Marie-Claude Boivin
Katrine Roussel
2023/03/13
Grammaire

Les conceptions de certaines notions grammaticales chez des étudiantes et étudiants universitaires faibles en français

La maitrise de la langue écrite, souvent insuffisante chez les étudiants et étudiantes entrant à l'université, constitue un facteur important dans la réussite des études (Boch et Frier, 2015; Conseil supérieur de l'éducation du Québec [CSE], 2000; Romainville, 2000). La recherche récente indique que des connaissances grammaticales explicites sont associées à de bonnes performances en écriture (Boch et Buson, 2012; Boivin et Roussel, 2022; Nadeau et Fisher, 2009). Les travaux de recherche existants ont déjà cherché à décrire les connaissances grammaticales des universitaires par des verbalisations en situation de révision de texte (Lefrançois, 2005; Roy, 1995; Roy, Lafontaine et Legros, 1995) et par des tests de connaissances grammaticales (Boch et Buson, 2012; Panchout-Dubois, 2011; Gauvin et autres, 2016). Les premiers ont montré que les connaissances grammaticales, très lacunaires, étaient peu mobilisées en situation d'écriture. Les seconds, souvent destinés spécifiquement aux futurs enseignants et enseignantes de français, révèlent des difficultés liées à une confusion entre catégorie et fonction grammaticales, à la délimitation des groupes syntaxiques de même qu'à l'identification du complément indirect (CI) et à celle de l'adverbe.

Récemment, nous avons mené une recherche[1] visant à décrire les connaissances grammaticales d'étudiantes et d'étudiants entrant à l'université ainsi que leurs performances en écriture[2] et en lecture. Les résultats au test de connaissances grammaticales que nous avons conçu (Boivin et Roussel, 2022) nous ont amenées à constater l'intérêt de décrire plus finement le contenu des réponses erronées, qui semblaient révélatrices de l'état de la compréhension d'un nombre important d'étudiants et d'étudiantes quant à certaines notions grammaticales. Cette exploration des conceptions sous-jacentes aux erreurs trouvera certainement écho auprès des intervenantes et intervenants en français écrit aux niveaux collégial et universitaire, mais également au secondaire.

Précisions conceptuelles et méthodologiques

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il importe de faire quelques précisions sur les concepts utilisés et la méthode employée. Notre recherche s'inscrit dans le cadre général de la grammaire moderne ou nouvelle, soit une description grammaticale de la langue fondée sur les acquis de la linguistique moderne et transposée à des fins scolaires (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et autres, 1999; Genevay, 1994). Dans ce cadre, la notion de groupe syntaxique, le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques revêtent une grande importance pour l'analyse grammaticale. Pour ce qui est de la notion de *conception*, nous faisons appel à une définition empruntée à la psychologie cognitive et appliquée à la grammaire par Nadeau et Fisher (2006), laquelle peut se résumer ainsi : une conception est une construction mentale stable et partagée par un certain nombre de personnes à propos d'une notion, d'un concept. Par rapport à une notion de grammaire, une conception peut être adéquate, partielle, erronée, etc.

Notre collecte de données a eu lieu à l'automne 2019. Un total de 132 personnes, soit 100 étudiantes et 32 étudiants de 1re année en sciences de l'éducation suivant le cours *Grammaire pour futurs enseignants*, ont réalisé un test de grammaire d'une durée de 25 minutes. La plupart avaient le français comme langue première (n = 115), d'autres comme langue seconde (n = 17). Les 23 questions du test, qui portaient sur un texte

continu de 133 mots, étaient regroupées en quatre types de tâches : 1) donner la catégorie grammaticale d'un mot ou d'un groupe; 2) repérer un mot ou un groupe d'une catégorie grammaticale (ou classe de mots) donnée; 3) donner la fonction grammaticale d'un groupe désigné; 4) utiliser les manipulations syntaxiques. Nous nous intéressons ici aux trois premiers, dont les réponses renvoient à des connaissances déclaratives.

