

---

## Cahiers de la recherche en éducation

# Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords en genre et en nombre

Catherine Legros and Gérard-Raymond Roy

---

Volume 2, Number 2, 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018206ar>  
DOI: <https://doi.org/10.7202/1018206ar>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

### ISSN

1195-5732 (print)  
2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

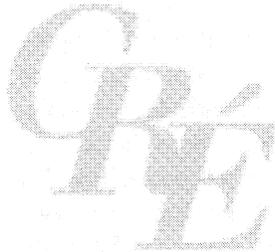
---

### Cite this article

Legros, C. & Roy, G.-R. (1995). Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords en genre et en nombre. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 295–323.  
<https://doi.org/10.7202/1018206ar>

### Article abstract

This article presents an analysis of the verbalizations made by 20 subjects, all post-secondary students, at the moments when they solved French-language gender — and number — agreement problems as part of error-spotting, proofreading, and writing tasks. After presenting the problem, objectives, and methodology of the study, the authors first note that the subjects' scores correspond to those achieved in other studies. They then enter into the analysis proper, which bears on the 212 arguments to be found in the protocols of the thinking-aloud process. Distribution of the verbalizations over four categories reveals significant differences for the variables "mastery of written french" and "sex membership group". The study concludes with an analysis of correspondences that relates the modalities of the variable "individual features" to those of the variable "type of argument".



## **Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords en genre et en nombre**

Catherine Legros, Université de Montréal  
Gérard-Raymond Roy, Université de Sherbrooke

**Résumé** – Cet article porte sur l'analyse de verbalisations émises par 20 sujets des ordres collégial et universitaire au moment où, placés dans des situations de repérage d'erreurs, de correction de texte et de rédaction, ils ont eu à résoudre des problèmes d'accords en genre et en nombre. Après avoir présenté la problématique, les objectifs et la méthodologie de la recherche, les auteurs notent d'abord que les scores obtenus par les sujets correspondent à ceux d'autres recherches, puis ils abordent l'examen proprement dit des 212 raisonnements obtenus par protocole de pensée à haute voix. La répartition des verbalisations en quatre classes révèle des différences significatives pour les variables «maîtrise du français écrit» et «groupes d'appartenance sexuelle». L'étude se termine par une analyse des correspondances qui met en relation les modalités de la variable «caractéristiques individuelles» et celles de la variable «types de raisonnement».

### **Introduction**

Au cours de la dernière vingtennie, les recherches relatives à la didactique du français ont abondé. Situées dans la foulée des principes qui ont prévalu à l'orientation des nouveaux programmes d'études de français, tant ceux de Belgique,

de Suisse, de France que ceux du Québec, elles ont mis en relief l'importance de développer les habiletés langagières, en particulier celles qui ont trait aux aspects discursifs oraux et écrits. Ces progrès se sont produits en concomitance avec le développement de la psychologie cognitive (Gombert, 1990; Noël, 1991; Tochon, 1991; Tardif, 1992) dont l'éclairage s'est avéré indispensable pour comprendre d'abord et guider ensuite l'intervention didactique en ce domaine. C'est à cette prise en compte des aspects discursifs que devait se rattacher, tout naturellement, l'appropriation par l'apprenant des aspects plus formels de la langue (Gouvernement du Québec, 1979), à savoir la maîtrise des orthographe grammaticale et lexicale. À ce sujet, il serait fort pertinent d'en analyser l'impact sur le renouvellement du matériel d'apprentissage de l'orthographe grammaticale mis à la disposition des écoliers et des élèves; il serait tout aussi pertinent d'en déterminer les conséquences sur la maîtrise de l'écrit, comme Bibeau, Doucet, Poirier et Vermette (1975) ainsi que Bureau (1976) l'ont fait quelques années après l'implantation du programme-cadre de français, dans des enquêtes consacrées à l'étude du français écrit des étudiants de collèges et d'université<sup>1</sup>. Une telle étude pourrait être menée, à un niveau théorique, en analysant les multiples manuels conçus au cours de la dernière quinzennie afin de faciliter aux maîtres l'enseignement et aux élèves l'apprentissage des éléments d'ordre grammatical; une telle étude pourrait être menée également, croyons-nous, en analysant la manière dont les élèves ou les étudiants s'y prennent pour résoudre différents problèmes d'ordre grammatical. C'est cette voie que nous avons choisie car, à notre connaissance, aucune recherche d'envergure n'a pris pour objet la façon dont les notions grammaticales et syntaxiques sont assimilées par les élèves. Les tentatives pour changer la situation ont négligé l'étude du facteur clé de l'apprentissage, à savoir l'apprenant et la manière dont il s'approprie l'objet d'apprentissage.

À cette fin, nous nous proposons, dans la présente étude, d'analyser le discours métalinguistique émis par des étudiants des ordres postsecondaires au moment où ces étudiants ont eu à résoudre des difficultés d'accord en genre et en nombre. Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1985) déclarent, à ce sujet, qu'il faut faire une différence «entre le savoir-faire linguistique des élèves, savoir qui est acquis à

---

1 Ces études descriptives, parce qu'elles ont mis en évidence l'existence de carences majeures concernant la connaissance du français écrit, ont conduit d'abord les établissements collégiaux à mettre sur pied des centres d'aide en français, puis les établissements universitaires à proposer des cours de rattrapage à leurs étudiants faibles en français écrit. Cependant, peu de bénéfices ont découlé de ces actions car, selon Roy, Lafontaine, Boudreau et Viau (1992), les notions grammaticales qui posent problème sont alors enseignées de la même manière et à l'aide des mêmes manuels qu'au primaire ou au secondaire, de sorte que ces interventions dites didactiques ne permettent pas à l'apprenant de saisir le fonctionnement global du français écrit.

leur arrivée à l'école, et le savoir-dire sur la langue, ou savoir métalinguistique. C'est ce savoir qui devient la tâche de l'enseignement». Nous convenons avec ces autrices qu'il est temps de prendre en considération le savoir réellement constitué par les apprenants afin d'envisager des moyens d'intervention éventuelle auprès de ceux qui ont des difficultés car, comme le souligne Berbaum (1991), «la réussite de l'apprentissage est en rapport [...] avec la connaissance que l'on peut avoir des buts que l'on poursuit».

Nous présentons tout d'abord la problématique de recherche en relation avec l'ensemble de la documentation concernant les raisonnements métalinguistiques<sup>2</sup>. À l'issue de ce cheminement, nous précisons nos objectifs de recherche. La deuxième partie est consacrée à la méthodologie que nous avons utilisée pour avoir accès aux raisonnements des étudiants. Enfin, dans les troisième et quatrième parties, nous présentons et analysons les résultats : nous examinons, en premier lieu, les scores que les sujets de notre échantillon ont obtenus au test auquel nous les avons soumis dans le cadre de la recherche et, en second lieu, les verbalisations qu'ils ont émises pendant cette activité.

## 1. Problématique de recherche

Peu d'auteurs se sont penchés sur les raisonnements métalinguistiques des adultes. La recension des écrits met en évidence le fait qu'on commence à peine à étudier cet aspect de la maîtrise du langage. Un premier volet de la documentation présente la faiblesse des scores obtenus et les types d'erreurs le plus souvent commises en français écrit, les faibles performances étant décrites par rapport à des facteurs qui sont externes aux étudiants (Roy, 1989). Un autre volet de la littérature (de Villiers et de Villiers, cités par Gombert, 1990; Papandropoulou et Sinclair, 1974; Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, 1983) présente les raisonnements métalinguistiques, mais cela se fait dans une perspective développementale à partir de la petite enfance jusqu'à l'âge de 10-12 ans.

Le terme «métalinguistique», apparu dans les années cinquante, qualifie la capacité de l'individu à réfléchir sur la langue. Brédart et Rondal (1981) définis-

2 Même si le discours métalinguistique émis par les sujets de notre échantillon placés en situation de résolution de problèmes d'accord en genre et en nombre ne relève pas toujours, à parler strictement, du raisonnement, nous utilisons habituellement ce terme, car il recouvre la majorité des verbalisations émises.

sent la connaissance métalinguistique comme «une connaissance explicite ayant trait à la structure et au fonctionnement et à l'usage du langage». Les activités métalinguistiques recouvrent plusieurs aspects du langage : phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique. Notre recherche, qui concerne plus particulièrement l'aspect morphosyntaxique, se rattache, de ce fait, au plan syntaxique. La morphologie tient de la forme des mots (singulier/pluriel, masculin/féminin, temps des verbes, la personne, etc.), la morphosyntaxe tient de l'influence qu'un mot peut avoir sur la forme d'un autre mot. Cette influence apparaît dans la désinence des mots, par exemple la présence du «s» ou du «x» pour marquer le pluriel. L'acquisition, du système relationnel du français se développe d'abord, c'est-à-dire jusqu'à la scolarisation, simultanément à la pratique même de la langue; pour l'apprenant, elle se développe ensuite en confrontation ou en harmonie avec l'enseignement grammatical reçu, dont elle devient en quelque sorte tributaire.

