 4) et une moyenne huit fois supérieure lorsque la consigne est plus générale ($\bar{x}F$ = 4,00; $\bar{x}f$ = 0,50 sur un maximum de 8). Cet accrois-

sement de l'écart d'une situation à l'autre met en évidence le besoin de contextualiser l'observation linguistique, voire l'observation de la pratique, dans le soutien didactique à apporter aux sujets à score faible; il nous conduit également à nous interroger sur les types de problèmes syntaxiques particuliers qui font achopper les sujets faibles ou sur ceux que réussissent à résoudre la plupart des sujets forts, par exemple.

À cette fin, nous tentons d'analyser ce qui se cache sous les moyennes du tableau 3 pour les résultats relatifs aux contenus syntaxiques soumis à la réflexion des sujets. Examinons la dispersion des sujets à score élevé (N = 40) et des sujets à score faible (N = 30) pour chaque problème à résoudre. La répartition des résultats des sujets aux quatre items de la section «identification d'erreurs» indique ceci: des 40 sujets forts, 11 ont réussi à 4 items, 12 à trois items, 10 à deux items, 6 à un item et un sujet n'a réussi aucun item; en revanche, des 30 sujets faibles, aucun sujet n'a réussi aux 4 items, 2 sujets l'ont fait à 3 items, 3 à 2 items, 10 à un item et 15 sujets n'ont réussi à aucun item. Considérés en pourcentage, ces résultats en chiasme font voir que 50 % (15/30) des sujets faibles ont échoué à tous les items de syntaxe et que 83,3 % (25/30) ont réussi un item ou moins. Autrement dit, il se dégage de cela que les sujets faibles ne perçoivent pas ou ne repèrent pas les erreurs de syntaxe, et ce, même en situation de consigne précise. Quant aux sujets à score élevé, lorsqu'ils sont placés dans une situation identique, c'est dans une proportion de près de 60 % qu'ils repèrent et corrigent 3 ou 4 erreurs sur 4 et c'est dans une proportion de 82,5 % qu'ils repèrent et corrigent au moins deux erreurs sur 4.

Mais l'incapacité des sujets faibles en français écrit qui fréquentent le niveau postsecondaire s'avère encore plus grande lorsqu'il s'agit de corriger des erreurs de syntaxe situées parmi d'autres erreurs dans de petits textes, ainsi qu'en attestent les résultats rapportés à la ligne FA du tableau 4 pour les items (sans consigne précise) 2, 4, 10 et 12 auxquels tous les sujets à score faible ont échoué et pour les items 9 et 11 qui ont été réussis par moins de 7 % des sujets faibles.

Tableau 4

Résultats (%) relatifs aux contenus syntaxiques soumis à la réflexion des sujets répartis selon leur maîtrise du français écrit

Cat. synt.	Concordance temporelle		dont/ que		Usage de la préposition		Régime verbal			Connecteur logique référent et autres cas		
Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
FO	0,73	0,45	0,85	0,65	0,53	0,78	0,55	0,13	0,53	0,20	0,85	0,48
MF	0,41	0,35	0,65	0,18	0,45	0,69	0,39	0,04	0,27	0,08	0,47	0,31
Mf	0,19	0,16	0,33	0,12	0,40	0,44	0,23	0,00	0,14	0,14	0,16	0,21
FA	0,13	0,00	0,10	0,00	0,27	0,33	0,17	0,00	0,03	0,00	0,07	0,00
$\bar{x}$ G	0,38	0,26	0,51	0,25	0,42	0,58	0,36	0,04	0,25	0,11	0,41	0,27

Les données de ce tableau situées en relation avec les items rapportés au tableau 2 permettent de déduire que le niveau d'«expertise» des sujets forts en langue écrite n'est peut-être pas si élevé qu'on serait enclin à le penser de prime abord. En effet, si ces sujets ont réussi à 85 % aux items 3 et 11, il faut se rendre compte que ces items mettaient en cause des cas mille et une fois corrigés dans le monde scolaire, à savoir «ce dont elle a besoin» au lieu de «ce qu'elle a besoin» et «ce qui lui convient» au lieu de «ce qu'il lui convient». Étonnant aussi de constater que l'expertise des forts avoisine seulement 75 % pour les items 1 et 6: par l'item 1, le test vérifie la maîtrise du subjonctif après «bien que», étant entendu que cette forme subjonctive est distincte à l'oral de sa correspondante de l'indicatif; par l'item 6, le test évalue si les sujets reconnaissent le «de» superflu de l'expression fautive «il a de besoin». Fort surprenante aussi la faiblesse même des sujets les plus forts – leur moyenne n'est que de 40 % à cet égard – qui ne sont pas parvenus à identifier le non-respect du régime verbal dans des contextes comportant un complément de deux verbes de régime différent (items 7, 8 et 9). Soulignons enfin que les meilleurs sujets n'ont perçu l'ambiguïté référentielle du relatif «qui» (item 10) que dans une proportion de 20 %. Ceci mettrait largement en cause l'impact des *Programmes d'études de français du secondaire* de 1980 quant à l'efficacité de l'objectivation de la pratique discursive ou, à tout le moins, à l'efficacité de l'exercice de l'objectivation de la pratique.

Résultats obtenus pour la syntaxe en situation de rédaction

En production de texte, les sujets ont commis 1 004 erreurs de syntaxe sur un total de 4 776 erreurs de français écrit. Ces erreurs se répartissent en 9 sous-catégories; elles concernent la négation, l'interrogation, les liens textuels (inter-paragraphe, par exemple), la concordance temporelle, l'ordre des mots, le mésusage de certaines ligatures (en particulier les prépositions), celui des référents duquel nous avons séparé le groupe des relatives. La répartition, en pourcentage, de ces erreurs produites en situation de rédaction figure au tableau 5. L'effectif d'erreurs de chaque catégorie est réparti, en pourcentage, pour les sujets considérés selon leur niveau de maîtrise du français écrit.