La démarche permettant d'explorer les conceptions sous-jacentes aux erreurs comporte trois étapes : 1) identifier les questions du test présentant un taux de réussite plutôt faible (moins de 65 %); 2) pour ces questions, décrire et analyser le contenu des réponses erronées; 3) dégager les éléments de conceptions sous-jacentes à ces réponses. Nous appuyons nos propos par des statistiques descriptives, mais il faut bien comprendre que le travail présenté ici est fondé sur une démarche essentiellement qualitative, qui vise à mieux comprendre comment certains universitaires conçoivent diverses notions grammaticales.

Ce travail nous a permis d'organiser les conceptions sous-jacentes aux erreurs autour de cinq thématiques qui nous semblent fort pertinentes pour l'enseignement du français écrit au postsecondaire. Chacune fait l'objet d'une section du présent article; ce sont l'inversion entre catégories et fonctions grammaticales, la délimitation des groupes syntaxiques, la confusion entre adverbe et préposition, la conception de la fonction grammaticale *complément indirect*, et l'influence de la sémantique sur certaines conceptions.

L'inversion entre catégories et fonctions grammaticales

Le premier enjeu conceptuel concerne l'inversion entre catégorie grammaticale et fonction grammaticale, qui explique un grand nombre d'échecs aux questions. Par exemple, le test demandait de donner la catégorie grammaticale des groupes soulignés dans la phrase suivante :

Les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison témoignent de leur amour et de leur admiration pour l'artiste et saluent sa contribution à la chanson.

Le taux d'échec pour l'identification du groupe prépositionnel (GPrép) *devant sa maison* s'élève à 65 % (86/132). La majorité des réponses erronées (64 %; 55/86) fournissent une fonction plutôt qu'une catégorie grammaticale. Parmi les erreurs, *devant sa maison* est vu comme un complément de phrase (C de P) pour 42 % (23/55), un complément du verbe *réunis* (complément direct [CD], complément indirect ou simplement complément du verbe) pour 36 % (20/55) et enfin un complément de l'adjectif *réunis* pour 4 % (2/55).

Pour la catégorie du groupe nominal (GN) *leur admiration pour l'artiste,* 50 % (66/132) des étudiantes et étudiants ont fourni une réponse erronée. Ici, c'est 68 % (45/66) des réponses erronées qui mentionnent plutôt une fonction grammaticale, telle que complément indirect du verbe *témoignent* (47 %; 21/45) — et ses variantes, comme CI de *témoignent*, CI du verbe, CI [sans autre précision] —, complément direct du verbe *témoignent* (20 %; 9/45) ou simplement complément du verbe (7 %; 3/45). De plus, 18 % (8/45) des réponses ciblant une fonction identifient plutôt un prédicat, un complément de phrase ou une fonction inexistante (complément du sujet).

Un examen détaillé des résultats de ce type nous a amenées à décrire la direction de cette inversion dans les réponses erronées.

Le plus fréquent : donner une fonction plutôt qu'une catégorie grammaticale

La confusion entre catégorie et fonction se manifeste plus souvent lorsqu'il est demandé de donner une catégorie grammaticale, la réponse donnée étant alors une fonction.

Cela dit, les fonctions grammaticales, même si elles sont assignées à la place d'une catégorie grammaticale, sont attribuées à des groupes et non à des mots, ce qui semble indiquer une conception juste de la notion de fonction grammaticale. Toutefois,

il est aussi possible que la notion de catégorie grammaticale soit, dans l'esprit de ces étudiantes et étudiants, limitée aux mots, surtout si la terminologie « classe de mots » est utilisée. Les groupes syntaxiques n'auraient ainsi pas de catégorie grammaticale et se verraient en conséquence assigner une fonction. À l'inverse, il se peut également que les mots dont la catégorie était demandée dans le test (soit préposition, déterminant, pronom et verbe) aient été peu susceptibles de recevoir une fonction, contrairement à un nom, par exemple.