### 1.1 À propos de l'appropriation du système grammatical

En lien avec ce qui précède, c'est un truisme de dire que l'enfant acquiert les habitudes de paroles de ses parents ou de ceux qui en tiennent lieu, habitudes qu'il compare intuitivement à l'usage langagier des autres membres de sa communauté. Petit à petit, l'enfant francophone apprend d'oreille que certains mots sont toujours féminins ou toujours masculins alors que, pour d'autres mots, c'est par des changements formels ou désinentiels<sup>3</sup> qu'il convient d'indiquer les variations en genre, en nombre et en personne; peu à peu, il s'approprie le système phonologique et sa quarantaine de phonèmes; il apprend à appeler les choses par leur nom; il apprend à remplacer, quand il le faut, un nom par un pronom; il apprend à gérer correctement, comme l'ont décrit Roy et Biron (1991), les accords à l'intérieur des groupes nominaux ainsi que les accords entre les groupes fonctionnels, dont l'accord du verbe avec le sujet; il apprend à verbaliser les mots selon un ordre qui tient compte de l'usage et qui correspond à l'expression de sa pensée. En un mot, il apprend à observer la réalité factuelle ou conceptuelle, singulière ou plurielle, et à s'exprimer en tenant compte des contraintes d'ordre syntaxique et morphosyntaxique qu'il a intériorisées de façon plus ou moins consciente au contact d'autres locuteurs; les apprentissages de l'enfant s'accomplissent dans des contextes langagiers où il est appelé à utiliser certaines procédures (substitution, pronominalisation, etc.) et où il ne recourt à peu près jamais à du savoir déclaratif,

---

3 Pour une description des marques du genre et du nombre, voir J. Dubois (1967); pour une présentation systémique desdites marques, voir G.-R. Roy (1985a).

savoir qui est défini par les chercheurs comme «spécifique au contenu et qui concerne les concepts et les faits de même que la connaissance des modèles d'organisation» (Tochon, 1990, 70).

Quand il arrive à l'école, rupture! En effet, malgré l'implantation récente des programmes d'études, ceux de 1980, l'enseignement du français langue maternelle, en particulier celui de la grammaire à laquelle se rattachent les relations en genre et en nombre, accorde, comme l'indique Halté (1992), une place quasi incommensurable au savoir déclaratif; on délaisse habituellement, par le fait même, l'apprentissage contextualisé ainsi que le recours au procédural, c'est-à-dire aux fondements mêmes des acquisitions d'ordre grammatical. De cela témoignent de toute évidence, comme le fait remarquer Roy (1994), le recours à des trucs et les nombreux appels à la mémoire qui jalonnent la kyrielle de grammaires scolaires, particulièrement les grammaires réductrices qui ont envahi les écoles depuis la dernière décennie<sup>4</sup>. On peut penser que c'est dès la première année du primaire que commence le mésapprentissage du français écrit, car c'est à cette étape de la formation que l'école tente d'ajouter au savoir grammatical de l'écolier sans tenir compte de son savoir antérieur en ce domaine. Par exemple, plusieurs grammaires, dites nouvelles, donnent au déterminant la responsabilité d'attribuer le genre et le nombre au nom qu'il précède; cette manière de procéder présente des dangers qu'ont relevés, entre autres, les recherches d'Othenin-Girard, de Weck et Kilcher-Hagedorn (1987) et celles de Roy (1983, 1992) car, trop souvent, dans une phrase comme *il les mange*, l'enfant confond l'accord du verbe avec celui du nom, ce qu'il ne faisait jamais, pour ainsi dire, avant la fréquentation scolaire. Voilà deux aspects de la connaissance linguistique relative aux accords en genre et en nombre que nous espérons dégager de l'analyse des verbalisations des sujets de notre échantillon.

## 1.2 Verbalisations et raisonnements d'ordre métalinguistique

La plupart des recherches sur les connaissances métalinguistiques abordent différents aspects de la réflexion métalinguistique des enfants, tels les jugements de grammaticalité ou de pertinence pragmatique du discours, l'analyse du lan-

4 Après avoir énoncé ou rappelé, conformément aux directives des programmes d'études, la nécessité d'intégrer l'apprentissage du savoir grammatical et celui du savoir discursif, la plupart des auteurs d'une grammaire scolaire oublient, ou ignorent ou n'ont pas pris conscience ainsi que le faisaient les auteurs de grammaires plus anciennes, que le système grammatical du français écrit provient de celui du français oral qui lui impose diverses contraintes.

gage en unités linguistiques. Les conclusions des chercheurs, dont Papandropoulou et Sinclair (1974) et Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983), tendent à confirmer que la capacité à prendre le langage comme objet de réflexion est en relation avec l'âge des sujets. Les résultats mettent en relief l'omniprésence, même s'il y a une diminution avec l'âge, des arguments non métalinguistiques (5 % des réponses dans le groupe des onze ans) malgré la constante progression des arguments métalinguistiques. «La diminution des arguments non métalinguistiques s'interprète comme un phénomène de perte ou d'effacement partiel d'un savoir naïf» (Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, 1983). Parallèlement, les études font ressortir la croissance de la «capacité d'abstraction dans le savoir-dire des enfants sur la langue». Sur le plan morphosyntaxique, ces autrices mettent cette évolution en relation avec l'enseignement grammatical auquel les enfants sont soumis à partir du primaire.

Les travaux d'Othenin-Girard, de Weck et Kilcher-Hagedorn (1987) se situent dans la même perspective. Leur étude est une des rares qui, se dégageant de la perspective développementale, posent le savoir grammatical de l'apprenant en tant que «lieu» de traitement et de transformation, et tentent de «mesurer» ce que les élèves élaborent réellement comme connaissance. Ces autrices posent l'hypothèse que «les représentations grammaticales des élèves ne sont jamais le reflet fidèle des informations reçues, mais plutôt le résultat d'un processus d'assimilation et de réélaboration» (Othenin-Girard et de Weck, 1988, 54). Cela les amène à présenter le savoir grammatical des élèves comme «un agglomérat composite et mouvant» dans le sens où ce savoir est tantôt le reflet de l'enseignement transmis, tantôt le reflet «d'un savoir plus intuitif» du fonctionnement de la langue. De plus, leur recherche met en relief «le caractère peu généralisable des procédures élaborées» (*Ibid.*, 55) par les élèves.

Enfin, nous avons considéré les recherches d'Ariaux-Maraux (1985). Ses recherches portent sur le processus d'acquisition de l'orthographe chez des sujets de 9 à 28 ans, tous considérés comme dysorthographiques, c'est-à-dire des personnes dont les échecs scolaires sont jugés suffisamment importants pour qu'elles aient besoin de séances de rééducation. L'intérêt de cette recherche réside dans le fait que l'autrice a, à partir des raisonnements des sujets, établi une typologie des justifications émises dont nous nous sommes inspirés dans l'analyse des données.

En somme, chacune de ces études conduit sensiblement à la même conclusion. À partir de l'enseignement de la grammaire qu'il reçoit, chaque individu

élabore des procédures qui lui sont propres. Ces procédures se complexifient avec l'âge sous l'influence de la scolarité et des expériences de vie. Dans cette perspective, il apparaît important d'aller voir ce que les étudiants des ordres postsecondaires établissent comme procédures et raisonnements métalinguistiques lorsqu'ils sont en situation de repérage d'erreurs, afin de mesurer dans quelle proportion, après avoir suivi des cours de grammaire depuis plusieurs années, ces raisonnements sont liés d'une part à la scolarité suivie et d'autre part à ce que Boutet *et al.* (1983) appellent le «savoir intuitif». Le rapport dialectique entre ces deux types de savoirs s'avère d'autant plus intéressant qu'il représente le point d'ancrage du problème que constitue l'acquisition du français écrit. Tout comme Boutet (1988), nous posons l'apprenant comme «l'agent et le créateur de ses apprentissages». Par cette analyse de résultats, nous tentons de dégager les caractéristiques des étudiants forts et celles des étudiants faibles en regard de leur cheminement réflexif d'ordre grammatical.

## 2. Objectifs de la recherche

Nos objectifs de recherche se situent d'une part en lien direct avec ce qui est enseigné aux élèves et ce qu'ils sont censés en retenir, et d'autre part, avec les conclusions des recherches qui ont été présentées précédemment. En ce sens, par l'étude des raisonnements des étudiants, nous visons à dégager comment ils comprennent les accords en genre et en nombre et comment ils réutilisent en situation de résolution de problème le savoir grammatical dispensé par l'école. La conclusion selon laquelle «les élèves élaborent un savoir qui leur est propre» nous permet de croire qu'il est sans doute possible de dégager des caractéristiques pour les étudiants forts et d'autres pour les étudiants faibles en ce qui a trait aux variations du nom et de l'adjectif en genre et en nombre. De ces caractéristiques, nous pourrions éventuellement faire ressortir des différences entre le savoir reconstruit par les forts et celui reconstruit par les faibles.