Tableau 5

Répartition (%), par catégorie, des erreurs de syntaxe commises en situation de production de texte

Catégories	Emploi de référents	Préposition	Mots liens	Usage négation	Concordance	Subord. relative	Ordre des mots	Autres cas
FO	0,14	0,17	0,16	0,07	0,14	0,00	0,21	0,17
MF	0,29	0,29	0,30	0,28	0,28	0,23	0,37	0,27
Mf	0,29	0,30	0,30	0,41	0,30	0,35	0,26	0,24
FA	0,28	0,24	0,24	0,24	0,28	0,42	0,16	0,32
$\bar{x}$ cat.	0,27	0,22	0,21	0,06	0,05	0,03	0,02	0,14

Deux observations majeures ressortent des données du tableau 5. La première concerne les différences intergroupes: en production de texte, les sujets forts se distinguent, pour la maîtrise des éléments syntaxiques, de chacun des trois autres groupes de sujets dont les résultats sont identiques, sinon très voisins, pour la plupart des catégories d'erreurs; il s'agit d'un résultat très différent de celui obtenu pour la situation de repérage d'erreurs prédéfinies (tableau 4) pour laquelle les groupes de sujets se démarquent les uns des autres par intervalles. Différence donc entre une situation contraignante qui dirige la réflexion des sujets vers les aspects grammaticaux et une situation non contraignante axée sur la production discursive car, dans ce dernier cas, seuls les sujets à score élevé arrivent à prendre en compte les aspects syntaxiques.

La seconde observation a trait aux trois catégories d'erreurs de syntaxe qui se taillent la part du lion, soit 70 % des erreurs. Ce sont le mauvais usage d'un référent, l'emploi incorrect d'une préposition et l'établissement erroné d'un lien textuel. Si l'on ajoute à ces effectifs les 14 % étiquetés «autres cas», il ne reste que fort peu d'erreurs pour les quatre autres catégories. Parmi ces dernières, l'«usage de la négation» et la «concordance temporelle» ont occasionné chacune, en moyenne, une erreur seulement par groupe de trois rédactions alors que les catégories «usage du relatif» et «ordre des mots» n'ont causé respectivement qu'une erreur tous les huit textes produits[18].

Remarquable, tout de même, qu'après plus de douze années de scolarité un certain nombre d'étudiants s'empêtrent encore avec la négation, qu'il s'agisse de l'omission de la première partie de la négation en lien avec «pas», «plus», «que», etc., ou en confusion avec un élément de liaison, ainsi qu'en témoignent les exemples suivants: «*Selon lui, ce serait qu'un réajustement.*» (S-107); «*Si les gouvernements et nous-même essayons pas de trouver quelque chose pour remédier à ce problème...*» (S-209); «*C'est pourtant pas eux qui la veulent ou qui la demandent.*» (S-211); «*D'ailleurs, s'il en n'est pas le cas, je trouve cela déplorable.*» (S-211); «*Ce fléau est tellement rendu grave que nous pouvons plus nous baigner.*» (S-241). Mais n'insistons pas sur ces cas particuliers qui perdurent hélas! au-delà du primaire et du secondaire et qui n'ont de comparables, peut-être, que l'omission d'un verbe («*Ainsi, je trouve que de discuter avec sa conjointe lorsqu'elle* [revient] *le soir est plus intéressant que d'entendre parler du ménage qu'elle fait à la maison.*» S-021), l'omission d'une préposition («*MacDonald a remplacé ses contenants à hambourgeois par du papier recyclé, faisant* [d'] *une pierre deux coups.*» S-210), l'omission d'une préposition devant un second complément («*Il y a plusieurs mouvements contre la pollution et* [contre] *la protection de la terre.*» S-223), etc. Inattention? Stress? Peut-être.

En revanche, le relevé des erreurs en rédaction montre que les sujets remplacent souvent une préposition ou une conjonction par une autre:

- *On décide de nous achaler avec la pollution et* de [avec] *la récupération des ordures ménagères.* (S-076)
- *À l'époque* dans [à] *laquelle nous vivons, il n'y a plus beaucoup de choses qui séparent les filles des garçons.* (S-237)
- *On entend beaucoup parler* sur [de] *la pollution.* (S-209)
- *Il ne faut pas vider les universités* au sujet de [à cause de] *la hausse des frais de scolarité.* (S-211)
- *Je vais toucher quelques points* sur [à] *ce sujet.* (S-221)
- *Des milliers de poissons meurent* à *chaque jour* à cause que [parce que] *c'est le profit qui compte le plus.* (S-230)
- *On nous sollicite de toutes parts* à [pour] *récupérer nos ordures ménagères.* (S-076)

qu'ils intervertissent occasionnellement l'ordre des mots:

- *Ce serait faire fausse route que de tout nier notre bagage culturel.* (S-066)
- *Il faudrait que les étudiants demandent aux administrateurs les raisons de tous les frais sur papier avec description précise.* (S-208)

qu'ils ne parviennent pas toujours à enchâsser correctement une relative:

- *Cet homme entrevoit le travail comme la possibilité de joindre deux forces différentes, qui chacune a ses particularités.* (S-066)
- *J'énoncerai trois problèmes dans lesquels les humains ont contribué à faire naître avec la modernisation.* (S-210)
- *Les gens qu'ils veulent poursuivre leurs études à l'université doivent travailler.* (S-211)

qu'ils cafouillent avec l'interrogation et avec le régime verbal:

- *Pourquoi* qu'ils *montent-ils les frais?* (S-211)
- *Il est facile* de dire et d'accuser *les autres.* (S-221)

que la concordance des temps fait quelques fois problème dans leurs écrits:

- *Je crois important que pour qu'une société avance, la femme devrait se développer, se faire reconnaître davantage.* (S-214)
- *Peut-être que si tous les étudiants d'université* signeraient *une pétition, cela irait plus vite.* (S-224)
- *Si les universités offraient des avantages à tous ceux qui ont l'intelligence* [...] *et qu'elles laisseraient ceux qui ne fréquentent l'université que parce qu'ils ont les moyens de payer, elles n'auraient que les meilleurs étudiants.* (S-240)
- *Vous voulez que nous restons à l'école pour avoir une éducation?* (S-242)

Si l'on fait exception de l'enchevêtrement dans l'ordre des mots, qui relève de la logique, et de l'usage erroné des prépositions, qui révèle une carence dans l'acqui-

sition des automatismes syntaxiques, la plupart des erreurs rapportées peuvent être attribuées à une carence au niveau du développement des connaissances procédurales; ce fait ressort en particulier pour l'interrogation, pour la concordance des temps et pour l'enchâssement d'une relative, structures qui font référence à des apprentissages d'ordre formel, voire technique.

Il en est autrement, par ailleurs, de l'utilisation des référents, qui allient simultanément non seulement des aspects techniques et sémantiques mais qui mettent en jeu la capacité de raisonnement des sujets en les amenant à situer ce qu'ils expriment en relation avec la clarté et la logique mêmes de leur discours, comme le fait remarquer G. Legros dans ce même numéro. Et c'est ici que le bât blesse, car les mauvais usages des termes de référence textuelle s'avèrent, d'une part, les plus nombreux (voir tableau 5) et, d'autre part, ils prennent plusieurs visages. En voici une présentation sommaire, qui comprend trois pôles, illustrée d'extraits des productions écrites des sujets de notre échantillon.

Le premier pôle. – Parmi les mauvais emplois d'un référent, certains semblent purement formels: le sujet ajoute un ou des référents quand il n'en faut pas, se trompe de référent ou, tout simplement, passe d'un référent à un autre sans tenir compte de leur compatibilité. Il s'agit, par exemple, de l'emploi de «tu» au lieu de «on» dans une affirmation à portée générale:

– *Il suffit de faire un choix judicieux concernant le type de produits que* tu *achètes.* (S-020)

de l'emploi d'un référent inutile, superflu ou incorrect:

– *La hausse des frais de scolarité fait parler depuis l'an dernier. Évidemment, les étudiants* y *étaient concernés.* (S-223)
– *Il pouvait donc en faire ce qu'il* en *voulait.* (S-008)

l'emploi d'un référent pléonastique, reprenant en totalité ou en partie l'idée exprimée; ce cas diffère du précédent en ce sens qu'il comporte un effet d'insistance, voire de surréférence:

– *Je trouve que les couples, en 1991, sont constitués de façon plus normale,* à mon avis. (S-021)
– *Je crois que cela serait dû au nombre d'étudiants qui fréquenteraient l'université et l'administration* en *ferait un bon profit.* (S-211)
– *Mais à quel prix devrons-nous payer pour* cette dite *amélioration?* (S-222)

du changement inopiné, et parfois successif, de pronoms référents à l'intérieur d'une phrase ou du texte (voir Grevisse, 1975), ce qui cause un manque d'uniformité

– *Il nous arrive souvent de laisser fonctionner la télévision quand* on *ne l'écoute pas vraiment, ou de laisser les lumières allumées quand* je *ne suis plus dans cette pièce.* (S-020)

– Nous, *les humains, avons mis trop de temps avant de s'apercevoir que* nous *détruisons notre couche d'ozone.* (S-246)

Le deuxième pôle. – D'autres emplois fautifs des référents révèlent que les sujets éprouvent des difficultés quant à l'articulation intergroupe, ce qui, il va sans dire, contribue à embrouiller le message. Ce fait transparaît quand un sujet emploie un pronom en lieu et place d'un autre (voir aussi la subordonnée relative):

– *Nous observons des faits créés par nous, mais* dont [pour lesquels] *nous n'avons pas trouvé le moyen de revenir en arrière.* (S-024)

quand il situe un référent en lien avec un terme non exprimé dans une participiale:

– *Ayant une baisse de notes,* il *sera donc moins motivé à poursuivre ses études.* (S-164)

quand il emploie un substitut référant morphologiquement au premier mot qui précède, et dont il porte les marques de genre et de nombre, même si en réalité ce substitut fait référence à un mot situé plus avant dans le texte:

– *L'homme travaillait sur la ferme et sa femme était la servante de la famille. Avec les années,* celle-ci *a voulu revendiquer ses droits.* (S-011)

Le troisième pôle. – Ce dernier volet concerne tout particulièrement les contextes où les règles de l'accord formel sont dominées, voire assujetties, à des influences sémantiques exprimées ou non dans le contexte immédiat: les accords de genre, de nombre et de personne se voient alors régis par l'idée qu'exprime le sujet au lieu d'être établis en conformité avec les règles grammaticales. Du fait qu'ils constituent une rupture morphosyntaxique, ces accords par syllepse nuisent à la compréhension du message dont ils ralentissent l'appropriation, allant même, parfois, jusqu'à le rendre tout à fait incompréhensible. Ces distorsions entre la forme et la pensée que Besse et Porquier (1984, p. 252) relient en partie «aux circonstances de production du discours» se manifestent par l'emploi d'un référent en rupture morphosyntaxique; cette rupture peut avoir trait à un changement de personne:

– *Car nous, les étudiants,* plusieurs *n'ont pas de revenus.* (S-082)
– *La hausse des frais de scolarité est, selon* moi, *inacceptable en tant qu'*étudiante, *puisque ça* nous *coûte assez cher comme ça.* (S-224)

ou concerner le passage du singulier au pluriel, ou inversement, sans modification préalable du référé:

– *Il était temps que la femme prenne sa place et je l'encourage à continuer et je vais même* les *aider, mais j'aimerais qu'*elles *prennent* leur *place et non la mienne.* (S-214)
– *Tout le monde paiera la facture de ceux qui n'ont pas pris la responsabilité de* sa *planète et de* son *«espace vert».* (S-221)
– *C'est la faute du* gouvernement [...], ils *pourraient avoir des lois plus sévères.* (S-230)

De telles ruptures morphosyntaxiques ne sont pas l'apanage des étudiants du postsecondaire: Grevisse (1975) et Grevisse-Goosse (1993) en relèvent des exemples chez des auteurs de renom; elles peuvent même, à l'occasion, contribuer à créer un certain effet stylistique. Il ne semble toutefois pas en être ainsi pour les extraits suivants où la syllepse exige relecture et rétablissement de la cohérence entre le sens et la morphosyntaxe. Ces cas se présentent sous plusieurs formes:

l'emploi d'un référent en relation avec un terme exprimé autrement dans le contexte immédiat:

- *Depuis les années 1970, la condition masculine ainsi que les rôles de* celui-ci *ont grandement changé.* (S-021)

de l'emploi d'un référent en relation avec un référé non exprimé dans le contexte immédiat mais sous-jacent au contexte général d'énonciation:

- *Plusieurs industries ne se soucient pas de l'environnement et ne font rien pour* en [de la pollution] *réduire les conséquences.* (S-221)

de l'emploi d'un référent pluriel en lien avec une sorte de collectif singulier lui-même suivi d'un pluriel:

- *L'université a comme but d'avoir beaucoup d'étudiants à son actif, mais il ne faut pas* les [les universités] *vider à cause de la hausse des frais de scolarité.* (S-211)

de l'interférence entre un référent exprimant une généralité et un référent d'ordre particulier:

- *La question que tout être humain vivant sur cette planète devrait se poser est: «Faisons-nous notre part pour l'écologie?» Chaque individu devrait au moins prendre des moyens nécessaires pour «économiser* leurs *déchets».* (S-221)

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler que notre présentation et notre analyse des erreurs de syntaxe porte sur des textes rédigés par des sujets qui comptent à leur actif entre douze et quatorze ans de scolarité. Ces sujets, qui ont pour ainsi dire terminé leur apprentissage scolaire proprement dit du français langue maternelle, commettent encore des erreurs de syntaxe, six par texte en moyenne (1 004/162). Ces erreurs concernent, d'une part, les liens intergroupes auxquels se rattache l'emploi des ligatures, c'est-à-dire les coordonnants et les subordonnants (22 %), et, d'autre part, les liens textuels, qui relèvent davantage de la logique, représentés en particulier par l'ordre des mots (2 %), par l'emploi des mots liens (21 %) et par celui des référents (27 %). Autrement dit, ces résultats tendent à montrer que les besoins d'apprentissage du français écrit se situeraient davantage sur le plan logique que sur le plan strictement grammatical. C'est dans cette perspective de mieux connaître ce que recèle la réflexion logicogrammaticale des sujets que nous passons maintenant à l'analyse des verbalisations portant sur des éléments de syntaxe.

Présentation et analyse des verbalisations

Cette dernière partie consacrée à l'étude des verbalisations vise à lever le voile sur l'activité métasyntaxique consciente des sujets, étant entendu, comme l'ont souligné Culioli (1968), Berthoud (1982), Roy *et al.* (1995) et Legros et Roy (1995), que «toute activité métalinguistique "ne passe pas nécessairement par la verbalisation" [...] et qu'il existe un possible "décalage entre la capacité de réflexion et la capacité de verbalisation" de l'apprenant» (Roy *et al.*, 1995, p. 36).

Dans *Le savoir grammatical après treize ans de formation*, Roy, Lafontaine et Legros (1995) procèdent à une analyse détaillée des verbalisations émises par les sujets du même échantillon, et ce, en ce qui concerne les types de connaissances qui ressortent des raisonnements lorsque les sujets résolvent, à haute voix, des problèmes de français écrit de diverses catégories (voir *supra*, notre méthodologie). Dans cet ensemble de verbalisations, celles relatives à la résolution de problèmes syntaxiques se classent bonnes dernières et, si l'on soustrait de ce groupe toutes celles qui portent sur des parties non cibles, il n'en reste qu'un tout petit nombre, à peine 150, dont aucune en situation de production de texte, qui porte directement sur les problèmes à résoudre.