Enfin, lorsqu'une fonction grammaticale est fournie au lieu d'une catégorie, la fonction proposée est erronée dans 96 % des cas (53/55), et un certain nombre de fonctions relevées sont inexistantes (complément du sujet, attribut du passif, attribut du prédicat, attribut du verbe, complément du groupe verbal, complément de l'attribut du sujet et « CDI »). Ces réponses nous semblent traduire non seulement une profonde difficulté dans l'analyse de la phrase, mais aussi une difficulté dans la compréhension même de ce qu'est une fonction grammaticale, c'est-à-dire une relation entre deux éléments de la phrase.

Le moins fréquent : donner une catégorie plutôt qu'une fonction grammaticale

Les réponses erronées fournissant une catégorie grammaticale alors que l'on demande une fonction sont moins fréquentes et concernent les tâches où devaient être assignées les fonctions sujet de la phrase, complément du nom et complément de l'adjectif. Pour les fonctions sujet de la phrase et complément du nom, une catégorie est donnée au lieu d'une fonction grammaticale dans près d'un quart des réponses, et ces catégories sont généralement adéquates (27/31 pour le sujet; 22/33 pour le complément du nom). Pour la fonction complément de l'adjectif, une catégorie est donnée au lieu d'une fonction dans un cas sur cinq, et encore une fois cette catégorie est généralement adéquate (16/28).

En somme, lorsqu'une fonction grammaticale est donnée au lieu d'une catégorie, cequi constitue une erreur fréquente, cette fonction est très rarement adéquate (4 %;2/55). Au contraire, lorsqu'une catégorie grammaticale est proposée au lieu d'unefonction grammaticale, ce qui est moins fréquent, il s'agit généralement de la catégorie adéquate (71 %; 65/92).

La délimitation des groupes syntaxiques

Le deuxième enjeu conceptuel se dégageant des réponses erronées des étudiantes et des étudiants concerne leur difficulté à délimiter les groupes syntaxiques. Dans le test, ils devaient notamment identifier le GN ayant pour noyau le nom *admirateur* (*Les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison*), un groupe verbal (GV) dont le verbe était au passé composé (p. ex. : *sont allés en grand nombre saluer le poète*; *se sont rassemblées*) ainsi qu'un GAdj (p. ex. : *nombreuses*, *grand*, *rempli de souvenirs* , *essentielle à la vie humaine*, *fantastiques*, *posthume*, etc.).

De nombreux groupes donnés s'avèrent incomplets, alors que d'autres sont plus larges que ce qui est attendu. Pour la question sur le GN, près de la moitié des étudiantes et étudiants (48 %; 63/132) le délimitent trop étroitement, dans une version minimale (*les admirateurs*) ou amputée d'un complément sur deux (*les admirateurs de Cohen*). Ces difficultés à cerner le GN indiquent une conception dans laquelle le complément du nom n'est pas compris comme inclus dans le groupe : il serait plutôt considéré comme « à côté du GN ». Ce résultat est particulièrement digne d'intérêt, puisque la capacité à identifier un GN est liée à de bonnes performances en écriture (Boivin et Roussel, 2022; Nadeau et Fisher, 2009).

À la question demandant d'identifier un GV, 61 % des réponses sont incorrectes (80/132), et une bonne proportion d'étudiantes et d'étudiants réduisent le GV au verbe seul (36 %; 29/80), alors que 30 % (24/80) l'élargissent à toute la phrase (GN+GV). Le concept de GV semble donc difficile à saisir. Cette situation pourrait découler d'une faible utilisation de la notion de GV en classe, mais cette hypothèse reste à vérifier.

Quant au GAdj, erronément identifié dans près de 60 % des cas, il s'avère pratiquement invisible pour les étudiantes et étudiants, qui identifient plutôt un GN incluant un GAdj (p. ex. : *d'autres fantastiques pièces de Cohen*; *les amateurs de musique endeuillés*; *un silence rempli de souvenirs*), un peu comme si le GAdj n'avait pas d'existence propre sans le GN dans lequel il figure.