Notre objectif général comprend deux objectifs spécifiques. Premièrement, à partir des raisonnements recueillis, nous cherchons à dégager des tendances caractéristiques des sujets répartis selon différentes variables, dont le niveau d'étude (collégial/universitaire), l'appartenance sexuelle, le domaine d'étude (sciences/sciences humaines). Deuxièmement, nous cherchons à déterminer plus particulièrement le discours métalinguistique caractéristique des étudiants forts et celui qui caractérise les étudiants faibles.

### 3. Méthodologie de recherche

Notre étude se rattache à une recherche plus générale sur «la maîtrise du français écrit aux ordres collégial et universitaire»<sup>5</sup>. Plusieurs personnes travaillent sur les raisonnements émis par rapport à différents types d'erreurs, tels ceux relatifs à la syntaxe, à l'accord du verbe, au métalangage, à la richesse lexicale, etc. En ce qui nous concerne ici, nous intéressent tout particulièrement les problèmes des accords en genre et en nombre. Nous présentons le sous-échantillon formé à partir de l'échantillon global de la recherche de Roy, Lafontaine, Boudreau et Viau (1989) dont les résultats figurent dans Roy, Lafontaine et Legros (1995), les variables indépendantes qui se rattachent à cet échantillon restreint, les instruments de recherche de même que la méthode de cueillette des données et les limites inhérentes à la méthodologie utilisée.

#### 3.1 L'échantillon et ses caractéristiques

Notre échantillon est formé de 20 étudiants choisis dans celui de 162 étudiants constitué par l'équipe de recherche. Cet échantillon présente quatre types de caractéristiques individuelles. Tout d'abord, nous avons sélectionné 10 étudiants de l'ordre collégial et 10 de l'ordre universitaire. Ensuite, nous avons veillé à ce que notre choix comprenne 10 sujets forts et 10 sujets faibles : pour ce faire, nous sommes basés sur la note que ces sujets avaient obtenue au *Turbo*<sup>6</sup>. Notre but étant de dégager les différences notables, s'il en est, entre ces deux groupes au niveau des raisonnements, nous avons fait en sorte que notre échantillon ne soit pas composé d'étudiants dont le niveau de maîtrise du français se situe dans la moyenne. Est considéré comme fort l'étudiant dont la note se situe dans les 15 % des notes supérieures et comme faible, celui dont la note se situe dans les 15 % des notes inférieures.

- 
- 5 Il s'agit d'une recherche triennale (1990-1993), subventionnée par le Fonds pour la formation de chercheurs et d'aide à la recherche (FCAR; EQ-0572) du Gouvernement du Québec, réalisée par les professeurs Gérard-Raymond Roy (responsable de la recherche), Louise Lafontaine, Guy Boudreau et Rolland Viau, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, et qui a donné lieu à plusieurs publications dont *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (1992), *La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement* (troisième numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*, 1995), «Analyse de cas problèmes en maîtrise du français écrit aux ordres d'enseignement collégial et universitaire» (1993), etc.
- 6 C'est le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* conçu et validé en 1987 par les professeurs Biron, Lafontaine et Roy de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, pour l'évaluation de la connaissance du français écrit des étudiants de l'ordre universitaire.

Nous tenons compte également de la variable «groupes d'appartenance sexuelle» pour déceler éventuellement s'il existe des distinctions entre les raisonnements émis par les garçons et ceux émis par les filles. À ce sujet, Roy et Lafontaine (1992) ont remarqué que «les filles obtiennent une moyenne de 7 % supérieure à celle des garçons» : cette différence au niveau des scores nous a incités à établir des sous-groupes parmi les forts et parmi les faibles; nous espérons vérifier ainsi, par exemple, si un garçon dont le score est élevé a des raisonnements analogues à ceux d'une fille dont le score est élevé, etc.

La dernière variable prise en considération dans notre recherche est le domaine d'études du sujet. Roy et Lafontaine (1992) ont là aussi mis en relief des écarts entre les niveaux de maîtrise du français des étudiants suivant leur faculté d'appartenance. Toutefois, contrairement à l'idée couramment émise, «les facultés de sciences exactes ne s'opposent pas à celles de sciences humaines en ce qui concerne la maîtrise du français écrit». Ces constatations nous amènent à penser qu'il est éventuellement possible de noter des distinctions dans les raisonnements émis par les étudiants suivant la faculté à laquelle ils appartiennent. Nous nous limitons cependant à comparer les étudiants de sciences avec ceux de sciences humaines. Un étudiant de médecine ou de mathématiques raisonne-t-il par rapport au fonctionnement de la langue de la même manière qu'un étudiant en éducation ou en lettres? Il serait audacieux de prétendre répondre à cette question, mais nous espérons entrevoir des différences, si elles existent, bien évidemment.

### 3.2 La cueillette des données

Pour analyser le discours métalinguistique des étudiants lorsqu'ils sont confrontés à résoudre des problèmes d'orthographe grammaticale, il nous fallait trouver une procédure qui permette d'abord l'accès aux raisonnements qu'ils font dans une telle situation et qui n'introduise pas de biais dans les réponses ou verbalisations qu'ils émettent. Comme le questionnaire ou l'entrevue semi-dirigée n'écartait ni l'un ni l'autre les risques d'influencer les réponses obtenues, l'équipe de recherche (Roy, 1989; Roy *et al.*, 1992) a décidé de recourir au protocole de pensée à haute voix. Il a donc été demandé à chaque sujet de verbaliser le plus possible les raisonnements et les procédures qui lui venaient à l'esprit au moment même où il résolvait les problèmes de français écrit qui lui étaient présentés et pour décider si tel mot est orthographié correctement ou non ou si telle phrase est correcte ou incorrecte.

Nous avons présenté à l'étudiant un mini-turbo élaboré sur le même modèle que le *Turbo* et à partir de ce test. De ce fait, le mini-turbo comprend une section d'identification d'erreurs cibles (25 erreurs) placées dans des ensembles de phrases, une section de repérage d'erreurs dissimulées dans des petits textes et une section de rédaction. En pratique, compte tenu de la situation de recherche, les sujets ont été placés dans les deux situations complémentaires suivantes.

### *3.2.1 Une situation de repérage d'erreurs*

Dans une première rencontre, d'une durée maximale d'une heure et demie, les sujets ont eu à repérer six types d'erreurs, dont des erreurs d'accord en genre et en nombre, situées dans quatre phrases. La nature des erreurs à repérer était annoncée au début de chaque section du mini-turbo : il s'agit là d'une situation où les contraintes imposées par le test sont grandes, car les sujets savent qu'il y a une erreur par sous-groupes de quatre phrases et ils en connaissent le type. Dans un second temps, les sujets ont été placés dans une situation plus naturelle : ils ont eu à repérer des erreurs qui étaient placées à l'intérieur de quatre petits textes suivis, erreurs dont ils ignoraient le nombre et la nature. Ils devaient non seulement trouver ces erreurs, mais ils devaient également corriger ce qu'ils considéraient comme mal orthographié. Les propos de chaque sujet ont été enregistrés sur cassette audio.

### *3.2.2 Une situation de production de texte*

Dans une seconde rencontre, d'une heure environ, les sujets ont été placés, un à un, en situation de production de texte. Ils devaient choisir un sujet de rédaction parmi trois qui leur étaient proposés, puis composer un texte; ce faisant, ils étaient filmés sur cassette vidéo et enregistrés sur cassette audio. Ils avaient pour consigne de verbaliser tout ce qui leur venait à l'esprit pendant la rédaction, tant ce qui concerne le plan discursif que ce qui relève du plan orthographique.

Dans chacune des situations de collecte de données, une personne de l'équipe de recherche demeurait en présence des sujets de façon à leur rappeler, le cas échéant, la nécessité de verbaliser à haute voix. Les verbalisations ainsi recueillies ont par la suite été transcrites et c'est à partir des transcriptions des enregistrements que nous tenterons de comprendre les raisonnements des sujets et de découvrir leurs stratégies, tout comme Ariaux-Maraux (1985), qui a travaillé sur les raisonnements émis par les dysorthographiques, l'a fait avant nous.

### 3.3 Les limites de la recherche

Nous sommes conscients que notre échantillon comporte certains aspects «contestables». En effet, l'échantillon général (N = 162) est composé de sujets volontaires, ce qui peut amener des biais, et les 20 étudiants de notre sous-échantillon n'ont pas été choisis de façon aléatoire (voir *supra*). Ces aspects relatifs à la constitution de notre sous-échantillon nous permettent tout au plus de dégager des tendances, mais ils ne nous permettent pas de bâtir un modèle représentatif des raisonnements de l'étudiant fort ni un modèle représentatif des raisonnements de l'étudiant faible.