Nous synthétisons maintenant les contenus métacognitifs et «métasyntaxiques» de cet effectif restreint de verbalisations. Dans leur cheminement réflexif, les sujets ont parfois procédé à une évaluation logicosémantique du contexte: par exemple, après avoir lu la phrase «À la vue de l'inondation qui augmentait toujours, chacun se retira», le sujet 096, qui avait à résoudre un problème de syntaxe, a émis le commentaire suivant: «Ça peut pas être l'inondation qui augmentait, c'est le niveau d'eau: la phrase est pas logique.» Par ailleurs, il aurait été d'un intérêt certain d'examiner la méconnaissance de la terminologie grammaticale dont font preuve les sujets des ordres supérieurs d'enseignement lorsqu'ils traitent des problèmes de syntaxe; les trois extraits suivants illustrent cette méconnaissance:

- Il faut dire: «Bien que Pierre fasse des efforts (silence) à cause du choix de l'allocution conjonctive: "bien que" demande un subjonctif.» (S-041)
- Bien que Pierre fait des efforts (silence); c'est C, parce que le temps n'est pas au subjonctif. (S-075)
- Le problème, c'est les temps [des verbes]; «retira», ça, c'est au futur. (S-073)

qui ressortit soit à une confusion formelle, paronymique en quelque sorte, (ici, le sujet confond «allocution» et «locution» [voir aussi Legros, G. dans ce numéro thématique]), soit à une confusion sémantique (par exemple, le sujet utilise le mot «temps» en lieu et place du mot «mode»), soit encore à une confusion d'ordre interprétatif (par exemple, de la terminaison en *-ra* du verbe «retira», le sujet déduit qu'il s'agit d'un futur). Mais faute d'espace, force nous est de laisser de côté cet aspect et de passer immédiatement à l'analyse de verbalisations qui se sont avérées fructueuses.

Certaines verbalisations se situent aux confins de l'inconscient et du conscient métasyntaxique. Cela advient quand un sujet lit ou relit une phrase et qu'il remplace automatiquement un élément correct ou non par un équivalent; par exemple, après avoir lu l'énoncé «Il n'y a pas le moindre doute: ce passeport est faux.», le sujet 073 reformule en remplaçant les deux-points par un «que»: «Il n'y a pas le moindre doute que ce passeport est faux.» Ce genre de reformulation qui advient au moment de la relecture s'avère souvent la seule activité verbalisée qui précède la prise de décision:

- Bien que Pierre fait des efforts (silence). Bien que Pierre fasse des efforts (silence): c'est ça. (S-094)
- Mme Lebrun siège sur le comité, siège au comité: c'est D. (S-176)

D'autres verbalisations, toujours concomitantes à la relecture, s'accompagnent d'une appréciation personnelle du contexte fautif et d'une reformulation qui comporte la correction de l'erreur cible:

- C'est boiteux comme phrase, préparer le congrès et voir à son bon fonctionnement. Ça se dirait mieux comme ça. (S-086)
- Si je dis modifiera, ça serait dans le futur; moi, je dis: Ça modifie»; c'est tout de suite: c'est ça la nuance. (S-258)

On remarquera que l'appréciation personnelle est habituellement négative pour le contexte fautif et que c'est une une appréciation positive qui suit la correction effectuée par le sujet.

Plusieurs verbalisations, émises également lors de la relecture, s'accompagnent d'une appréciation personnelle, habituellement négative, du contexte fautif et d'une reformulation qui comporte la correction de l'erreur cible. Cette appréciation ou cette reformulation peuvent être complétées par des explications d'ordre métalinguistique ou faisant la preuve du recours à une procédure, telle «il faut que» pour l'emploi du subjonctif:

- Ça ne va pas (silence); voir au bon fonctionnement, ça va; mais préparer, c'est un verbe qui est [a un] complément direct: on peut pas préparer au bon fonctionnement, préparer le bon fonctionnement du congrès. (S-048)
- Bien que Pierre fait des efforts... bien que Pierre fasse des efforts (silence). Ça serait mauvaise conjugaison de verbe; (silence) ça devrait être au subjonctif. (S-180)
- Ainsi donc, c'est deux marqueurs de relation de suite (silence): je vais enlever «donc». (S-188)
- Bien que Pierre fait des efforts (silence), bien que: *il faut* que je fasse. (S-182)
- On siège pas sur un comité: ça, c'est un anglicisme; vous en avez beaucoup dans le langage québécois. (S-048)
- Il a de besoin (silence). Là, je pense que ça vient de la forme orale. (S-061)

On peut noter que les explications d'ordre métalinguistique correspondent à des connaissances situationnelles; elles rejoignent tantôt les champs particuliers de la syntaxe, tels le régime verbal, la concordance des temps, etc., et tantôt, elles se rattachent à l'usage, mais de façon plus générale, comme c'est le cas des deux derniers exemples ci-dessus.

Ce survol des verbalisations émises par les sujets en situation de résolution de problèmes de syntaxe met en exergue trois niveaux fonctionnels de connaissances métasyntaxiques. Le premier concerne les sujets dont il faut déduire de leur verbalisation qu'ils connaissent et affirment la réponse; le deuxième a trait aux sujets qui se situent personnellement de manière négative par rapport à un contexte qu'ils jugent fautif et de façon positive par rapport au même contexte qu'ils ont modifié. Dans ces deux cas, les sujets disposent d'un savoir syntaxique, mais ils ne démontrent pas de savoir métasyntaxique. Enfin, le troisième niveau de connaissances métasyntaxiques caractérise les sujets qui font montre d'une activité métasyntaxique en référence, surtout, aux savoirs procédural et situationnel: ces sujets, qui forment en quelque sorte le groupe des experts, sont capables d'exprimer ou de rappeler clairement, et en l'appliquant aux éléments contextuels en cause, une «règle» générale – elle convient à d'autres champs d'apprentissage – aussi simple, à savoir qu'«on ne peut additionner que des termes semblables»: non seulement des pommes avec des pommes, mais aussi des verbes de régime verbal direct avec des verbes de régime verbal direct. Tout ceci met en évidence la nécessité de mettre en place une formation transdisciplinaire et interdisciplinaire susceptible de permettre aux étudiants d'accéder à une globalisation des savoirs, si ce n'est du savoir.