Ces résultats plutôt faibles relativement à la délimitation des groupes soulèvent la question de savoir si les étudiantes et étudiants ont bien saisi la notion même de groupe syntaxique et comprennent qu'il s'agit d'une unité syntaxique plus grande que le mot et ayant un comportement cohésif en syntaxe.

La confusion entre adverbe et préposition

Un troisième enjeu conceptuel, plus spécifique, ressort de notre analyse des réponses erronées, soit une confusion marquée entre adverbe et préposition. Une part non négligeable d'étudiantes et d'étudiants classent la préposition s*ans* comme adverbe dans *sans grand déploiement* (28 %; 37/132); ce résultat représente 53 % des réponses erronées à cette question. Plusieurs indiquent des prépositions (*pendant*, *devant*, *près* et *sans*) lorsqu'il leur est demandé d'identifier un adverbe (19 %; 25/132), et quelques-uns classent le GPrép *devant sa maison* comme groupe adverbial (GAdv) [10 %; 13/132]. Ces exemples illustrent bien la méconnaissance de la préposition et du GPrép, qui peuvent être confondus avec l'adverbe ou le GAdv.

Plusieurs éléments de conceptions sous-jacentes peuvent expliquer ces faits. En premier lieu, l'invariabilité de la préposition, propriété morphologique qui la rapproche de l'adverbe, fait en sorte qu'il est possible qu'un mot invariable soit rapidement classé comme adverbe. De plus, certaines prépositions employées seules peuvent être

analysées comme des adverbes (*devant*, *contre*, etc.). En discutant avec un groupe d'étudiantes et étudiants de deuxième année d'un programme d'enseignement du français au secondaire, nous avons dégagé deux autres hypothèses. Ainsi, la sémantique du GPrép, qui peut notamment dénoter le lieu et le temps, se rapproche de celle du GAdv. S'il est utilisé comme critère définitoire de l'adverbe ou du GAdv, le sens pourrait donc amener à classer une préposition comme un adverbe, et un GPrép comme un GAdv. Enfin, l'adverbe pourrait être une catégorie résiduelle, dont l'identification repose sur une logique d'élimination du type « s'il ne s'agit pas d'un nom, d'un verbe, d'un adjectif, alors c'est un adverbe ». Dans ce scénario, la préposition ne ferait pas véritablement partie des choix disponibles. Ces hypothèses morphologique, sémantique et déductive peuvent coexister dans les esprits.

À propos de la préposition, ajoutons qu'une deuxième conception très saillante et très stable chez les étudiantes et étudiants consiste à considérer à priori le mot *de* comme une préposition. Cette conception, sans être erronée, est trop large et explique les deux principales erreurs d'analyse du GN *de nombreuses personnes* (*de* comme préposition et *de nombreuses personnes* comme GPrép). La fréquence d'utilisation de la préposition *de* en français, nettement plus élevée que celle du déterminant *de*, pourrait expliquer que les étudiantes et étudiants favorisent un classement comme préposition au détriment du déterminant, sans analyse syntaxique particulière. La méconnaissance de la règle qui transforme *des* en *de* devant un adjectif précédant le nom dans le GN peut aussi contribuer à cette catégorisation.

La conception de la fonction grammaticale *complément indirect*

Apparemment très large, la conception de la fonction complément indirect révélée par les réponses erronées comprend différentes désignations inadéquates (CI du verbe *être* , CI de l'adjectif et CI du nom). En outre, cette fonction, typiquement occupée par un GPrép, est parfois attribuée à un GN (p. ex. : *témoignent* […] *de leur admiration pour l'artiste*). Pour plusieurs, le complément indirect semble donc caractériser une suite de

mots (en l'occurrence un GN) précédée d'une préposition comme *de*.