Il faut aussi prendre en considération que la méthodologie retenue repose sur l'accès au discours métalinguistique des étudiants et qu'elle vise à identifier les processus qui sous-tendent ces raisonnements. Or, les verbalisations émises ne donnent pas nécessairement accès à la totalité du savoir linguistique des sujets car, comme l'a indiqué Culioli (1968), on ne peut nier l'existence de raisonnements épilinguistiques qui renvoient à une gestion inconsciente du fonctionnement de la langue. Cela signifie que, même si un sujet le souhaite, il ne peut verbaliser tous les processus mis en œuvre dans la mesure où une partie d'entre eux s'effectue «à son insu». Nous devons donc restreindre notre étude à la partie consciente des raisonnements émis par les sujets en situation de repérage d'erreurs, de correction de texte et de rédaction.

Nous ne pouvons pas non plus prétendre accéder à l'activité opératoire des sujets lorsqu'ils appréhendent le fonctionnement de la langue écrite. Outre les activités épilinguistiques, nous devons tenir compte de ce que Berthoud (1982) appelle «la relative fiabilité du discours métalinguistique». Cette autrice met en évidence «un décalage entre capacité de réflexion et capacité de verbalisation» en précisant qu'il s'insère entre les deux «une activité de construction». Il y a une fluctuation entre les raisonnements des sujets et ce que nous recueillons avec notre magnétophone, et il nous est impossible de mesurer ce décalage.

C'est donc conscients des limites inhérentes au type de méthodologie qui est la nôtre que nous effectuons l'analyse des données.

#### 4. Présentation et analyse des résultats

Cette section comporte trois parties. En première partie, nous rappelons brièvement les distinctions principales, établies par Legros (1993), qui sont ressorties de l'analyse des résultats des 20 sujets au mini-turbo au regard des quatre variables retenues (niveau de maîtrise du français écrit mesuré par la note au *Turbo*, appartenance sexuelle, niveau d'enseignement et champ d'études). Ce premier palier d'analyse s'avère nécessaire dans la mesure où il peut mettre en évidence des éléments susceptibles de valider ou d'invalider la représentativité de notre échantillon dont nous avons présenté les limites.

Étant donné que notre étude ne se limite pas à l'analyse des résultats des sujets de notre échantillon, considérés en terme de bonnes ou de mauvaises réponses<sup>7</sup> et que notre but initial est de comprendre les raisonnements que les étudiants émettent lorsqu'ils résolvent des problèmes d'accord en genre et en nombre, nous consacrons la deuxième partie à l'analyse des verbalisations émises par les sujets du sous-échantillon. En troisième section, nous présentons les résultats d'une analyse factorielle des correspondances visant à dégager des implications de type qualitatif appuyées sur un traitement quantitatif des données<sup>8</sup>.

##### 4.1 Distinctions des sujets selon les variables

Les résultats obtenus aux trois parties du mini-turbo par les 20 sujets de l'échantillon font voir, pour chacune des quatre variables indépendantes, des différences significatives ( $p \leq 0,05$ ) similaires ou conformes à celles relevées par Roy et Lafontaine (1992). En voici un rappel succinct.

Premièrement, entre les étudiants des collèges et ceux de l'université, nous notons que plus la difficulté augmente, ou moins l'exercice repose sur des contraintes préétablies (nombre d'erreurs, types d'erreurs), plus l'écart va en s'accroissant en faveur des universitaires. Par exemple, les deux groupes de sujets affichent des résultats relativement semblables en identification d'erreurs, alors qu'en rédaction, les sujets d'université ont commis 40 % moins d'erreurs que ceux de collège.

7 Dans *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*, Roy et Lafontaine (1992) présentent des résultats de ce type obtenus annuellement par les étudiants de l'Université de Sherbrooke de 1987 à 1990.

8 Le traitement statistique des données a été mené sous la bienveillance du professeur Maurice Brisebois de la Faculté des sciences de l'Université de Sherbrooke.

Deuxièmement, la variable «maîtrise du français écrit» fait apparaître à peu près le même scénario. Bien évidemment, les forts réussissent mieux que les faibles et cette tendance va en s'affirmant alors que les exigences du test deviennent moins dirigistes.

Troisièmement, nous avons constaté que les filles réussissent en général mieux que les garçons face aux erreurs d'accords en genre et en nombre et que cette différence est plus marquée à l'ordre universitaire qu'à celui du collégial.

Quatrièmement, nous avons relevé que les étudiants de sciences obtiennent à l'ensemble du mini-turbo de meilleurs résultats que les étudiants de sciences humaines et ce, aux deux niveaux d'études. Ce sont encore une fois les étudiantes des domaines scientifiques qui dominent. Cette dernière distinction ne nous surprend guère car, au moment de constituer notre sous-échantillon, il nous avait été difficile de trouver, pour l'ordre universitaire, une fille faible en français et étudiant en sciences<sup>9</sup>. Cela tient peut-être uniquement au fait qu'il n'y a pas eu beaucoup d'étudiants faibles du secteur des sciences à s'être portés volontaires.

## 4.2 Distinctions des sujets selon les raisonnements

Cette sous-section porte sur l'analyse proprement dite des raisonnements émis par les 20 sujets de notre échantillon. Nous procédons d'abord à une classification et à une analyse générales des raisonnements obtenus, puis nous les considérons au regard des diverses variables indépendantes.

### 4.2.1 Classification et analyse générales des raisonnements

Nous avons codé le discours métalinguistique émis à haute voix, par chacun des sujets, relativement à chaque cas d'accord en genre et en nombre du mini-turbo (voir *supra*), et ce, tant pour les deux situations de repérage d'erreurs que pour la situation de production de texte. Cela nous a conduits à répertorier les différents types de raisonnements obtenus et à les classer en fonction des quatre axes annoncés dans la méthodologie.

---

<sup>9</sup> Dans l'échantillon du groupe de recherche, la seule étudiante qui présentait ces caractéristiques avait obtenu une note de 50 au *Turbo*, ce qui est loin d'être un score faible, même au sein du groupe des étudiants de sciences.

**Tableau 1** – Liste des types de raisonnements répertoriés

<b>Classe I – Raisonnements liés aux relations fonctionnelles des mots dans la phrase</b>	
1. Recherche du donneur	4. Recherche marque morphologique de nombre
2. Accord donneur-receveur juste	5. Recherche marque morphologique de genre
3. Accord-donneur erroné	
<b>Classe II – Raisonnements liés aux relations sémantiques des mots dans la phrase</b>	
6. Raisonnement sémantique juste	8. Usage d'un truc sémantique
7. Raisonnement sémantique erroné	
<b>Classe III – Raisonnements qui ont recours aux opérations linguistiques</b>	
9. Substitution morphologique	11. Recherche support oral
10. Substitution sémantique	
<b>Classe IV – Raisonnements liés aux connaissances déclaratives du sujet</b>	
12. Amalgame de règles	14. Rappel erroné de la règle
13. Énoncé de la règle	15. Application de la règle

Le tableau 1 présente la liste des raisonnements recensés dans chacune des quatre classes : cette classification des raisonnements ne présuppose pas l'existence d'un ordre d'importance entre les classes. Nous tenons à rappeler une nouvelle fois que cette liste ne représente que les raisonnements exprimés à intelligible voix; elle n'a aucune prétention de représentativité exhaustive des raisonnements effectués par les sujets, comme il a été mentionné précédemment relativement aux limites du protocole de verbalisation à haute voix retenu pour la recherche.

Les 20 sujets de l'échantillon ont verbalisé au total, pour les trois parties du mini-turbo, 212 raisonnements relativement aux accords en genre et en nombre. Le tableau 2 présente le nombre de raisonnements que nous avons cumulés pour chacune des parties du mini-turbo.

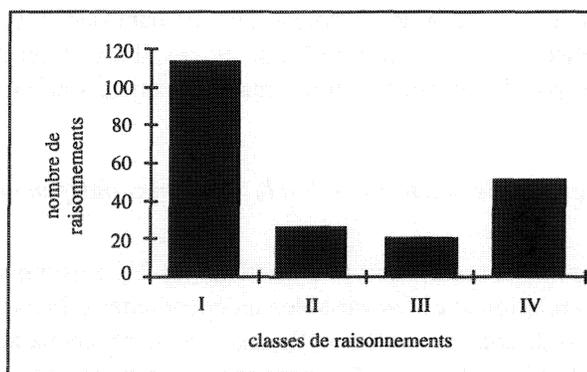
**Tableau 2** – Nombre de raisonnements aux trois sections du mini-turbo

	<b>Repérage d'erreurs</b>	<b>Correction de texte</b>	<b>Rédaction</b>
N raisonnements	108	97	7

Le nombre de raisonnements linguistiques recueillis en situation de rédaction est faible, à peine 3 %, car, comme l'ont déjà noté Besse et Porquier (1984), Halté (1992) et Roy *et al.* (1995), l'attention du sujet est alors centrée beaucoup

plus sur la production discursive et sur l'organisation des idées que sur le volet orthographique. Cet effectif restreint de verbalisations d'ordre orthographique émises en situation de rédaction ne nous permet pas d'effectuer des comparaisons à partir des trois niveaux de contrainte caractéristiques des trois parties du miniturno.

Cependant, il nous est possible de répartir, comme le montre le graphique 1, ces 212 raisonnements selon les quatre classes susmentionnées.