Conclusion

Au terme de ce parcours, nous nous abstenons, contrairement à la tradition, de résumer notre texte, pour tenter de dégager de nos observations quelques conséquences. La première est de constater que, fort peu de temps après la fin du secondaire, survient un effacement abrupt du métalangage grammatical susceptible de transparaître dans la résolution de problèmes de syntaxe. En lien causal avec la première, la deuxième porte sur le fouillis terminologique dans lequel s'est embourbée et continue de s'embourber la grammaire «scolaire» dont l'éclectisme, qui se manifeste en particulier par la sélection d'approches différentes pour l'enseignement de la morphosyntaxe, de la syntaxe et de la production discursive, n'a comme conséquence immédiate que de rendre plus difficile l'appropriation grammaticale. En lien causal avec les deux premières, la troisième concerne la nécessité de comprendre pour mieux apprendre: en ce sens, l'appropriation du savoir grammatical devrait coïncider avec celle du développement logique, étant entendu que nous ne faisons pas référence ici à l'apprentissage scolaire des diverses formes de subordonnées qui conduit *tout de go* au psittacisme grammatical la plupart des étudiants, mais à une

rétroaction sur le discours produit qui intégrerait quelques éléments de la logique référentielle. En lien causal avec les trois premières, la quatrième est qu'il faut penser à l'élève, à tous les élèves, à leurs besoins et à leurs capacités d'apprendre, mais aussi à leurs limites: en ce sens, il faut chercher à simplifier le savoir grammatical éclaté car, comme le dit Halté (1992, p. 67), «il arrive qu'abondance de bien nuise.»

NOTES

1. Personne n'en doute pour «J'enseigne la grammaire» et la forme «J'enseigne les enfants» s'avère encore admise en français contemporain, même si elle semble moins fréquente que la forme «J'enseigne aux enfants». Dans un vitrail de l'église de Sainte-Luce-sur-mer (Québec), dont la construction remonte au XIXe siècle, on peut lire ceci: «Marie de l'Incarnation enseignant les enfants».

2. La disparition du double régime verbal direct a contribué à la réorganisation du système grammatical autour de quatre fonctions interreliées morphosyntaxiquement: le donneur sujet et le donneur objet, d'une part, le receveur verbe et le receveur attribut, d'autre part (Grevisse-Goosse, 1986; Roy, 1983; Roy et Biron, 1991). Il s'agit là d'une modification systémique qui contribue grandement à la simplification du système relationnel du français, en ce sens qu'elle met en exergue le fonctionnement analogique qui sous-tend l'établissement des relations grammaticales entre un objet et un attribut, et entre un objet et un participe passé.

3. Lorsque ces interrelations se manifestent sous la forme de marques externes audibles ou visuelles, on parle de morphosyntaxe: il s'agit du champ particulier des accords grammaticaux, ceux de nombre et de personne ainsi que ceux de genre et de nombre.

4. Il faut noter qu'il s'agit d'un postulat et non d'un CQFD consécutif à l'observation du discours. Les grammairiens structuralistes admettent d'ailleurs que bien des phrases, c'est-à-dire des unités complètes, organisées et porteuses de sens, ne suivent pas ce modèle.

5. Parmi les ouvrages plutôt récents qui se rattachent à ce type d'approche, il faut citer la *Grammaire française* de Gobbe et Tordoir (1986) pour la Belgique, *La grammaire par l'exemple* de Mareuil et Langlois-Choquette (1988) pour le Québec, *Ouvrir la grammaire* de Genevay (1994) pour la Suisse, etc.

6. Au Québec, à tout le moins, les manuels scolaires destinés aux ordres primaire et secondaire ne sont que les vassaux des directives ministérielles dont font partie celles émises à l'intention des éditeurs. À ce sujet, le lecteur peut consulter le document ministériel produit par Niedoba (1994), *Le choix d'un ouvrage de grammaire.*

7. Nous pensons ici en particulier à l'alinéa et aux termes qui servent d'élément de rappel.

8. Les fondements mêmes de la grammaire nouvelle en sont un superexemple, en ce sens qu'après avoir défini la phrase P comme une phrase déclarative, positive, active et non emphatique dans laquelle le groupe GNS précède le groupe GV, on définit le verbe comme «la seule catégorie à n'avoir qu'une position possible dans la structure Phrase P (Genevay, 1994, p. 67): l'explication tourne en rond.

9. En effet, s'il est assez facile de cerner les contenus d'apprentissage du français qui concernent la morphosyntaxe, il en va tout autrement de ceux de la syntaxe de la phrase: à l'instar de la gamme musicale dont les sept notes donnent lieu à une production infinie de mélodies et de pièces musicales, la syntaxe, à partir d'un nombre fort restreint de groupes fonctionnels, sous-tend l'organisation d'une multitude de phrases et de textes.

10. À titre illustratif, Gobbe et Tordoir (1986) indiquent que «la préposition établit un rapport de dépendance syntaxique ou de subordination entre un élément (nom, verbe, adjectif, ...) et son complément» (p. 382) et que «la conjonction de subordination établit un rapport de dépendance syntaxique ou de subordination entre un élément de phrase (nom, verbe, adjectif, etc.)» (p. 385), etc. Et dire qu'à partir d'une seule définition, les élèves doivent arriver à distinguer «préposition» de «conjonction de subordination»!