Pour les questions où la réponse attendue correspond aux fonctions complément du nom (p. ex. : *sa contribution à la chanson*) et complément de l'adjectif (p. ex. : *la poésie est essentielle à la vie humaine*), le CI et ses variantes arrivent au deuxième rang des réponses erronées. La fonction de CI ne se limite donc pas au verbe dans l'esprit d'au moins 25 % des participantes et participants (33/132). Selon cette conception, un groupe qui commence par *à* (ou un GPrép) peut être un CI, quel que soit le contexte où il se trouve. S'il existe effectivement des cas où la relation avec le nom ou l'adjectif est bien identifiée malgré le choix terminologique (CI du nom, CI de l'adjectif), on retrouve aussi les fonctions erronées CI du nom *essentielle* (alors qu' *essentielle* est un adjectif), CI du nom *poésie*, CI du verbe *être*, qui révèlent notamment que les éléments mis en relation dans la phrase sont mal identifiés. Une piste à explorer pour comprendre cette conception serait de vérifier son lien avec l'utilisation de la question « à quoi? », largement promue par la grammaire traditionnelle pour identifier le CI. En bref, les faits démontrent une généralisation de la fonction CI aux groupes prépositionnels qui ont la forme *à + GN*, peu importe l'environnement syntaxique dans lequel ils se trouvent, et ce, chez une personne étudiante sur quatre.

L'influence de la sémantique sur certaines conceptions

Un faisceau d'indices concordent pour soutenir l'hypothèse que la sémantique est au cœur de la conception de plusieurs étudiantes et étudiants au sujet des notions de complément de phrase et de GAdv. En effet, les réponses erronées pour ces deux notions pointent massivement vers des groupes qui dénotent un lieu. Par exemple, dans le GN *les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison*, la fonction de C de P ou la catégorie GAdv sont données par 42 % (23/55) des participantes et participants qui échouent à voir ce groupe comme un complément de l'adjectif *réunis* ou un GPrép. Il y a surement là une avenue pour poursuivre la recherche.

Si plusieurs résultats rejoignent ceux d'études antérieures, cet article fournit un éclairage nouveau et plus précis sur les conceptions sous-jacentes à certaines notions grammaticales peu maitrisées chez les étudiantes et étudiants universitaires faibles en français. Les réponses erronées au test de connaissances grammaticales confondent souvent catégorie et fonction grammaticales et laissent voir une profonde incompréhension du fonctionnement de l'organisation interne de la phrase et des relations qui s'y établissent (fonctions grammaticales). Par ailleurs, le contenu des réponses erronées portant sur la délimitation de groupes syntaxiques témoigne d'une relative absence de la notion même de groupe syntaxique dans les conceptions. S'agissant de la fonction de complément indirect, elle est élargie aux groupes prépositionnels commençant par *à*, sans égard au contexte syntaxique, et les variantes dans la terminologie employée le montrent bien. Enfin, une confusion importante entre préposition et adverbe, et ce, au profit de l'adverbe, semble s'expliquer par l'invariabilité de la préposition, la sémantique de lieu associée à un GPrép et par une relative absence du concept de préposition dans l'esprit de certains étudiants et étudiantes. Une conception fondée sur les propriétés syntaxiques de la préposition, comme celle proposée par la grammaire nouvelle (la préposition se combine avec un GN pour former un GPrép), semble absente. En d'autres termes, la préposition tend à se situer dans l'angle mort des étudiants et étudiantes.

Ces constats éclairent, à notre avis, les concepts sur lesquels insister et les distinctions à établir entre certains concepts, à l'université mais également dans les ordres d'enseignement secondaire et collégial. Globalement, les réponses erronées des étudiantes et étudiants faibles en français à leur entrée à l'université révèlent un besoin marqué de travailler la syntaxe en se concentrant sur une approche qui met en jeu les groupes, sur des définitions qui s'appuient sur les propriétés syntaxiques et enfin sur la mise en évidence, au-delà de la terminologie, des relations qui existent entre divers éléments dans une phrase, notamment entre les groupes constituants de la phrase, et entre les noyaux et leurs compléments dans les groupes syntaxiques. Voilà autant de pistes fécondes, nous semble-t-il, pour soutenir le développement des connaissances grammaticales et des compétences scripturales des apprenantes et des apprenants.

Références

BOCH, Françoise, et Laurence BUSON (2012). « Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins? Quelles démarches pédagogiques? », *Scripta*, vol. 16, n^{o} 30, p. 31-51. Également disponible en ligne : http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4238 .

BOCH, Françoise, et Catherine FRIER (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble, UGA, 336 p.

BOIVIN, Marie-Claude, et Reine PINSONNEAULT (2020). *La grammaire moderne : description grammaticale du français*, 2^{e} éd., Montréal, Chenelière Éducation, 256 p.

BOIVIN, Marie-Claude, et Katrine ROUSSEL (2022). « Connaissances grammaticales et performances en écriture chez des étudiants entrant à l'université »*, Actes du Congrès mondial de linguistique française 2022*. doi : 10.1051/shsconf/202213806005.

BOIVIN, Marie-Claude, et Katrine ROUSSEL (2021). « Performances en écriture d'étudiants entrant à l'université », [Manuscrit], Université de Montréal, 32 p. [Soumis].

CHARTRAND, Suzanne-Geneviève, et autres (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui,* Boucherville, Graficor, 397 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Le Conseil, 138 p. Également disponible en ligne : https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-0430-AV-reussir-un-projet-detudes-universitaires.pdf

.

FISHER, Carole (1996). « Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif », dans CHARTRAND, Suzanne-G. (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2e éd., Montréal, Logiques, p. 315-340. Également disponible en ligne : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__47649bb1a0a4__11._PNGE_Chapitre_10.pdf.

GAUVIN, Isabelle, et autres (2016). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire*, [Action concertée, Programme de recherche sur l'écriture, rapport no 2013-ER-164739], Fonds de recherche du Québec — Société et culture, 22 p. Accessible en ligne : https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_gauvini_rapport_didactique-gramaire.pdf.

GENEVAY, Eric (1994). *Ouvrir la grammaire*, Lausanne, Éditions LEP, 274 p.

LEFRANÇOIS, Pascale (2005). « How Do University Students Solve Linguistic Problems? A Description of the Processes Leading to Errors », *L1-Educational Studies in Language and Literature*, no 5, p. 417-432. doi : https://doi.org/10.1007/s10674-005-4490-9.

NADEAU, Marie, et Carole FISHER (2009). « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? », dans DOLZ, Joaquim, et Claude SIMARD (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* , Québec, Presses de l'Université Laval, p. 209-231. (Recherches en didactique du français).

NADEAU, Marie, et Carole FISHER (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin, 248 p.

PANCHOUT-DUBOIS, Martine (2011). « Grammaire : de la nécessité de savoirs linguistiques explicites pour développer une réflexion didactique », *Repères*, vol. 44, p. 181-197. doi : 10.4000/reperes.191.

ROMAINVILLE, Marc (2000). *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan, 128 p.

ROY, Gérard-Raymond (1995). « Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n^{o} 1, p. 167-195. doi : 10.7202/502008ar.

ROY, Gérard-Raymond, Louise LAFONTAINE et Catherine LEGROS (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*, Sherbrooke, CRP, 222 p.

1 Cette recherche a bénéficié d'une subvention de développement Savoir du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada. Nous remercions chaleureusement les auxiliaires de recherche, les chargées de cours de même que les étudiantes et étudiants ayant participé au projet. Nous désirons également remercier les étudiantes et étudiants du groupe *DID 3212 – Didactique de la grammaire et de l'orthographe* de l'hiver 2022 pour leurs réflexions sur l'adverbe et la préposition. [Retour]

2 Les résultats détaillés et le test de grammaire complet sont présentés dans Boivin et Roussel (2022). Les performances en écriture ont été décrites dans Boivin et Roussel (2021). [Retour]



Marie-Claude Boivin

Professeure en didactique du français, Université de Montréal



Katrine Roussel

Professeure en didactique des langues, Université du Québec à Montréal