**Graphique 1 – Répartition des raisonnements**

Cette représentation met en évidence que les classes I et IV regroupent 75 % des raisonnements. D'une part, la majorité des raisonnements émis, ceux de la classe I (50,5 %), concernent directement l'établissement des relations fonctionnelles des mots dans la phrase par la recherche quasi intuitive de l'influence d'un donneur sur un receveur dont il a été fait mention en première partie de la problématique. Suivent les raisonnements qui font appel aux connaissances déclaratives des sujets, ceux de la classe IV qui totalisent 24,5 % de l'effectif : ces raisonnements, qui sont en général des rappels de règles<sup>10</sup>, reflètent d'une certaine manière que l'enseignement reçu demeure plus ou moins bien assimilé. Nous verrons ci-après dans quelle mesure ces moyens ont mené à la bonne réponse.

<sup>10</sup> À propos du terme «les feuilles jaunes, orange et rouge vif», le sujet 21 dit : «Me semble que jaune est pas plus pluriel parce qu'il y a plusieurs feuilles qui sont jaunes; c'est un adjectif qui s'accorde pas, comme orange.»

Quant aux raisonnements d'ordre sémantique et à ceux qui révèlent un recours aux opérations linguistiques (classes II et III du tableau 1), ils forment à peine 25 % de tous les raisonnements émis (graphique 1). Ces deux classes de raisonnements font ressortir les points suivants : premièrement, le recours aux opérations linguistiques, qui implique une démarche réfléchie de résolution de problème, n'a été retenu par les sujets que pour moins de 10 % des problèmes à résoudre, et ce, même si le *Programme d'études de français* (Gouvernement du Québec, 1979) préconise le contraire depuis plus de quinze ans<sup>11</sup>. On peut donc émettre ici l'hypothèse que l'utilisation de ce moyen didactique ne serait pas une démarche intégrée par les apprenants face aux difficultés d'accords en genre et en nombre. Deuxièmement, les raisonnements sémantiques (classe II) ne sont guère plus utilisés que les opérations linguistiques; il faut noter en outre qu'en aucun cas, ce type de raisonnement n'a mené les sujets à la bonne réponse.

#### 4.2.2 Analyse des raisonnements selon les variables indépendantes

Nous examinons maintenant plus en détail les 212 raisonnements émis et les plaçons en relation avec les variables indépendantes reliées à notre échantillon. Les sujets de collèges ont émis 101 raisonnements comparativement à 111 pour ceux de l'université; ceux de sciences (n = 8) en ont produit 86 comparativement à 126 pour ceux de sciences humaines (n = 12); chez les filles, on relève 102 raisonnements par rapport à 110 chez les garçons tandis que les sujets forts comptent 124 raisonnements en comparaison de 88 chez les sujets faibles. Seule cette dernière répartition présente une différence intergroupe significative ( $\chi^2_{0,05; 1} = 3,84$ ). Par ailleurs, comme les variables «niveaux de maîtrise du français écrit» et «groupes d'appartenance sexuelle» sont les seules à révéler des différences significatives lorsque nous distribuons, pour chaque variable, les 212 verbalisations selon les classes de raisonnements, nous limitons ci-après à ces deux variables l'analyse des résultats obtenus.

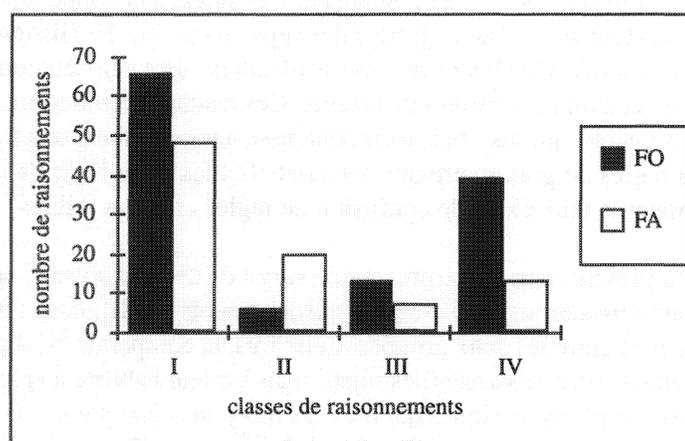
---

11 Gosselin, Girard et Simard ont rédigé, dès 1981, à l'intention des enseignants et des enseignantes, un fascicule de présentation et d'utilisation de ce moyen d'appropriation de l'objet d'apprentissage que constitue le savoir orthographique en particulier.

## — Répartition des raisonnements selon les niveaux de maîtrise du français écrit

Le graphique 2 montre la répartition, selon les classes de raisonnements, des 124 verbalisations d'ordre métalinguistique émises par les sujets forts et les 88 qui ont été émises par les sujets faibles. L'application du test d'homogénéité (Tricot et Picard, 1969) aux effectifs réels de chaque groupe-classe confirme cette constatation. La valeur calculée est égale à 19,54, ce qui nous permet de rejeter l'homogénéité de façon incontestable, dans la mesure où à 3 degrés de liberté et au seuil de signification de 0,05, la valeur trouvée dépasse largement 7,81 ( $\chi^2_{0,05; 3} = 7,81$ ). C'est pourquoi, même si la taille de notre échantillon ( $n = 20$ ) ne permet pas de pousser très en profondeur l'analyse statistique relative au niveau de maîtrise du français écrit, il nous importe de souligner les nuances qui apparaissent au regard de chacune des classes de raisonnements.

Le graphique 2 illustre cette répartition : il fait voir que les sujets forts émettent plus de raisonnements que les sujets faibles pour les classes de raisonnements I, III et IV; la tendance est inversée pour la classe II.



**Graphique 2** – Répartition des raisonnements selon le niveau de maîtrise du français

Même si les différences qui apparaissent sur cet histogramme n'ont pas toutes le même degré de signification, elles montrent néanmoins que les étudiants forts semblent mieux maîtriser, ou à tout le moins utiliser avec plus d'aisance,

les raisonnements liés aux relations fonctionnelles des mots dans la phrase (classe I), les raisonnements liés aux connaissances déclaratives (classe IV) et, enfin, les raisonnements qui ont recours aux opérations linguistiques (classe III). Ces trois classes représentent les façons les plus pertinentes de résoudre des problèmes de relations grammaticales, surtout si on les compare à ceux de la classe II qui font appel aux relations sémantiques des mots dans la phrase.

En ce qui a trait aux raisonnements de la classe IV qui portent sur des connaissances déclaratives, la différence entre les deux groupes de sujets est importante. En effet, les sujets forts ont émis 39 raisonnements qui font appel à la connaissance de la règle alors que les sujets faibles n'en ont émis que 13. En poursuivant, nous remarquons que parmi les 13 raisonnements émis verbalement par les sujets faibles, 6 sont des amalgames, c'est-à-dire des confusions soit au niveau de la règle elle-même (combinaison de deux règles), soit au niveau de son contexte d'application. Par exemple, devant la phrase : «Tous quatre parlaient l'allemand et le russe.», un sujet déclare : *ça prendrait un s à quatre, il me semble que les adjectifs numériques s'accordent en genre et en nombre.*

Cela signifie que sur 13 raisonnements de type «rappel de règles» émis par les sujets faibles, 7 seulement ont amené ces sujets à la bonne réponse. La proportion est tout autre pour le groupe des sujets forts : sur 39 raisonnements, 35 ont amené les sujets à la bonne réponse, les 4 autres raisonnements comprenant 2 amalgames et 2 rappels erronés de la règle. Ces résultats démontrent, comme cela était prévisible, que les sujets forts connaissent mieux et utilisent à meilleur escient les règles de grammaire que les sujets faibles ne le font; ils illustrent simultanément le taux élevé de confusion de règles chez les faibles.

Jusqu'à présent, rien de surprenant ne surgit de cette analyse. Cependant, lorsque nous considérons les classes de raisonnements I et III, nous constatons que l'écart croît entre les deux groupes. Cette fois, la comparaison ne porte pas sur le contenu des connaissances des sujets, mais sur leur habileté à «jouer» avec les relations morphosyntaxiques qui lient les mots dans une phrase, la maîtrise de ce «jeu» reposant sur la compréhension de la structure même de la phrase. Les sujets forts se révèlent alors plus habiles que les sujets faibles à formuler des raisonnements qui consistent, habituellement, à repérer le donneur de marques de genre et de nombre (classe I) ou bien encore à utiliser la substitution comme stratégie (classe III). Voici un extrait des verbalisations d'un sujet qui est en train de répondre à la partie «repérage d'erreurs»; il lit la phrase : «Les jaunes pâles conviennent aux teints basanés.» Il réagit aussitôt avec l'argument suivant : *Je*

*pense qu'on ne dit pas les jaunes pâles, on dirait plutôt la couleur jaune pâle convient parce qu'il ne doit pas y avoir 15 000 couleurs jaunes pâles, il n'y en a qu'une.* Cet extrait illustre la difficulté que les faibles ont à raisonner sur l'aspect morphosyntaxique de la phrase et qu'ils ont tendance à glisser, à leur insu, sur le plan sémantique.