11. Nous ne pouvons nous empêcher de relever au passage que, sur le plan du savoir, la plupart des grammairiens, en particulier les grammairiens scolaires, se dispensent de toute référence bibliographique, un peu comme si chacun d'eux venait d'inventer une description nouvelle de la langue. Surprenant, n'est-ce pas?

12. À ce sujet, il importe de rappeler que si l'utilisation correcte du régime verbal relève de la conscience linguistique pour les francophones dont le français est la langue maternelle, il en est tout autrement de ceux qui apprennent le français comme langue seconde.

13. Des études en cours contredisent les résultats ministériels; elles montrent que les étudiants de l'ordre universitaire ne commettent à peu près pas d'erreurs de syntaxe (Vinet, 1995). Pour leur part, Huot-Lemonnier et Morin (1993) parlent plutôt d'anomalies et d'irrégularités syntaxiques: ils indiquent en «avoir relevé une à toutes les deux phrases» (p. 132) dans des textes d'élèves du primaire.

14. La postposition du donneur par rapport au receveur ne cause pas des problèmes d'accord seulement aux élèves, ce dont témoigne la phrase suivante émise le 25 août 1994, dans le cadre du Téléjournal de 18 heures, par un journaliste de la SRC: «Il [le soldat] devra se contenter des poignées de main et des médailles que lui ont [sic] remis [sic] l'armée canadienne.»; il s'agit d'une phrase dans laquelle les rôles respectifs de chaque donneur semblent inversés (Voir Roy et Biron, 1991, p. 15-38).

15. Cette recherche qui a été subventionnée par le Fonds pour la Formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR – EQ 0572) du gouvernement du Québec a été réalisée par Louise Lafontaine (cochercheuse), Guy Boudreau et Rolland Viau (cochercheurs) et Gérard-Raymond Roy (chercheur principal), tous quatre de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke; elle a donné lieu à la publication de plusieurs articles et de plusieurs livres dont *Le savoir grammatical après treize ans de formation.*

16. Voir également, dans ce numéro thématique, l'article de Simard sur l'orthographe lexicale, celui de Lafontaine et Legros sur l'analyse des données (verbalisations émises) par un sous-échantillon de 38 étudiants faibles, celui de Boudreau sur la production écrite et celui de Viau qui porte sur la motivation d'étudiants du postsecondaire au regard de la maîtrise du français écrit.

17. Les sujets du collégial comprennent une vingtaine de moniteurs des centres d'aide en français et une trentaine d'étudiantes et d'étudiants qui suivaient, sur une base régulière, des cours de mise à jour en français écrit.

18. Cela ne signifie pas, par exemple, que les sujets du postsecondaire n'éprouvent pas de difficulté avec l'emploi des subordonnées complétives autres que la complétive objet. Pour que cet élément ressorte des données analysées, il aurait fallu procéder à un décompte des diverses structures syntaxiques en les situant en relation avec les différentes catégories sémantiques qui, dans la grammaire traditionnelle et dans bien d'autres grammaires, servent de classification aux propositions subordonnées complétives, telles les complétives causales, concessives, oppositives, etc. Même si ce type de relevé n'a pas été fait, on peut avoir une idée de leur importance à partir des problèmes syntaxiques liés à l'établissement de la concordance temporelle et modale qui totalise 5 % de toutes les erreurs de syntaxe repérées. Mais il s'agit bien d'une approximation, car ce ne sont pas toutes les complétives, nous en sommes fort conscient, qui sous-tendent des problèmes de concordance.

Abstract – This study describes results of an investigation of persistent syntax problems among post-secondary students. The author begins with a review of theoretical and didactic bases that underlie the acquisition of syntax at primary and secondary levels. The teaching of syntax is, in these cases, related to morphosyntax and discursive practices. Following a description of the methodology used, including the sample chosen and the data obtained, the results are analysed and presented. The author notes that students' behaviors differ in situations which require responses to problems related to syntax that are constraining as compared with situation which do not have constraints. An analysis of verbal reports illustrates how this area of teaching has been neglected.

Resumen – En esta investigación se estudiaron problemas de sintaxis que perduran en estudiantes de ciclos superiores. Se discuten los fundamentos teóricos y didácticos subyacentes a la apropiación sintáctica en la escuela primaria y secundaria; la enseñanza de la sintaxis se encuentra así situada en relación con las de la morfosintaxis y de la práctica discursiva. Después de describir los elementos principales de la metodología de este estudio, entre los cuales se encuentra la muestra utilizada y la recolección de datos por verbalización concomitante, se explican y se analizan los resultados. Esta última sección hace notar que los sujetos se comportan de forma distinta en situación constrictiva que en situación no constrictiva de resolución de problemas sintácticos, y el mismo análisis de las verbalizaciones obtenidas ilustra hasta qué punto este aspecto del aprendizaje parece haber sido dejado de cuenta.

Zusammenfassung – Die vorliegende Studie behandelt die Ergebnisse einer Untersuchung, die sich mit Problemen der Syntax befaßt, welche bei den Studenten der Kollegstufe und der Universität weiterbestehen. Der Verfasser legt zunächst die theoretischen und didaktischen Grundlagen dar, die den Unterbau und den Rahmen des Erlernens der Syntax in der Volks – und Höheren Schule ausmachen: der Grammatikunterricht steht dabei in Verbindung mit der Morphosyntax und der Übung des logischen Ausdrucks. Nachdem er dann die wichtigsten Elemente seiner wissenschaftlichen Untersuchungsmethode beschrieben hat, darunter die Stichprobengruppe und die Sammlung der Data durch gleichzeitigen mündlichen Ausdruck, präsentiert und analysiert er die Ergebnisse. Dieser letzte Teil läßt erkennen, daß sich die Studenten bei der Lösung von syntaktischen Aufgaben in einer einen Zwang ausübenden Situation anders verhalten als in einer ungezwungenen, und die Analyse der mündlichen Aussagen selbst zeigt, in welchem Maße dieser Teil des Lernens offenbar vernachlässigt wurde.