Restent les raisonnements de la classe II (graphique 2) : en aucun cas, pour les 20 sujets, ces raisonnements sémantiques n'ont mené à la bonne réponse. Les 10 sujets faibles de l'échantillon ont formulé trois fois plus souvent ce type de raisonnements (18 fois) que les 10 sujets forts (6 fois). À titre illustratif, voici ce qu'a déclaré un sujet devant la phrase « Cette compétitrice se prépare aux épreuves automnales d'athlétisme. » : *Le mot automnale ne peut pas prendre un s, car il n'y a qu'un automne par année.*

Malgré les limites inhérentes à la taille de notre échantillon restreint ( $n = 20$ ) et celles inhérentes au protocole choisi, ces caractéristiques correspondent à celles de l'échantillon du groupe de recherche ( $N = 162$ ). Elles viennent étayer les affirmations de Roy *et al.* (1995), à savoir que les sujets les plus faibles éprouvent de grandes difficultés du fait que l'enseignement de la grammaire ne leur présente pas le fonctionnement morphosyntaxique de la langue de façon univoque : les plans sémantique et morphosyntaxique n'y sont pas clairement dissociés, ce qui empêcherait les faibles d'établir convenablement l'accord des mots.

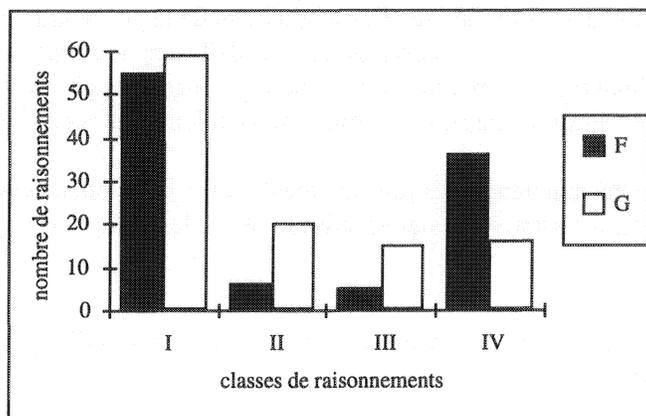
Examinons maintenant les raisonnements selon la seconde caractéristique individuelle qui s'est révélée significative, à savoir les groupes d'appartenance sexuelle.

#### — Répartition des raisonnements en fonction des groupes d'appartenance sexuelle

Sur un plan général, les 212 raisonnements se répartissent de façon à peu près équivalente entre les filles et les garçons qui en ont produit respectivement 102 et 110. Cela ne veut pas dire toutefois que cette équivalence subsiste au niveau de chacune des classes de raisonnements. En effet, l'application du test d'homogénéité (Tricot et Picard, 1969) indique que la répartition des données n'est pas homogène. À trois degrés de liberté et au seuil de signification de 0,05, la valeur calculée ne doit pas dépasser 7,81; comme elle atteint 18,29, il faut conclure à la non-homogénéité des données réparties selon la variable « groupes d'appartenance sexuelle ».

Ainsi que le fait voir le graphique 3, les garçons de l'échantillon ont émis plus de raisonnements liés aux trois premières classes de raisonnements alors que les filles dominent les garçons quant aux raisonnements rattachés à la quatrième classe. Les écarts intergroupes sont significatifs ( $p \leq 0,05$ ) pour les classes II, III et IV, ce qui signifie déjà qu'en ce qui concerne les raisonnements liés aux relations fonctionnelles des mots dans la phrase (classe I), il ne ressort pas de différences significatives entre les deux groupes de sujets.

Les raisonnements basés sur les opérations linguistiques (classe III) – il ne s'agit d'ailleurs que de ceux liés à l'opération de substitution – ont été effectués en majorité (75 %) par les garçons. Ce sont les garçons qui ont eu plus souvent recours à la démarche qui consiste à rechercher un support oral pour s'assurer de la nécessité d'un accord ou bien pour s'assurer de la terminaison adéquate d'un adjectif, par exemple. Pour les filles, le support oral accompagne plus naturellement la relation sujet-attribut, bien sûr quand la locutrice est en cause (voir *infra*). Cette démarche qui est porteuse d'indices ou de marques orales révèle que les garçons sont moins sûrs d'eux face aux accords en genre et en nombre.



**Graphique 3** – Répartition des raisonnements selon les groupes d'appartenance sexuelle

Quant aux filles de l'échantillon, elles ont affiché une connaissance, une maîtrise et une utilisation plus judicieuse des règles de grammaire (classe IV) que ne l'ont fait les garçons car, chaque fois qu'elles énoncent une règle ou qu'elles déclarent appliquer une règle, leur démarche les amène à la bonne réponse. Il faut

noter parallèlement la forte tendance des garçons à raisonner sur la structure sémantique de la phrase ou sur le sens d'un mot (classe II) pour effectuer ou pour rectifier les accords en genre et en nombre. Dans la totalité des cas, cette démarche les a conduits à une réponse erronée, ce qui déjà les assimile aux faibles.

Cette analyse ne nous permet pas encore de dégager vraiment des profils ou des tendances. À cette fin, nous effectuons maintenant une analyse de correspondances simple susceptible d'affiner ou d'étayer les observations antérieures.

#### 4.3 Analyse de correspondances

La classification des raisonnements (voir tableau 1, *supra*) que nous avons établie comporte 15 types de raisonnements différents. Lorsque nous répartissons les 212 raisonnements selon les différentes variables, nous observons à plusieurs reprises que la fréquence d'apparition d'un raisonnement est égale à zéro. Aussi, pour minimiser l'influence que ces fréquences nulles sont susceptibles d'exercer sur l'analyse de correspondances, nous groupons les types de raisonnements selon les huit modalités suivantes : a) recherche d'un donneur; b) accord donneur-receveur juste; c) accord donneur-receveur erroné; d) recherche de marques morphologiques; f) raisonnements sémantiques; x) substitution morphologique; y) amalgame ou rappel erroné d'une règle; z) énoncé et/ou application de la règle. L'analyse des correspondances qui suit a donc été réalisée à partir des fréquences d'apparition des huit modalités de la variable «types de raisonnements» combinées avec les huit modalités de la variable «caractéristiques individuelles». Le graphique 4 représente le résultat du traitement statistique effectué.

La signification de chacun des axes dépend des modalités qui apportent les plus fortes contributions absolues; ces contributions permettent «de savoir quelles sont les variables qui sont importantes dans une composante principale» (Cléroux, 1976).

Les points *forts* et *filles*, d'une part, ainsi que *faibles* et *garçons*, d'autre part, ont les contributions absolues les plus élevées pour ce qui est de la variable «caractéristiques individuelles». En ce qui concerne les modalités de la variable «types de raisonnements», les contributions absolues les plus fortes

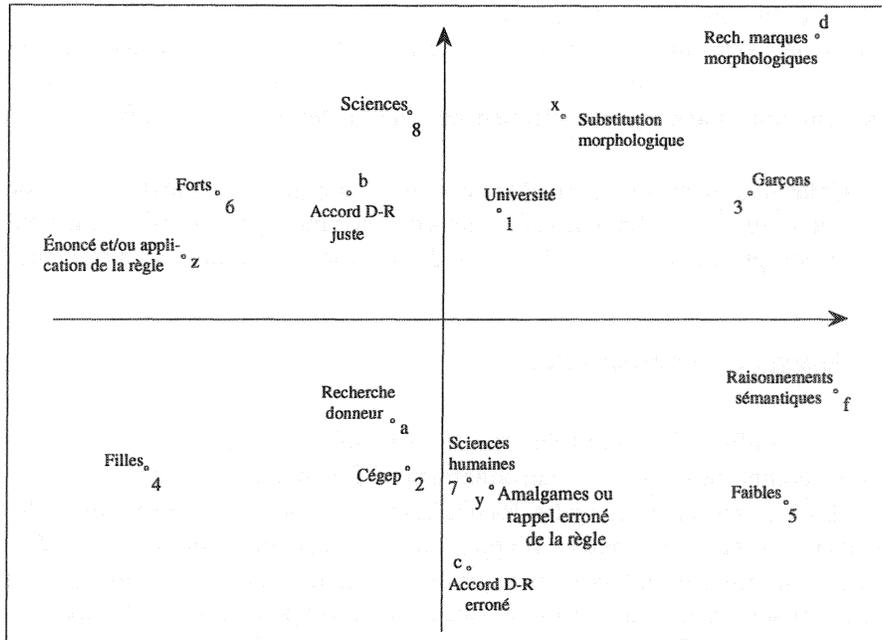


Figure 4 – Représentation des raisonnements sur les axes 1 et 2

sont celles des points *énoncé et/ou application de la règle*, *raisonnements sémantiques* et *recherche de marques morphologiques*. Ces éléments nous amènent à l'interprétation suivante de l'axe horizontal. Tout d'abord, par rapport à la variable «caractéristiques individuelles», ainsi qu'il a déjà été mentionné, les points *forts* et *filles* s'opposent aux points *garçons* et *faibles* et que leurs contributions absolues et relatives sont fortes par rapport à l'axe horizontal. Cela signifie que cet axe donne vraisemblablement une bonne représentation du niveau de maîtrise du français écrit qui va des sujets les plus forts, principalement des filles, aux sujets les plus faibles, majoritairement des garçons.

Si nous examinons maintenant la partie gauche du graphique, nous notons la position du point *énoncé et/ou application de la règle* et, à droite, les *raisonnements sémantiques*. Sachant que le premier type de raisonnement a conduit les sujets à résoudre correctement les problèmes d'accord en genre et en nombre, nous ne sommes pas surpris de la proximité de ce point avec les points *forts* et *filles*. Les filles, qui ont une plus grande maîtrise du français écrit que les garçons,

constatation que nous avons déjà faite par rapport aux scores obtenus au mini-turbo (voir aussi Roy, 1992) pour l'ensemble des étudiants qui ont subi le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, recourent plus souvent que les garçons à la démarche qui consiste à énoncer la règle d'abord et à l'appliquer ensuite; l'utilisation de cette démarche signifie que les filles connaissent et maîtrisent davantage que les garçons les règles qui régissent les accords en genre et en nombre. Comme il s'agit d'une tendance qui se développe dès le primaire, ainsi que l'a montré Roy (1985b), force nous est de constater ici que cet écart entre les filles et les garçons relativement à la maîtrise du français écrit ne s'est pas réduit avec la scolarisation.

Si l'on applique le même cheminement d'observation à droite du point d'origine du graphique 4, nous arrivons à la constatation suivante : les garçons, qui généralement maîtrisent moins bien le français écrit que les filles, utilisent le plus souvent des raisonnements sémantiques pour résoudre les problèmes d'accord en genre et en nombre auxquels ils ont été confrontés (rappelons qu'en aucun cas, dans la présente étude, ce type de raisonnements n'a amené les sujets à trouver la bonne réponse). Même s'il nous faut en atténuer la portée à cause de la petite taille de notre échantillon, ces conclusions paraissent fort importantes, car elles rejoignent un des objectifs spécifiques de notre étude, celui qui consistait à déterminer, à partir des raisonnements recueillis, les caractéristiques individuelles des sujets ou des étudiants (niveaux d'études, groupes d'appartenance sexuelle, niveaux de maîtrise du français, domaines d'études). Jusqu'à maintenant, en associant les modalités *filles* et *forts* aux connaissances déclaratives d'une part et les modalités *garçons* et *faibles* aux raisonnements basés sur le plan sémantique d'autre part, nous avons dégagé deux tendances majeures. De plus, l'association des variables *faibles* et *raisonnements sémantiques* vient confirmer ou à tout le moins renforcer les observations que nous avons établies relativement à la manière d'enseigner les accords en genre et en nombre préconisée par les grammaires scolaires actuelles. En conséquence, l'enseignement des notions et des règles de grammaire n'amène pas l'apprenant à bien distinguer les mécanismes qui relèvent du plan sémantique de ceux qui se rattachent au plan morphosyntaxique. Considérant toujours la partie droite du graphique 4, nous pouvons déduire que la proximité des points *garçons* et *recherche de marques morphologiques* vient appuyer ce qui transparaissait au niveau des scores obtenus par les garçons (voir *supra*). En effet, du fait qu'ils ont habituellement à s'exprimer au masculin, les garçons seraient moins habiles à manier les ajouts de marques morphologiques, comme l'a relevé Roy (1985b). Ils auraient donc plus souvent

besoin de recourir à une démarche de type «rechercher des indices morphologiques» pour résoudre les problèmes d'accords en genre et en nombre qui leur sont soumis.

Continuons à observer conjointement, dans le graphique 4, les variables «caractéristiques individuelles» et «types de raisonnements», mais en les considérant, cette fois, selon l'axe vertical. Les modalités les mieux représentées sont *sciences* et *sciences humaines* d'une part (même si la CR = 0,67) et par ordre décroissant *accord donneur-receveur erroné*, *accord donneur-receveur juste*, *substitution morphologique* et *recherche donneur-receveur*. Ces rapprochements permettent d'attribuer à l'axe vertical une signification «d'efficacité dans la maîtrise de l'approche donneur-receveur». En outre, on constate que plus le domaine d'études est proche des sciences, plus les étudiants sont habiles à maîtriser ce type de relations. À l'opposé, les étudiants dont le domaine d'études se rapproche des sciences humaines recourraient avec moins d'efficacité à cette approche qui fait appel à une observation «naturelle» et «systématique» des faits de langue. Cette dernière remarque confirme une nouvelle fois le fait que les étudiants les plus faibles n'ont pas intégré la structure sur laquelle reposent les relations morphosyntaxiques qui lient les mots dans une phrase, l'approche donneur-receveur reposant principalement sur l'aspect fonctionnel de la phrase comme nous l'avons mentionné précédemment.

Quant aux modalités *université*, *cégep* et *amalgames ou rappel erroné de la règle*, elles n'ont pas une contribution suffisante pour assurer une bonne représentation dans le graphique 4.

Voilà comment cette analyse des correspondances fait ressortir deux profils. À chacun correspond un niveau de maîtrise du français. Tout d'abord, les sujets forts, qui sont principalement des filles, connaissent les règles de grammaire et savent les appliquer. Leur maîtrise des accords en genre et en nombre repose ainsi principalement sur les connaissances déclaratives, c'est-à-dire sur le savoir acquis; le graphique 4 montre également qu'elles maîtrisent de façon significative l'approche donneur-receveur, approche utilisée toutefois de façon adéquate le plus souvent par les sujets de sciences. Parallèlement, les sujets faibles, qui sont le plus souvent des garçons, utilisent des raisonnements qui relèvent du plan sémantique de la phrase pour résoudre les problèmes d'accord. Même si, à l'instar des filles, les sujets faibles recourent à la stratégie qui consiste à rechercher les marques morphologiques des mots, ils maîtrisent fort peu en comparaison les lois qui régissent les accords en genre et en nombre.

## Conclusion

Nous nous étions fixé pour objectif de percevoir, à travers les raisonnements des étudiants, la façon dont l'enseignement des accords en genre et en nombre a été saisi et la manière dont les étudiants utilisent leur savoir grammatical en situation de résolution de problèmes d'accord. Nous avons à cette fin analysé les verbalisations que dix étudiantes ou étudiants de l'ordre collégial et dix étudiants ou étudiants de l'ordre universitaire ont émises au moment où ils ont eu à effectuer des exercices de repérage d'erreurs, de correction de textes et de rédaction. Malgré les limites inhérentes à la taille de l'échantillon, les résultats sont porteurs d'indices riches en information quant à la façon de raisonner des étudiants qui ont à résoudre, en contexte, des problèmes de relations morphosyntaxiques.

L'analyse des raisonnements de 20 sujets, faite à la lumière des scores qu'ils ont obtenus à un mini-test standardisé et selon les variables «ordres d'enseignement», «groupes d'appartenance sexuelle», «niveaux de maîtrise du français» et «domaines d'études», révèle que c'est là où les scores des différents groupes affichent les écarts les plus importants que les raisonnements diffèrent le plus d'un groupe à l'autre. En effet, après avoir constaté d'évidence, d'une part, que les forts obtiennent des résultats supérieurs à ceux des faibles et, d'autre part, que les filles affichent une maîtrise du français grammatical significativement supérieure à celle des garçons, nous avons aussi observé, lors de l'étude des raisonnements émis (4.3), que c'est en regard de ces mêmes variables (connaissance du français écrit, groupes d'appartenance sexuelle) qu'apparaissent les différences les plus importantes ( $p \leq 0,05$ ). Les forts et les filles se caractérisent par leur capacité «d'énoncer et d'appliquer les règles» à bon escient, ce qui pourrait signifier qu'un enseignement de la grammaire axé sur le déclaratif ne convient qu'aux sujets les plus motivés et les plus studieux, c'est-à-dire à ceux qui réussissent quelles que soient les circonstances. Cependant, quand nous considérons le type de raisonnement le plus utilisé par les faibles et les garçons, nous constatons que ces sujets, qui ont pourtant suivi les mêmes cours de grammaire que leurs vis-à-vis, les forts et les filles, recourent le plus souvent à des raisonnements sémantiques. Cela indique fort bien comment un même enseignement, en l'occurrence celui des règles de la grammaire scolaire, n'est pas reçu ni compris de la même façon par divers groupes d'individus.

En outre, il est ressorti de l'étude que les forts et les filles résolvent souvent les accords en genre et en nombre en faisant référence simplement aux relations qui existent entre les mots dans la phrase : ils vont à la recherche du donneur,

puis ils effectuent correctement l'accord. Quant aux faibles et aux garçons, bien qu'ils fassent plus souvent appel que les forts et les filles à l'opération de substitution et à la recherche de marques morphologiques, ils aboutissent soit à un accord donneur-receveur erroné, soit à un amalgame de règles, soit à un «désastreux» raisonnement sémantique.

Voilà donc où aboutit cette étude. Premièrement, elle confirme les soupçons qui pèsent sur l'enseignement traditionnel de la grammaire à l'effet que cet enseignement, qui est par trop déclaratif, ne rejoint que les meilleurs sujets. Deuxièmement, elle confirme aussi que le savoir grammatical offert à l'apprenant comporte nombre d'ambiguïtés et d'embûches qui l'empêchent de s'approprier convenablement l'objet d'apprentissage. Troisièmement, l'analyse des raisonnements montre que plusieurs sujets verbalisent du savoir grammatical sans tenir compte du contexte où se situe le problème à résoudre, ce qui signifie une carence au niveau des connaissances situationnelles. Quatrièmement, cette analyse confirme que le savoir grammatical réutilisé en situation de résolution de problème de français écrit ressortit à la fois au plan sémantique et au plan morphosyntaxique sous-jacent à la structure d'une phrase. Cinquièmement, il résulte aussi de cette étude que le savoir grammatical, celui de la classe I, qui est le plus utilisé, voire le plus utile, pour résoudre des accords en genre et en nombre se rattache à une utilisation spontanée de la langue et que, de ce fait, il est antérieur à la formation scolaire. Sixièmement, l'influence bénéfique que devaient avoir les programmes d'études de 1980 sur la maîtrise français écrit, en intégrant les acquisitions orthographiques à la pratique discursive et en préconisant le recours aux opérations linguistiques, ne ressort aucunement de l'examen des verbalisations qui précède. Au contraire!

## Références

- ARIAUX-MARAUX, I. (1985).  
Choix orthographiques de dysorthographiques. *Pratiques*, 46, 67-76.
- BERBAUM, J. (1991).  
*Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF.
- BERTHOUD, A.-C. (1982).  
Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants. *Encrage*, 8-9, 139-142.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1980).  
*La réflexion métalinguistique des apprenants*. Genève : Imprimerie nationale.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984).  
*Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.

- BIRON, H., LAFONTAINE, L. et ROY, G.-R. (1987).  
*Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- BOUTET, J. (1988).  
Un acteur négligé, l'apprenant. *Le français d'aujourd'hui*, 83, 35-40.
- BOUTET, J., GAUTHIER, F. et SAINT-PIERRE, M. (1983).  
Savoir dire sur la phrase. *Archives de psychologie*, 51, 205-228.
- BOUTET, J., GAUTHIER, F. et SAINT-PIERRE, M. (1985).  
Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, en dehors de la classe de grammaire. *Revue française de pédagogie*, 71, 13-16.
- BIBEAU, G., DOUCET, L., POIRIER, J.-C. et VERMETTE, M. (1975).  
*Enquête sur le français écrit dans les cégeps*. Montréal : Collège Maisonneuve.
- BRÉDART, S. et RONDAL, J.-A. (1981).  
*L'analyse du langage chez l'enfant, les activités métalinguistiques*. Bruxelles : Pierre Mardaga Éditeur.
- BUREAU, C. (1976).  
*Rapport sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval*. Sainte-Foy : Université Laval.
- CLÉROUX, R. (1976).  
Notes pour le cours «Analyse de données multidimensionnelles (IFT6600)». Montréal : Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- CULIOLI, A. (1968).  
La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-117.
- DUBOIS, J. (1967).  
*Grammaire structurale du français – Nom et pronom*. Paris : Larousse.
- GOSSELIN, M., GIRARD, N. et SIMARD, C. (1981).  
*Cinq opérations linguistiques*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- GOMBERT, J. É. (1990).  
*Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1980).  
*Programme d'études de français. Primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- HALTÉ, J.-F. (1992).  
*La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- NOËL, B. (1991).  
*La métacognition*. Bruxelles : De Boeck-Wesmaël.
- OTHENIN-GIRARD, C. et DE WECK, G. (1988).  
Et si le savoir grammatical ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu? *Le français d'aujourd'hui*, 83, 53-60.
- OTHENIN-GIRARD, C., DE WECK, G. et KILCHER-HAGEDORN, H. (1987).  
*Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*. Berne : Peter Lang.
- PAPANDROPOULOU, I. et SINCLAIR, H. (1974).  
What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human development*, 17(4), 241-258.

- LAFONTAINE, L. et LEGROS, C. (1995).  
 Profils cognitifs et affectifs d'étudiants de l'ordre universitaire faibles en français écrit. In G.-R. Roy et G. Boudreau (éd.), *La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement* (Numéro thématique). *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 121-145.
- LEGROS, C. (1993).  
*Analyse des raisonnements métalinguistiques d'étudiants des ordres postsecondaires en situation de repérage d'erreurs d'accords de genre et de nombre*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- ROY, G.-R. (1983).  
 Grammaire et besoins du scripteur. *Liaisons*, 7, 24-27.
- ROY, G.-R. (1985a).  
*Genre et nombre : étude théorique*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- ROY, G.-R. (1985b).  
*Genre et nombre : étude appliquée*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- ROY, G.-R. (1989).  
 La maîtrise du français écrit aux ordres postsecondaires. Programme de recherche FCAR, document interne. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- ROY, G.-R. et BIRON, H. (1991).  
*S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur → receveur*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- ROY, G.-R. (1992).  
 Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture / écriture en enseignement/apprentissage du français écrit. In Cl. Préfontaine et M. Lebrun (éd.), *La lecture et l'écriture – Enseignement et apprentissage* (p. 31-46). Montréal : Les Éditions Logiques.
- ROY, G.-R. et LAFONTAINE, L. (1992).  
*Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- ROY, G.-R., LAFONTAINE, L., BOUDREAU, G. et VIAU, R. (1992).  
*Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- ROY, G.-R. (1994).  
 Du psittacisme grammatical à une compréhension systémique du français écrit. In Cl. Préfontaine et G. Fortier (éd.), *Enseigner la grammaire. Pour qui? Pour quoi? Comment?* (p. 58-66). Montréal : Les Éditions Logiques.
- ROY, G.-R. et BOUDREAU, G. (éd.) (1995).  
 La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement (Numéro thématique). *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1).
- 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.
- TOCHON, F.V. (1990).  
*Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris : ESF.

TOCHON, F.V. (1991).

*L'enseignement stratégique*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.

TRICOT, C. et PICARD, J.-M. (1969).

*Ensemble et statistique*. Montréal : McGraw-Hill.

**Abstract** – This article presents an analysis of the verbalizations made by 20 subjects, all post-secondary students, at the moments when they solved French-language gender – and number – agreement problems as part of error-spotting, proofreading, and writing tasks. After presenting the problem, objectives, and methodology of the study, the authors first note that the subjects' scores correspond to those achieved in other studies. They then enter into the analysis proper, which bears on the 212 arguments to be found in the protocols of the thinking-aloud process. Distribution of the verbalizations over four categories reveals significant differences for the variables "mastery of written french" and "sex membership group". The study concludes with an analysis of correspondences that relates the modalities of the variable "individual features" to those of the variable "type of argument".

**Resumen** – Este artículo trata sobre el análisis de expresiones verbales emitidas por 20 individuos de nivel colegial y universitario que, colocados en situaciones de descubrir errores de corrección de textos y de redacción, debían resolver problemas de concordancia en género y número. Después de haber presentado la problemática, los objetivos y los métodos de investigación, los autores notan en primer lugar, que los resultados obtenidos por esos individuos corresponden a los de otras investigaciones, enseguida ellos abordan el examen propiamente dicho de los 212 razonamientos obtenidos por protocolo de pensamiento en voz alta. La repartición de las expresiones verbales en cuatro clases revela diferencias significativas para las variables «dominio del francés escrito» y «grupos de pertenencia sexual». El estudio termina con un análisis de correspondencias que pone en relación las modalidades de las variables «característica individuales» y las de la variable «tipos de razonamiento».

**Zusammenfassung** – Dieser Beitrag analysiert die mündlichen Schilderungen, die von 20 Gymnasiasten und Universitätsstudenten gemacht wurden, als von ihnen verlangt wurde, Fehler zu finden, Texte zu korrigieren oder aufzusetzen und sie grammatikalische Probleme zweier Art zu lösen hatten (Genus- und Numeruskongruenzen im Französischen). Die Verfasser legen zunächst die Fragestellung, die Zielsetzungen und die Methodik der Studie dar. Dann stellen sie fest, daß die Ergebnisse zahlenmäßig mit den anderer Forschungsarbeiten übereinstimmen, um schließlich die 212 Gedankenprotokolle in ihrem Wortlaut zu untersuchen. Die Protokolle lassen sich in vier Klassen aufteilen, wobei die Variablen "Beherrschung des schriftlichen Französisch" und "Geschlechtsgruppen" als besonders bedeutsam erweisen. Zum Schluß werden die Korrelationen zwischen den Modalitäten der Variabel "individuelle Eigenschaften" und denjenigen der Variabel "Typen des Argumentierens" analysiert.