Références

Asselin, C. et Mc Laughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires: analyse et conséquences. *Revue de l'ACLA, 14*(1), 13-30.

Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues.* Paris: Hatier.

Biron, H., Lafontaine, L. et Roy, G.-R. (1986). *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe.* Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Blanchet, A. (1991). Stratégies de découverte et stratégies d'apprentissage. *In* J. Montangero et A. Tryphon (éd.), *Psychologie génétique et sciences cognitives.* «Cahiers de la fondation Archives J. Piaget», *11*, 97-112.

Brien, R. (1990). *Science cognitive et formation.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Chartrand, S.-G. (1993). Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe de la phrase? *Québec français, 89*, 47-49.

Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse, 9,* 106-118.

Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning.* Boston, MA: Little, Brown and Co.

Gagnon, C. et Lacombe, N. (1986). *Textes et contextes 4 – Paroles* (2e partie). Laval: Mondia.

Genevay, É. (1994). *Ouvrir la grammaire.* Lausanne: LEP.

Gobbe, R. et Tordoir, M. (1986). *Grammaire française.* Ville Saint-Laurent: Éditions du Trécarré.

Gosselin, M., Girard, M. et Simard, C. (1981). *Cinq opérations linguistiques.* Montréal/Québec: Éditions Ville-Marie/Publications du PPMF Laval.

Gouvernement du Québec (1992). *Test de français – Résultats: épreuve de mai 1992.* Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Gouvernement du Québec (1993). *Test de français – Résultats: épreuve de mars 1993.* Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Grevisse, M. (1975, 10e éd.). *Le bon usage.* Gembloux: Duculot.

Grevisse, M. et Goosse, A. (1986, 12e éd.). *Le bon usage.* Gembloux: Duculot.

Grevisse, M. et Goosse, A. (1993, 13e éd.). *Le bon usage.* Gembloux: Duculot.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français.* Paris: Presses universitaires de France.

Hensler, H. (1992). *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage.* Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.

Huot, H. (1993). Grammaire scolaire et organisation institutionnelle. *Enjeux, 28,* 5-51.

Huot-Lemonnier, F. et Morin, J.-Y. (1993). Les anomalies syntaxiques dans des textes d'élèves québécois de 8 à 12 ans. *In* M. Lebrun et M.-C. Paret (éd.), *L'hétérogénéité des apprenants – Un défi pour la classe de français. Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle* (p. 130-136). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Jonnaert, Ph. (1993). *Didactique de la mathématique* (Activité pédagogique dispensée en mai et juin). Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Klein, J. R. (1993). À la recherche de la grammaire perdue – Images et mirages dans les manuels de français langue maternelle. *Enjeux, 28,* 53-60.

Laurence, J.-M. (1958). *Grammaire française.* Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie.

Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue?* Laval: Mondia.

Legros, C. et Roy, G.-R. (1995). Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du post-secondaire relativement aux accords de genre et de nombre. *Cahiers de la recherche en éducation, 2*(2), 227-257.

Legros, G. (1988). Portrait et phrase complexe: problèmes de réécriture et de grammaire au 1er degré. *Enjeux, 15,* 63-80.

Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec* (Tomes I et II). Thèse de doctorat, Université de Paris VII.

Mareuil, A. et Langlois-Choquette, M. (1988). *La grammaire par l'exemple.* Boucherville: Les éditions françaises.

Massarenti, L. (1985). *Regarde, essaie et comprends ou l'orthopédagogie de l'élève-problème.* Cahier (39) de la section des sciences de l'éducation «Pratiques et théories», Université de Genève.

Niedoba, A. (1994). *Le choix d'un ouvrage de grammaire.* Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec.

Pontegnie, D. (1988). Tout ça, c'est la faute à Mademoiselle Jenseigne. *Enjeux, 15,* 43-47.

Roy, G.-R. (1983). Grammaire et besoins du scripteur. *Liaisons, 7*(2), 24-27.

Roy, G.-R. (1994). Du psittacisme grammatical à une compréhension systémique du français écrit. *In* C. Préfontaine et G. Fortier (dir.), *Enseigner le français – Pour qui? Pourquoi? Comment?* (p. 58-66). Montréal: Les Éditions Logiques.

Roy, G.-R. et Biron, H. (1991). *S'approprier l'orthographe par l'approche «donneur → receveur».* Sherbrooke: Éditions du CRP.

Roy, G.-R., Boudreau, G., Viau, R. et Lafontaine, L. (1993). *Analyse de cas problèmes en maîtrise du français écrit aux ordres d'enseignement collégial et universitaire. In* L.-G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. LeBlanc (éd.), *Libérer la recherche en éducation – Actes du 3e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 85-101). Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Biron, H. (1986). *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe.* Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation.* Sherbrooke: Éditions du CRP.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal: Les Éditions Logiques.

Tesnière, L. (1966). *Éléments de syntaxe structurale.* Paris: Klincksieck (1re éd. 1959).

Tochon, F. V. (1991). *L'enseignement stratégique.* Toulouse: Éditions universitaires du Sud.

Vinet, M.-T. (1995, miméo). *Les catégories fonctionnelles et le caractère lexical des anglicismes en français du Québec.* Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke.