

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**PORTRAIT DE LA COMPÉTENCE À ENSEIGNER LA  
GRAMMAIRE NOUVELLE**

**LE CAS DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRÉSCOLAIRE ET DU PRIMAIRE**

Mémoire présenté dans le cadre du programme de maîtrise en éducation en vue de  
l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© MARIE-ANDRÉE LABRIE

JUILLET 2012



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



**Composition du jury :**

**Jean-François Boutin, président du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Isabelle Beaudoin, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Jean-Claude Huot, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Isabelle Gauvin, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal**

Dépôt initial le 13 décembre 2011

Dépôt final le 16 juillet 2012



## REMERCIEMENTS

Après des années de travail, à l'aube de franchir la ligne d'arrivée, qu'il est bon de prendre quelques minutes pour remercier des personnes sans qui ce mémoire n'aurait assurément jamais vu le jour!

Mes premiers remerciements s'adressent bien évidemment à mes directeurs de recherche, monsieur Jean-Claude Huot et madame Isabelle Beaudoin, qui furent, pour le moins, des guides exemplaires. Ils m'ont encadrée avec ingéniosité. Ils ont su me laisser une latitude qui m'a permis de faire des erreurs nécessaires et de m'égarer un peu, par moment. D'un même souffle, ils ont été présents, m'offrant des balises solides et claires grâce auxquelles je ne me suis jamais perdue. Leurs exigences et leur rigueur m'ont tirée vers le haut. Leur très grande disponibilité fut précieuse et a tenu loin de moi les périodes de découragement. Mille mercis de m'avoir dirigée avec tant de compétence!

Je souhaite également offrir ma reconnaissance à monsieur Jean-François Boutin qui fut, en quelque sorte, le « parrain » de cette recherche. Très tôt, il a vu en l'assistante de recherche que j'étais une sérieuse étudiante chercheuse. Plus d'une fois, il m'a poussée à sortir de ma « zone de confort » et m'a lui aussi, d'une manière qui lui est bien singulière, amenée à me dépasser.

Je ne peux également passer sous silence mon pilier inconditionnel, ma famille, qui m'appuie et sait me redonner ma force lorsqu'elle m'échappe. Plus particulièrement, je remercie mes parents qui sont fiers de moi, et ce, peu importe ce que je fais! Une pensée pour tante Francine, qui m'a si souvent facilité la vie!

Merci également à mes chères et belles amies, qui ont toujours démontré un intérêt sincère pour mon travail. Je ne saurais oublier Caroline, qui a mené son projet de maîtrise parallèlement au mien et avec qui j'ai partagé d'innombrables heures de travail, ainsi que

de nombreuses et ô combien réconfortantes discussions! Merci également à Léane et Marie-Michèle, qui ont généreusement accepté de participer au processus de validation de mes analyses.

Enfin, un petit clin d'œil à mes collègues des deux dernières années, le personnel de l'école Ste-Hélène. Leurs encouragements et leur respect pour mon « autre vie » professionnelle furent hautement appréciés!

À tous et à toutes... Merci!

## RÉSUMÉ

Cette étude vise principalement à enrichir le portrait d'éléments de la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*. Ce faisant, nous avons, dans le cadre théorique, donné une définition à la grammaire nouvelle, en réalisant notamment un détour par l'histoire de la grammaire scolaire et par la grammaire traditionnelle. Nous avons ensuite circonscrit l'idée de compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire. Également, une recension des écrits permet de mettre en lumière certains manques de connaissances et d'établir la problématique de la recherche.

Par la suite, un questionnaire prétest fut distribué à 72 étudiants en début de formation à l'enseignement primaire et un post-test, à 53 étudiants en fin de formation. Les résultats révèlent que les *représentations de la grammaire nouvelle* des futurs enseignants subiraient certains changements entre la première et la dernière année du baccalauréat. Les finissants seraient moins nombreux à affirmer ignorer ce qu'est la grammaire nouvelle et ils accorderaient plus d'importance à la syntaxe et la ponctuation. Néanmoins, ils présenteraient des conceptions finales peu élaborées; ils conserveraient une vision très normative de la grammaire et l'orthographe grammaticale occuperait une large place au sein de leurs représentations. Les finissants feraient également état de conceptions erronées. Également, le *niveau de connaissance de certains savoirs curriculaires* de grammaire nouvelle des participants serait plus élevé à la fin du baccalauréat qu'au début de celui-ci. Il en va de même pour leur *niveau de connaissance de certains savoirs disciplinaires*. Cependant, le niveau atteint par les finissants reste très peu élevé. Finalement, le *niveau de maîtrise de l'orthographe en situation d'écriture spontanée* des futurs enseignants ne connaîtrait pas d'évolution entre le début et la fin du baccalauréat.

Il ressort de cette étude que les futurs enseignants du primaire présenteraient d'importantes faiblesses quant à certains éléments de la compétence à enseigner la grammaire. Quelques suggestions ont notamment été formulées à l'endroit des universités : l'ajout de cours obligatoires liés à la grammaire nouvelle ainsi que des mesures ne permettant plus aux futurs enseignants de trainer des lacunes langagières tout au long et au-delà de leur formation universitaire.

*Mots clés* : grammaire, langue, futurs enseignants, représentations, compétence, savoirs.



## ABSTRACT

This study mainly aims to enlighten the portrait of some elements in the competence of teaching the new grammar at the elementary school level. In doing so, we have, in the conceptual framework, given a definition to the new grammar taking a detour via the history of the grammar taught in school as well as the traditional one. Then we have limited the idea of competence of future elementary school teachers regarding teaching grammar. Also, inventory in the writings has allotted to highlight some lacks of knowledge and then establish the problematic of the research.

Afterwards, a questionnaire was handed out to 72 students in the first year of their teaching bachelor degree and then to 53 of them in their second year. The results reveal first that the *representations of the new grammar* of the new teacher would be subject to changes between the first and the second year of the bachelor. Less graduated students would claim ignorance of the new grammar and would grant more importance to syntax and punctuation. Nonetheless, they would present not quite elaborated final concepts and would keep a very normative vision of grammar. Spelling grammar would cover a vast part in their representations. The graduating student would also show a state of erroneous conceptions. Moreover, the participants' *level of learning in some curricular knowledge of the new grammar* would be higher at the end of the bachelor compared to the beginning. The situation is the same regarding *disciplinary knowledge*. Nevertheless, the level reached by the graduating students remains very low. Finally, at the end of their degree the new teachers will not have increased their level of spelling in spontaneous writing; therefore, they will not display any evolution.

This study brings out the following: future elementary school teachers would suffer major weaknesses concerning some elements of competence in teaching grammar. Suggestions have been proposed to Universities: addition of required courses related to the new grammar as well as measures to prevent future teacher to cling to language deficiency.

*Keywords:* grammar, language, future teachers, representations, competence, knowledge.



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	VII
RÉSUMÉ.....	IX
ABSTRACT.....	XI
TABLE DES MATIÈRES.....	XIII
LISTE DES TABLEAUX.....	XXI
LISTE DES FIGURES.....	XXIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	XXV
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	7
1.1 LA GRAMMAIRE ENSEIGNÉE DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES: UNE GRAMMAIRE NOUVELLE.....	8
1.1.1 La grammaire scolaire ou traditionnelle : une histoire.....	8
1.1.1.1 La première grammaire scolaire : Lhomond, Noël et Chapsal.....	9
1.1.1.2 La deuxième grammaire scolaire.....	12
1.1.2 La grammaire traditionnelle : une définition.....	13
1.1.3 La grammaire nouvelle : ses principales caractéristiques.....	18
1.1.4 La grammaire nouvelle : une grammaire multidimensionnelle.....	27
1.1.4.1 La norme et les règles grammaticales.....	28
1.1.4.2 La syntaxe.....	28
1.1.4.3 La morphosyntaxe (l'orthographe grammaticale, le phénomène de l'accord).....	29
1.1.4.4 Le lexique.....	30
1.1.4.5 La grammaire du texte.....	31
1.1.4.6 La ponctuation.....	32

1.1.4.7 Les registres et niveaux de langue.....	33
1.1.4.8 Le style .....	33
1.1.5 La grammaire nouvelle : synthèse .....	34
1.2 LA COMPÉTENCE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À ENSEIGNER LA GRAMMAIRE NOUVELLE .....	35
1.2.1 La première compétence professionnelle : un enseignant possesseur d’objets de savoirs ou de culture .....	37
1.2.1.1 La grammaire : des savoirs curriculaires.....	39
1.2.1.2 La grammaire : des savoirs disciplinaires .....	41
1.2.1.3 La grammaire : des savoirs d’action pédagogique .....	43
1.2.2 La deuxième compétence professionnelle : l’enseignant, un modèle d’utilisation d’une langue de qualité .....	47
1.2.3 La compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle : une synthèse .....	49
1.3 LA REPRÉSENTATION : UN OUTIL EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS .....	50
1.4 LA RECENSION DES ÉCRITS.....	53
1.4.1 L’étude d’Asselin et Mc Laughlin (1992) .....	53
1.4.2 L’étude de Simard (1995).....	54
1.4.3 L’étude de Roy, Lafontaine et Legros (1995).....	56
1.4.4 L’étude de Benoît, Élalouf et Tomassone (1996).....	57
1.4.5 L’étude d’Élalouf, Journot, Tamine, Tisset et Tomassone (1998) .....	58
1.4.6 Les études de Lebrun et Baribeau (1997, 2004a et 2004b) et Lacelle (1999) ...	59
1.4.7 L’étude de Fougereuse (2001).....	62
1.4.8 L’étude de Beaudoin, Boutin et Huot (2004) .....	63
1.4.9 L’étude de Lefrançois et Montésinos-Gelet (2004).....	65
1.4.10 L’étude de Gervais et Mottet (2007).....	66
1.4.11 L’étude de Pelletier (2008) .....	69
1.4.12 L’étude de Montambeault (2010) .....	69
1.4.13 Synthèse critique de la recension.....	71

1.4.13.1 État de la connaissance au sujet des savoirs grammaticaux curriculaires et disciplinaires des futurs enseignants .....	71
1.4.13.2 État de la connaissance au sujet des savoirs d'action pédagogique relatifs à l'E/A des futurs enseignants .....	75
1.4.13.3 État de la connaissance au sujet de la qualité de la langue des futurs enseignants .....	77
<b>CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>81</b>
2.1 UN MANQUE DE CONNAISSANCES .....	81
2.2 COMBLER UNE PARTIE DU MANQUE DE CONNAISSANCES .....	87
2.2.1 Une meilleure connaissance des représentations des futurs enseignants du primaire quant à leur savoir relatif à la grammaire nouvelle .....	88
2.2.1.1 Une meilleure connaissance des représentations des futurs enseignants du primaire quant à leur savoir curriculaire relatif à la grammaire nouvelle.....	89
2.2.1.2 Une meilleure connaissance des représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de leur savoir disciplinaire relatif à la grammaire nouvelle .....	90
2.2.2 Une meilleure connaissance du degré de connaissances de certains savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire .....	90
2.2.3 Une meilleure connaissance de la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée ..	91
2.2.4 Une meilleure connaissance de l'évolution de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire .....	93
2.3 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE .....	95
2.3.1 Objectifs de recherche .....	95
2.3.1.1 Objectif principal de recherche .....	95
2.3.1.2 Objectifs spécifiques de recherche.....	96
2.4.2 Questions de recherche.....	96
2.4.2.1 Question générale de recherche .....	96

2.4.2.2 Questions spécifiques de recherche.....	96
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	99
3.1 DEVIS DE RECHERCHE .....	99
3.2 LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE.....	100
3.3 LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....	101
3.4 L'INSTRUMENT DE MESURE.....	102
3.4.1 La mesure de la variable 1 : les représentations des futurs enseignants à l'égard de la grammaire nouvelle.....	106
3.4.1.1 La sélection des questions .....	106
3.4.1.2 La codification des réponses .....	107
3.4.2 La mesure de la variable 2 : le caractère multidimensionnel des représentations des futurs enseignants .....	109
3.4.2.1 La sélection des questions .....	109
3.4.2.2 La codification des réponses .....	109
3.4.3 La mesure de la variable 3 : le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire.....	112
3.4.3.1 La sélection des questions .....	112
3.4.3.2 La codification des réponses .....	112
3.4.4 La mesure de la variable 4 : le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire .....	118
3.4.4.1 La sélection des questions .....	118
3.4.4.2 La codification des réponses .....	119
3.4.5 La mesure de la variable 5 : le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée	121
3.4.6 Accords interjuges de l'analyse de contenu, du comptage des mots et de la correction des questionnaires.....	123
CHAPITRE 4 : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	127

4.1 LES REPRÉSENTATIONS DES FUTURS ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE LA GRAMMAIRE NOUVELLE .....	129
4.1.1 Résultats de l'analyse de contenu de la question 1 « Qu'est-ce que la grammaire? ».....	129
4.1.2 Résultats descriptifs de l'analyse de contenu de la question 2 « En quoi consiste la grammaire nouvelle? » .....	135
4.1.3 Changements observés entre les représentations initiales et les représentations de fin de parcours .....	145
4.1.3.1 Évolution des représentations des étudiants concernant la « grammaire » .....	145
4.1.3.2 Évolution des représentations des étudiants concernant la « grammaire nouvelle ».....	150
4.2 LE CARACTÈRE MULTIDIMENSIONNEL DES REPRÉSENTATIONS DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE.....	158
4.3 LE DEGRÉ DE CONNAISSANCE DE CERTAINS SAVOIRS CURRICULAIRES DE GRAMMAIRE NOUVELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE...	162
4.4 LE DEGRÉ DE CONNAISSANCE DE CERTAINS SAVOIRS DISCIPLINAIRES DE GRAMMAIRE NOUVELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE...	168
4.5 LE NIVEAU DE MAITRISE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN SITUATION D'ÉCRITURE SPONTANÉE .....	172
CHAPITRE 5 : LA DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	174
5.1 LES REPRÉSENTATIONS DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À L'ÉGARD DE LA GRAMMAIRE NOUVELLE, AU DÉBUT ET AU TERME DE LEUR FORMATION UNIVERSITAIRE.....	175
5.1.1 Les représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle en début de formation initiale.....	175
5.1.2 Les représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle en fin de formation initiale .....	181

5.2 LE CARACTÈRE MULTIDIMENSIONNEL DES REPRÉSENTATIONS DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE .....	197
5.3 LE DEGRÉ DE CONNAISSANCE DE CERTAINS SAVOIRS CURRICULAIRES DE GRAMMAIRE NOUVELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ..	202
5.3.1 La qualité de la définition donnée à la grammaire nouvelle .....	208
5.3.2 Le groupe nominal .....	210
5.3.2.1 L'identification de la nature de groupes nominaux .....	210
5.3.2.2 Le repérage de groupes nominaux dans une phrase .....	213
5.3.2.3 La fonction syntaxique de groupes nominaux .....	214
5.3.3 Le groupe du verbe .....	216
5.3.3.1 Le repérage de groupes du verbe dans une phrase .....	216
5.3.3.2 La fonction syntaxique du groupe du verbe .....	217
5.3.4 Le groupe complément de phrase et les groupes facultatifs .....	219
5.3.4.1 Les manipulations syntaxiques liées au groupe complément de phrase .....	219
5.3.4.2 Le repérage de groupes facultatifs dans une phrase .....	221
5.3.5 Le type et la forme d'une phrase .....	222
5.3.6 Le type d'un texte .....	223
5.4 LE DEGRÉ DE CONNAISSANCE DE CERTAINS SAVOIRS DISCIPLINAIRES DE GRAMMAIRE NOUVELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ..	224
5.4.1 La ponctuation, la syntaxe et la structure des textes comme composantes de la grammaire .....	229
5.4.2 Le groupe adverbial .....	231
5.4.2.1 L'identification de la nature d'un groupe adverbial .....	231
5.4.3 Le groupe prépositionnel .....	232
5.4.3.1 L'identification de la nature d'un groupe prépositionnel .....	232
5.4.3.2 La nature et la fonction d'un groupe prépositionnel .....	234
5.4.3.3 Le rôle de la préposition dans une phrase .....	235

5.5 LA MAITRISE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN SITUATION D'ÉCRITURE SPONTANÉE .....	236
5.6 LA COMPÉTENCE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À ENSEIGNER LA GRAMMAIRE : UN PORTRAIT-SYNTÈSE PARTIEL .....	240
5.5 LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	246
5.6 SUGGESTIONS POUR LA PRATIQUE ET DES RECHERCHES FUTURES ....	248
CONCLUSION.....	257
ANNEXES.....	263
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	339



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Définitions des concepts de verbe et de sujet à l'aide de critères sémantiques, syntaxiques et morphologiques.....	21
Tableau 2: Présentation de l'ensemble des questions sélectionnées <sup>1</sup> .....	102
Tableau 3: Notion (s) abordée (s) par chacune des questions visant à mesurer le degré de connaissance de la grammaire nouvelle et type de savoir qui y est associé .....	104
Tableau 4: Clé de correction utilisée pour l'établissement du score de multidimensionnalité de la grammaire .....	110
Tableau 5: Clé de correction utilisée pour l'établissement du score relatif au degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire .....	113
Tableau 6: Clé de correction utilisée pour l'établissement du score relatif au degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire .....	119
Tableau 7 : Résultats des tests-t comparant les nombres moyens de mentions des cotes par participant obtenus à la question « Qu'est-ce que la grammaire » au prétest et au post-test (n=42).....	147
Tableau 8: Résultats des tests-t comparant les moyennes de mentions des cotes par participant obtenues à la question « En quoi consiste la grammaire nouvelle? » au prétest et au post-test (n=42).....	151
Tableau 9: Statistiques descriptives relatives aux scores de multidimensionnalité (globaux et spécifiques) obtenus par les participants au prétest et au post-test et résultats des tests-t pairés comparant les moyennes de ces scores au prétest et au post-test .....	160

Tableau 10: Statistiques descriptives relatives au score global et aux scores des questions mesurant le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle et résultats des tests-t pairés comparant les moyennes de ces scores au prétest et au post-test.....	163
Tableau 11: Statistiques descriptives relatives au score global et aux scores des questions mesurant le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle et résultats des tests-t pairés comparant les moyennes au prétest et au post-test .....	169
Tableau 12: Statistiques descriptives relatives au score mesurant le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale au prétest et au post-test et résultats du test-t pairé comparant les moyennes au prétest et au post-test.....	173

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: La phrase, une structure hiérarchisée .....	24
Figure 2: La phrase, le niveau supérieur de l'organisation hiérarchique des énoncés.....	29
Figure 3: Histogramme illustrant le pourcentage de participants ayant abordé les thèmes nommés par au moins 4% de l'échantillon sondé, en référence à l'analyse de contenu de la question 1 « Qu'est-ce que la grammaire ? » (n = 72 au prétest et n = 53 au post-test).....	130
Figure 4: Histogramme illustrant le pourcentage de participants ayant abordé chacun des 14 thèmes nommés par au moins 4% de l'échantillon, en référence à l'analyse de contenu de la question 2 « En quoi consiste la grammaire nouvelle ? » (n=72 au prétest et n=53 au post-test).....	136



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
<b>SEL</b>	Service d'évaluation linguistique
<b>TECFEE</b>	Test de certification en français écrit pour l'enseignement



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec réformait son système éducatif en proposant une toute nouvelle vision de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Il faut dire que la dernière réforme majeure de l'éducation, au Québec, remontait alors aux années soixante, alors que, à la suite des conclusions du rapport Parent, on se proposait de faire de l'école québécoise une institution démocratique et accessible à tous<sup>1</sup>. Ce mandat fut rempli et, à l'aube du nouveau millénaire, le monde de l'éducation fit face à de nouveaux besoins, imposés par la société telle que nous la connaissons aujourd'hui. Que ce soit dû à une réorganisation du monde du travail, à la redéfinition de la vie familiale, aux relations sociales transformées, aux nouvelles structures économiques ou encore, à la place grandissante de la technologie dans nos vies, les exigences de la vie personnelle et professionnelle avaient changé (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b). C'est en réponse à ces changements que le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec)<sup>2</sup> réorganisa son système éducatif et redéfini ses orientations.

---

<sup>1</sup> Il faut admettre qu'à partir du XXe siècle, on nota le passage de quelques courants pédagogiques ayant, de près ou de loin, influencé la réforme de l'éducation au Québec en 2001. Pensons seulement à la pédagogie de Freinet, qui fut particulièrement populaire en France au début du XXe siècle, mais qui connut aussi un certain écho au Québec, et selon laquelle les besoins et intérêts de l'enfant étaient le cœur de l'éducation. Pensons aussi à la pédagogie de la communication, qui a influencé l'enseignement de la langue française au Québec dans les années 1970 et 1980.

<sup>2</sup> Du 13 mai 1964 jusqu'au 1<sup>er</sup> décembre 1993, l'appellation ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) fut en vigueur. Du 1<sup>er</sup> décembre au 14 juin 1994, l'organisme gouvernemental porta brièvement le nom de Ministère de l'Éducation et de la Science. Par la suite, on adopta à nouveau l'appellation MEQ, et ce, jusqu'en février 2005. À compter de cette date, le MEQ porta le nom de Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). Dans ce mémoire, certaines publications sont du MEQ (parution avant le 18 février 2005) et d'autres sont du MELS (parution à partir du 18 février 2005). Il s'agit du même ministère.

Au sein de son *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), le MELS fait clairement valoir l'importance qu'il accorde à la langue française. On a conscience de la place prépondérante qu'elle occupe au sein de la société québécoise et on connaît le rôle et la responsabilité de l'école en ce qui a trait au développement d'une langue de qualité. Effectivement, le texte présentant les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b) se termine par une invitation aux intervenants en milieu scolaire à se préoccuper de l'apprentissage du français :

L'école est également invitée à porter une attention toute particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle. Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue est un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. Elle est une clé qui s'ouvre aux savoirs des autres disciplines et doit en conséquence occuper une place centrale dans la formation de l'élève et dans les préoccupations de tous les intervenants. (MEQ, 2001b, p.4)

Manifestement, le nouveau programme de formation place la langue française au cœur de la formation des élèves. On est conscient que sa maîtrise est un outil indispensable à tout individu souhaitant évoluer normalement au sein de la société. Les enseignants, ainsi que tous les autres intervenants œuvrant au sein des institutions scolaires, se doivent donc d'accorder une grande importance à la langue d'enseignement, en la maîtrisant adéquatement à l'oral et à l'écrit et, en plus, dans le cas des enseignants, en l'enseignant efficacement. À ce sujet, le Conseil de la langue française, en 1999, dans son rapport préparé par Jacques Maurais et intitulé *La qualité de la langue : un projet de société*, faisait clairement voir ses couleurs en ce qui a trait à la nécessaire qualité de la langue des enseignants afin de mieux l'enseigner :

[J]usqu'à présent, lorsqu'il a été question de qualité de la langue à l'école, cela a toujours signifié la qualité de la langue, en général écrite, des élèves, et le plus souvent pour la dénigrer. Il faudrait dorénavant regarder aussi du côté de la langue, parlée et écrite, de l'ensemble du corps enseignant et des administrateurs : eux aussi doivent assumer leur part de responsabilités (Conseil supérieur de la langue française, 1999, p.139).

En 2001, la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec en rajoutait quant à l'obligation des enseignants de maîtriser la langue:

Les enseignants doivent, plus que tout autres, posséder une maîtrise exemplaire du français tant à l'oral qu'à l'écrit. Il est impensable de souhaiter une amélioration de l'expression orale et écrite des élèves si tous les maîtres ne font pas la preuve, dans l'exercice de leur profession, de leur compétence linguistique (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p.43).

C'est ainsi que notre regard se tourne vers la formation initiale des enseignants et plus précisément, des enseignants du niveau primaire. Alors que le MELS semble vouloir compter sur des enseignants maîtrisant bien la langue française et qui sont capables de bien l'enseigner, nous pouvons à juste titre nous demander si la formation universitaire des futurs enseignants permet d'atteindre un tel objectif. À ce sujet, la Commission des États généraux est très claire : il faut intervenir dans le processus de formation des futurs enseignants si l'on souhaite s'assurer de la maîtrise et de la qualité de la langue de l'ensemble des citoyens du Québec (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001). Le Conseil supérieur de la langue française (1998) est aussi sans équivoque :

Du point de vue linguistique, l'Université doit également exercer une responsabilité sociale importante eu égard à la compétence linguistique des futurs

enseignants qu'elle forme au sein des facultés des sciences de l'éducation. En effet, si l'on souhaite faire acquérir à tous les élèves la maîtrise d'une langue correcte, la formation des futurs maîtres est une condition sine qua non. Les maîtres sont en même temps des formateurs et des modèles (Conseil supérieur de la langue française, 1998, consulté en ligne<sup>3</sup>).

La formation universitaire des enseignants aurait donc un grand rôle à jouer en ce qui concerne la maîtrise de la langue des futurs enseignants et de leur compétence à l'enseigner. C'est aux universités qu'incombe la responsabilité de former des enseignants compétents, manifestant une excellente maîtrise de la langue française.

Avec la réforme du système éducatif et cette réaffirmation du rôle prépondérant des enseignants en ce qui concerne le développement d'une langue de qualité chez les élèves apparaît la *grammaire nouvelle*. Depuis 2001, elle est officiellement à l'étude dans le programme de formation de l'école primaire québécoise (Fisher et Nadeau, 2006). Sa maîtrise de la part des enseignants québécois devient une incontournable obligation professionnelle, étant donné leur rôle de premier plan en ce qui a trait au développement d'une langue de qualité chez les élèves. Effectivement, « comment peut-on enseigner la langue si on ne la maîtrise pas soi-même? »<sup>4</sup>. Sans compter que pour vraiment la maîtriser, il importe de savoir comment elle fonctionne. Ainsi, une formation de qualité, menant à une maîtrise exemplaire de la grammaire nouvelle, devient une obligation pour les universités responsables de la formation des enseignants.

---

<sup>3</sup>[http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx\\_iggcplus\\_pi4%5bfile%5d=publications/pubf155/f155.html](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubf155/f155.html)

<sup>4</sup> Marie-Éva De Villers, « Priorité à l'apprentissage du français », *Le Devoir*, 6 juin 1996, p. A-8.

La question que nous nous posons dans le cadre de cette recherche n'est donc pas de simplement savoir si les futurs enseignants ont une langue écrite de qualité. Nous nous questionnons surtout ici sur la compétence générale des futurs enseignants à enseigner la grammaire nouvelle. Plus précisément, nous désirons savoir si la formation universitaire reçue par les futurs enseignants contribue à faire évoluer cette compétence, tout comme nous voulons savoir si le niveau de compétence atteint en fin de baccalauréat peut être jugé suffisant. C'est donc la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle* qui fait l'objet de la présente recherche.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier chapitre présente le cadre théorique de la recherche. Dans le deuxième chapitre, nous posons la problématique, les objectifs et les questions de recherche. La méthodologie employée fait l'objet du troisième chapitre. Le quatrième chapitre fait état des résultats obtenus. Ces derniers sont finalement discutés et analysés au cinquième et dernier chapitre de ce mémoire.



## CHAPITRE 1

### LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

La présente étude porte sur la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*. Il importe d'abord, dans ce chapitre, d'apporter des précisions afin de définir les différents éléments à l'étude. Au terme de cet exercice, nous serons en mesure de préciser notre problème de recherche et de poser les questions qui y sont reliées.

Ainsi, dans la première section, nous nous penchons sur un élément-clé de notre étude : la *grammaire nouvelle*, c'est-à-dire la grammaire qui est aujourd'hui au programme des écoles québécoises. Dans la deuxième section de ce chapitre, nous définissons un autre élément-clé de notre étude : la *compétence*. Cela nous amène naturellement à apporter un éclairage servant à définir la *compétence des enseignants à enseigner la grammaire nouvelle*. À cet effet, nous passons en revue les critères qui permettent d'affirmer la compétence d'un enseignant du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. Dans la troisième section, nous abordons et définissons le dernier élément-clé de notre étude : la *représentation*, qui est fondamentale et largement abordée dans le cadre de recherches en didactique du français. Finalement, dans la quatrième et dernière section de ce chapitre se trouve la recension des écrits, qui regroupe des études directement ou indirectement liées à nos intérêts de recherche.

## 1.1 LA GRAMMAIRE ENSEIGNÉE DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES: UNE GRAMMAIRE NOUVELLE

Dans les lignes qui suivent, c'est la *grammaire nouvelle* qui est d'abord abordée. Afin d'en présenter une définition complète et précise, nous avons choisi de décrire le contexte dans lequel elle est apparue. La grammaire nouvelle se retrouve aujourd'hui au programme des écoles québécoises pour plusieurs raisons qui peuvent entre autres s'expliquer par un bref historique d'un autre type de grammaire qui l'a précédée dans les écoles québécoises : la *grammaire traditionnelle*. C'est cette grammaire qui fut mise de côté au profit de la grammaire nouvelle.

Ainsi, nous présentons préalablement la *grammaire traditionnelle*, aussi appelée *grammaire scolaire*. Nous l'examinons d'abord du point de vue de son histoire, pour ensuite en présenter les principales caractéristiques. Une fois cette étape complétée, nous définissons d'une manière suffisamment approfondie ce qu'il faut entendre par *grammaire nouvelle* dans le cadre de notre recherche.

### 1.1.1 La grammaire scolaire ou traditionnelle : une histoire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, commençons par une mise en évidence du contexte dans lequel est apparue la grammaire nouvelle en définissant la grammaire traditionnelle. Cette dernière fut constituée et influencée au fil des années par différentes grammaires scolaires. Nous présentons ici les différentes grammaires scolaires qui ont influencé sa constitution.

### 1.1.1.1 La première grammaire scolaire : Lhomond, Noël et Chapsal<sup>5</sup>

Répondons d'abord à la question qu'est-ce que la grammaire scolaire? On peut considérer cette grammaire comme étant « l'aïeule de notre grammaire traditionnelle » (Fisher et Nadeau, 2006, p.17). La grammaire scolaire correspond aussi à l'ensemble des savoirs grammaticaux qui figurent dans les programmes d'étude en langue française (Chervel, 1977). La grammaire scolaire correspond aussi à l'ouvrage qui contient ces savoirs (Chartrand, 1996).

Considérant ces précisions, nous pouvons affirmer que la première grammaire scolaire vit le jour en 1780, avec les *Elemens de grammaire françoise*, de Lhomond (Chervel, 1977). Cette grammaire présentait plusieurs caractéristiques qui permettaient d'affirmer qu'il s'agissait bel et bien de la première grammaire scolaire. D'abord, cette grammaire avait manifestement une visée orthographique, ce qui marquait une rupture avec les grammaires qui l'avaient précédée. Effectivement, alors que ces dernières étaient fortement orientées vers l'étude du latin, la grammaire de Lhomond avait en son cœur l'orthographe. Cet ouvrage de quatre-vingt-neuf pages était également délibérément bref et simple. Il contenait dix chapitres, dont chacun présentait une catégorie de mots : le nom, l'article<sup>6</sup>, l'adjectif, le pronom, le verbe, le participe, la préposition, l'adverbe, la conjonction et l'interjection. On trouvait aussi une vingtaine de pages qui faisaient état de

---

<sup>5</sup> D'emblée, il faut préciser que la première grammaire scolaire se doit en fait d'être envisagée comme une grammaire ayant évolué et s'étant transformée. C'est pourquoi elle regroupe les ouvrages de Lhomond ainsi que ceux de Noël et Chapsal.

<sup>6</sup> Le terme *article* correspond ici à l'ancienne appellation du terme *déterminant* qui est maintenant en vigueur.

remarques diverses et qui traitaient essentiellement de l'orthographe. La grammaire de Lhomond se définissait comme étant l'art de bien parler et de bien écrire.

Mentionnons aussi que c'est la grammaire de Lhomond qui marqua la fin d'une tradition grammaticale prônant l'existence deux sortes de noms : le nom substantif et le nom adjectif. Plus tard, le nom substantif est devenu le nom et le nom adjectif formé une nouvelle classe de mots, la classe des adjectifs. Cette liste des classes de mots allait désormais faire autorité dans toutes les grammaires du 19<sup>e</sup> siècle (Chervel, 1977). Mais rappelons-nous, au sujet de la grammaire de Lhomond, que son discours sur la langue était entièrement orienté vers la maîtrise de l'orthographe. On apprenait et récitait son contenu en classe comme s'il s'agissait d'une fable de La Fontaine (Chervel, 1977). Les *Elemens* de Lhomond furent réédités jusqu'en 1893.

Qu'est-ce qui fit en sorte qu'après 1893, on ne réédita plus les *Elemens de grammaire françoise* de Lhomond qui, pourtant, avaient dominé pendant plus d'un siècle? Il s'avère que la grammaire de Lhomond présentait de nombreuses déficiences, qui commencèrent à être mises en évidence à partir d'environ 1830. Que reprochait-on aux *Elemens de grammaire françoise*? La grammaire de Lhomond fut apparemment victime de sa simplicité. La brièveté de cette grammaire faisait en sorte qu'on ne pouvait l'utiliser qu'auprès d'élèves débutants. De plus, le Lhomond négligeait d'aborder de nombreux problèmes d'orthographe, et ce, sans aucune justification. On lui a par exemple reproché de réduire à deux pages l'explication des règles d'accord du participe passé et d'ignorer la majorité des exceptions. Les fonctions grammaticales, chez Lhomond, étaient réduites à leur strict minimum. On avait besoin d'une grammaire plus complète, plus solide (Chervel, 1977).

C'est ainsi qu'on se tourna vers la *grammaire générale* afin de dépasser Lhomond. Noël et Chapsal<sup>7</sup> prirent donc sur leurs épaules d'introduire la grammaire générale à l'école. Au sein de cette grammaire générale, issue de Port-Royal, les éléments de la langue devinrent en quelque sorte intégrés dans un processus intellectuel :

Parler, c'est « concevoir », se représenter des « objets » ou leurs « accidents » (ex. : la terre, le fait d'être rond) et « juger », c'est-à-dire établir un lien entre ces objets (*la terre est ronde*). Par le fait même, la proposition devient le centre de l'analyse grammaticale, et le verbe en est l'axe majeur. Autre nouveauté, le verbe devient « ce qui affirme » [...] Ainsi, tout verbe porte en lui l'idée d'être : *Pierre est mangeant* (Fisher et Nadeau, 2006, p. 11).

Comment définir la grammaire de Noël et Chapsal, aussi appelée grammaire chapsalienne (Chervel, 1977)? D'abord, la grammaire chapsalienne ne contient « aucune innovation théorique importante » (Chervel, 1977, p. 102). En fait, les auteurs ont tout simplement sélectionné une vingtaine de concepts, à même la grammaire générale, et ils en ont fait les cadres de leur modèle syntaxique (Chervel, 1977). Néanmoins, « l'innovation de la grammaire de Chapsal et de ses contemporains consiste à rendre compte des principaux accords orthographiques dans la phrase » (Fisher et Nadeau, 2006, p.20). Cette rationalisation de la presque totalité des problèmes de l'orthographe d'accord permettait justement de « justifier cette orthographe et d'en faciliter l'acquisition » (Chervel, 1977, p.103). Grâce à la théorie chapsalienne, les trois principaux accords de la langue française furent justifiés, et ce, pour de nombreuses années : l'accord du verbe avec son sujet, l'accord de l'attribut avec le sujet et l'accord du participe avec le régime direct (Chervel, 1977).

---

<sup>7</sup> La grammaire de Noël et Chapsal ne porte pas le nom de deuxième grammaire scolaire puisqu'elle découle de la grammaire de Lhomond, qui fait partie de la première grammaire scolaire.

Avec la grammaire de Noël et Chapsal apparut une forme d'analyse, dite chapsalienne, selon laquelle « toute proposition doit être réduite à son infrastructure logique [...] et faire apparaître un sujet, le verbe être et un attribut » (Chervel, 1977, p.156). Cela donnait lieu à des analyses pour le moins douteuses. Ainsi, la phrase *C'est à vous que je m'adresse* s'analysait de la façon suivante : *Cela est existant que je suis adressant me à vous*. Ou encore *Il faut un grand courage* s'analysait comme suit : *Il (ceci), un grand courage, est fallant* (Fisher et Nadeau, 2006, p.21). Avec la grammaire de Noël et Chapsal apparurent aussi les exercices, qui étaient annexés à chacun des chapitres. Les analyses chapsaliennes devinrent ainsi très en vogue. La grammaire scolaire abusa tout simplement de ce type d'analyse, que Chervel (1977, p.161) qualifie de « transformations monstrueuses ». Ces dernières sonnèrent donc la fin, vers 1870, de la grammaire chapsalienne.

#### 1.1.1.2 La deuxième grammaire scolaire

Après la première grammaire scolaire (la grammaire de Lhomond et la grammaire chapsalienne) est apparue la *deuxième grammaire scolaire*. Cette dernière ne porte pas de nom proprement dit (Fisher et Nadeau, 2006), ni de date ou lieu de naissance (Chervel, 2006). Mentionnons aussi qu'elle est née de la profonde insatisfaction dans le monde de l'enseignement primaire français. Des enseignants avaient constaté que la grammaire chapsalienne ne réussissait pas à répondre aux besoins de l'école (Chervel, 2006). En ce qui a trait à la théorie, la deuxième grammaire n'était, selon Chervel (1977, p.96), qu'un « bric-à-brac informe ». Néanmoins, ce fut quand même la naissance de la deuxième grammaire, vers les années 1920, qui marqua l'arrivée du complément circonstanciel, à qui on a reconnu un statut grammatical (Chervel, 1977). L'apparition du circonstanciel allait donc permettre l'élaboration d'une toute nouvelle théorie syntaxique. En effet, la deuxième grammaire, avec le circonstanciel, fit apparaître un classement sémantique des fonctions,

c'est-à-dire un classement fondé sur le sens<sup>8</sup>. L'introduction du complément circonstanciel et du classement sémantique des fonctions entraîna la grammaire dans « l'à-peu-près » (Chervel, 1977, p.205) et dans un total manque de rigueur.

Cette deuxième grammaire, achevée vers 1920, correspond à peu de choses près à ce que nous appelons couramment la *grammaire traditionnelle*. Ainsi, nous pouvons affirmer que « c'est dans cet état qu'elle se fige et se rend jusqu'à nous » (Fisher et Nadeau, 2006, p.24).

Ainsi, la grammaire traditionnelle, enseignée dans les écoles québécoises jusqu'à l'apparition de la grammaire nouvelle, fut donc constituée vers 1920. Elle ne porte pas le nom de « troisième grammaire scolaire » étant donné que ses assises théoriques sont celles de la deuxième grammaire scolaire. Cela nous amène à examiner plus précisément les caractéristiques de cette grammaire traditionnelle, puisque c'est cette dernière qu'on laissa de côté au profit de la grammaire nouvelle, qui est aujourd'hui la grammaire utilisée dans les écoles québécoises.

### **1.1.2 La grammaire traditionnelle : une définition**

Dans la prochaine section, nous relevons les principales caractéristiques de ce qu'il est juste d'appeler la grammaire traditionnelle. Une première caractéristique de la grammaire traditionnelle est que les « concepts grammaticaux [y] sont définis sur la base de

---

<sup>8</sup> Pour des exemples de classement sémantique des fonctions et une définition du complément circonstanciel, se référer à la section 1.1.2.

considérations sémantiques plutôt que syntaxiques<sup>9</sup>. » (Fisher et Nadeau, 2006, p.30). Ainsi, les critères utilisés par la grammaire traditionnelle pour définir la langue sont des critères d'ordre sémantique. Par critères sémantiques, nous entendons que ces derniers se fondent essentiellement sur le sens. La grammaire traditionnelle entretient effectivement une sorte de confusion entre les catégories du monde réel (les objets, les humains, les actions, les idées, les qualités, etc.) et les catégories de la langue (le nom, le verbe, l'adjectif, l'adverbe, etc.) (Fisher et Nadeau, 2006). En fait, elle serait le reflet des principales catégories mentales. Prenons à titre d'exemple les catégories *cause et conséquence* ou *temps et lieux* (Genevay, 1996). Fisher et Nadeau (2006) donnent de nombreux exemples d'utilisation de ces critères sémantiques pour décrire des réalités syntaxiques. Elles font également la preuve de leur inefficacité, preuve que nous ne reprenons que brièvement dans les lignes qui suivent.

Ainsi, penchons-nous d'abord sur les critères sémantiques permettant de définir les catégories de mots (verbes, noms, adjectifs, adverbes). Selon la grammaire traditionnelle, la caractéristique commune à tous les noms serait de désigner une personne, un animal ou une chose. Dans le même ordre d'idées, tous les verbes désigneraient une action (Fisher et Nadeau, 2006) alors que les adjectifs désigneraient des états ou des qualités. Selon les auteurs, de tels critères sémantiques, qui entretiennent une confusion entre le réel et la langue, deviendraient rapidement peu efficaces pour discriminer correctement les différentes catégories de mots. Effectivement, les critères sémantiques ne permettent pas de déterminer si un certain mot désigne un état, une qualité, un objet, une personne, un animal, une action, etc. Effectivement, comment déterminer avec certitude la nature du mot « regretter »? Éprouver des regrets fait manifestement référence à un état et non pas à une action, ce qui peut laisser croire à un élève que « regretter » est un adjectif. Or, il s'agit d'un verbe. Ces critères sémantiques, inefficaces dans de nombreux cas, sont les seuls

---

<sup>9</sup> Pour une définition complète de la syntaxe, voir la section 1.1.4.2.

outils offerts par la grammaire traditionnelle pour reconnaître et distinguer les différentes catégories de mots.

Les définitions accordées aux différentes fonctions syntaxiques (sujet, complément direct, complément indirect, etc.) par la grammaire traditionnelle, ainsi que les procédures proposées pour les reconnaître, renforcent l'idée de l'inefficacité des critères sémantiques pour rendre compte de réalités syntaxiques. D'abord, les définitions accordées aux fonctions syntaxiques se basent également sur des critères d'ordre sémantique. Par exemple, on affirme que « Le sujet du verbe désigne l'être ou l'objet dont on exprime l'action ou l'état » (Breton, 1987, p.13). Ainsi, dans la phrase *Le bonheur de Sophie enchante sa mère*, quel serait le sujet? Il n'y a aucun objet<sup>10</sup> et deux êtres. Lequel est le sujet? Sophie ou sa mère? De qui exprime-t-on l'état? Cette question nous amène encore une fois à répondre Sophie ou sa mère puisque l'on parle du bonheur de Sophie et de l'enchantement de sa mère. Or, le sujet n'est ni Sophie, ni sa mère, mais bien « le bonheur de Sophie ». Assurément, les définitions sémantiques données aux fonctions étaient très abstraites pour des élèves du primaire et du secondaire (Fisher et Nadeau, 2006). Toutefois, elles étaient suivies de procédures qui aidaient à les identifier. Ces dernières prenaient la forme d'une sorte de jeu « questions-réponses », se situant lui aussi sur le « terrain du sens » (Fisher et Nadeau, 2006, p.39). Par exemple, pour trouver le sujet d'un verbe, on prescrivait de poser les questions « Qui est-ce qui? » ou « Qu'est-ce qui? » tandis que pour trouver un complément « d'objet » direct, il s'agissait de poser les questions « Qui? » ou « Quoi? ». Cette procédure était souvent assez efficace pour la seule raison suivante : elle entraînait le scripteur sur le « terrain de la syntaxe » (Fisher et Nadeau, 2006, p. 39), en faisant intervenir, d'une certaine façon, la structure de la phrase. Cependant, elle n'était pas infaillible. Notamment, de nombreuses confusions étaient possibles étant donné qu'on ne posait qu'une seule question, sans chercher à connaître la structure générale de la phrase.

---

<sup>10</sup> Le mot *objet* désigne ici « toute chose concrète, perceptible par la vue, le toucher » (Larousse, 2008)

Il convient ici de souligner l'existence du complément circonstanciel. Certains compléments répondaient mal aux questions traditionnelles pour déterminer les compléments « d'objet » directs ou indirects. Pour ceux-là, « il s'agissait de trouver une sorte de circonstance », par exemple la partie, l'accompagnement, l'instrument, le propos, le point de vue (Fisher et Nadeau, 2006, p.38) ce qui, encore une fois, relève du sens et non de la syntaxe. Prenons par exemple la phrase *Marie dort dans son lit*. Dans ce cas, la réponse *dans son lit* ne répond pas aux questions « qui? », « quoi? », « à qui? », « à quoi? », etc. Cette réponse répond plutôt à la question « où? », qui ne correspond pas aux questions à poser pour trouver les compléments directs ou indirects. Ainsi, la grammaire traditionnelle stipulera donc que *dans son lit* est un complément circonstanciel de *lieu*, puisqu'il s'agit d'un *endroit*, d'un *lieu*.

Une deuxième caractéristique de la grammaire traditionnelle est la grande importance qu'elle accorde aux catégories de mots (nom, adjectif, verbe, adverbe, déterminant) (Chartrand, 1996; Fisher et Nadeau, 2006). Ces dernières catégories de mots, au sein d'un ouvrage de grammaire traditionnelle, occupent presque toute la place. On propose ainsi une sorte de découpage de la langue qui n'aide pas à ce qu'on la perçoive comme un système (Fisher et Nadeau, 2006). Par exemple, le nom occupe un chapitre de l'ouvrage, alors que le verbe en occupe un autre, sans qu'on suggère un quelconque lien entre ces deux sortes de mots.

De plus, la grammaire traditionnelle a pour objet principal la maîtrise de l'orthographe grammaticale, ce qui en fait une autre de ses principales caractéristiques (Chartrand, 1996; Genevay, 1996). Dans les ouvrages de grammaire traditionnelle, on l'étudie jusque dans ses plus subtiles particularités (Chartrand, 1996). Lorsqu'elle décrit les règles qui régissent les accords en français, la grammaire traditionnelle accorde une large

place aux exceptions, en négligeant ainsi les grandes régularités de la langue (Fisher et Nadeau, 2006).

Privilégiant l'étude des catégories de mots et ayant comme objet principal la maîtrise de l'orthographe grammaticale, la grammaire traditionnelle fait également bien peu de cas de la grammaire du texte<sup>11</sup> (Chartrand, 1996) et de la syntaxe (Chartrand, 1996; Fisher et Nadeau, 2006). À ce sujet, Fisher et Nadeau (2006) soulignent que les notions syntaxiques de groupes de mots (groupe du nom, groupe du verbe) et de hiérarchie dans la construction des phrases, c'est-à-dire que les mots s'organisent en groupes, qui s'organisent à leur tour en d'autres groupes et qui, finalement, forment une phrase<sup>12</sup>, sont absentes du discours de la grammaire traditionnelle, ce qui démontre le peu d'intérêt que celle-ci porte à la syntaxe.

La grammaire traditionnelle est finalement une grammaire d'élite (Chartrand, 1996), c'est-à-dire qu'elle ne propose qu'un seul registre de langue, qui est considéré comme étant celui qui est juste : le français littéraire, celui des « grands auteurs ». Ainsi, au sein de la grammaire traditionnelle, on consacre le bon usage (Chartrand, 1996).

Dans les lignes précédentes, nous avons tenté de dresser un portrait de ce qu'est la grammaire traditionnelle. C'est cette dernière qu'on laisse de côté au profit de la *grammaire nouvelle*, qui est désormais la grammaire au programme dans l'ensemble de nos écoles québécoises. Nous examinons donc, dans les lignes qui suivent, les principales caractéristiques de cette grammaire dite nouvelle.

---

<sup>11</sup> Pour une définition complète de la grammaire du texte, voir la section 1.1.4.5.

<sup>12</sup> Pour un exemple de la hiérarchie dans la construction des phrases, se référer à la figure 1, *La phrase, une structure hiérarchisée*, section 1.1.3.

### 1.1.3 La grammaire nouvelle : ses principales caractéristiques

D'abord, d'une manière générale, comment définir la grammaire nouvelle? Paret, en 1996, en a donné la définition suivante :

L'appellation grammaire nouvelle est une étiquette à usage scolaire uniquement. Elle veut tenter de saisir et de rassembler ce qui, dans les développements des connaissances linguistiques depuis le début du siècle, peut constituer un corps de principes, de concepts, de critères cohérents entre eux, acceptés par un ensemble de grammaires modernes issues des premières grammaires structurales (européennes et américaines) et qui se sont enrichies pour devenir les grammaires transformationnelles ou génératives (Paret, 1996, p.113).

Ainsi, la grammaire dite nouvelle s'inspire de la *grammaire structurale* et des *grammaires transformationnelles* ou *génératives*. D'abord, qu'est-ce que la grammaire structurale? La grammaire structurale définit une catégorie grammaticale<sup>13</sup> non pas par son sens, mais par son système de relations (Lebrun, 1988). « Ainsi, le sujet n'est plus « ce qui fait l'action » [définition sémantique], mais « ce qui précède le verbe » [définition morphosyntaxique] [...] Il en ressort que, dans une catégorie grammaticale donnée, on peut interchanger les formes » (Lebrun, 1988, p.99). Ainsi, considérant que chaque catégorie grammaticale se compose de formes<sup>14</sup> qu'il est possible de substituer entre elles, la grammaire structurale veut découvrir ces dernières, les décrire et les classer (Lebrun, 1988). En d'autres mots, la grammaire structurale veut définir les catégories grammaticales en faisant ressortir leurs propriétés syntaxiques (par exemple, s'effacer, se substituer à un mot

---

<sup>13</sup> Nous entendons ici qu'une catégorie grammaticale peut prendre la forme d'une catégorie de mots (nom, verbe, adjectif, etc.) ou d'un groupe syntaxique (groupe nominal, groupe verbal, groupe adjectival).

<sup>14</sup> Par « formes », il faut comprendre « mots » ou « groupes de mots ».

ou un groupe de mots, etc.) plutôt que sémantiques. Ces dernières propriétés sont mises en lumière par les manipulations syntaxiques qu'il est possible d'effectuer sur les catégories grammaticales. Par exemple, dans la phrase, *Cléo mange son os*, il est possible de substituer *elle* à *Cléo*, formant ainsi la phrase *Elle mange son os*. Ceci démontre que ces deux catégories grammaticales (*Cléo* et *elle*) ont, dans cette phrase précise, les mêmes propriétés syntaxiques. Par contre, il ne serait pas possible de remplacer *Cléo* par *lentement*, ce qui nous indique que ceux-ci diffèrent de par leurs propriétés syntaxiques.

Pour ce qui est de la grammaire générative transformationnelle, elle peut se définir par comparaison avec la grammaire structurale, puisque son instigateur, Noam Chomsky, critiquait le modèle structuraliste en affirmant qu'il ne décrivait que « les phrases réalisées<sup>15</sup> et ne [pouvait] expliquer un grand nombre de données linguistiques » (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi & Mével, 2007, p. 214). C'est ainsi qu'il élaborait la théorie de la grammaire générative selon laquelle « la grammaire est un mécanisme fini qui permet de générer (d'engendrer) l'ensemble infini des phrases grammaticales (bien formées, correctes) d'une langue, et elles seules » (Dubois et al., 2007, p. 214). Les partisans de la grammaire générative croient en une structure profonde, de base, qui constitue le savoir linguistique de sujets parlants d'une langue donnée, savoir qui serait en quelque sorte inné (Dubois et al., 2007, p. 214). Elle définit des transformations qui permettent de passer de ces structures profondes (de base) (ex. : article + nom + présent + verbe + article + nom) à des structures de surface, c'est-à-dire les phrases réalisées (ex. : Le garçon mange une glace). La grammaire se compose ainsi de trois parties. D'abord, elle a donc une composante syntaxique (structure profonde, de base), qui établit un système de règles définissant la structure des phrases de base permises (ex. : article + nom + présent + verbe + article + nom). Elle a ensuite une composante sémantique (fondée sur le sens), qui remplace les symboles syntaxiques par des mots issus de la langue (le + garçon + manger +

---

<sup>15</sup> Une phrase réalisée est une phrase finie, syntaxiquement correcte. (ex. : Cléo mange son os.)

une + glace). Finalement, elle a une composante morphophonologique (phonétique, phonologie et morphologie), qui transforme les phrases générées par la composante syntaxique en une séquence de sons (Le garçon mange une glace) [lə ɡaʁsɔ̃ mɑ̃ʒ yn ɡlas]. Cette dernière phrase, achevée, morphologiquement et syntaxiquement correcte, est une phrase réalisée.

Voilà donc les théories linguistiques qui sont à l'essence même de la grammaire nouvelle. Envisageons maintenant celle-ci d'un point de vue plus scolaire et pragmatique. Lebrun et Boyer (2004, p.157) mentionnent ceci au sujet de la grammaire nouvelle : « [...] une grammaire d'inspiration renouvelée se préoccupe plus de syntaxe et [...] introduit la grammaire de texte [...] [et] ce type de grammaire préfère utiliser les définitions morphosyntaxiques des catégories grammaticales (nom, verbe, adverbe, etc.) aux définitions sémantiques. »

Ainsi, alors que la grammaire traditionnelle définit principalement la langue à l'aide de critères d'ordre sémantique, la grammaire nouvelle se veut beaucoup plus rigoureuse en ce qui a trait aux définitions qu'elle propose. Effectivement, cette grammaire nouvelle marque la fin de la confusion entre la langue et le réel. Ainsi, avec la grammaire nouvelle, tel que mentionné précédemment, on abandonne les critères sémantiques pour définir les fonctions des éléments du discours. Ces critères sémantiques sont, rappelons-le, fondés sur le sens et entretiennent une confusion entre le réel et la langue, au profit de critères morphologiques et syntaxiques (Fisher et Nadeau, 2006; Genevay, 1996). Les *critères morphologiques* portent sur la forme des mots, par exemple les terminaisons de verbes ou les modifications de l'adjectif selon le genre et le nombre. Les *critères syntaxiques* réfèrent à la structure des phrases et à la position des mots ou groupes de mots les uns par rapport aux autres (Fisher & Nadeau, 2006). Fisher et Nadeau (2006) soulignent cependant que la grammaire nouvelle n'évacue pas complètement les critères sémantiques, mais qu'elle y

recourt peu, ceux-ci étant « moins fiables » que les critères syntaxiques et morphologiques. Ainsi, au sein de la grammaire nouvelle, les notions de *classes de mots* et de *fonctions syntaxiques*, entre autres, sont désormais définies à l'aide de critères syntaxiques et morphologiques (Fisher et Nadeau, 2006), alors qu'en grammaire traditionnelle, on définit celles-ci à l'aide de seuls critères sémantiques. Le tableau 1 présente quelques définitions des notions de *sujet* (fonction syntaxique) et de *verbe* (catégorie de mot), et ce, à l'aide de critères *sémantiques*, *syntactiques* et *morphologiques* afin d'amener le lecteur à bien distinguer ceux-ci.

Tableau 1: Définitions des concepts de verbe et de sujet à l'aide de critères sémantiques, syntaxiques et morphologiques

	Critères sémantiques	Critères syntaxiques	Critères morphologiques
<b>Le verbe</b>	<p>« Le verbe est un mot qui exprime, soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut du sujet ».</p> <p>(Grevisse, 1993, p.134)</p>	<p>1. Seul le verbe peut être encadré avec les mots de négation « ne... pas ».</p> <p>(Boivin et Pinsonneault, 2008, p.47; Fisher et Nadeau, 2006, p.80)</p> <p>2. Le verbe peut prendre des compléments.</p> <p>(Boivin et Pinsonneault, 2008, p.47).</p>	<p>1. Le verbe est le seul mot qui se conjugue, c'est-à-dire le seul dont la forme change.</p> <p>(Boivin et Pinsonneault, 2008, p.49; Fisher et Nadeau, 2006, p.80)</p> <p>2. Le verbe est un receveur d'accord : il reçoit la personne et le nombre du groupe qui occupe la fonction sujet.</p> <p>(Fisher et Nadeau, 2006, p.80)</p>

<p><b>Le groupe qui occupe la fonction <i>sujet</i></b></p>	<p>« Le sujet du verbe désigne l'être ou l'objet dont on exprime l'action ou l'état ».</p> <p>(Breton, 1987, p.13)</p>	<p>1. Il se situe le plus régulièrement devant le verbe (Fisher et Nadeau, 2006, p.83-84).</p> <p>2. On peut remplacer le groupe sujet<sup>1</sup> par un pronom (il, elle, ils, elles) (Boivin et Pinsonneault, 2008, p.5; Fisher et Nadeau, 2006, p.83-84).</p> <p>3. On peut encadrer le groupe sujet par « C'est... qui » (Boivin et Pinsonneault, 2008, p.5; Fisher et Nadeau, 2006, p.83-84).</p> <p>4. Pour trouver le groupe sujet, on peut ajouter les questions « Qui est-ce qui? » ou « Qu'est-ce qui? », devant le verbe (Fisher et Nadeau, 2006, p.83-84).</p>	<p>Le groupe sujet est donneur d'accord au verbe. Il influence la finale d'un verbe conjugué, ce dernier recevant le même nombre et la même personne que le groupe qui occupe la fonction sujet.</p> <p>(Fisher et Nadeau, 2006, p.84)</p>
---	--	---	--

Note. <sup>1</sup> Afin d'alléger la lecture, nous utilisons l'expression « groupe sujet » plutôt que « groupe qui occupe la fonction sujet ».

<sup>2</sup> Les définitions présentées dans ce tableau ont une perspective didactique. Ces définitions ont été préférées aux définitions plus linguistiques puisque ce mémoire, étant donné son objet d'étude et la population qu'il aborde, présente une orientation clairement didactique.

De plus, la grammaire nouvelle suggère une nouvelle conception de la phrase en introduisant les notions suivantes : la phrase de base, les groupes syntaxiques et les manipulations (Paret, 1996). Par ces dernières notions, que nous définissons dans les

prochaines lignes, la nouvelle grammaire vise à amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue et à percevoir cette dernière comme un système (Fisher et Nadeau, 2006). D’abord, penchons-nous sur la phrase de base<sup>16</sup>. On peut considérer celle-ci comme étant un modèle, un prototype dont la construction sert de point de comparaison. On l’utilise avec toutes les autres phrases, afin de dégager les propriétés syntaxiques de ces dernières (Paret, 1996). Fisher et Nadeau (2006) ajoutent qu’il s’agit d’un modèle abstrait. La phrase de base<sup>17</sup> contient deux groupes obligatoires, soit le groupe nominal sujet et le groupe du verbe prédicat, et un groupe facultatif, appelé le groupe complément de phrase (Fisher et Nadeau, 2006; Aubin, Blain, Chartrand et Simard, 1999).

Nous avons aussi mentionné que la grammaire nouvelle introduit la notion de groupe syntaxique. « La notion de groupe est induite de la constatation qu’un ensemble de mots peut être remplacé par un autre ensemble de mots ou par un seul mot sans que la structure de la phrase en soit affectée » (Paret, 1996, p.117). Les groupes correspondent à ce qu’on appelle les syntagmes nominal, verbal, adjectival ou prépositionnel en linguistique générative (Dubois et al., 2007). Ainsi, en grammaire nouvelle, on peut donc parler de groupe nominal (GN), de groupe verbal (GV), de groupe prépositionnel (Gprép), de groupe adjectival (Gadj) et de groupe adverbial (Gadv). Prenons par exemple la phrase *L’étrange Marie-Michèle court rapidement*. Le groupe nominal serait *l’étrange Marie-Michèle*, à l’intérieur duquel on retrouve le groupe adjectival *étrange*. Le groupe verbal serait *court rapidement*, à l’intérieur duquel on retrouve un groupe adverbial, *rapidement*.

---

<sup>16</sup> La *phrase de base* en tant que concept fondamental en grammaire ne réfère pas à la *structure de base (structure profonde)* de la théorie de Chomsky.

<sup>17</sup> Exemple : Je (groupe nominal sujet) mange (groupe verbe prédicat) [au restaurant] (groupe prépositionnel complément de phrase).

La notion de groupe permet de concevoir la phrase comme une structure hiérarchisée, impliquant plusieurs niveaux d'organisation, les mots s'organisant en groupes et les groupes s'organisant en phrases (Fisher et Nadeau, 2006). À ce sujet, au sein de la grammaire nouvelle, on considère désormais que la langue possède une structure hiérarchisée, qui permettrait à un groupe d'en contenir d'autres. Ainsi, la langue « est constituée d'éléments qui s'emboîtent les uns dans les autres et non pas d'éléments juxtaposés à un même niveau » (Paret, 1996, p.123). La figure 1 pourrait illustrer sommairement ce qu'il faut entendre par « structure hiérarchisée » de la phrase.

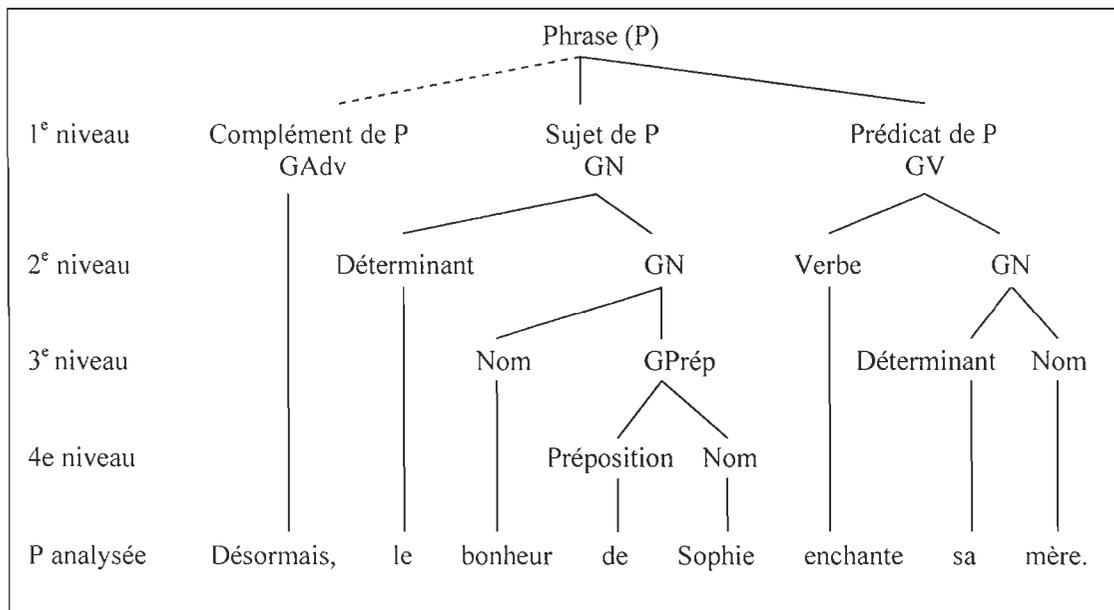


Figure 1 : La phrase, une structure hiérarchisée  
Figure inspirée des travaux de Aubin, Blain, Chartrand et Simard (1999)

La figure permet d'illustrer trois groupes principaux. Le premier est le groupe nominal, qui occupe la fonction de sujet de la phrase et qui est obligatoire (*le bonheur de Sophie*). Ce dernier contient un sous-groupe, soit un groupe prépositionnel (*de Sophie*). Le deuxième groupe principal obligatoire est le groupe du verbe, qui occupe la fonction de prédicat de la phrase (*enchante sa mère*). Celui-ci contient également un sous-groupe, un

groupe nominal (*sa mère*). Finalement, la phrase contient un troisième groupe principal, facultatif, soit le groupe adverbial complément de phrase (*désormais*).

Nous avons précédemment souligné que la grammaire nouvelle avait abandonné les critères sémantiques pour définir la langue au profit de critères syntaxiques et morphologiques. Les manipulations syntaxiques, via les propriétés qu'elles permettent de dégager, font partie de ces nouveaux outils dont s'est dotée la grammaire nouvelle. Qu'est-ce qu'une manipulation syntaxique? « On appelle manipulation, dans la classe de langue, des modifications qu'on fait subir aux éléments de la phrase pour en faire ressortir les caractéristiques » (Paret, 1996, p.118). Les manipulations syntaxiques prennent la forme du remplacement, du déplacement, de l'effacement, de l'ajout (Fisher et Nadeau, 2006; Paret, 1996) et du dédoublement<sup>18</sup> (Léger et Morin, 1999). Les manipulations se veulent être une manière concrète de mettre en lumière les propriétés syntaxiques des différents éléments de la phrase, et ce, en les faisant fonctionner (Paret, 1996). Par exemple, les manipulations syntaxiques sont utilisées afin d'identifier les groupes occupant la fonction de complément de phrase. Dans la phrase *Désormais, le bonheur de Sophie enchante sa mère*, le groupe adverbial « désormais » est un complément de phrase puisqu'il répond aux critères syntaxiques suivants : il s'efface (*Le bonheur de Sophie enchante sa mère*), il se déplace (*Le bonheur de Sophie, désormais, enchante sa mère*) il ne se pronominalise<sup>19</sup> pas (il est effectivement impossible de remplacer « désormais » par un quelconque pronom) et on peut l'encadrer en y ajoutant « et cela se passe » (*Le bonheur de Sophie enchante sa mère et cela se passe désormais*).

---

<sup>18</sup> Selon certains auteurs, dont Boivin et Pinsonneault (2008), le dédoublement est une manipulation syntaxique d'ajout. Ainsi, toujours selon certains auteurs, il n'y aurait que quatre manipulations syntaxiques, soit le remplacement, le déplacement, l'effacement et l'ajout.

<sup>19</sup> La pronominalisation est une manipulation syntaxique de *remplacement* puisqu'il s'agit en fait de remplacer un nom ou un groupe de noms par un pronom.

La grammaire nouvelle introduit également la notion de transformation (Paret, 1996). Ainsi, il y a des « possibilités de passages de certaines constructions syntaxiques à d'autres [...] Ce qu'on appelle transformation est une opération plus complexe qu'un simple déplacement ou une substitution, par exemple le déplacement d'un groupe adverbial complément de phrase en début de phrase ou son remplacement par un groupe d'une autre nature. En général, elle combine plusieurs de ces opérations simples » (Paret, 1996, p. 131). Les transformations permettent par exemple de passer d'une phrase impérative à une phrase interrogative, en ajoutant à la première un groupe nominal sujet pour ensuite le déplacer après le groupe du verbe. Dans un tel cas, la phrase impérative « *Pars en voyage* » devient la phrase interrogative « *Pars-tu en voyage?* »

Finalement, tel que précisé au début de cette section, la grammaire nouvelle se préoccupe manifestement de syntaxe, mais elle introduit aussi la grammaire du texte. Effectivement, on note désormais que les champs touchés par la grammaire vont au-delà du cadre de la phrase pour s'étendre au texte. De ce fait, on souhaite que l'élève soit à même de saisir la structure d'un texte, de sorte qu'il puisse se référer à des principes, telles que l'absence de contradiction, la progression de l'information, la reprise de l'information<sup>20</sup> (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) lors de la rédaction d'un texte (Genevay, 1996). À ce sujet, Fisher et Nadeau mentionnent que la grammaire nouvelle qui s'est développée en grande partie dans les années 1990 « s'est enrichie d'une composante textuelle [...] qui traite des phénomènes grammaticaux entre les phrases (par exemple, la reprise de l'information, les liens entre les phrases, la structure du texte) » (Fisher et Nadeau, 2006, p.73).

---

<sup>20</sup> Pour une explication de ces principes, voir la section 1.1.4.5.

#### 1.1.4 La grammaire nouvelle : une grammaire multidimensionnelle

Il est possible de donner à la grammaire nouvelle une toute dernière caractéristique. Claude Simard, dans un article publié dans la revue *Québec français*, en 1999, affirmait ceci au sujet de la grammaire et de son enseignement : « Envisager ainsi l'enseignement de la grammaire dans une perspective élargie et multidimensionnelle aurait l'avantage de mieux rendre compte du rôle polyvalent des unités grammaticales [...] L'enseignement grammatical pourrait s'insérer à au moins sept niveaux de la classe de langue maternelle, soit dans l'étude de la morphosyntaxe, de la syntaxe, du lexique, des textes, de la ponctuation, des registres de langue et du style » (Simard, 1999, p.11).

Dans le cadre de la présente étude, nous adoptons le point de vue de Simard et considérons qu'au sein du renouveau grammatical, les sept niveaux de la classe de langue maternelle se doivent d'être considérés. Il semblerait que le MELS ait également décidé qu'il en serait ainsi. Effectivement, dans la section des savoirs essentiels du *Programme de formation de l'école québécoise* pour le primaire, nous retrouvons chacun de ces sept niveaux linguistiques abordés dans la classe de langue maternelle.

Ainsi, dans la présente section, nous définissons chacun des sept niveaux de la classe de langue maternelle. Mais d'abord, une attention particulière est accordée aux termes suivants : *la norme et les règles grammaticales*, qui sont des éléments hautement reliés et qui se doivent d'être définis au tout départ, puisque l'un et l'autre seront abordés dans les définitions des différentes dimensions grammaticales. Cette étape complétée, chacun des termes suivants sont définis : *la syntaxe, la morphosyntaxe, le lexique, le texte, la ponctuation, les registres et niveaux de langue* et enfin, *le style*.

#### *1.1.4.1 La norme et les règles grammaticales*

Selon Dubois et al. (2007, p.330), « on appelle norme un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel. La norme, qui implique l'existence d'usages prohibés, fournit son objet à la grammaire normative ». Pour sa part, la règle est fortement liée à la norme. Effectivement, une règle serait une « prescription normative » (Dubois et al., 2007, p.407), un précepte visant le bon usage de la langue orale et écrite (Dubois et al., 2007). Bref, la norme se compose de règles grammaticales permettant de se conformer à un « idéal grammatical ». En d'autres mots, les règles grammaticales sont les outils qui permettent de se conformer à la norme.

#### *1.1.4.2 La syntaxe*

La syntaxe traite des règles de construction des phrases (Aubin et al. 1999). Elle concerne la manière dont les mots s'associent afin de former des groupes de mots et des phrases. C'est ainsi que, grâce à des règles syntaxiques, les mots, au sein d'une phrase, ne sont pas alignés arbitrairement. De plus, c'est la syntaxe qui régit le regroupement des mots en syntagmes (groupes). Ces derniers agissent à titre d'unités intermédiaires entre le niveau des mots et celui de la phrase (Riegel, Pellat et Rioul, 1999). De plus, « c'est la phrase qui constitue le cadre naturel de ces regroupements dans la mesure même où elle représente le niveau supérieur de l'organisation hiérarchique des énoncés, un niveau au-delà duquel il n'existe plus de regroupements syntaxiques » (Riegel et al., 1999, p. 22). Ainsi, tel que l'illustre la figure 2, toute phrase (P) s'organise en groupes. Cependant, au-delà de P, il n'existe plus aucun groupement syntaxique possible. Mentionnons aussi que la syntaxe traite des fonctions (sujet, prédicat, complément, etc.), et qu'elle se distingue de la

morphologie, qui étudie, elle, la forme des mots (Dubois et al, 2007). On accorde souvent à la syntaxe l'appellation *grammaire de la phrase*.

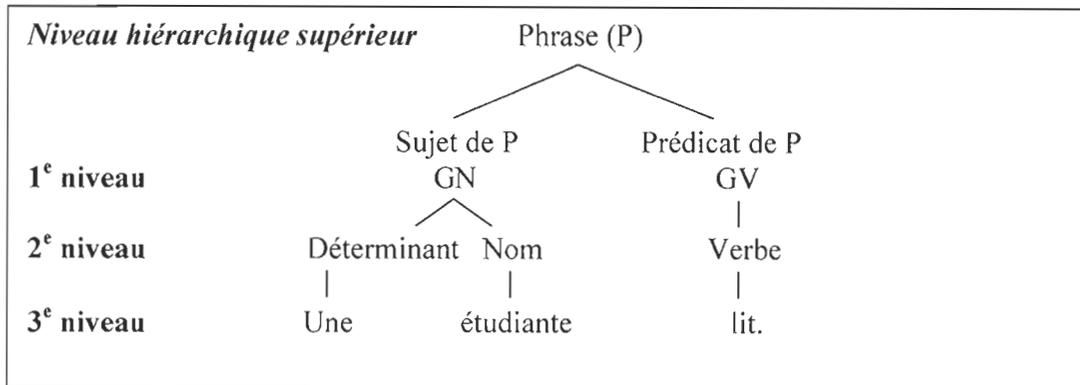


Figure 2: La phrase, le niveau supérieur de l'organisation hiérarchique des énoncés  
Figure inspirée des travaux d'Aubin, Blain, Chartrand et Simard (1999)

#### 1.1.4.3 La morphosyntaxe (l'orthographe grammaticale, le phénomène de l'accord)

La morphosyntaxe est un phénomène syntaxique (Dubois et al. 2007). Il s'agit du phénomène de l'accord. Selon Riegel et al. (1999, p. 538), l'accord est

une contrainte exercée par un élément sur la forme d'un ou plusieurs autres éléments du syntagme ou de la phrase où il figure, et parfois même au-delà. Il s'agit du phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celle du nom et des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms [...] Quant aux mécanismes mêmes de l'accord, ils se répartissent en trois types [...] : à l'intérieur du groupe nominal, dans le cadre de la phrase et au-delà des limites de la phrase.

Le résultat de cette contrainte est que les pronoms, verbes, adjectifs et participes prennent les marques de personne, de genre ou de nombre, selon la situation dont il est question (Dubois et al, 2007). On associe le système des accords au principe du *donneur-receveur*, où les donneurs (noms et pronoms), possesseurs de traits grammaticaux (genre, nombre, personne), transmettent ceux-ci aux receveurs (verbes, déterminants, adjectifs), qui les reçoivent. La graphie de ces receveurs peut changer, puisqu'ils prennent les marques des traits grammaticaux reçus. Prenons la phrase suivante : *Les chats dorment*. Le donneur *chats* transmet ses traits grammaticaux (masculin, pluriel, 3<sup>e</sup> personne) aux receveurs de la phrase, soit le déterminant *les* (masculin, singulier) (accord à l'intérieur du groupe nominal) et le verbe *dorment* (accord dans le cadre de la phrase). La graphie des receveurs dépend donc des traits grammaticaux du donneur. Tel que mentionné, l'accord peut aussi se manifester au-delà des limites de la phrase. Ainsi, admettons que la phrase *Les chats dorment* fait partie d'un récit et que lesdits chats se réveillent. Le pronom utilisé pour parler des chats devrait être *ils*, ce dernier ayant reçu les traits grammaticaux (masculin, pluriel) du donneur *chats*, apparus quelques phrases auparavant. La morphosyntaxe prend aussi l'appellation d'orthographe grammaticale.

#### 1.1.4.4 Le lexique

Qu'est-ce que le lexique? L'ensemble des mots d'une langue est ce qui constitue le lexique (Grevisse, 1993, p.52). Cela nous amène naturellement à nous demander la définition qu'il faut donner à un mot. Le mot est un élément linguistique porteur d'une signification, qui se compose à l'oral d'un ou de plusieurs phonèmes. Le mot peut être transcrit à l'écrit et ce, entre deux blancs (Dubois et al., 2007). De plus, « sur le plan sémantique, le mot dénote un objet [...], une action ou un état [...], une qualité [...], une relation [...], etc. » (Dubois et al., p.312) Ainsi, nous comprenons qu'un mot peut posséder deux dimensions : une dimension grapho-phonétique, fondée sur la forme du mot (par

exemple, le mot *piscine* contient les graphèmes *p-i-sc-i-ne*, c'est-à-dire les lettres et groupes de lettres qui permettent de représenter, à l'écrit, les phonèmes du mot prononcé à l'oral soit /p/ /i/ /s/ /i/ /n/) [pisin], et une dimension sémantique, fondée sur le sens (par exemple, une *piscine* est un *bassin pour la natation*). Cela nous mène à la conclusion que le lexique a fondamentalement deux composantes à l'écrit : une composante orthographique, l'orthographe lexicale (*p-i-s-c-i-n-e*), qui réfère à la manière d'écrire les mots, et une composante sémantique, qui réfère au sens du mot (*un bassin pour la natation*). L'*orthographe lexicale* « traite traditionnellement de la forme et de la formation des mots en terme de dérivation et de composition [...] elle recherche l'origine des mots et retrace leur évolution [et] elle décrit les mots tels qu'ils se présentent à une époque donnée dans le système de la langue » (Riegel et al., 1999, p.539). Bref, l'orthographe lexicale s'intéresse à la morphologie du mot en tant qu'unité n'ayant subi aucune transformation relative à l'accord. Il s'agit du mot à l'état brut, tel qu'il se retrouve dans un dictionnaire.

#### 1.1.4.5 La grammaire du texte

La dimension de grammaire de texte renvoie à tous les énoncés longs qui vont au-delà de la phrase. Bref, le discours concerne le texte, et c'est pourquoi nous appelons également cette dimension *grammaire du texte*. À ce sujet, Simard (1999, p.8), affirmait ceci : « Construire un texte, loin de se borner à aligner une série de phrases, consiste à enchaîner ses parties de manière à former un ensemble cohérent. » La cohérence est donc une notion-clé en grammaire textuelle. Comme le soulignent Riegel, Pellat et Rioul (1999, p.603)

la structuration d'un texte, comme celle de la phrase, obéit à des règles, sans doute strictes. Un texte n'est pas une suite linéaire de phrases, de même qu'une phrase n'est pas une simple suite de mots. Un texte possède une structure globale; il est

formé de parties ou de séquences dont le sens se définit par rapport à son sens global. De même que l'on évalue la grammaticalité et l'acceptabilité d'une phrase, on peut juger de la cohérence d'un texte, qui dépend de facteurs sémantiques et syntaxiques. Un texte cohérent est un texte bien formé du point de vue des règles d'organisation textuelle, ce qui lui confère son unité.

Quelles sont donc ces règles qui confèrent à un texte sa cohérence textuelle? Selon Aubin et al. (1999), les principes suivants assurent la cohérence d'un texte : *l'unité du sujet* (dans un texte, le même sujet est abordé au fil des phrases et des paragraphes), *la reprise de l'information* (au sein d'un même texte, on utilise des mots ou des groupes de mots, par exemple un pronom ou un synonyme, pour désigner des éléments déjà mentionnés dans le texte), *l'organisation et la progression de l'information* (dans un texte, de nouvelles informations sont apportées et ces dernières sont bien organisées), *l'absence de contradiction* (dans un texte, les parties ne sont pas en contradiction les unes avec les autres ou avec l'univers qui a été créé) et *la constance du point de vue* (le point de vue adopté par l'auteur est constant).

#### 1.1.4.6 La ponctuation

On appelle ponctuation le système de signes graphiques qui participe à l'organisation d'un texte écrit, qui fournit des indications d'ordre prosodique, qui marque des rapports syntaxiques et qui apporte des informations sémantiques (Riegel et al., 1999). On peut aussi dire que la ponctuation est l'emploi, dans l'écriture, de signes de ponctuation et de signes typographiques. Parmi les signes de ponctuation, on retrouve le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, la virgule, le point-virgule, les deux-points et les points de suspension. Parmi les signes typographiques, notons les parenthèses, les crochets, les tirets, les guillemets, l'astérisque et la barre oblique (Gobbe et Tordoir, 1986).

#### *1.1.4.7 Les registres et niveaux de langue*

Les registres de langue réfèrent aux différentes façons de s'exprimer, à l'oral et à l'écrit. Ils sont liés au milieu socioculturel du locuteur ainsi qu'à celui de l'interlocuteur, aux relations entretenues entre eux, à la nature de la situation de communication, etc. On peut noter les manifestations des registres de langue dans différents domaines : l'articulation, les liaisons, le choix des mots, la syntaxe, etc. (Gobbe et Tordoir, 1986). On note principalement les registres de langue suivants : le registre standard, la variété soignée, la variété familière et la variété populaire. Les interlocuteurs, selon la situation de communication, vont adapter leur registre de la langue. Par exemple, le registre standard pourrait être privilégié dans les situations de communication écrite ou encore, à l'oral, en présence de personnes qui ne sont pas bien connues par l'interlocuteur. De son côté, le registre familier est plutôt utilisé dans les situations de communication de la vie quotidienne, par exemple, une conversation entre amis. De ce fait, dans une situation de communication correspondant au registre standard, le terme « bavard » sera préféré à celui de « placoteux », qui serait toutefois tout à fait acceptable au sein du registre familier.

#### *1.1.4.8 Le style*

Selon Simard (1999, p.8), « tous les faits grammaticaux qui viennent d'être évoqués [la morphosyntaxe, la syntaxe, le lexique, les textes, la ponctuation et les registres de langue] se rencontrent dans les textes littéraires », et c'est ce qui représenterait la dimension du style. Il affirme aussi que « la littérature met en œuvre de façon particulière certains mécanismes grammaticaux à des fins esthétiques » (Simard, 1999, p.9). De plus, selon Dubois et al. (2007, p.448), la stylistique, branche de la linguistique, serait en fait un inventaire des « potentialités stylistiques de la langue ». Le style, au sein de la langue, est le

signe de l'individualité du sujet dans le discours. Il rime donc avec esthétisme et créativité et réfère à tous les procédés linguistiques, qu'ils soient lexicaux, textuels, syntaxiques, etc. Ce sont ces procédés qui donnent à une communication quelconque un « je-ne-sais-quoi » (Dubois et al., p. 446), tel que le style se définissait à l'époque classique.

### **1.1.5 La grammaire nouvelle : synthèse**

Ainsi, à la lumière de tout ce qui vient d'être mentionné, établissons clairement la définition accordée à la grammaire nouvelle dans le cadre de la présente recherche, et ce, en rappelant ses principales caractéristiques : 1) la grammaire nouvelle définit la langue à l'aide de critères morphologiques et syntaxiques plutôt qu'à l'aide de seuls critères sémantiques; 2) elle propose une nouvelle conception de la phrase à travers l'introduction des notions de phrase de base, de groupes syntaxiques et de manipulations syntaxiques; 3) c'est avec la grammaire nouvelle qu'apparaît la notion de transformation, dans le monde scolaire; 4) les champs touchés par la grammaire s'étendent maintenant jusqu'au texte; 5) comme Simard (1999) l'a souligné, la grammaire doit s'envisager dans une perspective multidimensionnelle. Ainsi, il est établi que la grammaire regroupe l'ensemble des éléments suivants : la morphosyntaxe, la syntaxe, le lexique, le discours, la ponctuation, les registres de langue et le style. Également, ces diverses dimensions se doivent d'être traitées en interaction, ce qui veut dire qu'elles ne sont pas abordées d'une manière morcelée, comme le faisait la grammaire traditionnelle.

Maintenant que la définition accordée à la grammaire nouvelle dans le cadre de cette recherche est clairement établie, il est maintenant temps de préciser ce à quoi réfère la *compétence à enseigner la grammaire nouvelle*.

## 1.2 LA COMPÉTENCE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À ENSEIGNER LA GRAMMAIRE NOUVELLE

Nous devons maintenant déterminer ce qu'il faut comprendre par *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*. Quels éléments font en sorte qu'un enseignant ou un futur enseignant est compétent pour enseigner la grammaire nouvelle? Avant d'aller plus loin, il importe de faire un détour fondamental via le concept de *compétence*. Il s'agit d'un concept complexe, comme l'a démontré Jonnaert (2009), qui s'est notamment penché sur les différents sens que peut prendre la *compétence* selon le champ d'expertise selon lequel elle est envisagée. Cet auteur réussit quand même, au sein de son ouvrage *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, à dégager ce qu'il appelle « l'architecture » d'une compétence, envisagée du point de vue de l'éducation. Principalement, Jonnaert signale qu'une compétence ne s'actualise qu'à travers une *situation*, au sein de laquelle un sujet met en œuvre une série de ressources qui l'amènent à traiter cette dernière situation avec succès et d'une manière socialement acceptable. Les ressources déployées par le sujet sont d'origines variées. Effectivement, il peut faire appel à des ressources cognitives (ex. : des connaissances), affectives (ex. : un sentiment de motivation), sociales (ex. : une aide apportée par un ami), contextuelles (ex. : l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte) ou autres. Mais, pour le moment, retenons seulement que le déploiement de toutes ces ressources doit se faire dans le cadre d'une *situation* afin qu'il s'agisse réellement d'une compétence. De ce fait, un programme de formation basé sur l'approche par compétences devrait forcément faire état d'un ensemble de situations qui permettraient le développement de compétences par les apprenants.

Ainsi, lorsqu'il est question de la formation des futurs enseignants du primaire, nous pourrions nous attendre à retrouver un programme qui présenterait des situations qui devraient être vécues par les étudiants et qui assureraient le développement de leurs

compétences professionnelles à l'enseignement. Pour le moment, à notre connaissance, aucun programme de ce genre n'existe (Jonnaert, 2009). Comme le souligne Joannert (2009, p.39),

les programmes scolaires [...] sont écrits comme si les compétences pouvaient être décontextualisées. Bien plus, ces programmes proposent une série de compétences, mais aucun d'eux n'évoque les situations ou les classes de situations qui en permettraient le développement chez les élèves.

Cependant, selon l'auteur, ces compétences décontextualisées, aussi appelées compétences *virtuelles*, sont un « mal nécessaire » lorsqu'il est question de programme de formation. Il appartient d'ailleurs aux formateurs de créer des *situations*, à l'intérieur desquelles les apprenants pourront développer des compétences dites *effectives*.

Ainsi, un programme de formation basé sur le développement de compétences devrait décrire des situations à faire vivre aux apprenants. Or, le programme de formation de l'école primaire québécoise présente une infrastructure telle qu'il appartient aux enseignants de créer des situations réelles, signifiantes et favorables au développement de compétences chez les élèves. La situation est sensiblement la même lorsqu'il est question de la formation universitaire. Il n'existe aucun programme qui décrit des situations à faire vivre aux futurs enseignants et qui permettrait le développement de leur compétence à l'enseignement. Les universités s'en tiennent surtout aux stages de formation et aux situations non authentiques présentées dans le cadre des cours de didactique.

C'est ainsi que pour définir la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*, nous référons au document ministériel *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (2001a), dans lequel le

MELS décrit les douze compétences professionnelles que doivent développer les futurs enseignants québécois tout au long de leur formation universitaire. Nous sommes conscients que pour être cohérent avec la définition d'une compétence, ce référentiel ne devrait pas se contenter de décrire des compétences (compétences virtuelles). Il devrait présenter les situations à mettre en place afin de rendre effectives ces compétences. Néanmoins, pour les besoins de la présente étude, nous choisissons quand même de nous baser sur ce document ministériel, puisque c'est à l'aide de ce dernier que les universités ont bâti les programmes de formation des futurs enseignants. Nous n'en demeurons pas moins conscients qu'il s'éloigne quelque peu de Jonnaert (2009) quant à la définition fondamentale d'une compétence telle que présentée par ce dernier.

Dans les lignes qui suivent, c'est plus précisément sur les deux premières compétences professionnelles que nous nous basons pour définir la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*. De cette façon, nous sommes conscients que nous ne tenons évidemment compte que d'une portion des éléments qui constituent et définissent réellement, selon la définition de Jonnaert, la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle.

### **1.2.1 La première compétence professionnelle : un enseignant possesseur d'objets de savoirs ou de culture**

L'examen de la première compétence professionnelle du document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* permet de constater que le MELS souhaite faire de l'enseignant québécois un professionnel cultivé. Voici l'énoncé de cette première compétence professionnelle, qui démontre bien l'importance que le MELS accorde à la culture : « Agir en tant que professionnelle ou

professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a, p.61). Le MELS se propose donc de faire du maître d'école québécois ce qu'il appelle un « passeur culturel », c'est-à-dire un professionnel héritier, critique et interprète d'objets de culture.

Alors que nous tentons de connaître avec précision ce qui fait en sorte qu'un enseignant est compétent pour enseigner la grammaire nouvelle, nous pouvons à juste titre nous demander quels sont ces objets de savoirs et de culture dont les enseignants doivent être les héritiers, les critiques et les interprètes. Bien que le MELS reconnaisse que « la spécification [des] savoirs est la responsabilité de chaque université lors du processus d'élaboration de ses programmes de formation » (MEQ, 2001a, p.57), il guide néanmoins les choix des institutions universitaires en posant des balises. D'une part, ces objets de culture renvoient aux différents domaines d'apprentissage : les langues, la science et la technologie, les arts, l'univers social et le développement personnel. D'autre part, ces objets de culture désignent des savoirs de nature pédagogique ou didactique, tels que des approches, méthodes, moyens ou techniques liés à l'enseignement-apprentissage, à l'évaluation ou à la gestion de classe (MEQ, 2001a).

Tentons maintenant de définir d'une manière plus « pointue » ce qu'impliquent ces objets de savoirs et culture prescrits par le MELS et qui doivent être acquis par les futurs enseignants du primaire, tout au long de leur formation universitaire. Gauthier (1997) définit précisément les savoirs qui permettent de former un enseignant cultivé. Effectivement, il a tenté de répondre à la question suivante : que faut-il donc savoir pour enseigner?

Selon Gauthier (1997), il existe, au sein de la profession enseignante, plusieurs types de savoirs (*disciplinaire, curriculaire, de la tradition pédagogique, des sciences de l'éducation, d'expérience, d'action pédagogique*). Nous nous concentrerons principalement sur trois de ces types de savoirs, soit le savoir curriculaire, le savoir disciplinaire et le savoir d'action pédagogique, puisque ce sont ces derniers que nous jugeons directement reliés à notre recherche. Effectivement, nous verrons, dans les lignes qui suivent, qu'ils sont en lien avec notre étude puisqu'ils nous permettent de définir avec précision ce que le MELS entend par « objets de savoirs ». Nous faisons donc le choix de laisser les autres types de savoirs de côté, outre le savoir d'expérience, que nous aborderons brièvement, jugeant qu'ils n'enrichissent pas la définition que nous donnons, dans le cadre de cette recherche, à la *compétence des enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*.

#### *1.2.1.1 La grammaire : des savoirs curriculaires*

Rappelons que, selon le MELS (2001a), les objets de savoirs et de culture à acquérir par un enseignant font d'un côté référence aux différents domaines d'apprentissage : les langues, la science et la technologie, les arts, l'univers social et le développement personnel. À ce sujet, le futur enseignant doit d'abord acquérir des savoirs qui sont *curriculaires*. Selon Gauthier (1997), le savoir curriculaire correspond aux savoirs produits par les sciences et qui ont été sélectionnés et organisés afin de produire un corpus qui sera enseigné dans les programmes scolaires. Ainsi, lorsqu'il s'agit du futur enseignant du primaire, le savoir curriculaire correspond à l'ensemble des savoirs du *Programme de formation de l'école québécoise*, pour le primaire.

Lorsqu'il est question de grammaire, quels sont les savoirs curriculaires qu'un enseignant compétent se doit de posséder? Nous avons mentionné précédemment que les savoirs curriculaires sont ceux qui se retrouvent dans le programme. Ainsi, posons-nous la question suivante : qu'y a-t-il dans le programme au sujet de la grammaire? D'abord, nous y retrouvons évidemment une grammaire dite nouvelle, puisque c'est effectivement celle-ci qui est officiellement enseignée dans les écoles primaires depuis 2001. Ainsi, les enseignants doivent avoir pris le virage de la grammaire nouvelle dans la manière dont ils conçoivent et définissent la grammaire. Ainsi, si on demandait aux enseignants « Qu'est-ce que la grammaire? », la grammaire dont ils parleraient devrait faire référence à une grammaire nouvelle. Si on leur demandait « Qu'est-ce que la grammaire nouvelle? », la définition qu'il donnerait devrait être le reflet d'une solide compréhension de la grammaire nouvelle, tel que défini à la section 1.1.

De plus, nous retrouvons, dans la section des savoirs essentiels de la discipline *français, langue d'enseignement* du *Programme de formation de l'école québécoise*, l'ensemble des savoirs essentiels à maîtriser par les élèves et, incidemment, par les enseignants. Certains savoirs essentiels réfèrent à des notions de grammaire nouvelle, qui correspondent en bonne partie à ceux que nous avons précédemment définis. Ainsi, les enseignants québécois du primaire doivent être en mesure de reconnaître et d'utiliser, au sein d'une phrase, le groupe sujet, le groupe du verbe et le groupe complément de phrase. Ils doivent aussi reconnaître et utiliser correctement les phrases négatives et affirmatives et les phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et impératives. Ils reconnaissent et utilisent les fonctions syntaxiques suivantes : le sujet, l'attribut, le complément direct, le complément indirect et le complément de phrase. Finalement, ils reconnaissent et utilisent correctement le groupe du nom. Ils le reconnaissent lorsqu'il est formé d'un déterminant et d'un nom, d'un nom seul ou d'un pronom ou de n'importe quel groupe qui exerce la fonction de complément du nom.

Voilà donc l'ensemble des savoirs curriculaires que les enseignants québécois du primaire se doivent de maîtriser. Globalement, ils connaissent la grammaire nouvelle, sont capables d'en donner une définition juste et font preuve d'une excellente maîtrise des savoirs essentiels de grammaire nouvelle qui se retrouvent dans le programme de formation pour le primaire.

### *1.2.1.2 La grammaire : des savoirs disciplinaires*

Il est désormais clair que l'enseignant du primaire se doit de maîtriser le contenu du programme qu'il a à enseigner. Cependant, la connaissance d'un enseignant se doit de déborder du « cadre nécessaire, mais restreint, des contenus indiqués dans les programmes scolaires » (MEQ, 2001a, p.61). C'est pourquoi, au terme de la formation, le futur enseignant doit également posséder des savoirs disciplinaires, ces derniers faisant référence aux connaissances qui sont produites par les chercheurs et les savants dans les multiples disciplines scientifiques (Gauthier, 1997). Tout enseignant se doit de manifester une excellente connaissance de sa discipline, cette connaissance devant évidemment être bien supérieure à celle qu'il doit faire acquérir à ses élèves. Donc, les savoirs curriculaires sont inclus dans les savoirs disciplinaires, qui sont beaucoup plus vastes.

Maintenant, qu'en est-il des savoirs disciplinaires relatifs à la discipline *grammaire nouvelle*? Nous avons précédemment souligné que Simard (1999) proposait d'insérer l'enseignement de la grammaire à au moins sept niveaux de la langue française<sup>21</sup>, préconisant ainsi une vision multidimensionnelle de la grammaire. Nous stipulons que le

---

<sup>21</sup> Lorsque nous mentionnerons « les sept niveaux de la langue française », nous ferons référence aux éléments suivants : la morphosyntaxe, la syntaxe, le lexique, la grammaire du texte, le lexique, la ponctuation, les registres de langue et le style.

savoir disciplinaire grammatical de l'enseignant du primaire se doit d'abord d'être envisagé sous cet angle, c'est-à-dire celui qui veut que la grammaire regroupe en son sein plusieurs dimensions, qui sont en interaction les unes avec les autres. Ainsi, tel que le prescrit Simard (1999), l'enseignant doit voir « les mécanismes grammaticaux comme innervant tout le système de la langue » (Simard, 1999, p.6). De cette manière, il traitera possiblement « des dimensions reconnues [...] en interaction plutôt qu'isolément » (Simard, 1999, p.9). Cela signifie, par exemple, qu'un enseignant du primaire sait que la grammaire ne réfère pas seulement à la morphosyntaxe. Il sait que la grammaire regroupe plusieurs dimensions, telles que la syntaxe, la morphosyntaxe, le lexique, la grammaire du texte, le style, etc., dimensions que nous avons définies précédemment. Il sait aussi que la grammaire est un système et, de ce fait, il aborde les différentes dimensions de la grammaire non pas d'une manière morcelée, comme le voulait la grammaire traditionnelle, mais d'une manière plus transversale, c'est-à-dire en considérant les interactions et influences entre chacune des dimensions de la grammaire. Il sait aussi qu'un enseignement du système des accords se fait conjointement avec une prise en compte de la morphosyntaxe, du lexique et de la grammaire textuelle, considérant que ces trois dimensions contribuent au mécanisme des accords. Cette conception multidimensionnelle de la grammaire est fondamentale. Effectivement, « c'est seulement à cette condition que l'élève pourra disposer d'un savoir grammatical pleinement intériorisé quand il est à la fois unifié et opératoire » (Simard, 1999, p.9).

De plus, nous avons précédemment précisé que les savoirs curriculaires à acquérir par le futur enseignant étaient les savoirs essentiels, compris dans le programme de formation pour le primaire. De plus, les savoirs disciplinaires sont constitués des savoirs qui débordent du cadre nécessaire, mais restreint du programme. Ce faisant, nous considérons ici que tout savoir essentiel lié à la grammaire nouvelle, mais ne figurant pas dans le programme de formation pour le primaire, prend la forme d'un savoir disciplinaire. Afin de définir avec encore plus de précision ce que nous entendons par savoir disciplinaire,

considérons que les enseignants du primaire se doivent de maîtriser les savoirs essentiels reliés à la grammaire nouvelle qui figurent dans le programme de formation pour le secondaire. Il ne faut pas en conclure que les savoirs curriculaires et les savoirs disciplinaires sont indépendants l'un de l'autre. Les savoirs disciplinaires sont composés des savoirs curriculaires, mais aussi de savoirs qui vont au-delà de ceux-ci. Dans le cadre de la présente recherche, nous associons cependant les savoirs disciplinaires aux seuls savoirs qui ne figurent pas dans le programme de formation pour le primaire, tout en sachant très bien que les savoirs curriculaires y sont normalement intégrés<sup>22</sup>.

Concluons donc que nous considérons, dans cette étude, que le savoir disciplinaire à acquérir par l'enseignant peut prendre deux formes : 1) il peut représenter une vision multidimensionnelle de la grammaire et 2) inclure tout savoir essentiel relatif à la grammaire nouvelle qui ne figure pas dans le programme de formation pour le primaire, mais bien dans celui du secondaire.

### *1.2.1.3 La grammaire : des savoirs d'action pédagogique*

Rappelons maintenant que les objets de savoirs et de culture font aussi référence aux savoirs de nature pédagogique ou didactique, tels que des approches, méthodes, moyens ou techniques liés à l'enseignement-apprentissage, à l'évaluation ou à la gestion de classe. À ce sujet, les enseignants doivent acquérir un type de savoir que Gauthier (1997) appelle le savoir d'action pédagogique. Afin de définir le savoir d'action pédagogique, il importe

---

<sup>22</sup> Il convient également de préciser que nous savons que, parmi les savoirs disciplinaires des enseignants, figurent aussi des savoirs linguistiques, qui, manifestement, débordent du cadre restreint du programme de formation pour le primaire. Néanmoins, étant donné la perspective didactique du présent mémoire, nous avons choisi de nous en tenir à la définition précédemment présentée.

d'abord de nous référer à la définition d'un autre type de savoirs défini par Gauthier (1997) : le savoir d'expérience. Le savoir d'expérience est en fait un réservoir de connaissances qui se fonde dans l'action. Ce réservoir se constitue lorsque l'enseignant vit un moment particulier, pose des actions et enregistre le tout dans son répertoire de savoirs. Il arrive aussi qu'une action maintes fois répétée devienne une routine et fasse ainsi partie du répertoire de savoirs d'un enseignant (Gauthier, 1997). Il s'agit donc d'actions, que nous pouvons aussi appeler « savoir-faire », que les enseignants jugent appropriées dans certaines situations. Ces savoirs sont privés et personnels à chaque enseignant.

Il arrive cependant que le monde de la recherche scientifique cherche à éprouver ce type de savoirs et les rende publics en publiant les résultats de recherches les ayant testés. C'est ce que Gauthier (1997) appelle le « savoir d'action pédagogique ». En fait, selon Gauthier (1997), le savoir d'action pédagogique correspond au savoir d'expérience, mais validé par la recherche. Ainsi, « les jugements des enseignants et les motifs qui les sous-tendent peuvent être comparés, évalués et soupesés afin d'établir des règles d'action qui seront connues et apprises par d'autres enseignants » (Gauthier, 1997, p.23). Ces règles d'action, connues et apprises par d'autres enseignants, sont des savoirs qui s'appliquent dans l'action. Les approches, méthodes, moyens ou techniques prescrites par le MELS, sont donc manifestement des savoirs qui permettent de savoir « comment faire ». Ce sont des savoirs qui balisent les actions d'enseignement-apprentissage de l'enseignant. À ce sujet, posons-nous la question qui suit : quels sont les savoirs d'action pédagogique de l'enseignant compétent en enseignement de la grammaire nouvelle?

Depuis la réforme de son système éducatif en 2001, le MELS suggère que l'apprentissage soit reconnu comme étant un processus actif de construction de savoirs (MEQ, 2001b). Ainsi, certaines pratiques pédagogiques sont en accord avec la vision de l'apprentissage que préconise le MELS alors que d'autres le sont moins. Les pratiques et

approches pédagogiques en accord avec la vision du MELS sont, dans le cadre de cette recherche, appelées des méthodes contemporaines. Les pratiques et approches pédagogiques qui ne sont pas en accord avec la vision du MELS sont, pour leur part, appelées des méthodes traditionnelles.

D'abord, voyons ce qu'il convient d'appeler des pratiques pédagogiques contemporaines. Le MELS favorise désormais le recours à des « pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste » (MEQ, 2001b, p.5). Longtemps, l'apprenant a été vu comme une boîte vide que l'enseignant, pourvoyeur de connaissances, se devait de remplir en « empilant les savoirs les uns par-dessus les autres ». Cette époque est aujourd'hui révolue. Le nouveau programme d'enseignement préconise des approches pédagogiques basées sur ce qu'il convient aujourd'hui d'appeler le « socioconstructivisme » (Fisher et Nadeau, 2006). Selon la théorie du socioconstructivisme, qui prend sa source dans les travaux de Vygotsky (1985), l'apprentissage est aujourd'hui vu comme

un processus social d'intériorisation de concepts, d'outils intellectuels (langage, mode de pensée, technologies comme par exemple *(sic)* la lecture, l'écriture), d'attitudes et de valeurs. Cette intériorisation est rendue possible par l'interaction avec des adultes (ou d'autres membres de notre culture, plus expérimentés) qui les pratiquent avec nous et nous en donnent ainsi une expérience explicite qui nous permet par la suite de l'intérioriser. (Barth, 2002, p.44)

Les savoirs d'action pédagogique à acquérir par les futurs enseignants, prescrits par le MELS via la première compétence professionnelle, se doivent d'être en accord avec cette vision socioconstructiviste. Ce sont des pratiques, approches ou méthodes dites contemporaines. Parmi celles-ci, nous retrouvons par exemple la réflexion à partir

d'exemples, l'application de l'approche inductive<sup>23</sup>, la rédaction de textes, la lecture de textes, la correspondance scolaire, l'analyse syntaxique, l'utilisation de livres pour enfants, le recours à des textes rédigés par les élèves ou encore, par l'enseignant (Beaudoin, Boutin et Huot, 2004). Afin qu'elles soient jugées contemporaines, ces activités se doivent évidemment d'être envisagées selon un point de vue socioconstructiviste, c'est-à-dire qu'elles favorisent la construction de connaissances, et ce, en impliquant les pairs et l'adulte expert.

D'un autre côté, nous retrouvons un ensemble de pratiques qu'il convient de qualifier de traditionnelles. Ces méthodes ne reposent évidemment pas sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage et ne confèrent pas à l'élève un rôle actif au cœur de ses apprentissages. Les méthodes dites traditionnelles découleraient d'une conception de l'apprentissage basée sur un modèle de transmission de connaissances, et non de construction de connaissances, comme le préconise le modèle socioconstructiviste. Ainsi, dans les pratiques pédagogiques qu'il convient aussi de qualifier de conventionnelles, nous retrouvons par exemple la dictée traditionnelle, les exercices d'application de règles, l'analyse grammaticale, la mémorisation et la répétition de règles, la présentation et l'explication directe de règles (sans avoir au préalable amené les élèves à construire leurs connaissances) et la copie (Beaudoin, Boutin et Huot, 2004).

Ainsi, un enseignant compétent pour enseigner la grammaire devrait, depuis 2001, posséder des savoirs pédagogiques en accord avec la vision du MELS, c'est-à-dire qu'il

---

<sup>23</sup> L'enseignement inductif de la grammaire, aussi appelé *démarche active de découverte*, est une démarche selon laquelle les élèves doivent découvrir par eux-mêmes les règles ou les régularités du fonctionnement de phrases ou de textes et ce, à partir de l'observation de faits de langue, d'où le caractère constructiviste de cette méthode d'apprentissage, et avec l'aide de l'enseignant qui les guide dans leur réflexion.

devrait privilégier des pratiques, approches et méthodes dites contemporaines, qui favorisent la construction de connaissances.

### **1.2.2 La deuxième compétence professionnelle : l'enseignant, un modèle d'utilisation d'une langue de qualité**

Alors que la première compétence professionnelle démontre la préoccupation de l'école québécoise pour la culture, la deuxième compétence professionnelle traite spécifiquement de la qualité de la langue qui est utilisée par les enseignants. Effectivement, on souhaite de l'enseignant qu'il soit capable de « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001a, p.69). Cela exige de lui qu'il soit un modèle dans son utilisation de la langue française orale et écrite. Une bonne maîtrise de la langue orale et écrite est donc un incontournable chez les enseignants.

Concrètement, qu'est-ce qu'une bonne maîtrise de la langue orale et écrite? En fait, qu'est-ce qu'une langue orale et écrite *de qualité*? Afin d'établir ce que nous entendons par *langue de qualité*, nous nous basons sur la définition qui est présentée dans le document ministériel présentant les douze compétences professionnelles. Ainsi, d'abord, on affirme qu'une langue de qualité « permet d'avoir accès à toutes les facettes de la connaissance et au plus large éventail de possibilités de communication [et qu'elle] permet d'exprimer clairement sa pensée, de la nuancer, tant à l'oral qu'à l'écrit » (Ouillon et Dolbec, 1999, p.6).

À l'oral, l'enseignant « distingue, dans sa performance linguistique, le registre familier du registre correct et sait opérer le passage entre la langue parlée standard et la langue écrite standard afin de soutenir les élèves dans leurs apprentissages » (MEQ, 2001a, p.70). De plus, il emploie des termes justes, prodigue des explications qui sont compréhensibles, pose clairement ses questions et est capable de donner des consignes claires aux élèves (MEQ, 2001a).

À l'écrit, l'enseignant « [respecte] les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs » (MEQ, 2001a, p.71). Ainsi, tout comme il doit manifester une connaissance théorique des règles de la langue écrite, il doit également être en mesure de les appliquer lors de réelles situations d'écriture. Ainsi, l'enseignant, lors de situations d'écriture spontanée, doit être en mesure de communiquer sans faire d'erreurs. D'ailleurs, le MELS (2001a, p. 71) insiste sur cette maîtrise de la langue écrite par l'enseignant : « les communications destinées aux parents sont un signe visible de la maîtrise de la langue et plusieurs parents, avec raison, sont particulièrement sensibles à cet aspect. » Bref, un enseignant professionnel, capable d'enseigner la grammaire, est aussi un modèle d'utilisation d'une langue orale et écrite de qualité.

### 1.2.3 La compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle : une synthèse

La définition qui est donnée à la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle* respecte vraisemblablement quatre critères, qui pourraient s'actualiser de la manière suivante<sup>24</sup> :

1) L'enseignant possède des savoirs *curriculaires*. Ainsi, il manifeste une compréhension et une connaissance de la grammaire nouvelle. Il maîtrise l'ensemble des savoirs essentiels relatifs à la grammaire nouvelle, au sein de la discipline *Français, langue d'enseignement*, du *Programme de formation de l'école québécoise* (constituants de la phrase, types et formes de phrases, fonctions syntaxiques, groupe du nom).

2) L'enseignant possède des savoirs *disciplinaires*. Ses savoirs liés à la grammaire nouvelle débordent de ceux prescrits par le programme. Pour lui, la grammaire est multidimensionnelle. Ainsi, il sait, par exemple, que *grammaire* ne rime pas seulement avec *morphosyntaxe*. De plus, il maîtrise des savoirs essentiels relatifs à la grammaire nouvelle qui ne sont pas à l'étude dans le programme de formation du primaire, mais qui le sont dans celui du secondaire.

---

<sup>24</sup> Rappelons que nous ne prétendons pas refléter l'exhaustivité dans cette définition et que nous sommes conscients qu'il s'agit d'une définition partielle de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle,

3) L'enseignant possède des savoirs *d'action pédagogique*. L'enseignant possède des savoirs liés à des méthodes d'enseignement contemporaines, c'est-à-dire des méthodes qui sont en accord avec le modèle socioconstructiviste.

4) L'enseignant possède *une langue orale et écrite de qualité*. Il est un modèle d'utilisation de la langue française orale et écrite, c'est-à-dire qu'il s'exprime dans un registre de langue correct, qu'il connaît les règles de la langue écrite et qu'il les applique dans ses propres pratiques d'écriture.

La définition que nous nous faisons de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle est désormais établie. Il est maintenant temps de définir un troisième élément-clé de notre étude : la représentation. Nous l'abordons en mettant en lumière les implications que celle-ci présente du point de vue de la didactique du français.

### **1.3 LA REPRÉSENTATION : UN OUTIL EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

Tel que nous l'avons précédemment mentionné, la représentation est abondamment abordée dans le cadre de recherches en didactique du français. D'abord, qu'est-ce qu'une représentation? Il s'avère que la « conception » est une notion fondamentale utilisée en didactique pour rendre compte d'un apprentissage ou encore, pour bâtir une séquence d'enseignement. Cette notion est issue de celle de représentation, en psychologie (Coquin-Viennot & Gaonac'h, 1995). Les représentations s'organisent en systèmes et engendrent des théories. Ces dernières s'avèrent être des versions de la réalité incarnées, par des images ou des mots. Elles sont chargées de signification (Jodelet, 1989). Afin d'illustrer le tout, imaginons qu'un individu se voit interrogé sur sa compréhension du phénomène des

volcans. Ce dernier formulerait diverses théories expliquant le phénomène du volcan. Ces théories, sans nécessairement correspondre à la réalité, s'avèreraient un reflet de la compréhension que se fait le sujet du phénomène du volcan. Le même phénomène s'observe chez les enseignants. La représentation que se font les enseignants d'un certain concept est donc le reflet de ce qu'ils en comprennent. Mentionnons aussi que certains auteurs, tels que Fisher et Nadeau (2006), soutiennent qu'il n'existe « pas de différence tranchée entre *représentation* et *conception* [quoique la] *représentation* évoque davantage une élaboration personnelle et transitoire » (Fisher et Nadeau, 2006, p. 153).

Pour leur part, Gaonac'h et Passerault (1995) affirment qu'une représentation est, en fait, une construction mentale élaborée dans un contexte précis. Toujours selon ces auteurs, les représentations se construisent à même deux sources : l'individu, c'est-à-dire ses connaissances préalables, et les informations issues d'une quelconque situation vécue. De plus, les représentations ne sont pas statiques; elles peuvent évoluer. Elles sont aussi des moteurs d'action, c'est-à-dire qu'elles se veulent des « modèles explicatifs pour agir » (Fisher et Nadeau, 2006, p.153). Ainsi, les comportements des individus, leurs choix d'actions ou encore, leurs erreurs, peuvent nous informer sur les représentations des sujets (Fisher et Nadeau, 2006).

Il semblerait aussi que la connaissance des représentations des enseignants soit d'une grande utilité dans le monde de la didactique. Effectivement, des études se sont penchées sur l'implication des représentations des enseignants. Elles ont démontré que les représentations d'un enseignant peuvent avoir une influence sur la qualité de son enseignement. Plusieurs recherches ont effectivement démontré que les savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants (les représentations qu'ils en ont) transforment leur pratique (Gauthier & Martineau, 1999). Effectivement, les savoirs curriculaires que possède un enseignant peuvent être justes ou ne pas l'être, et reflètent sa

compréhension de ce dit savoir. Entre autres, on a démontré qu'il existe une différence dans l'enseignement d'une même matière en fonction du niveau de connaissances d'une discipline (Gauthier & Martineau, 1999). Par exemple, selon leur niveau de connaissances des mathématiques, deux enseignants ne vont pas privilégier les mêmes pratiques pédagogiques. L'enseignant possédant un faible niveau de connaissance en mathématiques aura tendance à enseigner les mathématiques comme s'il s'agissait d'une simple quête de la réponse exacte. Par contre, l'enseignant possédant un haut niveau de connaissance en mathématiques va plutôt chercher à favoriser le développement de la pensée mathématique plutôt qu'une seule quête de la bonne réponse (Steinberg, Marks et Haymore, 1985; Ball, 1988).

D'autres études ont démontré qu'il existe aussi une différence dans l'enseignement d'une même matière, et ce, selon la manière dont un enseignant va se représenter la discipline (Gauthier & Martineau, 1999). Plus précisément, on remarque que, selon l'orientation qu'un enseignant donne à la discipline qu'il enseigne, le choix de ses objectifs d'enseignement, des activités d'apprentissage et des éléments de contenu à privilégier vont différer (Grossman, 1991). Une étude a également démontré que le niveau de connaissance des enseignants de la matière à enseigner peut avoir une influence sur leurs pratiques, par exemple en ce qui a trait à la planification didactique et à la sélection des contenus (Wilson & Wineburg, 1988), ce qui signifie que les contenus enseignés ainsi que la manière dont ce sera fait (méthodes, matériel utilisé, etc.) peut différer d'un enseignant à l'autre, selon son niveau de connaissance de la matière à enseigner.

La représentation, qui se veut un élément fondamental de notre étude, semble donc être un outil fort utile en didactique, que ce soit par son caractère évocateur, c'est-à-dire les informations qu'elle apporte quant à la compréhension d'un individu d'un certain concept, ou par l'influence qu'elle semble avoir sur les pratiques enseignantes.

Les principaux éléments théoriques de notre étude sont donc maintenant clairement définis. Dans la prochaine section, nous compléterons ceux-ci en exposant l'état de la recherche actuelle en ce qui a trait à notre intérêt de recherche, soit de dresser un portrait de la compétence des futurs enseignants à enseigner la grammaire nouvelle.

## **1.4 LA RECENSION DES ÉCRITS**

Que savons-nous de la compétence des futurs enseignants à enseigner la grammaire? Dans la présente section, nous faisons état de différentes recherches ayant porté sur l'un ou l'autre des éléments qui définissent la compétence d'un futur enseignant à enseigner la grammaire nouvelle, soit les savoirs curriculaires, disciplinaires et d'action pédagogique associés et la qualité de langue orale ou écrite. Cependant, notons que nous avons aussi tenu compte des recherches qui portaient sur les concepts de *grammaire*, *d'orthographe*, *de langue*, *de français (oral ou écrit)*. Par la suite, nous réalisons une synthèse critique de l'ensemble de ces recherches, afin de mettre en lumière l'état actuel de la connaissance de la compétence des futurs enseignants à enseigner la grammaire nouvelle.

### **1.4.1 L'étude d'Asselin et Mc Laughlin (1992)**

Asselin et Mc Laughlin (1992) avaient comme objectifs de 1) connaître toutes les catégories d'erreurs linguistiques faites par les étudiants universitaires dans leurs productions écrites et 2) d'établir l'ordre de fréquence des erreurs de chaque catégorie. Pour ce faire, ils ont analysé un corpus de 376 textes d'environ 200 mots. Ces derniers avaient

été écrits par une soixantaine<sup>25</sup> d'étudiants inscrits dans différents programmes de premier cycle de l'Université de Montréal. Ils étaient tous inscrits à un cours de rattrapage en français écrit. Dans le cadre de ce dernier, les étudiants avaient à rédiger un texte par semaine. Pour constituer leur corpus de textes, les chercheurs ont retenu neuf de ces productions hebdomadaires. Les résultats révèlent que les étudiants commettent surtout des erreurs de syntaxe (4,7 erreurs par rédaction), de grammaire<sup>26</sup> (4,3 erreurs par rédaction), de ponctuation (3,2 erreurs par rédaction) et d'orthographe lexicale (2,3 erreurs par rédaction). Ils font aussi des erreurs de choix de mots (vocabulaire), mais dans un nombre moindre. De plus, il semblerait que les étudiants universitaires ne savent pas comment se servir des différents ouvrages de référence (dictionnaire, grammaire, etc.). Bref, les étudiants éprouvent des difficultés relatives à toutes les composantes du code linguistique (syntaxe, grammaire, ponctuation, orthographe lexicale et lexique), mais surtout en syntaxe et grammaire. Mentionnons que, dans le cadre de leur étude, les auteurs n'ont pas porté attention aux erreurs relatives à la grammaire du texte (unité du sujet, organisation et progression de l'information, absence de contradiction, constance du point de vue).

#### 1.4.2 L'étude de Simard (1995)

L'étude de Simard (1995), pour sa part, visait à analyser les processus mis en œuvre par les étudiants d'ordres postsecondaires lorsqu'ils se retrouvent face à des problèmes orthographiques. Pour ce faire, un échantillon de 162 étudiants volontaires fut formé. Ceux-ci fréquentaient une institution postsecondaire de la région de l'Estrie : 82 provenaient

---

<sup>25</sup> L'article consulté ne révèle pas le nombre exact de participants à l'étude. « Une soixantaine » est l'expression utilisée par Asselin et McLaughlin.

<sup>26</sup> La grille d'analyse des erreurs, disponible en annexe de l'article, révèle que l'auteur réfère à la morphosyntaxe lorsqu'il parle de grammaire.

d'une institution collégiale et 80 d'une institution universitaire. Les sujets ont dû réaliser trois épreuves différentes : identifier des erreurs d'orthographe lexicale dans un texte, corriger des erreurs d'orthographe lexicale et rédiger un texte.

L'analyse des verbalisations des participants a d'abord démontré qu'en situation de rédaction de textes, les étudiants ne feraient pas de l'orthographe lexicale une préoccupation majeure. Leur esprit serait principalement occupé à résoudre des problèmes relatifs à d'autres dimensions de l'écriture, plus particulièrement la grammaire textuelle (recherche d'idées, construction de paragraphes). Par contre, en situation d'identification ou de correction d'erreurs, les étudiants utilisent différents procédés. Dans les situations d'homophonie grammaticale (*ex. : a-à, s'est-c'est-ses-ces, aimer-aimé, etc.*), les participants ont principalement eu recours à la substitution (*ex. : Je vais à l'aréna. Je vais « avait » l'aréna.*) Dans les situations d'homophonie lexicale, les participants recourent surtout au sens qui convient le mieux dans le contexte de la phrase étudiée (*ex. : Parle-t-on de la « chaire » d'une église ou de la « chair » du corps humain?*) Il est très rare qu'ils aient recours au métalangage (*ex. : Je vais à l'aréna. Il faut mettre un accent sur le « a » car c'est une préposition*). Le métalangage que l'on entend principalement dans le discours des participants est celui relatif aux différents accents, lorsqu'ils tentent de résoudre des problèmes d'accentuation (*ex. : accent, accent grave, accent aigu, accent circonflexe*).

Également, les étudiants ont obtenu une moyenne de 53% à la tâche d'identification des erreurs et une moyenne de 51% à la tâche de correction de textes. La moyenne obtenue par l'ensemble des participants à l'épreuve de rédaction de texte ne semble pas avoir été établie lorsqu'il est question d'orthographe lexicale ou du moins, cette moyenne n'est pas divulguée dans l'article consulté. Néanmoins, on apprend que 27,2% du nombre total d'erreurs effectuées par les étudiants dans leurs rédactions sont des erreurs d'orthographe lexicale (8,03 erreurs d'orthographe lexicale sur 29,5 erreurs totales par rédaction). Cette

recherche révèle donc que les étudiants des ordres postsecondaires éprouveraient des difficultés avec l'orthographe lexicale du français. La principale source d'erreur serait les signes muets à fonction morphologique, différentiel ou étymologique (par exemple, les consonnes doubles, les lettres finales muettes ou le « h » muet). De plus, les étudiants faibles en français écrit se préoccuperaient grandement des homophones grammaticaux usuels.

### **1.4.3 L'étude de Roy, Lafontaine et Legros (1995)**

En 1995, Roy, Lafontaine et Legros ont mené une étude qui visait à examiner diverses facettes de la maîtrise de la langue française chez des étudiants des ordres collégial et universitaire et ce, au terme de leur formation. La méthodologie de cette recherche est exactement la même que celle de Simard (1995). Les 162 participants<sup>27</sup> (82 de niveau collégial et 80 de niveau universitaire) ont donc été amenés à réaliser trois épreuves : une d'identification des erreurs dans un texte, une de correction d'erreurs et une de rédaction d'un texte.

Il ressort de cette recherche qu'après treize années de scolarité, les sujets, faibles ou forts en français, ne possèdent pas un savoir grammatical imposant. Effectivement, à l'épreuve d'identification des erreurs, les étudiants de niveau collégial ont identifié en moyenne 41,2% des erreurs et les étudiants universitaires, 56,8%. Tel que souligné par Simard (1999), les résultats des participants étaient inférieurs lorsqu'ils devaient seulement identifier des erreurs d'orthographe lexicale. Pour l'épreuve de correction d'erreurs, les collégiens ont un résultat moyen de 32,4% et les universitaires, 49%. Cette fois-ci, Simard

---

<sup>27</sup> Il s'agit des mêmes participants que ceux de l'étude de Simard (1995).

(1999) soulignait que les étudiants ont mieux réussi (près de 10% d'écart) lorsqu'il s'agissait de corriger des erreurs d'orthographe lexicale seulement. Finalement, à l'épreuve de rédaction de texte, les collégiens ont obtenu une moyenne de 51,5% alors que les universitaires s'en tirent avec une moyenne de 62%. Cela signifie également qu'en moyenne, l'ensemble des participants ont effectué 29,2 erreurs par rédaction (environ 1,2 erreur par ligne). Rappelons que Simard avait rapporté que parmi toutes ces erreurs, 8,03 par rédaction étaient des erreurs d'orthographe lexicale. Le savoir grammatical des étudiants des ordres postsecondaires présenterait de nombreuses défaillances qui laissent croire qu'ils ne comprennent pas, d'une manière générale, le système de la langue française écrite.

#### **1.4.4 L'étude de Benoît, Élalouf et Tomassone (1996)**

Un an plus tard, en France, des chercheurs ont mené une enquête au sein de laquelle ils poursuivaient deux objectifs : 1) cerner les représentations sur la langue de futurs maîtres d'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et 2) faire apparaître de façon objective les besoins des stagiaires en ce qui a trait à l'enseignement de la langue. Pour atteindre ces buts, ils ont mené, entre 1993 et 1995, deux enquêtes, soit une enquête d'opinion et une enquête de terrain. Pour ce qui est de l'enquête d'opinion, ils ont interrogé 274 professeurs stagiaires d'IUFM, en fin de formation initiale, à l'aide d'un questionnaire qui comprenait douze questions ouvertes, portant sur leurs représentations quant à l'enseignement de la langue. Pour ce qui est de l'enquête de terrain, trois professeurs associés ont observé les cours donnés par une quarantaine de stagiaires, et ce, à différents moments de l'année scolaire. On apprend que les professeurs de français en sont venus à cette profession par intérêt pour la littérature et qu'ils ne découvrent que trop tard qu'ils devront aussi enseigner la langue. Il s'avèrerait que leur formation universitaire les aurait mal préparés à cet enseignement. De plus, en fin de formation initiale, les stagiaires

privilégieraient des méthodes d'enseignement dites traditionnelles. Néanmoins, de nombreux futurs enseignants se prononceraient en faveur de la méthode inductive. Cette recherche nous apprend aussi que certains futurs maitres ne feraient pas efficacement le lien entre les savoirs savants<sup>28</sup> et les savoirs enseignés<sup>29</sup> et qu'ils feraient preuve d'une étroite subordination aux manuels scolaires.

#### **1.4.5 L'étude d'Élalouf, Journot, Tamine, Tisset et Tomassone (1998)**

Élalouf et Tomassone, accompagnés de chercheurs, participèrent à une autre étude, dont les résultats furent publiés en 1998. Cette dernière avait pour objectif de mieux cerner les représentations des futurs maitres en ce qui a trait à l'orthographe. Pour ce faire, les auteurs ont fait remplir un questionnaire ouvert à 221 stagiaires de seconde année d'IUFM, lauréats d'un CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) de lettres ou du concours de professeur d'école. Le tout s'est déroulé quelques semaines après la rentrée, avant la formation en didactique de l'orthographe qui est justement dispensée en deuxième année d'IUFM.

D'une part, il ressort de cette étude que certains futurs enseignants se représenteraient l'orthographe comme étant incohérente vu la présence d'exceptions, d'accords injustifiés, de consonnes doubles, de lettres muettes ou encore, des différents graphèmes qui représentent en fait le même phonème. D'autre part, certains se représenteraient

---

<sup>28</sup> Sans affirmer qu'il en soit ainsi, il est possible de croire que les savoirs savants puissent en partie être associés aux savoirs disciplinaires, tels que définis plus tôt.

<sup>29</sup> Sans affirmer qu'il en soit ainsi, il est possible de croire que les savoirs enseignés puissent en partie être associés aux savoirs curriculaires, tels que définis plus tôt.

l'orthographe comme étant cohérente. Ils affirment que l'existence d'un système orthographique ainsi que l'histoire et l'étymologie assurent la cohérence de l'orthographe<sup>30</sup>. De plus, les futurs enseignants hésitent entre des méthodes d'enseignement traditionnelles, auxquelles ils doivent leur réussite scolaire et des méthodes plus novatrices. La majorité des futurs enseignants parlent aussi de faire alterner l'apprentissage systématique des règles, la mémorisation d'exceptions, les « exercices à trous »<sup>31</sup> et les dictées. Certains<sup>32</sup> évoquent la possibilité de faire varier le type de dictées, notamment les autodictées<sup>33</sup> et les dictées préparées.

#### **1.4.6 Les études de Lebrun et Baribeau (1997, 2004a et 2004b) et Lacelle (1999)**

À partir de 1997, Monique Lebrun et Colette Baribeau ont mené une recherche qui portait sur les représentations de douze futurs enseignants québécois du préscolaire primaire et du secondaire à l'égard du concept de langue et de son enseignement-apprentissage. La recherche de Lacelle (1999), pour sa part, ne portait que sur six futurs enseignants du secondaire qui furent recrutés dans le cadre de la recherche de Lebrun et Baribeau. Lebrun et Baribeau poursuivaient les objectifs suivants : 1) sonder les

---

<sup>30</sup> Dans l'article dont cette étude fait l'objet, les auteurs omettent de mentionner si une majorité de futurs enseignants jugent l'orthographe cohérente ou incohérente. On affirme effectivement que « les justifications sont plus intéressantes que les pourcentages » (p.7) et on se contente d'affirmer que le sentiment de cohérence « l'emporte » chez 90 des 221 sujets et de donner des exemples tirés des questionnaires remplis par les participants.

<sup>31</sup> Les « exercices à trous » sont aussi appelés « exercices lacunaires » dans l'article consulté.

<sup>32</sup> Le terme « certains » est celui utilisé dans l'article. Les auteurs ne sont pas plus précis quant à la proportion de participants.

<sup>33</sup> Une autodictée consiste en la transcription d'un bref texte que l'on a mémorisé.

représentations de l'enseignement-apprentissage du français chez les futurs enseignants du préscolaire primaire et du secondaire de deux universités québécoises; 2) sonder les contours des modèles généraux d'enseignement-apprentissage du français chez les futurs enseignants du préscolaire primaire et du secondaire de deux universités québécoises; 3) démontrer que les futurs enseignants ont des préconceptions quant à l'objet langue et que ces dernières s'organisent en modèles. Pour atteindre ces objectifs, les auteures ont d'abord réalisé une enquête préliminaire à l'aide d'un questionnaire sur la langue et son enseignement-apprentissage. Il fut présenté à 150 participants et a donné, entre autres, les résultats préliminaires suivants : 1) une grande majorité de sujets envisagent la langue comme un outil de communication; 2) les étudiants ont une vision éclectique de l'apprentissage<sup>34</sup>; 3) sur le plan de l'enseignement, la mémorisation des règles et l'application de formules mnémotechniques sont les moyens privilégiés par les participants. Des incohérences au plan des réponses sont toutefois ressorties de l'examen des résultats préliminaires. Ces incohérences ne pouvaient être attribuées qu'à l'instrument de mesure et ainsi, les auteures ont décidé d'approfondir certaines dimensions du questionnaire en réalisant des entrevues. Les dimensions du questionnaire qui furent approfondies sont les suivantes : la conception de l'objet « langue », de son enseignement-apprentissage et la situation personnelle comportant des dimensions liées aux pratiques pédagogiques et aux sentiments face à la langue. Au total, douze participants, dont six du préscolaire primaire et six du secondaire, ont été interrogés à trois reprises, soit à leur première, deuxième et quatrième année de formation.

De cette étude, il ressort que les futurs enseignants du primaire et du secondaire en début de formation se représentent la grammaire comme un simple code à mémoriser. Cependant, à l'issue des quatre années de baccalauréat, ils envisagent aussi la langue

---

<sup>34</sup> On entend ici que les futurs enseignants croient en des méthodes diverses pour enseigner la langue, méthodes qui n'appartiennent pas à un seul courant. Par exemple, ils peuvent croire en des méthodes dites traditionnelles et d'autres, plus novatrices.

comme l'illustration des régularités de la langue française en tant que système, ce qui suggère une certaine progression. Plus précisément, les futurs enseignants du primaire se représenteraient la langue comme un ensemble de règles et d'exceptions qu'il faut maîtriser et mémoriser. Ainsi, au début, le modèle d'enseignement privilégié est fondé sur la mémorisation et la reproduction de bonnes réponses apprises. Cependant, ce modèle s'assouplit au fil des stages. Les futurs enseignants du primaire se questionnent et se demandent si les cahiers d'exercices ne sont pas trop mécanistes. Pour les futurs enseignants du secondaire en début de formation, la mémorisation de règles et les dictées ne sont pas exclues. Par contre, notons qu'avant même le premier stage, ceux-ci se prononcent en faveur de la méthode inductive. Ils prétendent aussi que les élèves accordent beaucoup d'importance aux exceptions. Ainsi, ils veulent traiter des grandes régularités du système. Cette étude nous apprend aussi, au sujet de la langue orale, que les futurs enseignants auraient conscience qu'il existe des registres de langue, soit le registre familier et le registre soutenu. Finalement, il y aurait, chez les étudiants, une tension entre une vision fonctionnelle et une vision normative de la langue. Effectivement, « bien que plusieurs sujets disent, en entrevue, que la langue sert à communiquer, il n'en reste pas moins qu'ils la réduisent souvent à une matière qui leur a été enseignée au travers de règles de grammaire à apprendre » (Lebrun et Baribeau, 2004b).

Pour sa part, Lacelle, en 1999, a réalisé une étude en collaboration avec Lebrun et Baribeau. Elle a utilisé le sous-échantillon de 6 futurs enseignants du secondaire de l'étude de Lebrun et Baribeau. Sa méthodologie était la même que celle de Lebrun et Baribeau. Cette chercheuse nous apprend que les futurs maîtres qui sont à leur première année de formation à l'enseignement ont une conception traditionnelle de l'enseignement-apprentissage de la langue française. Notamment, tous les participants croient que l'apprentissage des règles est incontournable. Cependant, ils jugent que ce seul apprentissage systématique n'est pas suffisant : une mise en pratique s'impose. À ce sujet, tous les sujets se prononcent en faveur de la dictée. Cinq des six futurs enseignants

interrogés jugent également essentiel de faire de l'analyse grammaticale, car ils croient que les élèves en viendront à mieux comprendre, de cette manière, le fonctionnement de la langue. Néanmoins, malgré ce traditionalisme, trois participants sont ouverts à de nouvelles démarches qui visent, par exemple, la découverte et l'intégration des règles.

#### **1.4.7 L'étude de Fougerouse (2001)**

En 2001, en France, Fougerouse réalisa une étude auprès d'enseignants de FLE (français langue étrangère). Dans le cadre de celle-ci, on voulait connaître : 1) la place occupée en classe par la grammaire; 2) les démarches pédagogiques privilégiées pour l'enseigner; 3) le matériel qui y est associé. Pour ce faire, on distribua à 30 enseignants d'écoles de langue un questionnaire de 19 questions, ouvertes et fermées. Les questions de ce questionnaire portaient précisément sur les trois thèmes susnommés. Il en ressortit que la grammaire est la composante linguistique qui occupe le plus de place en classe. Trois enseignants sur cinq affirment faire de la grammaire de 30 à 50% du temps, un enseignant sur cinq dit en faire de 60 à 70% du temps et un enseignant sur cinq en ferait pendant 20% de son temps d'enseignement. De plus, au sein des classes de FLE, les démarches utilisées pour sa présentation seraient variées. Les enseignants de FLE oscilleraient entre une approche communicative de l'E/A de la grammaire, c'est-à-dire une approche centrée sur la communication, et une approche traditionnelle, marquée notamment par l'utilisation d'outils traditionnels, tels que l'apprentissage de règles et les exercices. Il semblerait aussi que la langue soit enseignée d'une manière authentique, c'est-à-dire que progressivement, les apports documentaires personnels remplaceraient le matériel pédagogique déjà constitué, c'est-à-dire que les enseignants créeraient eux-mêmes leur matériel plutôt que d'utiliser celui qui est fourni par le programme de FLE.

#### 1.4.8 L'étude de Beaudoin, Boutin et Huot (2004)

Depuis 2004, une équipe de chercheurs québécois mène une recherche portant sur la grammaire et son enseignement-apprentissage chez les futurs enseignants du préscolaire primaire. Par cette étude, on veut décrire les représentations actuelles et passées de l'E/A de la grammaire française des enseignants et des futurs enseignants au préscolaire-primaire. Pour ce faire, on distribua, en 2004, un questionnaire fermé à 34 enseignants du primaire de la région de Québec et de Chaudière-Appalaches et à 148 étudiants inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Le questionnaire portait sur les représentations à l'égard de l'E/A de la grammaire française. Il était composé de deux parties. Dans la première partie, on trouvait 37 questions avec choix de réponses se distribuant sur une échelle de type Likert à quatre niveaux. Dans la deuxième partie, on trouvait quatre questions où les sujets devaient indiquer les méthodes et outils didactiques qui correspondaient le mieux à leur conception de l'E/A de la grammaire et ce, en choisissant parmi un inventaire proposé. Le questionnaire avait pour objectif de mesurer les cinq variables suivantes : 1) l'attitude envers la grammaire et l'écriture (cinq questions dans la 1<sup>re</sup> partie) 2) l'image de soi face à la grammaire et l'écriture (trois questions dans la 1<sup>re</sup> partie) 3) les connaissances de *certain*s éléments de la grammaire nouvelle (quatre questions dans la 1<sup>re</sup> partie) 4) les conceptions actuelles de l'E/A de la grammaire au primaire (25 questions dans la 1<sup>re</sup> partie et deux questions dans la 2<sup>e</sup> partie) 5) les souvenirs d'école en lien avec l'E/A de la grammaire (deux questions dans la 2<sup>e</sup> partie).

Cette étude nous apprend, entre autres, que les futurs enseignants auraient, au terme de leur formation initiale, une meilleure connaissance de la grammaire nouvelle qu'à leur entrée dans la formation. Effectivement, les étudiants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année obtiennent une moyenne de 77% aux questions relatives à la connaissance de la grammaire nouvelle. Cette

moyenne surpasse de manière significative celle de 40% obtenue par les étudiants de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année.

Également, la formation universitaire aurait une influence sur les conceptions des futurs enseignants quant à l'enseignement-apprentissage de la grammaire : les conceptions des étudiants de première année sont significativement plus traditionnelles que celles des étudiants de troisième ou quatrième année. Il semblerait effectivement que les étudiants qui sont en 1<sup>re</sup> année de formation initiale privilégieraient des méthodes et outils traditionnels alors que ceux qui sont en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année privilégieraient davantage des méthodes et outils contemporains. De plus, les conceptions des enseignants interrogés étaient plus traditionnelles que celles des étudiants de troisième et quatrième année. En première année de formation, les méthodes privilégiées par les futurs enseignants sont la présentation et l'explication de règles (13,01%), les exercices d'application de règles (12,47%), la rédaction de textes (12,2%), la dictée (11,65%), la lecture de textes (10,03%) et la réflexion à partir d'exemples (9,49%). En fin de formation, c'est-à-dire en troisième et quatrième année, les méthodes suivantes recueillent toujours la faveur des futurs enseignants, mais cette fois-ci, dans un nombre supérieur : la rédaction de textes (15,87%), la réflexion à partir d'exemples (12,70%), la lecture de textes (12,70%), la présentation et l'explication de règles et les exercices d'application de règles (8,47%). Une nouvelle venue dans les méthodes favorites des étudiants : l'analyse grammaticale, une méthode pourtant fondamentalement traditionnelle. De plus, comme souligné par Beaudoin et al. (2004), l'analyse syntaxique et l'approche inductive, qui sont deux pratiques fortement associées à une approche contemporaine, sont peu privilégiées par les futurs enseignants. En fin de formation, l'analyse syntaxique n'est choisie que par 1,59% des sujets alors que l'approche inductive recueille la faveur de seulement 3,17% des participants.

#### 1.4.9 L'étude de Lefrançois et Montésinos-Gelet (2004)

Lefrançois et Montésinos-Gelet menèrent aussi, en 2004, une étude portant sur les représentations de futurs enseignants à l'égard de la langue et de son enseignement. Les auteures voulaient mieux connaître les éléments suivants : la manière dont les représentations de futurs enseignants à l'égard de l'enseignement de la grammaire évoluent dans le cadre d'un cours en didactique du français écrit, l'influence de la performance des étudiants en français écrit sur l'évolution de ces représentations, l'adéquation entre la performance des étudiants en français écrit et la perception de leur compétence dans ce domaine ainsi que l'influence de cette adéquation sur l'évolution des représentations en didactique du français. Pour ce faire, un échantillon de 108 étudiants de première année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université de Montréal a été constitué. Ces étudiants étaient tous inscrits au même cours, intitulé *Didactique de l'écrit-grammaire*. Trois instruments de mesure furent utilisés : 1) un sondage évaluant les représentations des étudiants au sujet de l'enseignement du français écrit; 2) une autoévaluation par les étudiants de leur compétence en français écrit et 3) les performances obtenues dans le cadre du cours de *Didactique du français écrit-grammaire* et d'un autre cours de français écrit, pour ceux qui n'avaient pas réussi leur test d'entrée en français.

Les résultats révèlent que les représentations des participants à l'égard de l'enseignement de la langue ont évolué de façon significative dans le cadre du cours de didactique de l'écrit. Cependant, le niveau d'accord atteint est parfois décevant. Voici les dix affirmations pour lesquelles les auteurs ont constaté une évolution des représentations (chaque affirmation est accompagnée de son pourcentage d'accord des futurs enseignants) : 1) il est pertinent d'utiliser un correcteur orthographique avec des élèves du primaire (62%); 2) la dictée est un excellent exercice d'apprentissage, à défaut d'être un bon outil

d'évaluation (56%); 3) l'enseignant est autonome dans le choix des notions de grammaire qu'il enseigne à ses élèves; le programme de formation est un guide (44%); 4) il est possible d'enseigner le lexique d'une manière systématique (17%); 5) il est pertinent de présenter aux élèves les différents niveaux de langue, même ceux qui ne sont pas valorisés (ex. : le niveau de langue populaire) (32%); 6) les orthographes approchées (demander à un élève d'écrire un mot nouveau à sa façon) est une méthode pertinente pour l'apprentissage de l'orthographe des mots (83%); 7) la qualité de la langue des jeunes ne se détériore pas d'une génération à l'autre (62%); 8) il est préférable de privilégier une démarche inductive pour enseigner la grammaire, c'est-à-dire qu'il est mieux de débiter par des exemples qui mènent à la découverte d'une règle (82%); 9) pendant un certain temps, il est normal pour un apprenant de conjuguer un verbe au pluriel en y ajoutant un « s » (95%); 10) il est normal pour un apprenant d'avoir de la difficulté à appliquer dans une situation d'écriture réelle des règles qu'il maîtrise parfaitement lors d'exercices (27%).

Il semblerait aussi que la force en français écrit ait une influence sur cette évolution des représentations. Effectivement, les étudiants forts en français écrits seraient ceux qui auraient le plus rectifié leurs représentations erronées. De plus, les étudiants forts seraient ceux qui évalueraient le plus justement leur force en français écrit ou encore, qui la sous-estimeraient. Pour leur part, les étudiants faibles ou moyens se surestimeraient la plupart du temps. Finalement, il s'avèrerait que plus un étudiant perçoit correctement sa compétence en français, plus il modifie positivement ses représentations.

#### **1.4.10 L'étude de Gervais et Mottet (2007)**

Gervais et Mottet ont pour leur part réalisé, en 2007, une étude qui portait sur la langue orale. Ces chercheuses visaient à analyser dans quelle mesure, avant la formation à

l'oral, les représentations des futurs enseignants à l'égard du français québécois oral standard correspondent à un portrait modèle du maître cultivé de français oral, portrait qui fut élaboré par les auteures. Ce portrait modèle d'un maître cultivé de français oral présente les caractéristiques suivantes : 1) il possède un large éventail de connaissances sur l'oral, le français oral standard et la culture orale québécoise, francophone et aussi, à dimension mondiale; 2) il connaît bien la culture de ses élèves; 3) il fait preuve d'une excellente maîtrise du français oral standard en situation de communication formelle; 4) il est capable d'être critique par rapport à diverses productions liées à l'oral; 5) il possède des capacités didactiques et psychopédagogiques qui lui permettent de comprendre la langue familière de ses élèves ainsi que leurs référents culturels; 6) il manifeste une attitude positive à l'égard de l'oral, du français oral soigné et de la culture.

Afin d'analyser les représentations des futurs enseignants à l'égard du français québécois oral standard, on composa un échantillon formé de 174 futurs enseignants qui amorçaient tous leur deuxième année de formation universitaire en éducation préscolaire et enseignement primaire et entamaient leur cours de didactique de l'oral. Parmi ceux-ci, 84 provenaient de la cohorte de 2004 et 90 de la cohorte de 2005. À ce sujet, les stratégies de collecte des données ne furent pas les mêmes pour les deux cohortes. En 2004, avant même la distribution du plan du cours de didactique de l'oral, on demanda aux étudiants de rédiger un texte exposant leurs connaissances sur l'oral. Par la suite, un questionnaire leur fut administré, dans lequel se trouvaient 26 questions fermées sur le français oral soigné. On y retrouvait aussi deux questions ouvertes, la première portant sur les mots, expressions et tournures de phrases à éviter en situation formelle de communication et la seconde, sur leurs attentes par rapport au cours de didactique de l'oral. De plus, avant leur deuxième cours, on demanda aux étudiants de rédiger un autre texte exposant ce qu'ils savaient d'eux-mêmes en tant que locuteurs. En 2005, on demanda aux étudiants de répondre, par écrit, à deux questions ouvertes. La première concernait leurs représentations du concept de

« culture » et la deuxième, la place que cette dite culture pouvait avoir en didactique de l'oral. Les questions étaient très largement formulées.

Les résultats révèlent entre autres que pour 50% des étudiants sondés, « bien parler » correspond à s'exprimer comme « les lecteurs de nouvelles de Radio-Canada ». Les étudiants ne semblent pas savoir ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas en langue orale soignée. Plus du tiers des étudiants connaissent l'existence des registres de langue et mentionnent qu'il faut s'adapter aux interlocuteurs. Pour ces étudiants, bien parler relève de la prosodie, du lexique et de la prononciation. Très peu d'étudiants font des commentaires au sujet de la syntaxe, de la morphologie, du discours et des éléments non verbaux. De plus, il semblerait que les variantes familières morphologiques sont celles qui préoccupent le plus les futurs enseignants, plus particulièrement celles liées aux verbes. Par exemple, 98% des sujets soulèvent *si j'aurais* et 50% mentionnent *ils sontaient*. Viennent ensuite les variantes liées à la phonétique. La prononciation relâchée est par exemple mentionnée par 36% des sujets. Les futurs enseignants se préoccupent ensuite du lexique. Ainsi, 29% des sujets font mention des anglicismes. Finalement, les étudiants mentionnent des variantes liées à la syntaxe. De ce fait, 26% soulèvent des difficultés liées à l'utilisation de connecteurs au sein des phrases.

Plus globalement, cette étude nous apprend qu'il resterait du travail à faire pour former des enseignants qui possèdent des représentations correspondant au portrait modèle d'un maître cultivé de français oral. Notamment, il faut amener les étudiants à mieux distinguer les particularités de l'oral et de l'écrit et à acquérir une vision plus juste de la norme du français oral soigné. Il faut aussi les aider à mieux comprendre l'histoire du français québécois, à mieux se connaître comme locuteur et à mettre à distance leur langue première. Les futurs enseignants doivent aussi élargir leur conception de la culture en y intégrant deux notions : l'esprit critique et le désir d'apprendre. Finalement, il faut les

amener à s'éloigner des modes d'apprentissage du français oral qu'ils ont eux-mêmes vécu lorsqu'ils étaient élèves.

#### **1.4.11 L'étude de Pelletier (2008)**

En 2008, Pelletier réalisa une étude dans laquelle elle se proposait de décrire l'état actuel des connaissances métalinguistiques des futurs enseignants de français du primaire. Pour ce faire, elle distribua à 129 futurs enseignants inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis) un questionnaire qui comportait à la fois des questions ouvertes (21) et des questions fermées (20). L'ensemble des questions, ouvertes et fermées, portaient essentiellement sur le métalangage grammatical et ainsi, on questionnait les participants au sujet de catégories lexicales, de morphosyntaxe, de fonctions syntaxiques, etc. Parmi les futurs enseignants sondés, 69 étaient alors en première année, 37 en troisième année et 23 en quatrième année. L'échantillon comptait 120 femmes et neuf hommes. Il ressort de cette recherche que les futurs enseignants ne seraient pas suffisamment outillés pour enseigner, « correctement et avec une assurance certaine » (Pelletier, 2008), les notions liées à la grammaire contemporaine, et ce, parce que leur maîtrise du métalangage laisserait à désirer.

#### **1.4.12 L'étude de Montambeault (2010)**

En 2010, Montambeault diffusa les résultats de son étude en lien avec la compétence linguistique des futurs enseignants du primaire. La recherche avait comme objectif d'analyser l'habileté de futurs enseignants à repérer et à corriger des méprises contenues dans une production écrite d'un élève de sixième année. Pour ce faire, elle composa, en

2006, un échantillon formé de 57 étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis. Ils étaient tous à leur quatrième et dernière année de baccalauréat. Afin d'atteindre son objectif de recherche, elle leur distribua un texte rédigé par un élève de sixième. Ce texte contenait, au total, 40 méprises, commises par l'élève lui-même ou ajoutées par un comité d'experts. À ce sujet, notons aussi que 14 méprises étaient liées à l'orthographe grammaticale, 14 à l'orthographe lexicale, sept à la syntaxe et cinq au vocabulaire. Les étudiants devaient d'abord repérer les erreurs du texte et, ensuite, les corriger. Un seuil de réussite avait été fixé à 75%, c'est-à-dire que les étudiants devaient repérer au moins 30 des 40 méprises.

Les résultats de cette étude tendent à démontrer que des enseignants du préscolaire primaire éprouvent des difficultés au sein d'une tâche de correction normative de textes d'élèves de sixième année. Effectivement, les sujets semblent d'une part avoir eu de la difficulté à repérer et corriger correctement les méprises contenues dans le texte administré. Ils ont effectivement obtenu une moyenne générale de 70,44%, ce qui se situe en dessous du seuil de réussite fixé. Seuls 21 étudiants sur 57 (36,84%) ont réussi à obtenir la note de passage, ce qui signifie que 36 étudiants sur 57 (63,13%) ne réussissent pas à repérer et corriger correctement des erreurs laissées dans un texte. Les erreurs qui furent le mieux identifiées par les futurs enseignants sont celles relatives à l'orthographe grammaticale (79,32% des erreurs repérées par les étudiants) et à l'orthographe lexicale (74,81%). Les étudiants ont moins bien réussi lorsqu'ils ont dû repérer des erreurs relatives à la syntaxe (66,92%) et au vocabulaire (42,11%).

D'autre part, mentionnons qu'un phénomène aussi alarmant qu'intéressant s'observe. Effectivement, les sujets ont ajouté des erreurs, c'est-à-dire qu'ils ont modifié des mots correctement écrits. Considérant ce nouveau type d'erreur, la moyenne générale des sujets chute à 61,01%. Seuls huit sujets ont réussi à obtenir une note égale ou supérieure à 75%,

ce qui signifie que 49 sujets sur 57 n'obtiennent pas la note de passage fixée dans le cadre de cette étude. La majorité des erreurs ajoutées par les étudiants sont relatives à l'orthographe grammaticale et à l'orthographe lexicale. Sur un total de 34 erreurs ajoutées par les futurs enseignants, 15 étaient relatives à l'orthographe grammaticale et 14 à l'orthographe lexicale.

### **1.4.13 Synthèse critique de la recension**

Dans la section qui suit, une synthèse critique de l'ensemble des recherches recensées est présentée. Ainsi, les connaissances disponibles au sujet de la compétence des futurs enseignants à enseigner la grammaire nouvelle sont mises en lumière, et ce, sous les angles suivants : d'abord, les savoirs curriculaires et disciplinaires, ensuite, les savoirs d'action pédagogique et finalement, la qualité de la langue des futurs enseignants. Une critique de certains aspects méthodologiques des recherches recensées est aussi réalisée.

#### *1.4.13.1 État de la connaissance au sujet des savoirs grammaticaux curriculaires et disciplinaires des futurs enseignants*

Penchons-nous d'abord sur les informations relatives aux savoirs curriculaires et disciplinaires. Le monde de la recherche a déjà généré quelques connaissances au sujet des représentations de futurs enseignants au sujet de la langue, orale ou écrite, et de la grammaire (Élalouf, Journot, Tamine, Tisset et Tomassone, 1998; Lebrun et Baribeau, 1997; Lebrun et Baribeau, 2004a; Lebrun et Baribeau, 2004b; Gervais et Mottet, 2007). Brièvement, rappelons que les futurs enseignants semblent se représenter la langue comme un code à mémoriser (Lebrun et Baribeau, 1997; Lebrun et Baribeau, 2004a; Lebrun et

Baribeau, 2004b). De plus, après quatre années de formation, les futurs enseignants du primaire comme du secondaire voient davantage la langue comme un système formé de régularités. Plus précisément, ceux du primaire voient la langue comme un ensemble de règles et d'exceptions qu'il faut maîtriser et mémoriser (Lebrun et Baribeau, 1997; Lebrun et Baribeau, 2004a; Lebrun et Baribeau, 2004b). Les futurs enseignants du primaire comme ceux du secondaire sont également conscients qu'il existe des registres de langue. Également, il ressort des résultats de Gervais et Mottet (2007) que les futurs enseignants du primaire croient que « bien parler » signifie parler comme les lecteurs de nouvelles de Radio-Canada. Finalement, selon l'étude menée par Élalouf et al. (1998), certains futurs enseignants se représentent l'orthographe française comme étant cohérente et parlent d'étymologie et de système pour justifier leur point de vue. D'autres la jugent incohérente et parlent notamment de l'existence de nombreuses exceptions, d'accords injustifiés, de consonnes doubles et de lettres muettes pour justifier leur point de vue.

Cependant, ces études n'abordaient pas tout à fait l'objet de la grammaire qui nous intéresse. Par exemple, l'étude de Lebrun et Baribeau (1997; 2004a; 2004b) portait sur le concept de *langue* et son *enseignement-apprentissage*. Également, l'étude d'Élalouf et al. (1998) portait sur une dimension unique de la grammaire : *l'orthographe*. Pour ce qui est de la recherche de Gervais et Mottet (2007), elle portait sur les représentations des futurs enseignants à l'égard de la *langue orale*. Il serait donc pertinent d'en connaître davantage sur les représentations des futurs enseignants à l'égard de la *grammaire nouvelle* puisque cette avenue ne semble pas avoir été explorée d'une manière approfondie par le monde la recherche. Également, l'échantillon de certaines de ces études n'est pas représentatif de la clientèle visée dans cette recherche, étant donné ses caractéristiques ou sa taille. L'étude de Lebrun et Baribeau (1997; 2004a; 2004b) avait un échantillon très restreint, soit seulement 12 participants, dont seulement six étaient des futurs enseignants du primaire. Les autres étaient des futurs enseignants du secondaire. Des résultats obtenus à partir d'un échantillon si restreint sont évidemment difficilement généralisables. Pour ce qui est de l'étude

d'Élalouf et al. (1998), elle portait sur un échantillon de futurs enseignants *français*, alors que la clientèle ciblée dans cette étude est québécoise. De plus, les participants à cette recherche ont été interrogés au tout début de leur deuxième année de formation. Ainsi, elle n'offre pas de portrait de l'évolution de leurs représentations tout au long de la formation universitaire. Il en va de même pour l'étude menée par Gervais et Mottet (2007), qui, pour sa part, portait sur des futurs enseignants du primaire. Les participants de cette étude furent eux aussi interrogés au tout début de leur deuxième année de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire. On n'y retrouve donc pas de portrait d'une quelconque évolution des représentations des participants.

De plus, certaines études donnent des indices quant au niveau de connaissance de la grammaire des futurs enseignants. Notamment, l'étude de Beaudoin et al. (2004) semble indiquer que les futurs enseignants auraient, au terme de leur formation initiale, une meilleure connaissance de la grammaire nouvelle qu'à leur entrée à l'université. L'étude de Pelletier (2008) laisse entendre que les futurs enseignants présenteraient de nombreuses lacunes en ce qui a trait à la grammaire française et à son métalangage.

Cependant, il importe ici de se rappeler que les conclusions de Beaudoin et al. (2004) se fondent sur l'analyse de quatre questions de type Likert. Bien qu'intéressantes, les conclusions issues des analyses effectuées sur ces seules questions ne peuvent convenir pour brosser un portrait complet de la situation. Pour ce qui est de l'étude de Pelletier (2008), elle permet difficilement de brosser un portrait de l'évolution des connaissances des futurs enseignants. Effectivement, l'échantillon comprenait 69 étudiants en première année de formation à l'enseignement primaire et seulement 23 en quatrième année. De plus, il importe de mentionner que ce ne sont pas les mêmes étudiants qui ont été interrogés au début et au terme de leur formation. Il aurait été fort pertinent que les étudiants de première année aient été interrogés quatre ans plus tard, afin d'obtenir un réel portrait de l'évolution

des connaissances des futurs enseignants. Également, tous les étudiants interrogés proviennent de la même université, ce qui rend plus hasardeuse une tentative de généralisation. Il ne faut pas non plus manquer de mentionner que l'étude de Pelletier portait strictement sur la connaissance du métalangage par les futurs enseignants du primaire. Nous avons précédemment démontré que la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire* était en fait une idée très vaste comportant plusieurs dimensions. Il est donc justifié de questionner les conclusions de cette étude et de se demander si le niveau de connaissance du métalangage des futurs enseignants permet à lui seul de poser un regard sur leur compétence. Globalement, nous pouvons affirmer que nous disposons, certes, de connaissances concernant des représentations des futurs enseignants à l'égard de savoirs grammaticaux disciplinaires et curriculaires. Cependant, celles-ci restent trop peu suffisantes.

Il est également fondamental de souligner qu'aucune des recherches recensées ne portait, de près ou de loin, sur le caractère multidimensionnel et transversal de la grammaire nouvelle. Effectivement, il fut précédemment établi que la grammaire nouvelle était composée de plusieurs dimensions (la syntaxe, la morphosyntaxe, le lexique, le texte, la ponctuation, les registres et niveaux de langue et le style) et qu'il importait, dans un contexte d'enseignement de la grammaire, de les envisager tel un tout, et non pas comme des catégories distinctes. Il s'agit d'un manque important dans le monde de la recherche actuel. Il serait donc fondamental de mieux connaître la position des futurs enseignants du primaire à ce propos.

#### 1.4.13.2 État de la connaissance au sujet des savoirs d'action pédagogique relatifs à l'E/A des futurs enseignants

Penchons-nous maintenant sur les connaissances au sujet des savoirs d'action pédagogique relatifs à la compétence à enseigner la grammaire. D'abord, bon nombre d'études ont abordé l'enseignement-apprentissage de la langue française, que ce soit en sondant des représentations de futurs maîtres ou en analysant leurs pratiques (Benoît, Tomassone & Élalouf, 1996; Beaudoin, Boutin & Huot, 2004; Lebrun et Baribeau, 1997; 2004a; 2004b; Élalouf et al., 1998; Lacelle, 1999; Lefrançois & Montésinos-Gelet, 2004). Certaines de ces études laissent entendre que la formation universitaire aurait une influence sur les représentations des futurs enseignants au sujet de l'E/A de la langue, ces dernières se modifiant tout au long de la formation universitaire ou encore, à la suite d'un cours (Lebrun & Baribeau, 1997; 2004a; 2004b; Beaudoin et al., 2004; Lefrançois & Montésinos-Gelet, 2004). En début de formation, les représentations des futurs enseignants quant à l'E/A de la langue seraient souvent traditionnelles (Lacelle, 1999; Beaudoin et al., 2004) et plus contemporaines en fin de formation (Beaudoin et al., 2004). Néanmoins, en fin de formation initiale, plusieurs futurs enseignants sont toujours en faveur de méthodes traditionnelles (Benoît et al., 1996; Beaudoin et al., 2004). La dictée (Élalouf et al., 1998; Lacelle, 1999; Beaudoin et al., 2004; Lefrançois et Montésinos-Gelet, 2004), les exercices (Élalouf et al., 1998; Lebrun & Baribeau, 1997; 2004a; 2004b; Lacelle, 1999; Beaudoin et al.) et l'apprentissage-présentation-explication de règles (Élalouf et al., 1998; Lebrun & Baribeau, 1997; Lacelle, 1999; Beaudoin et al., 2004) sont des méthodes traditionnelles qui, en général, sont prisées par les futurs enseignants et cela, même en fin de formation. Les résultats de Fougerouse (2001) semblent indiquer qu'en classe de *Français langue étrangère*, l'apprentissage des règles et les exercices sont également fort prisés.

L'analyse grammaticale recueillerait, pour sa part, la faveur de futurs enseignants du secondaire en première année de formation (Lacelle, 1999), mais, aussi, de futurs enseignants du primaire en fin de formation (Beaudoin et al. 2004). La rédaction de textes est une méthode contemporaine qui est populaire chez les futurs enseignants du primaire au début et à la fin de la formation universitaire (Beaudoin et al., 2004), l'enseignement de la grammaire étant souvent intégrée aux activités d'écriture (Lebrun & Baribeau, 1997; 2004a; 2004b).

Les résultats de Beaudoin et al. (2004) laissent croire que l'approche inductive serait bien peu populaire chez les futurs enseignants (2,3%), surtout en début de formation (0,27%). Néanmoins, ce pourcentage augmente avec la formation universitaire, pour finalement recueillir 3,17% (Beaudoin et al., 2004) d'accord auprès des participants en fin de formation initiale. Étrangement, selon l'étude de Lefrançois et Montésinos-Gelet, qui portait sur des étudiants de première année de formation à l'enseignement primaire, 82% des futurs enseignants seraient d'accord avec l'idée qu'il est pertinent de débiter avec des exemples pour ensuite énoncer la règle, ce qui s'apparente à la méthode inductive. Par ailleurs, les études de Lebrun et Baribeau (1997; 2004a; 2004b) et de Lacelle (1999) mentionnent que les futurs enseignants du secondaire se prononceraient également en faveur de la méthode inductive, et ce, dès le début de la formation. Pour sa part, l'étude de Benoît et al. (1996) démontre que les futurs enseignants français en fin de formation jugeraient la méthode inductive intéressante. Il apparaît donc qu'il pourrait être intéressant de connaître un peu mieux cet aspect du savoir étant donné l'existence de certains résultats contradictoires, particulièrement ceux des études de Beaudoin et al. (2004) et de Lefrançois et Montésinos-Gelet (2004).

Encore une fois, certaines limites méthodologiques de ces recherches ne peuvent être passées sous silence. D'abord, quelques-unes de ces recherches comportent nombre

restreint de participants. C'est le cas des études de Lacelle (1999) (six participants) et de Lebrun et Baribeau (1997, 2004a, 2004b) (12 participants dont six sont les mêmes que ceux de l'étude de Lacelle). Aussi, les études de Beaudoin et al. (2004) et de Lefrançois et Montésinos-Gelet (2004) portent toutes les deux sur des étudiants provenant de la même université<sup>35</sup>. De plus, plusieurs de ces études ont été réalisées à l'aide de questionnaires. Cet instrument de mesure a l'avantage de permettre de rejoindre un plus grand nombre de participants. Cependant, il pourrait être fort intéressant d'observer les futurs enseignants québécois dans l'action, lors de leur stage, afin d'obtenir un portrait encore plus réaliste de la situation. À notre connaissance, Benoît et al. (1996) sont les seuls à avoir observé des stagiaires dans l'action afin de connaître les méthodes qu'ils privilégient en classe.

À la lumière de ces dernières informations, il devient clair que du travail reste à faire pour mieux connaître les savoirs d'action pédagogique que possèdent les futurs enseignants du primaire lorsqu'il est question d'enseignement de la grammaire nouvelle. Cependant, cet aspect de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle semble avoir été plus exploité que celui des savoirs curriculaires et disciplinaires.

#### *1.4.13.3 État de la connaissance au sujet de la qualité de la langue des futurs enseignants*

Que savons-nous au sujet de la qualité de la langue des futurs enseignants québécois? D'abord, l'étude menée par Montambeault (2010) nous laisse perplexes en ce qui a trait à la qualité de la langue des futurs enseignants. Effectivement, rappelons qu'à une épreuve où ils devaient repérer et corriger correctement des méprises au sein d'un texte écrit par un

---

<sup>35</sup> Les étudiants de l'étude de Beaudoin et al. (2004) provenaient de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis et ceux de l'étude de Lefrançois et Montésinos-Gelet, de l'Université de Montréal.

élève de sixième année du primaire (et modifié par un comité d'experts), une majorité de futurs enseignants (63,13%) n'obtiennent pas la note de passage fixée à 75%. Les sujets obtiennent en moyenne 70,44%. La situation devient d'autant plus préoccupante lorsque sont considérées les nombreuses erreurs ajoutées par les sujets, c'est-à-dire les mots qu'ils ont inutilement modifiés ou ajoutés. La moyenne générale chute alors à 61,01% et 49 sujets sur 57 n'obtiennent pas la note de passage fixée dans le cadre de l'étude. L'étude de Montambeault (2010) est fort intéressante puisqu'elle s'intéresse à la qualité de la langue des futurs enseignants québécois en toute fin de formation initiale. Cependant, les étudiants de cette étude ont été appelés à corriger un texte écrit par un élève de sixième année. Il s'agit d'une situation d'évaluation très pertinente puisqu'il s'agit d'une tâche que les enseignants font plus que régulièrement. Néanmoins, un manque reste toujours : comment se débrouillent les futurs enseignants du primaire en toute fin de formation, dans leurs propres pratiques d'écriture?

Certes, quelques chercheurs ont analysé des textes écrits par des étudiants des ordres postsecondaires afin de juger de la qualité de leur langue. C'est notamment le cas d'Asselin et McLaughlin (1992), qui ont démontré que les étudiants universitaires éprouvent des difficultés avec toutes les composantes du code linguistique et plus fortement avec la syntaxe, la morphosyntaxe, la ponctuation et l'orthographe lexicale. Cependant, les étudiants sondés étaient inscrits dans différents programmes de premier cycle à l'université et ainsi, il ne s'agit pas de la clientèle ciblée dans cette recherche, soit les futurs enseignants du primaire. Dans le cadre des études de Simard (1995) et Roy et al. (1995), les étudiants ont également eu, entre autres, à rédiger un texte. Des conclusions similaires à celles d'Asselin et McLaughlin ressortent de ces études : le savoir grammatical des étudiants des ordres postsecondaires comporte de nombreuses défaillances (les participants obtiennent une moyenne de 51% à l'épreuve de rédaction). Mais les participants à cette étude sont des collégiens et des universitaires, tous programmes confondus. Il ne s'agit pas de la clientèle sur laquelle la présente étude porte son intérêt.

Lorsqu'il est question de la qualité de la langue des enseignants et futurs enseignants, nous ne pouvons passer sous silence l'opinion publique. Effectivement, nombreux sont les journaux qui, chaque année, décrivent la qualité de la langue des enseignants et futurs enseignants québécois. Ainsi, plusieurs quotidiens, chaque automne, bombardent les lecteurs de statistiques relatives à la qualité de langue des futurs enseignants. Par exemple, un article publié dans *La Presse* par Marie Allard, le 21 septembre 2009<sup>36</sup>, nous apprend ceci : en 2007, 48% des futurs étudiants en enseignement de l'Université de Montréal auraient échoué à un test diagnostique d'entrée. La même situation s'observerait chez le tiers des futurs enseignants du primaire inscrits à l'Université Laval et chez 40% des étudiants en éducation l'Université de Sherbrooke, qui eux, n'avaient pas obtenu la note de passage à un test linguistique en 2006.

De plus, en 2006, dans un article paru dans *Québec français*<sup>37</sup>, Hélène Ziarko et François Lépine parlaient de la qualité de la langue des futurs enseignants inscrits, depuis 2002, au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université Laval. Ces étudiants avaient passé le TFLM (Test de français Laval-Montréal). Pour réussir l'examen, les étudiants devaient obtenir plus de 75%. L'examen portait sur différents éléments de la langue écrite : l'orthographe lexicale, la morphosyntaxe, la syntaxe, la ponctuation et le vocabulaire. Les résultats obtenus par les futurs enseignants révèlent qu'environ 33% de ceux-ci présentaient de sérieuses lacunes au moment où l'examen fut administré. Moins du quart des étudiants ont réussi à obtenir un résultat supérieur à 75%. Les aspects de la langue qui sont les plus touchés, selon ces données, sont le vocabulaire et la morphosyntaxe.

---

<sup>36</sup> Cet article ne figure pas dans la recension des écrits étant donné qu'il ne s'agit pas d'un article scientifique.

<sup>37</sup> Cet article ne figure pas dans la recension des écrits étant donné qu'il ne s'agit pas d'un article scientifique.

Dans le précédent chapitre, nous avons dans un premier temps défini la *grammaire nouvelle*. Dans un deuxième temps, nous avons apporté des précisions quant à l'idée de *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*. Dans un troisième temps, nous avons donné une définition à un élément-clé de cette étude, soit celui de représentation. Dans un quatrième temps, des études portant sur la compétence des enseignants à enseigner la grammaire ont été présentées. Une synthèse critique de celles-ci fut finalement réalisée. Dans le prochain chapitre, à la lumière de toutes ces informations, la problématique de recherche, les objectifs ainsi que les questions de recherche seront présentés.

## CHAPITRE 2

### LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans le présent chapitre, nous posons clairement la problématique de la recherche. Ainsi, dans un premier temps, le manque de connaissances qui est ressorti de la recension des écrits est mis en lumière. Par la suite, nous présentons les manques que cette recherche vise particulièrement à combler. Viennent finalement les objectifs et les questions de recherche qui en découlent.

#### 2.1 UN MANQUE DE CONNAISSANCES

La recension présentée au chapitre précédent permet maintenant de mettre en lumière un certain manque de connaissances relatives à la compétence à enseigner la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire. C'est précisément ce manque qui amène à définir le problème à l'étude. Avant de rappeler la définition donnée à la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle* dans le cadre de cette recherche, il importe de revenir sur les propos de Jonnaert (2009) au sujet du concept de *compétence* et de son actualisation au sein de programmes de formation. La *compétence* possède une architecture complexe, ce qui en fait un concept difficile à circonscrire. Néanmoins, un point reste clair : une compétence ne peut se définir efficacement que dans l'action et ainsi, en *situation*. Incidemment, un programme de formation ayant comme fondement l'approche par compétences devrait présenter et définir des situations à faire vivre aux apprenants et qui permettraient à ceux-ci de développer des compétences. Il devrait aussi prendre en considération le fait qu'une compétence met en œuvre de nombreuses ressources et que les connaissances ne sont qu'une portion de cet ensemble de ressources. Cependant, nous avons préalablement établi que malgré un manque présumé de cohérence avec la définition fondamentale d'une compétence, c'est au référentiel des

compétences d'un enseignant, publié par le MELS, que nous nous sommes référés pour établir une définition partielle de la compétence d'un futur enseignant du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. Selon cette définition, un enseignant compétent pour enseigner la grammaire se doit de répondre à trois critères. D'abord, il possède des savoirs curriculaires, c'est-à-dire qu'il connaît la grammaire nouvelle et qu'il maîtrise les savoirs essentiels du *Programme de formation de l'école québécoise*. Il possède aussi des savoirs disciplinaires, c'est-à-dire qu'il entrevoit la grammaire comme étant multidimensionnelle et qu'il maîtrise aussi des savoirs essentiels ne figurant pas dans le programme de formation du primaire, mais bien dans celui du secondaire. Ensuite, il possède des savoirs d'action pédagogique qui sont en lien avec la vision de l'enseignement-apprentissage du MELS. De ce fait, il privilégie des méthodes d'enseignement dites contemporaines. Finalement, il possède une langue orale et écrite de qualité, c'est-à-dire qu'il est un modèle d'utilisation de la langue française dans l'ensemble des fonctions qui entourent l'exercice de la profession enseignante.

À la lumière de toutes les informations recueillies dans le cadre de la recension des écrits, nous pouvons nous demander si nous sommes en mesure d'affirmer que les enseignants sont incompetents ou compétents pour enseigner la grammaire nouvelle au sein des écoles québécoises. Nous pouvons nous demander également si nous possédons des connaissances relatives à chacun des critères qui définissent un enseignant compétent, soit ses savoirs curriculaires, disciplinaires, d'action pédagogique et la qualité de sa langue.

Qu'en est-il d'abord des savoirs *curriculaires et disciplinaires* liés à la grammaire nouvelle ? Nous disposons certes de certaines connaissances au sujet des *représentations* des futurs enseignants à l'égard des concepts de langue, de langue orale et d'orthographe (Élalouf et al., 1998; Lebrun et Baribeau, 1997; Lebrun et Baribeau, 2004a; Lebrun et Baribeau, 2004b; Gervais et Mottet, 2007). Mais ces connaissances s'avèrent insuffisantes

et ne permettent pas de porter un jugement critique sur le savoir curriculaire et disciplinaire des futurs enseignants. Aucune des recherches recensées ne nous renseigne clairement sur les représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle. Les futurs enseignants ont-ils déjà entendu parler de la grammaire nouvelle ? Comment la perçoivent-ils ? À notre connaissance, il n'existe aucune étude à ce sujet. Incidemment, il est impossible de dire s'ils sont en mesure de la définir correctement. Cette portion du savoir *curriculaire* est donc méconnue. La situation n'est guère mieux documentée du côté du savoir *disciplinaire*. Tel que souligné précédemment, Simard (1999) se propose d'insérer l'enseignement de la grammaire à au moins sept niveaux de la langue française. Or, aucune des études recensées n'a abordé, de près ou de loin, l'idée d'une grammaire multidimensionnelle chez les futurs enseignants du primaire. Il s'agit sans l'ombre d'un doute d'un manque important dans le monde de la connaissance actuel, puisque Simard (1999) affirme aussi qu'il est fondamental d'envisager la grammaire comme un tout unifié et que c'est à cette seule condition que l'élève pourra pleinement intérioriser son savoir grammatical. Par ailleurs, les recherches recensées présentent certaines particularités méthodologiques qui deviennent des faiblesses dans le contexte de la présente étude. Par exemple, ces études ne concernent pas toujours la clientèle ciblée (Lebrun et Baribeau, 1997; Lebrun et Baribeau, 2004a; Lebrun et Baribeau, 2004b; Élalouf et al., 1998). De plus, les participants n'ont pas toujours été interrogés aux moments ciblés dans la présente étude, soit le début et la fin de la formation initiale en enseignement primaire (Élalouf et al., 1998 ; Gervais et Mottet, 2007). Ainsi, les *représentations des futurs enseignants québécois du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle* sont méconnues du monde de la recherche actuelle. Les connaissances disponibles sont partielles et insuffisantes.

Les savoirs *curriculaires et disciplinaires* en grammaire nouvelle que doivent posséder les futurs enseignants du primaire portent aussi sur le *niveau de connaissance de la grammaire nouvelle*. Les futurs enseignants du primaire doivent maîtriser les savoirs qui figurent dans le programme du primaire (savoir curriculaire) et dans celui du secondaire

(savoir disciplinaire). La recension des écrits a certes mis en lumière quelques informations au sujet du niveau de connaissance de la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire (Beaudoin et al., 2004; Pelletier, 2008). Notamment, les futurs enseignants possèderaient une meilleure connaissance de la grammaire nouvelle à la fin de leur formation initiale qu'au début (Beaudoin et al., 2004). Cependant, nous avons peu de données au sujet de la connaissance « évoluée » de la grammaire au terme de la formation initiale. Il est possible de trouver une ébauche de réponse dans l'étude de Pelletier (2008), qui laisse entendre que la connaissance des futurs enseignants à l'égard de la grammaire nouvelle ne serait pas suffisante. Cependant, cette étude prend en considération la seule connaissance du métalangage grammatical alors que la compétence à enseigner la grammaire est un beaucoup plus vaste. Il faut dire que l'étude de Beaudoin et al. (2004), bien qu'elle laisse croire que les futurs enseignants du primaire connaîtraient mieux la grammaire nouvelle à la fin de leurs études universitaires qu'au tout début (les étudiants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année obtiennent une moyenne de connaissance de la grammaire nouvelle de 77%, contre 40% pour ceux de 1<sup>re</sup> année et 2<sup>e</sup> année), ne portait que sur quatre questions de type Likert, ce qui, il faut l'admettre, est insuffisant pour broser un tableau complet de la situation. Il est donc clair que le monde de la recherche actuel n'a pas généré suffisamment de connaissances permettant de savoir si les futurs enseignants du primaire connaissent bien les savoirs curriculaires (les savoirs qui figurent dans le programme de formation pour le primaire) et disciplinaires (savoirs qui figurent dans le programme de formation pour le secondaire) de grammaire nouvelle qu'ils auront à enseigner.

D'autre part, le monde de la recherche en éducation a déjà généré de nombreuses connaissances en ce qui a trait aux *savoirs d'action pédagogique* des futurs enseignants (Benoît, Tomassone & Élalouf, 1996; Lebrun & Baribeau, 1997; Élalouf, Journot, Tamine, Tisset & Tomassone, 1998; Lacelle, 1999; Beaudoin, Boutin & Huot, 2004; Lebrun et Baribeau, 2004a; Lebrun et Baribeau, 2004b; Lefrançois & Montesinos-Gelet, 2004). D'une manière générale, nous savons que la formation universitaire contribue à faire

évoluer les représentations des futurs enseignants du primaire au sujet de l'E/A de la langue (Lebrun et Baribeau, 1997; 2004a; 2004b; Beaudoin et al., 2004; Lefrançois et Montesinos-Gelet, 2004). À ce sujet, il semblerait qu'en début de formation, les futurs enseignants du primaire et du secondaire fassent état de représentations plutôt traditionnelles (Beaudoin et al., 2004; Lacelle, 1999). De plus, en fin de formation, les représentations des futurs enseignants du primaire seraient plus contemporaines (Beaudoin et al., 2004). Par exemple, pour enseigner la grammaire, ils se prononcent en faveur de la rédaction de textes et de la méthode inductive. Néanmoins, en fin de formation, certaines méthodes plutôt traditionnelles restent populaires (la dictée, les exercices, l'apprentissage des règles, l'analyse grammaticale). Il fut précédemment établi que les recherches ayant porté sur le savoir d'action pédagogique des futurs enseignants présentent certaines limites méthodologiques. Malgré tout, il est clair que les connaissances déjà générées à l'égard des savoirs d'action pédagogique des futurs enseignants du primaire, lorsqu'il est question d'enseignement de la grammaire (nouvelle ou non), sont plus nombreuses que celles relatives aux savoirs curriculaires et disciplinaires. Pour cette raison, notre intérêt se dirige vers d'autres aspects moins explorés de la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*.

Finalement, qu'en est-il de la *qualité de la langue* des futurs enseignants du primaire ? D'emblée, il faut savoir qu'ils doivent désormais avoir réussi un examen de français avant la fin de leurs études universitaires. Depuis l'automne 2009, l'examen en vigueur est le TECFÉE (Test de certification en français écrit pour l'enseignement). Avant l'automne 2009, le test à réussir était le SEL (Service d'évaluation linguistique). En quatrième année d'université, l'ensemble des étudiants inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire au Québec doivent avoir réussi leur examen de français. Les tests de français étant censés certifier la qualité de la langue des futurs enseignants, nous pourrions tenir pour acquis que les enseignants ont une langue orale et écrite de qualité à la fin de leur formation initiale. Mais qu'en est-il vraiment? Les futurs

enseignants sont-ils réellement possesseurs d'une langue de qualité, telle que nous l'avons précédemment définie, au *terme* de leur formation initiale?

L'étude de Montambeault (2010) révèle que les futurs enseignants du primaire ont de la difficulté à repérer et corriger correctement les méprises contenues dans le texte d'un élève de sixième année. Effectivement, la moyenne générale obtenue par les sujets qui, rappelons-le, sont des finissants « prêts » à aller enseigner, est de 61,01% et ce, tous types d'erreurs confondus. Ces résultats sont fort intéressants, voire alarmants. Cependant, il faut admettre que cette évaluation de la qualité de la langue des futurs enseignants s'avère contextuelle, c'est-à-dire qu'elle s'est effectuée dans le cadre d'une tâche de repérage et de correction d'erreurs. Il serait essentiel d'évaluer les futurs enseignants au même moment, c'est-à-dire à la toute fin de leurs études universitaires, mais dans un contexte différent. La correction de textes d'élèves n'est qu'une des nombreuses tâches d'écriture qui sont régulièrement effectuées par les enseignants du primaire. Notamment, les enseignants sont *quotidiennement* confrontés à des *situations d'écriture spontanée*, c'est-à-dire des situations d'écriture non planifiées et non évaluées (ex. : l'écriture au tableau, l'écriture de commentaires sur les évaluations des élèves, des communications écrites aux parents, etc.) À notre connaissance, aucune étude n'a jusqu'ici porté sur la qualité de la langue des futurs enseignants du primaire dans ce contexte d'écriture bien précis, à *la toute fin de la formation initiale*. Il s'agirait pourtant d'un contexte d'évaluation hautement pertinent pour obtenir un portrait signifiant de la qualité de la langue des futurs enseignants. Manifestement, l'étude de Montambeault (2010), bien qu'elle porte précisément sur la population à l'étude dans la présente recherche, ne donne aucun indice de la qualité de la langue des futurs enseignants dans une situation d'écriture spontanée.

Certaines études ont également démontré que les étudiants des ordres postsecondaires (collégial ou universitaire, tous programmes confondus) ont des faiblesses linguistiques

lorsqu'ils écrivent (Asselin et Mc Laughlin, 1992; Lafontaine, Legros et Roy, 1995; Simard, 1995). Cependant, il ne s'agit pas de la clientèle ciblée dans le cadre de l'actuelle recherche, c'est-à-dire les futurs enseignants du primaire. Les étudiants inscrits en formation initiale à l'enseignement auraient aussi de la difficulté à réussir leur examen de français (Lépine & Ziarko, 2006).

Bref, bien que certaines recherches aient déjà généré des connaissances relatives à la qualité de la langue de futurs enseignants, il est clair que la situation aurait grand intérêt à être mieux explorée. Plus particulièrement, il apparaît essentiel de connaître la qualité de la langue des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée, et ce, au début *et à la toute fin de leur formation initiale*, c'est-à-dire alors que leur examen de français ainsi que la presque totalité de leurs cours sont réussis.

Trois domaines auraient donc tout avantage à être davantage explorés: 1) les représentations des futurs enseignants du primaire quant à certains savoirs curriculaires et disciplinaires relatifs à la grammaire nouvelle 2) leur niveau de connaissance de certains savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle et 3) la qualité de leur langue en situation d'écriture spontanée au début et au terme de leur formation initiale.

## **2.2 COMBLER UNE PARTIE DU MANQUE DE CONNAISSANCES**

Le monde de la recherche actuel manque manifestement de connaissances qui nous permettraient de juger de la compétence d'un futur enseignant du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. Le savoir curriculaire et disciplinaire lié la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire est méconnu, tout comme l'est la qualité de leur langue au

terme de la formation initiale. La présente recherche veut donc contribuer à combler ce manque. Dans les prochaines lignes, les connaissances à obtenir pour mieux connaître la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle sont précisées. Rappelons que nous sommes conscients que pour mieux connaître la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle, nous aurions dû aller observer les étudiants en action, par exemple lors de leur stage, puisque c'est en situation que se manifeste une compétence (Jonnaert, 2009). Cependant, rappelons que nous ne considérons pas, dans le cadre de cette recherche, l'ensemble des ressources qui composent une compétence. Nous nous concentrons principalement sur les connaissances, puisque nous ne nous référons qu'aux deux premières compétences du document ministériel *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*.

### **2.2.1 Une meilleure connaissance des représentations des futurs enseignants du primaire quant à leur savoir relatif à la grammaire nouvelle**

Dans le cadre de cette recherche, ce sont d'abord les représentations des futurs enseignants qui seront questionnées. « On n'a plus à souligner le fait qu'il est essentiel, pour les formateurs d'enseignants, de connaître les représentations du savoir que se font les novices » (Baribeau et Lebrun, 2004). De ce fait, nous choisissons d'interroger les conceptions (ou représentations) des futurs enseignants quant à leur savoir curriculaire et disciplinaire. Nous jugeons que la connaissance des représentations des futurs enseignants rendra notre recherche des plus pertinentes, et ce, pour deux raisons. D'abord, nous jugeons que nous enquêter des représentations des futurs enseignants permettra de mieux juger du savoir curriculaire et disciplinaire des futurs enseignants puisque, comme ce fut explicité dans le cadre théorique, les représentations sont des « versions de la réalité » (Jodelet, 1989), bref, elles sont le reflet de la compréhension des individus d'un certain concept. Ainsi, la représentation que se fait chaque futur enseignant de la grammaire permettra de

mieux connaître ses connaissances reliées à la grammaire. Ensuite, il semblerait que les représentations des enseignants peuvent avoir une influence sur la qualité de leur enseignement, tel que l'ont démontré certaines études précédemment citées (Steinberg, Marks et Haymore, 1985; Ball, 1988; Wilson & Wineburg, 1988; Grossman, 1991; Gauthier & Martineau, 1999). Pour ces raisons, le choix de questionner les représentations des futurs enseignants quant à la grammaire nouvelle en tant que savoir curriculaire et disciplinaire s'impose. Voyons précisément la nature des représentations à recueillir, en nous attardant d'abord au savoir curriculaire, pour ensuite nous pencher sur le savoir disciplinaire.

#### *2.2.1.1 Une meilleure connaissance des représentations des futurs enseignants du primaire quant à leur savoir curriculaire relatif à la grammaire nouvelle*

En ce qui a trait au savoir curriculaire, il apparaît d'abord important de connaître la *définition accordée à la grammaire nouvelle par les futurs enseignants du primaire*. Effectivement, nous n'avons recensé aucune étude faisant état de la définition qu'un futur enseignant donne à la grammaire nouvelle. En fait, un futur enseignant est-il en mesure de donner à la grammaire nouvelle une définition qui se tient,<sup>38</sup> surtout après quatre années de formation universitaire? La connaissance d'une telle représentation est fondamentale si nous souhaitons enrichir le portrait de la compétence de futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle.

---

<sup>38</sup> Pour un rappel de la définition que nous donnons à la grammaire nouvelle, et dont il est ici question, voir la section 1.1.4.9.

### *2.2.1.2 Une meilleure connaissance des représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de leur savoir disciplinaire relatif à la grammaire nouvelle*

Un enseignant compétent se doit de posséder un savoir disciplinaire relatif à la grammaire nouvelle. Il fut établi que ce savoir disciplinaire correspond entre autres à une *vision multidimensionnelle de la grammaire*. Ainsi, nous souhaitons savoir si les enseignants, dans leurs représentations de la grammaire nouvelle, envisagent celle-ci comme étant multidimensionnelle. Un enseignant pour qui la grammaire ne réfère qu'à l'orthographe grammaticale, par exemple, aurait une représentation du concept qui n'est pas en accord avec celui de la grammaire nouvelle et, ainsi, sa compétence à l'enseigner pourrait, encore une fois, s'en trouver affectée. À notre connaissance, aucune étude n'a jusqu'à ce jour exploré ces représentations.

### **2.2.2 Une meilleure connaissance du degré de connaissances de certains savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire**

Le degré de connaissances que possèdent les futurs enseignants du primaire à l'égard de certaines notions de grammaire nouvelle doit également être davantage documenté. Ces notions doivent d'abord être liées à des savoirs curriculaires. En effet, un futur enseignant compétent en grammaire nouvelle doit évidemment maîtriser les savoirs essentiels relatifs à la grammaire nouvelle qui figurent au *Programme de formation de l'école québécoise*. Ces notions doivent aussi référer à des savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle. En effet, l'enseignant du primaire ne doit pas se contenter de maîtriser les savoirs essentiels du programme de formation pour le primaire. Il doit aussi et au moins maîtriser des savoirs qui figurent dans le programme de formation du secondaire. Or, les recherches disponibles ne

nous renseignent pas sur ces aspects bien précis du savoir des futurs enseignants du primaire.

Pour cette raison, nous souhaitons mieux connaître le *degré de connaissance des futurs enseignants à l'égard de certains savoirs essentiels liés à la grammaire nouvelle, de niveau primaire ou secondaire*, afin de mieux juger de leur compétence à enseigner. Effectivement, il est clair qu'un enseignant qui ne peut répondre correctement à une série de questions impliquant la notion de groupe verbal ou de groupe prépositionnel présente un degré de connaissance de la grammaire nouvelle qui fait douter de sa compétence à l'enseigner. De plus, une stricte connaissance des savoirs grammaticaux du primaire de la part des enseignants ne saurait être suffisante. Les enseignants se doivent de favoriser l'établissement de liens significatifs chez leurs élèves et, de ce point de vue, il est clair qu'une connaissance élargie et élaborée du savoir grammatical est souhaitable, voire nécessaire. Les savoirs essentiels qui sont évalués dans le cadre de la présente étude sont clairement présentés à la section 3.4.1 du chapitre méthodologique du présent mémoire.

### **2.2.3 Une meilleure connaissance de la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée**

Il importe aussi, dans le cadre de cette recherche, de savoir si les futurs enseignants du primaire possèdent une langue de qualité à la toute fin de leur baccalauréat. La recherche (Montambeault, 2010) laisse croire que l'habileté des finissants au baccalauréat en enseignement primaire à repérer et corriger des méprises au sein d'un texte d'élève de niveau sixième année serait, pour le moins, discutable. Les futurs enseignants obtiendraient une moyenne de 61,01% à cette épreuve. Par ailleurs, les autres études recensées ne

concernent pas la clientèle qui nous intéresse, ou encore, ne portent pas sur la qualité de la langue des futurs enseignants au *terme* de leur formation initiale à l'enseignement primaire.

La qualité de la langue des futurs enseignants du primaire est donc un aspect de la compétence à enseigner que nous souhaitons mieux connaître, notamment au terme de leur formation initiale. Cependant, un contexte d'évaluation différent de celui privilégié par Montambeault (2010) doit être choisi. Cette dernière s'était uniquement attardée au repérage et à la correction d'erreurs de divers types. Comme il le fut précédemment mentionné, l'enseignant est quotidiennement confronté à des situations d'écriture spontanée. Ces situations d'écriture sont jugées hautement pertinentes dans le cadre de l'actuelle recherche vu le caractère authentique et réel qu'elles présentent. Ce sont effectivement des situations d'écriture non planifiées et dont la qualité de la langue n'est pas, à la connaissance des scripteurs, sujette à une évaluation formelle. Par ailleurs, la qualité de la langue orale des futurs enseignants du primaire est volontairement laissée de côté. Cette dernière n'en demeure pas moins fondamentale, cependant, le manque de connaissances sur la qualité de la langue écrite des finissants au baccalauréat en enseignement est celui que nous avons choisi de combler.

Lors de situations d'écriture spontanées, il est clair que le futur enseignant se doit d'être capable de s'exprimer sans faire d'erreurs. Évidemment, nous jugeons qu'à ce sujet, il doit maîtriser l'ensemble des dimensions de la grammaire, soit la syntaxe, la morphosyntaxe, le lexique, la grammaire du texte, la ponctuation, les registres de langue et le style. Cependant, au sein de cette recherche, un choix est fait : celui de nous concentrer sur les règles concernant l'orthographe lexicale et grammaticale, ces dernières faisant particulièrement l'objet de difficultés de la part des étudiants des ordres postsecondaires (Asselin et Mc Laughlin, 1992; Simard, 1995). De plus, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale se manifestent au plan morphologique, c'est-à-dire sur la

graphie sur mot. Ainsi, des erreurs relatives à celles-ci deviennent très accessibles à des lecteurs tels les parents d'élèves, les autres enseignants et membres du personnel, les élèves, etc. Il est à souhaiter que des recherches futures permettent d'évaluer la maîtrise de l'ensemble des dimensions grammaticales des futurs enseignants lors de situations d'écriture spontanée.

#### **2.2.4 Une meilleure connaissance de l'évolution de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire**

Les connaissances à acquérir dans le cadre de cette recherche sont maintenant identifiées. Il faut cependant insister sur le point suivant : c'est notamment du point de vue de leur évolution entre la première et la dernière année d'université que ces connaissances doivent être mieux connues. Effectivement, il est fort intéressant de mieux connaître le portrait de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle au tout début de leur formation universitaire. Il est d'autant plus intéressant de connaître ce portrait à la toute fin de la formation universitaire. Mais il devient hautement pertinent de mettre ces deux portraits en relation, de les comparer et ainsi, de vérifier si la compétence des futurs enseignants du primaire a évolué au cours de la formation universitaire et si tel est le cas, de quelle façon.

Effectivement, si les résultats de la recherche démontrent qu'au terme de leur formation universitaire, les futurs enseignants connaissent bien la grammaire nouvelle, qu'ils en ont une représentation juste et élaborée, qu'ils maîtrisent certaines notions de savoirs curriculaires et disciplinaire et qu'ils font preuve d'une orthographe lexicale et grammaticale de qualité, il serait intéressant de tenter de savoir ce qui fait en sorte que les universités réussissent à former des enseignants solides pour enseigner la grammaire

nouvelle. Ces résultats seraient d'autant plus intéressants s'ils démontraient que cette solide compétence des futurs enseignants s'est acquise tout au long de la formation universitaire.

Cependant, qu'advierait-il si les résultats démontraient qu'au contraire, les futurs enseignants, au terme de leur formation universitaire, ne semblent pas avoir en poche les atouts nécessaires pour enseigner la grammaire nouvelle ? C'est particulièrement ici que le portrait de l'évolution de la compétence prend son intérêt. Se pourrait-il que les représentations et le niveau de connaissance de la grammaire nouvelle ainsi que la maîtrise de l'orthographe des futurs enseignants n'évoluent pas du tout au cours du baccalauréat ? Un tel constat serait, avouons-le, fort inquiétant et nous amènerait à poser un regard plus critique sur la formation universitaire reçue.

Il se pourrait aussi que les résultats démontrent que le portrait de la compétence de fin de parcours, bien que douteux, soit bel et bien le fruit d'une évolution. Un tel constat ouvrirait aussi la porte à d'autres études qui pourraient chercher à savoir ce qui pourrait être amélioré dans la formation universitaire des enseignants afin de les amener à pleinement intérioriser le savoir grammatical qu'ils acquièrent en cours de formation.

D'autre part, si les paragraphes précédents n'ont pas suffi à démontrer la pertinence de la recherche, pensons à ceci : il ne faut pas oublier que les enseignants du primaire sont les premiers responsables de la formation linguistique des élèves québécois. Alors, quoi penser d'un futur enseignant qui, après quatre années de formation, ne serait pas en mesure d'identifier correctement des groupes nominaux au sein d'une phrase ? Que dire de celui qui donnerait de la grammaire nouvelle une définition complètement erronée ou encore, qui ferait de nombreuses erreurs d'orthographe dans ses communications écrites ? Ces enseignants seraient-ils en mesure de prodiguer une *solide* formation linguistique aux

élèves québécois du primaire ? La réponse est évidemment non. Malheureusement, les premiers à en payer le prix seraient les élèves.

Voici donc les éléments que nous souhaitons documenter pour enrichir le portrait de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire. Nous souhaitons mieux connaître le savoir curriculaire relatif à la grammaire nouvelle, le savoir disciplinaire relatif à la grammaire nouvelle et la qualité de la langue en situation d'écriture spontanée de futurs enseignants du primaire. Nous voulons savoir si la formation universitaire contribue à faire évoluer ces trois éléments définissant la compétence d'un enseignant à enseigner la grammaire nouvelle. De ce fait, nous voulons obtenir un portrait de la situation au début de la formation universitaire des futurs enseignants ainsi qu'à la toute fin. Les connaissances que nous souhaitons acquérir sont maintenant claires et nous pouvons poser, dans les lignes qui suivent, nos objectifs et questions de recherche.

## **2.3 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

### **2.3.1 Objectifs de recherche**

#### *2.3.1.1 Objectif principal de recherche*

Enrichir le portrait d'éléments de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle.

### 2.3.1.2 Objectifs spécifiques de recherche

1. Connaître l'évolution des *représentations* des futurs enseignants du primaire quant à certains éléments du savoir *curriculaire* relatif à la grammaire nouvelle.

2. Connaître l'évolution des *représentations* des futurs enseignants du primaire quant à certains éléments du savoir *disciplinaire* relatif à la grammaire nouvelle.

3. Mieux connaître l'évolution du *degré de connaissance* de certains savoirs *curriculaires et disciplinaires* relatifs à la grammaire nouvelle.

4. Mieux connaître l'évolution de la *qualité de la langue* de futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée.

## 2.4.2 Questions de recherche

### 2.4.2.1 Question générale de recherche

Quel est le portrait de l'évolution d'éléments de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle des finissants en formation initiale à l'enseignement primaire?

### 2.4.2.2 Questions spécifiques de recherche

1. Quelles représentations les futurs enseignants se font-ils de la grammaire au début et au terme de leur formation universitaire?

2. Quels sont les changements observés entre les représentations initiales et les représentations de fin de parcours?

3. Est-ce que leurs représentations laissent entrevoir une vision multidimensionnelle de la grammaire?

4. Quel est le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire, au début et au terme de la formation universitaire?

5. Quel est le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire, au début et au terme de la formation universitaire?

6. Au début et au terme de leur formation initiale, quel est le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants, en situation d'écriture spontanée?

Au prochain chapitre, nous présentons la méthodologie que nous déployons afin d'atteindre nos objectifs et répondre à nos questions de recherche.



## **CHAPITRE 3**

### **LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Ce chapitre porte sur la méthodologie de la recherche. Nous y présentons le devis de recherche, les caractéristiques des participants à l'étude, le déroulement de la cueillette des données, l'instrument de mesure et le processus d'analyse des données.

#### **3.1 DEVIS DE RECHERCHE**

Rappelons que dans le cadre de cette recherche, nous poursuivons l'objectif général suivant: enrichir le portrait de la compétence à enseigner la grammaire des futurs enseignants du primaire. Ainsi, notre objectif de recherche nous amène naturellement à privilégier une étude de type descriptif. Afin d'atteindre notre objectif, nous choisissons de dresser le portrait de l'évolution des cinq variables suivantes : 1) *les représentations des futurs enseignants à l'égard de la grammaire nouvelle*, 2) *le caractère multidimensionnel des représentations des futurs enseignants*, 3) *le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire*, 4) *le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire* et 5) *le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée*.

Nous désirons savoir si ces variables se modifient tout au long de la formation universitaire vécue par les futurs enseignants du primaire. Ce faisant, nous privilégions le devis prétest post-test à groupe unique. La formation universitaire est un baccalauréat de 120 crédits, de quatre années. Parmi l'ensemble des cours obligatoires de la formation, quatre sont relatifs à la langue française et à son enseignement, et ce, pour un total de 12

crédits. Il s'agit des cours *Français au préscolaire et au premier cycle du primaire*, *Enseignement de la grammaire au primaire*, *Français aux deuxième et troisième cycles du primaire* et *Français et univers social*. Ils ont respectivement lieu en première, deuxième, troisième et quatrième année de la formation universitaire.

### 3.2 LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

L'échantillon total se compose de 83 sujets, 75 femmes et huit hommes, tous inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, à l'Université du Québec à Rimouski, au campus universitaire de Lévis. Parmi eux, 72 participants ont réalisé le prétest, 53 participants ont réalisé le post-test et 42 ont réalisé les deux passations. Ainsi, 30 participants n'ont fait que le prétest et 11 n'ont fait que le post-test. On remarque que le nombre de participants chute entre le prétest et le post-test. Quelques raisons peuvent expliquer cette diminution du nombre de participants. D'abord, quelques participants ont abandonné le baccalauréat en cours de formation ou encore, ont changé d'université. Certains participants avaient aussi des cheminements particuliers et ont cessé de suivre leur cohorte, ce qui fait qu'au moment de la passation du dernier test, en 2010, ils n'étaient pas en 4<sup>e</sup> année d'université.

Par ailleurs, au moment de la passation du dernier post-test, quelques participants étaient absents. Afin de les rejoindre, nous avons dû les contacter personnellement et leur demander de remplir le questionnaire à l'université, à un autre moment. En tout, 7 participants étaient absents lors de la dernière passation du test. Ils ont tous accepté de refaire la passation. Cependant, un des participants n'a rempli que le questionnaire ouvert. Cette autre passation se passa sous la supervision d'un professeur associé à la recherche afin qu'elle se déroule selon protocole prévu.

La technique d'échantillonnage sollicitée est de type non probabiliste. L'objectif était de rejoindre tous les étudiants d'une même cohorte. La cohorte visée était séparée en deux groupes. Il fallut donc cibler un cours obligatoire (et obligatoirement suivi par tous les étudiants) et demander aux responsables de chaque cours l'autorisation d'aller distribuer nos questionnaires aux étudiants qui assistaient à leur cours.

### **3.3 LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES**

Le devis de recherche comprend un prétest et un post-test. Le prétest fut réalisé au début du trimestre de l'automne 2006, alors que les participants en étaient à leur première année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ils n'avaient encore suivi aucun cours lié à la langue dans le cadre de leur formation. Le post-test fut réalisé à la fin du trimestre de l'hiver 2010, alors qu'ils en étaient à leur quatrième et dernière année d'université et qu'ils terminaient leur dernier cours lié à la langue. Mentionnons que le test fut également administré aux participants à l'hiver 2007, mais que ce temps de mesure n'est pas considéré dans le cadre de la présente étude.

Comme mentionné précédemment, les questionnaires ont été distribués alors que les étudiants étaient en cours. Des assistantes de recherche formées ainsi que l'étudiante chercheuse se sont chargées d'aller effectuer chacune des passations. Lors de celles-ci, les participants devaient répondre à deux questionnaires, soit un questionnaire ouvert et un questionnaire fermé. On leur distribuait d'abord le questionnaire ouvert. Une fois celui-ci terminé, ils devaient le rendre à la responsable, qui leur remettait alors le questionnaire fermé, et ce, dans le but que ce dernier n'influence pas les réponses données au questionnaire ouvert. Il importe ici de mentionner que les étudiantes ont toujours rempli

l'entier des deux questionnaires, bien que, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, seules certaines questions furent traitées dans le cadre de l'étude.

### 3.4 L'INSTRUMENT DE MESURE

Le questionnaire distribué aux participants a été bâti par Beaudoin, Boutin et Huot, en 2004, pour les besoins d'une étude portant sur les représentations de l'écriture, de la grammaire et de leur enseignement-apprentissage. Il comprend, tel que mentionné, deux parties distinctes, soit une partie ouverte et une partie fermée. Nous avons décidé d'utiliser ce questionnaire car il comprenait des questions nous permettant de recueillir des données en lien avec chacune de nos cinq variables à l'étude. Au total, 11 questions furent retenues. Parmi celles-ci, sept provenaient du questionnaire ouvert et quatre du questionnaire fermé. D'autres questions permettant la collecte de données descriptives au sujet des participants de l'étude (âge, sexe, année du programme, cours suivis dans d'autres universités, stages complétés) ont aussi été conservées. Le tableau 2 présente l'ensemble des questions sélectionnées.

Tableau 2: Présentation de l'ensemble des questions sélectionnées<sup>1</sup>

Pseudonyme : _____ Date : _____	
Sexe : féminin _____ masculin _____	
Avez-vous déjà suivi des cours de langue et ou de linguistique dans d'autres universités? _____	
Combien de cours stage avez-vous complétés depuis le début de votre formation? _____	
1	Qu'est-ce que la grammaire?
2	En quoi consiste la grammaire nouvelle?
3	Identifiez la <u>nature</u> des <u>groupes</u> mis en relief dans les phrases qui suivent :

	3a	Il mange une pomme.
	3b	Dominic mange trop.
	3c	Marie-Michelle y pensait.
	3d	Celui-ci est intéressant.
	3e	Isabelle la déteste.
4	Dans chacune des phrases présentées ci-dessous, <u>encerclez</u> le ou les <u>groupes du verbe</u> :	
	4a	Michelle aime manger des biscuits la nuit.
	4b	La corneille le dévorera là-bas.
5	Identifiez la <u>fonction</u> du <u>groupe verbal</u> dans la phrase qui suit : Pauline et Sarto ont vendu des billets contrefaits.	
6	Dans la phrase présentée ci-dessous, <u>encerclez</u> le ou les <u>groupes du nom</u> et précisez leur <u>fonction</u> : La corneille affamée le dévorera cette nuit.	
7	Dans la phrase présentée ci-dessous, <u>encerclez</u> le ou les <u>groupes facultatifs</u> : La studieuse Marie-Julie, étudiante au doctorat, a remporté, hier, le prix de la meilleure publication scientifique.	
8	Parmi les énoncés suivants, encerclez celui ou ceux qui sont vrais.	
	a	Dans une phrase donnée, le groupe dont la nature est d'être sujet peut être un groupe nominal.
	b	En général, tout groupe qui agit, dans la phrase, comme complément de phrase peut être effacé, déplacé et pronominalisé.
	c	Dans la phrase <i>André Duguay leur a recommandé d'être prudents</i> , le mot <i>leur</i> forme un groupe prépositionnel complément indirect.
	d	La phrase <i>Dave déteste l'école</i> est une phrase déclarative négative.
	e	La préposition sert à modifier le sens d'un autre mot.
	f	Un poème est un texte narratif.
9	Encerclez la lettre correspondant à votre degré d'accord avec la phrase suivante : La ponctuation est une composante de la grammaire. A B C D Entièrement d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Entièrement en désaccord	
10	Encerclez la lettre correspondant à votre degré d'accord avec la phrase suivante : La syntaxe (structure des phrases) est une composante de la grammaire. A B C D Entièrement d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Entièrement en désaccord	

11	Encerlez la lettre correspondant à votre degré d'accord avec la phrase suivante :							
	La structure des textes (par exemple, l'introduction, le développement et la conclusion) est une composante de la grammaire.							
	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> <td style="text-align: center;">D</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Entièrement d'accord</td> <td style="text-align: center;">Plutôt d'accord</td> <td style="text-align: center;">Plutôt en désaccord</td> <td style="text-align: center;">Entièrement en désaccord</td> </tr> </table>	A	B	C	D	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord
A	B	C	D					
Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord					

Note. Les questions 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7 faisaient partie du questionnaire ouvert. Les participants y ont donc répondu avant les questions 8, 9, 10 et 11. Ces dernières ne se suivaient pas et étaient dispersées parmi les 40 questions du questionnaire fermé.

Chacune des questions sélectionnées porte sur un savoir précis et fait référence à un savoir qui est disciplinaire ou curriculaire. Le tableau 3 reprend chacune des questions sélectionnées et indique la notion touchée par celle-ci et le type de savoir correspondant (curriculaire ou disciplinaire).

Tableau 3: Notion (s) abordée (s) par chacune des questions visant à mesurer le degré de connaissance de la grammaire nouvelle et type de savoir qui y est associé

Identification de la question	Notion de grammaire nouvelle abordée	Type de savoir (curriculaire et disciplinaire)
Question 1	Définition de la grammaire	Savoir curriculaire et disciplinaire (selon la définition donnée par le participant)
Question 2	Définition de la grammaire nouvelle	Savoir curriculaire et disciplinaire (selon la définition donnée par le participant)
Question 3a	Identification de la nature d'un groupe nominal	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 3b	Identification de la nature d'un groupe adverbial	Savoir disciplinaire <sup>2</sup>
Question 3c	Identification de la nature d'un groupe prépositionnel	Savoir disciplinaire <sup>2</sup>
Question 3d	Identification de la nature d'un groupe nominal	Savoir curriculaire <sup>1</sup>

Question 3e	Identification de la nature d'un groupe nominal	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 4	Repérage de deux groupes du verbe dans une phrase	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 5	Identification de la fonction syntaxique d'un groupe du verbe	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 6a	Repérage de trois groupes du nom	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 6b	Identification de la fonction syntaxique des trois groupes du nom	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 7	Repérage de groupes facultatifs au sein d'une phrase	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 8a	Question portant sur la distinction entre la nature et la fonction d'un groupe syntaxique	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 8b	Question portant sur les propriétés du groupe complément de phrase	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 8c	Question portant sur la nature et la fonction d'un groupe prépositionnel	Savoir disciplinaire <sup>2</sup>
Question 8d	Question portant sur la forme et le type d'une phrase	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 8e	Question portant sur le rôle de la préposition au sein d'une phrase	Savoir disciplinaire <sup>2</sup>
Question 8f	Question portant sur le poème et le type de texte associé	Savoir curriculaire <sup>1</sup>
Question 9	Question portant sur la ponctuation en tant que composante de la grammaire	Savoir disciplinaire <sup>2</sup>
Question 10	Question portant sur la syntaxe en tant que composante de la grammaire	Savoir disciplinaire <sup>2</sup>
Question 11	Question portant sur la structure des textes en tant que composante de la grammaire	Savoir disciplinaire <sup>2</sup>

Notes.<sup>1</sup> Ce savoir curriculaire réfère à un savoir essentiel figurant dans le programme de formation pour le primaire.

<sup>2</sup> Ce savoir disciplinaire réfère à un savoir essentiel figurant dans le programme de formation pour le secondaire.

Maintenant que l'ensemble des questions sélectionnées a été présenté, nous expliquons la manière dont chacune de nos cinq variables à l'étude s'opérationnalise autour des questions sélectionnées.

### **3.4.1 La mesure de la variable 1 : les représentations des futurs enseignants à l'égard de la grammaire nouvelle**

#### *3.4.1.1 La sélection des questions*

Afin de permettre la mesure de la variable 1, nous utilisons les réponses données par les participants aux questions 1 et 2. Il s'agit de deux questions ouvertes, à court développement. Ces réponses visent à connaître comment ils se représentent la grammaire (question 1) et la grammaire nouvelle (question 2). Nous croyons que ces deux questions, bien qu'elles abordent le même élément, soit celui de grammaire, se complètent et peuvent permettre de pallier les faiblesses de l'autre. Voyons en quoi il est pertinent de poser ces deux questions aux participants pour connaître leurs représentations à l'égard de la grammaire nouvelle.

À la question 2, les participants doivent répondre à la question « En quoi consiste la grammaire nouvelle ? » De cette façon, le participant est directement amené à se prononcer sur la grammaire nouvelle. Il est par exemple possible qu'un participant donne à la

grammaire nouvelle une définition qui soit correcte, ce qui laisserait croire qu'il connaît assez bien la grammaire nouvelle. Cependant, à la question 1 « Qu'est-ce que la grammaire ? », ce même participant pourrait affirmer que la grammaire est ce qui permet de réaliser correctement les accords. Une telle définition de la grammaire n'est pas particulièrement propre à la grammaire nouvelle. Effectivement, tel que démontré dans le cadre théorique, c'est plutôt la grammaire traditionnelle qui a pour objectif principal la maîtrise de l'orthographe grammaticale (système des accords). Ainsi, alors que la réponse de ce participant à la question 2 pouvait laisser croire qu'il possédait une bonne représentation de la grammaire nouvelle, sa réponse à la question 1 démontre qu'il possède néanmoins certaines représentations qui ne sont pas nécessairement spécifiquement liées à la grammaire nouvelle et qui tendent vers une conception plus traditionnelle de la grammaire.

Dans un même ordre d'idées, un participant pourrait, à la question 2, affirmer ignorer totalement ce qu'est la grammaire nouvelle. D'emblée, nous pourrions croire qu'il ne la connaît simplement pas. Cependant, à la question « Qu'est-ce que la grammaire ? », ce même participant pourrait parler d'orthographe, de syntaxe et de fonctions syntaxiques. Une telle référence à la syntaxe et aux fonctions syntaxiques pourrait ici démontrer que malgré son ignorance affirmée de ce qu'est la grammaire nouvelle, le participant possède néanmoins quelques référents qui peuvent être relatifs à la grammaire nouvelle.

#### 3.4.1.2 La codification des réponses

Les réponses fournies aux questions ouvertes (Q1 : *Qu'est-ce que la grammaire?* et Q2 : *En quoi consiste la grammaire nouvelle?*) furent soumises à une analyse de contenu. La grille d'analyse de la question 1 fut construite par Beaudoin et al. (2004) dans le cadre

de leur recherche longitudinale et modifiée par l'étudiante chercheure. Les changements effectués furent approuvés par un comité d'experts formé de trois professeurs en didactique du français à l'Université du Québec à Rimouski. La version finale de la grille se trouve à l'annexe I.

La grille d'analyse de la question 2 fut entièrement construite par l'étudiante chercheure. Il s'agit également d'une grille de codage mixte, c'est-à-dire qu'elle contient des catégories préexistantes, issues d'un cadre théorique, et des catégories apparues suite à un pré-codage et à une codification temporaire. Une première version de la grille fut construite et ce, à l'aide de catégories préexistantes issues du cadre théorique. Ensuite, un pré-codage fut effectué. Pour ce faire, on utilisa les questionnaires remplis par les participants de la présente recherche, mais on utilisa aussi les questionnaires d'autres d'étudiants qui avaient aussi répondu au questionnaire, mais dans le cadre d'un autre projet de recherche, soit celui de Beaudoin, et al. (2004). L'étudiante chercheure a classé les unités de sens comprises dans les réponses aux questions 1 et 2 dans l'une ou l'autre des catégories préexistantes. Les unités de sens impossibles à classer dans l'une ou l'autre des catégories préexistantes étaient regroupées en de nouvelles catégories, qui furent incluses à la grille. Le pré-codage cessa lorsque les réponses des sujets n'apportaient plus d'unités nécessitant la création de nouvelles catégories. La grille construite fut également examinée par le comité d'experts, qui formula des recommandations et proposa des modifications. Une version finale fut approuvée et peut être consultée à l'annexe II.

### **3.4.2 La mesure de la variable 2 : le caractère multidimensionnel des représentations des futurs enseignants**

#### *3.4.2.1 La sélection des questions*

Afin d'acquérir des données permettant la mesure de la variable 2, nous établissons un score de multidimensionnalité de la grammaire. Pour ce faire, nous réutilisons les questions 1 et 2 et les cotes apparues à la suite de l'analyse de contenu. Effectivement, la définition donnée à la grammaire et à la grammaire nouvelle par les sujets peut laisser entrevoir une vision multidimensionnelle de la grammaire. Par exemple, un participant qui affirme que *la grammaire, c'est le système des accords, la ponctuation, la grammaire du texte et la syntaxe* a manifestement compris que la grammaire regroupe plus d'une dimension. Nous utilisons aussi les questions 9, 10 et 11, qui sont des questions fermées avec échelles de type Likert à quatre niveaux (entièrement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord et entièrement en désaccord). À ces questions, les participants doivent indiquer leur degré d'accord avec des énoncés où l'on réfère à un caractère multidimensionnel de la grammaire (ex : La syntaxe est une composante de la grammaire.)

#### *3.4.2.2 La codification des réponses*

Le tableau 4 présente la clé de correction utilisée pour l'établissement du score de multidimensionnalité de la grammaire. Les définitions complètes des cotes présentées peuvent être consultées à l'annexe I.

Tableau 4: Clé de correction utilisée pour l'établissement du score de multidimensionnalité de la grammaire

<b>Question 1 (grammaire multidimensionnelle) :</b> Qu'est-ce que la grammaire?						<b>Score sur</b> <b>6</b>	
<p><b>Présence de deux à sept des cotes suivantes :</b></p> <p><b>NO</b> (orthographe)*-<b>NOG</b> (orthographe grammaticale)-<b>NL</b> (lexique)** -<b>NLM</b> (orthographe lexicale)-<b>NLS</b> (vocabulaire)-<b>NP</b> (ponctuation)-<b>NS</b> (syntaxe)***-<b>NSS</b> (sens de la phrase) –<b>NT</b> (grammaire du texte)-<b>Nsty</b> (stylistique)-<b>M</b> (métalangage)</p> <p>* Ne pas compter NO si les cotes NOG et/ou NLM sont présentes.  ** Ne pas compter NL si les cotes NLM et/ou NLS sont présentes.  *** Ne pas compter NS si la cote NSS est présente.</p>						<p><b>Présence d'aucune ou d'une seule des cotes suivantes :</b></p> <p><b>NO*-NOG-NL** -NLM-NLS-NP-NS***-NSS-NT-Nsty-M</b></p> <p>* Ne pas compter NO si les cotes NOG et/ou NLM sont présentes.  ** Ne pas compter NL si les cotes NLM et/ou NLS sont présentes.  *** Ne pas compter NS si la cote NSS est présente.</p>	
2 cotes	3 cotes	4 cotes	5 cotes	6 cotes	7 cotes		
1 pt	2 pts	3 pts	4 pts	5 pts	6 pts	0 pt	
<b>Score Q1 (grammaire multidimensionnelle)</b>						<b>/ 6</b>	
<b>Question 2 (grammaire multidimensionnelle) :</b> En quoi consiste la grammaire nouvelle						<b>Score sur</b> <b>6</b>	
<p><b>Présence de deux à sept des cotes suivantes :</b></p> <p>[S (syntaxe)-<b>SD</b> (syntaxe développée)]*-<b>O</b> (orthographe)**-<b>L</b> (lexique)***-[<b>LM</b> (orthographe lexicale)-<b>LMD</b> (orthographe lexicale développée)]*-[<b>LS</b> (vocabulaire)-<b>LSD</b> (vocabulaire développé)]*-[<b>OG</b> (orthographe grammaticale)-<b>OGD</b> (orthographe grammaticale développée)]*-[<b>T</b> (grammaire du texte)-<b>TD</b> (grammaire du texte développée)]*-[<b>P</b> (ponctuation)-<b>PD</b> (ponctuation développée)]*-<b>MCL</b> (catégorisation)</p>			<p><b>Présence de la cote suivante :</b></p> <p><b>MD*</b></p> <p>*Si la cote MD est accompagnée de deux à sept cotes donnant des points (catégorie précédente), la cote MD est celle qui est considérée et ainsi, un maximum de six</p>		<p><b>Présence d'aucune ou d'une seule des cotes suivantes :</b></p> <p><b>(S-SD)*-O**-L***-(LM-LMD)*-(LS-LSD)*-(OG-OGD)*-(T-TD)*-(P-PD)*-MCL</b></p>		

lexicale)						points peut être accordé.	
* Si les deux cotes sont présentes, il ne faut accorder qu'un seul point. ** Ne pas compter O si les cotes OG et/ou LM sont présentes. *** Ne pas compter L si les cotes LM et/ou LS sont présentes.							
2 cotes	3 cotes	4 cotes	5 cotes	6 cotes	7 cotes		
1 pt	2 pts	3 pts	4 pts	5 pts	6 pts	6 pts	0 pt
<b>Score Q2 (grammaire multidimensionnelle)</b>							<b>/ 6</b>
<b>Question 9 (grammaire multidimensionnelle)<sup>1</sup> :</b> La ponctuation est une composante de la grammaire.							<b>Score sur 1</b>
A Entièrement d'accord		B Plutôt d'accord		C Plutôt en désaccord		D Entièrement en désaccord	
1 pt		1 pt		0 pt		0 pt	
<b>Score Q9 (grammaire multidimensionnelle)</b>							<b>/ 1</b>
<b>Question 10 (grammaire multidimensionnelle) :</b> La syntaxe (structure des phrases) est une composante de la grammaire.							<b>Score sur 1</b>
A Entièrement d'accord		B Plutôt d'accord		C Plutôt en désaccord		D Entièrement en désaccord	
1 pt		1 pt		0 pt		0 pt	
<b>Score Q10 (grammaire multidimensionnelle)</b>							<b>/ 1</b>
<b>Question 11 (grammaire multidimensionnelle) :</b> La structure des textes (par exemple, l'introduction, le développement et la conclusion) est une composante de la grammaire.							<b>Score sur 1</b>
A Entièrement d'accord		B Plutôt d'accord		C Plutôt en désaccord		D Entièrement en désaccord	
1 pt		1 pt		0 pt		0 pt	
<b>Score Q11 (grammaire multidimensionnelle)</b>							<b>/ 1</b>
<b>Score total pour la variable 2</b>							<b>/ 15</b>

Note. <sup>1</sup> Aux questions 9, 10 et 11, les réponses *Plutôt d'accord* et *Plutôt en désaccord* valent respectivement 1 point et 0 point puisque nous souhaitons créer un score dichotomique.

Tel que nous l'apprend la clé de correction présentée, le score de multidimensionnalité qui sera accordé à chacun des sujets sera un score sur 15.

### **3.4.3 La mesure de la variable 3 : le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire**

#### *3.4.3.1 La sélection des questions*

Afin d'acquérir des données en lien avec la variable 3, nous avons utilisé les réponses aux questions 2, 3a, 3d, 3e, 4, 5, 6a, 6b, 7, 8a, 8b, 8d et 8f. Nous choisissons ces questions, car elles portent toutes sur un savoir curriculaire relatif à la grammaire nouvelle, c'est-à-dire qu'elles portent sur un savoir qui est au programme de français des écoles primaires québécoises. De plus, elles comportent toutes une « bonne réponse », ce qui nous permet de mesurer le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle. Notons ici que nous réutilisons la réponse à la question 2, mais que nous la traitons d'une manière différente étant donné qu'elle est ici utilisée pour la mesure de la variable 3.

#### *3.4.3.2 La codification des réponses*

Le tableau 5 présente la clé de correction qui fut utilisée pour la codification des réponses aux questions sélectionnées pour la mesure de la variable 3, soit le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire.

Tableau 5: Clé de correction utilisée pour l'établissement du score relatif au degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire

<b>Question 2 (savoirs curriculaires) :</b> En quoi consiste la grammaire nouvelle?				<b>Score sur</b> <b>3</b>	
Établissement d'une proportion du nombre de cotes non-erronées sur le nombre total de cotes et calcul d'un score sur trois correspondant à cette proportion (nombre de cotes non-erronées/nombre total de cotes, le tout multiplié par 3).					
<b>Score Q2 (savoirs curriculaires)</b>					<b>/3</b>
<b>Question 3 (savoirs curriculaires) :</b> Identifiez la <u>nature</u> des <u>groupes</u> mis en relief dans les phrases qui suivent.				<b>Score sur</b> <b>3</b>	
		<b>Bonnes réponses (BR)</b>		<b>Mauvaises réponses (MR)</b>	
<b>3a</b>	<u>Il</u> mange une pomme.	<b>BR</b>	Groupe nominal ou Groupe du nom	<b>MR</b>	1. groupe pronominal ou groupe du pronom 2. pronom (personnel) 3. article 4. déterminant (dét. article) 5. autre 6. aucune réponse
		<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
<b>3d</b>	<u>Celui-ci</u> est intéressant.	<b>BR</b>	Groupe nominal ou Groupe du nom	<b>MR</b>	1. groupe pronominal ou groupe du pronom 2. pronom (personnel) 3. pronom démonstratif 4. groupe adjectival ou groupe de l'adjectif 5. adjectif 6. adjectif démonstratif 7. article 8. déterminant (dét. article) 9. autre 10. aucune réponse
		<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	

3e	Isabelle <u>la</u> déteste.	<b>BR</b>	Groupe nominal ou Groupe du nom	<b>MR</b>	1. article 2. déterminant (dét. article) 3. pronom (personnel) 4. groupe pronominal ou groupe du pronom 5. autre 6. aucune réponse
		1 pt		0 pt	

Score Q3 (savoirs curriculaires) - Total de bonnes réponses :

/ 3

<b>Question 4 (savoirs curriculaires) :</b> Dans chacune des phrases présentées ci-dessous, <b>encerclez</b> le ou les <b>groupes du verbe</b> .	<b>Score sur</b> 2
---	-----------------------

		Bonnes réponses (BR)	Mauvaises réponses (MR)
4a	Michelle aime manger des biscuits la nuit.	<b>BR</b>	Michelle <u>aime manger des biscuits</u> la nuit.
		1 pt	<b>MR</b>
4b	La corneille le dévorera là-bas.	<b>BR</b>	La corneille <u>le dévorera</u> là-bas.
		1 pt	<b>MR</b>

Score Q4 (savoirs curriculaires) - Total de bonnes réponses :

/ 2

<b>Question 5 (savoirs curriculaires) :</b> Identifiez la <b>fonction</b> du <b>groupe verbal</b> dans la phrase qui suit.	<b>Score sur</b> 1
---	-----------------------

		Bonne réponse (BR)		Mauvaises réponses (MR)	
Pauline et Sarto ont vendu des billets contrefaits.		<b>BR</b>	<b>Prédicat</b>	<b>MR</b>	1. Verbe / groupe du verbe (verbal) 2. Action 3. État 4. Sujet 5. Complément (seul, direct, indirect, de P, du nom, circonstanciel) 6. ont vendu 7. Autre 8. Aucune réponse
		<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
<b>Score Q5 (savoirs curriculaires) - Total de bonnes réponses :</b>					<b>/ 1</b>
<b>Question 6 (savoirs curriculaires) :</b> Dans la phrase présentée ci-dessous, <b>encerclez</b> le ou les <b>groupes du nom</b> et précisez leur <b>fonction</b> .					<b>Score sur 6</b>
<b>6a</b>	Dans la phrase présentée ci-dessous, <b>encerclez</b> le ou les <b>groupes du nom...</b>				<b>Score sur 3</b>
		Bonnes réponses (BR)		Mauvaises réponses (MR)	
La corneille affamée le dévorera cette nuit.		<b>BR1</b>	<b>La corneille affamée</b>	<b>MR1</b>	1. <b>La corneille</b> 2. <b>corneille</b> 3. groupe non identifié
		<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
		<b>BR2</b>	<b>Le</b>	<b>MR2</b>	1. <b>le dévorera</b> 2. groupe non identifié
		<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
		<b>BR3</b>	<b>cette nuit</b>	<b>MR3</b>	1. <b>nuit</b> 2. <b>dévorera cette nuit</b> 3. <b>le dévorera cette nuit</b> 4. groupe non identifié
		<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
<b>Score Q6a (savoirs curriculaires) - Total de bonnes réponses :</b>					<b>/ 3</b>
<b>6b</b>	... et précisez leur <b>fonction</b> .				<b>Score sur 3</b>
		Bonnes réponses (BR) *		Mauvaises réponses (MR)	
		* Le point n'est accordé que si le groupe avait été correctement identifié en 6a.			

La corneille affamée le dévorera cette nuit.	<b>BR1</b>	<b>Sujet (GNSujet; GNS)</b>	<b>MR1</b>	1. Nom 2. Complément du nom 3. Adjectif 4. Autre
	<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
	<b>BR2</b>	<b>Complément direct / complément direct du verbe/ CDir (GNCDir)</b>	<b>MR2</b>	1. Déterminant (dét. article) 2. Article 3. Pronom (pronom personnel) 4. Complément indirect 5. Sujet (sujet du verbe) 6. Prédicat 7. Complément du nom 8. Adverbe 9. Autre
	<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
	<b>BR3</b>	<b>Complément du verbe/ complément</b>	<b>MR3</b>	1. Déterminant (dét. article) 2. Article 3. Pronom (pronom personnel) 4. Complément indirect 5. Sujet (sujet du verbe) 6. Prédicat 7. Complément du nom 8. Adverbe 9. Autre
	<b>0,5 pt</b>		<b>0,5 pt</b>	
	<b>BR4</b>	<b>Complément de phrase / CP (Groupe nominal CP)</b>	<b>MR4</b>	1. Complément circonstanciel (de temps) 2. Complément indirect 3. Autre
	<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
<b>Score Q6b (savoirs curriculaires) – Total de bonnes réponses :</b>				<b>/ 3</b>
<b>Score Q6 (savoirs curriculaires) – Total de bonnes réponses :</b>				<b>/ 6</b>
<b>Question 7 (savoirs curriculaires) :</b> Dans la phrase présentée ci-dessous, <u>encerclez</u> le ou les <u>groupe(s) facultatif(s)</u> .				<b>Score sur</b> <b>4</b>

	Bonnes réponses (BR)		Mauvaises réponses (MR)	
La étudiante Marie-Julie, étudiante au doctorat, a remporté, hier, le prix de la meilleure publication scientifique.	<b>BR1</b>	La étudiante	<b>MR1</b>	1. La 2. étudiante
	<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
	<b>BR2</b>	étudiante au doctorat	<b>MR2</b>	4. étudiante 5. au 6. doctorat
	<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
		<b>BR 2.1</b>	au doctorat <sup>1</sup>	
		<b>0,5 pt<sup>2</sup></b>		
	<b>BR3</b>	Hier		
	<b>1 pt</b>			
	<b>BR4</b>	de la meilleure publication scientifique	<b>MR5</b>	15. de la meilleure 16. de la meilleure publication 17. la meilleure publication 18. publication 19. publication scientifique
	<b>1 pt</b>		<b>0 pt</b>	
	<b>BR 4.1</b>	meilleure <sup>3</sup>		
	<b>0.33 pt</b>			
	<b>BR 4.2</b>	scientifique <sup>4</sup>		
	<b>0.33 pt</b>			
<b>Score Q7 (savoirs curriculaires) – Total de bonnes réponses :</b>				<b>/ 4</b>
<b>Question 8 (savoirs curriculaires) :</b> Parmi les énoncés suivants, encerclez celui ou ceux qui sont vrais.			<b>Score sur</b> <b>4</b>	

		Bonnes réponses		Mauvaises réponses	
8a	Dans une phrase donnée, le groupe dont la nature est d'être sujet peut être un groupe nominal.	1 pt	Faux	0 pt	Vrai
8b	En général, tout groupe qui agit, dans la phrase, comme complément de phrase peut être effacé, déplacé et pronominalisé.	1 pt	Faux	0 pt	Vrai
8d	La phrase <i>Dave déteste l'école</i> est une phrase déclarative négative.	1 pt	Faux	0 pt	Vrai
8f	Un poème est un texte narratif.	1 pt	Faux	0 pt	Vrai
<b>Score Q8 (savoirs curriculaires) – Total de bonnes réponses :</b>					<b>/ 4</b>
<b>Score total pour la variable 3</b>					<b>/ 23</b>

Note. <sup>1</sup> Le participant n'a encerclé que « au doctorat ». Il n'a pas encerclé « étudiante ».

<sup>2</sup> La moitié des points est accordée à la réponse « au doctorat » car il s'agit de la moitié de la bonne réponse totale « étudiante au doctorat ».

<sup>3</sup> Le participant n'a encerclé que « meilleur ». Il n'a pas encerclé « de la meilleure publication scientifique ».

<sup>4</sup> Le participant n'a encerclé que « scientifique ». Il n'a pas encerclé « de la meilleure publication scientifique ».

Cette clé de correction nous apprend que le score correspondant au degré de connaissance de savoirs curriculaires relatifs à la grammaire nouvelle accordé à chacun des sujets sera un score sur 23.

### 3.4.4 La mesure de la variable 4 : le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire

#### 3.4.4.1 La sélection des questions

Afin d'acquérir des données en lien avec la variable 4, les réponses aux questions 3b, 3c, 8c, 8e, 9, 10 et 11 furent sélectionnées car elles portent toutes sur un savoir disciplinaire relatif à la grammaire nouvelle. Effectivement, les questions 3b, 3c, 8c et 8e portent sur un savoir qui est au programme de français des écoles secondaires québécoises. Les questions

9, 10 et 11 portent sur le caractère multidimensionnel de la grammaire<sup>39</sup>. Ces questions comportent toutes une « bonne réponse », ce qui permet de mesurer le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle.

#### 3.4.4.2 La codification des réponses

Le tableau 6 présente la clé de correction qui fut utilisée pour la codification des réponses aux questions sélectionnées pour la mesure de la variable 4.

Tableau 6: Clé de correction utilisée pour l'établissement du score relatif au degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire

<b>Question 3 (savoirs disciplinaires) :</b> Identifiez la <u>nature</u> des <u>groupes</u> mis en relief dans les phrases qui suivent.				<b>Score sur</b> <b>2</b>
		<b>Bonnes réponses (BR)</b>	<b>Mauvaises réponses (MR)</b>	
<b>3b</b>	Dominic mange <u>trop</u> .	<b>BR</b> Groupe adverbial	<b>MR</b>	1. adverbe 2. groupe adjectival 3. adjectif 4. attribut 5. groupe attribut ou attributif 6. autre 7. aucune réponse
		<b>1 pt</b>	<b>0 pt</b>	

<sup>39</sup> Ces questions sont également utilisées pour la mesure de la variable 2, soit le score de multidimensionnalité de la grammaire. Cette dernière variable est une partie intégrante du savoir disciplinaire grammatical, ce qui explique pourquoi les questions 9, 10 et 11 sont également considérées pour la mesure de la variable 4, le degré de connaissance du savoir disciplinaire relatif à la grammaire nouvelle.

3c	Marie-Michelle y	BR	Groupe prépositionnel ou Groupe prépositif	MR	1. préposition 2. groupe pronominal ou groupe du pronom 3. pronom (personnel) 4. article 5. déterminant (dét. article) 6. conjonction 7. autre 8. aucune réponse
		1 pt		0 pt	
<b>Score Q3 (savoirs disciplinaires) - Total de bonnes réponses :</b>					<b>/ 2</b>
<b>Question 8 (savoirs disciplinaires):</b> Parmi les énoncés suivants, encerclez celui ou ceux qui sont vrais.				<b>Score sur 2</b>	
				<b>Bonnes réponses</b>	<b>Mauvaises réponses</b>
8c	Dans la phrase <i>André Duguay leur a recommandé d'être prudents</i> , le mot <i>leur</i> forme un groupe prépositionnel complément indirect.		1 pt	Vrai	0 pt Faux
8e	La préposition sert à modifier le sens d'un autre mot.		1 pt	Faux	0 pt Vrai
<b>Score Q8 (savoir disciplinaire) – Total de bonnes réponses :</b>					<b>/ 2</b>
<b>Question 9 (savoirs disciplinaires) :</b> La ponctuation est une composante de la grammaire.				<b>Score sur 1</b>	
A Entièrement d'accord		OU	B Plutôt d'accord	C Plutôt en désaccord	
				OU D Entièrement en désaccord	
<b>1 pt</b>			<b>0 pt</b>		
<b>Score Q9 (savoirs disciplinaires)</b>					<b>/ 1</b>
<b>Question 10 (grammaire multidimensionnelle) :</b> La syntaxe (structure des phrases) est une composante de la grammaire.				<b>Score sur 1</b>	
A Entièrement d'accord		OU	B Plutôt d'accord	C Plutôt en désaccord	
				OU D Entièrement en désaccord	
<b>1 pt</b>			<b>0 pt</b>		
<b>Score Q10 (savoirs disciplinaires)</b>					<b>/ 1</b>
<b>Question 11 (savoirs disciplinaires) :</b> La structure des textes (par exemple, l'introduction, le développement et la conclusion) est une composante de la grammaire.				<b>Score sur 1</b>	
A Entièrement d'accord		OU	B Plutôt d'accord	A Entièrement d'accord	
				OU B Plutôt d'accord	

1 pt	0 pt
<b>Score Q11 (savoirs disciplinaires)</b>	<b>/ 1</b>
<b>Score total pour la variable 4</b>	<b>/ 7</b>

Selon cette clé de correction, il appert que le score correspondant au degré de connaissance de savoirs disciplinaires relatifs à la grammaire nouvelle accordé à chacun des sujets sera un score sur 7.

### **3.4.5 La mesure de la variable 5 : le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée**

Afin de mesurer la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants en situation d'écriture spontanée, nous avons établi, pour chaque participant, un score calculé à partir du nombre d'erreurs commises sur le nombre total de mots écrits, au prétest et au post-test. Afin d'augmenter le nombre de mots à corriger et ainsi, obtenir une mesure plus précise, nous n'avons pas seulement utilisé les réponses aux questions sélectionnées pour notre étude, mais nous avons aussi eu recours aux réponses fournies à toutes les questions des deux questionnaires<sup>40</sup>. Au prétest, les réponses à 18 questions furent utilisées alors qu'au post-test, ce sont les réponses à 14 questions<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Nous entendons ici les questions où les sujets répondaient à l'aide de mots.

<sup>41</sup> Le questionnaire post-test contenait moins de questions que le questionnaire prétest. Ainsi, aucune question n'a été éliminée et tous les écrits des participants ont été considérés.

Pour ce faire, l'étudiante chercheuse a d'abord compté les mots de chacun des 125 questionnaires remplis par les participants (prétest et post-test). Afin que le tout se fasse d'une manière uniforme, une procédure précise fut établie et mise sur papier. Il fut décidé que tous les mots seraient comptés, y compris ceux qui sont tronqués (par exemple : d', l', s', qu', c', etc.) Il fut également établi que les abréviations ne seraient pas comptées, à l'exception de « etc. ». Finalement, on décida que les mots « aujourd'hui » et « quelqu'un » ne compteraient chacun que pour un seul mot, malgré la présence d'une apostrophe.

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale furent également repérées et comptées par l'étudiante chercheuse. Encore une fois, une marche à suivre précise fut établie. Il fut décidé que la mauvaise utilisation de l'accent aigu, de l'accent grave ou de l'accent circonflexe (par exemple, « é » à la place de « è ») serait ignorée par le correcteur. Effectivement, les questionnaires furent parfois remplis assez rapidement par les participants et il arrivait assez fréquemment que les accents étaient très mal tracés. Par exemple, pour de nombreux sujets, un accent, quel qu'il soit, prenait la forme d'une ligne horizontale au-dessus d'une lettre. Il devenait très difficile pour le correcteur de déterminer s'il s'agissait d'un accent grave, aigu ou circonflexe. Ainsi, par souci de rigueur, nous avons choisi d'ignorer les accents qui semblaient avoir été inversés. Cependant, l'oubli d'un accent ou l'ajout d'un accent non nécessaire furent toujours comptés par le correcteur. Mentionnons finalement que la correction effectuée tenait compte de l'orthographe rectifiée. Le score correspondant au niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée correspond au nombre d'erreurs d'orthographe sur le nombre de mots écrits, le tout multiplié par 100.

### 3.4.6 Accords interjuges de l'analyse de contenu, du comptage des mots et de la correction des questionnaires

L'analyse de contenu des questions 1 et 2, le comptage des mots, la correction des erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale des questionnaires ainsi que le calcul des scores accordés à certaines questions furent soumis à une mesure d'accords interjuges visant à nous assurer de la fidélité des résultats obtenus. Nous exposons ici les différentes opérations qui furent réalisées à cet effet.

#### A) Pourcentage d'accords interjuges relatif à l'analyse de contenu des questions 1 et 2

L'analyse de contenu fut toujours effectuée par deux personnes différentes. Effectivement, l'étudiante chercheure et une assistante de recherche réalisèrent, chacune de leur côté, l'analyse de contenu de l'ensemble des réponses aux questions 1 et 2 des prétests et des post-tests. Par la suite, un score d'accords interjuges fut calculé. Un point était accordé si, pour un même énoncé, l'étudiante chercheure et l'assistante avaient accordé exactement les mêmes cotes. S'il y avait une cote en trop, une cote manquante ou une cote différente, le point n'était pas accordé. Au prétest, 72 énoncés ont été codifiés. Au post-test, 53 énoncés ont été codifiés. Le pourcentage d'accords interjuges pour la question 1 fut de 65,28% au prétest et de 73,56% au post-test. À la question 2, il fut de 90,28% au prétest et de 67,92%<sup>42</sup> au post-test. Une fois cette étape complétée, l'étudiante chercheure et l'assistante de recherche se sont réunies. Elles ont repris l'ensemble des énoncés pour lesquels il y avait eu une quelconque divergence et elles en sont arrivées à un consensus.

---

<sup>42</sup> On remarque une importante différence entre le pourcentage d'accord du prétest et celui du post-test. Cela pourrait être dû au fait qu'au prétest, un grand pourcentage d'étudiants (75%) ont indiqué qu'ils ignoraient ce qu'est la grammaire nouvelle, ce qui peut avoir contribué à faciliter l'accord entre les juges.

Par le biais de ce consensus, certaines codifications ont été ajustées. L'ensemble du processus assure une validité de l'analyse de contenu effectuée.

#### B) Pourcentage d'accords interjuges relatif aux scores accordés à certaines questions

Les scores accordés aux questions 1, 2, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 4a, 4b, 5, 6a, 6b et 7<sup>43</sup>, pour la mesure des différentes variables, ont également été soumis à une mesure d'accords interjuges. Pour ce faire, nous avons demandé à une personne experte, soit un professeur en didactique du français, d'accorder des scores aux questions susmentionnées à 20% des questionnaires, sélectionnés aléatoirement, et ce, à l'aide des grilles de correction précédemment présentées dans le présent chapitre.

Ainsi, nous avons d'abord calculé le pourcentage d'accords interjuges pour le score global relatif à la mesure de la variable 2 (le caractère multidimensionnel des représentations grammaticales des futurs enseignants), composé des questions 1 et 2. Au prétest, le pourcentage d'accord est de 96,67% alors qu'au post-test, il est de 100%. Nous avons également calculé le pourcentage d'accords interjuges pour le score global relatif à la variable 3 (le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire), composé des questions 2, 3a, 3d, 3e, 4, 5, 6, 7. Au prétest, le pourcentage d'accord s'élève à 99,33% alors qu'au post-test, il est de 99,09%. Finalement, nous avons calculé le pourcentage d'accord interjuges pour le score global relatif à la variable 4 (le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de

---

<sup>43</sup> Les questions 8, 9, 10 et 11 ne font pas partie des calculs pour les pourcentages d'accords interjuges puisqu'il s'agit, pour la question 8, de choix de réponses à encercler et pour les questions 9, 10 et 11, de questions à échelles Likert. Ainsi, puisque le traitement de ces données ne requérait aucun jugement de la part de l'expérimentatrice, les accords interjuges étaient inutiles.

grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire), composé des questions 3b et 3c. À ces questions, le pourcentage d'accord est de 100%, au prétest comme au post-test.

#### C) Pourcentage d'accords interjuges relatif au comptage des mots

Le comptage des mots fut également soumis à une mesure d'accords interjuges. Les mots de la totalité des questionnaires ont été comptés par l'étudiante chercheuse. Afin de nous assurer la fidélité du travail effectué, une assistante de recherche a compté les mots de 20% des questionnaires (prétests et post-tests confondus). Ces derniers ont été aléatoirement sélectionnés. La procédure pour compter les mots avait préalablement été remise à cette deuxième personne. Nous avons ensuite comparé le nombre total de mots comptés par l'étudiante chercheuse avec le nombre total de mots comptés par l'assistante de recherche. Un pourcentage d'accords interjuges de 99,32% fut établi.

#### D) Pourcentage d'accords interjuges relatif à la correction de l'orthographe lexicale et grammaticale

La correction de l'orthographe lexicale et grammaticale fut également soumise à une mesure d'accords interjuges. Nous avons cette fois-ci demandé à une personne experte, soit un professeur en didactique du français, de repérer et de compter les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale sur 20% des questionnaires de l'échantillon, questionnaires ayant évidemment été sélectionnés au hasard. Encore une fois, la procédure pour corriger l'orthographe des questionnaires avait préalablement été remise à l'expert. Nous avons vérifié si le correcteur avait repéré les mêmes erreurs que l'étudiante chercheuse. Un pourcentage d'accords interjuges de 93,07% fut établi.

Ce chapitre portait sur la méthodologie employée dans cette étude. Au prochain chapitre, nous présentons l'ensemble des résultats obtenus suite au traitement des données de recherche.

## CHAPITRE 4

### LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre qui suit est consacré à la présentation des résultats de recherche. Rappelons d'abord l'objectif général de la recherche, qui est *d'enrichir le portrait de la compétence à enseigner la grammaire des futurs enseignants du primaire*. Plus spécifiquement, nous désirons mieux connaître l'état de cinq variables liées à la compétence à enseigner la grammaire au début et au terme d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une durée de quatre ans. Les résultats du présent chapitre porte sur les cinq variables suivantes : 1) *les représentations des futurs enseignants à l'égard de la grammaire nouvelle* ; 2) *le caractère multidimensionnel des représentations des futurs enseignants* ; 3) *le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire* ; 4) *le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire* et 5) *le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée*.

Dans un premier temps, nous présentons les résultats en lien avec la première variable à l'étude, soit *les représentations des futurs enseignants à l'égard de la grammaire nouvelle*. Ces résultats sont liés aux deux premières questions spécifiques de recherche, qui sont « *Quelles représentations les futurs enseignants se font-ils de la grammaire au début et au terme de leur formation universitaire?* » et « *Quels sont les changements observés entre les représentations initiales et les représentations de fin de parcours?* »

Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats en lien avec la deuxième variable à l'étude, soit *le caractère multidimensionnel des représentations des futurs enseignants*. Pour leur part, ces résultats sont liés à la troisième question spécifique de

recherche, qui est « *Est-ce que leurs représentations laissent entrevoir une vision multidimensionnelle de la grammaire?* »

Dans un troisième temps, nous présentons les résultats en lien avec la troisième variable à l'étude, soit *le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire*. Rappelons que les savoirs curriculaires sont des savoirs qui figurent dans le programme de formation pour le primaire. Nous nous penchons ainsi sur la quatrième question de recherche « *Quel est le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire, au début et au terme de la formation universitaire?* »

Dans un quatrième temps, nous présentons les résultats en lien avec la quatrième variable à l'étude, soit *le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire*. Rappelons que dans le cadre de notre recherche, les savoirs disciplinaires réfèrent à des savoirs qui figurent dans le programme du secondaire. Nous sommes cependant conscients du fait que les savoirs curriculaires sont, dans les faits, intégrés aux savoirs disciplinaires. Ces résultats sont liés à la cinquième question de recherche « *Quel est le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire, au début et au terme de la formation universitaire?* »

Dans un cinquième temps, nous présentons les résultats en lien avec la cinquième variable à l'étude, soit *le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée*. Ainsi, nous abordons la sixième question de recherche, soit « *Au début et au terme de leur formation initiale, que*

*peut-on dire de la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants, en situation d'écriture spontanée? »*

#### **4.1 LES REPRÉSENTATIONS DES FUTURS ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE LA GRAMMAIRE NOUVELLE**

Dans cette section, nous présentons les résultats en lien avec la première variable à l'étude, soit les représentations des futurs enseignants à l'égard de la grammaire nouvelle. Rappelons que nous abordons ainsi les deux premières questions de recherche : « *Quelles représentations les futurs enseignants se font-ils de la grammaire au début et au terme de leur formation universitaire?* » et « *Quels sont les changements observés entre les représentations initiales et les représentations de fin de parcours?* » Dans un premier temps, nous présentons les résultats descriptifs des analyses de contenu de la question 1, « *Qu'est-ce que la grammaire ?* ». Dans un second temps, nous nous penchons sur les résultats descriptifs de la question 2, « *En quoi consiste la grammaire nouvelle ?* » Dans un troisième temps, nous présentons les résultats des tests statistiques permettant de déterminer si des différences significatives existent entre les réponses des participants aux questions 1 et 2 entre le prétest et le post-test.

##### **4.1.1 Résultats de l'analyse de contenu de la question 1 « Qu'est-ce que la grammaire? »**

Le graphique de la figure 3 présente les principaux résultats de l'analyse de contenu qui fut réalisée sur les réponses à la question 1 (*Qu'est-ce que la grammaire?*) des questionnaires soumis en prétest et en post-test. Rappelons à cet effet que les réponses

ouvertes des participants ont été catégorisées à l'aide d'une grille de codification comprenant 26 thèmes associés à la définition de la grammaire (voir annexe I). La figure 3 rapporte les pourcentages de participants<sup>44</sup> ayant abordé certains des 26 thèmes présents dans la grille de codification. Les 12 thèmes apparaissant dans l'histogramme sont ceux qui ont été le plus souvent abordés par les participants, soit ceux auxquels ont fait référence au moins 4% des étudiants sondés au prétest et/ou au post-test. Il est à noter que les pourcentages de mentions associés à l'ensemble des cotes de la grille de codification peuvent être consultés au tableau A de l'annexe III.

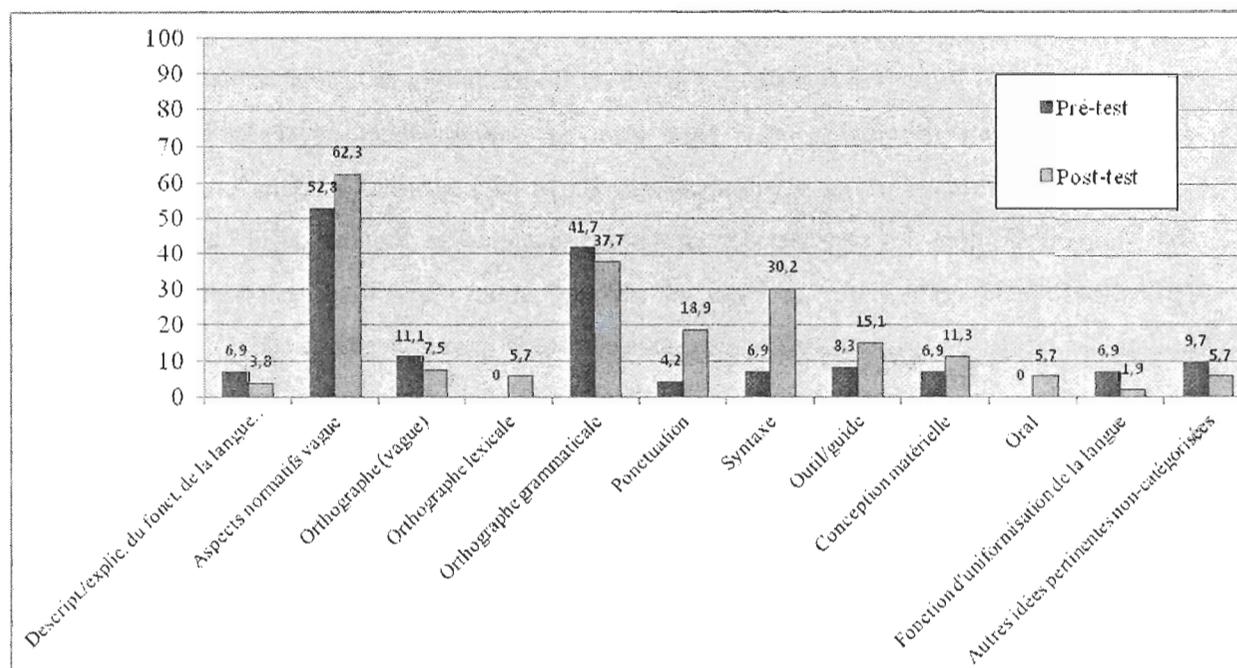


Figure 3: Histogramme illustrant le pourcentage de participants ayant abordé les thèmes nommés par au moins 4% de l'échantillon sondé, en référence à l'analyse de contenu de la question I « Qu'est-ce que la grammaire ? » (n = 72 au prétest et n = 53 au post-test)

<sup>44</sup> Afin d'obtenir chaque pourcentage, nous avons calculé le nombre de participants ayant mentionné le thème sur le nombre total de sujets, le tout multiplié par 100.

Note. Cet histogramme n'illustre que les thèmes mentionnés par au moins 4% des participants, au prétest et/ou au post-test. Ce seuil minimal de 4% a été fixé afin de n'inclure au sein de l'histogramme que les unités de sens ayant été abordées par un nombre significatif de participants et ainsi, rendre plus pertinente la consultation du tableau pour le lecteur. Les données complètes, incluant celles relatives aux cotes peu ou pas abordées par les étudiants sondés, peuvent être consultées au tableau A de l'annexe III. L'ensemble des thèmes et leurs définitions peuvent être consultés à l'annexe I.

Dans les lignes qui suivent, deux portraits détaillés des représentations du concept de *grammaire* sont présentés : celui du début de la formation initiale et celui de la fin de la formation initiale.

D'abord, en ce qui concerne les représentations de la *grammaire* en début de baccalauréat, les données rapportées à la figure 3 révèlent que le thème qui fut le plus souvent abordé par les futurs enseignants entrants est celui *d'aspects normatifs de la grammaire*, de façon vague, c'est-à-dire que la nature des normes ou règles dont il est question dans les réponses qu'ils formulent n'est pas précisée. Cela signifie qu'au prétest, un peu plus de la moitié (52,8%) des participants définissent la grammaire en parlant de ses règles ou du fait qu'elle permet d'écrire sans faute (*ex. : Règles que l'on apprend afin de mieux écrire.*), mais leur définition reste floue sur la nature des règles dont il est question. Le deuxième thème le plus abordé par les participants lors de leur première passation du test est celui de *l'orthographe grammaticale*, c'est-à-dire le système des accords (morphosyntaxe), auquel ont fait référence 41,7% d'entre eux (*ex. : La grammaire, c'est tout ce qui englobe les règles d'accord.*). Vient ensuite, dans les réponses des participants, le thème de *l'orthographe*, mentionné par 11,1% de l'échantillon, mais cette fois-ci, d'une façon vague où il est uniquement question de graphie du mot ; définition trop générale pour permettre de déterminer s'il s'agit d'orthographe lexicale ou grammaticale (*ex. : C'est [une] loi qui nous informe comment écrire certains mots (sic)*). Un pourcentage un peu moins élevé de futurs enseignants, soit 8,3% de l'échantillon sondé, semblent percevoir la grammaire comme un *outil ou un guide* pour bien écrire (*ex. : Outil de référence*). Pour

6,9% des futurs enseignants interrogés en tout début de formation, la grammaire se voudrait une *description ou une explication de la langue*, c'est-à-dire qu'elle permettrait de comprendre la langue, ses règles, ses exceptions, etc. (*ex. : [La grammaire] nous explique les exceptions que comprend la langue française*). Un même pourcentage de participants associe la grammaire à la *syntaxe*, c'est-à-dire qu'ils associent la grammaire à la structure de la phrase (*ex. : Tout ce qui concerne [...] la syntaxe*). C'est également 6,9% des futurs enseignants questionnés qui auraient une *conception matérielle de la grammaire*, c'est-à-dire qui considéreraient la grammaire comme un livre, un ouvrage ou encore, un recueil de règles (*ex. : C'est un livre où l'on retrouve les règles de grammaire*). Le thème d'*uniformisation de la langue* est lui aussi abordé par 6,9% de participants au prétest. Ces étudiants semblent croire que la grammaire permet à tous d'écrire ou parler de la même façon (*ex. : Un ensemble de règles qui doivent être respectées et reconnues de tous afin d'uniformiser la langue*). Finalement, un faible 4,2% des futurs enseignants sondés traitent de la *punctuation* au sein de leur définition de la grammaire (*ex. : l'utilisation de la virgule*). Mentionnons aussi qu'un pourcentage de 9,7% de participants ont traité d'idées pertinentes, mais trop vagues pour être catégorisées.

Plusieurs thèmes pourtant fort pertinents n'ont jamais été abordés par les participants lors de la première passation du test. Notamment, l'*orthographe lexicale*, le *sens des mots* (sémantique, vocabulaire), la *stylistique* et les *fonctions syntaxiques* ne font pas partie du discours des futurs enseignants en première année de formation initiale lorsqu'ils définissent la *grammaire*. D'autres thèmes ont été abordés, mais par un très faible pourcentage de participants, soit un pourcentage inférieur à 4% de l'échantillon (voir tableau A de l'annexe III). C'est le cas de la *catégorisation lexicale*<sup>45</sup> (2,8%), du *lexique* (1,4%) et de la *structure du texte* (1,4%). Mentionnons aussi que 1,4% des participants

---

<sup>45</sup> Catégories de mots ou sortes de mots, par exemple *adjectif, nom, adverbe, verbe, préposition, etc.*

semblent accorder à la grammaire une *fonction d'intelligibilité*, c'est-à-dire qu'ils croient que la grammaire permet de bien se faire comprendre.

Bref, les étudiants qui amorcent leur formation en enseignement semblent se représenter la *grammaire* comme étant principalement normative, c'est-à-dire qu'ils l'associeraient fortement aux règles grammaticales, mais en demeurant imprécis à l'égard de la nature des règles évoquées. De plus, l'orthographe grammaticale semble aussi occuper une grande place dans les représentations grammaticales des futurs enseignants entrants.

Maintenant, voyons ce qu'il en est des représentations de la *grammaire* des futurs enseignants en fin de baccalauréat. À la lecture des données rapportées à la figure 3, on remarque que les thèmes les plus populaires sont les mêmes au prétest et au post-test. À la quatrième et dernière année d'université, le thème abordé par le plus grand nombre de participants est encore une fois celui des *aspects normatifs de la grammaire*, de façon vague, qui a été nommé par 62,3% d'entre eux. Viennent ensuite les conceptions se rapportant à l'*orthographe grammaticale* (thème mis en relief par 37,7% des participants), la *syntaxe* (thème auquel réfèrent 30,2% des participants) et la *ponctuation* (thème mentionné par 18,9% des participants), qui sont toutes des dimensions de la grammaire. De plus, 15,1% de futurs enseignants finissants percevraient la grammaire comme un *guide ou un outil* permettant de bien écrire. Encore 11,3% de participants semblent, à la toute fin de leur formation universitaire, posséder une *conception matérielle de la grammaire*. Un assez faible pourcentage de futurs enseignants (7,5%) traitent encore d'*orthographe* de façon vague, c'est-à-dire sans préciser s'il s'agit d'orthographe lexicale ou grammaticale. Cependant, 5,7% des participants finissants ont précisément abordé l'*orthographe lexicale* au sein de leur définition. Un autre 5,7% de participants ont aussi fait référence à la *langue orale* pour définir la grammaire. Seulement 1,9% des participants semblent associer la

grammaire à une *description ou une explication de la langue*. Un pourcentage égal d'étudiants penseraient que la grammaire a une *fonction d'uniformisation de la langue*.

Encore une fois, quelques thèmes sont absents du discours des futurs enseignants finissants lorsqu'ils définissent la *grammaire*. C'est entre autres le cas des thèmes du *lexique*, de la *stylistique* et des *fonctions syntaxiques*. D'autres thèmes ont été abordés, mais par de faibles pourcentages de participants, soit par moins de 4% de l'échantillon (voir tableau A de l'annexe III). D'abord, 3,8% des futurs enseignants interrogés ont mentionné que la grammaire pouvait être une *description ou une explication de la langue*. Les participants sont également peu nombreux à avoir traité du *vocabulaire* (3,8%), de la *structure du texte* (3,8%), de la *catégorisation lexicale* (1,9%) et de la *lecture* (1,9%). Finalement, seuls 1,9% des futurs enseignants semblent croire que la grammaire a une *fonction d'uniformisation de la langue* (tout le monde écrit et parle de la même façon) et un autre faible 1,9% croient que la grammaire a une *fonction d'intelligibilité* (la grammaire permet de mieux se faire comprendre).

Bref, tout comme les futurs enseignants entrants, les futurs enseignants finissants semblent posséder une vision assez normative de la *grammaire*. De plus, au terme de quatre années d'université, ils associent toujours la grammaire à l'orthographe grammaticale. Toutefois, on observe qu'un pourcentage relativement élevé d'étudiants finissants qui parlent aussi de syntaxe et de ponctuation.

#### 4.1.2 Résultats descriptifs de l'analyse de contenu de la question 2 « En quoi consiste la grammaire nouvelle? »

Le graphique de la figure 4 présente les principaux résultats de l'analyse de contenu qui fut réalisée sur les réponses fournies à la question 2 (*En quoi consiste la grammaire nouvelle?*) des questionnaires remplis au prétest et au post-test. Il convient de rappeler que les réponses ouvertes des étudiants ont été catégorisées à l'aide d'une grille de codification comprenant 60 thèmes associés à la définition de la *grammaire nouvelle* (voir annexe II). La figure 4 illustre les pourcentages de participants<sup>46</sup> ayant abordé les 14 thèmes les plus populaires de la grille de codification. Ces thèmes sont ceux auxquels les futurs enseignants ont le plus souvent fait référence, c'est-à-dire ceux qui ont été mentionnés par au moins 4% des participants sondés au prétest et/ou au post-test. Il est à noter que les pourcentages de mentions associés à l'ensemble des cotes de la grille de codification sont présentés au tableau B de l'annexe IV. De plus, les thèmes *nouveauté/changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire*, *enseignement-apprentissage de la grammaire*, *nouveauté/changement dans l'enseignement de la grammaire* et *référence à la syntaxe* sont des thèmes regroupés, c'est-à-dire qu'ils sont des thèmes génériques qui incluent des sous-thèmes<sup>47</sup>. Le pourcentage associé à chacun de ces thèmes génériques a été obtenu en additionnant les pourcentages associés à chacun à de ses sous-thèmes. Afin de connaître les sous-thèmes inclus dans chacun des thèmes regroupés, le lecteur intéressé est invité à consulter le tableau B l'annexe IV. Ces regroupement ont été fait afin de d'augmenter le

---

<sup>46</sup> Afin d'obtenir ce pourcentage, nous avons calculé, pour chaque thème de la grille d'analyse de contenu, le nombre de participants ayant mentionné le thème sur le nombre total de sujets, le tout multiplié par 100.

<sup>47</sup> Par exemple, nous avons regroupé sous le thème générique *nouveauté ou changement dans les normes* tous les thèmes spécifiques qui y sont reliés (ex. : *nouveauté ou changement dans les normes liées à l'orthographe grammaticale*, *nouveauté ou changement dans les normes relatives à la syntaxe*, etc.)

pourcentage de participants ayant abordé certaines cotes et ainsi, rendre les analyses descriptives plus significatives.

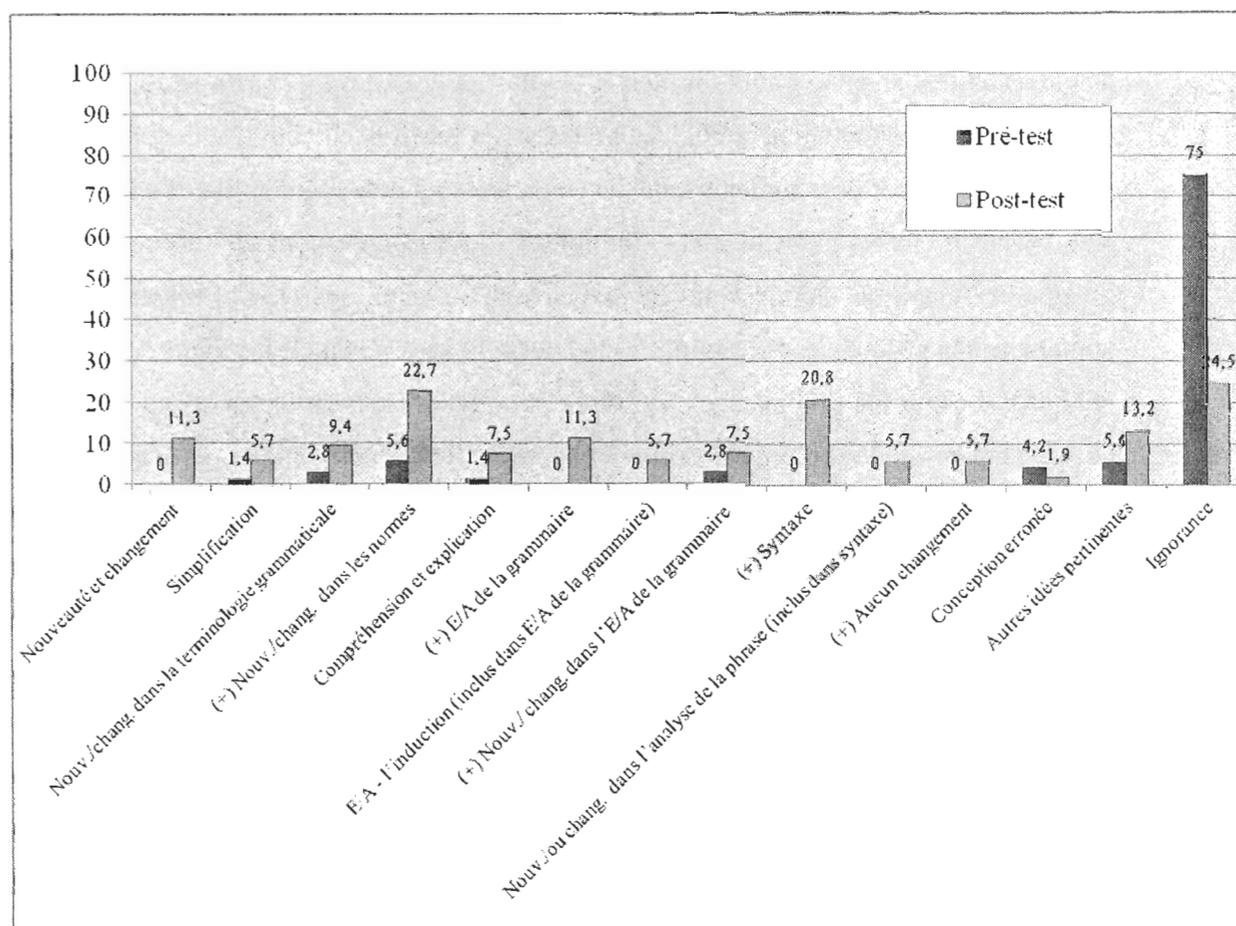


Figure 4: Histogramme illustrant le pourcentage de participants ayant abordé chacun des 14 thèmes nommés par au moins 4% de l'échantillon, en référence à l'analyse de contenu de la question 2 « En quoi consiste la grammaire nouvelle ? » (n=72 au prétest et n=53 au post-test)

Note.<sup>1</sup> Cet histogramme ne regroupe que les données associées aux thèmes mentionnés par au moins 4% des participants, au prétest et/ou au post-test. Ce seuil minimal de 4% a été fixé afin de n'inclure au sein de l'histogramme que les unités de sens ayant été abordées par un nombre significatif de participants et ainsi, rendre plus pertinente la consultation du tableau pour le lecteur. Les données complètes, incluant celles relatives aux cotes peu ou pas abordées par les étudiants

sondés, peuvent être consultées au tableau B de l'annexe IV. L'ensemble des cotes et leurs définitions peuvent être consultés à l'annexe II.

<sup>2</sup> Lorsque le symbole « + » se retrouve devant une cote, cela signifie que celle-ci est une cote générique regroupée, qui inclut plusieurs sous-thèmes référant à cette cote générique. Le pourcentage associé à cette cote regroupée correspond à l'addition des pourcentages des sous-thèmes. Afin de ne pas surcharger la figure, les sous-thèmes ne sont pas précisés. Le lecteur intéressé est encore une fois invité à consulter le tableau B de l'annexe IV.

Les données rapportées à la figure 4 permettent de tracer deux autres portraits des représentations des étudiants, soit ceux des représentations en lien avec la *grammaire nouvelle*, au début et à la fin du baccalauréat. Penchons-nous maintenant sur les représentations que possèdent les futurs enseignants en début de baccalauréat à l'égard de la *grammaire nouvelle*. Un simple coup d'œil au graphique de la figure 4 laisse croire que les futurs enseignants, au tout début de leur formation universitaire, ne sont pas en mesure de définir la grammaire nouvelle. Effectivement, 75% des futurs enseignants ont écrit qu'ils *ignoraient* ce qu'était la grammaire nouvelle ou encore, ils n'ont tout simplement pas répondu. Parmi ceux qui ont tenté une réponse, certains définissent la grammaire nouvelle à l'aide de concepts erronés, alors que d'autres font référence à des thèmes non-erronés. Penchons-nous d'abord sur les thèmes associés à une représentation erronée de la grammaire nouvelle. Il appert qu'en début de formation, certains participants définissent la grammaire nouvelle en évoquant l'idée erronée de nouveauté ou de changement dans les *règles grammaticales* (la somme des pourcentages de participants obtenus aux 17 sous-thèmes évoquant l'idée erronée de nouveauté et de changement dans les règles s'élève à 5,6%). Une étudiante affirme par exemple que la grammaire nouvelle consiste en *de « nouvelles règles [et] changements apportés à la grammaire »*. Également, 4,2% des participants ont aussi rapporté des idées fausses à l'égard d'autres dimensions de la grammaire (idées catégorisées dans la cote référant à une *conception erronée de la grammaire*). Le pourcentage de mentions erronées fournies par les participants au prétest s'élève donc à 9,8% (ce pourcentage correspond à l'addition des pourcentages de l'ensemble des cotes associées à une conception erronée de la grammaire nouvelle).

D'autre part, quelques participants ont défini la grammaire nouvelle à l'aide d'idées non erronées. C'est le cas de 2,8% des participants qui essaient de donner une définition à la grammaire nouvelle en affirmant que celle-ci réfère à un *changement dans la terminologie grammaticale*, c'est-à-dire dans les mots employés pour parler de la grammaire (ex. : *Les termes ne sont plus les mêmes.*). Il faut dire qu'il s'agit d'une conception assez imprécise au sujet de la grammaire nouvelle, bien que non-erronée. Également, 2,8% des futurs enseignants réfèrent à une *nouveauté ou un changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire* (ex. : *C'est la nouvelle façon d'enseigner la grammaire et de procéder à la démonstration de ses règles*). Il s'agit cependant d'une conception vague, puisque, tel que le démontre l'exemple, le participant ne précise pas en quoi consiste cette nouvelle façon d'enseigner. Toutefois, il est vrai que la grammaire nouvelle s'enseigne différemment de la grammaire traditionnelle et ainsi, cette conception n'est pas erronée. Quelques thèmes non erronés n'ont été abordés que par de faibles pourcentages de participants. On observe en effet que seulement 1,4% de participants ont amené l'idée que la grammaire nouvelle était *plus simple*. Quelques autres, soit 1,4% des participants sondés, ont parlé d'une fonction de *compréhension et d'explication de la langue*. Pour eux, la grammaire nouvelle permettrait de comprendre et d'expliquer différents phénomènes grammaticaux. Un même pourcentage de participants, soit 1,4% d'entre eux, parlent d'une *grammaire plus claire*. Un faible 1,4% de participants parlent d'aspects normatifs de la grammaire, mais d'une manière vague, c'est-à-dire qu'ils ne précisent pas de quelle dimension de la grammaire (ponctuation, orthographe, syntaxe, etc.) il est question alors qu'un dernier 1,4% de participants parlent précisément d'*orthographe* lorsqu'ils définissent la grammaire nouvelle. Finalement, mentionnons que 5,6% de participants ont fait mention d'autres idées non erronées au sujet de la grammaire nouvelle, mais que celles-ci n'ont pu être catégorisées car elles étaient trop imprécises ou encore ne s'inséraient dans aucun des 60 thèmes de la grille de codification. En additionnant les pourcentages de participants associés aux six thèmes non erronés ayant été abordés, on obtient un faible total de 18,2% de mentions non erronées.

De nombreux thèmes, faisant pourtant partie intégrante du concept de grammaire nouvelle, sont totalement absents du discours des participants à leur première passation du test (voir tableau B de l'annexe IV). Parmi ceux-là, on compte la *syntaxe*, le *lexique*, l'*orthographe lexicale*, le *vocabulaire*, l'*orthographe grammaticale*, la *grammaire du texte* et la *ponctuation*. Également, aucun participant n'a mentionné le *caractère multidimensionnel* que revêt la grammaire nouvelle et qui constitue pourtant un élément notable de sa définition. Aucun étudiant n'a non plus indiqué que la grammaire nouvelle était davantage axée sur les *régularités de la langue*. Ces résultats peuvent aussi être consultés au tableau B de l'annexe IV.

Maintenant, en ce qui concerne les représentations de la *grammaire nouvelle* en fin de baccalauréat, la figure 4 nous apprend que le quart des futurs enseignants, soit 24,5% d'entre eux, semblent toujours *ignorer* la définition de la grammaire nouvelle. Ainsi, l'ignorance fait encore partie, à la fin de la formation universitaire, des thèmes ayant été abordés par un grand nombre de participants. Nous remarquons également que beaucoup de participants font référence à l'idée de nouveauté et de changement lorsqu'ils parlent de la grammaire nouvelle (la somme des pourcentages de participants associés aux dix thèmes liés à la nouveauté et au changement s'élève à 56,6%). Parmi les dix thèmes relatifs à la nouveauté et au changement ayant été abordés par les participants, cinq sont erronés, quatre sont non erronés et un dernier est trop vague pour être classé dans l'une ou l'autre des catégories.

Débutons par le thème trop vague pour être jugé erroné ou non erroné. Il appert que 11,3% de participants font simplement référence à l'idée de nouveauté et de changement, sans préciser à quoi réfèrent cette nouveauté et ce changement. (*ex. : une nouvelle façon de faire*). Il s'agit d'une idée vague et imprécise ; il pourrait certes s'agir de l'idée de changement dans les normes, ce qui référerait à une conception erronée de la grammaire.

Mais il pourrait également s'agir d'une référence à la nouveauté et au changement au sein de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, ce qui correspondrait à une idée non-erronée de la grammaire nouvelle. Cependant, puisque ces 11,3% de participants ont été évasifs dans leur réponse, nous ne pouvons stipuler qu'ils manifestent, ou non, une conception juste à l'égard de la grammaire nouvelle.

Également, lorsqu'ils parlent de la nouveauté et du changement apportés par la grammaire nouvelle, certains participants laissent transparaître une conception erronée à l'égard de celle-ci (la somme des pourcentages de participants associés aux cinq thèmes erronés de nouveauté et de changement est de 22,7%)<sup>48</sup>. Il appert que plusieurs futurs enseignants ont défini la grammaire nouvelle en stipulant qu'il y a eu des *changements dans ses normes (règles et/ou exceptions)*. Tel que précisé précédemment, la somme des pourcentages associés à cette idée s'élève à 22,7%. À cet égard, le tableau B présenté à l'annexe IV rapporte des données plus détaillées permettant de préciser les éléments de définition erronés mis en relief par ces participants. En consultant les données consignées dans ce tableau, on remarque que 11,3% de participants ont tout simplement référé à un *changement dans les règles et exceptions de la grammaire, de façon vague (ex. : nouvelles règles)*. Les autres ont affirmé qu'il y a avait un *changement dans certaines règles*, notamment dans les règles 1) *de syntaxe* (1,9% des participants : ex. : *[La grammaire nouvelle] a apporté quelques modifications quant aux groupes dans la phrase*), 2)

---

<sup>48</sup> Les pourcentages de participants ayant mentionné des thèmes erronés de nouveauté et de changement qui ont été additionnés et présentés dans la figure sous la cote *nouveauté et/ou changement dans les normes*, sont présentés dans le tableau B de l'annexe IV. Il s'agit des pourcentages de participants ayant mentionné les cinq thèmes suivants : *nouveauté ou changement (de façon vague ; nouveauté ou changement dans les normes relatives à la syntaxe (avec développement ou explication) ; nouveauté ou changement dans les normes relatives aux règles d'orthographe (de façon vague) ; nouveauté ou changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale ; nouveauté ou changement dans les normes relatives aux règles de morphosyntaxe*.

d'orthographe en général sans préciser l'aspect lexical ou grammatical (1,9% des participants : ex. : *Elle [la grammaire nouvelle] propose des façons nouvelles d'écrire des mots*), 3) d'orthographe lexicale (3,8% des participants : ex. : *Nouvelles règles et normes sur l'orthographe lexicale*) ou 4) d'orthographe grammaticale faisant référence au système des accords (3,8% des participants : ex. : *Nouvelle manière d'accorder*). Dans tous ces cas, il s'agit de fausses conceptions de la grammaire nouvelle. Il est pertinent de souligner ici que les seules autres idées erronées qui ont été abordées par les participants, plus précisément par 1,9% d'entre eux, ne concernent pas l'idée de changement ou de nouveauté, mais laissent quand même transparaître une conception erronée à l'égard de la grammaire nouvelle. En additionnant ce pourcentage à celui associé aux thèmes erronés relatifs à l'idée de nouveauté, on obtient, malgré les quatre années de formation universitaire réalisées par les étudiants, un pourcentage de 24,6% de mentions erronées émises par ces derniers à l'égard du concept de grammaire nouvelle.

Certains participants ont aussi référé à l'idée de nouveauté et de changement, mais à l'aide d'idées qui ne sont pas erronées (la somme des pourcentages de participants associés aux thèmes non erronés de nouveauté et de changement se chiffre à 22,6%). D'abord, un pourcentage de 9,4% des futurs enseignants sondés affirment eux aussi que la grammaire nouvelle fait référence au changement et à la nouveauté. Il s'agit ici d'une idée relativement moins vague puisque ces participants précisent qu'il s'agit d'un *changement de terminologie grammaticale*. Également, la somme des pourcentages des participants qui définissent la grammaire nouvelle en affirmant qu'il y a eu un *changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire* se chiffre à 7,5%. Par exemple, un étudiant affirme que la grammaire nouvelle consiste en une « *nouvelle façon d'enseigner la grammaire* ». Il s'agit encore une fois d'une conception assez vague de la grammaire puisque seulement 1,9% de participants ont donné des détails sur ce changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, comme le montrent les données du tableau B de l'annexe IV. Également, 5,7% des participants ont parlé de *nouveauté ou un*

*changement au sein de l'analyse de la phrase*<sup>49</sup>. Par exemple, un participant prétend que la grammaire nouvelle est « *une nouvelle façon d'analyser les phrases* »

Certains participants ont aussi inclus à leur définition de la grammaire nouvelle des éléments qui avaient du sens, mais qui ne réfèrent pas nécessairement à l'idée de nouveauté et de changement. Notamment, plusieurs futurs enseignants interrogés à la fin de leurs études traitent de *syntaxe* (structure et fonctionnement de la phrase) ou de notions de syntaxe (groupes syntaxiques, fonctions syntaxiques, etc.) au sein de leur définition (la somme des pourcentages de participants associés aux trois thèmes de syntaxe se chiffre à 20,8%). Parmi eux, 5,7% de participants réfèrent à la syntaxe d'une manière vague, c'est-à-dire qu'ils restent assez évasifs et imprécis sur la manière dont la grammaire nouvelle aborde la syntaxe. Par exemple, un participant affirme que « *la nouvelle grammaire consiste à expliciter clairement la structure des phrases* ». Certains participants (5,7%) sont plus précis et abordent précisément certaines notions de syntaxe au sein de leur définition. Entre autres, un participant parle des « *propriétés des différents groupes de la phrase (déplacer, effacer, pronominaliser, remplacer)* ». Quelques participants, soit 5,7% d'entre eux, réfèrent à une *nouveauté ou un changement au sein de l'analyse de la phrase*<sup>50</sup> lorsqu'ils définissent la grammaire nouvelle. Par exemple, un participant prétend que la grammaire nouvelle est « *une nouvelle façon d'analyser les phrases* ». Également, au post-test, 7,5% des participants ont inclus à leur définition l'idée de *compréhension et d'explication*, c'est-à-dire que la grammaire nouvelle permettrait de comprendre et

---

<sup>49</sup>Ce thème traite de nouveauté et il est donc justifié de le considérer également dans le calcul du pourcentage de mentions émises par les participants en lien avec la présence de changement et de nouveauté. Cependant, nous verrons plus loin qu'il fut également regroupé avec les ceux liés à la syntaxe puisqu'il porte également sur la syntaxe. Il est donc également justifié de le considérer dans le calcul du pourcentage de mentions liées à la syntaxe.

<sup>50</sup> Rappelons que ce thème a également été regroupé avec ceux faisant référence à une nouveauté et au changement, étant donné le caractère de nouveauté qu'il présente.

d'expliquer les différents phénomènes liés à la langue (*ex. : [...] [La grammaire] est favorable à la compréhension par les différents types d'apprenants*). Quelques participants, soit 11,3% d'entre eux, réfèrent à *l'enseignement-apprentissage de la grammaire* pour définir la grammaire nouvelle, mais sans préciser qu'il y a eu un changement au sein de celui-ci (la somme des pourcentages de participants associés aux quatre sous-thèmes qui évoquent l'idée d'enseignement-apprentissage, sans parler de nouveauté et de changement se chiffre à 11,3%). Parmi eux, certains sont plus précis (5,7%) et affirment que la grammaire nouvelle réfère à *l'enseignement par induction*, sans prétendre qu'il s'agit d'une nouveauté. À ce sujet, un participant parle simplement de « *démarche inductive* » alors qu'un autre suggère « *d'y aller de façon inductive [c'est-à-dire de] laisser les élèves découvrir la règle à partir d'exemples* ». On remarque aussi que 5,7% de futurs enseignants semblent croire que la grammaire nouvelle est *simplifiée*, c'est-à-dire que des éléments compliqués auraient disparu du discours grammatical. Par exemple, l'un d'eux affirme que « *la nouvelle grammaire est simplifiée* ». Finalement, un même pourcentage de mentions, soit 5,7%, ont été émises de la part des participants, ces mentions voulant que la grammaire nouvelle n'aurait entraîné *aucun changement*. Parmi ceux-ci, 3,8% ont fait cette affirmation de façon vague, c'est-à-dire en ne précisant pas ce qui est demeuré inchangé alors que 1,9% ont tenu à préciser que la grammaire nouvelle n'avait entraîné *aucun changement dans les règles et les normes grammaticales* (voir les données rapportées au tableau B de l'annexe IV).

Quelques thèmes, qui constituent pourtant des éléments importants de la définition du concept de grammaire nouvelle, n'ont pas été abordés par les futurs enseignants finissants (voir tableau B, annexe IV). Notamment, comme à la première passation du test, les participants ne parlent pas du *caractère multidimensionnel* de la grammaire, de l'*orthographe lexicale* et de la *punctuation*. Les participants ne soulignent pas non plus que la grammaire nouvelle est davantage axée sur les *régularités de la langue*. D'autres thèmes ont aussi été abordés, mais par un pourcentage peu élevé de futurs enseignants soit par

moins de 4% de l'échantillon. C'est le cas du thème de l'*orthographe grammaticale*, qui a été évoqué par seulement 3,8% de futurs enseignants. Également, un faible 1,9% d'étudiants ont référé à la *grammaire du texte* pour définir la grammaire nouvelle. Un même pourcentage de futurs enseignants ont amené l'idée de *clarification* dans leur définition de la grammaire nouvelle, c'est-à-dire qu'ils croient qu'avec l'arrivée de cette dernière, certains aspects grammaticaux sont devenus plus clairs. 1,9% des participants ont aussi évoqué que *l'appellation grammaire nouvelle est contradictoire*, puisque cette grammaire n'est pas « si nouvelle »<sup>51</sup>. Finalement, 1,9 % des participants sont en mesure d'affirmer que la grammaire nouvelle est *la grammaire qui est actuellement préconisée* dans les écoles québécoises.

Bref, lorsqu'il est question de *grammaire nouvelle*, les futurs enseignants semblent généralement posséder des représentations peu élaborées ou erronées, surtout en début de formation. Effectivement, à ce moment, le trois quart des participants ont affirmé ignorer ce qu'est la grammaire nouvelle. En fin de formation, ils restent cependant assez nombreux (près du quart des participants). Environ le quart des étudiants interrogés ont également fait état d'idées fausses à l'égard de la grammaire nouvelle. Plus précisément, ils semblent nombreux à croire que les règles grammaticales ont changé avec l'apparition de la grammaire nouvelle. Cependant, on remarque qu'un peu plus de 20% des participants finissants ont, avec raison, référé à la syntaxe pour définir la grammaire nouvelle. Cette idée n'avait pas du tout été abordée au début de la formation.

Dans les deux dernières parties, deux portraits descriptifs ont été réalisés : d'abord, celui des représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard du concept de

---

<sup>51</sup> La grammaire nouvelle est notamment inspirée de la grammaire structurale et de la grammaire générative-transformationnelle. Ces grammaires existaient bien avant l'apparition de la grammaire nouvelle dans les écoles québécoises. Pour plus de précisions, se référer à la section 1.1.3.

*grammaire*, au début et au terme de leur formation initiale et ensuite, celui à l'égard du concept de *grammaire nouvelle*. La prochaine section rapporte des résultats permettant de vérifier s'il existe des différences réelles entre les représentations de début de parcours et celles de fin de parcours.

#### **4.1.3 Changements observés entre les représentations initiales et les représentations de fin de parcours**

Dans cette section, nous présentons les résultats des tests statistiques ayant permis de déterminer s'il y a des changements observés entre les représentations initiales et les représentations de fin de parcours. Dans un premier temps, les résultats des tests statistiques réalisés sur les réponses des participants à la question 1 « *Qu'est-ce que la grammaire ?* » sont présentés. Dans un second temps, les résultats des tests statistiques relatifs à la question 2 « *En quoi consiste la grammaire nouvelle* » sont présentés.

##### *4.1.3.1 Évolution des représentations des étudiants concernant la « grammaire »*

Afin d'être en mesure de faire des comparaisons significatives entre le prétest et le post-test, des regroupements au sein des cotes de la grille d'analyse de contenu de la question « *Qu'est-ce que la grammaire* » ont été réalisés. Précisons d'abord qu'une comparaison de moyennes du type *mesure répétée* entre le prétest et le post-test implique que seules les réponses des sujets ayant effectué les deux passations sont admissibles pour cette analyse. De ce fait, alors qu'il y avait 72 participants au prétest et 53 participants au post-test, nous ne considérons pour les analyses comparatives que les réponses des 42 sujets qui ont répondu à la fois au prétest et au post-test. Cela réduit sensiblement le

nombre de participants, ce qui a forcé la création de regroupements de certaines cotes de la grille d'analyse de contenu afin d'augmenter le nombre moyen de mentions de cotes par les participants. Les regroupements ont toujours été faits en jumelant des cotes spécifiques sous une cote générique. Par exemple, nous avons notamment regroupé toutes les cotes spécifiques relatives à des aspects normatifs de la grammaire (*aspects normatifs de la syntaxe, aspects normatifs de l'orthographe, aspects normatifs de la ponctuation, etc.*) sous la cote générique *aspects normatifs*. Sans ces regroupements, plusieurs cotes obtenaient un nombre trop restreint de mentions par les participants pour permettre des interprétations valides. Les regroupements de cotes furent faits par l'étudiante-chercheure et validés par un comité d'experts, soit le même que celui qui a validé les grilles d'analyse de contenu. Ces regroupements peuvent être consultés au tableau E de l'annexe V.

Le tableau 7 présente, pour chacune des cotes, le nombre total de mentions de la cote par les participants ainsi que le nombre moyen de mentions de la cote par participant. Le tableau 7 présente également les résultats des tests-t effectués pour comparer les moyennes de mentions des cotes par participant obtenues au prétest, à celles obtenues au post-test. Ce test vise à déterminer si les augmentations ou diminutions du nombre moyen de mentions des cotes par participant entre le prétest et le post-test sont significatives. Autrement dit, il vise à déterminer s'il y a eu évolution des représentations des étudiants au cours de la formation universitaire.

Tableau 7 : Résultats des tests-t comparant les nombres moyens de mentions des cotes par participant obtenus à la question « Qu'est-ce que la grammaire » au prétest et au post-test (n=42)

Cotes	Prétest			Post-test			t
	Nombre de mentions de la cote par les participants	Moyenne de mentions de la cote par participant	É.T.	Nombre de mentions de la cote par les participants	Moyenne de mentions de la cote par participant	É.T.	
Description et/ou explication du fonctionnement de la langue – <i>cote globale</i> <sup>2</sup>	3	,07	,26	2	,05	,22	,573
Description et/ou explication du fonctionnement de la langue (vague)	3	,07	,26	1	,02	,15	1,432
Description et/ou explication du fonctionnement d'une dimension donnée de la langue	0	0	,00	1	,02	,15	1,000
Aspects normatifs – <i>cote globale</i> <sup>2</sup>	54	1,29	,77	68	1,62	,40	1,615
Aspects normatifs (vague)	21	,50	,51	25	,60	,50	,942
Aspects normatifs de l'orthographe	26	,62	,35	18	,43	,15	1,667
Aspects normatifs de la ponctuation	2	,05	,22	8	,19	,40	2,218*
Aspects normatifs du lexique	1	,02	,15	4	,10	,00	1,138

Aspects normatifs de la syntaxe	3	,07	,26	12	,29	,46	2,952**
Aspects normatifs de la structure du texte	1	,02	,15	1	,02	,15	,000
Aspects normatifs de la stylistique	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>
Métalangage	0	,00	,00	1	,02	,00	1,000
Énumération des fonctions	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>
Outil / guide	3	,07	,26	8	,19	,40	1,704
Conception matérielle	1	,02	,15	6	,14	,35	2,354*
Lecture	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>
Oral	0	,00	,00	3	,07	,26	1,776
Fonction d'uniformisation et d'universalité de la langue, des écrits	5	,12	,33	1	,02	,15	1,667
Fonction d'intelligibilité	0	,00	,00	1	,02	,15	1,000
Autres idées pertinentes non-catégorisées	2	,05	,22	3	,07	,26	,443
Conception erronée	1	,02	,15	0	,00	,00	1,000
Ignorance	0	,00	,00	1	,02	,15	1,000
Ensemble des cotes à l'exception des conceptions erronées et des ignorances	68	1,63	,86	93	2,27	1,43	2,955**

\* P < .05; \*\* p < .01

<sup>1</sup> Le test-t ne peut être calculé car les variables obtiennent des moyennes de 0 au prétest et au post-test. Il n'y a donc pas de variance entre les deux scores moyens.

<sup>2</sup> Mentionnons que dans le cas des cotes regroupées, le nombre de nominations de la cote générique correspond à l'addition du nombre de nominations des autres cotes qu'elle regroupe. Il est donc possible que la moyenne de nominations d'une cote soit supérieure à 1 puisque certains participants peuvent aborder plusieurs des cotes regroupées au sein d'une même cote globale.

Les données consignées au tableau 7 montrent qu'il y a une différence significative entre la moyenne de mentions par participant des thèmes mentionnés au prétest et celle des thèmes abordés au post-test pour les cotes suivantes : les *aspects normatifs de la ponctuation*, les *aspects normatifs de la syntaxe* et la *conception matérielle de la grammaire*. Effectivement, au prétest, le thème de la ponctuation a été abordé deux fois par les 42 participants alors qu'il l'a été 8 fois au post-test. On note ainsi une différence significative entre le nombre moyen de mentions de cette cote par participant, obtenu au prétest ( $M = 0,05$ ,  $É.T. = 0,22$ ), et celui mesuré au post-test ( $M = 0,19$ ,  $É.T. = 0,4$ ). La moyenne au post-test surpassant celle calculée au prétest. Un tel résultat indique la présence d'une augmentation significative du nombre moyen de mentions par participant du thème relatif aux aspects normatifs de la ponctuation au cours du baccalauréat, soit entre le début et la fin de la formation universitaire ( $t(41) = 2,218$ ,  $p < .05$ ). Il en va de même pour le thème de la syntaxe, qui a été abordé 3 fois au prétest et 12 fois au post-test. À cet effet, on note un changement significatif du nombre moyen de mentions par participant de la cote portant sur la syntaxe, entre le prétest ( $M = 0,07$ ,  $É.T. = 0,26$ ) et le post-test ( $M = 0,29$ ,  $É.T. = 0,46$ ), la moyenne au post-test se révélant significativement plus élevée que celle au prétest ( $t(41) = 2,952$ ,  $p < .01$ ). Ainsi, il semblerait que les futurs enseignants du primaire associent davantage la grammaire à la ponctuation et à la syntaxe en fin de baccalauréat ce qui, en soi, constitue une amélioration conceptuelle de la définition qu'ils donnent à la grammaire. D'autre part, la moyenne de mentions par participant de la cote portant sur la *conception matérielle* de la grammaire a également évolué entre le prétest ( $M = 0,02$ ,  $É.T. = 0,15$ ) et le post-test ( $M = 0,14$ ,  $É.T. = 0,35$ ), et cela de façon statistiquement significative ( $t(41) = 2,354$ ,  $p < .05$ ). Il apparaît que cette moyenne s'avère significativement plus élevée au post-test. Effectivement, en début de baccalauréat, un seul participant avait abordé ce thème au sein de sa définition alors qu'au post-test, les participants associent 6 fois le concept de grammaire à un livre ou un ouvrage qui contiendrait les règles de la langue. Finalement, nous notons une augmentation significative de la moyenne du nombre total de mentions de cotes par participant entre le prétest ( $M = 1,63$ ,  $É.T. = 0,86$ ) et le post-test ( $M = 2,27$ ,  $É.T. = 1,43$ ) et ce, en excluant du calcul les cotes traduisant des conceptions

erronées et des ignorances ( $t(41) = 2,955, p < .01$ ). Assurément, cela signifie que les participants ont en moyenne abordé un nombre plus élevé de thèmes au sein de leur définition de la grammaire à la fin de leur formation qu'ils ne l'avaient fait au début de celle-ci. Ainsi, en moyenne, la définition donnée au concept de *grammaire* est plus élaborée et exhaustive en fin de baccalauréat qu'elle ne l'était en début de formation.

#### 4.1.3.2 Évolution des représentations des étudiants concernant la « grammaire nouvelle »

Pour réaliser les comparaisons des réponses à la question « *En quoi consiste la grammaire nouvelle?* », entre le prétest et le post-test, des regroupements de cotes ont dû être faits au sein de la grille d'analyse de contenu de la question 2 et ce, pour les raisons qui furent évoquées à la section 4.1.3.1. Certaines cotes abordant un thème générique commun ont ainsi été regroupées, permettant des interprétations valides. Les regroupements effectués par l'étudiante-chercheure furent validés par le comité d'experts ayant validé les regroupements de la question 1. Le lecteur intéressé est invité à consulter ces regroupements au tableau F de l'annexe VI.

Le tableau 8 présente, pour chacune des cotes, le nombre total de mentions de la cote par les participants ainsi que le nombre moyen de mentions de la cote par participant. Il présente également les résultats des tests-t, effectués pour comparer les moyennes de mentions des cotes par participant, mesurés au prétest et au post-test.

Tableau 8: Résultats des tests-t comparant les moyennes de mentions des cotes par participant obtenues à la question « En quoi consiste la grammaire nouvelle? » au prétest et au post-test (n=42)

Cotes	Prétest			Post-test			t
	Nombre de mentions de la cote par les participants	Moyenne de mentions de la cote par participant	É.T.	Nombre de mentions de la cote par les participants	Moyenne de mentions de la cote par participant	É.T.	
Nouveauté et changement, de façon vague	0	,00	,00	4	,10	,30	2,077*
Simplification, de façon vague	1	,02	,15	2	,05	,22	,573
Nouveauté ou changement dans la terminologie grammaticale	1	,02	,15	5	,12	,33	1,667
Aspects normatifs (vague)	1	,02	,15	0	,00	,00	1
Nouvelle vision (approche) de la grammaire	0	,00	,00	0	,00	,00	---1
<sup>2</sup> Nouveauté ou changement dans les normes (règles et usages) – cote globale	0	,00	,00	11	,26	,54	3,122**
<sup>2</sup> Nouveauté ou changement dans les normes (règles et usages), de façon vague	0	,00	,00	5	,12	,33	2,354*

---

<sup>2</sup> Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la syntaxe	0	,00	,00	1	,02	,15	1
<sup>2</sup> Nouveauté ou changement dans les normes relatives aux règles d'orthographe	0	,00	,00	5	,12	,15	2,354*
<sup>2</sup> Nouveauté ou changement dans les normes relatives au lexique	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>
<sup>2</sup> Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire)	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>
<sup>2</sup> Nouveauté ou changement dans les normes reliées à la grammaire du texte	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>
<sup>2</sup> Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la ponctuation	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>
<sup>2</sup> Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la stylistique	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>

---

Syntaxe – <i>cote globale</i>	0	,00	,00	7	,17	,44	2,471*
Syntaxe	0	,00	,00	1	,02	,15	1
Syntaxe, avec développement ou explications	0	,00	,00	4	,01	,30	2,077*
Syntaxe - Nouveauté ou changement au sein de l'analyse de la phrase	0	,00	,00	2	,05	,22	1,432
Compréhension et explication	1	,02	,15	2	,05	,22	,573
Référence à l'enseignement-apprentissage de la grammaire – <i>cote globale</i>	0	,00	,00	4	,10	,30	2,077*
E/A de la grammaire	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>
E/A de la grammaire, avec développement ou explications	0	,00	,00	2	,05	,22	1,431
E/A de la grammaire : méthodes favorisant la compréhension de l'élève	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>
E/A de la grammaire : enseignement inductif de la grammaire	0	,00	,00	2	,05	,22	1,431
Nouveauté ou changement dans l'enseignement-	0	,00	,00	3	,07	,26	1,776

apprentissage de la grammaire – <i>cote</i> <i>globale</i>								
Nouveauté ou changement dans l'e/a de la grammaire	0	,00	,00	3	,07	,26	1,776	
Nouveauté ou changement dans l'e/a de la grammaire, avec développement ou explications	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Nouveauté ou changement dans l'e/a de la grammaire : méthodes favorisant la compréhension de l'élève	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Nouveauté ou changement dans l'enseignement- apprentissage de la grammaire : méthodes basées sur l'enseignement inductif de la grammaire	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Clarification	0	,00	,00	1	,02	,15	1	
Régularités de la langue	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Aspects normatifs de l'orthographe – <i>cote</i> <i>globale</i>								
Orthographe	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Aspects	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	

normatifs de l'orthographe lexicale -								
Orthographe grammaticale (morphosyntaxe, système des accords)	0	,00	,00	2	,05	,22	1,432	
Aspects normatifs du lexique	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Aspects normatifs liés au sens des mots	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Aspects normatifs de la structure du texte	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Aspects normatifs de la ponctuation	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Aspects normatifs de la stylistique	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Catégorisation lexicale	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Grammaire multidimensionnelle	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	
Aucun changement	0	,00	,00	2	,05	,22	1,432	
Aucun changement	0	,00	,00	1	,02	,15	1	
Aucun changement dans les normes (règles et usages)	0	,00	,00	1	,02	,15	1	
Contradiction dans l'appellation	0	,00	,00	1	,02	,15	1	
Grammaire préconisée	0	,00	,00	1	,02	,15	1	
Approche mixte de la grammaire	0	,00	,00	0	,00	,00	--- <sup>1</sup>	

<sup>2</sup> Conception matérielle	0	,00	,00	0	,00	,00	---
Approche utilitaire	0	,00	,00	0	,00	,00	---
<sup>2</sup> Trucs	0	,00	,00	0	,00	,00	---
Oral	0	,00	,00	0	,00	,00	---
Conception erronée	2	,05	,21	1	,02	,15	,573
Autres idées pertinentes non-catégorisées	2	,07	,21	7	,17	,38	1,952
Ignorance	34	,81	,40	10	,24	,43	6,765***
Ensemble des cotes à l'exception des conceptions erronées et des ignorances	6	,14	0,42	41	1,24	1,03	5,000***

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

<sup>1</sup> Le test-t ne peut être calculé car les variables obtiennent des moyennes de 0 au prétest et au post-test. Il n'y a donc pas de variance entre les deux scores moyens.

<sup>2</sup> Cote traduisant une conception erronée de la grammaire nouvelle.

Les données présentées au tableau 8 révèlent la présence de changements entre le prétest et le post-test au sein de la définition donnée au concept de *grammaire nouvelle*. D'abord, au prétest, 34 participants ont affirmé ignorer la réponse ou encore, n'ont rien écrit. Ce nombre a chuté à 10 participants au post-test. On note donc une diminution significative ( $t(41) = 6,765$ ,  $p < .001$ ) du nombre moyen de mentions de la cote *ignorance* par participant entre le prétest ( $M = 0,81$ ,  $É.T. = 0,4$ ) et le post-test ( $M = 0,24$ ,  $É.T. = 0,43$ ). Ainsi, alors que seulement 8 participants avaient tenté une réponse au prétest, ils sont 32 à avoir élaboré une définition, juste ou non, au post-test. De plus, si l'on considère l'ensemble des mentions des participants, en excluant, cette fois, les cotes erronées et les ignorances, il appert que les futurs enseignants seraient plus exhaustifs au sein de la définition qu'ils donnent au concept de grammaire nouvelle en fin de formation puisqu'ils

abordent un nombre plus important de thèmes pertinents. Effectivement, alors qu'au prétest les participants n'ont abordé des thèmes pertinents qu'à six reprises, il appert qu'au post-test ils ont été en mesure de le faire 41 fois. On note donc une augmentation significative ( $t(41) = 5, p < .001$ ) du nombre moyen de mentions de cotes par participants entre le prétest ( $M = 0,14, \text{É.T.} = 0,42$ ) et le post-test ( $M = 1,24, \text{É.T.} = 1,03$ ).

L'examen des données rapportées au tableau 8 permet de dégager d'autres changements significatifs entre les réponses fournies au prétest et celles données au post-test. Débutons par les changements observés au sein des thèmes jugés non erronés. Il apparaît d'abord que la moyenne de mentions par participant de la cote vague *nouveauté et changement* est significativement plus élevée ( $t(41) = 2,077, p < .05$ ) au post-test ( $M = 0,1, \text{É.T.} = 0,3$ ) qu'au prétest ( $M = 0, \text{É.T.} = 0$ ). Effectivement, au total, il n'y a aucune mention au prétest et quatre au post-test. Il en va de même pour la cote relative à la *syntaxe*, dont le nombre moyen de mentions par participant est plus élevé au post-test ( $M = 0,17, \text{É.T.} = 0,44$ ) qu'au prétest ( $M = 0, \text{É.T.} = 0$ ), et cela, de façon statistiquement significative ( $t(41) = 2,471, p < .05$ ). Lorsque l'on observe les fréquences, on remarque en effet qu'au total, il n'y a aucune mention de cette cote au prétest, alors qu'il y en a sept au post-test. De plus, après quatre années de formation universitaire, les futurs enseignants semblent aussi accorder une plus grande place à l'idée *d'enseignement-apprentissage de la grammaire* lorsqu'ils définissent le concept de grammaire nouvelle. Ce thème a été abordé 4 fois par les sujets au post-test, alors qu'il n'avait pas du tout été abordé au prétest. À cet égard, les analyses confirment la présence d'un accroissement statistiquement significatif ( $t(41) = 2,077, p < .05$ ) du nombre moyen de mentions de cette cote par participant entre la première ( $M = 0, \text{É.T.} = 0$ ) et la seconde ( $M = 0,1, \text{É.T.} = 0,3$ ) passation du questionnaire. Ainsi, on note qu'en moyenne par participant, trois thèmes non erronés ont été plus souvent abordés au post-test qu'au prétest.

Il semblerait cependant que des thèmes jugés erronés aient également été, en moyenne, plus souvent abordés au post-test qu'au prétest. Effectivement, débutons par le thème de la *nouveauté ou du changement dans les normes (règles et usages) de la grammaire*. Au post-test, l'idée erronée d'un changement ou d'une nouveauté dans les règles de la langue, que ce soit d'une manière vague ou en précisant l'aspect de la langue touché par ce changement, a été abordée 11 fois, alors qu'elle n'avait pas été abordée au prétest. À cet égard, les analyses statistiques révèlent la présence d'une augmentation significative ( $t(41) = 3,122, p < .01$ ) du nombre moyen de mentions de cette cote par participant entre le prétest ( $M = 0, \text{É.T.} = 0$ ) et le post-test ( $M = 0,26, \text{É.T.} = 0,54$ ). Plus précisément, au post-test, les participants ont à cinq reprises abordé l'idée de *changements au sein des règles relatives à l'orthographe*, c'est-à-dire à la graphie des mots, alors que ce thème était absent du discours des participants au prétest. Ainsi, la moyenne de mentions de cette cote par participant a significativement augmenté ( $t(41) = 2,354, p < .05$ ) entre le prétest ( $M = 0, \text{É.T.} = 0$ ) et le post-test ( $M = 0,12, \text{É.T.} = 0,15$ ) ( $t(41) = 2,354, p < .05$ ). Les futurs enseignants semblent donc croire, à tort, que l'implantation de la grammaire nouvelle a entraîné des changements au sein de la manière d'écrire ou d'accorder les mots.

#### **4.2 LE CARACTÈRE MULTIDIMENSIONNEL DES REPRÉSENTATIONS DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE**

Dans cette section, nous présentons les résultats en lien avec la deuxième variable à l'étude, soit le caractère multidimensionnel des représentations des futurs enseignants du primaire. Plus précisément, ces résultats sont liés à la troisième question spécifique de recherche « *Est-ce que les représentations des futurs enseignants laissent entrevoir une vision multidimensionnelle de la grammaire?* »

Le tableau 9 présente les statistiques descriptives relatives au score de multidimensionnalité de la grammaire. Rappelons que ce score global est l'addition des scores obtenus aux questions 1, 2, 9, 10 et 11, comme elles sont définies à la section 3.4.2 du chapitre consacré à la méthodologie de la recherche. Ce tableau présente aussi les résultats du test-t pairé visant à comparer les moyennes du score global de multidimensionnalité obtenues par les participants au prétest et au post-test. Également, on y retrouve les statistiques descriptives associées aux résultats obtenus par les participants à chacune des questions sélectionnées pour mesurer le caractère multidimensionnel des représentations grammaticales des futurs enseignants. Les résultats des tests-t pairés visant à comparer les moyennes obtenues à chacune des questions au prétest et au post-test y sont aussi consignés. Il est à noter que les scores que l'on peut lire dans ce tableau, tant le score global de multidimensionnalité que les scores obtenus aux cinq questions spécifiques à partir desquelles a été calculé ce score global, ont été transposés sur 100 de manière à faciliter les comparaisons et, par le fait même, l'interprétation des résultats. Il faut aussi souligner que le tableau 9 présente les résultats obtenus par les participants qui ont répondu à la fois au prétest et au post-test. Le lecteur qui serait intéressé à connaître les scores obtenus par l'ensemble des participants ayant répondu au prétest (c'est-à-dire en incluant ceux qui n'ont pas répondu au post-test) est invité à consulter l'annexe VII, qui présente la distribution des scores de tous les participants à chacune des questions leur ayant été posées. Les figures 1 à 6 de cette annexe portent sur les questions relatives à la multidimensionnalité de la grammaire. L'annexe VIII présente les distributions des scores de tous les participants ayant répondu au post-test (c'est-à-dire en incluant ceux qui n'ont pas répondu au prétest). Les figures 29 à 34 de cette annexe sont celles qui portent sur les questions relatives au caractère multidimensionnel de la grammaire.

Tableau 9: Statistiques descriptives relatives aux scores de multidimensionnalité (globaux et spécifiques) obtenus par les participants au prétest et au post-test et résultats des tests-t pairés comparant les moyennes de ces scores au prétest et au post-test

Scores sur 100	N	Prétest		Post-test		T
		<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	
Score global mesurant le caractère multidimensionnel des représentations grammaticales des futurs enseignants	40	14,83	5,94	21,00	7,78	4,765***
Question 1 Définition du concept de <i>grammaire</i>	42	1,59	4,95	9,52	17,71	3,106**
Question 2 Définition du concept de <i>grammaire nouvelle</i>	42	,00	,00	,79	3,59	1,432
Question 9 La ponctuation comme composante de la grammaire	41	90,24	30,04	100,00	,00	2,080*
Question 10 La syntaxe comme composante de la grammaire	40	87,50	33,49	97,50	15,81	2,082*
Question 11 La structure des textes comme composante de la grammaire	41	36,59	48,77	60,98	49,39	2,357*

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Nous remarquons d'abord qu'au prétest, les futurs enseignants du primaire interrogés ont obtenu un score global moyen de multidimensionnalité de 14,83% (É.T. = 5,94). Au post-test, c'est-à-dire après quatre années de formation universitaire au baccalauréat en enseignement primaire, ces mêmes futurs enseignants ont obtenu un score de 21% (É.T. =

7,78), ce qui constitue une évolution statistiquement significative de 6,17% puisque le résultat du test-t pairé indique la présence d'une différence significative entre les scores moyens de multidimensionnalité obtenus au prétest et au post-test ( $t(39) = 4,765, p < .001$ ). En portant une attention particulière aux scores moyens obtenus par les participants aux cinq questions à partir desquelles a été calculé le score global de multidimensionnalité, nous observons que les moyennes des scores obtenus aux questions 9 et 10 semblent les plus élevées et cela, tant au prétest qu'au post-test. Ces questions portent respectivement sur la *punctuation, comme composante de la grammaire* (La ponctuation est-elle une composante de la grammaire?) et la *syntaxe, comme composante de la grammaire* (La syntaxe est-elle une composante de la grammaire?). À ces questions, les participants ont obtenu des scores moyens supérieurs à 85%. Rappelons que ces moyennes mesurent un aspect de la nature multidimensionnelle de la grammaire telle que se la représentent les futurs enseignants.

Les données du tableau 9 indiquent également qu'il y a eu une évolution significative des scores moyens obtenus par les futurs enseignants à quatre des cinq questions sélectionnées pour la mesure du score global de multidimensionnalité. D'abord, une évolution s'observe à la question 11, qui avait comme thème la *structure des textes, comme composante de la grammaire*. Au prétest, les participants ont en effet obtenu une assez faible moyenne de 36,59% (É.T. = 48,77) qui s'avère significativement inférieure ( $t(40) = 2,357, p < .05$ ) à celle de 60,98% (É.T. = 49,39) atteinte au post-test. Une augmentation de près de 25% est donc observable à cette question. On constate également une évolution significative pour la question 10, qui traite de la *syntaxe* comme composante de la grammaire. Effectivement, la moyenne de 87,50% (É.T. = 33,49) obtenue par les participants au prétest se révèle significativement inférieure à celle de 97,50 (É.T. = 15,81%) mesurée au post-test ( $t(39) = 2,082, p < .05$ ). On constate donc qu'il y a eu, à cette question, une augmentation de 10% entre la première et la dernière année de formation universitaire. Le constat est le même pour la question 9, qui portait sur la

ponctuation en tant que composante de la grammaire. Au prétest, les participants ont obtenu une moyenne de 90,24% (É.T. = 30,04) et au post-test, de 100% (É.T. = 0), laquelle s'avère significativement supérieure à la première ( $t(40) = 2,080$ ,  $p < .05$ ). Enfin, les données révèlent également la présence d'une évolution des scores moyens relatifs à la question 1 évaluant le caractère multidimensionnel de la définition de la *grammaire* donnée par les futurs enseignants. En effet, il appert que la moyenne des scores obtenus au post-test ( $M = 9,52\%$ , É.T. = 17,71) surpasse de façon significative ( $t(40) = 3,106$ ,  $p < .01$ ) celle mesurée au prétest ( $M = 1,59\%$ , É.T. = 4,95).

Le tableau 9 révèle aussi que la définition que les futurs enseignants donnent à la *grammaire nouvelle* (question 2) ne serait pas plus multidimensionnelle à la fin du baccalauréat en enseignement ( $M = 0,79\%$ , É.T. = 3,59) qu'au début ( $M = 0\%$ , É.T. = 0). En effet, le résultat du test-t pairé comparant ces moyennes n'est pas significatif. Nous observons donc une différence avec la question 1, au sein de laquelle les participants donnaient une définition plus multidimensionnelle à la *grammaire* en fin de formation.

#### **4.3 LE DEGRÉ DE CONNAISSANCE DE CERTAINS SAVOIRS CURRICULAIRES DE GRAMMAIRE NOUVELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE**

Dans cette section, nous présentons les résultats en lien avec la troisième variable à l'étude, soit le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire. Ces résultats portent sur la quatrième question spécifique de recherche « *Quel est le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire, au début et au terme de la formation universitaire?* »

Le tableau 10 présente les statistiques descriptives relatives au score global mesurant le degré de connaissance de savoirs curriculaires de grammaire nouvelle. Rappelons que ce score global est l'addition des scores obtenus aux questions 2, 3a, 3d, 3e, 4, 5, 6a, 6b, 7, 8a, 8b, 8d et 8f, tels qu'ils sont définis à la section 3.4.3. Il contient également les résultats du test-t pairé visant à comparer les moyennes de ce score au prétest et au post-test. Les statistiques descriptives associées aux résultats obtenus par les participants aux questions sélectionnées pour la mesure de cette variable  $y$  sont également consignées ainsi que les résultats des tests-t pairés visant à comparer, pour chacune des questions retenues, la moyenne obtenue au prétest à celle mesurée au post-test. Il faut souligner que tous les scores que l'on peut lire dans ce tableau, c'est-à-dire le score global de multidimensionnalité et les scores obtenus aux cinq questions spécifiques à partir desquelles a été calculé ce score global, ont été transformés sur 100 pour faciliter les comparaisons et, par le fait même, l'interprétation des résultats. Il faut préciser que ce tableau présente uniquement les scores obtenus par les participants ayant à la fois répondu au prétest et au post-test. Pour connaître les scores obtenus aux questions portant sur des savoirs curriculaires par tous les participants ayant répondu au prétest, c'est-à-dire en incluant également ceux qui n'ont pas effectué le post-test, le lecteur peut consulter l'annexe VII (figures 7 à 20). Pour ce qui est du post-test, le lecteur consulte l'annexe VIII (figures 35 à 48) qui présente la distribution des scores de tous les participants, incluant ceux qui n'ont pas fait le prétest, pour chacune des questions leur ayant été posées.

Tableau 10: Statistiques descriptives relatives au score global et aux scores des questions mesurant le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle et résultats des tests-t pairés comparant les moyennes de ces scores au prétest et au post-test

	Prétest			Post-test		$T$
	N	$\underline{M}$	$\underline{É.T.}$	$\underline{M}$	$\underline{É.T.}$	
Score global mesurant le degré de connaissance de savoirs curriculaires de grammaire	40	23,48	6,59	40,85	16,20	7,494***

nouvelle (score sur 100)						
Question 2 Définition du concept de <i>grammaire nouvelle</i> (score sur 100)	42	9,52	29,71	54,37	48,00	5,766***
Question 3a Identification de la nature d'un groupe nominal (score sur 100)	41	,00	,00	12,20	33,13	2,357*
Question 3d Identification de la nature d'un groupe nominal (score sur 100)	41	,00	,00	12,20	33,13	2,357*
Question 3e Identification de la nature d'un groupe nominal (score sur 100)	41	2,44	15,62	2,44	15,62	,000
Question 4 Repérage de deux groupes du verbe dans une phrase (score sur 100)	41	10,98	26,25	45,12	44,45	4,683***
Question 5 Identification de la fonction syntaxique d'un groupe du verbe (score sur 100)	41	,00	,00	39,02	49,39	5,060***
Question 6a Repérage de trois groupes du nom dans une phrase (score sur 100)	41	22,76	21,65	43,09	27,13	4,687***
Question 6b Identification de la fonction syntaxique de groupes nominaux	41	2,44	11,52	27,64	29,72	5,832***
Question 7 Repérage de groupes facultatifs au sein d'une phrase	41	48,17	20,46	61,79	19,63	3,987***

(score sur 100)

Question 8a Question portant sur la distinction entre la nature et la fonction d'un groupe syntaxique (score sur 100)	41	31,71	47,11	9,76	30,04	2,463*
Question 8b Question portant sur les propriétés du groupe complément de phrase (score sur 100)	41	21,95	41,91	17,07	38,09	0,573
Question 8d Question portant sur la forme et le type d'une phrase (score sur 100)	41	73,17	44,86	80,49	40,12	0,829
Question 8f Question portant sur le poème et le type de texte lui étant associé (score sur 100)	41	90,24	30,04	63,41	48,77	2,899**

---

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Ce tableau nous apprend que la moyenne du score global de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle serait significativement plus élevée ( $t(39) = 7,494$ ,  $p < .001$ ) à la fin des quatre années universitaires ( $M = 40,85\%$ ,  $É.T. = 16,20$ ) qu'au tout début de celles-ci ( $M = 23,48\%$ ,  $É.T. = 6,59$ ). Plus précisément, nous remarquons une augmentation significative de 13,57% entre la première et la dernière année universitaire.

D'abord, pour trois questions sur les neuf sélectionnées, aucun changement significatif ne s'observe entre la moyenne des scores au prétest et celle des scores au post-test. C'est le cas de la question 3e, qui portait sur l'identification de la nature d'un groupe

nominal. Les participants ont obtenu très exactement la même moyenne au prétest et au post-test, soit 2,44% (É.T. = 15,62). Également, il n'y aurait aucun changement significatif pour deux des quatre questions fermées sélectionnées. C'est le cas de la question 8b (propriétés du groupe complément de phrase) à laquelle les participants ont obtenu une moyenne de 21,95% (É.T. = 41,91) alors qu'au post-test, ils obtiennent une moyenne de 17,07% (É.T. = 38,09). À la question 8d (forme et type d'une phrase donnée), les participants obtiennent une moyenne de 73,17% (É.T. = 44,86) au prétest et de 80,49% (É.T. = 40,12) au post-test.

Cependant, il est intéressant de noter que pour la majorité des questions sélectionnées pour mesurer le niveau de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle, un changement significatif s'observe entre la moyenne des scores du prétest et celle des scores du post-test. Voyons de plus près la nature de ces changements. En prenant connaissance des résultats relatifs à la question 2, on est en mesure de constater que les futurs enseignants interrogés seraient plus habiles pour donner une définition au concept de grammaire nouvelle après leurs quatre années de formation universitaire. En effet, le résultat du test-t indique que la moyenne de 54,37% (É.T. = 48) observée à la fin du baccalauréat s'avère significativement supérieure ( $t(41) = 5,766, p < .001$ ) à celle de 9,52% (É.T. = 29,71) mesurée au prétest, soit au début de la formation. Ainsi, la définition des participants serait plus juste au post-test, c'est-à-dire qu'elle correspondrait davantage aux notions mises en évidence dans le cadre théorique. C'est également à cette question que l'on observe la plus grande augmentation entre la moyenne des scores du prétest et celle des scores du post-test.

On remarque aussi une différence significative entre les scores au prétest et au post-test ( $t(40) = 2,357, p < .05$ ) à deux des trois questions portant sur l'identification de la nature de groupes nominaux, soit les questions 3a et 3d. Effectivement, à ces deux

questions, les participants ont obtenu une moyenne plus élevée au post-test ( $M = 12,20\%$ ,  $\text{É.T.} = 33,13$ ) qu'au prétest ( $M = 0\%$ ,  $\text{É.T.} = 0$ ). Les futurs enseignants ont également mieux réussi au post-test lorsqu'ils devaient repérer des groupes syntaxiques au sein d'une phrase. À la question 4 (repérage de deux groupes du verbe dans une phrase), ils ont obtenu une moyenne de  $10,98\%$  ( $\text{É.T.} = 26,25$ ) au prétest et de  $45,12\%$  ( $\text{É.T.} = 44,45$ ) au post-test, cette dernière surpassant la première de façon statistiquement significative ( $t(40) = 4,683$ ,  $p < .001$ ). À la question 6a (repérage de trois groupes du nom dans une phrase), les moyennes sont de  $22,76\%$  ( $\text{É.T.} = 21,65$ ) au prétest et  $43,09\%$  ( $\text{É.T.} = 27,13$ ) au post-test, la progression observée entre les deux passations se révélant statistiquement significative ( $t(40) = 4,687$ ,  $p < .001$ ). Également, à la question 7 (repérage de groupes facultatifs dans une phrase), les futurs enseignants ont obtenu, au prétest, une moyenne de  $48,17\%$  ( $\text{É.T.} = 20,46$ ) s'avérant significativement inférieure à celle de  $61,79\%$  ( $\text{É.T.} = 19,63$ ) obtenue au post-test ( $t(40) = 3,987$ ,  $p < .001$ ).

Les futurs enseignants ont également semblé mieux réussir au post-test lorsqu'ils ont dû identifier des fonctions syntaxiques. Ils ont d'abord obtenu une moyenne ( $M = 39,02\%$ ,  $\text{É.T.} = 49,39$ ) significativement plus élevée au post-test qu'au prétest ( $M = 0\%$ ,  $\text{É.T.} = 0$ ) à la question 5 ( $t(40) = 5,060$ ,  $p < .001$ ), alors qu'ils devaient identifier la fonction syntaxique d'un groupe du verbe. Une amélioration statistiquement significative est également observable pour la question 6b ( $t(40) = 5,832$ ,  $p < .001$ ). À cette question, les participants devaient identifier la fonction syntaxique de trois groupes du nom. Au prétest, ils ont obtenu une très faible moyenne de  $2,44\%$  ( $\text{É.T.} = 11,52$ ), alors qu'au post-test, leur moyenne s'élève à  $27,64\%$  ( $\text{É.T.} = 29,72$ ).

Finalement, nous notons un changement significatif pour deux des quatre questions fermées sélectionnées. On note d'abord une diminution pour la question 8a, qui vise à savoir si les futurs enseignants font la différence entre la nature et la fonction d'un groupe.

Les futurs enseignants ont obtenu au post-test une moyenne de 9,76% (É.T. = 30,04), cette moyenne étant, de façon significative, inférieure à celle de 31,71% (É.T. = 47,11) obtenue au prétest ( $t(40) = 2,463$ ,  $p < .05$ ). La situation est semblable pour la question 8f, qui porte sur le poème et le type de texte auquel il est associé. On note la présence d'un changement significatif entre le prétest et le post-test ( $t(40) = 2,899$ ,  $p < .01$ ) et encore une fois, il ne s'agit pas d'une amélioration. Les futurs enseignants ont effectivement mieux réussi au prétest ( $M=90,24\%$ , É.T. = 30,04) qu'au post-test ( $M = 63,41\%$ , É.T. = 48,77).

#### **4.4 LE DEGRÉ DE CONNAISSANCE DE CERTAINS SAVOIRS DISCIPLINAIRES DE GRAMMAIRE NOUVELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE**

Dans cette section, nous présentons les résultats en lien avec la quatrième variable à l'étude, soit le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire. Plus précisément, nous tentons de répondre à la cinquième question spécifique de recherche « *Quel est le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire, au début et au terme de la formation universitaire?* »

Le tableau 11 présente les statistiques descriptives relatives au score global mesurant le degré de connaissance de savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle. Rappelons que ce score global correspond à l'addition des scores obtenus aux questions 3b, 3c, 8c, 8e, 9, 10, 11, tels qu'ils sont définis à la section 3.4.4. Ce tableau présente également les scores moyens obtenus par les participants à chacune de ces sept questions ainsi que les résultats des tests-t pairés visant à comparer les moyennes des scores au prétest à celles des scores au post-test. Il est à noter que le score global et les scores aux sept questions spécifiques ont tous été ramenés sur 100 de manière à en faciliter l'interprétation pour le lecteur. Ce tableau présente les scores obtenus par les participants qui ont à la fois répondu au prétest et au

post-test. Le lecteur qui souhaite connaître les résultats obtenus par tous les participants qui ont effectué le prétest, en incluant ceux qui n'ont pas répondu au post-test, consulte l'annexe VII (figures 21 à 287). Pour le post-test, le lecteur consulte l'annexe VIII (figures 49 à 55) qui rapporte la distribution des résultats qui ont été obtenus par les participants, incluant ceux qui n'ont pas fait le prétest, pour chacune des questions leur ayant été posées.

Tableau 11: Statistiques descriptives relatives au score global et aux scores des questions mesurant le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle et résultats des tests-t pairés comparant les moyennes au prétest et au post-test

	Prétest			Post-test		
	N	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<i>T</i>
Score global mesurant le degré de connaissance de savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle (score sur 100)	40	48,93	16,77	61,07	12,52	3,775**
Question 3b Identification de la nature d'un groupe adverbial (score sur 100)	41	,00	,00	14,63	35,78	2,619*
Question 3c Identification de la nature d'un groupe prépositionnel (score sur 100)	41	,00	,00	9,76	30,04	2,080*
Question 8c Nature et fonction d'un groupe prépositionnel (score sur 100)	41	43,90	50,24	63,41	48,77	1,840
Question 8e Rôle de la préposition au sein d'une phrase (score sur 100)	41	82,93	38,09	80,49	40,12	,330
Question 9 La ponctuation comme composante de la	41	90,24	30,04	100,00	,00	2,080*

grammaire (score sur 100)						
Question 10 La syntaxe comme composante de la grammaire (score sur 100)	41	87,50	33,49	97,50	15,81	2,082*
Question 11 La structure des textes comme composante de la grammaire (score sur 100)	41	36,59	48,77	60,98	49,39	2,357*

---

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Selon ce tableau, il appert le score global mesurant le degré de connaissance de savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants sondés augmente d'une manière statistiquement significative entre le prétest et le post-test ( $t(39) = 3,775$ ,  $p < .01$ ). Au prétest, ces derniers ont obtenu une moyenne de 48,93% (É.T. = 16,77). Au post-test, cette moyenne s'élève à 61,07% (É.T. = 12,52), ce qui constitue une amélioration de 12,14%.

Voyons plus précisément les résultats obtenus à chacune des questions choisies pour la mesure de la variable portant sur le niveau de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle et les différences observées entre le prétest et le post-test. D'abord, pour deux des sept questions sélectionnées, nous n'observons pas de changement significatif. Il s'agit des questions 8c et 8e, qui portent respectivement sur la nature et la fonction d'un groupe prépositionnel et sur le rôle de la préposition au sein d'une phrase.

Nous remarquons cependant un changement significatif entre le prétest et le post-test pour cinq des sept questions sélectionnées. D'abord, les futurs enseignants ont obtenu une meilleure moyenne au post-test ( $M = 14,63\%$ ,  $\text{É.T.} = 35,78$ ) qu'au prétest ( $M = 0\%$ ,  $\text{É.T.} = 0$ ) à la question 3b, lorsqu'ils ont dû identifier la nature d'un groupe adverbial ( $t(40) = 2,619$ ,  $p < .05$ ). Ils ont également significativement mieux réussi au post-test à la question 3c, lorsqu'ils ont dû identifier la nature d'un groupe prépositionnel ( $t(40) = 2,080$ ,  $p < .05$ ). En effet, alors qu'au prétest, aucun participant n'a réussi à identifier correctement la nature d'un groupe prépositionnel, il appert qu'au post-test, les futurs enseignants ont obtenu une moyenne de  $9,76\%$  ( $\text{É.T.} = 30,04$ ).

On note aussi une amélioration significative pour les trois questions fermées qui sont mesurées avec l'échelle de type *Likert*, soit la question 9 ( $t(40) = 2,080$ ,  $p < .05$ ), la question 10 ( $t(40) = 2,082$ ,  $p < .05$ ) et la question 11 ( $t(40) = 2,357$ ,  $p < .05$ ). Ces trois questions portent respectivement sur la ponctuation comme composante de la grammaire, la syntaxe comme composante de la grammaire et la structure des textes comme composante de la grammaire. Plus précisément, on peut noter qu'à la question 9 (ponctuation), les participants ont obtenu une moyenne de  $90,24\%$  ( $\text{É.T.} = 30,04$ ) au prétest et de  $100\%$  ( $\text{É.T.} = 0$ ) au post-test. Cette notion s'avère ainsi maîtrisée par tous les participants au terme de leur formation universitaire. À la question 10 (syntaxe), ils ont obtenu une moyenne de  $87,50\%$  ( $\text{É.T.} = 33,49$ ) au prétest et de  $97,50\%$  ( $\text{É.T.} = 15,81$ ) au post-test. À la question 11 (grammaire du texte), les scores semblent moins élevés : la moyenne atteinte au prétest est de  $36,59\%$  ( $\text{É.T.} = 48,77$ ) et celle atteinte au post-test est de  $60,98\%$  ( $\text{É.T.} = 49,39$ ). Aux questions portant sur la ponctuation (*question 9*) et la syntaxe (*question 10*), on note une augmentation significative d'environ  $10\%$  entre la première et la dernière passation, alors qu'à la question portant sur la structure des textes (*question 11*), l'augmentation observée s'élève à près de  $25\%$ .

#### 4.5 LE NIVEAU DE MAITRISE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN SITUATION D'ÉCRITURE SPONTANÉE

Dans cette section, nous présentons les résultats en lien avec la cinquième variable à l'étude, soit le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée. Ces résultats sont liés à la sixième question spécifique de recherche, soit « *Au début et au terme de leur formation initiale, que peut-on dire de la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants, en situation d'écriture spontanée?* »

Le tableau 12 présente les statistiques descriptives relatives au score mesurant le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale au prétest et au post-test. Rappelons que ce score correspond au nombre d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale commises divisé par le nombre de mots écrits, le tout multiplié par 100, de manière à obtenir le nombre d'erreurs par 100 mots. Ce tableau présente aussi les résultats du test-t pairé visant à comparer les moyennes obtenues par les participants au prétest et au post-test. Mentionnons qu'au prétest, les participants ont écrit une moyenne de 254,74 mots (É.T. = 100,38) alors qu'au post-test, cette moyenne s'élève à 179,02 mots (É.T. = 84,58)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Rappelons que le questionnaire post-test contenait moins de questions que le questionnaire prétest, ce qui explique que le nombre moyen de mots écrits au post-test soit moins élevé qu'au prétest.

Tableau 12: Statistiques descriptives relatives au score mesurant le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale au prétest et au post-test et résultats du test-t pairé comparant les moyennes au prétest et au post-test

	Prétest			Post-test		<i>T</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	
Score global mesurant le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale grammaticale (nombre d'erreurs commises par 100 mots écrits)	42	2,86	1,99	2,51	3,39	,624

Les résultats du test-t pairé présentés dans ce tableau montrent qu'il n'y aurait aucune différence significative entre le prétest et le post-test en ce qui a trait au niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale en situation d'écriture spontanée ( $t(41) = 0,624$ ,  $p > .05$ ). Cela revient à dire que les futurs enseignants ne feraient pas moins d'erreurs d'orthographe, lexicale ou grammaticale, à la fin de leurs quatre années de formation universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire qu'au début de celui-ci. Effectivement, à la première passation du questionnaire, c'est-à-dire à la première session de la première année de leur baccalauréat, les futurs enseignants sondés ont fait en moyenne 2,86 erreurs sur 100 mots ( $É.T. = 1,99$ ). À la dernière passation du questionnaire, c'est-à-dire à la dernière session de la dernière année de leur baccalauréat, ils ont fait en moyenne 2,51 erreurs sur 100 mots ( $É.T. = 3,39$ ), résultat qui ne se distingue pas du premier de façon significative.

Ce chapitre visait à présenter les résultats de recherche. Dans le prochain chapitre, nous discutons de ces résultats de recherche. Plus précisément, nous répondons aux questions et objectifs de recherche, présentons les perspectives qu'elle offre d'un point de vue scientifique et social et abordons les limites de la recherche.

## CHAPITRE 5

### LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette étude a pour but principal d'enrichir le portrait de certains éléments de la compétence à enseigner la grammaire des futurs enseignants du primaire. Plus précisément, elle cherche à mieux connaître leurs représentations et leur degré de connaissance de certains éléments de savoirs curriculaires et disciplinaires ainsi que leur niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale, en situation d'écriture spontanée. Ce chapitre, qui porte sur la discussion des résultats, vise précisément à répondre aux questions et objectifs de recherche. Dans les cinq premières parties du chapitre, nous tentons de répondre aux six questions de recherche. La première partie porte donc sur les représentations qu'ont les futurs enseignants du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle, au début et au terme de leur formation universitaire. La deuxième partie cherche à déterminer si les représentations des étudiants laissent entrevoir une vision multidimensionnelle de la grammaire. La troisième partie porte sur le degré de connaissance des futurs enseignants du primaire de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle. La quatrième partie porte sur leur degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle. La cinquième partie porte sur leur niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale. La sixième partie présente un portrait partiel de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. De cette façon, nous visons l'atteinte de l'objectif principal de la recherche, qui est d'*enrichir* le portrait de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. Le chapitre se termine par des suggestions pour la pratique et les recherches futures et par la présentation des limites de l'étude.

## 5.1 LES REPRÉSENTATIONS DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À L'ÉGARD DE LA GRAMMAIRE NOUVELLE, AU DÉBUT ET AU TERME DE LEUR FORMATION UNIVERSITAIRE

Depuis 2001, c'est la *grammaire nouvelle* qui est enseignée dans les écoles primaires québécoises. Ainsi, ceux qui sont responsables de la formation linguistique des élèves, c'est-à-dire les enseignants, devraient être en mesure de définir celle-ci avec justesse, tout comme ils devraient avoir pris le virage de la grammaire nouvelle lorsqu'ils définissent la grammaire. À cet égard, nous avons demandé aux participants de la recherche de répondre aux questions suivantes : « En quoi consiste la grammaire nouvelle? » et « Qu'est-ce que la grammaire? ». Ces deux questions visaient à mieux connaître les représentations que se font ces derniers de la *grammaire nouvelle*. Dans cette première partie, nous nous penchons sur les représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle. D'abord, nous analysons les représentations grammaticales de début de parcours. Ensuite, nous portons notre attention sur les représentations de fin de parcours. Nous présentons aussi les changements observés entre les représentations de début et de fin de formation universitaire. Plus précisément, nous répondons aux deux premières questions de recherche, soit « *Quelles représentations les futurs enseignants se font-ils de la grammaire nouvelle au début et au terme de leur formation initiale?* » et « *Quels sont les changements observés entre les représentations initiales et les représentations de fin de parcours?* »

### 5.1.1 Les représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle en début de formation initiale

Quelles représentations les futurs enseignants du primaire se font-ils de la grammaire nouvelle lorsqu'ils sont au début de leur formation initiale? Sont-ils seulement capables

d'en donner une définition qui se tient? Les résultats ont d'abord montré que la majorité des participants (75%) semblent ignorer ce en quoi consiste la *grammaire nouvelle* lorsqu'ils amorcent leur formation universitaire. En effet, lorsqu'on leur pose la question, la majorité d'entre eux ne tentent même pas de répondre. Ils affirment ne pas savoir ou encore n'écrivent rien sur leur questionnaire. Il s'agit ici d'un résultat sans équivoque : quand on demande à des futurs enseignants en début de formation initiale de définir la grammaire nouvelle, une forte majorité d'entre eux sont démunis.

Quelques participants ont toutefois tenté de répondre et ont affirmé que la *grammaire nouvelle* avait apporté des changements dans les règles de grammaire (5,6%). Cette idée peut être la démonstration d'une conception *erronée* de la grammaire nouvelle puisque les règles proprement dites de la langue n'ont pas changé. Effectivement, les règles d'accord, de syntaxe, de ponctuation, etc. restent les mêmes au sein de la grammaire nouvelle. En début de formation initiale, une telle représentation pourrait s'expliquer ; il est fort probable que les étudiants avaient déjà entendu parler de la grammaire nouvelle, mais sans bien la connaître. Il est donc possible qu'en la définissant, ils se soient accrochés à l'appellation « nouvelle » et que, sans chercher plus loin, ils aient affirmé que les règles grammaticales avaient changé. Cependant, en fin de formation, une telle représentation à l'égard de la grammaire nouvelle devrait avoir pratiquement disparu du discours des participants, étant donné la formation qu'ils auront reçue.

Également, 2,8% de futurs enseignants ont amené l'idée du *changement de terminologie grammaticale* lorsqu'ils ont tenté de définir la grammaire nouvelle. Cette représentation au sujet de la grammaire, sans être erronée, est peu élaborée, voire même réductrice. Effectivement, tel que souligné par Fisher et Nadeau (2006), « la grammaire nouvelle n'est pas un simple changement de terminologie » (p.67). Certains termes issus de la grammaire traditionnelle ont bel et bien été changés même s'ils réfèrent aux mêmes

notions. Cependant, il faut dire que certaines autres notions ne sont plus tout à fait les mêmes alors que d'autres sont entièrement nouvelles (Fisher & Nadeau, 2006). Ce pourcentage de futurs enseignants sait peut-être que l'utilisation du terme « complément circonstanciel » ou « complément d'objet » n'est plus valable en grammaire nouvelle. Par contre, il est possible qu'ils ne soient pas en mesure d'utiliser correctement l'ensemble des nouveaux termes grammaticaux et de comprendre les raisons de leur apparition.

Néanmoins, il se pourrait que, malgré cette hypothétique méconnaissance de la grammaire nouvelle, les étudiants possèdent tout de même des conceptions justes à l'égard de celle-ci. C'est pourquoi nous avons aussi jugé pertinent de leur poser la question « Qu'est-ce que la grammaire? » Or, il appert que les réponses des futurs enseignants à cette question ne permettent pas de dire qu'ils possèdent malgré tout une bonne représentation de la grammaire nouvelle. Plusieurs futurs enseignants (52,8%) auraient effectivement une vision très normative de la grammaire. Ils croiraient par exemple qu'elle est un ensemble de règles ou d'exceptions et qu'elle permet de bien écrire sans faire de faute. Cette conclusion rejoint, d'une certaine façon, celle de Lebrun et Baribeau (1997, 2004a et 2004b) selon laquelle les futurs enseignants du primaire en début de formation se représenteraient la grammaire comme un simple code à mémoriser. Ce « code », vraisemblablement formé de règles et d'exceptions, est évidemment à mémoriser dans le but de permettre, voire de faciliter, une écriture sans fautes. Toutefois, même si elle ne repose pas sur des idées erronées, cette vision laisse transparaître une représentation fragmentaire et plutôt traditionnelle de la grammaire.

On remarque aussi qu'en début de formation initiale, 41,7% des participants associeraient la grammaire aux aspects normatifs spécifiquement liés à *l'orthographe grammaticale*. C'est donc dire que pour eux, la grammaire concernerait les accords entre les mots et les règles qui permettent de réaliser ceux-ci d'une manière correcte. Également,

un peu plus de 10% des participants parlent simplement *d'orthographe* lorsqu'ils définissent la grammaire, c'est-à-dire que ces participants ont parlé de la graphie des mots, sans qu'il ne soit possible de savoir s'il s'agit d'orthographe lexicale ou grammaticale. Certes, il est vrai que la grammaire nouvelle permet, entre autres choses, d'écrire sans faire de faute. Mais une conception fortement normative de la grammaire, particulièrement orientée vers l'écriture correcte de mots, et ainsi vers l'orthographe, peut tendre vers la grammaire traditionnelle, qui, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique de la recherche<sup>53</sup>, a pour objet principal la maîtrise de l'orthographe grammaticale (Chartrand, 1996 ; Genevay, 1996). Cette conception de la grammaire, bien qu'elle ne soit pas erronée, n'est toutefois pas l'indice d'une bonne représentation de la grammaire *nouvelle*. Par ailleurs, il ne faut pas comprendre que la grammaire nouvelle ne permet pas la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Il ne faut pas non plus conclure que, parce qu'ils associent la grammaire à l'écriture sans faute ou au système des accords, les futurs enseignants qui débutent leur baccalauréat ont une conception entièrement traditionnelle de la grammaire. Cependant, il reste clair que pour environ 40% des participants en début de formation, la grammaire sert à écrire sans faire d'erreurs d'orthographe grammaticale, ce qui se rapproche manifestement d'une conception plus traditionnelle de la grammaire.

Mentionnons aussi qu'en tout début de formation, quelques futurs enseignants (8,3%) envisageraient la grammaire comme étant un outil ou un guide qui favoriserait la bonne écriture de la langue. Ce résultat s'ajoute aux pourcentages précédents de réponses manifestant une vision normative de la grammaire, ce qui rejoindrait, en quelque sorte, la conclusion de Lebrun et Baribeau (1997, 2004a et 2004b) selon laquelle les futurs enseignants se représenteraient la langue comme un simple code à mémoriser et laisserait aussi croire que les étudiants qui commencent leur formation initiale en enseignement tendent vers une vision plus normative de la grammaire. Nous remarquons aussi que

---

<sup>53</sup> Voir la section I.1.2

quelques participants, lorsqu'ils définissent la grammaire, réfèrent plus précisément à la catégorisation lexicale, c'est-à-dire qu'ils parlent des différentes sortes de mots, comme les noms, les verbes, les adjectifs, etc. (2,8%). Peut-on faire un lien avec le fait que la grammaire traditionnelle accorde une grande importance aux catégories de mots ? Il s'agit d'une possibilité qui pourrait éloigner ces quelques futurs enseignants d'une bonne représentation de la grammaire nouvelle. Il est aussi intéressant de constater que quelques participants semblent avoir une conception matérielle de la grammaire, c'est-à-dire qu'ils l'envisagent comme étant un livre ou un ouvrage (6,9%). D'autres sont d'avis que la grammaire permet à tous d'écrire et de parler de la même façon (6,9%), ce qui pourrait aussi laisser croire à une vision normative de la grammaire (une grammaire qui permet à tous de bien écrire). Ces conceptions ne sont pas non plus des indices d'une conceptualisation de la grammaire nouvelle particulièrement bonne de la part des futurs enseignants en début de formation initiale.

Ainsi, les résultats précisent qu'en plus d'accorder une grande importance à l'orthographe grammaticale, les participants en début de formation ne semblent pas beaucoup se préoccuper des autres dimensions de la grammaire (la syntaxe, le lexique, la grammaire du texte, la ponctuation, les registres et niveaux de langue et le style). Très peu d'entre eux parlent de syntaxe (6,9%), de ponctuation (4,2%), du lexique (1,4%) et de la grammaire du texte (1,4%). Ces résultats peuvent laisser croire que les futurs enseignants en première année de baccalauréat possèderaient certaines représentations de la grammaire qui peuvent être associées à la grammaire traditionnelle et non à la grammaire nouvelle. Effectivement, la définition de la grammaire nouvelle établie dans le cadre théorique du présent mémoire nous a appris que la grammaire traditionnelle fait bien peu de cas de la grammaire du texte (Chartrand, 1996) et de la syntaxe (Chartrand, 1996 ; Fisher & Nadeau, 2006). Manifestement, les futurs enseignants en début de formation initiale interrogés dans cette recherche ne se préoccuperaient ni de syntaxe, ni de grammaire du texte. Il s'agit d'un

autre indice qui laisse croire que les futurs enseignants en première année de formation n'auraient pas encore pris le virage de la grammaire nouvelle.

Ces premiers résultats sont fort évocateurs. Globalement, ils semblent en effet montrer que la grammaire nouvelle n'est pas bien connue des futurs enseignants en première année de formation initiale. Cependant, certains participants, quoique très peu nombreux, laissent tout de même entrevoir des représentations plus justes à l'égard de la grammaire nouvelle. D'abord, quelques futurs enseignants croiraient que la *grammaire* permet d'expliquer et de comprendre la langue (6,9%). Mentionnons que cette idée avait aussi été abordée par 1,4% des participants à la question portant spécifiquement sur la *grammaire nouvelle*. Le pourcentage d'étudiants qui possèderaient cette représentation est certes un peu faible, mais il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une conception fort intéressante au sujet de la grammaire nouvelle. Effectivement, la nouvelle grammaire vise à amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue et à percevoir cette dernière comme un système (Fisher et Nadeau, 2006).

Bref, tous ces derniers éléments sont manifestement la preuve qu'en début de formation initiale, c'est-à-dire au tout début de leur baccalauréat, les futurs enseignants du primaire éprouvent des difficultés à donner une définition au concept de grammaire nouvelle. La plupart des futurs enseignants sont démunis face à l'appellation *grammaire nouvelle* et semblent totalement incapables d'en donner la signification. Peut-être ont-ils déjà entendu ce terme, mais ils semblent incapables d'en parler. Également, certaines représentations des étudiants en début de formation initiale à l'égard de la grammaire nouvelle sont erronées. De plus, lorsque les futurs enseignants qui amorcent leur baccalauréat parlent de grammaire, il est possible de relever dans leur discours de nombreuses représentations qui laissent croire qu'ils possèdent certaines conceptions qui sont plutôt relatives à la grammaire traditionnelle, et non à la grammaire nouvelle. Par

ailleurs, certaines représentations des étudiants ne sont pas erronées, mais ne sont néanmoins jamais la démonstration d'une connaissance ou d'une compréhension élaborée de la grammaire nouvelle. Bref, les futurs enseignants en début de formation initiale qui font état de représentations justes et élaborées à l'égard de la grammaire nouvelle sont rares et pourraient même faire figure d'exceptions. Est-il normal que ces étudiants présentent de telles représentations grammaticales ? Comment expliquer la présence marquée de la grammaire traditionnelle au sein de leurs conceptions ? En fait, si nous analysons le curriculum scolaire vécu par ces étudiants, il est fort probable que nous y retrouverions des éléments de grammaire traditionnelle. Le contenu de la grammaire qui leur a été enseignée était assurément traditionnel, étant donné l'âge des participants de la recherche<sup>54</sup>. Ainsi, il est naturel de retrouver chez ces participants des représentations teintées par l'enseignement de la grammaire qu'ils ont reçu, ce dernier étant assurément plutôt traditionnel.

### **5.1.2 Les représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle en fin de formation initiale**

Les résultats qui précèdent montrent que la majorité des futurs enseignants du primaire en début de formation initiale ne possèderaient pas des représentations très élaborées à l'égard de la grammaire nouvelle. Certaines de leurs représentations pourraient même être associées plus fortement à la grammaire traditionnelle qu'à la grammaire nouvelle. Qu'en est-il maintenant de ces représentations lorsque les futurs enseignants en sont à la toute fin de leur formation initiale ? Avant d'aller plus loin, il faut rappeler que les futurs enseignants qui ont rempli le questionnaire au post-test en étaient presque tous à la

---

<sup>54</sup> Tous les étudiants interrogés étaient tous âgés de 18 ans ou plus au moment de la passation du test, en 2006. Ainsi, lorsqu'ils ont fréquenté l'école primaire et secondaire, la grammaire nouvelle n'était pas encore au programme.

toute dernière session de leur dernière et quatrième année universitaire. De plus, la majorité des participants avaient réussi quatre stages en milieu scolaire, ce qui correspond approximativement à 142 jours de présence en classe.

Les futurs enseignants dont les représentations sont ici discutées ont donc pratiquement terminé la formation universitaire leur permettant d'exercer leur métier d'enseignant au primaire. Les représentations peu élaborées à l'égard de la grammaire nouvelle qu'ils possédaient en début de baccalauréat devraient donc avoir évolué. Globalement, elles devraient aussi être le reflet d'une bonne connaissance et d'une compréhension correcte de la grammaire nouvelle.

Il appert d'abord que les futurs enseignants finissants abordent davantage de thèmes lorsqu'ils parlent de grammaire nouvelle. Effectivement, ils auraient, en moyenne, abordé un nombre significativement plus élevé de thèmes présents dans les grilles de codification lorsqu'ils ont formulé leurs réponses aux questions du post-test que lorsqu'ils ont répondu aux mêmes questions lors du prétest. Par ailleurs, seulement le quart des futurs enseignants en fin de formation ont affirmé ne pas savoir ce en quoi consiste la grammaire nouvelle, alors que 75% des futurs enseignants en début de formation initiale l'avaient fait.

Ces résultats permettent-ils de conclure que les futurs enseignants auraient de meilleures représentations de la grammaire nouvelle en fin de formation qu'au début de celle-ci ? Il est clair qu'une telle conclusion n'est pas encore possible. Certes, les futurs enseignants finissants sont moins nombreux à affirmer ignorer ce qu'est la grammaire nouvelle. Mais, il faut admettre qu'il reste décevant de constater que près du quart des futurs enseignants interrogés se disent tout simplement incapables de donner à la grammaire nouvelle la moindre définition. Un tel résultat laisse croire qu'un finissant sur

quatre n'aurait jamais entendu parler de la grammaire nouvelle, ou encore, n'aurait pratiquement rien retenu de la formation reçue à ce sujet. Cette conclusion, constatée chez des futurs enseignants en fin de formation et à l'aube d'exercer leur profession, est fort inquiétante, voire alarmante.

Tout de même, lorsqu'ils sont en fin de formation, les futurs enseignants semblent se sentir plus confiants et à l'aise lorsqu'ils parlent de grammaire nouvelle puisqu'ils abordent davantage de thèmes au sein de leur définition. Mais ces thèmes sont-ils tous pertinents ? Il faut se rappeler que lorsqu'ils étaient en début de baccalauréat, les étudiants avaient abordé de nombreux thèmes qui laissaient entrevoir qu'ils méconnaissaient la grammaire nouvelle ou qu'ils possédaient des représentations qui pouvaient être davantage associées à la grammaire traditionnelle. Est-ce toujours le cas des futurs enseignants finissants ?

D'abord, l'idée erronée d'un changement de certaines règles et exceptions est significativement plus présente chez les futurs enseignants lorsqu'ils terminent leur formation initiale que lorsqu'ils la débutent. Il s'agit ici d'un changement désolant. Effectivement, nous avons espéré que cette idée fautive, présente chez les étudiants en début de formation, n'allait plus faire partie des conceptions des finissants ou du moins, qu'elle serait abordée moins fréquemment. Or, non seulement cette idée est encore présente chez eux, mais elle s'affirme avec davantage de conviction puisqu'elle est, en moyenne, plus souvent mentionnée par les participants finissants. Près de 23% de tous les finissants interrogés ont évoqué cette fautive croyance lorsqu'ils ont défini la grammaire nouvelle alors qu'au début de la formation, ce pourcentage s'élevait à environ 6%. Il s'agit d'un pourcentage que nous jugeons anormalement élevé, considérant la formation universitaire de quatre années qu'ils étaient en train de terminer au moment de la passation du test. Mentionnons aussi qu'aucune des études que nous avons recensées ne portait sur les représentations de la grammaire nouvelle comme savoir curriculaire et disciplinaire.

Effectivement, les études que nous avons recensées et qui portaient sur des savoirs relatifs à la grammaire nouvelle se penchaient principalement sur les représentations des futurs enseignants à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la grammaire nouvelle. Ces études portent donc sur des méthodes et des savoirs-faires, ce qui ne fait pas l'objet de la présente recherche. Ainsi, nous ne pouvons établir de liens avec les résultats d'autres recherches ; nos résultats se révèlent donc novateurs sur ce plan et gagneraient à être explorés davantage par des recherches futures.

Comment expliquer qu'un si grand pourcentage de futurs enseignants finissants soient possesseurs de cette fausse conception à l'égard de la grammaire nouvelle ? Il se pourrait d'abord qu'ils associent, à tort, les changements liés à l'implantation de la grammaire nouvelle à de nouvelles normes et règles à apprendre. Par exemple, la grammaire nouvelle propose une nouvelle conception de la phrase et introduit les notions de phrase de base, de groupes syntaxiques et de manipulations (Paret, 1996). De plus, on parle désormais de groupe nominal sujet, de groupe du verbe prédicat et de groupe complément de phrase (Fisher et Nadeau, 2006; Aubin et al., 1999). Ces changements réfèrent bel et bien à une nouvelle façon de concevoir la syntaxe, mais ne sont pas de nouvelles règles ou normes. Les règles qui déterminent si une phrase est bien construite n'ont pas changé. La phrase *\*Le ballon que tu joues* est syntaxiquement incorrecte, que nous l'analysions du point de vue de la grammaire traditionnelle ou de la grammaire nouvelle. Cependant, les concepts utilisés pour expliquer que la phrase n'est pas bien construite sont différents au sein de la grammaire nouvelle puisque celle-ci ne conçoit pas la phrase de la même façon que la grammaire traditionnelle. Il s'agit donc d'une première piste d'explication.

Les résultats laissent cependant poindre une autre hypothèse pouvant expliquer que les futurs enseignants finissants mentionnent plus souvent l'idée erronée que les règles et

normes grammaticales ont changé avec l'implantation de la grammaire nouvelle. Effectivement, les résultats ont montré que les étudiants en fin de formation initiale ont plus souvent mentionné que la grammaire nouvelle avait entraîné un changement dans les normes relatives à l'orthographe (orthographe lexicale et/ou grammaticale). En début de formation initiale, seulement 2,8% des futurs enseignants avaient évoqué cette fausse conception. En fin de baccalauréat, 9,5% des futurs enseignants affirment que la grammaire nouvelle a entraîné un changement dans les normes relatives à l'orthographe. Il est donc clair que certains futurs enseignants en fin de formation croient, à tort, qu'avec l'implantation de la grammaire nouvelle, la graphie de certains mots a subi une transformation. Nous croyons qu'il pourrait être possible que cette fausse conception de la part des étudiants finissants soit le résultat d'une confusion entre *grammaire nouvelle* et *nouvelle orthographe*, aussi appelée orthographe rectifiée ou orthographe recommandée<sup>55</sup>. Ces deux réformes, qui sont différentes l'une de l'autre, peuvent avoir été confondues par les futurs enseignants puisqu'elles portent toutes les deux sur la langue française et qu'elles présentent un caractère de nouveauté. Le discours de certains participants laisse même entrevoir assez clairement cette confusion entre *grammaire nouvelle* et *nouvelle orthographe*. C'est notamment le cas d'un participant de notre étude qui affirme ceci au sujet de la grammaire nouvelle : « *nouvelles exceptions et un mille pattes sur un nénuphar*<sup>56</sup> (*nouvelle façon d'écrire les mots*) ».

Les derniers éléments suggèrent que certains futurs enseignants ne se représenteraient pas bien la grammaire nouvelle. Nous avons précédemment vu que lorsqu'ils étaient en début de formation initiale, ils avaient une vision assez normative de la grammaire. En

---

<sup>55</sup> En 1990, l'Académie française a recommandé et approuvé des rectifications à l'orthographe de quelques deux-mille mots. Ces rectifications ont pour but de supprimer certaines incohérences, de clarifier des situations confuses et d'unifier la graphie de certains mots.

<sup>56</sup> *Le millepatte sur un nénuphar. Vadémécum de l'orthographe recommandée.*

effet, un peu plus de 50% des futurs enseignants entrants associeraient la grammaire aux règles et exceptions. De plus, un peu plus de 40% d'entre eux associeraient la grammaire aux règles régissant le système des accords. Tel que nous l'avons expliqué, cette vision normative de la grammaire ainsi que cette forte tendance à associer la grammaire à l'orthographe grammaticale se rapprochent davantage de la grammaire traditionnelle que de la grammaire nouvelle. En début de formation universitaire, une telle conception pouvait s'expliquer. Cependant, après quatre années de formation universitaire, il est tout à fait justifié d'espérer que ces représentations soient moins présentes chez les futurs enseignants.

Or, les résultats indiquent qu'en fin de formation initiale, les futurs enseignants n'auraient pas modifié leurs représentations à ce sujet. Leur vision de la grammaire est toujours aussi normative. Ainsi, après quatre années de formation universitaire, un peu plus de 60% des futurs enseignants parlent toujours de règles, d'exceptions et/ou de normes pour définir la grammaire alors qu'en début de formation, ce pourcentage était d'un peu plus de 50%. Les résultats des tests statistiques ont montré que le nombre moyen de mentions par participant de cotes relatives à des aspects normatifs de la grammaire n'était pas plus ou moins élevé en fin de formation qu'au début de celle-ci. Également, les futurs enseignants finissants verraient toujours la grammaire comme un outil ou un guide qui favoriserait la bonne écriture. En fin de formation, ils sont environ 15% à aborder ce thème qui était mentionné par environ 8% d'entre eux au prétest, et il appert que la légère augmentation du nombre moyen de mentions de ce thème par les étudiants finissants ne serait pas significative. Nous avons précédemment vu que cette représentation pouvait, d'une certaine façon, se rapprocher d'une vision normative de la grammaire. Ainsi, ce résultat peut également contribuer à attester que la norme occupe toujours une place assez importante dans les préoccupations des futurs enseignants en fin de formation universitaire. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Lebrun et Baribeau (1997; 2004a; 2004b). Selon ceux-ci, les futurs enseignants du primaire, après quatre années de formation, verraient

toujours la langue comme un ensemble de règles et d'exceptions qu'il faut maîtriser et mémoriser.

Nous constatons aussi que les futurs enseignants n'auraient pas non plus modifié leurs représentations en ce qui a trait à l'orthographe grammaticale. En fin de baccalauréat, encore un peu moins de 38% des futurs enseignants parlent du système des accords pour définir la grammaire. En début de formation, ce pourcentage était d'environ 40%. Tel qu'expliqué précédemment, il s'agit d'une représentation qui peut davantage être associée à la grammaire traditionnelle qu'à la grammaire nouvelle. Il importe ici de rappeler qu'il ne s'agit pas d'une conception erronée au sujet de la grammaire nouvelle. La grammaire nouvelle se préoccupe évidemment d'orthographe grammaticale. Cependant, elle accorde une plus grande place à la syntaxe et à la grammaire du texte et il aurait été intéressant de constater que les finissants accordaient moins d'importance à l'orthographe grammaticale pour en laisser plus aux autres dimensions grammaticales, plus particulièrement à la syntaxe et à la grammaire du texte.

Les études que nous avons recensées ne nous permettent pas d'établir des liens pouvant contribuer à expliquer ces résultats. Néanmoins, il est possible de dégager quelques pistes d'explication. Comment se fait-il que les représentations de la grammaire des futurs enseignants soient encore très normatives après quatre années d'université? Pourquoi l'orthographe grammaticale occupe-t-elle une si grande place dans les représentations grammaticales des futurs enseignants? Comme nous l'avons précédemment souligné, il s'avère que les étudiants qui ont été interrogés dans le cadre de cette étude ont eux-mêmes reçu une formation grammaticale traditionnelle ou encore, hybride<sup>57</sup>. Ainsi, ils

---

<sup>57</sup> Par une formation grammaticale hybride, nous entendons que celle-ci allie des éléments issus de la grammaire traditionnelle et de la grammaire nouvelle.

ont reçu une formation qui insistait grandement sur l'écriture sans erreurs d'orthographe grammaticale et forcément, sur les règles qui permettent cette écriture sans faute. Il n'est donc pas surprenant d'avoir constaté que les participants débutant leur formation semblaient accorder une grande importance aux règles de grammaire et à l'orthographe grammaticale. Mais comment se fait-il qu'après quatre années de formation universitaire, les futurs enseignants semblent toujours envisager la grammaire comme telle? D'abord, il faut dire que les futurs enseignants ne reçoivent qu'un seul cours obligatoire qui porte spécifiquement sur la *grammaire* et son enseignement (*Enseignement de la grammaire au primaire*), et que celui-ci survient à la deuxième année d'université. Nous pouvons déjà suggérer qu'un seul cours obligatoire qui porte spécifiquement sur la grammaire nouvelle n'est peut-être pas suffisant pour modifier des représentations grammaticales normatives solidement ancrées. Est-il possible également que ce cours survienne trop tôt dans la formation universitaire? Effectivement, il est possible que s'il leur avait été demandé de définir la grammaire à la fin de ce dit cours, les étudiants auraient peut-être fait état de représentations qui seraient davantage en accord avec la grammaire nouvelle, puisque des apprentissages liés à celle-ci seraient frais dans leur mémoire. De cette façon, leurs conceptions grammaticales seraient possiblement moins normatives et moins centrées sur l'orthographe grammaticale. L'hypothèse que les étudiants puissent avoir un problème de rétention des apprentissages serait donc une avenue qu'il serait certainement intéressant d'explorer dans le cadre d'autres recherches.

Néanmoins, il reste possible que les futurs enseignants en fin de formation initiale aient modifié certaines de leurs représentations en parlant plus des autres dimensions grammaticales, et ce, malgré ce penchant toujours marqué pour les règles liées à l'orthographe grammaticale. Est-ce le cas? Nous remarquons d'abord un changement fort intéressant dans les représentations des futurs enseignants finissants : ils mentionnent, en moyenne, plus souvent la syntaxe lorsqu'ils parlent de *grammaire nouvelle* et de *grammaire*. En fait, selon les résultats des tests statistiques, le nombre moyen de mentions

de la cote par participant est significativement plus élevé au post-test qu'au prétest. En début de formation initiale, aucun étudiant n'avait abordé la syntaxe lorsqu'il tentait de dire ce en quoi consiste la *grammaire nouvelle*. Après quatre années de baccalauréat, environ 21% des futurs enseignants traitent de syntaxe. En début de baccalauréat, seulement 6,9% d'étudiants l'avaient fait lorsqu'ils définissaient la *grammaire* alors que ce pourcentage s'élève à 30,2% en fin de baccalauréat.

Il est des plus intéressant de constater que les futurs enseignants du primaire en fin de baccalauréat semblent avoir conscience que la grammaire nouvelle réfère plus à la syntaxe que ne le faisait la grammaire traditionnelle. La syntaxe est au cœur de la grammaire nouvelle et il aurait été inquiétant qu'il n'y ait aucun changement relatif à cette dimension de la grammaire. Également, lorsqu'ils parlent de *grammaire nouvelle*, le thème de la syntaxe semble être le *thème non erroné* le plus populaire chez les futurs enseignants finissants. Effectivement, il a été abordé par près de 21% d'entre eux. On remarque aussi que le thème de la *punctuation* apparaît, en moyenne, plus souvent dans le discours des finissants que dans celui des entrants, et cela, de façon significative. Effectivement, les tests statistiques ont montré que le nombre moyen de mentions de cette cote par participant a été significativement plus élevé au post-test qu'au prétest. Au prétest, environ 4% des participants avaient abordé ce thème alors qu'au post-test, ce pourcentage s'élève à 19%. Il s'agit d'un changement intéressant pouvant lui aussi laisser croire que, même si les finissants accordent toujours autant d'importance à l'orthographe grammaticale, il est possible qu'ils aient davantage conscience que la grammaire nouvelle doit être envisagée comme un système (Fisher & Nadeau, 2006). Aucune des études que nous avons recensées ne s'étant penchée sur cet aspect du savoir relatif à la grammaire nouvelle, ne nous pouvons ici établir de liens avec des résultats d'autres études.

Nous constatons donc que les futurs enseignants finissants parlent davantage de syntaxe et de ponctuation que ceux qui débutent leur baccalauréat. Ainsi, il est possible de croire que la formation universitaire peut contribuer à modifier cet aspect bien précis des représentations des élèves et qu'elle les amène à prendre conscience que la grammaire n'est pas seulement l'affaire de l'orthographe grammaticale. Certes, nous avons précédemment vu que la formation universitaire semblait ne pas être suffisante pour modifier certaines représentations grammaticales plus traditionnelles et pour amener les étudiants à ne bâtir que des représentations non-erronées à l'égard de la grammaire nouvelle. Or, il se peut néanmoins que certains futurs enseignants aient été en mesure de saisir un élément fondamental au sujet de la grammaire nouvelle, c'est-à-dire que celle-ci a en son cœur la syntaxe.

Il ne faut pas non plus négliger l'expérience de stage des étudiants. Il est possible que certains futurs enseignants aient été confrontés à des élèves du primaire qui éprouvent des difficultés à construire et ponctuer correctement des phrases et que, de ce fait, ils aient réalisé que l'enseignement grammatical se devait de porter sur la syntaxe et la ponctuation si l'on souhaite former des scripteurs compétents. Néanmoins, il faut rappeler que le pourcentage de futurs enseignants qui abordent ces thèmes en fin de formation reste assez faible (environ un participant sur cinq). Ainsi, bien que l'on constate une évolution, il faut dire que, dans un contexte de formation des maîtres, ces pourcentages sont évidemment bien loin d'être suffisamment élevés.

Également, il est décevant de constater que pour ce qui est des autres dimensions de la grammaire, elles ne sont pas plus abordées par les futurs enseignants en fin de formation. Notamment, nous avons espéré une augmentation des mentions du thème de la *grammaire du texte*, puisque la grammaire nouvelle s'en préoccupe davantage que ne le fait la grammaire traditionnelle. Or, la grammaire du texte ne semble pas occuper une plus grande

place dans les représentations de la grammaire nouvelle des futurs enseignants en fin de formation. Seulement 1,4% des futurs enseignants en début de formation avaient parlé de la grammaire du texte et un faible 3,8% de futurs enseignants en fin de formation l'avaient fait. Les tests statistiques ont démontré que la légère augmentation du nombre moyen de mentions de ce thème par participant que l'on observe chez les finissants n'est pas significative. Encore une fois, il est possible que le seul cours de grammaire vécu par les futurs enseignants n'ait pas été suffisant pour déconstruire leur représentation traditionnelle, c'est-à-dire celle voulant que la grammaire soit surtout l'affaire de l'orthographe grammaticale. Certes, ce cours, suivi par l'ensemble des futurs enseignants finissants, portait sur la grammaire nouvelle et de ce fait, avait entre autres comme thème l'étude de la grammaire textuelle. Cependant, manifestement, cela ne suffit pas. L'ajout d'un autre cours de grammaire serait-il pertinent?

Un autre changement que l'on observe dans les représentations des futurs enseignants est que ceux-ci, en fin de formation initiale, abordent plus souvent le thème de *l'enseignement-apprentissage de la grammaire*, c'est-à-dire qu'ils parlent de méthodes utilisées pour enseigner la grammaire. Les finissants sont un peu plus de 10% à avoir abordé ce thème, alors qu'aucun étudiant entrant ne l'avait fait. Les tests statistiques ont d'ailleurs montré que la moyenne de mentions de cette cote par participant a été significativement plus élevée au post-test qu'au prétest. Il s'agit aussi d'une évolution intéressante. Effectivement, un renouvellement du contenu grammatical ne peut efficacement s'actualiser sans un renouvellement des pratiques pédagogiques. Comme l'ont souligné Fisher et Nadeau (2006, p.98) un « simple changement de théorie grammaticale sans modifications de son enseignement risquerait d'être un peu décevant ». Cette plus forte présence du thème de l'enseignement-apprentissage dans le discours des futurs enseignants finissants est possiblement un indice qu'ils ont conscience que les pratiques pédagogiques qui accompagnent l'enseignement de la grammaire se sont renouvelées en même temps que l'apparition de la grammaire nouvelle. D'une certaine façon, ce résultat

tend à rejoindre ceux d'autres études qui laissent croire que la formation universitaire entraîne une évolution dans les représentations que se font les futurs enseignants de l'enseignement-apprentissage (méthodes, pratiques, etc.) de la grammaire (Lebrun & Baribeau, 1997; 2004a; 2004b; Beaudoin et al., 2004; Lefrançois & Montésinos-Gelet, 2004). Notre étude n'avait pas pour objectif de mieux connaître cet aspect des représentations des futurs enseignants et ainsi, nous ne savons pas si les participants de notre recherche favoriseraient des méthodes « renouvelées »<sup>58</sup> d'enseignement-apprentissage de la grammaire. Néanmoins, il est clair que pour certains participants, la façon d'enseigner la grammaire a changé.

Cette fois-ci, nous sommes d'avis que les stages vécus par les étudiants peuvent avoir contribué à modifier ces représentations. Effectivement, lors de ceux-ci, les futurs enseignants ont tôt ou tard eu à enseigner la grammaire. Il est donc possible que certains étudiants, qui étaient jumelés avec des enseignants ayant eux-mêmes modifié leurs pratiques grammaticales à la suite de l'apparition de la grammaire nouvelle, aient ajusté leurs pratiques d'enseignement. De cette façon, ils ont peut-être pu constater que la grammaire ne s'enseigne plus comme elle leur a été enseignée alors qu'ils étaient eux-mêmes des élèves du primaire. Cependant, il faut ici rappeler que bien que ce thème ait été plus souvent mentionné en fin de formation initiale, l'idée de l'enseignement-apprentissage n'est présente que chez 10% des futurs enseignants finissants. Ainsi, il s'agit d'une évolution des plus intéressantes, mais qui s'observe chez un pourcentage beaucoup trop faible de futurs enseignants. Comment pourrait-on expliquer que ce changement ne s'observe que chez un faible pourcentage de participants? La plupart d'entre eux ont pourtant effectué avec succès quatre stages en enseignement. Est-il possible que les pratiques d'enseignement de la grammaire qui ont cours dans les écoles ne se soient pas

---

<sup>58</sup> Pour des exemples de ce que nous entendons par méthode d'enseignement-apprentissage, se référer à la section 1.2.1.3

renouvelées en même temps que le fut le contenu de la grammaire nouvelle? Ainsi, nous pourrions comprendre qu'un si faible pourcentage de participants associent la grammaire nouvelle à des pratiques d'enseignement-apprentissage. Il pourrait d'ailleurs être grandement intéressant de chercher à mieux connaître l'influence que peuvent avoir les pratiques d'enseignement grammatical présentes dans les milieux de stage sur les représentations que se font les étudiants à l'égard de la grammaire nouvelle. Mentionnons qu'il est aussi fort probable que les cours en didactique aient contribué à modifier les représentations des étudiants quant à l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

On observe d'autres changements dans les représentations des futurs enseignants en fin de formation initiale. D'abord, ils ont plus souvent abordé l'idée de *nouveauté et changement*, et ce, d'une manière vague lorsqu'ils parlaient de *grammaire nouvelle*. Effectivement, les résultats des tests-t ont révélé que le nombre moyen de mentions de la cote relative à la nouveauté ou au changement, d'une manière vague, est significativement plus élevé au post-test qu'au prétest. Au prétest, aucun participant n'a abordé cette idée alors qu'au post-test, 11,3% des participants l'ont fait. Cela signifie que ces étudiants ont plus souvent mentionné que la grammaire nouvelle présentait un caractère de nouveauté, mais qu'ils ne précisaient pas en quoi consistait ce changement<sup>59</sup>.

Comment interpréter cette vague idée de changement? Il s'agit d'une idée peu précise, voire minimaliste, étant donné le terme « nouvelle » présent dans l'expression *grammaire nouvelle*. Les futurs enseignants voulaient-ils référer au changement de paradigme grammatical qui est l'essence même de la grammaire nouvelle? Il est également possible que les futurs enseignants aient voulu référer, d'une manière erronée, à une

---

<sup>59</sup> Les participants ayant abordé l'idée erronée d'un changement ou d'une nouveauté dans les règles grammaticales ne font pas partie de ce nombre moyen de mentions. C'est pourquoi nous affirmons que ces participants ont vaguement abordé l'idée de nouveauté et de changement.

nouveauté ou un changement au sein des règles grammaticales. Bref, nous ne pouvons qu'affirmer que cette représentation est l'indice d'une vague conscience d'un changement au sein de la grammaire.

Également, nous remarquons que les futurs enseignants finissants mentionnent plus souvent l'idée que la grammaire est un livre ou un ouvrage. Les résultats des tests statistiques montrent effectivement que le nombre moyen de mentions par participant de la cote relative à une conception matérielle de la grammaire est significativement plus élevé au post-test qu'au prétest. Ils sont environ 11% à posséder cette représentation à la fin de leur baccalauréat, alors que ce pourcentage s'élevait à 7% au prétest. Il ne s'agit certainement pas d'un changement qui permet de croire que les futurs enseignants finissants possèderaient de meilleures représentations à l'égard de la grammaire nouvelle. Au contraire, il s'agit même d'une vision réductrice de la grammaire, que nous jugeons erronée dans le cadre de la présente recherche. Il est donc décevant de constater ce changement chez les futurs enseignants. Effectivement, la grammaire se veut un ensemble d'hypothèses visant l'explication du fonctionnement d'une langue (Fisher et Nadeau, 2006). Des enseignants qui associent la grammaire à un ouvrage qui contient des règles n'ont peut-être pas conscience que, par l'enseignement de la grammaire, on souhaite entre autres amener les élèves à mieux comprendre le fonctionnement d'une langue.

Un autre résultat de notre étude vient renforcer cette idée que les futurs enseignants finissants ne possèderaient pas cette conception que la grammaire vise à amener les élèves à mieux comprendre le fonctionnement d'une langue. Effectivement, environ 8% des futurs enseignants finissants affirment que la grammaire nouvelle permet de *comprendre et d'expliquer la langue* alors qu'ils étaient un peu plus de 1% à l'avoir fait au prétest. Il aurait été encourageant de constater une augmentation significative du nombre moyen de mentions de ce thème chez les futurs enseignants finissants. Malheureusement, un tel

changement n'a pas été observé. Comment expliquer que les futurs enseignants ne mentionnent pas que la grammaire nouvelle permet de comprendre et d'expliquer la langue? Nous avons précédemment observé que les participants semblaient posséder une vision très normative de la grammaire. Se pourrait-il qu'une telle conception de la grammaire, c'est-à-dire une conception qui permet d'expliquer et de comprendre la langue, soit incompatible avec une vision plus normative de la grammaire, c'est-à-dire qui est davantage orientée vers l'étude des règles et leur mémorisation que vers la compréhension de celles-ci? Il se pourrait effectivement que l'importance que les futurs enseignants ont mis par le passé et mettent toujours à apprendre et mémoriser des règles les rende incapables de saisir que « la grammaire est un ensemble d'hypothèses formulées pour décrire et expliquer le fonctionnement d'une langue » (Fisher et Nadeau, 2006, p.4). Pour ce qui est de tous les autres thèmes des grilles d'analyse de contenu, rappelons que les tests t n'ont montré aucun changement significatif entre le nombre moyen de mentions de ces thèmes par participant entre la première et la dernière année universitaire. C'est donc dire que plusieurs représentations des futurs enseignants sont restées les mêmes entre la première et la dernière année d'université. Les thèmes qui étaient peu ou pas abordés par les futurs enseignants entrants ne le sont toujours pas par les finissants.

Globalement, à la lumière de l'ensemble des derniers éléments, peut-on affirmer que les changements observés laissent entrevoir une évolution marquée des représentations des futurs enseignants à l'égard de la grammaire nouvelle? D'emblée, nous croyons qu'il est juste de croire que non. Certes, on constate qu'il y a eu des changements dans les représentations à l'égard de la grammaire nouvelle des futurs enseignants. Cependant, nous croyons que l'état final de celles-ci, tel qu'elles sont dépeintes dans la présente recherche, ne peut permettre de croire en une compétence solide à enseigner la grammaire nouvelle de la part des futurs enseignants. Que faut-il penser d'un enseignant qui, après quatre années de formation universitaire, répond « Aucune idée » à la question « En quoi consiste la grammaire nouvelle »? Que penser de celui qui croit que certaines règles d'accord ne sont

plus les mêmes depuis l'implantation de la grammaire nouvelle? Peut-on vraiment espérer qu'un enseignant qui croit d'abord et avant tout que la grammaire prend la forme de règles à apprendre et mémoriser réussira à amener ses élèves à tirer profit de la grammaire nouvelle et des outils qu'elle propose afin de mieux comprendre le fonctionnement de la langue? Il est tout à fait justifié de croire qu'un tel enseignant ne possède pas ce qu'il faut pour enseigner avec une compétence assurée la grammaire nouvelle. Évidemment, les enfants qui seront les élèves de ces enseignants pourraient ne pas bénéficier d'un enseignement grammatical qui soit à la hauteur de ce qu'il devrait être. En effet, tel que nous l'avons vu précédemment dans la présente recherche, il semblerait que les représentations des enseignants peuvent avoir une influence sur la qualité de leur enseignement, tel que l'ont démontré certaines études (Steinberg, Marks et Haymore, 1985; Ball, 1988; Wilson & Wineburg, 1988; Grossman, 1991; Gauthier & Martineau, 1999). Il est clair que des représentations grammaticales peu élaborées ou encore, erronées, de la part des futurs enseignants, ne peuvent qu'avoir une influence néfaste sur la qualité de l'enseignement qui sera prodigué aux élèves. Par exemple, il est possible que des futurs enseignants intègrent à leur enseignement des concepts issus de la grammaire traditionnelle, comme le complément circonstanciel. Il se pourrait aussi qu'ils amènent davantage leurs élèves à retenir et mémoriser les règles qu'à tenter de les comprendre.

Cependant, certains changements encourageants ont été observés. Notamment, la *syntaxe* et l'idée *d'enseignement-apprentissage* occupent plus de place dans les représentations des futurs enseignants. Il serait intéressant de tenter de mieux cerner la nature de ces évolutions et d'effectuer des changements au sein de la formation initiale des étudiants en enseignement afin que ces modifications s'observent chez davantage de futurs enseignants du primaire. Quelques changements qui pourraient être apportés à la formation universitaire ont déjà été présentés et seront repris dans une section subséquente.

## 5.2 LE CARACTÈRE MULTIDIMENSIONNEL DES REPRÉSENTATIONS DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

La section précédente portait sur les représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle, au début et au terme de leur formation universitaire. Dans la présente partie, nous cherchons à savoir si ces futurs enseignants perçoivent la grammaire nouvelle comme étant multidimensionnelle. Nous avons précédemment établi que la grammaire se devait d'être envisagée d'une manière multidimensionnelle (Simard, 1999). Il serait effectivement fort important que les futurs enseignants sachent que la grammaire est composée de plusieurs dimensions. Cette connaissance est, comme ce fut établi dans le cadre théorique de cette recherche, l'un des éléments permettant de juger de la compétence à enseigner la grammaire des futurs enseignants. Cette vision multidimensionnelle de la grammaire permettrait aux enseignants d'enseigner la langue en établissant efficacement des liens entre chacune de ses dimensions. Comme l'avait précisé Simard « c'est seulement à cette condition que l'élève pourra disposer d'un savoir grammatical pleinement intériorisé quand il est à la fois unifié et opératoire » (1999, p.9).

Les futurs enseignants en début et en fin de formation initiale envisagent-ils la grammaire comme étant multidimensionnelle? Afin de connaître cet aspect du savoir des futurs enseignants du primaire, nous avons cherché à vérifier si leurs représentations présentaient un caractère multidimensionnel. Les résultats discutés dans cette partie proviennent de l'analyse de cinq questions du questionnaire, soit de deux questions ouvertes « Qu'est-ce que la grammaire? » et « En quoi consiste la grammaire nouvelle? » et de trois questions fermées qui visaient à mesurer, sur une échelle de type *Likert*, si les participants croyaient que la syntaxe, la ponctuation et la structure du texte sont des composantes de la grammaire. Nous répondons ainsi à la troisième question de recherche :

« Est-ce que les représentations des futurs enseignants du primaire laissent entrevoir une vision multidimensionnelle de la grammaire? »

Les futurs enseignants du primaire ont-ils conscience que la grammaire comporte plus d'une dimension? Globalement, entre la première et la dernière année d'université, les représentations grammaticales des futurs enseignants seraient plus multidimensionnelles. Rappelons que nous avons établi un score global de multidimensionnalité des représentations et que le test-t mené sur ce score a montré qu'il augmente entre le début et la fin du baccalauréat; la moyenne des scores au post-test s'avérant significativement supérieure à celle des scores au prétest.

Il s'agit d'un constat fort encourageant puisqu'il signifie que les futurs enseignants en toute fin de formation universitaire seraient davantage conscients que la grammaire nouvelle comporte plus d'une dimension. Par exemple, ils pourraient avoir mieux intégré l'idée que la grammaire ne porte pas seulement sur l'orthographe grammaticale. Toutefois, savent-ils que la ponctuation, la structure du texte, la syntaxe et l'orthographe grammaticale sont toutes des composantes de la grammaire? Qu'en est-il du lexique, du style et des niveaux de langue? Bref, dans quelle mesure leurs représentations grammaticales sont-elles multidimensionnelles?

D'abord, lorsque les futurs enseignants tentent de définir la *grammaire nouvelle*, aucun indice ne laisse croire que leurs représentations seraient multidimensionnelles, qu'ils soient au début ou au terme de leur formation initiale. Un tel constat n'est cependant pas bien étonnant. Effectivement, nous avons vu précédemment que les futurs enseignants éprouvaient de la difficulté à donner une définition à la *grammaire nouvelle*. Cette difficulté était particulièrement présente au début de la formation initiale, mais elle se

faisait également sentir à la fin de celle-ci. À ce moment, les étudiants faisaient souvent état de représentations erronées à l'égard de la grammaire nouvelle ou encore affirmaient ignorer ce en quoi elle consiste. Ainsi, il aurait été fort surprenant de déceler un caractère multidimensionnel dans les définitions que les entrants ou finissants au baccalauréat donnaient à la *grammaire nouvelle*.

Cependant, la définition qu'ils ont donnée à la *grammaire* laisse entrevoir une vision de celle-ci qui serait plus multidimensionnelle en fin de formation qu'au début. De quelle façon cette définition est-elle plus multidimensionnelle? Lorsque nous avons réalisé un portrait des représentations grammaticales des futurs enseignants, nous avons vu que lorsqu'ils débutaient leur formation initiale, ils semblaient accorder beaucoup d'importance à l'orthographe grammaticale. Pour eux, la grammaire concernait principalement le système des accords. Les autres dimensions de la grammaire occupaient peu ou pas de place au sein de leurs représentations. Toutefois, nous avons remarqué qu'en fin de baccalauréat, les étudiants avaient, en moyenne, davantage mentionné la syntaxe et la ponctuation lorsqu'ils parlaient de grammaire, et ce, d'une manière significative. Il est donc fort probable que le fait que nous ayons observé que la définition que les futurs enseignants donnent à la *grammaire* serait plus multidimensionnelle en fin de formation qu'au début soit dû au nombre plus élevé de mentions de ces deux thèmes (syntaxe et ponctuation) par les participants finissants. Effectivement, rappelons que les tests statistiques n'ont laissé voir aucun changement notable en ce qui concerne les autres composantes de la grammaire (grammaire du texte, lexique, registres de langue, stylistique, vocabulaire).

Les trois questions fermées à échelle de type *Likert*, utilisées dans le calcul du score global de multidimensionnalité des représentations grammaticales des futurs enseignants, tendent aussi à démontrer que les futurs enseignants en fin de baccalauréat auraient davantage conscience que la syntaxe et la ponctuation sont des composantes de la

grammaire. Les résultats des tests-t révèlent en effet que, pour chacune de ces deux questions, la moyenne des scores du post-test s'avère significativement plus élevée que celle des scores du prétest. En fait, en fin de baccalauréat, la totalité des participants seraient d'accord avec l'idée selon laquelle la ponctuation serait une dimension de la grammaire, alors qu'au début du baccalauréat, ils étaient environ 90% à le croire. C'est également la presque totalité des participants finissants (97,5%) qui seraient d'accord avec l'idée que la syntaxe est une composante de la grammaire, ce qui représente une augmentation d'environ 10% par rapport aux résultats du prétest (87%). Manifestement, ces résultats vont dans le même sens que ceux issus de l'analyse des représentations des futurs enseignants à l'égard de la grammaire nouvelle, présentée à la section précédente. Rappelons que nous avons effectivement observé un changement dans les représentations des futurs enseignants en ce qui a trait à la syntaxe et à la ponctuation. En moyenne, les finissants mentionnaient ces thèmes dans un nombre significativement plus élevé.

On observe que deux résultats de notre étude ne se rejoignent pas tout à fait. Effectivement, les étudiants seraient plus en accord avec l'énoncé *La structure des textes (par exemple, l'introduction, le développement et la conclusion) est une composante de la grammaire* lorsqu'ils terminent leur formation initiale que lorsqu'ils débutent celle-ci. Ce résultat est issu de l'analyse des réponses des participants à l'une des trois questions fermées à échelle de Likert. Ainsi, nous pourrions croire que les futurs enseignants sont davantage conscients que la structure des textes est une des dimensions de la grammaire nouvelle. Cependant, rappelons que l'analyse des représentations de la grammaire nouvelle des futurs enseignants, présentée dans la section précédente, avait révélé qu'en moyenne, ceux-ci ne mentionnaient pas plus souvent les aspects liés à la structure du texte lorsqu'ils étaient à la fin de leur formation universitaire. Ainsi, les résultats issus des questions à échelle de Likert laissent croire que les futurs enseignants sont davantage en accord avec l'idée que la structure des textes est une composante de la grammaire. Cependant, lorsqu'on questionne les futurs enseignants d'une manière plus vague, c'est-à-dire en parlant de

*grammaire* et de *grammaire nouvelle*, comme cela fut fait aux questions 1 et 2, les participants ne semblent pas accorder davantage d'importance à la structure des textes lorsqu'ils terminent leur baccalauréat que lorsqu'ils débutent celui-ci. Toutefois, il est intéressant de constater que le pourcentage de futurs enseignants finissants qui adhèrent à l'idée que la structure des textes est une composante de la grammaire est de seulement 60,98%, alors que ceux qui croyaient que la ponctuation et la syntaxe étaient des composantes de la grammaire sont de respectivement 100% et 97,5%. Ceci suggère donc qu'il est possible qu'un bon nombre de futurs enseignants sachent que la grammaire textuelle est une dimension de la grammaire. Cependant, il semble plus certain que les futurs enseignants conçoivent que la syntaxe et la ponctuation sont des composantes de la grammaire nouvelle.

Comment pourrions-nous expliquer ce résultat ? D'emblée, il faut dire qu'aucune des études que nous avons recensées ne portait, de près ou de loin, sur la place qu'accordent les futurs enseignants à la grammaire textuelle au sein de leurs représentations. Ainsi, nous ne pouvons établir de liens avec d'autres études. Cependant, nous pouvons tenter quelques pistes d'explication. D'abord, tel que nous l'avons vu précédemment, il est possible que la formation universitaire reçue par les futurs enseignants ne les amène pas à intégrer solidement la grammaire textuelle (structure des textes) au sein de leurs représentations grammaticales. Encore une fois, nous suggérons l'idée qu'il soit possible qu'un seul cours obligatoire portant spécifiquement sur la grammaire ne soit pas suffisant pour faire évoluer les représentations des étudiants. Également, il est possible que l'expérience de stage des participants n'ait pas suffisamment contribué à amener les futurs enseignants à intégrer solidement la grammaire textuelle au sein de leurs représentations.

Globalement, que nous apprennent ces nouveaux résultats quant à la *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*? Nous avons

précédemment établi qu'une vision multidimensionnelle de la grammaire se devait de faire partie de la définition d'un enseignant compétent. Un enseignant n'ayant pas conscience que la grammaire comporte plus d'une dimension et qu'il importe de traiter celles-ci en interaction plutôt qu'isolément risque fort probablement d'enseigner chacune des dimensions de la grammaire isolément, sans établir efficacement les liens entre chacune d'entre elles, privant ainsi ses élèves d'un savoir grammatical pleinement intériorisé. Dans le pire des cas, il est même possible que des enseignants n'incluent pas à leur savoir toutes les dimensions grammaticales, croyant à tort que certains thèmes, tel le lexique ou le style, ne sont pas des composantes de la grammaire. Encore une fois, il est évident qu'une telle réalité ne saurait que nuire aux élèves de ces enseignants. Il faut cependant avouer que l'évolution constatée est encourageante et laisse croire que certaines mesures qui permettraient d'insister davantage sur cet aspect du savoir grammatical des futurs enseignants, telles que l'ajout de cours obligatoires liés à la grammaire nouvelle, pourraient contribuer à amener les futurs enseignants à réellement intégrer cette vision multidimensionnelle de la grammaire.

### **5.3 LE DEGRÉ DE CONNAISSANCE DE CERTAINS SAVOIRS CURRICULAIRES DE GRAMMAIRE NOUVELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE**

Les deux parties précédentes portaient principalement sur les représentations grammaticales des futurs enseignants du primaire. Notre regard se tourne maintenant vers le degré de connaissance des étudiants à l'égard de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle. Il faut rappeler que les savoirs curriculaires dont il est ici question sont des connaissances relatives à la grammaire nouvelle qui figurent dans le programme de formation pour le primaire. Nous pouvons donc nous attendre à ce que les futurs enseignants en fin de formation initiale fassent preuve d'une excellente maîtrise de ces

savoirs puisque ce sont précisément ceux-ci qu'ils devront enseigner à des élèves du primaire. Cependant, si ces savoirs ne sont pas parfaitement maîtrisés par les finissants, nous espérons au moins constater qu'ils les maîtrisent mieux qu'à leur entrée au baccalauréat. Ainsi, dans cette partie, nous répondons à la quatrième question de recherche « *Quel est le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire, au début et au terme de la formation universitaire?* »

Les dix questions qui ont été sélectionnées afin d'évaluer cet aspect du savoir des futurs enseignants du primaire portent donc sur des connaissances de grammaire nouvelle qui sont à acquérir par les élèves québécois du primaire (voir les questions 2, 3a, 3d, 3e, 4a, 4b, 5, 6a, 6b, 7, 8a, 8b, 8d et 8f du questionnaire se trouvant à la section 3.4 du présent mémoire). À ce sujet, rappelons que ces questions portaient sur les notions suivantes : la définition de la grammaire nouvelle, le groupe nominal et ses fonctions syntaxiques, le groupe verbal et sa fonction syntaxique, le groupe complément de phrase et les groupes facultatifs, la forme et le type d'une phrase, et le type d'un texte<sup>60</sup>. Soulignons à nouveau qu'il est légitime de nous attendre à ce que les futurs enseignants québécois fassent preuve d'un très bon degré de connaissance de ces savoirs. Qu'en est-il vraiment ? Peut-on affirmer que les futurs enseignants semblent très bien maîtriser les savoirs de grammaire nouvelle qu'ils auront à enseigner à leurs élèves ?

Débutons d'abord par le niveau de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire au début de leur formation universitaire. À ce moment, lorsque nous avons établi la moyenne des scores obtenus à

---

<sup>60</sup> Rappelons également que le score qui fut établi suite à la l'analyse de ces questions relatives au niveau de connaissance de savoirs curriculaires de grammaire nouvelle est un score sur 23.

l'épreuve de connaissances curriculaires, constituée des dix questions sélectionnées, les entrants ont obtenu une moyenne d'un peu plus de 23%. Il s'agit d'une faible moyenne pour des étudiants qui débutent des études universitaires et qui, de ce fait, ont déjà au moins treize années de scolarité. Cette conclusion rejoint celle de l'étude de Roy, Lafontaine et Legros (1995) selon laquelle les étudiants des ordres postsecondaires, après treize années de scolarité, ne feraient pas état d'un savoir grammatical imposant.

La connaissance des savoirs curriculaires sélectionnés des futurs enseignants entrants est donc très faible. Cependant, il faut dire que les connaissances évaluées par les questions identifiées portent sur la grammaire *nouvelle*. Rappelons que c'est en 1995 que celle-ci a fait son apparition dans le programme de formation pour le secondaire. Au primaire, cette intégration s'est faite en 2001. Ainsi, il est clair que les participants de la présente recherche, interrogés pour la première fois en 2006, n'ont pas bénéficié d'une scolarisation complète en lien avec la grammaire nouvelle. Cet aspect pourrait contribuer à expliquer la piètre performance des futurs enseignants entrants. Il faut aussi souligner que les questions sélectionnées pour la mesure du degré de connaissance des savoirs curriculaires sont bien loin de couvrir l'ensemble des savoirs de grammaire nouvelle au programme au primaire. Une quantité plus grande de questions aurait permis d'avoir une idée plus précise de la maîtrise de ces savoirs par les futurs enseignants, entrants et finissants. Néanmoins, il reste qu'en début de formation, les futurs enseignants ne semblent pas bien maîtriser certains savoirs essentiels de grammaire nouvelle du programme de formation pour le primaire.

Maintenant, que se passe-t-il entre la première et la dernière année d'université ? Les résultats laissent croire que les futurs enseignants du primaire amélioreraient leur maîtrise de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle au cours de leur baccalauréat. Effectivement, les résultats au test statistique ont indiqué que la moyenne

obtenue par les participants à la fin de la formation était significativement supérieure à celle qu'ils avaient obtenue au début de celle-ci. Aux dix questions mesurant leur degré de connaissance de ces savoirs, les finissants ont obtenu une moyenne frôlant 41% alors qu'à leur entrée au baccalauréat, cette moyenne était d'environ 23%. Il s'agit d'une augmentation d'environ 18% qui laisse croire que la formation universitaire pourrait contribuer à faire évoluer les connaissances relatives aux savoirs curriculaires des étudiants. Cette conclusion rejoint celle de Beaudoin, Boutin et Huot (2004), dont l'étude avait montré que les futurs enseignants du primaire auraient, au terme de leur formation universitaire, une meilleure connaissance de la grammaire nouvelle qu'à leur entrée au baccalauréat.

Ainsi, les futurs enseignants connaîtraient mieux certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle à la fin de leur baccalauréat qu'au début de celui-ci. Il s'agit certainement d'une conclusion très positive. Cependant, force est d'avouer que même si les étudiants s'améliorent entre la première et la quatrième année d'université, il y a lieu de se questionner sérieusement sur le degré de connaissance atteint en fin de formation. En effet, la moyenne de 41% obtenue par les participants finissants à l'épreuve globale de connaissances curriculaires est nettement sous le seuil du 60% normalement considéré comme étant la valeur minimale requise pour se voir attribuer la note de passage à une évaluation donnée. Ainsi, le niveau de connaissance global de savoirs curriculaires de grammaire nouvelle n'atteindrait pas ce seuil. Est-ce dire que les futurs enseignants ne maîtriseraient pas l'ensemble des savoirs curriculaires grammaticaux abordés dans cette recherche ? En fait, les résultats nous ont précédemment appris que certains savoirs curriculaires semblaient être mieux maîtrisés que d'autres par les finissants.

Afin de permettre au lecteur d'avoir un portrait global de la situation, c'est-à-dire de voir quels savoirs curriculaires seraient mieux maîtrisés par les finissants et lesquels ne le

seraient pas, nous avons regroupé tous les savoirs curriculaires abordés dans cette étude dans le tableau 13. Les savoirs ont été classés selon leur niveau de connaissance de la part des finissants. Les savoirs qui figurent dans la colonne des *savoirs mieux maîtrisés* sont ceux pour lesquels la moyenne atteinte en fin de baccalauréat aux questions reliées était supérieure à 60%. Les savoirs qui figurent dans la colonne des *savoirs non-maîtrisés* sont ceux dont cette moyenne était inférieure à 60%. Pour chaque savoir, la moyenne atteinte en fin de baccalauréat est rappelée. Il est à noter que ce tableau présente les données relatives aux 42 participants ayant répondu à la fois au prétest et au post-test. Le lecteur intéressé à connaître les scores obtenus par l'ensemble des participants ayant répondu au post-test, incluant ceux n'ayant pas réalisé le prétest, est invité à consulter l'annexe VIII, qui regroupe la distribution des scores des participants à chacune des questions leur ayant été soumises (pour les données relatives aux savoirs curriculaires, consulter les figures 36 à 48 de cette annexe).

Tableau 13 : Savoirs curriculaires de grammaire nouvelle mieux maîtrisés et non-maîtrisés par les futurs enseignants en fin de formation initiale (n = 42)<sup>1</sup>

Savoirs mieux maîtrisés	Savoirs non-maîtrisés
La forme et le type d'une phrase (M = 80,49%, É.T. = 40,12) <sup>2</sup>	Définition donnée au concept de grammaire nouvelle (M = 54,37%, É.T. = 48,00)
Le poème et le type de texte associé (M = 63,41%, É.T. = 48,77)	Repérage de groupes du verbe au sein d'une phrase (M = 45,12%, É.T. = 44,45)
Repérage de groupes facultatifs (M = 61,79%, É.T. = 19,63)	Repérage de groupes nominaux au sein d'une phrase (M = 43,09%, É.T. = 27,13)
	Identification de la fonction syntaxique d'un groupe du verbe (M = 39,02%, É.T. = 49,39)
	Identification de la fonction syntaxique de groupes nominaux (M = 27,64%, É.T. = 29,72)

Les propriétés du groupe complément de phrase  
(M = 17,07%, É.T. = 38,09)<sup>2</sup>

Distinction entre la nature et la fonction d'un  
groupe syntaxique (M = 13,21%, É.T. = 30,04)

Identification de la nature de groupes nominaux  
(M = 8,94%, É.T. = 24,75)<sup>3</sup>

---

Notes. <sup>1</sup> Ce tableau ne présente que les moyennes obtenues par les participants en fin de baccalauréat. Le tableau complet, qui comprend les moyennes en début et en fin de baccalauréat, les écarts-types et les résultats aux tests-t peut être consulté au chapitre 4 du présent mémoire, à la section 4.3 (tableau 10).

<sup>2</sup> Les savoirs curriculaires « *les propriétés du groupe complément de phrase* » et « *la forme et le type d'une phrase* » ont été ombragés afin de rappeler au lecteur que les résultats des tests statistiques avaient révélé qu'il n'y avait pas de différence significative entre les moyennes obtenues par les participants au prétest et au post-test.

<sup>3</sup> Cette moyenne a été obtenue à l'aide des questions 3a, 3d et 3e, qui ont été regroupées et dont les scores ont été additionnés.

Nous jugeons plutôt alarmants les résultats exposés dans ce tableau. En fait, pour la majorité des savoirs évalués, la moyenne obtenue par les finissants n'atteint pas 60%. On remarque même que deux moyennes ne dépassent pas 15%. La question qui portait sur la *forme et le type d'une phrase* est la seule à laquelle les futurs enseignants ont obtenu une moyenne qui se rapproche de ce qui peut être attendu de la part de futurs enseignants en fin de formation. Globalement, ces résultats ne peuvent être jugés satisfaisants. Néanmoins, ce tableau nous rappelle aussi que les moyennes obtenues par les finissants, bien que faibles, ont pour la plupart augmenté significativement au cours de la formation universitaire, tel que l'indiquent les résultats des tests-t réalisés sur les moyennes obtenues au prétest et au post-test, résultats qui peuvent être consultés au tableau 10 du précédent chapitre.

Dans les lignes qui suivent, nous revoyons précisément quels savoirs seraient mieux maîtrisés par les futurs enseignants en fin de formation et lesquels ne le seraient pas. Nous tentons également d'expliquer les moyennes obtenues pas les participants. Nous abordons,

dans l'ordre, les éléments suivants : 1) la définition donnée à la grammaire nouvelle; 2) le groupe nominal; 3) le groupe du verbe; 4) le groupe qui occupe la fonction de complément de phrase et les groupes facultatifs; 5) le type et la forme d'une phrase; 6) le type d'un texte. Mentionnons tout de suite qu'à notre connaissance, aucune étude n'a encore porté sur ces aspects bien précis du savoir des futurs enseignants. Aucune recherche n'a cherché à savoir s'ils maîtrisaient ces savoirs curriculaires à la toute fin de leur formation initiale ou encore, s'ils les maîtrisaient mieux qu'au début de celle-ci. Ainsi, nous réalisons des portraits qui sont exploratoires et qui visent, entre autres, à mettre en lumière des questionnements qui pourraient être abordés dans d'éventuelles recherches.

### **5.3.1 La qualité de la définition donnée à la grammaire nouvelle**

La justesse de la réponse donnée par les futurs enseignants à la question *En quoi consiste la grammaire nouvelle?* a d'abord été évaluée (question 2). Nous y avons accordé un score, considérant que les étudiants devraient connaître la grammaire nouvelle en tant que savoir curriculaire, c'est-à-dire comme un savoir qui fait partie du programme et qu'ils devront enseigner. Les résultats ont révélé que cette définition serait plus juste en fin de formation initiale, c'est-à-dire qu'elle serait davantage en accord avec la définition donnée à la grammaire nouvelle dans le cadre théorique. On note effectivement une augmentation notable de la moyenne générale accordée aux réponses. Les entrants au baccalauréat ont effectivement obtenu une faible moyenne de 9,52%, alors que les finissants obtiennent une moyenne qui frôle 55%. Les résultats des tests statistiques comparant ces deux moyennes ont indiqué que celle obtenue en fin de baccalauréat était significativement plus élevée que celle obtenue au début du baccalauréat. Cela constitue une augmentation de près de 45%. Cependant, il faut être prudent lorsque vient le temps d'interpréter ce résultat. Effectivement, il ne signifie surtout pas que l'on peut mesurer le degré de connaissance de la grammaire nouvelle des futurs enseignants qui débutent leur baccalauréat à environ 10%

et celui de ceux qui le terminent à 55%. Rappelons que ces moyennes sont issues de l'établissement d'une proportion du nombre de cotes non-erronées sur le nombre total de cotes et du calcul d'un score sur trois correspondant à cette proportion. Ainsi, un participant qui aurait abordé un seul thème non-erroné au sujet de la grammaire se serait vu attribuer le score de trois sur trois, alors que celui qui aurait 6 thèmes, dont trois erronées, aurait obtenu un score de 1,5 sur trois. Ainsi, il faut comprendre qu'à la fin de leur baccalauréat, les futurs enseignants sont désormais capables de parler de la grammaire nouvelle avec un peu plus de 50% de conceptions qui soient justes. Il faut également rappeler qu'au tout début de la formation initiale, 75% des futurs enseignants interrogés avaient affirmé ignorer ce qu'était la grammaire nouvelle. Ce pourcentage avait chuté à 25% chez les finissants et les tests statistiques avaient révélé que cette diminution était significative. Ainsi, cette augmentation de la moyenne donnée à la définition de la grammaire ne signifie pas nécessairement que les futurs enseignants ont *remplacé* des représentations erronées par des représentations non erronées. Elle signifie surtout qu'ils ignorent moins ce qu'est la grammaire nouvelle.

Un tel résultat peut-il être jugé satisfaisant? Que penser d'un enseignant qui, lorsqu'il parle de la grammaire nouvelle, la définit avec seulement un peu plus de 50% de conceptions non erronées? Sans l'ombre d'un doute, il s'agit d'une proportion beaucoup trop faible pour un futur enseignant à l'aube d'exercer sa profession. Un tel enseignant peut-il être considéré comme étant compétent? Pouvons-nous affirmer qu'il est un professionnel possesseur d'objets de savoirs relatifs à la grammaire nouvelle? Certes, il n'en est rien. Il ne nous viendrait jamais à l'idée d'affirmer qu'un médecin compétent est capable d'expliquer ce en quoi constitue le cancer du cerveau avec seulement un peu plus de 50% de conceptions non erronées. D'emblée, nous affirmerions que ce médecin est incompetent et qu'il devrait être en mesure de parler de ce type de cancer avec une totalité de conceptions justes. Or, une telle proportion ne peut être tolérée chez des futurs

enseignants à l'aube d'exercer leur profession et clairement, ce résultat soulève des questions quant à la compétence à enseigner la grammaire des futurs enseignants.

### **5.3.2 Le groupe nominal**

#### *5.3.2.1 L'identification de la nature de groupes nominaux*

Il apparaît d'abord que les futurs enseignants ne deviendraient pas toujours meilleurs, en cours de formation, lorsqu'ils doivent identifier la nature de groupes nominaux. À trois questions, on demandait aux étudiants d'identifier la nature de GN<sup>61</sup> mis en relief dans des phrases (questions 3a, 3d et 3e du questionnaire se trouvant à la section 3.4 du présent mémoire). Les résultats des tests statistiques indiquent d'abord une évolution significative entre le début et la fin du baccalauréat aux deux questions où les participants devaient identifier la nature de GN qui occupaient la fonction de sujet. À la question où le groupe nominal occupait la fonction de complément direct, on ne note pas d'amélioration significative, les moyennes s'avérant très faibles au prétest et au post-test. Ces constatations ouvrent certainement la porte à des interprétations intéressantes. Est-ce dire que les futurs enseignants ont plus de facilité à reconnaître des groupes nominaux lorsqu'ils occupent la fonction de sujet? Les groupes syntaxiques qui occupent la fonction de complément sont-ils plus difficiles à reconnaître pour les futurs enseignants? Comment cela pourrait-il s'expliquer? Est-ce que ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que le groupe nominal sujet est un des constituants obligatoires de la phrase et qu'il devient, de ce fait, plus facile à identifier? Nos résultats ne permettent pas de nous prononcer sur le sujet.

---

<sup>61</sup> Groupe nominal ou groupes nominaux

Ainsi, il semble que les futurs enseignants finissants seraient plus habiles que les entrants pour identifier la nature de certains groupes nominaux. Cependant, force est de constater, même si les étudiants s'améliorent entre la première et la dernière année d'université, qu'il y a lieu de se questionner sur le degré de connaissance global atteint, en fin de formation, par les participants aux tâches d'identification de la nature de groupes nominaux. La moyenne globale pour les trois questions portant sur l'identification de groupes nominaux n'atteint pas 10% au terme des quatre années de formation universitaire réussies. Clairement, les futurs enseignants ne semblent pas à l'aise dans cette tâche. Comment expliquer un si faible taux de réussite? La présente recherche, bien qu'exploratoire, permet de proposer quelques pistes de réflexion. L'idée que les groupes nominaux qui occupent la fonction de complément pourraient être plus difficiles à reconnaître pour les futurs enseignants a été suggérée. Mais une autre hypothèse émerge. Les étudiants devaient identifier la nature des groupes nominaux soulignés dans les trois phrases suivantes : 1) *Il mange une pomme*; 2) *Celui-ci est intéressant* et 3) *Isabelle la déteste*. *Il* et *la* sont des pronoms personnels alors que *celui-ci* est un pronom démonstratif. Serait-il possible que les futurs enseignants trouvent particulièrement difficile l'identification de groupes nominaux constitués de pronoms?

Ces derniers résultats soulèvent des doutes quant au degré de connaissance global de savoirs curriculaires des futurs participants. Il est évidemment anormal et complètement aberrant que des futurs enseignants en toute fin de formation soient si peu habiles pour identifier la nature de groupes nominaux. Il s'agit de savoirs curriculaires, c'est-à-dire des savoirs qui se retrouvent dans le programme de formation et, de ce fait, ils peuvent avoir à les enseigner dans les mois qui suivront la fin de leur baccalauréat. Une telle carence ne peut être sans conséquence pour les enfants qui seront les élèves de ces enseignants. Il est fort peu probable que les futurs enseignants interrogés dans cette recherche soient en mesure d'enseigner avec assurance et compétence la notion de groupes nominaux. À quel point cette faiblesse de la part des futurs enseignants peut-elle avoir une influence sur les

élèves? Ceux-ci peuvent-ils en venir à éprouver, avec la notion de groupe nominal, des difficultés qu'ils n'auraient pas eues si cette notion leur avait été enseignée par un enseignant maîtrisant pleinement ce savoir? Quelle sorte d'influence cela peut-il avoir sur leur intérêt envers la grammaire et la langue française en général? Nous croyons que de telles carences de la part des futurs enseignants ne peuvent qu'avoir des effets néfastes chez les élèves à qui ils enseigneront.

Des recherches plus exhaustives portant sur la maîtrise des savoirs curriculaires relatifs aux groupes syntaxiques auraient tout avantage à être menées afin d'être en mesure de bâtir un portrait global plus complet. Plus précisément, il serait intéressant de mener une étude qui chercherait à évaluer si les futurs enseignants ont bel et bien plus de difficultés à reconnaître un groupe nominal qui n'occupe pas la fonction de sujet. Si tel est le cas, il faudrait tenter de mieux connaître les raisons de ces difficultés rencontrées chez les étudiants, afin d'être en mesure d'agir au sein de leur formation universitaire par le biais d'interventions qui viseraient à contrer ces difficultés. Également, il a été soulevé qu'il était possible que les futurs enseignants éprouvent une difficulté particulière à identifier des groupes nominaux formés de pronoms. Notre étude ne nous permet pas d'évaluer si les étudiants ont plus de difficultés à reconnaître ces GN que ceux qui seraient formés de noms, par exemple. Encore une fois, il serait hautement pertinent de chercher à mieux connaître cet aspect du savoir des futurs enseignants afin d'orienter la formation grammaticale qui leur est prodiguée. En fait, notre recherche comprenant un nombre limité de questions, il serait intéressant de voir naître une étude plus exhaustive, qui pourrait se pencher sur cet aspect précis du savoir des futurs enseignants, ou encore sur leur niveau de connaissance de l'ensemble des savoirs curriculaires grammaticaux qu'ils doivent maîtriser. Ceci fait, des recherches cherchant à connaître les effets que peuvent avoir sur les élèves les faiblesses des futurs enseignants quant à ce ou ces savoirs curriculaires pourraient être menées.

### 5.3.2.2 Le repérage de groupes nominaux dans une phrase

Les futurs enseignants ont aussi eu à repérer trois groupes nominaux dans une phrase (question 6a du questionnaire se trouvant à la section 3.4). En cours de formation, les futurs enseignants amélioreraient aussi leur habileté à *repérer* des groupes nominaux au sein d'une phrase. Nous constatons effectivement que la moyenne de 28% obtenue par les étudiants à leur post-test est de plus de 20% supérieure à celle qu'ils avaient obtenue au prétest; selon les résultats du test-t mené auprès de ces moyennes, cela se révèle une différence statistiquement significative. Également, la moyenne atteinte par les finissants à la question portant sur le repérage de GN (M = 43%) (question 6a) semble être plus élevée que celle atteinte aux questions d'identification de la nature<sup>62</sup> de GN (M = 9%) (questions 3a, 3d et 3e du questionnaire se trouvant à la section 3.4). Comment expliquer une telle différence entre les moyennes obtenues à ces questions, qui portent pourtant toutes sur la notion de groupe nominal ? On remarque que, parmi les trois groupes nominaux à repérer à la question 6a, un seul était composé d'un pronom. Les deux autres groupes nominaux présentaient les structures suivantes : *déterminant + nom + adjectif* et *déterminant + nom*. Nous avons précédemment suggéré l'idée qu'il était possible que les futurs enseignants aient plus de difficulté à reconnaître des GN qui sont formés de pronoms. Il est possible que la moyenne plus élevée obtenue à la question 6a soit due au fait que deux GN à repérer sur trois n'étaient pas formés d'un pronom. Ce résultat contribue à croire qu'il serait fort intéressant de chercher à savoir si les futurs enseignants reconnaissent plus facilement certains groupes nominaux que d'autres.

---

<sup>62</sup> Lors d'une tâche d'*identification de la nature* de GN, des groupes syntaxiques étaient identifiés et les participants devaient nommer la nature nominale de ceux-ci. Dans une tâche de *repérage* de GN, une phrase était donnée et les participants devaient retrouver et identifier correctement les GN au sein de celle-ci.

Ainsi, nous constatons une amélioration significative de la moyenne obtenue par les participants à la question portant sur le repérage de groupes nominaux. Les futurs enseignants terminent leur baccalauréat avec une moyenne globale de 43%. Cependant, cette moyenne est sous le seuil du 60% normalement considéré comme étant la valeur minimale requise pour se voir attribuer la note de passage à une évaluation donnée. Cette moyenne laisse entrevoir un niveau de maîtrise de cette notion qui serait clairement insuffisant pour des futurs enseignants en toute fin de formation initiale. Encore une fois, ce résultat laisse poindre un sérieux doute quant à la compétence à enseigner la grammaire nouvelle de ces futurs enseignants. Malgré l'amélioration significative observée, les connaissances liées au groupe nominal des participants finissants restent déficientes pour la majorité d'entre eux.

### 5.3.2.3 *La fonction syntaxique de groupes nominaux*

Les deux sections précédentes laissent croire que les futurs enseignants maîtriseraient mieux certaines notions liées à la *nature* de groupes nominaux à la fin de leur baccalauréat qu'au début de celui-ci. Qu'en est-il maintenant des *fonctions* syntaxiques qui peuvent être exercées par les groupes nominaux? Les futurs enseignants maîtriseraient-ils mieux celles-ci en fin de baccalauréat? À ce sujet, nous avons d'abord demandé aux futurs enseignants d'identifier la fonction syntaxique de trois groupes nominaux (question 6b du questionnaire se trouvant à la section 3.4). Selon les résultats du test-t réalisé pour comparer les moyennes obtenues à cette tâche au prétest et au post-test, il appert que les étudiants s'amélioreraient de façon significative entre la première et la dernière année d'université. Effectivement, ils terminent le baccalauréat avec une moyenne d'environ 28%, celle-ci surpassant significativement celle de moins de 3% atteinte au début de la formation initiale. Il faut cependant rappeler que pour identifier correctement la fonction syntaxique d'un groupe nominal à la question 6b, les participants devaient d'abord avoir été en mesure de

repérer correctement celui-ci à la question 6a. Ainsi, si un participant avait mal identifié un groupe nominal à la question 6a, il n'obtenait automatiquement aucun point pour l'identification de la fonction syntaxique de celui-ci. Ainsi, tous ceux qui n'ont obtenu aucun point à la question 6a n'en ont également obtenu aucun à la question 6b. Cela nous amène à nous demander si les étudiants qui n'ont pas été en mesure de repérer les GN seraient tout de même en mesure d'identifier la fonction syntaxique de GN qui seraient déjà identifiés dans une phrase. Notre recherche ne permet pas d'en savoir plus à ce sujet. Une autre pourrait donc chercher, entre autres, à combler ce manque méthodologique de notre étude.

Une amélioration s'observe donc entre le prétest et le post-test. Cependant, il faut encore une fois admettre que cette amélioration ne signifie pas que les finissants atteignent des scores moyens acceptables. Une moyenne de connaissance de 28% ne peut évidemment pas être jugée suffisante pour un savoir qu'ils devront sous peu enseigner. Forcément, une telle faiblesse ne saurait être sans conséquence pour leur pratique future. Il est probable qu'ils enseigneront cette notion avec peu d'aisance et qu'ils ne seront pas en mesure d'amener leurs élèves à identifier efficacement les fonctions syntaxiques de groupes nominaux puisqu'eux-mêmes le font d'une manière laissant transparaître d'importantes faiblesses. L'amélioration observée est certes bon signe, mais d'importantes lacunes restent à combler.

### 5.3.3 Le groupe du verbe

#### 5.3.3.1 *Le repérage de groupes du verbe dans une phrase*

Nous avons vu que les futurs enseignants finissants seraient plus habiles pour repérer des groupes nominaux dans des phrases que les entrants (question 6a). Qu'en est-il du repérage de groupes du verbe? Les étudiants deviendraient également meilleurs dans cette tâche en cours de formation. Effectivement, lorsqu'on a demandé aux futurs enseignants d'identifier deux groupes du verbe dans des phrases (questions 4a et 4b du questionnaire se trouvant à la section 3.4), on a noté une amélioration d'environ 35% entre le début et la fin du baccalauréat, amélioration jugée statistiquement significative à la lumière des résultats du test-t réalisé sur les moyennes obtenues au prétest et au post-test. À la fin de leur formation, les futurs enseignants finissants seraient à peu près aussi habiles pour repérer des groupes du verbe que pour repérer des groupes nominaux. Ils terminent effectivement leur baccalauréat avec une moyenne d'un peu plus de 45% à cette tâche, alors qu'ils obtenaient une moyenne de 43% à celle les invitant à repérer des groupes nominaux.

C'est sans surprise que nous jugeons ici cette moyenne trop peu élevée pour des étudiants en fin de baccalauréat, malgré l'amélioration certaine qui est observable entre la première et la dernière année d'université. Être en mesure de repérer un groupe du verbe au sein d'une phrase est, selon nous, une connaissance de base qui devrait être maîtrisée à la perfection par les futurs enseignants en formation. Le groupe du verbe est d'ailleurs un des constituants obligatoires de la phrase de base. Comment se fait-il que les participants aient obtenu une faible moyenne à la fin de leur baccalauréat? Nous pourrions certes penser qu'elle pourrait s'expliquer par le niveau de complexité des phrases au sein desquelles les

participants devaient repérer les GV<sup>63</sup>. Or, il appert que les deux phrases présentées aux participants s'avéraient être des phrases simples, c'est-à-dire qu'elles ne contenaient qu'un seul verbe conjugué. De plus, chacun des deux groupes verbaux à identifier ne présentait qu'une seule expansion de nature nominale. Ainsi, il apparaît naturel que les finissants auraient dû être aptes à repérer les groupes verbaux de ces phrases simples. Une fois de plus, nous jugeons qu'il serait fondamental de mener une étude plus exhaustive afin de confirmer ou infirmer les doutes que notre recherche laisse poindre quant au niveau de connaissance du groupe verbal de la part des futurs enseignants. S'il s'avérait que d'autres études mettent en lumière cette grande difficulté des finissants à identifier des groupes verbaux dans des phrases simples, il y aurait là une sérieuse réflexion à faire quant aux raisons de cette faiblesse chez les étudiants. Est-ce que la formation universitaire qui leur est offerte pourrait avantageusement subir des modifications ? Il s'agirait d'une avenue à explorer. Évidemment, il est clair que les étudiants pourraient aussi être en partie imputables quant à cette lacune. Sont-ils peu motivés face à leur formation universitaire ? Éprouvent-ils un problème de rétention de l'information, comme ce fut suggéré précédemment ? Le niveau de motivation des futurs enseignants face aux apprentissages liés à l'enseignement de la grammaire pourraient aussi être exploré dans le cadre d'autres études.

### 5.3.3.2 *La fonction syntaxique du groupe du verbe*

Qu'en est-il maintenant de la fonction syntaxique du groupe du verbe? Rappelons à ce sujet que le groupe de verbe ne peut exercer qu'une seule fonction syntaxique : celle de prédicat. Il appert qu'un peu plus de 60% des futurs enseignants finissants n'ont pas réussi à identifier correctement la fonction syntaxique d'un groupe du verbe (question 5). Certes,

---

<sup>63</sup> Groupe verbal ou groupes verbaux.

les étudiants se sont améliorés entre le début et la fin de la formation initiale. Aucun participant n'avait obtenu la bonne réponse à l'entrée au baccalauréat et l'amélioration constatée a été jugée statistiquement significative à la suite du test-t réalisé sur les moyennes obtenues au prétest et au post-test. Toutefois, la moyenne atteinte en fin de baccalauréat reste peu élevée. Les futurs enseignants ne semblent donc pas bien connaître la fonction syntaxique « prédicat ».

Que penser de ces résultats? N'est-il pas problématique de constater qu'en dépit d'une amélioration significative entre la première et la dernière année d'université, un peu plus de 60% des finissants ne sont toujours pas en mesure d'identifier avec succès la fonction syntaxique d'un groupe du verbe? Bien évidemment, nous jugeons cette situation inquiétante, surtout lorsque l'on considère que le groupe du verbe ne peut exercer qu'une seule et unique fonction syntaxique, soit celle de prédicat. Il s'agit d'une notion simple qui doit assurément être enseignée au primaire. Nous pourrions croire que la question qui fut posée aux étudiants pour mesurer leur niveau de maîtrise de ce savoir contenait un piège. Or, il n'en est rien. Il fut simplement demandé aux étudiants d'identifier la fonction syntaxique du groupe verbal dans une phrase qui ne contenait qu'un seul verbe. Certes, au sein de celle-ci, le groupe verbal n'était pas identifié. De plus, ce dernier contenait un verbe conjugué à un temps composé, c'est-à-dire qu'il était formé d'un auxiliaire et d'un participe passé. Nous ne croyons toutefois pas que ces éléments aient pu nuire aux participants. Néanmoins, des recherches plus poussées pourraient tenter de savoir s'il existe des structures de groupes verbaux qui feraient en sorte que la fonction syntaxique serait plus facilement, ou plus difficilement, nommée par les futurs enseignants. Bref, nous croyons que ce résultat est particulièrement inquiétant et que, tout comme les autres, il force une remise en question des connaissances grammaticales et incidemment, de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle des finissants.

Il faut toutefois admettre que le jugement qui est porté sur l'habileté des futurs enseignants à identifier la fonction syntaxique d'un groupe du verbe se fonde, dans cette recherche, sur l'analyse d'une seule question. Ainsi, cette connaissance ne fut évaluée qu'au sein d'une unique phrase. Afin d'être en mesure de porter un jugement plus solide, nous croyons qu'une évaluation plus complète de l'habileté des futurs enseignants à nommer la fonction syntaxique exercée par un groupe du verbe pourrait faire l'objet d'une autre étude plus exhaustive.

### **5.3.4 Le groupe complément de phrase et les groupes facultatifs**

#### *5.3.4.1 Les manipulations syntaxiques liées au groupe complément de phrase*

Nous avons précédemment vu que la grammaire nouvelle s'était dotée de critères plus rigoureux pour définir la langue (voir section 1.1.3). Parmi ces critères, on retrouve les manipulations syntaxiques (remplacement, déplacement, effacement, ajout et dédoublement). Les manipulations sont des outils indispensables en grammaire nouvelle puisqu'elles permettent de faire fonctionner les phrases (Paret, 1996) et ainsi, de faire ressortir les propriétés syntaxiques des différents éléments qu'elle contient. C'est notamment grâce à ces manipulations qu'on apprend aux élèves du primaire à reconnaître les groupes syntaxiques qui occupent la fonction de complément de phrase.

Une seule question portait spécifiquement sur les manipulations syntaxiques à effectuer pour reconnaître un groupe syntaxique qui occupe la fonction de complément de phrase (question 8b du questionnaire se trouvant à la section 3.4). Les futurs enseignants y ont obtenu de piètres résultats, que ce soit au début ( $M = 22\%$ ) ou à la fin de la formation

universitaire ( $M = 17\%$ ). Au cours de leur formation universitaire, ils ne se sont pas améliorés de façon significative, selon les résultats du test-t mené sur ces deux moyennes, et ils terminent leur baccalauréat avec un niveau de maîtrise de cette notion que nous jugeons très faible, voire nettement insuffisant pour des futurs enseignants qui s'apprêtent à faire leur entrée dans le réseau scolaire.

Est-ce dire que les étudiants ne maîtrisent pas bien les manipulations syntaxiques, qui sont pourtant des outils indispensables lorsqu'il est question de grammaire nouvelle? Nous ne pouvons tirer une telle conclusion puisqu'il ne s'agit ici que d'une seule question et que cette question portait précisément sur le GCP<sup>64</sup>. De plus, il est probable qu'un certain nombre d'étudiants aient efficacement utilisé les manipulations syntaxiques lors de l'une ou l'autre des tâches du questionnaire. Par exemple, lorsque les participants ont eu à repérer des groupes du verbe (questions 4a et 4b) ou des groupes nominaux (question 6a) dans des phrases, il est possible que les moyennes de 45% et 43% furent obtenues grâce à une utilisation efficace des manipulations d'effacement ou de déplacement, par exemple. Toutefois, la moyenne obtenue à la question 8b n'en demeure pas moins un bon indice que les différentes manipulations syntaxiques ne seraient pas des notions complètement acquises par les futurs enseignants finissants. Il apparaît donc des plus pertinent de mener d'autres recherches pour vérifier si les futurs enseignants connaissent bel et bien les différentes manipulations syntaxiques et s'ils sont en mesure de les utiliser efficacement, dans des contextes appropriés. Nos résultats laissent poindre un sérieux doute à ce sujet. Cette constatation est des plus inquiétantes étant donné que c'est précisément grâce aux manipulations syntaxiques que l'on peut concrètement mettre en lumière les propriétés syntaxiques des différents constituants de la phrase. Il semble évident qu'un enseignant qui ne les connaît pas bien ne pourra amener ses élèves à en tirer profit.

---

<sup>64</sup> Groupe occupant la fonction de complément de phrase

#### 5.3.4.2 Le repérage de groupes facultatifs dans une phrase

Dans une phrase donnée, certains groupes syntaxiques sont facultatifs, c'est-à-dire que l'on peut effectuer sur eux la manipulation syntaxique *d'effacement* sans que la phrase ne devienne syntaxiquement incorrecte. Les futurs enseignants ont donc eu à identifier quatre groupes facultatifs au sein d'une phrase (question 7 du questionnaire se trouvant à la section 3.4). D'abord, en cours de formation, les futurs enseignants deviendraient meilleurs pour repérer des groupes facultatifs. Les étudiants ont obtenu une moyenne de 48% au prétest et de 62% au post-test. Le test-t réalisé sur ces moyennes a démontré que l'amélioration constatée était significative. De plus, les finissants pourraient avoir plus de facilité à repérer des groupes dits facultatifs que des groupes nominaux et des groupes du verbe. Effectivement, ils terminent leur baccalauréat avec une moyenne de 62% à la question 7, alors qu'aux questions de repérage de GV et de GN (questions 4a, 4b et 6a), leurs moyennes au terme de la formation ne dépassaient pas 45%. En fait, des recherches futures plus exhaustives pourraient chercher à déterminer si certains groupes syntaxiques sont plus facilement repérés par les futurs enseignants finissants.

Pour la première fois, nous sommes devant une moyenne qui est supérieure au seuil de 60% normalement fixé pour juger de la réussite ou de l'échec d'une évaluation. Les futurs enseignants terminent leur baccalauréat avec une moyenne qui est près de 2% supérieure à ce seuil. De ce fait, peut-on juger suffisant le niveau atteint par les finissants? La réponse à cette question dépend en fait du statut que l'on souhaite donner à la profession enseignante. Si l'on croit qu'il faille se contenter d'enseignants qui atteignent des moyennes frôlant tout juste 60% à des questions portant sur des savoirs curriculaires, c'est-à-dire des savoirs qu'ils devront enseigner, cette moyenne est suffisante. Or, nous ne sommes pas de cet avis et croyons que les futurs enseignants, afin d'être qualifiés de professionnels compétents, doivent obtenir des moyennes beaucoup plus élevées à ce type

de questions. Ainsi, cette moyenne s'avère encourageante, mais n'en demeure pas moins insuffisante.

### 5.3.5 Le type et la forme d'une phrase

Une des questions sélectionnées (question 8d du questionnaire se trouvant à la section 3.4) visait à savoir si les futurs enseignants connaissent le type et la forme de la phrase *Dave déteste l'école* (phrase déclarative positive). Les résultats du test-t calculé à partir des moyennes des scores obtenus à cette question au prétest et au post-test ont montré que les futurs enseignants ne seraient pas plus habiles pour exécuter cette tâche en fin de baccalauréat qu'ils ne l'étaient à leur entrée à l'université. Cependant, il faut avouer que la moyenne atteinte en fin de baccalauréat est assez élevée (80,49%), tout comme celle obtenue au début du baccalauréat (73,17%). Mais, il faut prendre en compte que cette moyenne élevée a été calculée à partir d'une seule question, qui ne portait pas sur tous les types de phrases, ni sur toutes les formes de phrases. La phrase sélectionnée présentait d'ailleurs une syntaxe qui correspond au modèle de base. D'autres questions seraient nécessaires pour obtenir un portrait exhaustif des connaissances curriculaires en lien avec cette dimension. Par exemple, des questions portant sur des phrases de type interrogatif ou impératif ou de forme emphatique ou passive permettraient de mieux connaître le niveau de connaissance des futurs enseignants de la notion de type et de forme de phrase. Néanmoins, ce résultat est un indice qu'il est possible que cette notion de syntaxe soit assez bien maîtrisée par les futurs enseignants du primaire, tant chez les entrants que chez les finissants.

### 5.3.6 Le type d'un texte

Une autre question fermée a été sélectionnée pour la mesure du degré de connaissance de savoirs curriculaires de grammaire nouvelle (question 8f du questionnaire se trouvant à la section 3.4). Cette question porte sur la grammaire textuelle et cherche à savoir si les futurs enseignants savent que le poème n'est pas un texte narratif. À cette question, les résultats sont fort intéressants. On remarque une différence significative entre la moyenne obtenue par les futurs enseignants au début de leur formation et celle qu'ils ont obtenue à la fin de celle-ci. Cependant, il ne s'agit pas d'une augmentation de la moyenne en cours de formation, mais bien d'une diminution de celle-ci. Comment expliquer un tel résultat? À quoi cela pourrait-il être dû? Selon nous, il est peu probable que les participants aient mal compris la question. Ils devaient tout simplement se prononcer sur la véracité de l'énoncé *Le poème est un texte narratif*. Il est cependant possible que les futurs enseignants entrants aient obtenu un bon résultat à cette question en raison de leur formation collégiale qui venait, pour la plupart, tout juste de se terminer et à l'occasion de laquelle les étudiants étudient de nombreux types de textes. Il est possible que cela ait eu un effet sur leur moyenne au prétest, effet qui se serait naturellement estompé au cours des quatre années du baccalauréat. Or, une telle situation s'avérerait fâcheuse étant donné que la connaissance de différents types de textes est un savoir curriculaire qui doit être maîtrisé par les enseignants du primaire. Évidemment, des recherches plus complètes seraient nécessaires afin d'obtenir un réel portrait de la situation et d'être en mesure d'émettre un jugement éclairé sur le niveau de maîtrise de cette notion par les finissants.

Il faut encore une fois souligner à quel point il serait pertinent de mener une étude plus exhaustive que celle-ci, mais qui viserait également à connaître le niveau de maîtrise de savoirs curriculaires de grammaire nouvelle de futurs enseignants finissants. Notre étude est exploratoire et contient peu de questions, mais laisse manifestement entrevoir des

faiblesses majeures chez les finissants, faiblesses qu'il faudrait mieux connaître afin d'intervenir adéquatement au sein de la formation universitaire.

#### **5.4 LE DEGRÉ DE CONNAISSANCE DE CERTAINS SAVOIRS DISCIPLINAIRES DE GRAMMAIRE NOUVELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE**

La partie précédente portait sur le degré de connaissance des étudiants à l'égard de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle, au début et au terme de leur formation initiale. Dans cette partie, c'est le degré de connaissance des futurs enseignants de certains savoirs *disciplinaires* de grammaire nouvelle qui est abordé. Rappelons que dans le cadre de cette recherche, nous considérons que les savoirs disciplinaires sont des savoirs de grammaire nouvelle qui ne figurent pas dans le programme de formation pour le primaire<sup>65</sup>. Encore une fois, il est plus que légitime de s'attendre à ce que les enseignants fassent preuve d'une excellente connaissance de ces savoirs disciplinaires. Effectivement, il est clair que la connaissance des enseignants se doit de dépasser celle qu'ils doivent faire acquérir à leurs élèves. Ainsi, les futurs enseignants du primaire se doivent de maîtriser des savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle au terme de leur formation universitaire. Il est également souhaitable que leur degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire évolue au cours de leur formation initiale, surtout si le niveau atteint en fin de baccalauréat n'est pas jugé satisfaisant. Dans cette partie, nous répondons donc à la cinquième question de recherche : « *Quel est le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire, au début et au terme de la formation universitaire?* »

---

<sup>65</sup> Nous sommes conscients que de cette façon, nous nous éloignons de la définition fondamentale d'un savoir disciplinaire (Gauthier, 1997). Selon cette définition, les savoirs curriculaires sont inclus dans les savoirs disciplinaires. Cependant, puisque les savoirs curriculaires font déjà l'objet d'une partie de cette étude, nous avons choisi de ne traiter que de savoirs qui débordent du cadre du programme pour le primaire.

Les sept questions qui ont été sélectionnées afin d'évaluer cet aspect du savoir des futurs enseignants du primaire portent donc sur des connaissances de grammaire nouvelle qui ne figurent pas dans le programme de formation pour le primaire (questions 3b, 3c, 8c, 8e, 9, 10 et 11 du questionnaire se trouvant à la section 3.4). Voici les savoirs disciplinaires dont le degré de connaissance a été mesuré dans le cadre de cette étude : *la ponctuation, la syntaxe et la structure des textes comme composantes de la grammaire, le groupe adverbial et le groupe prépositionnel*. Au terme de quatre années de formation initiale à l'enseignement, les futurs enseignants devraient maîtriser ces savoirs. Est-ce le cas ?

Au début de la formation initiale, le niveau global moyen de connaissance des savoirs disciplinaires évalués chez les futurs enseignants, dans le cadre de cette étude, n'est que de 49%. Cependant, il faut mentionner à nouveau que seuls quelques savoirs disciplinaires ont été sélectionnés. Ainsi, le portrait qu'il est possible de dégager par l'établissement de cette moyenne globale est partiel. Néanmoins, la faible moyenne obtenue par les futurs enseignants en début de formation laisse croire qu'ils ne connaissent pas bien les savoirs disciplinaires sélectionnés. Cette conclusion rejoint celle de l'étude de Roy, Lafontaine et Legros (1995), qui avaient montré, rappelons-le, qu'après treize années de scolarité, les étudiants des ordres postsecondaires ne feraient pas état d'un savoir grammatical imposant. Comme nous l'avons précédemment suggéré, il est possible que cette faible moyenne soit due au fait que les futurs enseignants n'ont pas bénéficié d'une scolarisation complète en lien avec la grammaire nouvelle.

Il est toutefois possible et souhaitable que ce degré de connaissance de savoirs disciplinaires change entre la première et la dernière année d'université. Selon les résultats du test statistique mené sur les moyennes obtenues par les étudiants au début et au terme de la formation initiale, les futurs enseignants du primaire amélioreraient significativement leur maîtrise de certains savoirs disciplinaires de grammaire en cours de formation initiale.

Effectivement, au terme de celle-ci, ils obtiennent une moyenne globale d'environ 61%. On note donc une augmentation d'un peu plus de 10%. Il s'agit encore une fois d'un constat fort encourageant qui laisse croire que la formation universitaire pourrait contribuer à faire évoluer le degré de connaissance de savoirs disciplinaires par les futurs enseignants du primaire. Nous l'avons dit, ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux de l'étude de Beaudoin et al. (2004), qui suggérait que les futurs enseignants du primaire auraient une meilleure connaissance de la grammaire nouvelle à la fin de leur formation initiale qu'au début de celle-ci.

Les futurs enseignants du primaire connaîtraient mieux certains savoirs disciplinaires à la fin de leur baccalauréat qu'au début de celui-ci. Mais, il est encore une fois nécessaire de se questionner sur le degré atteint en fin de baccalauréat. Est-il suffisant ? Peut-on accepter que des enseignants n'obtiennent qu'une moyenne frôlant le seuil de réussite de 60% à des questions portant sur des savoirs grammaticaux disciplinaires, c'est-à-dire des savoirs qui débordent du cadre du programme de formation pour le primaire ? Tel que nous l'avons précédemment évoqué, nous croyons qu'il est justifié de souhaiter pouvoir compter sur des enseignants du primaire professionnels, qualifiés et compétents et un tel résultat laisse entrevoir un doute à ce propos. Certes, les savoirs disciplinaires ne figurent pas dans le programme de formation et de ce fait, n'ont pas à être formellement enseignés aux élèves du primaire. De ce fait, doit-on considérer comme étant moins « grave » ce faible niveau de connaissance de ces savoirs de la part des futurs enseignants ? Nous n'en croyons rien. Doit-on rappeler que le MELS a clairement établi que la connaissance d'un enseignant se doit de déborder du « cadre nécessaire, mais restreint des contenus indiqués dans les programmes scolaires » (MEQ, 2001a, p.61)? Un « débordement » dont le niveau de connaissance s'élève à tout juste à 60% est-il à la hauteur de ce que souhaite le MELS? Nous espérons et jugeons que ce n'est pas le cas.

Ainsi, les futurs enseignants obtiennent, à la fin de leur baccalauréat, une moyenne globale de 61%. Est-ce dire que les futurs enseignants réussissent toujours à obtenir une moyenne supérieure au seuil de réussite lorsqu'on les questionne au sujet de savoirs disciplinaires? En fait, les résultats nous ont précédemment appris que certains savoirs disciplinaires semblaient être mieux maîtrisés que d'autres par les finissants.

Afin de permettre au lecteur d'avoir un portrait global de la situation, nous avons regroupé tous les savoirs disciplinaires abordés dans cette recherche dans le tableau 14. Les savoirs ont été classés selon leur niveau de connaissance de la part des finissants. Les savoirs qui figurent dans la colonne des *savoirs mieux maîtrisés* sont ceux pour lesquels la moyenne atteinte en fin de formation était supérieure à 60%. Les savoirs qui figurent dans la colonne des savoirs non-maîtrisés sont ceux dont cette moyenne était inférieure à 60%. Pour chaque savoir, la moyenne atteinte en fin de baccalauréat est indiquée. Il est à noter que les moyennes rapportées dans ce tableau sont celles obtenues par les 42 participants ayant réalisé les deux passations du questionnaire, soit le prétest et le post-test. Rappelons que des histogrammes représentant la distribution des scores obtenus aux différentes questions par l'ensemble des 53 participants ayant répondu au post-test (incluant ceux n'ayant pas réalisé le prétest) peuvent être consultés à l'annexe VIII (pour la distribution des scores obtenus aux questions relatives aux savoirs disciplinaires, voir les figures 50 à 55 de cette annexe).

Tableau 14 : Savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle maîtrisés et non-maîtrisés par les futurs enseignants en fin de formation initiale (n = 42)<sup>1</sup>

Savoirs mieux maîtrisés	Savoirs non-maîtrisés
La ponctuation comme composante de la grammaire (M = 100%, É.T. = 0)	Identification de la nature d'un groupe adverbial (M = 14,63% É.T. = 35,78)

La syntaxe comme composante de la grammaire  
(M = 97,5% É.T. = 15,81)

Identification de la nature d'un groupe  
prépositionnel (M = 9,76% É.T. = 30,04)

Rôle de la préposition au sein d'une phrase  
(M = 80,49% É.T. = 40,12)<sup>2</sup>

Nature et fonction d'un groupe prépositionnel  
(M = 63,41% É.T. = 48,77)<sup>2</sup>

La structure des textes comme composante de la  
grammaire (M = 60,98% É.T. = 49,39)

Notes. <sup>1</sup> Ce tableau ne présente que les moyennes obtenues par les participants en fin de baccalauréat. Le tableau complet, qui comprend les moyennes en début et en fin de baccalauréat, les écarts-types et les résultats aux tests-t peut être consulté au chapitre 4 du présent mémoire, à la section 4.4 (tableau 11).

<sup>2</sup> Les savoirs disciplinaires « *le rôle de la préposition au sein d'une phrase* » et « *la nature et la fonction d'un groupe prépositionnel* » ont été ombragés afin de rappeler au lecteur que les résultats des tests statistiques avaient révélé qu'il n'y avait pas de différence significative entre les moyennes obtenues par les participants au prétest et au post-test.

Ce tableau rappelle que la plupart des savoirs disciplinaires abordés dans cette recherche semblent être maîtrisés par les finissants. Cependant, les niveaux de maîtrise pour chaque savoir sont assez variables. On observe que trois moyennes sur sept sont plus élevées que 80%, soit celles qui concernent les notions suivantes : *le rôle de la préposition dans une phrase, la syntaxe comme composante de la grammaire et la ponctuation comme composante de la grammaire*. Cependant, deux autres moyennes franchissent à peine 60%. Ce sont celles relatives à *la nature et la fonction d'un groupe prépositionnel* et *la structure des textes comme composante de la grammaire*. Deux moyennes sont très peu élevées et ne dépassent pas 15%. Ce sont celles relatives aux tâches suivantes : *l'identification de la nature d'un groupe adverbial* et *l'identification de la nature d'un groupe prépositionnel*. Ainsi, certaines notions pourraient être fort bien acquises alors que d'autres ne le seraient pratiquement pas. Dans les sections subséquentes, nous revenons sur chacun des savoirs susmentionnés et tentons d'expliquer pourquoi les futurs enseignants les maîtrisent ou ne

les maîtrisent pas. Nous tenterons aussi d'expliquer, si tel est le cas, pourquoi ils les maîtrisent mieux à la fin qu'au tout début de leur baccalauréat.

Nous abordons, dans l'ordre, les éléments suivants : 1) la ponctuation, la syntaxe et la structure des textes comme composantes de la grammaire; 2) le groupe adverbial et 3) le groupe prépositionnel. Il faut souligner qu'aucune des études recensées ne portait sur ces éléments du savoir des futurs enseignants. Aucune recherche n'a cherché à savoir si ces derniers maîtrisaient ces savoirs disciplinaires à la toute fin de leur baccalauréat ou encore, s'ils les maîtrisaient mieux qu'au début de leur formation universitaire. Ainsi, les portraits qui suivent sont exploratoires et visent entre autres à suggérer des pistes qui pourraient être explorées par d'autres recherches.

#### **5.4.1 La ponctuation, la syntaxe et la structure des textes comme composantes de la grammaire**

Nous avons précédemment établi qu'il était important que les futurs enseignants sachent que la grammaire nouvelle est multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle comporte plus d'une dimension. Effectivement, s'ils ont intégré cette idée dans leur structure cognitive, ils seraient plus en mesure d'enseigner la langue en établissant efficacement des liens entre chacune de ses dimensions. Nous avons aussi établi que cette connaissance du caractère multidimensionnel de la grammaire était considérée, dans cette recherche, comme un savoir disciplinaire de grammaire nouvelle puisqu'il s'agit d'une connaissance qui ne figure pas dans le programme de formation pour le primaire. Ainsi, nous avons cherché à savoir si les futurs enseignants savent que la ponctuation, la syntaxe et la structure des textes sont des composantes de la grammaire (questions 9, 10 et 11 du questionnaire se trouvant à la section 3.4). Les réponses à ces trois questions ont déjà été utilisées dans le

calcul du score de multidimensionnalité des représentations grammaticales des futurs enseignants du primaire (voir section 5.2). Ces trois questions ont été réutilisées, cette fois-ci, dans le calcul du degré global de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle. Ainsi, rappelons que selon les résultats des tests statistiques, les participants obtiendraient des moyennes plus élevées qu'à leur entrée au baccalauréat à des questions portant sur la ponctuation, la syntaxe et la structure des textes comme composantes de la grammaire. La totalité (100%) des futurs enseignants finissants semblent savoir que la ponctuation est une dimension grammaticale. Pour ce qui est de la syntaxe, la presque totalité des finissants (97,5%) semblent être d'accord avec l'idée qu'il s'agit d'une dimension grammaticale<sup>66</sup>. Cependant, l'accord est moins franc du côté de la structure des textes comme composante de la grammaire. Seulement un peu plus de 60% des participants finissants sont d'accord avec cette idée. Les résultats laissent donc croire qu'il est possible que les futurs enseignants croient que certaines dimensions grammaticales ne soient pas des composantes de la grammaire, alors qu'elles en sont. Par exemple, si nous avons demandé aux futurs enseignants si le lexique est une composante de la grammaire, la totalité des participants n'auraient peut-être pas répondu par l'affirmative, alors que le lexique est bel et bien une dimension grammaticale. Néanmoins, il semble être clair pour les futurs enseignants finissants que la syntaxe et la ponctuation sont des dimensions de la grammaire. Pour ce qui est de la structure des textes, ils semblent en être généralement moins certains. Il serait également fort intéressant que d'autres recherches se penchent sur la position des futurs enseignants quant aux autres dimensions de la grammaire (le style, le lexique, les niveaux de langue et l'orthographe grammaticale). Il serait également fort pertinent de tenter de savoir quel effet cette connaissance, ou méconnaissance, des différentes dimensions de la grammaire peut avoir sur l'enseignement grammatical qui est prodigué aux élèves. Nous croyons qu'une telle méconnaissance pourrait amener les finissants à enseigner la grammaire d'une manière qui soit morcelée et compartimentée,

---

<sup>66</sup> Les questions 9, 10 et 11 sont binaires, c'est-à-dire que les participants devaient indiquer si l'énoncé présenté était vrai ou faux. Les pourcentages de participants ayant réussi sont donc les mêmes que les moyennes des scores obtenus.

c'est-à-dire qu'ils ne seraient pas en mesure de faire efficacement les liens entre toutes les dimensions de la grammaire.

## 5.4.2 Le groupe adverbial

### 5.4.2.1 L'identification de la nature d'un groupe adverbial

Les résultats ont aussi montré que les futurs enseignants du primaire deviendraient en moyenne plus habiles pour identifier un groupe adverbial dans une phrase. Effectivement, au début du baccalauréat, aucun étudiant n'avait réussi à reconnaître que le mot « trop » dans la phrase *Dominic mange trop* est un groupe adverbial (question 3b du questionnaire se trouvant à la section 3.4). À la fin de la formation universitaire, près de 15% des participants<sup>67</sup> ont réussi. Les résultats des tests-t ont démontré que l'augmentation observée était significative et ainsi, il s'agit bel et bien d'une amélioration. Mais que dire de cette moyenne de 15% atteinte par les étudiants en fin de baccalauréat? Elle est très faible et semble indiquer que les futurs enseignants finissants ne maîtriseraient pas bien la notion de groupe adverbial.

Il est également possible que les futurs enseignants confondent l'adverbe avec d'autres types de mots. Un coup d'œil aux réponses des participants permet de constater que parmi ceux qui n'ont pas obtenu une bonne réponse, certains ont confondu l'adverbe

---

<sup>67</sup> La question 3b est binaire, c'est-à-dire que les participants obtenaient un score de « 0 » (mauvaise réponse) ou « 1 » (bonne réponse). Les pourcentages de participants ayant réussi sont donc les mêmes que les moyennes des scores obtenus.

avec l'adjectif. Est-ce une erreur récurrente chez les futurs enseignants ? La performance des étudiants à la question 3b laisse croire qu'il s'agit certainement d'une piste à explorer.

Lorsque nous examinons de près les réponses des participants à la question 3b, une autre hypothèse émerge. Nous constatons effectivement qu'à cette question, plusieurs participants ont répondu « adverbe ». Ainsi, ils ont identifié la nature du mot, et non la nature du groupe syntaxique, alors qu'il leur était demandé d'identifier la nature du groupe syntaxique. Cette constatation laisse croire qu'il est possible que les futurs enseignants soient en mesure de reconnaître des adverbes dans des phrases, mais qu'ils ne sachent pas qu'il existe un groupe syntaxique nommé le groupe adverbial. Est-ce la notion de groupe syntaxique qui est d'abord mal maîtrisée par les finissants ? Il s'agit certainement d'une avenue à explorer. Il importe donc ici d'insister sur l'idée qu'il semblerait que c'est la notion de *groupe syntaxique adverbial* qui serait mal maîtrisée par les finissants, plutôt que celle d'adverbe comme catégorie de mots. Néanmoins, il resterait fort pertinent que d'autres recherches s'intéressent d'une manière plus exhaustive à l'ensemble des groupes syntaxiques afin de mieux connaître ceux qui seraient bien ou peu maîtrisés par les futurs enseignants.

### **5.4.3 Le groupe prépositionnel**

#### *5.4.3.1 L'identification de la nature d'un groupe prépositionnel*

Il semble aussi que les futurs enseignants reconnaîtraient plus facilement un groupe prépositionnel à la fin d'un baccalauréat qu'au début de celui-ci. Effectivement, aucun étudiant de l'étude n'a réussi, au début de la formation initiale, à identifier correctement la

nature du groupe syntaxique souligné dans la phrase suivante : *Marie-Michelle y pensait* (question 3c du questionnaire se trouvant à la section 3.4). Cependant, en fin de formation, près de 10% des étudiants<sup>68</sup> y sont parvenus. Les tests statistiques effectués sur les moyennes obtenues par les participants au début et à la fin du baccalauréat ont démontré que l'augmentation observée était significative. Bien qu'il y ait une amélioration de cette habileté en cours de formation, il est néanmoins clair que les futurs enseignants finissants ne maîtriseraient pas bien la notion de groupe prépositionnel, et ce, même en fin de formation initiale.

Comment pourrait-on expliquer qu'un si faible pourcentage de futurs enseignants aient réussi à identifier correctement la nature d'un groupe prépositionnel? Lorsque l'on examine la question qui a été posée aux participants pour la mesure de ce savoir, une première hypothèse émerge. Le groupe prépositionnel formé par « y » dans la phrase *Marie-Michelle y pensait* ne contient pas de préposition. Pour faire apparaître la préposition, il faut déplacer le groupe prépositionnel à la fin de la phrase et remplacer « y » par « à cela », par exemple, ce qui donnerait la phrase *Marie-Michelle pensait à cela*. Or, nous avons précédemment vu, à la section 5.3.4.1, qu'il était possible que les futurs enseignants ne maîtrisent pas bien les manipulations syntaxiques. Il est donc probable que les participants n'aient pas été en mesure d'effectuer efficacement les manipulations syntaxiques qui leur auraient permis de faire apparaître une préposition et d'être capables d'identifier la nature du groupe prépositionnel. Il se pourrait également qu'ils ne soient pas en mesure de reconnaître une préposition, ce qui pourrait évidemment entraîner une difficulté à reconnaître le groupe prépositionnel.

---

<sup>68</sup> La question 3c est binaire, c'est-à-dire que les participants obtenaient un score de « 0 » (mauvaise réponse) ou « 1 » (bonne réponse). Les pourcentages de participants ayant réussi sont donc les mêmes que les moyennes des scores obtenus.

Ce résultat montre encore une fois que les futurs enseignants éprouvent possiblement des difficultés avec la notion de groupe syntaxique. Comme nous l'avons précédemment souligné, il est possible qu'un seul cours obligatoire portant sur la grammaire nouvelle ne soit pas suffisant pour amener les futurs enseignants à faire preuve d'une maîtrise solide de la notion de groupe syntaxique, et plus particulièrement de celle de groupe prépositionnel. Il serait fort pertinent que d'autres recherches se penchent d'une manière plus exhaustive sur la maîtrise des futurs enseignants de la notion du groupe prépositionnel. Ces recherches pourraient entre autres viser à déterminer si les futurs enseignants reconnaissent mieux les groupes prépositionnels qui contiennent une préposition.

#### 5.4.3.2 *La nature et la fonction d'un groupe prépositionnel*

Ainsi, un très faible 10% de futurs enseignants finissants ont été en mesure d'identifier correctement la nature d'un groupe prépositionnel dans une phrase donnée. Ce résultat laisse croire que les futurs enseignants auraient une bien piètre maîtrise de la notion de groupe prépositionnel. Or, il est surprenant de constater que 63% des étudiants<sup>69</sup> ont affirmé qu'il était vrai que le mot « leur », dans la phrase *André Duguay leur a recommandé d'être prudents*, forme un groupe prépositionnel complément indirect (question 8c du questionnaire se trouvant à la section 3.4). Néanmoins, une telle différence dans les performances des étudiants pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agisse ici d'une question fermée, où l'on propose une réponse aux participants. La question 3c était une question ouverte et ainsi, aucune réponse n'était suggérée aux participants, ce qui augmente bien entendu le niveau de difficulté de la tâche. Malgré cette grande différence entre les

---

<sup>69</sup> La question 8c est binaire, c'est-à-dire que les participants obtenaient un score de « 0 » (mauvaise réponse) ou « 1 » (bonne réponse). Les pourcentages de participants ayant réussi sont donc les mêmes que les moyennes des scores obtenus.

moyennes aux questions 3c ( M = 9,76%) et 8c (M = 63,41%), il n'en reste pas moins que dans les deux cas, ces moyennes sont trop faibles pour des futurs enseignants en fin de formation, sans compter que selon les résultats des tests statistiques, la moyenne obtenue par les finissants n'augmenterait pas d'une manière significative entre le début et la fin de la formation universitaire. Nous jugeons très inquiétante cette performance des étudiants. Effectivement, bien que le groupe prépositionnel ne soit pas formellement au programme au primaire, la *fonction de complément indirect* l'est. Or, le groupe prépositionnel est le seul groupe syntaxique qui puisse remplir cette fonction. Il devient donc fondamental que les futurs enseignants soient capables de reconnaître des groupes prépositionnels et d'en nommer la fonction. Nous croyons que c'est à cette seule condition qu'ils seront capables d'amener leurs élèves à reconnaître les groupes syntaxiques qui remplissent la fonction de complément indirect.

#### 5.4.3.3 *Le rôle de la préposition dans une phrase*

Par contre, lorsque l'on demande à des futurs enseignants finissants du primaire s'il est vrai que la préposition ne sert pas à modifier le sens d'un mot, un peu plus de 80% se disent en accord avec cette idée, qui est effectivement vraie. Il s'agit certes d'un résultat encourageant. Cependant, cette forte moyenne ne signifie toutefois pas que les futurs enseignants savent à quoi servent les prépositions ou encore, qu'ils soient capables de les reconnaître au sein d'un texte. Par exemple, selon les résultats de notre recherche, un très faible 10% des participants sont en mesure de nommer avec succès la nature d'un groupe prépositionnel. Ainsi, bien qu'une forte majorité de futurs enseignants sachent que la préposition ne sert pas à modifier le sens d'un mot, ils ne semblent pas pour autant être plus habiles pour reconnaître des groupes prépositionnels dans une phrase. La performance des participants à la question 8c nous amène aussi à douter du niveau de connaissance du rôle de la préposition dans une phrase.

## 5.5 LA MAITRISE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN SITUATION D'ÉCRITURE SPONTANÉE

La partie précédente portait sur le degré de connaissance des étudiants à l'égard de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle, au début et au terme de leur formation initiale. La présente section aborde la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants du primaire. Rappelons que dans cette recherche, l'orthographe des futurs enseignants a été évaluée dans un contexte d'écriture spontanée, c'est-à-dire lors d'une situation d'écriture non planifiée et officiellement non évaluée. Il s'agit effectivement d'un contexte d'écriture très représentatif de la réalité vécue en classe par les enseignants puisque ces derniers sont plusieurs fois par jour confrontés à ce genre d'écriture (écriture au tableau, communications aux parents, commentaires sur les travaux des élèves, etc.). Les futurs enseignants devraient être en mesure d'écrire sans faire d'erreurs d'orthographe, ou, à tout le moins, en en faisant très peu. Dans cette partie, nous répondons à la sixième et dernière question de recherche : « *Au début et au terme de leur formation initiale, quel est le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants, en situation d'écriture spontanée?* »

D'abord, il semblerait que le niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale des futurs enseignants du primaire en situation d'écriture spontanée ne s'améliorerait pas en cours de baccalauréat. C'est donc dire que dans un contexte d'écriture non annoncé et non évalué, les futurs enseignants du primaire ne feraient pas moins d'erreurs d'orthographe à la fin de leur formation universitaire qu'au début de celle-ci. Effectivement, en début de baccalauréat, les futurs enseignants font en moyenne 2,86 erreurs d'orthographe par 100 mots écrits alors qu'en fin de baccalauréat, ils

en font 2,51. Les résultats des tests statistiques ont révélé que la faible diminution observée n'était pas statistiquement significative.

La compétence des futurs enseignants du primaire à écrire sans faire d'erreurs d'orthographe dans un contexte d'écriture spontanée ne s'améliorerait donc pas en cours de baccalauréat. Ce constat, en soi, ne nous mène pas nécessairement à remettre en question l'habileté des futurs enseignants du primaire à écrire sans erreur d'orthographe. Effectivement, il se pourrait que les futurs enseignants du primaire aient déjà, en début de baccalauréat, un niveau de maîtrise de l'orthographe qui soit suffisamment élevé. Afin d'orienter cette réflexion, nous avons consulté les critères de correction et d'évaluation de la partie *rédaction* du TECFÉE<sup>70</sup>, le test de certification en français écrit qui doit être réussi par tous les futurs enseignants pour l'obtention de leur diplôme. Ce test comprend deux parties, dont une qui prend la forme d'une rédaction. Lors de cette dernière, les étudiants doivent écrire un texte de 350 mots. Le seuil de réussite est fixé à 70%. Ainsi, selon les critères de correction de l'examen, ils doivent faire moins de 7,5 erreurs afin d'obtenir la note de passage. Ainsi, ils doivent faire moins de 2,14 erreurs pour un texte de 100 mots. Parmi ces erreurs sont comptées celles qui sont relatives à l'orthographe lexicale, à l'orthographe grammaticale, à la syntaxe, à la ponctuation et au vocabulaire. Considérant ce nouvel élément, il est clair que les futurs enseignants, entrants et finissants, dépassent ce seuil. Effectivement, ils effectuent plus de 2,5 erreurs d'*orthographe* par 100 mots. Si nous avions également pris en compte les erreurs de syntaxe, de ponctuation et de vocabulaire, le nombre d'erreurs pour un texte de 100 mots aurait probablement été supérieur. À ce sujet, rappelons que l'étude d'Asselin et Mc Laughlin (1992), qui avait pour objectif de connaître toutes les catégories d'erreurs linguistiques commises par les étudiants universitaires dans leurs productions écrites, laissait croire que ceux-ci feraient près de 5 erreurs de syntaxe dans un texte de 200 mots, ce qui signifie qu'ils ne feraient pas moins de 2,5 dans un texte de 100 mots. Il faut toutefois admettre que les étudiants interrogés dans cette étude étaient

---

<sup>70</sup> Test de certification en français écrit pour l'enseignement

inscrits dans différents programmes de premier cycle universitaire et n'étaient ainsi certainement pas tous des futurs enseignants du primaire. De plus, l'ensemble des étudiants interrogés dans cette étude étaient inscrits à un cours de rattrapage en français, ce qui laisse croire qu'ils étaient particulièrement faibles en langue française écrite. Néanmoins, ce résultat porte à croire que les futurs enseignants interrogés dans notre étude ont probablement fait des erreurs de syntaxe. Si ces dernières avaient entre autres été vérifiées, il est des plus probable que le nombre moyen d'erreurs pour un texte de 100 mots aurait été plus élevé, renforçant l'idée que les futurs enseignants du primaire présentent des lacunes langagières pouvant avoir un effet néfaste sur leur compétence à enseigner la grammaire nouvelle.

Les résultats de l'étude d'Asselin et Mc Laughlin (1992) montrent aussi que les étudiants ayant participé à cette recherche ont, entre autres, fait en moyenne 3,3 erreurs d'orthographe dans un texte de 100 mots (orthographe lexicale et grammaticale), ce qui a amené les chercheurs à affirmer que les étudiants éprouvent des difficultés avec toutes les composantes du code linguistique. Les futurs enseignants de la présente recherche ont, au terme de leur scolarité universitaire, fait en moyenne 2,51 erreurs d'orthographe par 100 mots. La différence entre les deux moyennes nous apparaît assez faible, ce qui tend également à montrer que les étudiants de notre étude éprouveraient eux aussi des difficultés avec l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Il s'agit d'une conclusion décevante. Effectivement, il est clair que les futurs enseignants du primaire devraient faire preuve d'une maîtrise exemplaire de l'orthographe française étant donné le rôle de modèle qu'ils jouent auprès de leurs élèves. Une moyenne de 2,51 erreurs par 100 mots en fin de baccalauréat n'est clairement pas la démonstration d'une maîtrise exemplaire de l'orthographe française.

Afin de rendre ce jugement plus concret, il est intéressant de transposer les résultats de cette étude dans la réalité. Prenons l'exemple d'un enseignant qui écrit au tableau. Considérant qu'il y écrit tous les jours, on peut considérer qu'au bout d'une ou deux journées, il y aurait écrit une centaine de mots. Que penser d'un enseignant qui, au cours de cette période, y aurait laissé de deux à trois erreurs d'orthographe ? Selon les critères de correction du TECFÉE, il est clair que ce dernier ne ferait certainement pas preuve d'une maîtrise exemplaire de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale.

Nous devons ici rappeler que nos participants ont été évalués en situation d'écriture spontanée. Ainsi, ils ne savaient pas que l'orthographe de leurs mots allait être évaluée et ils n'y ont peut-être pas porté une attention particulière. Il est ainsi possible que si un contexte d'évaluation avait été clairement annoncé, les futurs enseignants auraient commis un nombre d'erreurs d'orthographe moins élevé. Cependant, vu le rôle de modèle linguistique qu'ils jouent auprès de leurs élèves, nous jugeons que les futurs enseignants devraient être en mesure d'écrire sans faute d'orthographe dans l'ensemble de leurs pratiques et spécialement dans le cadre de situations d'écriture spontanée. Effectivement, tel que nous l'avons vu, ces dernières font partie du quotidien des enseignants.

Ainsi, nous jugeons que les futurs enseignants ne feraient pas preuve d'un excellent niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale. Cette conclusion n'est pas sans rappeler celles d'autres études qui avaient porté sur la qualité de la langue des futurs enseignants du primaire. Notamment, les résultats de l'étude de Montambeault (2010) laissent croire que les futurs enseignants finissants éprouveraient certaines difficultés lorsqu'ils tentent de repérer et de corriger des méprises contenues dans un texte. Cette étude avait aussi montré qu'ils ajoutent des erreurs dans les copies des élèves, et que ces erreurs sont le plus souvent des erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale. La conclusion de notre étude rejoint aussi celle de l'étude de Simard (1995),

qui avait montré que les étudiants des ordres postsecondaires éprouveraient des difficultés avec l'orthographe lexicale. De plus, tel que souligné précédemment, certains résultats de l'étude d'Asselin et McLaughlin (1992) viennent aussi appuyer cette conclusion de la présente recherche. Il est finalement intéressant de considérer l'étude menée par Élalouf, Journot, Tamine, Tisset et Tomassone (1998). Ces chercheurs avaient entre autres montré que certains futurs enseignants français se représenteraient l'orthographe comme étant incohérente. Il pourrait être possible que les futurs enseignants de la présente recherche trouvent eux aussi que l'orthographe (lexicale et grammaticale) présente des incohérences qui les empêchent de bien la maîtriser. Toutefois, nos résultats ne permettent pas de vérifier cette hypothèse. Des recherches complémentaires gagneraient à être réalisées en ce sens. Ceci permettrait de mieux comprendre l'origine de leurs difficultés et pourrait permettre de meilleures interventions en cours de formation universitaire.

## **5.6 LA COMPÉTENCE DES FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À ENSEIGNER LA GRAMMAIRE : UN PORTRAIT-SYNTHESE PARTIEL**

L'objectif principal de cette recherche est *d'enrichir le portrait d'éléments de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*. Plus spécialement, cette étude souhaite répondre à la question générale suivante : « *Quel est le portrait de l'évolution d'éléments de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle des finissants en formation initiale à l'enseignement primaire ?* » Afin de bâtir ce portrait partiel, nous avons choisi de chercher à mieux connaître le savoir curriculaire et disciplinaire de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire ainsi que leur maîtrise de l'orthographe. L'intérêt porté à ces trois derniers éléments provient de la prise en considération des deux premières compétences professionnelles que doivent développer les futurs enseignants tout au long de leur formation universitaire. La première compétence stipule que les futurs enseignants du primaire devraient entre autres posséder, au terme de

leur formation universitaire, des savoirs curriculaires et des savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle. Selon cette première compétence, le futur enseignant doit effectivement « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a, p.61). De son côté, la deuxième compétence professionnelle suggère notamment que les futurs enseignants soient en mesure de s'exprimer correctement à l'écrit. Selon cette deuxième compétence, le futur enseignant finissant doit être en mesure de « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001a, p.69). Ces deux premières compétences professionnelles sont donc le point de départ du portrait partiel que nous brosons dans les lignes qui suivent. Mentionnons que nous réalisons ici un portrait-synthèse critique quant à la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. Nous nous attardons à formuler des suggestions pour la pratique et des recherches futures dans une section subséquente.

Qu'en est-il d'abord du *savoir curriculaire relatif à la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire* ? Globalement, il est possible d'affirmer que certains éléments qui constituent le savoir curriculaire de grammaire nouvelle des futurs enseignants changent en cours de formation. Afin d'en arriver à cette conclusion, rappelons que nous avons d'abord cherché à mieux connaître les *représentations grammaticales* des participants, dans le but de savoir s'ils savent ce qu'est la grammaire nouvelle et comment ils la perçoivent. Les résultats nous ont appris que certains aspects des représentations grammaticales des futurs enseignants changeraient significativement en cours de formation. Toutefois, malgré cette évolution, il faut retenir qu'à la fin du baccalauréat, les représentations de la grammaire nouvelle des étudiants restent peu élaborées et certaines sont souvent erronées. Il est également possible de déceler dans leur discours un certain attachement à la grammaire traditionnelle. On remarque toutefois que les futurs enseignants finissants parlent significativement plus de syntaxe et de ponctuation à la fin de leur baccalauréat qu'au début

de celui-ci, ce qui est le signe d'une évolution fort encourageante, bien que le pourcentage total de finissants ayant abordé ces thèmes soit faible. Que suggèrent ces résultats sur la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle ? Nous les jugeons inquiétants, voire alarmants. Selon nous, il est problématique que les futurs enseignants n'aient pas de meilleures représentations à l'égard de la grammaire nouvelle à la fin de leur baccalauréat. Nous croyons qu'il est possible que leur vision normative de la grammaire ainsi que l'influence que semble avoir la grammaire traditionnelle sur leurs représentations puissent avoir une influence néfaste sur la qualité de l'enseignement qu'ils prodigueront. Il en va de même pour les conceptions erronées à l'égard de la grammaire nouvelle, principalement celle voulant qu'elle ait entraîné un changement dans les règles grammaticales. Ces représentations sont l'indice d'une mauvaise connaissance de la grammaire nouvelle et nous amènent à douter de la compétence des futurs enseignants finissants à l'enseigner.

*Le niveau de connaissance de certains savoirs curriculaires* a lui aussi été évalué. Globalement, il ressort que celui-ci augmenterait d'une manière significative en cours de formation, bien qu'il reste tout de même peu élevé après quatre années d'université ( $M = 40,85\%$ ). Ainsi, à la plupart des tâches qu'ils avaient à réaliser, les futurs enseignants ont obtenu des moyennes globales inférieures à 60%. Encore une fois, ce résultat soulève de nouvelles questions quant à la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. Il faut cependant avouer que dans le cadre de cette recherche, nous sommes bien loin d'avoir abordé l'ensemble des savoirs curriculaires de grammaire nouvelle qui doivent être maîtrisés par les futurs enseignants. Néanmoins, les participants en fin de formation initiale qui ont participé à notre étude semblent ne pas bien maîtriser la majorité des savoirs curriculaires abordés. Cela ne peut que nous amener à remettre en question leur compétence à enseigner la grammaire nouvelle. Comment peuvent-ils enseigner avec assurance que le mot « le », dans la phrase *Je le veux* est un groupe nominal ? Notre recherche laisse croire qu'ils auraient eux-mêmes beaucoup de difficulté

avec cette notion. Sont-ils réellement capables d'enseigner à leurs élèves comment utiliser avec efficacité les manipulations syntaxiques nécessaires pour l'identification des groupes qui occupent la fonction de complément de phrase ? Nos résultats laissent croire que plusieurs étudiants en fin baccalauréat ne maîtriseraient pas encore parfaitement les manipulations syntaxiques. Et que dire des fonctions syntaxiques des groupes nominaux et des groupes du verbe ? Manifestement, ces éléments théoriques ne seraient pas acquis par une majorité de futurs enseignants en fin de formation initiale. Nous jugeons que cette situation est très inquiétante et qu'elle force un questionnement au sujet de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle.

Cette recherche portait aussi sur certains éléments de *savoir disciplinaire de grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire*. Il semblerait également que ceux-ci évoluent de façon significative en cours de formation universitaire. Les étudiants auraient mieux intégré l'idée que la grammaire est multidimensionnelle à la fin du baccalauréat qu'au début de celui-ci. Rappelons qu'à la fin du baccalauréat, les futurs enseignants ont obtenu une moyenne globale de multidimensionnalité de la grammaire de 21% alors qu'au début de la formation, cette moyenne était d'environ 15%. À leur entrée au baccalauréat, les futurs enseignants parlent presque qu'exclusivement d'orthographe grammaticale pour définir la grammaire nouvelle. Lorsqu'ils terminent leur formation initiale, les participants parlent toujours autant d'orthographe grammaticale, mais désormais, ils parlent aussi de syntaxe et de ponctuation. Cependant, bien qu'il s'agisse d'un changement encourageant, les résultats n'ont pas montré que les futurs enseignants en fin de formation parlaient davantage d'autres dimensions de la grammaire. Ainsi, il est possible de croire que les finissants ne feront pas efficacement des liens entre toutes les dimensions de la grammaire.

Le *niveau de connaissance de certains savoirs disciplinaires* a lui aussi été évalué. Les résultats nous ont appris qu'il serait significativement plus élevé en fin de formation

qu'au début de celle-ci. Cependant, il faut encore une fois rappeler que le niveau atteint en fin de baccalauréat reste faible pour des futurs enseignants qui terminent une formation universitaire de quatre ans. En effet, rappelons qu'en début de formation, ils ont obtenu une moyenne de 45% alors qu'en fin de formation, cette moyenne s'élève à 61%. Il s'agit assurément d'une moyenne peu élevée pour des finissants à l'aube d'exercer leur profession d'enseignant au primaire. Précédemment, il a été clairement établi que pour être qualifiés de *compétents pour enseigner la grammaire nouvelle*, les futurs enseignants se devaient de maîtriser des savoirs qui débordent du cadre du programme de formation pour le primaire. Or, nous constatons ici que leur niveau de maîtrise de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle est tout juste supérieur à 60%, le seuil normalement fixé pour la réussite d'une évaluation. Bien que les savoirs disciplinaires ne soient pas formellement enseignés par les futurs enseignants, la faible maîtrise dont en font preuve les finissants ne saurait être sans conséquence sur l'enseignement grammatical prodigué par les futurs enseignants. Effectivement, que répondront ces futurs enseignants lorsqu'un élève leur demandera si le mot « trop », dans la phrase *Il est trop petit*, est un adjectif? Leur compréhension plus que fragile de la notion du groupe adverbial ne peut certes pas les aider à donner une explication signifiante. Il en va de même pour la notion de groupe prépositionnel qui ne semble pas être bien maîtrisée par les participants. Les futurs enseignants qui sont peu habiles pour les reconnaître éprouveront sans doute des difficultés lorsque viendra le temps d'expliquer à leurs élèves la fonction de complément indirect, celle-ci étant étroitement liée à la notion de préposition et de groupe prépositionnel. De ce point de vue, le portrait qui est ici brossé au sujet des savoirs disciplinaires des finissants soulève encore une fois des questions quant à leur compétence à enseigner la grammaire nouvelle.

Finalement, l'orthographe lexicale et grammaticale en situation d'écriture spontanée des futurs enseignants du primaire a aussi fait l'objet d'une évaluation. Que peut-on en dire? D'abord, le degré de maîtrise de l'orthographe en situation d'écriture spontanée des

futurs enseignants du primaire ne s'amélioreraient pas d'une manière significative entre la première et la dernière année d'université. À leur entrée à l'université, les futurs enseignants faisaient un nombre d'erreurs d'orthographe que nous jugeons trop élevé pour des futurs enseignants du primaire. Rappelons que pour porter ce jugement, nous avons consulté les critères de correction et d'évaluation du TECFÉE. Aucune évolution n'étant observée entre la première et la dernière année d'université, les finissants au baccalauréat en enseignement primaire semblent éprouver des difficultés avec l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale dans un contexte d'écriture spontanée. Encore une fois, la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale des futurs enseignants finissants du primaire ne peut que nous amener à douter sérieusement de leur compétence à enseigner la grammaire nouvelle.

À la lumière de ces derniers éléments, de quelle façon cette recherche enrichit-elle le portrait d'éléments de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle ? Une première grande conclusion semble émerger : certains éléments définissant la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire évolueraient en cours de formation. Il s'agit d'une conclusion encourageante qui rappelle celles des études de Beaudoin et al. (2004) et de Lefrançois et Montésinos-Gelet (2004). Ces chercheurs avaient eux aussi constaté une évolution, en cours de formation ou à l'occasion d'un cours, de certains éléments définissant la compétence de futurs enseignants à enseigner la grammaire. Cependant, il a été expliqué que les futurs enseignants éprouvaient toujours des difficultés assez marquées en lien avec plusieurs éléments de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle (certains savoirs curriculaires, certains savoirs disciplinaires, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale).

Il serait toutefois imprudent d'affirmer que les futurs enseignants du primaire en fin de formation ne seraient pas assez compétents pour enseigner efficacement la grammaire

nouvelle. Rappelons que le portrait de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle qui est ici brossé est partiel puisque seuls certains éléments de la compétence ont fait l'objet d'une évaluation. Nous avons maintes fois répété qu'il serait important de mener des études plus précises, qui aborderaient d'une manière plus exhaustive l'ensemble des savoirs liés à la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. Toutefois, il n'est pas faux d'affirmer que nos résultats laissent croire que du travail reste à faire en ce qui a trait à la formation linguistique des futurs enseignants du primaire. Peut-on accepter qu'après quatre années de formation universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire, les étudiants obtiennent une moyenne de 12,20% à une question où on leur demande si le pronom « il » dans la phrase *Il mange une pomme* est un groupe nominal? Est-il normal qu'un message d'environ 100 mots, rédigé rapidement en fin de journée, contienne de deux à trois erreurs d'orthographe? De telles questions ne commandent pas de réponse, mais nous amènent à douter sérieusement de la compétence des futurs enseignants à enseigner la grammaire nouvelle aux élèves québécois du primaire.

## 5.5 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien entendu, la présente étude comporte certaines limites méthodologiques qui, par souci de rigueur, sont exposées dans les lignes qui suivent. D'abord, différents facteurs peuvent affecter la validité interne de cette recherche. Selon Vallerand et Hess (2000, p.139), « une étude possède une bonne validité interne lorsque les résultats obtenus sont attribuables uniquement aux variables manipulées (variables indépendantes) par le chercheur. » Dans le cadre de l'actuelle recherche, il s'avère que des facteurs autres que la formation universitaire ont pu influencer sur la compétence des futurs enseignants à enseigner la grammaire. D'abord, « l'expérience vécue par les participants » (Vallerand et Hess, 200, p.140), est un premier facteur qui peut affecter la validité interne de l'étude. Le questionnaire a été distribué une première fois en 2006 et une dernière fois en 2010. Quatre

années se sont donc écoulées entre les deux passations. Il est possible que les participants aient vécu, pendant cette période, des événements qui n'ont aucun lien avec leur formation universitaire, mais qui ont tout de même pu influencer l'un ou l'autre des aspects qui définissent leur compétence à enseigner la grammaire. Par exemple, il est possible qu'un étudiant ait décidé d'entreprendre une démarche personnelle de perfectionnement en français en visitant des sites internet d'aide en français, en modifiant ses habitudes de lecture, etc.

Le questionnaire peut également constituer une limite à cette étude. Effectivement, il ne fut pas construit pour répondre spécifiquement aux questions de recherche de la présente étude. Il est clair qu'un questionnaire bâti pour répondre précisément aux besoins d'une étude présente l'avantage d'engendrer des données qui peuvent tendre vers l'exhaustivité et qui sont plus significatives. Cependant, un tel choix méthodologique aurait eu comme conséquence qu'il n'aurait pas été possible de questionner les futurs enseignants au début et à la fin de la formation universitaire, étant donné la trop longue durée entre ces deux moments.

Tel que nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre portant sur la méthodologie de la recherche, le nombre de participants ayant répondu au post-test est moins élevé que celui ayant répondu au prétest. Effectivement, des 72 étudiants qui ont réalisé le prétest, seulement 42 ont aussi fait le post-test. Ainsi, le pourcentage de perte de participants s'élève à 41,67%. Quelques raisons pouvant expliquer cette diminution assez importante du nombre de participants ont déjà été présentées (voir section 3.2). Notamment, rappelons que certains étudiants ont abandonné le baccalauréat suite au prétest ou encore, ont cessé de suivre leur cohorte pour des raisons diverses (ex. : échec ou abandon d'un cours, etc.). Mentionnons aussi qu'il restait toutefois suffisamment de sujets au post-test pour que les

analyses paramétriques soient valides. Cependant, des recherches à plus grande échelle permettraient une généralisation des résultats.

Certaines caractéristiques de l'outil de mesure peuvent aussi être des limites à la recherche. D'abord, le temps nécessaire pour remplir les deux questionnaires était relativement long, ce qui peut avoir découragé certains participants. Ces derniers peuvent avoir été tentés de répondre rapidement, sans réellement prendre le temps de réfléchir. De plus, le questionnaire ouvert requérait de la part des participants davantage de temps et d'efforts que le questionnaire fermé. Cependant, les réponses qu'offre le questionnaire ouvert sont plus riches en informations que celles d'un questionnaire fermé. Les réponses ouvertes permettent un accès aux pensées et perceptions personnelles des participants, ce qui n'est pas le cas des réponses fermées.

Finalement, rappelons une dernière fois que seuls certains éléments de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle ont été évalués dans la présente recherche. Les conclusions tirées se fondent donc sur des données non exhaustives et le portrait qui en découle est partiel. Cependant, ces conclusions n'en demeurent pas moins significatives et évocatrices.

## **5.6 SUGGESTIONS POUR LA PRATIQUE ET DES RECHERCHES FUTURES**

Ainsi, le savoir curriculaire et disciplinaire des futurs enseignants du primaire évoluerait en cours de formation universitaire. Cependant, l'état de leurs représentations grammaticales, leur niveau de connaissance de plusieurs savoirs curriculaire et disciplinaires et leur maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale seraient, en fin de

baccalauréat, inquiétants. À ce sujet, il est dans un tout premier temps pertinent de poser un regard critique sur la formation universitaire reçue par les enseignants du primaire. Tel que nous l'avons souligné à maintes reprises, nous croyons qu'il est fondamental d'intervenir au sein de celle-ci.

D'abord, il serait important de connaître ce qui, dans la formation universitaire des enseignants, contribue à faire évoluer certains éléments de leur compétence à enseigner la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire. Des études futures pourraient chercher à savoir précisément ce qui, dans les cours ou dans les stages vécus par les étudiants, favorise l'évolution de leurs représentations grammaticales et leur niveau de connaissance de certains savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle. Ultimement, des modifications liées aux résultats qui seraient générés par ces possibles recherches pourraient être apportées au sein de la formation universitaire des futurs enseignants du primaire afin de favoriser le développement de leur compétence à enseigner la grammaire nouvelle.

Cependant, une grande conclusion de notre recherche veut que les futurs enseignants en fin de baccalauréat présenteraient d'importantes lacunes liées à leur compétence à enseigner la grammaire nouvelle, bien que celle-ci ait assurément évolué en cours de formation. Il est possible de croire que la formation universitaire ne fasse pas suffisamment évoluer les représentations grammaticales et le niveau de connaissance de certains savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle. Ainsi, d'ici à ce que des études s'intéressent à ce qui contribue à faire évoluer la compétence à enseigner la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire, nous croyons que nos résultats encouragent et justifient la formulation de suggestions qui pourraient permettre la formation d'enseignants plus compétents pour enseigner la grammaire nouvelle.

Tout au long du présent chapitre, nous avons fait état de certaines solutions qui pourraient être envisagées. Nous les reprenons ici, tout en poussant un peu plus loin la réflexion. Que pourrait-on faire afin de nous assurer qu'après quatre années de baccalauréat, les futurs enseignants soient réellement possesseurs d'objets de savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle? Comment être certain qu'ils seront toujours capables d'écrire sans faire d'erreurs d'orthographe dans des situations d'écriture spontanée? D'abord, nous avons maintes fois suggéré l'idée qu'il pourrait se révéler efficace de revoir la distribution des cours obligatoires liés à la grammaire nouvelle et à sa didactique au sein de la formation universitaire. Effectivement, il semble clair que pour les étudiants de notre étude, la formation reçue n'a pas suffi. Est-ce que les cours portant sur la grammaire nouvelle apparaissent trop tôt dans la formation universitaire? Cela expliquerait en partie pourquoi les étudiants finissants maîtrisent mal certains savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle ou encore, pourquoi ils possèdent des représentations grammaticales peu élaborées ou erronées. D'ailleurs, à ce sujet, l'étude de Lefrançois et Montésinos-Gelet (2004) avait montré que les représentations des étudiants avaient évolué dans le cadre d'un seul cours de didactique de la langue. Dans cette recherche, le prétest et le post-test étaient donc très rapprochés dans le temps. Les résultats de Lefrançois et Montésinos-Gelet (2004) auraient-ils été les mêmes si le post-test avait eu lieu quatre ans plus tard? De ce point de vue, il est légitime de nous demander si les résultats de la présente recherche auraient été différents si les données avaient été recueillies juste après le cours portant spécifiquement sur la grammaire nouvelle<sup>71</sup>? Il s'agit certainement d'une avenue qu'il serait intéressant d'explorer dans d'autres recherches.

Une première proposition pourrait être de dispenser le ou les cours obligatoires relatifs à la grammaire nouvelle plus tard dans la formation universitaire, afin de permettre aux finissants de présenter des représentations grammaticales plus justes et des niveaux de

---

<sup>71</sup> Enseignement de la grammaire au primaire

connaissance de savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle plus élevés à la sortie du baccalauréat. Prenons donc l'exemple du campus universitaire de Lévis et supposons que le seul cours obligatoire lié à la grammaire nouvelle, le cours *Enseignement de la grammaire au primaire*, soit dispensé en fin de baccalauréat, soit à la quatrième année de formation. Nous croyons qu'il est probable qu'un tel choix ne suffise pas pour résoudre le problème que nous laissent deviner les résultats de notre recherche. Admettons effectivement que suite au déplacement de ce cours obligatoire en fin de formation initiale et la passation d'un prétest tout de suite après celui-ci, nous décidions de distribuer un post-test aux participants après quatre ans. Est-ce que le simple déplacement du cours en fin de baccalauréat suffirait pour assurer la pérennité des apprentissages dans le temps? Nos résultats pourraient laisser croire que non. Il pourrait cependant être intéressant que des études s'attardent à comparer la distribution des cours dans différents programmes universitaires, et ce, dans le but d'évaluer si certaines structures de cours favorisent l'évolution et de développement de connaissances et d'habiletés relatives à la grammaire nouvelle et le leur durabilité dans le temps.

Ainsi, un simple déplacement du cours obligatoire lié à la grammaire nouvelle pourrait de pas suffire. De cette façon, nous croyons qu'il serait important d'envisager d'inclure au curriculum universitaire d'autres cours obligatoires liés à l'enseignement de la grammaire nouvelle. Si nous reprenons l'exemple de la formation universitaire dispensée au campus universitaire de Lévis, il est clair que la structure du cours obligatoire de grammaire est étroitement liée à la compétence à enseigner la grammaire nouvelle. La description de ce cours est effectivement la suivante :

Fondements didactiques et stratégies d'enseignement/apprentissage en grammaire de la phrase : manipulations syntaxiques, constituants de la phrase, types et formes de phrases, classes de mots, groupes et fonctions syntaxiques, techniques d'analyse des phrases simples et complexes. Approches inductive et déductive en enseignement/apprentissage de la grammaire. Fondements didactiques et stratégies

d'enseignement/apprentissage en grammaire du texte : typologie des textes, cohésion, hiérarchisation. Analyse critique, élaboration et expérimentation de situations d'enseignement/apprentissage. Difficultés d'apprentissage en grammaire au primaire et au secondaire (Université du Québec à Rimouski, 2011, consulté en ligne<sup>72</sup>).

Néanmoins, nos résultats tendent à montrer que ce cours ne suffit pas. Il faut dire que la compétence à enseigner la grammaire nouvelle est complexe et englobe un large éventail de savoirs (savoirs curriculaires, savoirs disciplinaires, savoirs d'action pédagogique et utilisation de la langue française orale et écrite); en couvrir l'ensemble dans le but d'en assurer la maîtrise par les futurs enseignants est une entreprise qui peut s'avérer périlleuse. De ce point de vue, il pourrait être fort efficace d'envisager l'ajout de cours afin de permettre plus qu'un « survol » de l'ensemble des constituants de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle. Il pourrait aussi être pertinent de songer à mettre en place un système d'évaluation des acquis qui encouragerait, voire forcerait, la rétention des connaissances par les étudiants. Par exemple, ils pourraient être soumis à une évaluation annuelle de leurs savoirs liés à la grammaire nouvelle. Les savoirs évalués pourraient être les mêmes ou encore, évoluer selon les cours et les expériences de stage vécues par les étudiants. Un programme de mentorat obligatoire pour les étudiants qui présentent des lacunes pourrait aussi être instauré.

Précédemment, nous avons également soulevé l'idée qu'il serait intéressant de tourner notre regard vers la formation pratique des futurs enseignants, c'est-à-dire leurs stages en milieu scolaire. À l'occasion de ces derniers, les étudiants sont invités à prendre comme modèle des enseignants avec qui le hasard, le plus souvent, les a jumelés. Cet enseignant-modèle devient ainsi une ressource importante pour l'étudiant. Or, il pourrait s'avérer que certains enseignants en fonction soient eux-mêmes porteurs d'une compétence

---

<sup>72</sup> <http://www.uqar.ca/programmes/crs/DIA23002.htm>

à enseigner la grammaire nouvelle qui soit douteuse. Par exemple, un enseignant du primaire ayant vécu une formation universitaire en lien avec la grammaire traditionnelle et à qui la grammaire nouvelle, lors de son implantation, a été peu expliquée ou voire même, mal enseignée, a peut-être toujours éprouvé des difficultés liées à celle-ci. Il est probable qu'un étudiant ayant été jumelé avec un tel enseignant ne puisse bénéficier d'une expérience de stage qui le ferait évoluer dans sa compétence à enseigner la grammaire nouvelle. Nous croyons donc qu'il serait pertinent que des études s'intéressent au milieu scolaire primaire en tentant d'évaluer si les pratiques d'enseignement grammatical qui y ont cours sont susceptibles de favoriser le développement d'une compétence à enseigner la grammaire nouvelle chez des étudiants qui y réaliseraient un stage. Si des études en venaient à démontrer que des enseignants-associés ne sont pas aptes à servir de modèles d'enseignement de la grammaire nouvelle, il pourrait être fort intéressant de proposer à ceux-ci des ateliers visant à nous assurer que les maîtres de stages sont en mesure de guider les étudiants.

De plus, nous avons maintes fois mentionné que le portrait réalisé dans cette recherche était partiel, puisque celle-ci ne porte que sur certains éléments de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. Maintenant qu'il est clair que les futurs enseignants présentent des lacunes liées à la grammaire nouvelle, il serait intéressant de chercher à mieux connaître la nature réelle de ces difficultés et ainsi, contribuer à l'enrichissement de ce portrait partiel. Nous avons précédemment formulé de nombreuses suggestions à ce sujet (voir sections 5.1 à 5.5) et ainsi, nous nous contentons ici de rappeler que pour obtenir un portrait juste et exhaustif, une ou plusieurs autres études pourraient se pencher sur le niveau de maîtrise de l'ensemble des savoirs curriculaires, disciplinaires et d'action pédagogique des futurs enseignants québécois du primaire. Certains aspects de la qualité de leur langue pourraient également être mieux explorés. La présente recherche ne portant que sur la maîtrise de l'orthographe (lexicale et grammaticale) en situation d'écriture spontanée, il faudrait aussi s'intéresser à la maîtrise

d'autres dimensions de l'écrit, par exemple la structure des textes et la syntaxe. La maîtrise de la langue orale, encore une fois dans un contexte d'utilisation spontanée et non évaluée (par exemple, en classe), aurait également avantage à être mieux connue. Effectivement, tel que nous l'avons vu dans le cadre théorique, la deuxième compétence professionnelle qui doit être développée par les futurs enseignants du primaire stipule que ceux-ci doivent être en mesure de « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001a, p.69), d'où l'intérêt de s'intéresser aussi à la maîtrise de la langue orale des futurs enseignants du primaire.

Dans les lignes précédentes, nous avons beaucoup parlé de l'université et de sa responsabilité quant à la formation d'enseignants compétents pour enseigner la grammaire nouvelle. Nous avons analysé les pratiques en place et formulé des suggestions qui pourraient permettre de bonifier la formation offerte aux enseignants. Cependant, il est clair que la mise en place de nouvelles mesures pourrait s'avérer inutile si les étudiants eux-mêmes ne s'investissent pas tout au long de leur formation universitaire. Nous croyons que des recherches pourraient s'intéresser à la motivation des étudiants au baccalauréat en enseignement primaire. Ont-ils envie de s'investir dans leurs apprentissages? Croient-ils que les différents savoirs proposés par leur formation universitaire sont essentiels au développement de leur compétence à enseigner? Si les résultats d'éventuelles études permettaient de répondre négativement aux deux questions précédemment posées, il y aurait, selon nous, lieu de se questionner sur la clientèle étudiante accueillie dans le cadre du baccalauréat en enseignement. Il pourrait alors devenir essentiel de resserrer les conditions d'admission, et ce, dans le but de n'admettre que des étudiants motivés et qui ont pleinement envie de s'investir dans une formation en laquelle ils croient.

Finalement, si d'autres recherches en viennent à la conclusion que les futurs enseignants présentent bel et bien une piètre compétence à enseigner la grammaire nouvelle, il serait fondamental de s'intéresser aux conséquences que cette incompétence peut entraîner. Effectivement, comment un enseignant de cinquième année s'y prend-il pour enseigner à ses élèves que le mot *il* dans *Il ne veut pas me prêter son jeu* est un groupe nominal alors que lui-même semble éprouver de la difficulté avec cette notion? Il serait intéressant de réaliser une recherche où l'on observerait des enseignants qui enseignent des notions avec lesquelles ils éprouvent eux-mêmes des difficultés. Comment y arrivent-ils? Véhiculent-ils des idées erronées ou confuses à leurs élèves? Est-ce que les élèves s'approprient ces notions aussi bien que si elles avaient été enseignées par un enseignant qui les comprend et les maîtrise parfaitement?

Bref, cette étude exploratoire a mis en lumière de nombreuses pistes de réflexion et avenues de recherche qu'il serait pertinent d'explorer dans le cadre d'éventuelles études. De cette façon, il est à souhaiter que d'ici quelques années, un portrait complet et exhaustif de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle sera disponible. Un tel portrait permettrait d'intervenir plus efficacement au sein de la formation des enseignants et ainsi, contribuerait à améliorer l'enseignement de la grammaire nouvelle qui est dispensé aux élèves québécois du primaire.



## CONCLUSION

Cette étude visait principalement à enrichir le portrait de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle des futurs enseignants du primaire. La grammaire nouvelle fait partie du programme de formation des écoles primaires québécoises depuis 2001. Les enseignants, premiers responsables de la formation linguistique des élèves, doivent évidemment bien la connaître afin d'être en mesure de l'enseigner efficacement. C'est ainsi que, dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché à mieux connaître la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle, au terme de leur formation universitaire, mais également, au début de celle-ci, afin de savoir si le niveau de compétence des finissants est le fruit d'une évolution survenue en cours de formation.

Dans le cadre théorique de la recherche, nous avons défini, dans un premier temps, ce qu'était la *grammaire nouvelle*. Cela a forcé un détour par l'histoire de la grammaire scolaire et de la grammaire traditionnelle. Par la suite, nous avons établi ce qu'il fallait comprendre par *compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle*. Pour ce faire, nous avons référé au document ministériel *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ce dernier document révèle que les futurs enseignants doivent, entre autres, développer les deux compétences professionnelles suivantes au cours de leur formation universitaire : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a, p.61) et « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001a, p.69). L'examen de ces deux compétences professionnelles a permis d'établir qu'un enseignant compétent pour enseigner la grammaire nouvelle doit posséder des savoirs curriculaires, des savoirs disciplinaires et des savoirs d'action pédagogique, tout comme il doit posséder une langue orale et écrite de qualité.

Une recension des écrits fut par la suite effectuée afin de savoir ce que le monde de la recherche en éducation avait déjà généré comme connaissances au sujet de cette compétence de la part des futurs enseignants du primaire. Il est ressorti de cette recension qu'il existait déjà certaines connaissances liées à la compétence des futurs enseignants à enseigner la langue<sup>73</sup>. Il s'est également avéré que ces connaissances portaient principalement sur des savoirs d'action pédagogique, ce qui a dirigé notre intérêt vers d'autres aspects de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle. Nous avons donc choisi de nous intéresser à leurs savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle ainsi qu'à la qualité de leur langue écrite. Pour des raisons principalement méthodologiques, nous avons laissé de côté la qualité de la langue orale des étudiants. Plus précisément, nous avons d'abord choisi de tenter de mieux connaître les variables suivantes : 1) les représentations des futurs enseignants du primaire à l'égard de la grammaire nouvelle 2) le caractère multidimensionnel de leurs représentations grammaticales 3) leur degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle 4) leur degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle et 5) leur niveau de maîtrise de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale en situation d'écriture spontanée. Cette étude ne porte donc pas sur la totalité des éléments qui constituent la compétence des futurs enseignants à enseigner la grammaire nouvelle; le portrait qui en découle n'est pas exhaustif.

Il ressort de cette étude que certains éléments de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire nouvelle évolueraient en cours de formation. D'abord, les représentations grammaticales des futurs enseignants se modifieraient au cours de la formation universitaire. Néanmoins, elles resteraient peu élaborées en fin de formation. Les futurs enseignants finissants définissent souvent la

---

<sup>73</sup> Dans le cadre de la recension des écrits, nous avons élargi l'idée de *grammaire nouvelle* à celle de *langue*, afin d'avoir accès à un nombre plus élevé de recherches.

grammaire nouvelle à l'aide d'idées erronées ou affirment ignorer ce qu'elle est. Leur discours comporte également certaines idées qui réfèrent davantage à la grammaire traditionnelle qu'à la grammaire nouvelle. Notamment, plusieurs participants associent la grammaire aux règles grammaticales et à l'orthographe grammaticale. On note cependant un changement encourageant : les futurs enseignants abordent plus souvent la syntaxe et la ponctuation lorsqu'ils parlent de grammaire à la fin de la formation universitaire qu'au tout début de celle-ci. De plus, les futurs enseignants finissants seraient davantage conscients que la grammaire comporte plus d'une dimension. À la fin de leur baccalauréat, l'orthographe grammaticale n'est plus la seule dimension qu'ils abordent. Il s'agit d'un changement encourageant qui laisse croire que la formation universitaire semble avoir un effet sur les représentations des futurs enseignants. De ce point de vue, il serait pertinent de tenter de bonifier la formation afin de faire évoluer davantage les conceptions grammaticales des étudiants.

Les résultats montrent aussi que les futurs enseignants du primaire auraient un niveau de connaissance de certains savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle plus élevé à la fin du baccalauréat qu'au début de celui-ci. C'est donc dire qu'ils connaîtraient mieux des savoirs qui figurent dans le programme de formation pour le primaire et d'autres savoirs qui débordent du cadre de ce dernier. Il s'agit ici d'une conclusion encourageante, qui laisse évidemment croire que la formation universitaire contribue également à faire évoluer certains aspects de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle.

Cependant, les résultats de notre étude soulèvent des doutes sur les niveaux de connaissance globaux de savoirs curriculaires et disciplinaires de grammaire nouvelle atteints en fin de baccalauréat. Effectivement, rappelons d'abord que les finissants obtiennent une moyenne globale de maîtrise de savoirs *curriculaires* de 40,85%. Pour ce

qui est des savoirs *disciplinaires*, cette moyenne s'élève à 61,07%. On remarque que cette moyenne semble plus élevée. À ce sujet, nous avons précédemment soulevé l'idée qu'il était possible que les futurs enseignants maîtrisent mieux les savoirs disciplinaires parce que ceux-ci avaient le plus souvent été étudiés au secondaire. Ainsi, l'étude de ces savoirs est assez récente. Mais, cette moyenne de 61% reste tout de même trop faible dans un contexte de formation des maîtres. Les résultats ont aussi montré que les futurs enseignants du primaire n'amélioreraient pas leur *maîtrise de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale*. Effectivement, après quatre années d'université, ils font toujours de deux à trois erreurs d'orthographe dans un texte de 100 mots, en situation d'écriture spontanée. Ainsi, les futurs enseignants finissants du primaire éprouveraient certaines difficultés en lien avec l'orthographe.

Tous ces résultats ne suffisent pas pour conclure que les futurs enseignants du primaire ne sont pas assez compétents pour enseigner la grammaire nouvelle. Le portrait est partiel, les savoirs évalués sont non exhaustifs et l'échantillon est peu nombreux et ne provient que d'une seule université. Néanmoins, malgré ces faiblesses, les résultats restent ce qu'ils sont et ils soulèvent bien des questions. Comment se fait-il que les futurs enseignants obtiennent de si piètres résultats? À qui la faute? Faut-il d'emblée blâmer les institutions universitaires responsables de la formation universitaire des futurs enseignants? Faut-il blâmer les futurs enseignants eux-mêmes, pour ne pas avoir davantage pris en main leur propre formation linguistique? Faut-il blâmer le MELS de ne pas exiger plus de la part de ceux qui seront les premiers responsables de la formation langagière des élèves québécois du primaire ?

Une réflexion s'impose ici. En tant que société, quel statut souhaitons-nous donner à la profession enseignante? Si nous souhaitons faire de nos enseignants de réels professionnels cultivés, porteurs d'un savoir linguistique solide, vaste et intégré, un

changement s'impose. Les résultats obtenus par les futurs enseignants sondés dans la présente étude sont décevants et forcent une remise en question de la formation donnée aux futurs enseignants de primaire. Des moyens se doivent d'être pris afin de leur assurer une formation linguistique de qualité.

Récemment, la mise en place du TECFÉE<sup>74</sup> avait laissé croire que les institutions universitaires voulaient réellement prendre en mains la formation linguistique des futurs enseignants. Rappelons effectivement que depuis l'automne 2009, les futurs enseignants se devaient de réussir le TECFÉE avant leur troisième stage. Pour ce faire, ils avaient trois essais. Au troisième essai, s'ils échouaient leur test, ils étaient suspendus du programme pour une année complète. Une fois cette année écoulée, ils avaient droit à un quatrième et dernier essai. Si celui-ci se soldait par un autre échec, l'étudiant était définitivement exclu de tous les programmes de formation à l'enseignement de la province. Les étudiants ne pouvaient que prendre au sérieux ces nouvelles procédures et étaient forcés de tout mettre en œuvre pour remédier à leurs faiblesses linguistiques. De telles mesures étaient manifestement un pas dans ce que nous jugeons être à bonne direction.

Cependant, l'actualité récente<sup>75</sup> révélait ceci : les étudiants québécois en formation des maîtres ne sont plus restreints à quatre essais pour réussir le TECFÉE, tout comme ils ne risquent plus la suspension et l'exclusion de leur programme. Pourquoi une telle décision ? Manifestement, ces nouvelles mesures ne peuvent permettre une revalorisation de la profession enseignante. Elles autorisent les futurs enseignants à trainer d'importantes lacunes en français jusqu'à leur quatrième année d'université. Pourquoi ne pas faire passer

---

<sup>74</sup> Test de certification en français écrit pour l'enseignement

<sup>75</sup> « Enseignant : nouvelle chance pour les cancrès en français », Pascale Breton, La Presse, 20 août 2011.

un examen tel que le TECFÉE avant même l'admission des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ? Il s'agirait certes d'une décision de société importante, mais elle pourrait certainement contribuer à redonner à la profession enseignante ses lettres de noblesse.

Bref, cette étude est exploratoire et permet d'établir un portrait partiel de la compétence des futurs enseignants du primaire à enseigner la grammaire. Néanmoins, elle n'en demeure pas moins un écho à plusieurs cris d'alarme déjà émis par d'autres recherches qui se sont penchées sur l'un ou l'autre des aspects relatifs à la compétence langagière des futurs enseignants québécois du primaire. Cette étude appelle donc au changement auprès des instances responsables de la formation et de l'accréditation des enseignants du primaire québécois.

## ANNEXES



## ANNEXE I

### GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU UTILISÉE POUR LA QUESTION 1

#### « QU'EST-CE QUE LA GRAMMAIRE? »

Qu'est-ce que la grammaire?		
Cotes	Définitions	Exemples
<p><b>C</b> : description et/ou explication du fonctionnement de la langue (de façon vague)</p>	<p>Référent à la dimension descriptive / explicative de la grammaire</p>	<p>C'est la description (et/ou l'explication) du fonctionnement de la langue            C'est ce qui nous permet de comprendre comment fonctionne la langue...            Le comment, le pourquoi...            Explique les exceptions.</p>
<p><b>CA</b> : description et/ou explication du fonctionnement d'une dimension donnée de la langue</p> <p>* Cote systématiquement jumelée à une autre.</p>	<p>Référent à la dimension descriptive / explicative d'une dimension donnée de la grammaire</p>	<p>C'est un ensemble de règles qui nous permet de comprendre (ou d'étudier...) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la graphie conventionnelle des mots (CA + NLM)</li> <li>- le sens de la phrase (CA + NSS)</li> <li>- le sens d'un texte (CA + NT)</li> <li>- l'orthographe (CA + NO)</li> <li>- la structure d'une phrase (CA + NS)</li> <li>- l'origine des mots (CA + NL)</li> <li>- la formation des mots (CA + NL)</li> <li>- le sens des mots (CA + NLS)</li> <li>- etc.</li> </ul> <p>Compréhension du texte (CA + NT)            Analyse de phrases (CA + NS)</p>
<p><b>N</b> : aspects normatifs (de façon vague)</p>	<p>Référent à la norme sans préciser une dimension particulière</p>	<p>C'est un ensemble de règles (exceptions...),            c'est un ensemble de règles qui guident l'écriture            c'est un ensemble de règles qui permettent d'écrire sans faute...</p>

<p>* Précisions quant à l'utilisation de cette cote si elle est associée à d'autres éléments normatifs plus précis (NT, NL, NOG, NS, etc.)</p> <p>- Il faut coter N si la cote ajoute une information. Par exemple : « Il y a la syntaxe, la grammaire du texte. Ce sont toutes les règles de la langue. »</p>		<p>C'est un ensemble de règles grammaticales c'est un ensemble de règles de grammaire... C'est l'ensemble des règles de français... c'est l'ensemble des règles d'écriture C'est un code de correction... Règles d'usage qui régissent notre écriture Règles qui dictent comment bien écrire Code qui précise comment écrire convenablement C'est un ensemble de règles propres à une communauté linguistique, propres à une ou des langues données... C'est un ensemble de règles propres aux différentes langues : français, anglais, espagnol... Règles propres à la langue Des règles qui régissent l'écriture afin que tous les scripteurs se comprennent Des règles de grammaire qui servent à uniformiser les écrits afin que les messages soient compris par tous Règles servant à bien se faire comprendre C'est un ensemble de règles propres à la langue française... C'est l'ensemble des règles du français... C'est l'ensemble des règles liées au français... C'est un code qui énonce les règles du français... de notre langue Règles servant à bien se faire comprendre en français</p>
<p><b>NO</b> : aspects normatifs de l'orthographe (de façon vague)</p>	<p>Référez seulement à la norme orthographique sans en préciser le Type</p>	<p>C'est un ensemble de règles d'orthographe C'est un ensemble de règles qui permettent d'écrire les mots de façon correcte</p>
<p><b>NL</b> : aspects normatifs du lexique (de façon vague)</p>	<p>Référez à la norme lexicale (étymologie, variation géographique, variation sociale) sans en préciser le</p>	<p>Origine des mots Étymologie Lexique</p>

	type	Homonymie (homophones, homographes)...
<b>NLGP</b> : aspects normatifs liés à la correspondance grapho-phonétique	Référent aux normes relatives à la correspondance phonèmes - Graphèmes	C'est un ensemble de règles qui permettent de transposer adéquatement les sonorités de la langue à l'écrit...
<b>NLM</b> : aspects normatifs de l'orthographe lexicale (morphologie)	Référent à la norme relative à la graphie conventionnelle des mots, à l'orthographe lexicale (ou d'usage)	orthographe lexicale ou orthographe d'usage... Code lexical
<b>NLS</b> : aspects normatifs liés au sens des mots (sémantique / vocabulaire)	Référent aux normes qui régissent le sens des mots tels que définis par le dictionnaire ; référent au vocabulaire...	Antonymes, synonymes Sémantique choix des mots.
<b>NOG</b> : aspects normatifs de l'orthographe grammaticale (morphosyntaxe)	Référent à la norme relative aux accords grammaticaux, à l'orthographe grammaticale, à la morphosyntaxe	C'est un ensemble de règles qui permettent d'accorder convenablement les mots entre eux (accords)... Connaître le genre et le nombre des mots Verbes, conjugaisons Accorder (féminin-pluriel) C'est l'analyse grammaticale...
<b>NP</b> : aspects normatifs de la ponctuation	Référent aux normes relatives à la ponctuation	C'est un ensemble de règles qui permettent de ponctuer correctement des textes, des phrases...
<b>NS</b> : aspects normatifs de la syntaxe	Référent aux normes syntaxiques (règles de construction des phrases)	C'est un ensemble de règles qui permettent de construire (d'écrire...) correctement des phrases... logique dans la phrase Façons de composer une phrase
<b>NSS</b> : aspects normatifs liés au sens de la phrase	Référent aux normes liées au sens de la phrase	Créer une phrase qui a du sens... Contenu de la phrase
<b>NT</b> : aspects normatifs de la structure du texte	Référent aux normes relatives à la cohérence textuelle	C'est un ensemble de règles qui permettent de construire (d'écrire...) un texte bien structuré, cohérent; c'est un ensemble de règles qui permet de construire des textes de type varié
<b>NSTY</b> : aspects normatifs liés à la stylistique	Référent aux normes relatives à la stylistique	C'est l'adoption d'un style de rédaction particulier (utiliser les figures de style, construire de belles phrases - dans le sens de

		beauté et non de structure adéquate -, etc.) faire de belles phrases
<b>M</b> : conception métalinguistique de la grammaire	Référer à la dimension métalinguistique de la grammaire	La grammaire, c'est un métalangage...
<b>MCL</b> : catégorisation lexicale	Référer à des catégories lexicales	La grammaire, c'est reconnaître des noms, des verbes, des adjectifs... La grammaire, c'est tout ce qui comprend les verbes, les adjectifs, les pronoms, etc. La grammaire réfère à la nature et à la classe des mots... Types de mots
<b>MÉF</b> : énumération des fonctions	Référer à l'énumération de fonctions syntaxiques	La grammaire, c'est reconnaître des fonctions : sujet, c direct , c indirect, etc. (s'applique même si l'on retrouve qu'une seule fonction. Ex. : Reconnaître les COD)
<b>OUT</b> : outil / guide	Référer à la grammaire tel un outil qui guide l'écriture	Outil qui nous montre et explique les règles grammaticales... La grammaire, c'est un outil qui nous guide dans notre écriture... Ce à quoi on se réfère pour écrire correctement
<b>CM</b> : conception matérielle	Référer à l'aspect matériel de la grammaire	C'est un livre / ouvrage (de référence)... Registre
<b>LEC</b> : lecture	Référer à la lecture	C'est la lecture...
<b>ORA</b> : oral	Référer à l'oral	Ensemble de règles sur l'oral
<b>FU</b> : fonction d'uniformisation de la langue, des écrits. Universalité.  * peut être jumelée à N.	Référer à une uniformisation de la langue, des écrits.	Sert à universaliser les écrits. Ça permet une uniformité de la langue.
<b>FI</b> : fonction d'intelligibilité  * peut être jumelée à N.	Référer à une fonction d'intelligibilité de la grammaire.	La grammaire sert à bien se faire comprendre
<b>AUT</b> : idées pertinentes non-catégorisées	Référer à un aspect nouveau, intéressant, qui dépasse le cadre des	C'est une partie importante de l'apprentissage du français Façon d'écrire Ce qui compose une phrase

	catégories de la grille	C'est ce qu'on enseigne
<b>CER</b> : Conception erronée	Manifester une conception erronée de l'élément de contenu visé (confusions)	
<b>I</b> : ignorance	Ne pas répondre à la question ou écrire explicitement : «Je l'ignore» ou l'équivalent	Je ne le sais pas.



**ANNEXE II**  
**GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU UTILISÉE POUR LA QUESTION 2**  
**« EN QUOI CONSISTE LA GRAMMAIRE NOUVELLE? »**

En quoi consiste la grammaire nouvelle?		
Cotes	Définitions	Exemples
<b>N</b> : nouveauté et changement (de façon vague)	Référer à la nouveauté ou au changement <sup>1</sup> d'une manière vague, c'est-à-dire <b>sans préciser quelles sont les modifications.</b>	Plein d'affaires nouvelles, différentes de tout ce que nous avons appris avant. Nouveaux concepts. La grammaire nouvelle consiste aux ajustements de la langue.
<b>SI</b> : simplification (de façon vague)	Référer à une grammaire simplifiée de façon vague, c'est-à-dire <b>en ne précisant pas la nature de ces changements</b> ou en expliquant que <b>des termes ont été enlevés.</b>	Elle est simplifiée. Plus simple, elle élimine les difficultés. Elle est simplifiée pour que les enfants la comprennent bien (+ C) La nouvelle grammaire est construite de façon plus simple. Enlever ce qui était trop complexe ou injustifié.
<b>NTM</b> : nouveauté ou changement dans la terminologie grammaticale	Référer à un changement ou à une modification dans la terminologie grammaticale utilisée.	Nouvelle terminologie. Les termes sont différents. Nouveau vocabulaire. Nouvelles appellations. De la grammaire avec de nouveaux mots. Elle possède moins de termes qu'auparavant.
<b>NORME</b> : aspects normatifs de la grammaire	Référer à la norme sans préciser une dimension particulière.	Faire le moins d'erreurs possible. Ça permet d'écrire sans fautes La nouvelle grammaire, c'est plein de règles.
<b>NVIG</b> : nouvelle vision ou approche de la grammaire	Référer à une nouvelle vision ou approche de la grammaire.	C'est une nouvelle façon de voir et de comprendre à grammaire Nouvelle approche pour la grammaire
<b>CERNN</b> <sup>2</sup> : nouveauté ou changement	Référer à une nouveauté ou à un	De nouvelles règles De nouvelles règles de grammaire

<p>dans les normes (règles et usages) (de façon vague)</p>	<p>changement dans les normes (règles et usages), sans préciser la nature des règles et des normes.</p>	<p>Certaines règles ont changé, ont été modifiées. De nouvelles règles moins pointilleuses Moins d'exceptions</p>
<p><b>CERNNS</b> : nouveauté ou changement dans les normes relatives à la syntaxe (de façon vague)</p>	<p>Référez à une nouveauté ou à un changement au sein de la syntaxe.</p>	<p>Les règles de syntaxe ont changé. La syntaxe n'est plus comme avant.</p>
<p><b>CERNNSD</b> : nouveauté ou changement dans les normes relatives à la syntaxe, avec développement ou explication</p>	<p>Référez à une nouveauté ou à un changement au sein de la syntaxe, en <b>expliquant, développant ou élaborant brièvement sur la nature de ces changements.</b></p>	<p>La fonction « sujet » n'existe plus. Il n'y a plus de sujet au sein de la phrase.</p>
<p><b>NSDA</b> : nouveauté ou changement au sein de l'<b>ANALYSE DE LA PHRASE</b>.</p>	<p>Référez à une nouveauté ou à un changement au sein de la syntaxe, ceux-ci référant à l'ANALYSE DE LA PHRASE.</p> <p><i>*Le terme « analyse de phrase » doit être présent.</i></p>	<p>C'est une nouvelle façon d'<u>analyser</u> les parties de la phrase. La nouvelle grammaire est surtout une nouvelle manière d'<u>analyser</u> les phrases.</p>
<p><b>CERNNO</b> : nouveauté ou changement dans les normes relatives aux règles d'orthographe (orthographe lexicale ou orthographe grammaticale) (de façon vague)</p> <p>(la cote CERNNOD n'est pas nécessaire, étant donné qu'une explication indiquera s'il s'agit d'orthographe lexicale ou grammaticale)</p>	<p>Référez à une nouveauté ou à un changement dans les règles d'orthographe, sans en préciser le type.</p>	<p>Les règles pour écrire les mots ont changé. La nouvelle grammaire est une nouvelle façon d'écrire les mots.</p>
<p><b>CERNNL</b> : nouveauté ou changement dans les normes relatives au lexique</p>	<p>Référez à une nouveauté ou à un changement dans les normes relatives au lexique.</p>	<p>Les règles relatives au lexique ont changé.</p>
<p><b>CERNNLM</b> : nouveauté ou changement</p>	<p>Référez à une nouveauté ou à un</p>	<p>Changer l'écriture de certains mots.</p>

dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (orthographe d'usage) (de façon vague)	changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (orthographe d'usage).	
<b>CERNLMD</b> : nouveau ou changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (orthographe d'usage), <b>avec développement ou explication.</b>	Référer à une nouveauté ou à un changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (orthographe d'usage) en <b>expliquant, développant ou élaborant brièvement sur la nature de ces changements.</b>	On peut écrire « des chevaux ». L'ablation de certains accents, majuscules, etc. Les mots s'écrivent un peu plus au son. <u>Simplifier</u> le code orthographique de certains mots (+ SIN). Changer l'orthographe de certains mots, comme « connaitre ».
<b>CERNNLS</b> : nouveauté ou changement dans les normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire) (de façon vague)	Référer à une nouveauté ou à un changement dans les normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire).	Le sens de certains mots a changé. Les règles de vocabulaire ne sont plus les mêmes.
<b>CERNLSD</b> : nouveauté ou changement dans les normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire), <b>avec développement ou explication.</b>	Référer à une nouveauté ou à un changement dans les normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire) en <b>expliquant, développant ou élaborant brièvement sur la nature de ces changements.</b>	Le mot « cheval » ne veut plus dire la même chose qu'avant.
<b>CERNNOG</b> : nouveauté ou changement dans les normes relatives aux règles de <b>morphosyntaxe</b> (règles d'accord, d'orthographe grammaticale) (de façon vague)	Référer à une nouveauté ou à un changement dans les règles d'accord.	Changement de certaines règles d'accord.
<b>CERNNOGD</b> : nouveauté ou changement dans les normes relatives aux règles de <b>morphosyntaxe</b> (règles d'accord, d'orthographe grammaticale), <b>avec développement ou explication</b>	Référer à une nouveauté ou à un changement dans les règles d'accord en <b>expliquant, développant ou élaborant brièvement sur la nature de ces changements.</b>	Le verbe ne s'accorde plus avec le sujet, mais avec le complément direct.
<b>CERNNT</b> : Nouveauté ou changement dans les normes reliées à la grammaire du	Référer à une nouveauté ou à un changement au sein de la grammaire du	Les principes à la base de la cohérence textuelle ne sont plus les mêmes.

texte (de façon vague)	texte.	
<b>CERNNTD</b> : Nouveauté ou changement dans les normes reliées à la grammaire du texte, <b>avec développement ou explication</b>	Référez à une nouveauté ou à un changement au sein de la grammaire du texte, en <b>expliquant, développant ou élaborant sur la nature de ces changements.</b>	En grammaire nouvelle, on n'a plus besoin de respecter l'unité du sujet lorsqu'on écrit un texte.
<b>CERNNP</b> : Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la ponctuation (de façon vague)	Référez à une nouveauté ou à un changement dans les normes relatives à la ponctuation.	Les règles de ponctuation ont changé.
<b>CERNNPD</b> : Nouveauté ou changement dans les normes reliées à la ponctuation, <b>avec développement ou explication</b>	Référez à une nouveauté ou à un changement dans les normes relatives à la ponctuation, en <b>expliquant, développant ou élaborant sur la nature de ces changements.</b>	À la fin d'une phrase interrogative, on n'a plus besoin de mettre de points d'interrogation.
<b>CERNNSTY</b> : Nouveauté ou changement dans les normes reliées à la stylistique	Référez à une nouveauté ou à un changement dans les normes relatives à la stylistique.	Certaines notions de stylistique ont changé.
<b>CERNNSTYD</b> : Nouveauté ou changement dans les normes reliées à la stylistique, <b>avec développement ou explication.</b>	Référez à une nouveauté ou à un changement dans les normes relatives à la stylistique, en <b>expliquant, développant ou élaborant sur la nature de ces changements.</b>	
<b>C</b> : Compréhension et explication	Référez à une grammaire axée sur la compréhension et l'explication (de la grammaire en général ou d'une de ses dimensions).  <i>* On parle ici de la <b>grammaire proprement dite</b>. C'est elle qui permet une meilleure compréhension des élèves, et non</i>	Elle se centre plus sur la compréhension des apprentissages. Ce n'est pas seulement du par cœur et une simple utilisation de trucs. Elle amène l'enfant à réfléchir à ce qu'il fait. Elle rend plus facile la compréhension. Elle explique davantage pourquoi nous devons faire les choses. Elle donne du sens aux exceptions et aux règles. Recherche de sens.

	<i>l'enseignant et ses méthodes et approches.</i>	
<b>EA</b> : Référent à l'E/A de la grammaire, <b>sans référer explicitement à un changement</b> (de façon vague)	Référer à l'E/A de la grammaire, sans référer explicitement à un changement.	C'est la façon d'enseigner la grammaire. C'est comment on enseigne la grammaire. C'est l'enseignement-apprentissage de la grammaire.
<b>EAD</b> : Enseignement-apprentissage de la grammaire, <b>sans référer explicitement à un changement</b> , avec développement ou explication.	Référer à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, sans référer explicitement à un changement, avec développement et explication.	Elle est enseignée dans toutes les matières. L'élève est placé dans des situations réelles et signifiantes.
<b>CEAD</b> : Enseignement-apprentissage de la grammaire, <b>sans référer explicitement à un changement</b> , avec développement ou explication sur des méthodes favorisant la <b>COMPRÉHENSION</b> de l'élève.	Référer à un enseignement-apprentissage de la grammaire qui favorise la <b>COMPRÉHENSION</b> de l'élève.  <i>* Ici, c'est l'enseignant et ses méthodes qui permettent une meilleure compréhension des élèves.</i>	C'est une manière d'enseigner la grammaire qui favorise la compréhension des élèves. Des méthodes qui aident les élèves à comprendre la grammaire. L'enseignement de la grammaire vise la compréhension
<b>CEADI</b> : Enseignement-apprentissage de la grammaire, <b>sans référer explicitement à un changement</b> , avec développement ou explication sur méthode favorisant la compréhension de l'élève : l'enseignement <b>INDUCTIF</b> de la grammaire (l'induction)	Référer à un enseignement-apprentissage de la grammaire	Les enfants doivent réfléchir sur ce qu'ils observent. Les élèves sont amenés à découvrir les règles qui régissent la langue. Apprentissage par induction Axée sur l'induction
<b>NEA</b> : Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire (de façon vague)	Référer à une nouveauté ou à un changement ( <u>la référence au changement doit être explicite</u> ) ** dans l' <b>enseignement-apprentissage</b> de la grammaire ( <b>méthodes, approches</b> ).  <i>* On parle de l'enseignant et de ses méthodes et approches pour enseigner la grammaire qui ont changé.</i>	Nouvelles méthodes, nouvelle façon pour enseigner la grammaire.

	<p><i>** On note l'utilisation de termes référant à un changement, tel que « maintenant », « davantage », « plus », etc.</i></p>	
<p><b>NEAD</b> : Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, avec développement ou explication</p>	<p>Référer à une nouveauté ou à un changement (<u>la référence au changement doit être explicite</u>) <b>**</b> dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire (<b>méthodes, approches</b>), en <b>expliquant, développant ou élaborant sur la nature de ces changements.</b></p> <p><i>* Ici, c'est l'enseignant et ses méthodes qui permettent une meilleure compréhension des élèves.</i></p> <p><i>** On note l'utilisation de termes référant à un changement, tel que « maintenant », « davantage », « plus », etc.</i></p>	<p>L'enfant est maintenant au centre de son apprentissage Elle est aujourd'hui enseignée dans toutes les matières L'enseignement de la grammaire est plus basé sur l'enfant et ses apprentissages. Moins d'exercices, moins de dictées.</p>
<p><b>NCEAD</b> : Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire sur des méthodes favorisant la <b>COMPRÉHENSION</b> de l'élève.</p>	<p>Référer à une nouveauté ou à un changement (<u>la référence au changement doit être explicite</u>) <b>**</b> dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire (méthodes, approches), en précisant que ces méthodes favorisent la <b>compréhension</b> du sujet.</p> <p><i>* Ici, c'est l'enseignant et ses méthodes qui permettent une meilleure compréhension</i></p>	<p>Une grammaire où l'on ne mise pas uniquement sur la mémorisation. Il faut viser davantage la compréhension.</p>

	<p>des élèves.</p> <p><i>** On note l'utilisation de termes référant à un changement, tel que « maintenant », « davantage », « plus », etc.</i></p>	
<p><b>NCEADI</b> : Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire : méthodes basées sur <b>l'ENSEIGNEMENT INDUCTIF de la grammaire</b></p>	<p>Référer à une nouveauté ou à un changement (<u>la référence au changement doit être explicite</u>) <i>**dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire (méthodes, approches), en précisant que ces méthodes sont basées sur l'enseignement inductif de la grammaire.</i></p> <p><i>* Ici, c'est l'enseignant et ses méthodes qui permettent une meilleure compréhension des élèves.</i></p> <p><i>** On note l'utilisation de termes référant à un changement, tel que « maintenant », « davantage », « plus », etc.</i></p>	<p>Les élèves sont désormais amenés à découvrir les règles qui régissent la langue</p> <p>Enseignement moins magistral basé sur des enseignements inductifs</p> <p>On enseigne maintenant par l'induction.</p>
<p><b>CLA</b> : Clarification</p>	<p>Référer à une grammaire plus cohérente, logique et rationnelle.</p>	<p>Mettre au clair des choses qui ne l'étaient pas.</p> <p>Elle est plus logique et cohérente.</p> <p>Élimine des incohérences</p> <p>Les règles de grammaire sont vues d'une manière plus explicite</p>
<p><b>REG</b> : Régularités de la langue</p>	<p>Référer à une grammaire insistant sur les <b>régularités (généralités, principes généraux)</b> de la langue, à une <b>grammaire qui s'éloigne des exceptions.</b></p>	<p>Mettre moins l'accent sur les exceptions et davantage sur les généralités.</p> <p>Grammaire de généralités.</p>

<b>S</b> : Syntaxe (de façon vague)	Référez à la syntaxe, de façon vague.	Elle s'intéresse à la syntaxe. C'est la nouvelle façon de concevoir la syntaxe ( <i>ne pas confondre avec la cote CERNNS</i> ) Elle cible la phrase comme élément de base. On se base maintenant sur la structure de la phrase. Hiérarchisation-distribution
<b>SD</b> : Syntaxe, avec développement ou explication	Référez à la syntaxe avec <b>développement et explication</b> , c'est-à-dire en abordant des concepts ou notions qui y sont reliés ( <b>groupes syntaxiques, fonctions syntaxiques, phrase de base, manipulations syntaxiques, analyse syntaxique</b> , etc.)	On décortique les phrases pour comprendre les relations. La phrase est divisée en groupes. Décortiquer la phrase en groupes. Elle se sert des groupes de mots pour en faire l'analyse et pour comprendre la relation qu'ils ont entre eux. Elle préconise les manipulations syntaxiques. Partir de la phrase de base. Elle regarde la phrase au complet au lieu de chacun des mots. C'est la nouvelle façon de voir les groupes au sein de la phrase
<b>O</b> : aspects normatifs de l'orthographe (de façon vague)	Référez seulement à la norme orthographique sans en préciser le type	C'est un ensemble de règles d'orthographe C'est un ensemble de règles qui permettent d'écrire les mots de façon correcte
<b>L</b> : aspects normatifs du lexique (de façon vague)	Référez au lexique, de façon vague.	C'est tout ce qui touche le lexique. C'est le lexique.
<b>LM</b> : aspects normatifs de l'orthographe lexicale (morphologie) (de façon vague)	Référez à la graphie conventionnelle des mots, à l'orthographe lexicale (ou d'usage)	C'est ce qui touche l'orthographe d'usage (lexicale)
<b>LMD</b> : aspects normatifs de l'orthographe lexicale (morphologie), avec développement ou explication	Référez à la graphie conventionnelle des mots	La grammaire nouvelle permet de savoir si un mot prend un « l » ou deux « ll », par exemple.
<b>LS</b> : aspects normatifs liés au sens des mots (sémantique / vocabulaire) (de façon vague)	Référez au sens des mots tels que définis par le dictionnaire, référez au vocabulaire.	C'est le vocabulaire C'est la sémantique C'est le sens des mots C'est ce qui régit le sens des mots.
<b>LSD</b> : aspects normatifs liés au sens des	Référez au sens des mots tels que définis	Antonymes, synonymes

mots (sémantique / vocabulaire), <b>avec développement ou explication</b>	par le dictionnaire ; référer au vocabulaire, avec <b>développement ou explication</b>	
<b>OG</b> : Orthographe grammaticale (morphosyntaxe, système des accords) (de façon vague)	Référer à la morphosyntaxe (orthographe grammaticale, système des accords), de façon vague.	La grammaire nouvelle c'est la morphosyntaxe. C'est le système des accords C'est ce qui permet d'accorder les mots entre eux. Ce sont les règles qui permettent d'accorder
<b>OGD</b> : Orthographe grammaticale (morphosyntaxe, système des accords), <b>avec développement ou explication</b>	Référer à la morphosyntaxe (orthographe grammaticale, système des accords), avec <b>développement ou explication</b> , c'est-à-dire en abordant des concepts ou notions de morphosyntaxe.	Principe du donneur-receveur C'est ce qui nous dit où mettre des pluriels et comment accorder les verbes.
<b>T</b> : Grammaire du texte (de façon vague)	Référer à la grammaire du texte, de façon vague.	Elle traite de grammaire du texte. C'est la nouvelle façon de voir le texte. Elle est centrée sur le texte. Voir le texte comme un tout cohérent et indissociable. Elle est basée sur le texte.
<b>TD</b> : Grammaire du texte, <b>avec développement et explication</b>	Référer à la grammaire du texte, avec développement ou explication, c'est-à-dire en abordant des concepts ou notions relatives à la grammaire du texte.	La grammaire nouvelle, c'est ce qui parle de la reprise de l'information, de l'absence de contradiction, de l'unité du sujet...
<b>P</b> : Ponctuation (de façon vague)	Référer à la ponctuation de façon vague.	La grammaire nouvelle, c'est la ponctuation.
<b>PD</b> : Ponctuation, <b>avec développement ou explication</b>	Référer à la ponctuation, avec développement ou explication, c'est-à-dire en abordant des concepts ou notions relatives à la ponctuation.	La grammaire nouvelle parle des points, des virgules...
<b>STY</b> : Stylistique	Référer à la stylistique	La grammaire nouvelle, c'est la stylistique.
<b>STYD</b> : Stylistique, <b>avec développement ou explication</b>	Référer à la stylistique, avec développement ou explication, c'est-à-dire en abordant des concepts ou notions relatives à la stylistique.	La grammaire nouvelle traite des figures de style comme la comparaison, l'ellipse, l'euphémisme, etc.
<b>MCL</b> : Catégorisation lexicale	Référer à des catégories lexicales	On étudie les sortes de mots.

<p><b>MD</b> : Multidimensionnelle</p> <p>* Un même énoncé peut posséder MD et d'autres cotes (ajouter les cotes uniques, ex : S, P, L, O, LM, LS, etc.).</p>	<p>Référer à une grammaire <b>multidimensionnelle</b> (à plusieurs dimensions : lexicale, morphosyntaxe, texte, syntaxe, style, etc.) et transversale (globale, élargie). On peut aussi référer à des liens et interactions entre les multiples dimensions.</p>	<p>Elle est plus globale. Elle intègre tous les aspects ensemble, plusieurs dimensions ensemble. Elle est élargie, elle regroupe des éléments, des mots, des phrases, des textes. Voir les choses ensemble. Grammaire transversale, voir tout en transversal. Tout est traité simultanément et forme un tout. Elle comprend le métalangage, le lexicale, le système des accords, la syntaxe, la ponctuation, la stylistique... Ce n'est plus seulement les règles, c'est aussi le texte, la syntaxe, le lexicale... Ce sont les huit dimensions de la grammaire. Ce n'est plus seulement l'orthographe lexicale et grammaticale, c'est plus large. La nouvelle grammaire part du texte. On part d'unités plus grandes pour aller vers des unités plus petites (texte, phrase, mot).</p>
<p><b>AUC</b> : Aucun changement (de façon vague)</p>	<p>Référer à une grammaire nouvelle au sein de laquelle il n'y eut aucun changement.</p>	<p>C'est comme avant, c'est la même chose qu'avant...</p>
<p><b>AUCN</b> : Aucun changement dans les normes (règles et usages)</p>	<p>Référer à une grammaire nouvelle au sein de laquelle il n'y eut aucun changement dans les normes (règles et usages)</p>	<p>Les règles n'ont pas changé. Ce sont des règles qu'on appliquait avant.</p>
<p><b>CON</b> : Contradiction dans l'appellation</p>	<p>Référer à une contradiction dans l'appellation « grammaire nouvelle ».</p>	<p>La « grammaire nouvelle » n'est pas si nouvelle...</p>
<p><b>PRÉCO</b> : Grammaire préconisée</p>	<p>Référer au fait que la grammaire nouvelle est la grammaire présentement préconisée.</p>	<p>Je crois que c'est celle qui est présentement préconisée, recommandée. Celle qui est présentement utilisée.</p>
<p><b>MIX</b> : Approche mixte de la grammaire</p>	<p>Définir la grammaire nouvelle comme étant la combinaison de courants grammaticaux (traditionnelle, structurale, ancienne, moderne, etc.)</p>	<p>C'est une combinaison de la grammaire structurale et traditionnelle.</p>
<p><b>CERCM</b> : Conception matérielle</p>	<p>Référer à la publication et à l'officialisation de la grammaire nouvelle (papier, web...).</p>	<p>C'est un ouvrage... Ce sont des règles qui ont été officialisées et mises sur papier.</p>

<b>PRAG</b> : Approche pragmatique/utilitaire	Référer à une grammaire liée à la pratique, à l'utilisation au quotidien.	Approche près de la réalité du quotidien, de son utilisation ou de la pratique.
<b>CERTR</b> : Trucs	Référer à l'utilisation de trucs.	La grammaire nouvelle est axée sur l'utilisation de différents trucs.
<b>ORAL</b> : Oral	Référer au langage oral.	Porte plus sur le langage oral que l'écriture. C'est le fait de bien s'exprimer oralement.
<b>CER</b> : Conception erronée	Définir la grammaire à l'aide de concepts flous, manifestement mal compris ou mal utilisés ou encore, manifester une mauvaise compréhension de la question.	La nouvelle grammaire est celle que nous enseignons présentement dans les écoles avant le GNS et le GV prédicat. Elle (la grammaire nouvelle) ne donne pas de vérités. La nouvelle grammaire = au lieu que ce soit GNS, c'est syntagme nominal sujet. C'est une grammaire du texte plutôt qu'une grammaire de la phrase + T. Combiner l'ancienne grammaire et la grammaire traditionnelle, elle essaie de prendre le meilleur des deux.
<b>AUT</b> : Autre	Référer à un aspect nouveau, intéressant, qui dépasse le cadre des catégories de la grille.	Le nom est le moteur de la phrase. Ses unités de sens forment un tout. Elle part d'éléments complexes vers des éléments simples. Représenter la langue sous une forme de hiérarchisation. Capacités de faire des liens.
<b>I</b> : ignorance	Ne pas répondre à la question ou écrire explicitement : «Je l'ignore» ou l'équivalent	Je ne le sais pas.

Notes. <sup>1</sup> Chaque fois qu'il est question de nouveauté ou de changement, il faut comprendre que quelque chose est différent (une règle a changé, ce n'est plus comme avant). Voyons, à titre d'exemple, la différence entre CERNNS et S. Pour coter CERNNS, il faut que le sujet affirme que ce qui compose la syntaxe a changé (ses règles ou ses normes). On cote S si, par exemple, le sujet affirme qu'on insiste plus sur la syntaxe ou une de ses dimensions, mais sans affirmer que ce qui compose la syntaxe et ses règles a changé.

<sup>2</sup> Lorsqu'une cote est ombragée, cela signifie qu'elle fait référence à une conception erronée à l'égard de la grammaire nouvelle.



### ANNEXE III

**TABLEAU A : POURCENTAGES DE PARTICIPANTS RELATIFS À CHACUN  
DES INDICATEURS DE LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DE LA  
QUESTION « QU'EST-CE QUE LA GRAMMAIRE? » POUR LE PRÉTEST ET LE  
POST-TEST<sup>1</sup>**

	Prétest	Post-test
	Étudiants 1 <sup>re</sup> année (n = 72)	Étudiants 4 <sup>e</sup> année (n = 53)
Description et/ou explication du fonctionnement de la langue – <i>cote globale</i> <sup>2</sup>	6,9	3,8
Description et/ou explication du fonctionnement de la langue (vague)	6,9	1,9
Description et/ou explication du fonctionnement d'une dimension donnée de la langue	0	1,9
Aspects normatifs (vague)	52,8	62,3
Aspects normatifs de l'orthographe (vague)	11,1	7,5
Aspects normatifs du lexique (vague)	1,4	0
Aspects normatifs liés à la correspondance grapho-phonétique	0	0
Aspects normatifs de l'orthographe lexicale (morphologie)	0	5,7

---

Aspects normatifs liés au sens des mots (sémantique / vocabulaire)	0	3,8
Aspects normatifs de l'orthographe grammaticale (morphosyntaxe)	41,7	37,7
Aspects normatifs de la ponctuation	4,2	18,9
Aspects normatifs de la syntaxe	6,9	30,2
Aspects normatifs liés au sens de la phrase	0	0
Aspects normatifs de la structure du texte	1,4	3,8
Aspects normatifs liés à la stylistique	0	0
Conception métalinguistique de la grammaire	0	0
Catégorisation lexicale	2,8	1,9
Énumération des fonctions	0	0
Outil / guide	8,3	15,1
Conception matérielle	6,9	11,3
Lecture	0	1,9
Oral	0	5,7
Fonction d'uniformisation de la langue, des écrits. Universalité	6,9	1,9
Fonction d'intelligibilité	1,4	1,9
Autres idées pertinentes non-catégorisées	9,7	5,7

---

---

Conception erronée	1,4	0
Ignorance	0	1,9

---

<sup>1</sup> Ce tableau regroupe les résultats de tous les participants qui ont répondu au prétest et/ou au post-test, c'est-à-dire même de ceux qui ont manqué une des deux passations.

<sup>2</sup> Cette cote regroupe toutes les cotes débutant par « Description et/ou explication du fonctionnement... ». Elle regroupe donc les deux cotes suivantes : 1) *description et/ou explication du fonctionnement de la langue (vague)* et 2) *description et/ou explication du fonctionnement d'une dimension donnée de la langue*. Elle consiste en l'addition des pourcentages de ces deux cotes.



## ANNEXE IV

**TABLEAU B : POURCENTAGES DE PARTICIPANTS RELATIFS À CHACUN  
DES INDICATEURS DE LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DE LA  
QUESTION « EN QUOI CONSISTE LA GRAMMAIRE NOUVELLE? » POUR LE  
PRÉTEST ET LE POST-TEST<sup>1</sup>**

	Prétest	Post-test
	Étudiants 1 <sup>re</sup> année (n = 72)	Étudiants 4 <sup>e</sup> année (n = 53)
Nouveauté et changement, de façon vague	0	11,3
Simplification, de façon vague	1,4	5,7
Nouveauté ou changement dans la terminologie grammaticale	2,8	9,4
Aspects normatifs (vague)	1,4	0
Nouvelle vision (approche) de la grammaire	0	0
Nouveauté ou changement dans les normes (règles et usages) – <i>cote globale</i> <sup>2</sup>	5,6	22,7
Nouveauté ou changement dans les normes (règles et usages), de façon vague	1,4	11,3
Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la syntaxe, de façon vague	1,4	0
Nouveauté ou	0	1,9

---

changement dans les normes relatives à la syntaxe, avec développement ou explication		
Syntaxe - Nouveauté ou changement au sein de l'analyse de la phrase	0	5,7
Nouveauté ou changement dans les normes relatives aux règles d'orthographe, de façon vague (orthographe lexicale ou grammaticale)	0	1,9
Nouveauté ou changement dans les normes relatives au lexique	0	0
Nouveauté ou changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (orthographe d'usage), de façon vague	1,4	3,8
Nouveau ou changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (orthographe d'usage), avec développement ou explication	1,4	0
Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire), de façon vague	0	0
Nouveauté ou changement dans les	0	0

---

---

normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire), avec développement ou explication		
Nouveauté ou changement dans les normes relatives aux règles de morphosyntaxe (système d'accord, d'orthographe grammaticale), de façon vague	0	3,8
Nouveauté ou changement dans les normes relatives aux règles de morphosyntaxe (règles d'accord, d'orthographe grammaticale), avec développement ou explication	0	0
Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la grammaire du texte, de façon vague	0	0
Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la grammaire du texte, avec développement ou explication	0	0
Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la ponctuation, de façon vague	0	0
Nouveauté ou changement dans les	0	0

---

---

normes relatives à la ponctuation, avec développement ou explication		
Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la stylistique, de façon vague	0	0
Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la stylistique, avec développement ou explication	0	0
Compréhension et explication	1,4	7,5
Référent à l'E/A de la grammaire, sans référent explicitement à un changement – <i>cote globale</i> <sup>3</sup>	0	11,3
Référent à l'E/A de la grammaire, sans référent explicitement à un changement, de façon vague	0	1,9
Référent à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, sans référent explicitement à un changement, avec développement ou explication	0	3,8
Référent à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, sans référent explicitement à un changement, avec développement ou	0	0

---

---

explication sur des méthodes favorisant la compréhension de l'élève		
Référer à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, sans référer explicitement à un changement, avec développement ou explication sur méthode favorisant la compréhension de l'élève : l'enseignement inductif de la grammaire (l'induction)	0	5,7
Nouveauté ou changement dans l'E/A de la grammaire – <i>cote globale</i> <sup>4</sup>	2,8	7,5
Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire	2,8	5,7
Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, avec développement ou explication	0	1,9
Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, avec développement ou explication sur des méthodes favorisant la compréhension de l'élève	0	0

---

---

Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire avec développement ou explication : l'enseignement inductif de la grammaire (l'induction)	0	0
Clarification	1,4	1,9
Régularités de la langue	0	0
Syntaxe – <i>regroupée</i> <sup>5</sup>	0	20,8
Syntaxe, de façon vague	0	5,7
Syntaxe, avec développement ou explication	0	9,4
Aspects normatifs de l'orthographe (vague)	1,4	0
Aspects normatifs du lexique (vague)	0	0
Aspects normatifs de l'orthographe lexicale (morphologie)	0	0
Aspects normatifs de l'orthographe lexicale (morphologie), avec développement ou explication	0	0
Aspects normatifs liés au sens des mots (sémantique / vocabulaire)	0	0
Aspects normatifs liés au sens des mots (sémantique / vocabulaire),	0	0

---

---

avec développement ou explication		
Orthographe grammaticale (morphosyntaxe, système des accords), de façon vague	0	0
Orthographe grammaticale (morphosyntaxe, système des accords), avec développement ou explication	0	3,8
Grammaire du texte, de façon vague	0	1,9
Grammaire du texte, avec développement et explication	0	0
Ponctuation, de façon vague	0	0
Ponctuation, avec développement ou explication	0	0
Catégorisation lexicale	0	0
Multidimensionnelle	0	0
Aucun changement – <i>regroupée</i> <sup>6</sup>	0	5,7
Aucun changement, de façon vague	0	3,8
Aucun changement dans les normes (règles et usages)	0	1,9
Contradiction dans l'appellation	0	1,9
Grammaire préconisée	0	1,9
Approche mixte de la grammaire	0	0
Conception matérielle	0	0

---

Approche utilitaire	0	0
Trucs	0	0
Oral	0	0
Conception erronée	4,2	1,9
Autres idées pertinentes non-catégorisées	5,6	13,2
Ignorance	75,0	24,5

<sup>1</sup> Ce tableau regroupe les résultats de tous les participants qui ont répondu au prétest et/ou au post-test, c'est-à-dire même de ceux qui ont manqué une des deux passations.

<sup>2</sup> Cette cote est le regroupement de 14 cotes, c'est-à-dire toutes celles qui débutent par « Nouveauté ou changement dans les normes... » : *nouveauté et changement dans les normes relatives à la syntaxe (de façon vague)* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à la syntaxe, avec développement ou explication* ; *nouveauté et changement au sein de l'analyse de phrase* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à l'orthographe* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives au lexique* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (de façon vague)* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale, avec développement ou explication* ; *nouveauté et changement au sein des normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire) (de façon vague)* ; *nouveauté et changement au sein des normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire), avec développement ou explication* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à la morphosyntaxe (système d'accord et orthographe grammaticale) (de façon vague)* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à la morphosyntaxe (système d'accord et orthographe grammaticale), avec développement ou explication* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à la grammaire du texte (de façon vague)* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à la grammaire du texte, avec développement ou explication* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à la ponctuation (de façon vague)* ; *nouveauté et changement dans les normes relatives à la ponctuation, avec développement ou explication*. Elle consiste en l'addition des pourcentages de toutes ces cotes.

<sup>3</sup> Cette cote est le regroupement de quatre cotes, c'est-à-dire celles qui débutent par « Référer à l'E/A de la grammaire, sans référer explicitement à un changement... » : *référer à l'E/A de la grammaire, sans référer explicitement à un changement (de façon vague)* ; *référer à l'E/A de la grammaire, sans référer explicitement à un changement, avec développement ou explication* ; *référer à l'E/A de la grammaire, sans référer explicitement à un changement, avec développement ou explication sur des méthodes favorisant la compréhension de l'élève* ; *référer à l'E/A de la grammaire, sans référer explicitement à un changement, avec développement ou explication sur des méthodes favorisant la compréhension de l'élève : l'enseignement inductif de la grammaire*. Elle consiste en l'addition des pourcentages de toutes ces cotes.

<sup>4</sup> Cette cote est le regroupement de quatre cotes, c'est-à-dire celles qui débutent par « Nouveauté ou changement dans l'E/A de la grammaire... » : *nouveauté et changement dans l'E/A de la grammaire (de façon vague)* ; *nouveauté et changement dans l'E/A de la grammaire, avec développement ou explication* ; *nouveauté et changement dans l'E/A de la grammaire, avec développement ou explication sur des méthodes favorisant la compréhension de l'élève* ; *nouveauté et changement dans l'E/A de la grammaire, avec développement ou explication sur des méthodes favorisant la compréhension de l'élève : l'enseignement inductif de la grammaire*. Elle consiste en l'addition des pourcentages de toutes ces cotes.

<sup>5</sup> Cette cote est le regroupement de trois cotes : *syntaxe (de façon vague)* ; *syntaxe, avec développement ou explication* ; *nouveauté et changement au sein de l'analyse de phrase*. Elle consiste en l'addition des pourcentages de toutes ces cotes.

<sup>6</sup> Cette cote est le regroupement deux cotes qui débutent par « Aucun changement... » : *aucun changement (de façon vague)* ; *aucun changement dans les normes (règles et usages)*. Elle consiste en l'addition des pourcentages de toutes ces cotes.

<sup>7</sup> Un même participant a souvent abordé plus d'un thème au sein de sa réponse. Ainsi, lorsque l'on additionne les pourcentages des sous-thèmes d'un thème générique, le pourcentage obtenu peut-être supérieur à 100%.



## ANNEXE V

**GROUPEMENTS RÉALISÉS AVEC LES COTES DE LA GRILLE D'ANALYSE  
DE CONTENU DE LA QUESTION « QU'EST-CE QUE LA GRAMMAIRE? »**

**Description et/ou développement du fonctionnement de la langue :**

Description et/ou explication du fonctionnement de la langue (de façon vague)

Description et/ou explication du fonctionnement d'une dimension donnée de la langue

**Aspects normatifs (de façon vague)**

**Aspects normatifs de la grammaire :**

Aspects normatifs de la grammaire (de façon vague)

Aspects normatifs de l'orthographe :

Aspects normatifs de l'orthographe (de façon vague)

Aspects normatifs de l'orthographe grammaticale  
(morphosyntaxe)

Aspects normatifs de la ponctuation

Aspects normatifs du lexique :

Aspects normatifs du lexique (de façon vague)

Aspects normatifs liés à la correspondance grapho-phonétique

Aspects normatifs liés à l'orthographe lexicale

Aspects normatifs liés au sens des mots  
(sémantique/vocabulaire)

Aspects normatifs de la syntaxe :

Aspects normatifs de la syntaxe (de façon vague)

Aspects normatifs liés au sens de la phrase

Aspects normatifs de la structure du texte

Aspects normatifs liés à la stylistique

---

**Conception métalinguistique de la grammaire :**

Conception métalinguistique de la grammaire

Catégorisation lexicale

---

**Outil/guide**

---

**Conception matérielle**

---

**Lecture**

---

**Oral**

---

**Fonction d'uniformisation de la langue, des écrits. Universalité.**

---

**Fonction d'intelligibilité**

---

**Autres idées pertinentes non-catégorisées**

---

**Conception erronée**

---

**Ignorance**

---

## ANNEXE VI

**GROUPEMENTS RÉALISÉS AVEC LES COTES DE LA GRILLE D'ANALYSE  
DE CONTENU DE LA QUESTION « EN QUOI CONSISTE LA GRAMMAIRE  
NOUVELLE? »**

---

**Nouveauté et changement (de façon vague)**

---

**Simplification**

---

**Nouveauté et/ou changement dans la terminologie grammaticale**

---

**Aspects normatifs de la grammaire (de façon vague)**

---

**Nouvelle vision (approche) de la grammaire**

---

**Nouveauté ou changement dans les normes (règles et usages) :**

Nouveauté ou changement dans les normes (règles et usages) (de façon vague)

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la syntaxe :

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la syntaxe, avec développement et explication

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la syntaxe, avec développement et explication

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à l'orthographe :

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (orthographe d'usage) :

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (orthographe d'usage) (de façon vague)

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à l'orthographe lexicale (orthographe d'usage), avec développement ou explication

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la morphosyntaxe (orthographe grammaticale, système des accords) :

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la morphosyntaxe (orthographe grammaticale, système des accords) (de façon vague)

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la morphosyntaxe (orthographe grammaticale, système des accords), avec développement ou explication

Nouveauté ou changement dans les normes relatives au lexique

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire) :

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire) (de façon vague)

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la sémantique des mots (vocabulaire), avec développement ou explication

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la grammaire du texte :

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la grammaire du texte (de façon vague)

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la grammaire du texte, avec développement ou explication

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la ponctuation :

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la ponctuation (de façon vague)

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la

ponctuation, avec développement ou explication

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la stylistique :

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la stylistique (de façon vague)

Nouveauté ou changement dans les normes relatives à la stylistique, avec développement ou explication

### **Syntaxe :**

Syntaxe (de façon vague)

Syntaxe, avec développement ou explication

Nouveauté ou changement au sein de l'analyse de phrase

### **Compréhension et explication**

#### **Enseignement-apprentissage de la grammaire, sans référer explicitement à un changement :**

Enseignement-apprentissage de la grammaire, sans référer explicitement à un changement (de façon vague)

Enseignement-apprentissage de la grammaire, sans référer explicitement à un changement, avec développement ou explication

Enseignement-apprentissage de la grammaire, sans référer explicitement à un changement, avec développement ou explication, avec développement ou explication sur une méthode favorisant la compréhension de l'élève

Enseignement-apprentissage de la grammaire, sans référer explicitement à un changement, avec développement ou explication, avec développement ou explication sur une méthode favorisant la compréhension de l'élève : l'enseignement inductif de la grammaire (l'induction)

#### **Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire :**

Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la

grammaire (de façon vague)

Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, avec développement ou explication

Nouveauté ou changement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, avec développement ou explication sur une méthode favorisant la compréhension de l'élève

Enseignement-apprentissage de la grammaire, avec développement ou explication sur une méthode favorisant la compréhension de l'élève : l'enseignement inductif de la grammaire (l'induction)

### **Clarification**

### **Régularités de la langue**

#### **Aspects normatifs de l'orthographe :**

Aspects normatifs de l'orthographe (de façon vague)

Aspects normatifs de l'orthographe lexicale :

Aspects normatifs de l'orthographe lexicale (de façon vague)

Aspects normatifs de l'orthographe lexicale, avec développement ou explication

Aspects normatifs de la morphosyntaxe (orthographe grammaticale, système des accords) :

Aspects normatifs de la morphosyntaxe (orthographe grammaticale, système des accords) (de façon vague)

Aspects normatifs de la morphosyntaxe (orthographe grammaticale, système des accords), avec développement ou explication

#### **Aspects normatifs du lexique (de façon vague)**

---

**Aspects normatifs liés au sens des mots (sémantique/vocabulaire) :**

Aspects normatifs liés au sens des mots (sémantique/vocabulaire) (de façon vague)

Aspects normatifs au sens des mots (sémantique/vocabulaire), avec développement ou explication

---

**Aspects normatifs de la grammaire du texte :**

Aspects normatifs de la grammaire du texte (de façon vague)

Aspects normatifs de la grammaire du texte, avec développement ou explication

---

**Aspects normatifs de la ponctuation :**

Aspects normatifs de la ponctuation (de façon vague)

Aspects normatifs de la ponctuation, avec développement ou explication

---

**Aspects normatifs de la stylistique :**

Aspects normatifs de la stylistique (de façon vague)

Aspects normatifs de la stylistique, avec développement ou explication

---

**Catégorisation lexicale**

---

**Grammaire multidimensionnelle**

---

**Aucun changement :**

Aucun changement (de façon vague)

Aucun changement dans les normes (règles et usages)

---

**Contradiction dans l'appellation**

---

---

**Grammaire préconisée**

---

**Approche mixte de la grammaire**

---

**Conception matérielle de la grammaire**

---

**Approche utilitaire**

---

**Trucs**

---

**Oral**

---

**Conception erronée**

---

**Autres idées pertinentes non-catégorisées**

---

**Ignorance**

---

## ANNEXE VII

### HISTOGRAMMES REPRÉSENTANT LA DISTRIBUTION DES SCORES OBTENUS PAR LES PARTICIPANTS À CHACUNE DES QUESTIONS DU PRÉTEST

Les résultats qui suivent présentent la distribution des scores de chacune des questions du prétest pour tous les participants ayant répondu au prétest, c'est-à-dire en incluant ceux qui n'ont pas fait le post-test. Ces résultats ont été classés par variables, soit les variables suivantes : 1) le caractère multidimensionnel des représentations grammaticales ; 2) le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle et 3) le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle.

#### 1) Histogrammes représentant la distribution des scores des participants aux questions permettant de mesurer la deuxième variable : le *caractère multidimensionnel des représentations grammaticales*

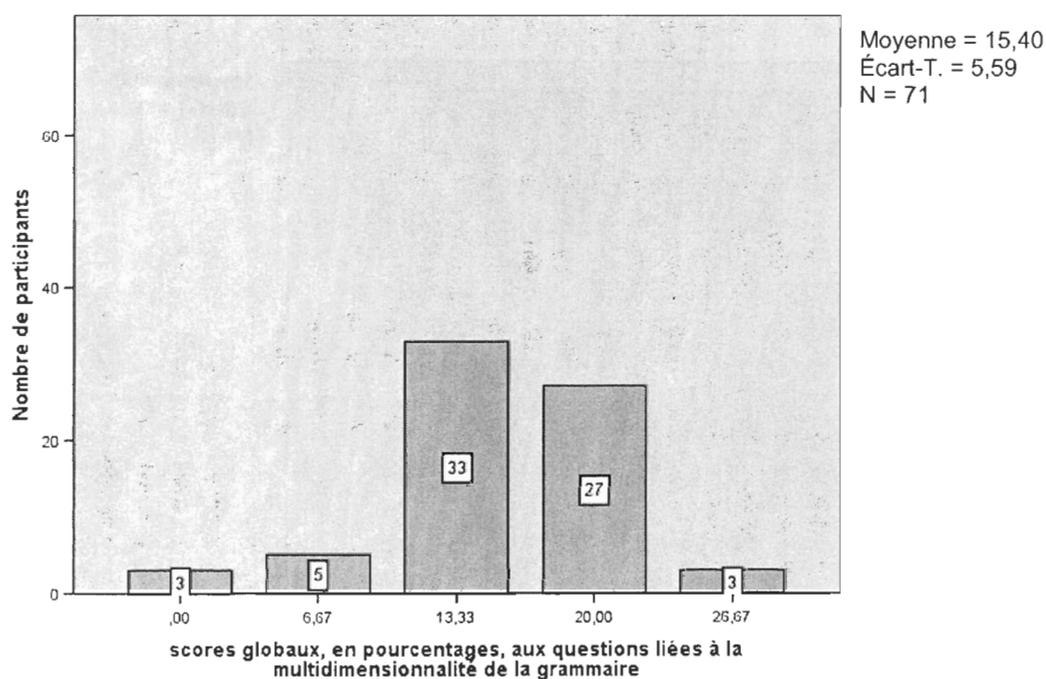


Figure 1. Histogramme représentant la distribution des scores globaux, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants au prétest, aux questions permettant la mesure de la deuxième variable

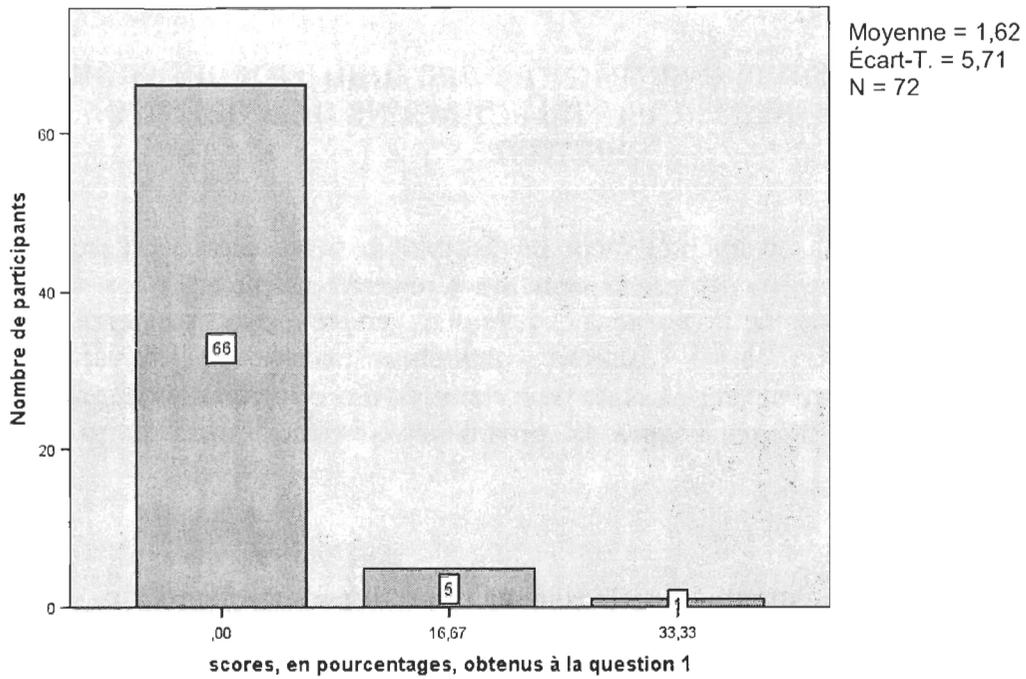


Figure 2. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 1 du prétest

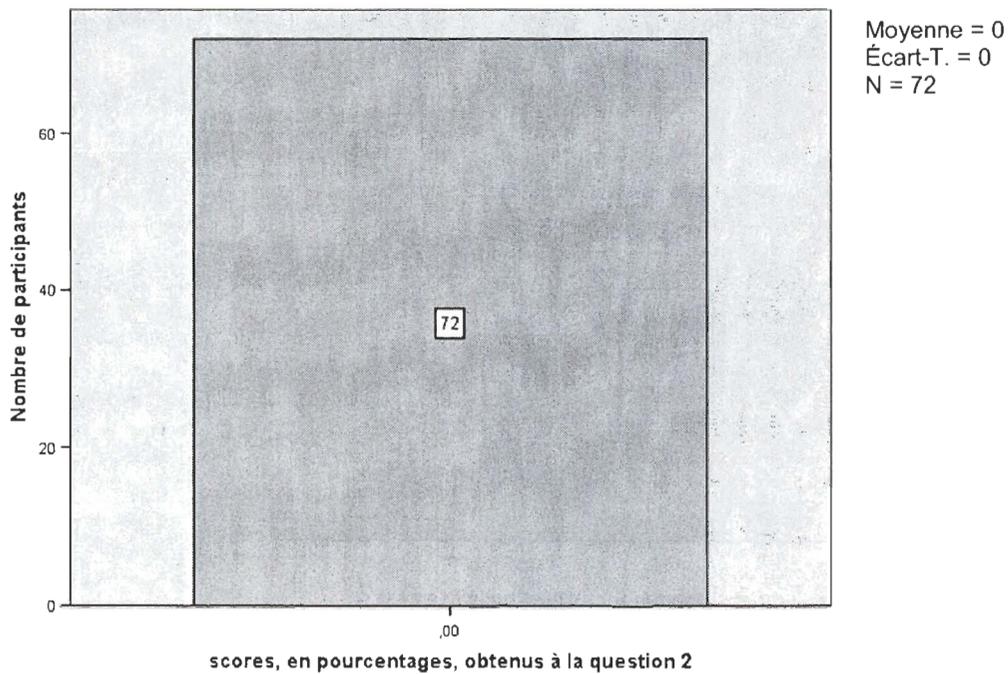


Figure 3. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 2 du prétest

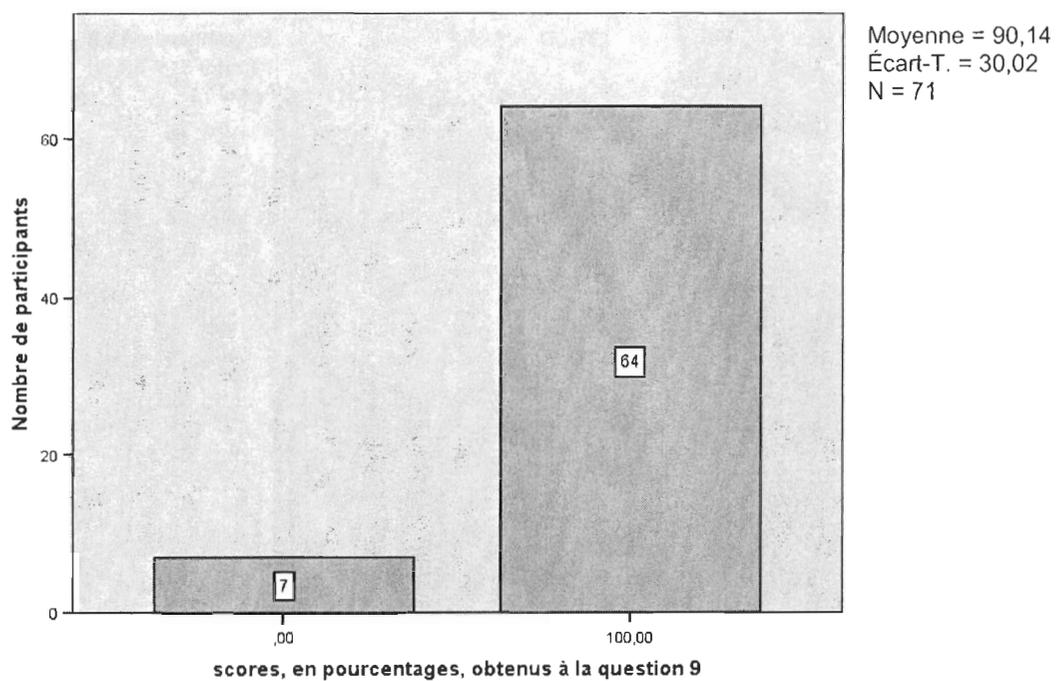


Figure 4. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 9 du prétest

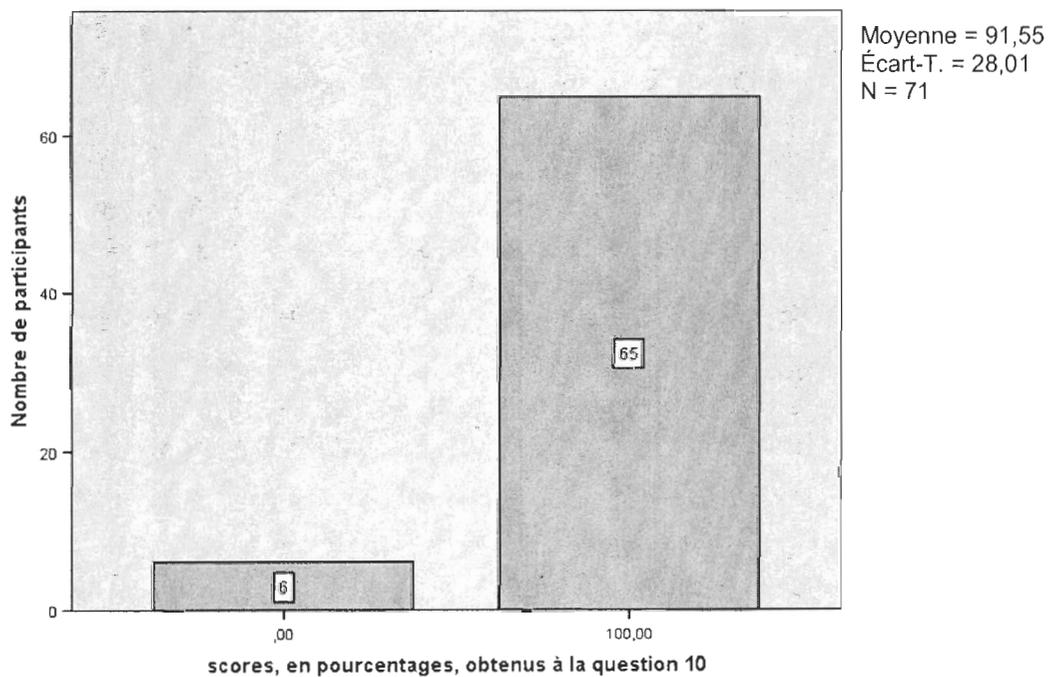


Figure 5. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 10 du prétest

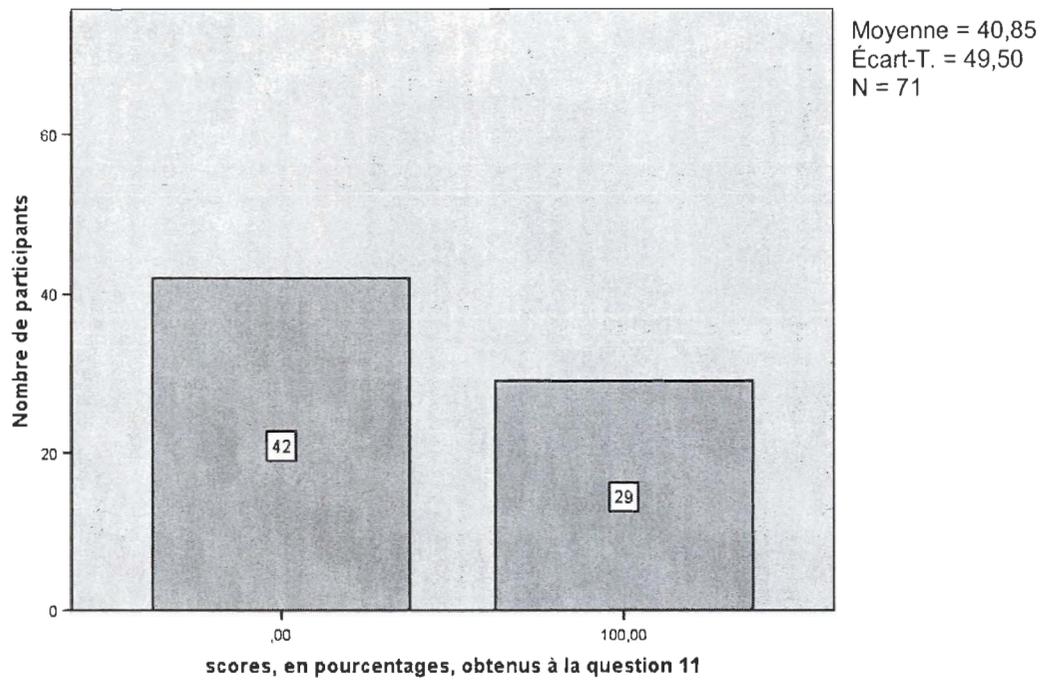


Figure 6. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 11 du prétest

2) Histogrammes représentant la distribution des scores des participants aux questions permettant de mesurer la troisième variable : le *degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle*

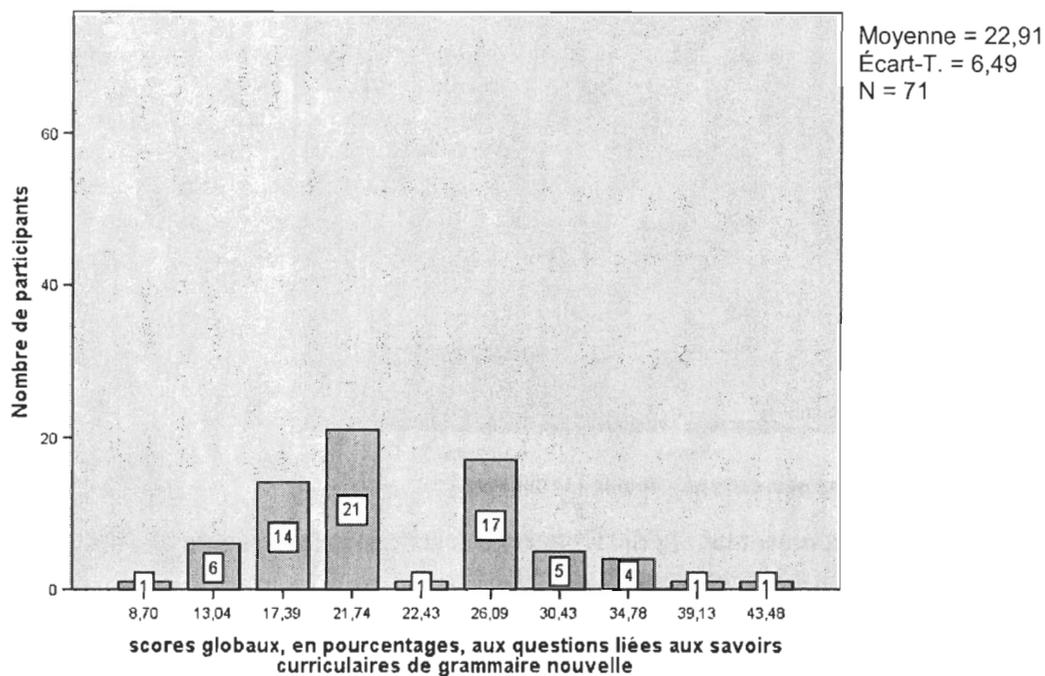


Figure 7. Histogramme représentant la distribution des scores globaux, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants au prétest, aux questions permettant la mesure de la troisième variable

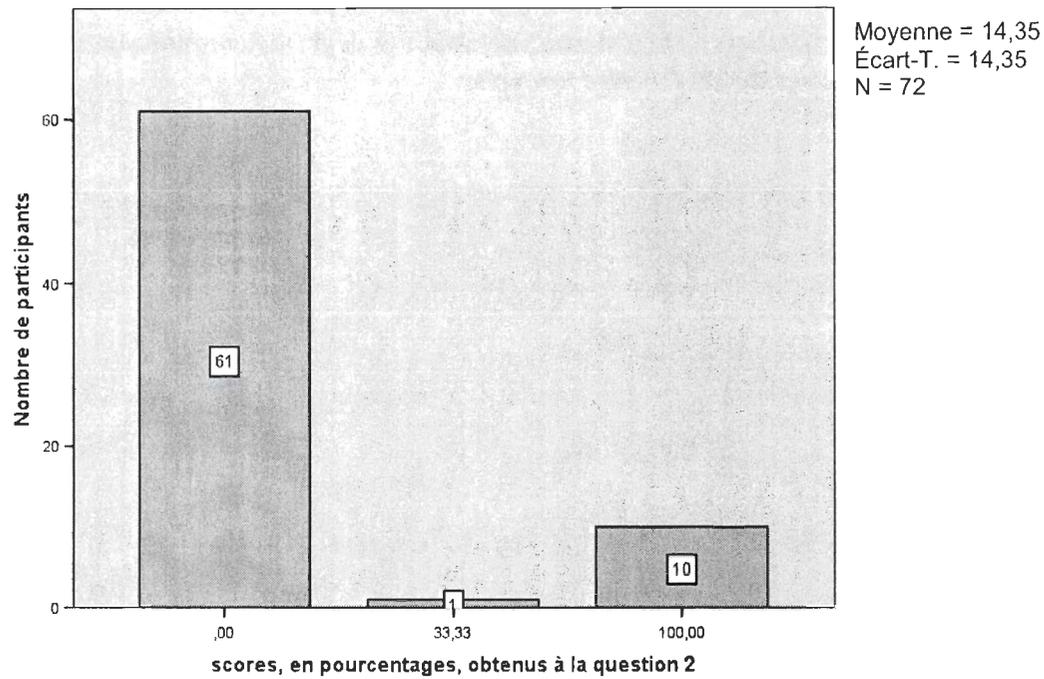


Figure 8. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 2 du prétest

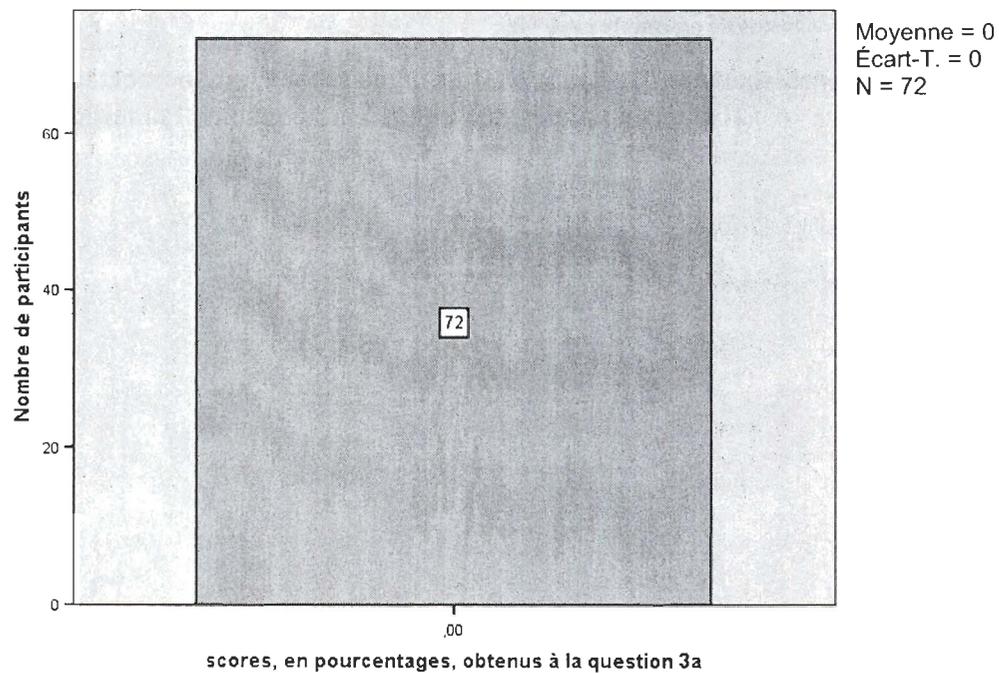


Figure 9. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3a du prétest

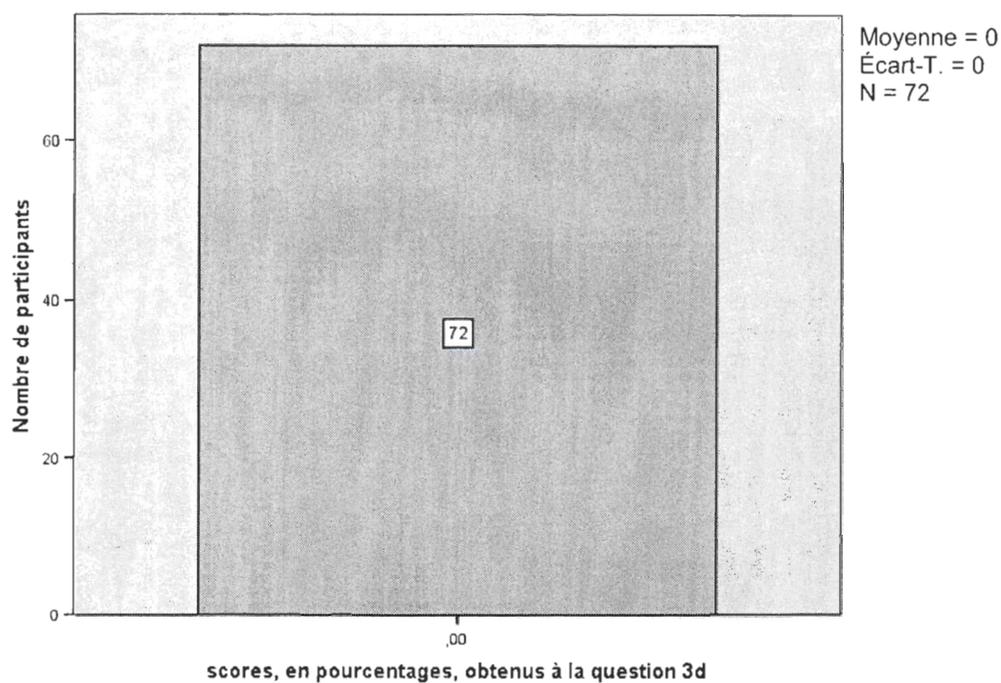


Figure 10. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3d du prétest

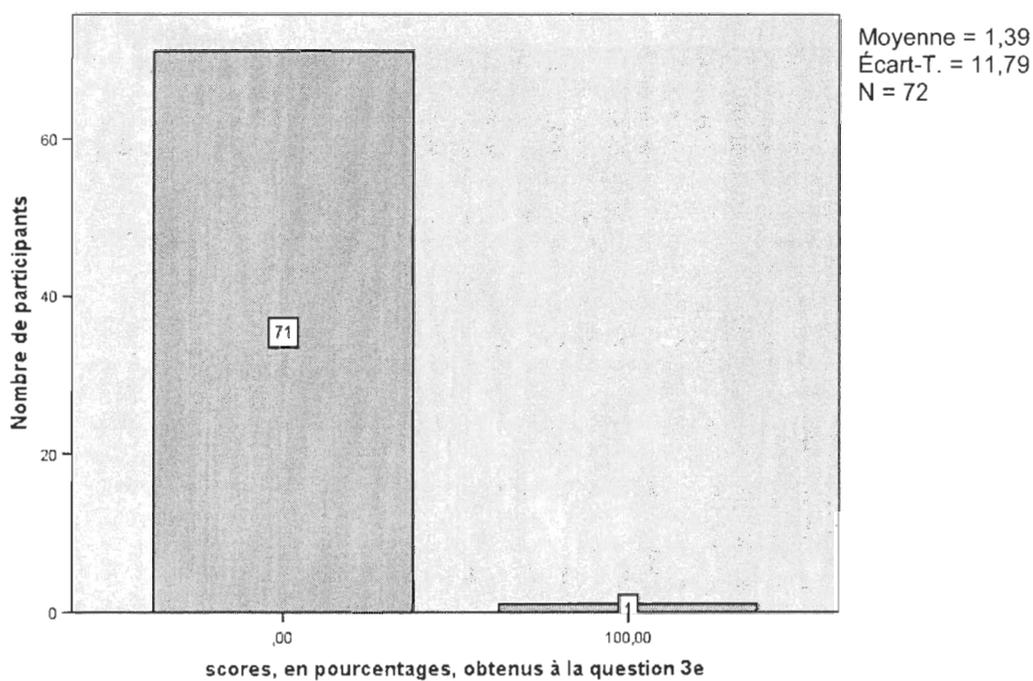


Figure 11. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3e du prétest

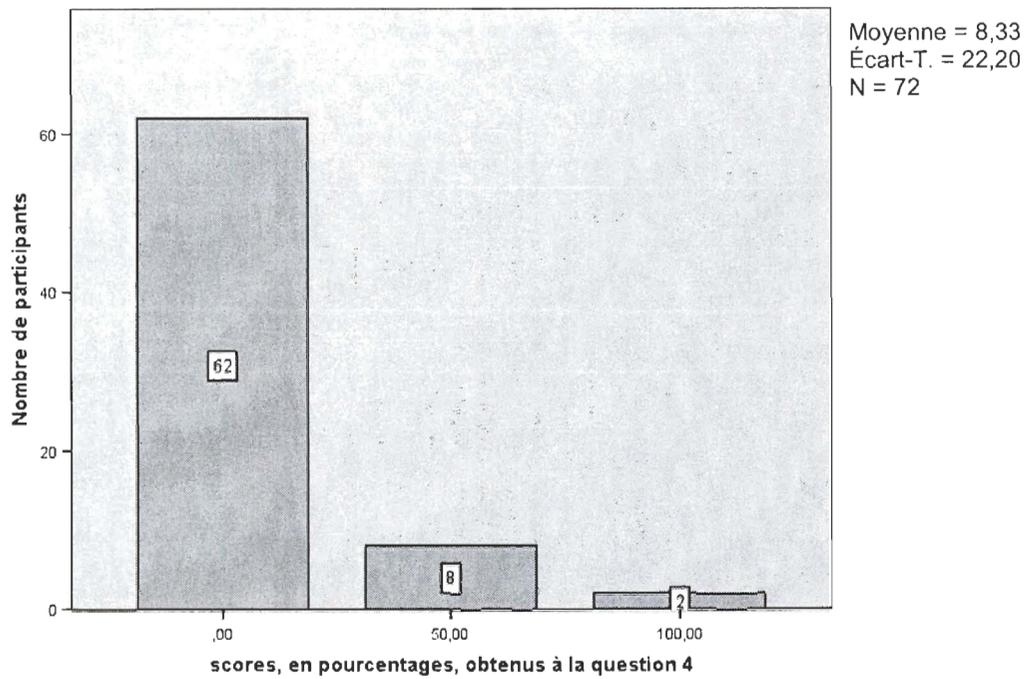


Figure 12. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 4 du prétest

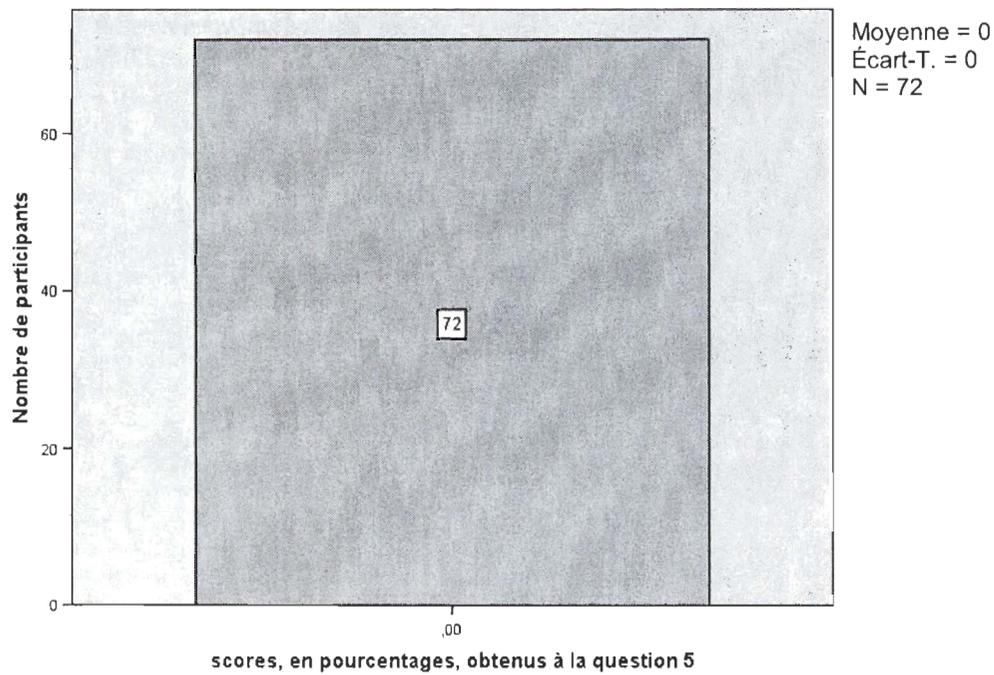


Figure 13. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 5 du prétest

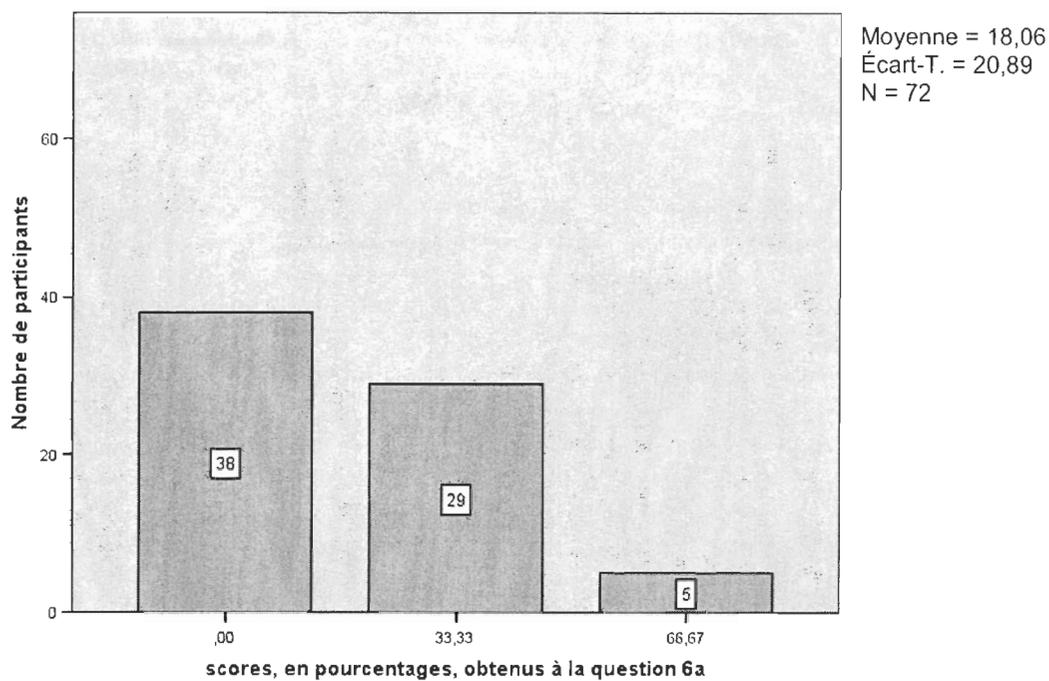


Figure 14. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 6a du prétest

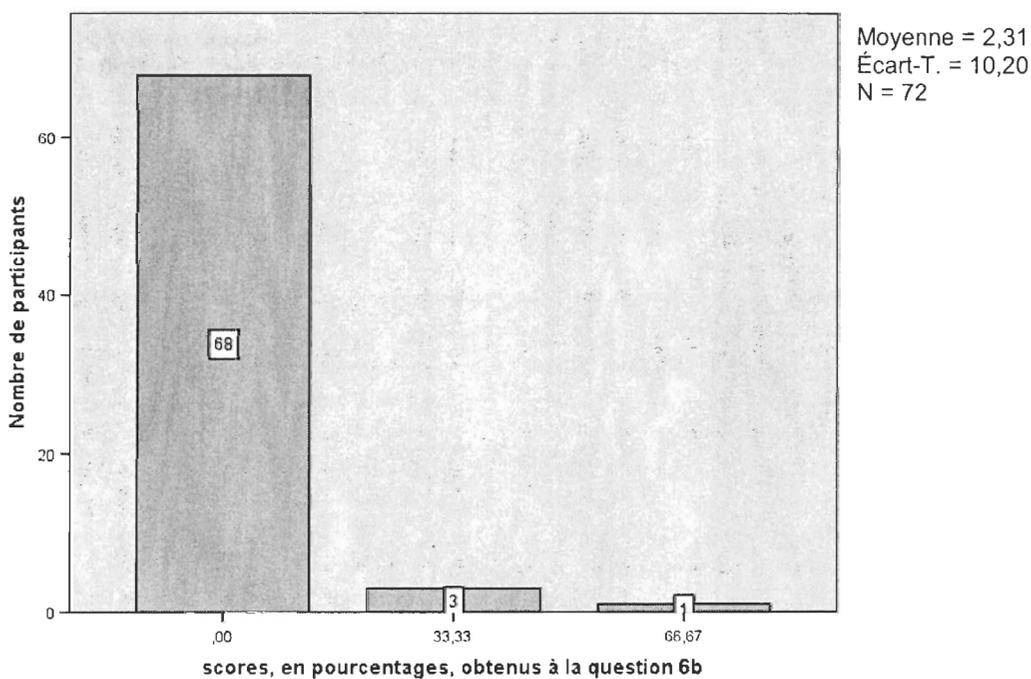


Figure 15. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 6b du prétest

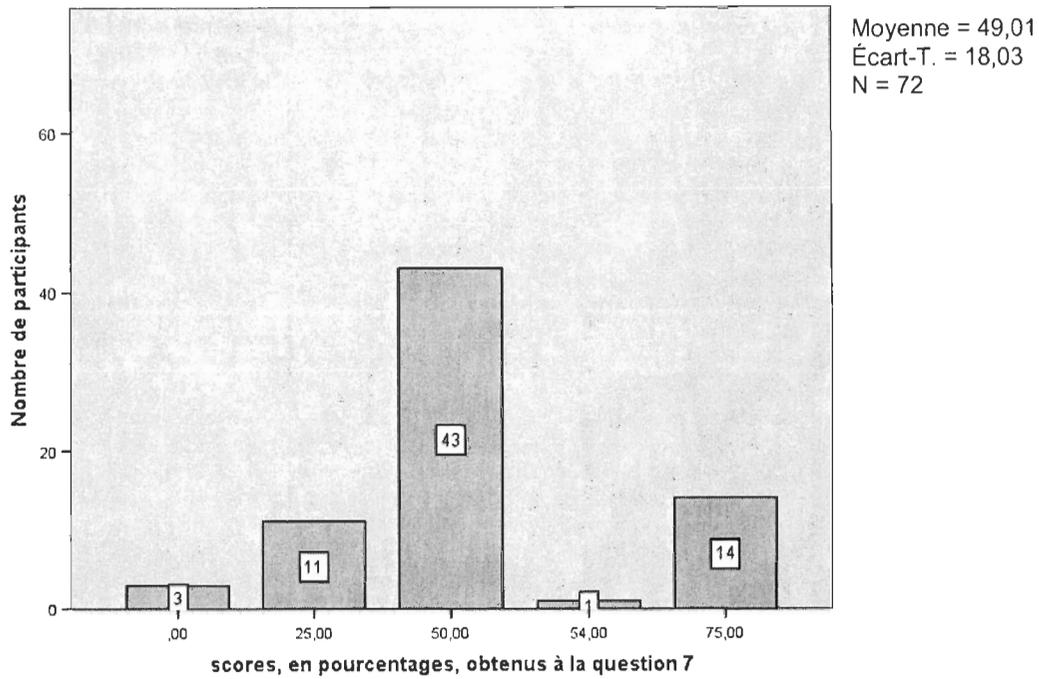


Figure 16. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 7 du prétest

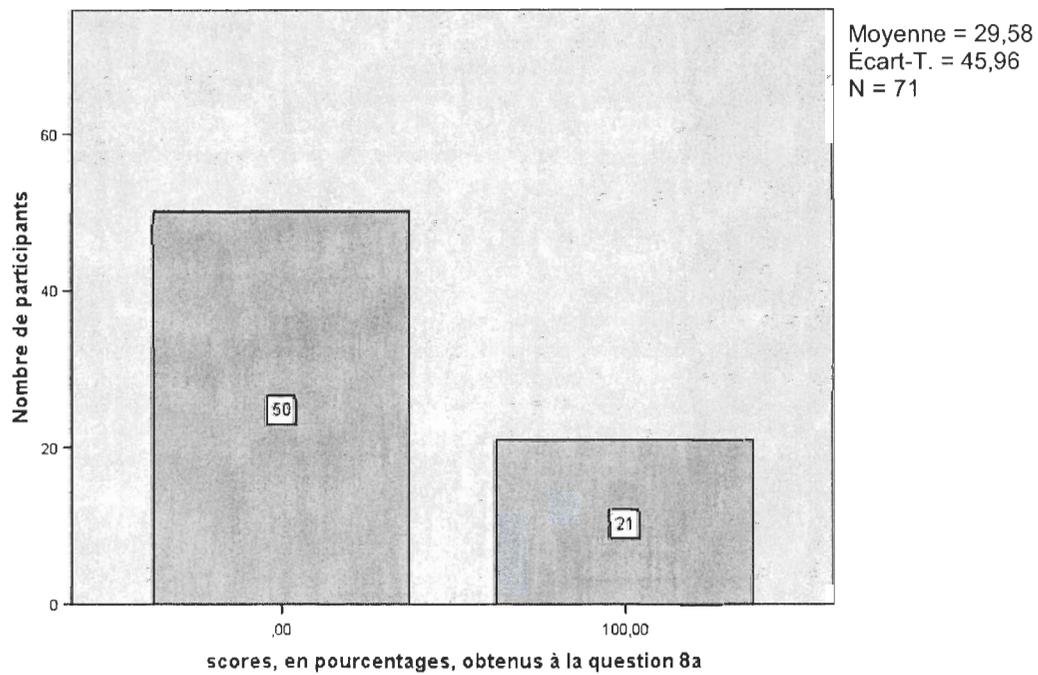


Figure 17. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8a du prétest

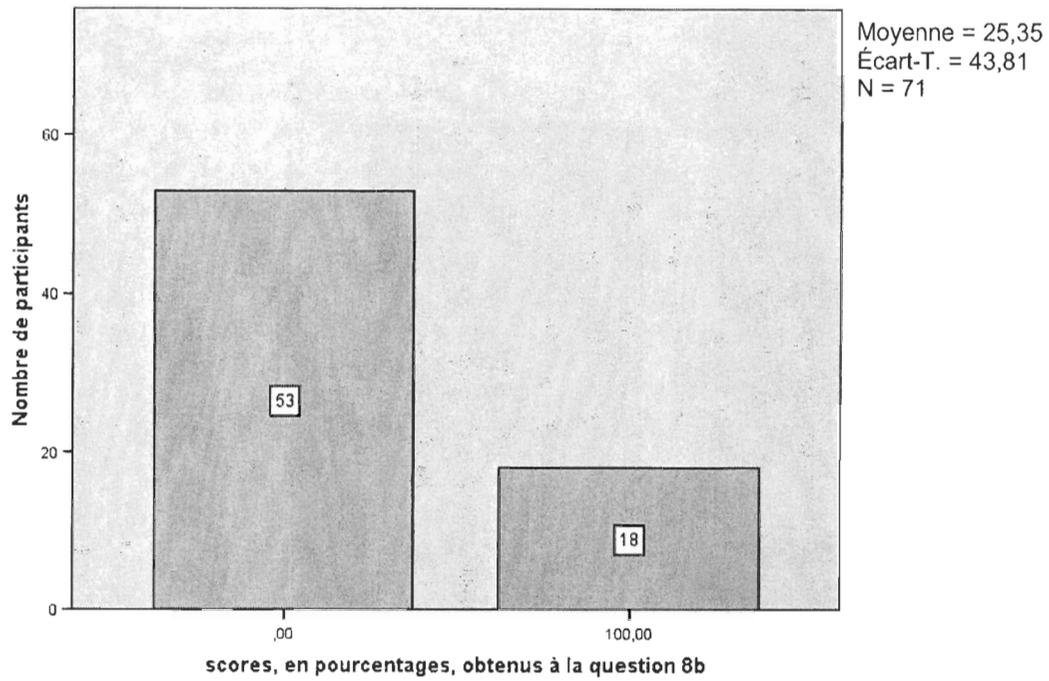


Figure 18. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8b du prétest

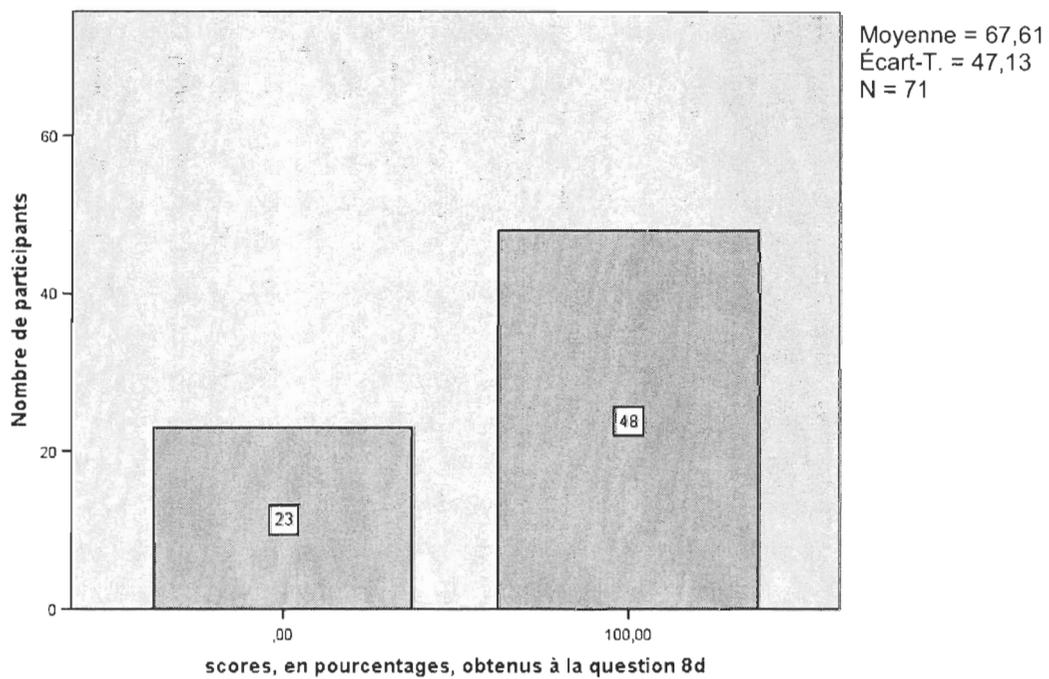


Figure 19. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8d du prétest

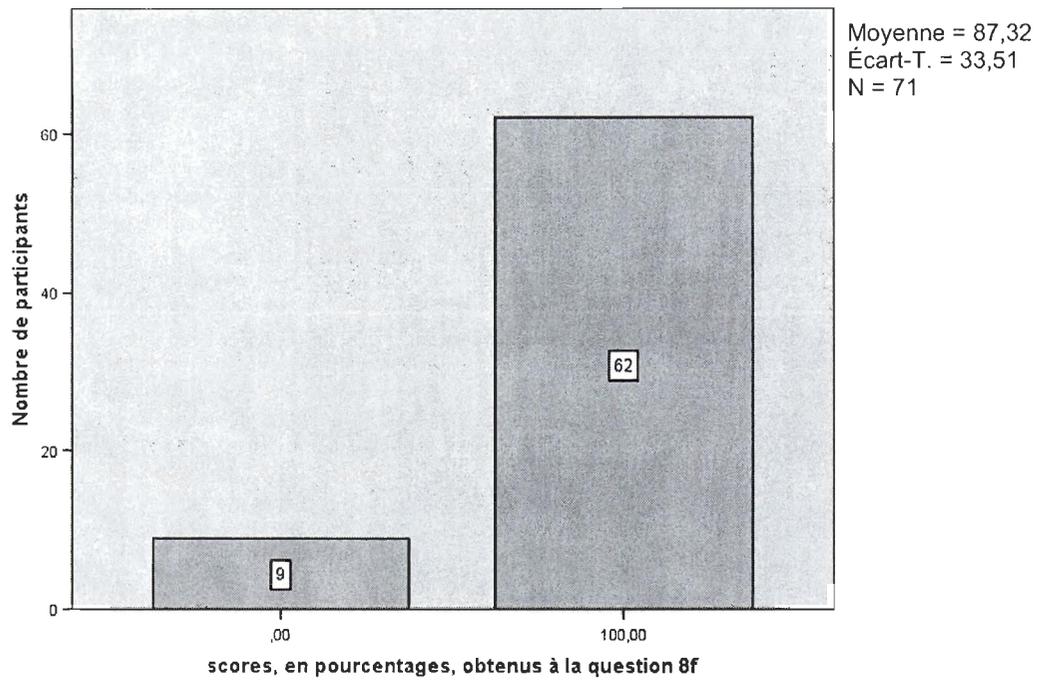


Figure 20. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8f du prétest

3) Histogrammes représentant la distribution des scores des participants aux questions permettant de mesurer la quatrième variable : le *degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle*

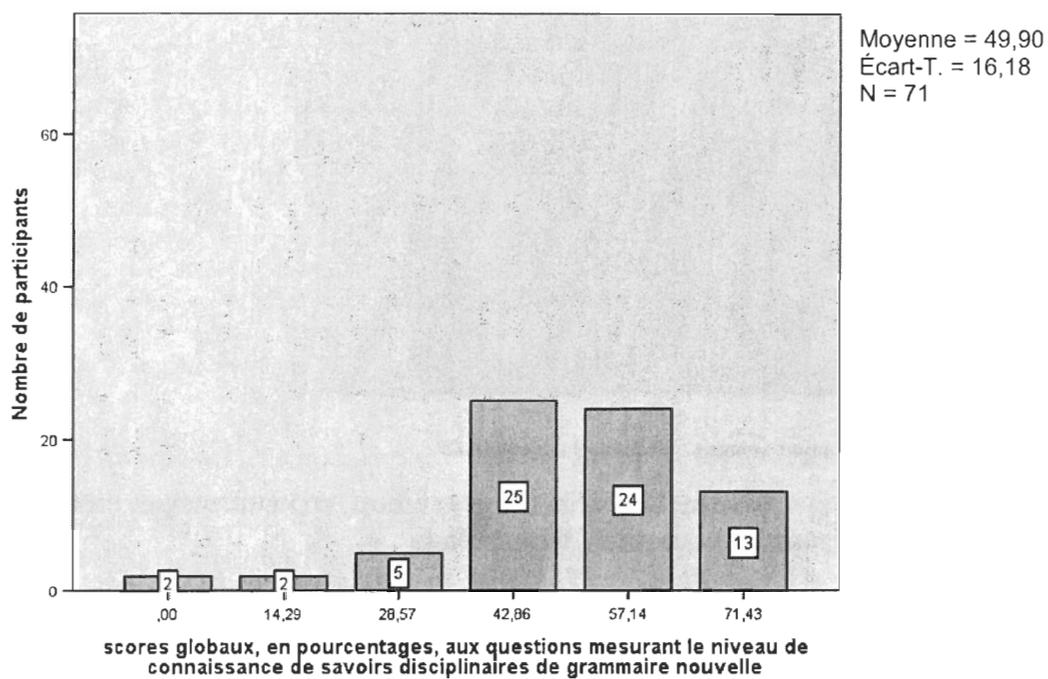


Figure 21. Histogramme représentant la distribution des scores globaux, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants au prétest, aux questions permettant la mesure de la quatrième variable

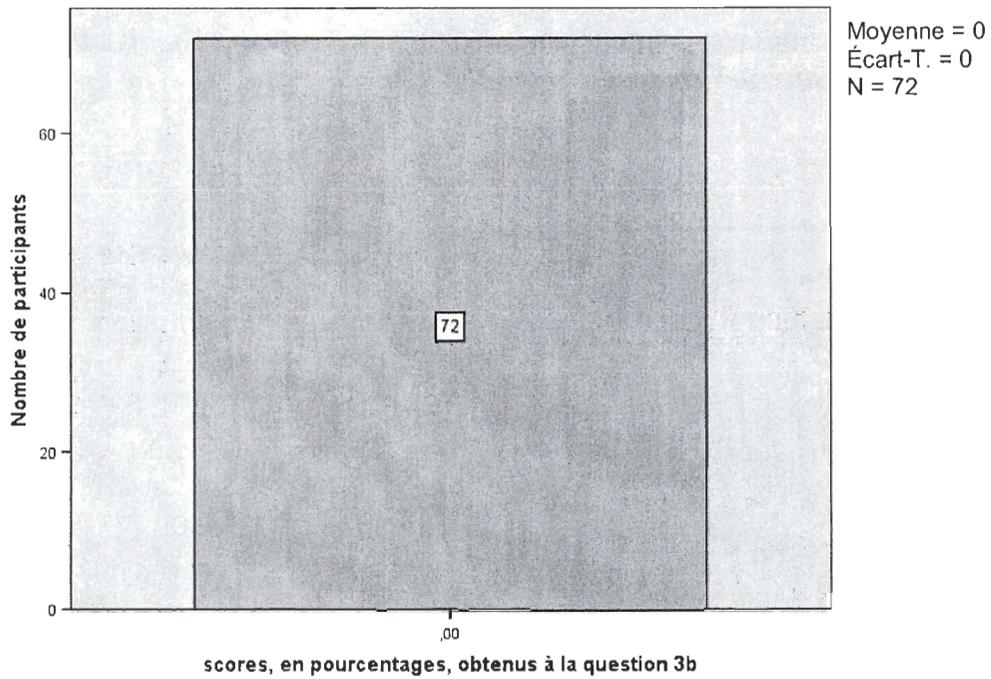


Figure 22. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3b du prétest

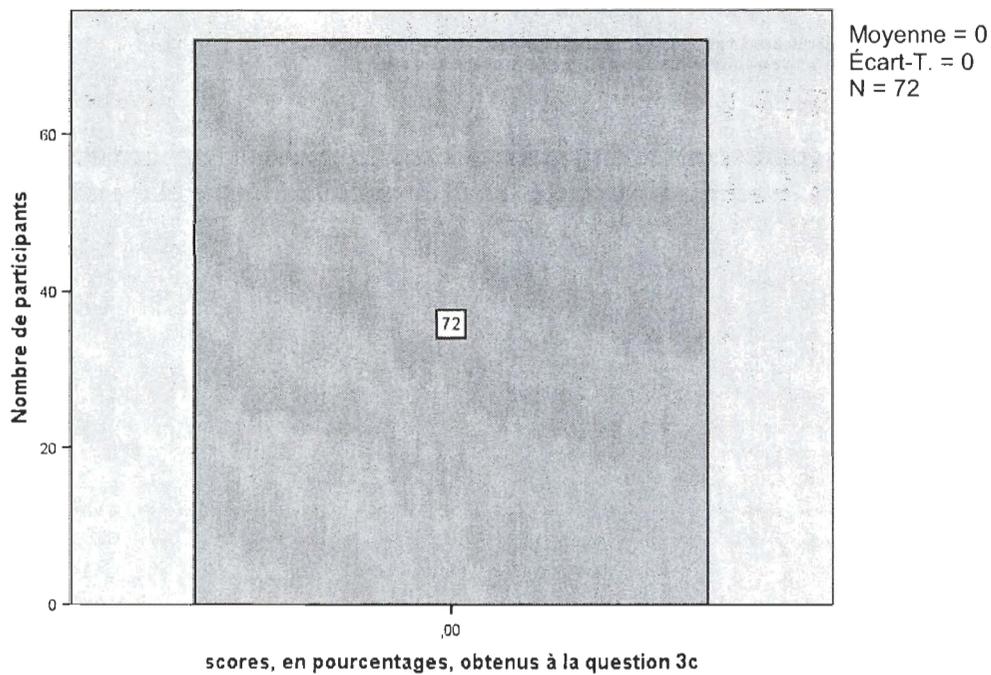


Figure 23. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3c du prétest

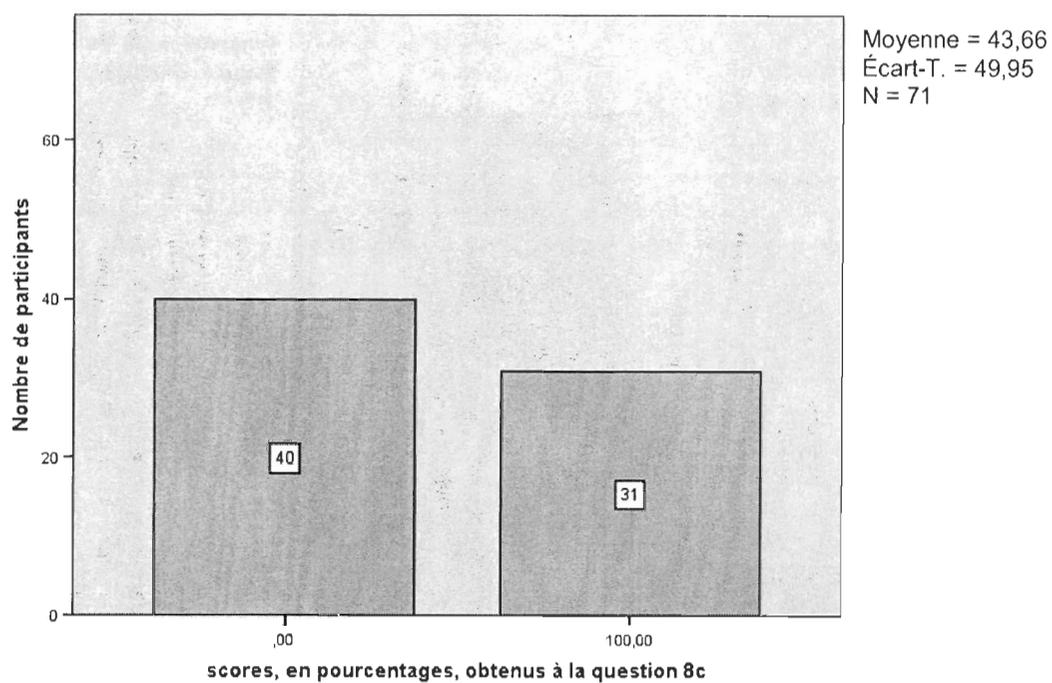


Figure 24. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8c du prétest

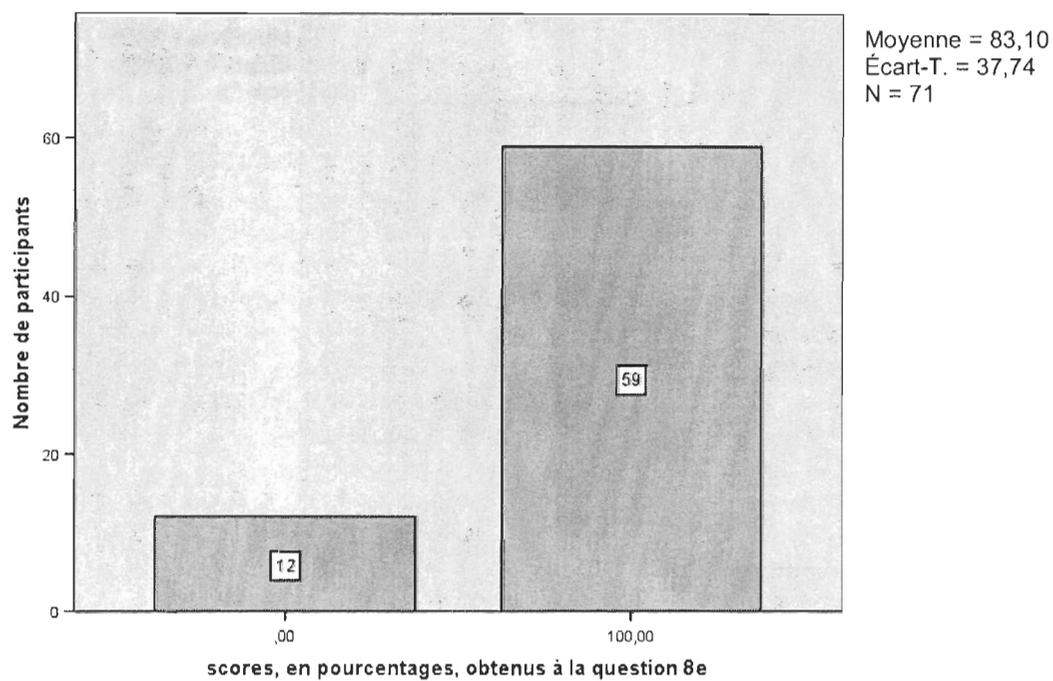


Figure 25. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8e du prétest

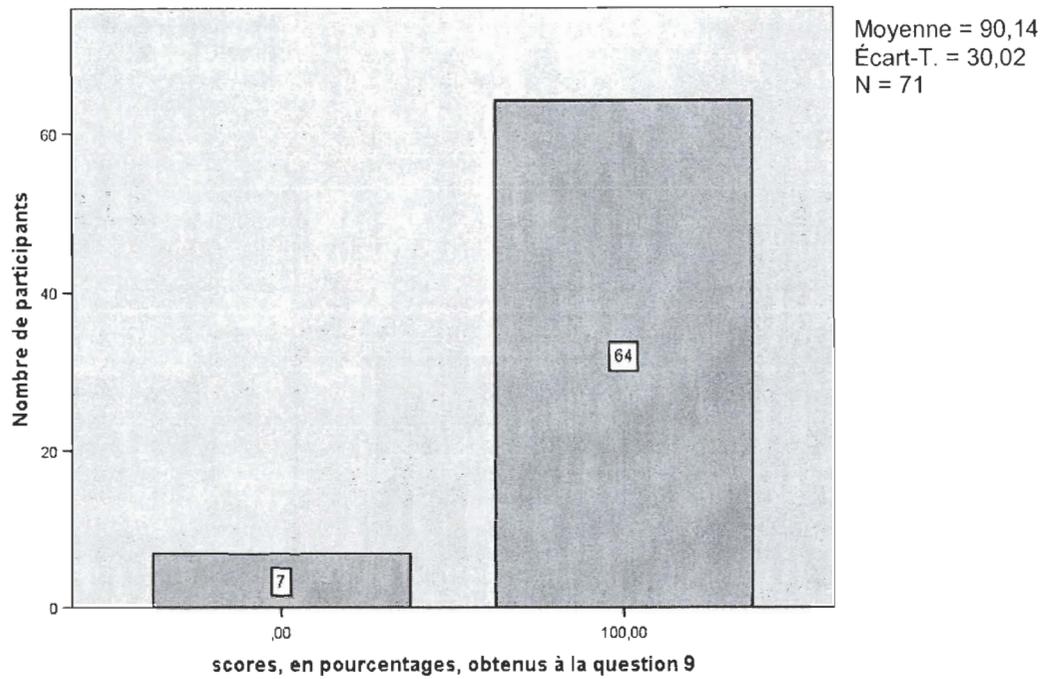


Figure 26. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 9 du prétest

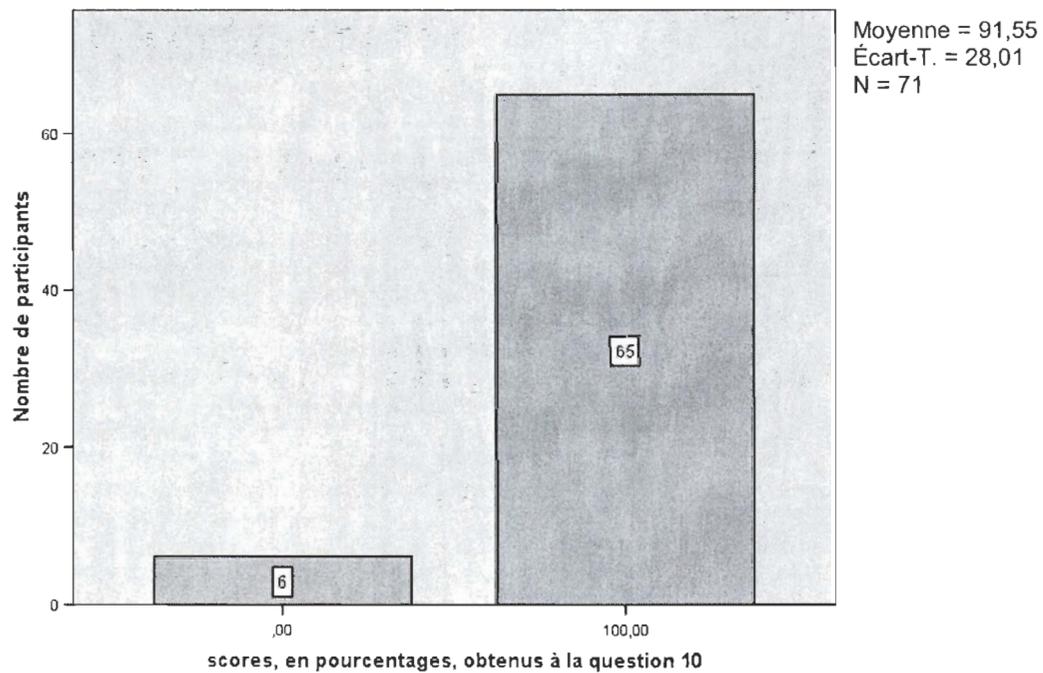


Figure 27. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 10 du prétest

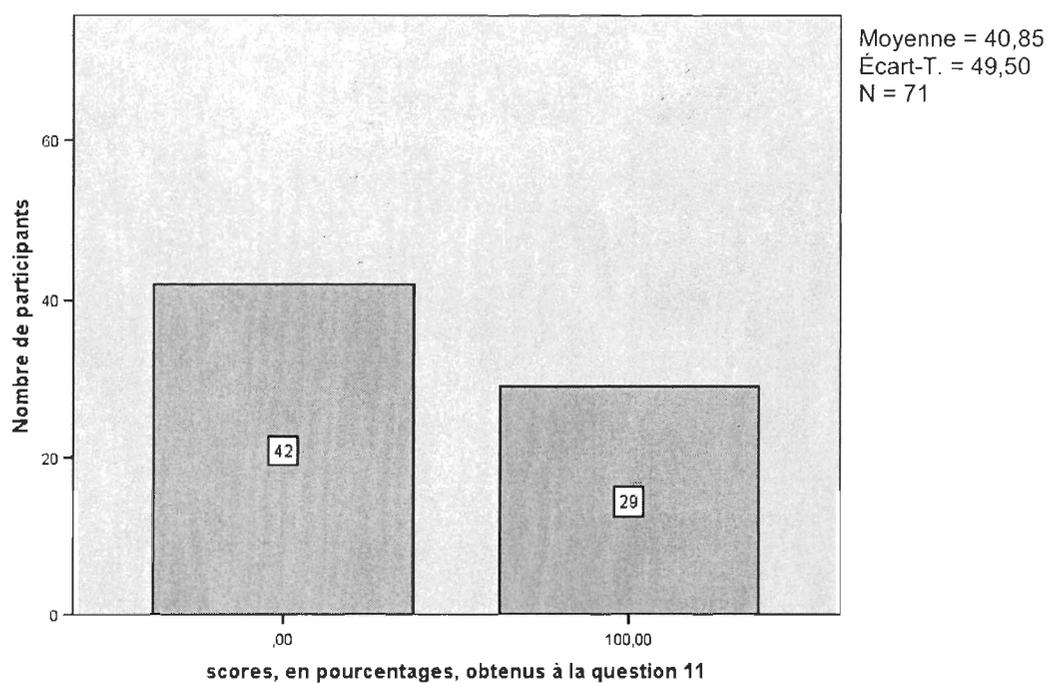


Figure 28. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 11 du prétest



## ANNEXE VIII

### HISTOGRAMMES REPRÉSENTANT LA DISTRIBUTION DES SCORES OBTENUS PAR LES PARTICIPANTS À CHACUNE DES QUESTIONS AU POST-TEST

Les résultats qui suivent présentent la distribution des scores de chacune des questions du post-test pour l'ensemble des participants, c'est-à-dire en incluant ceux qui n'ont pas fait le prétest. Ces résultats ont été classés par variables, soit les variables suivantes : 1) le caractère multidimensionnel des représentations grammaticales ; 2) le degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle et 3) le degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle.

#### 1) Histogrammes représentant la distribution des scores des participants permettant de mesurer la deuxième variable : le *caractère multidimensionnel des représentations grammaticales*

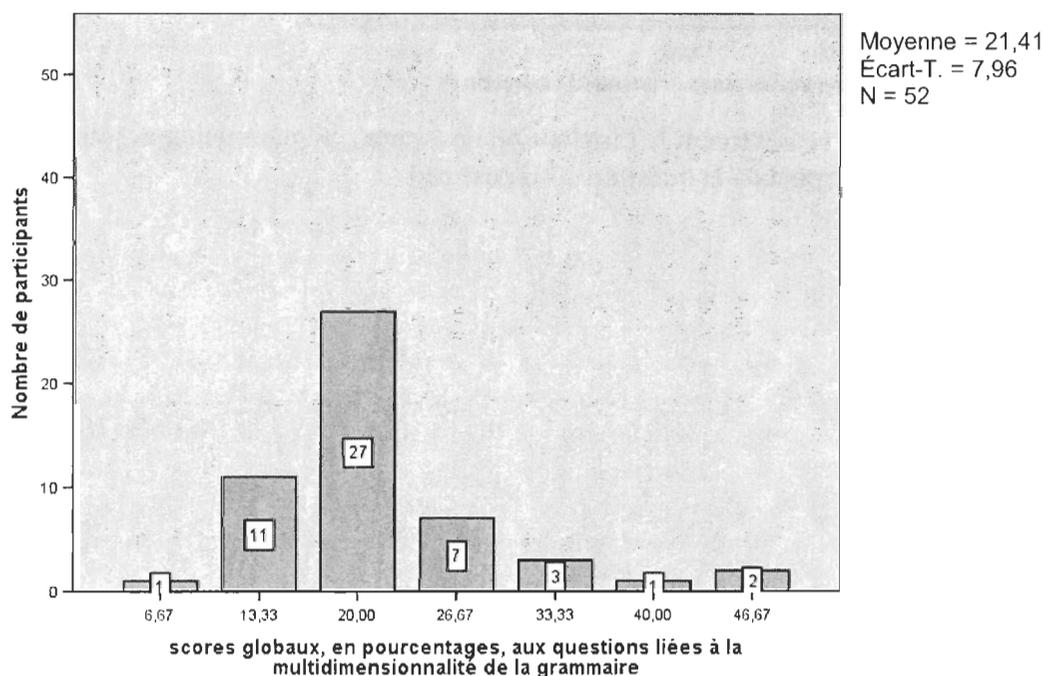


Figure 29. Histogramme représentant la distribution des scores globaux, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants au post-test, aux questions permettant la mesure de la deuxième variable

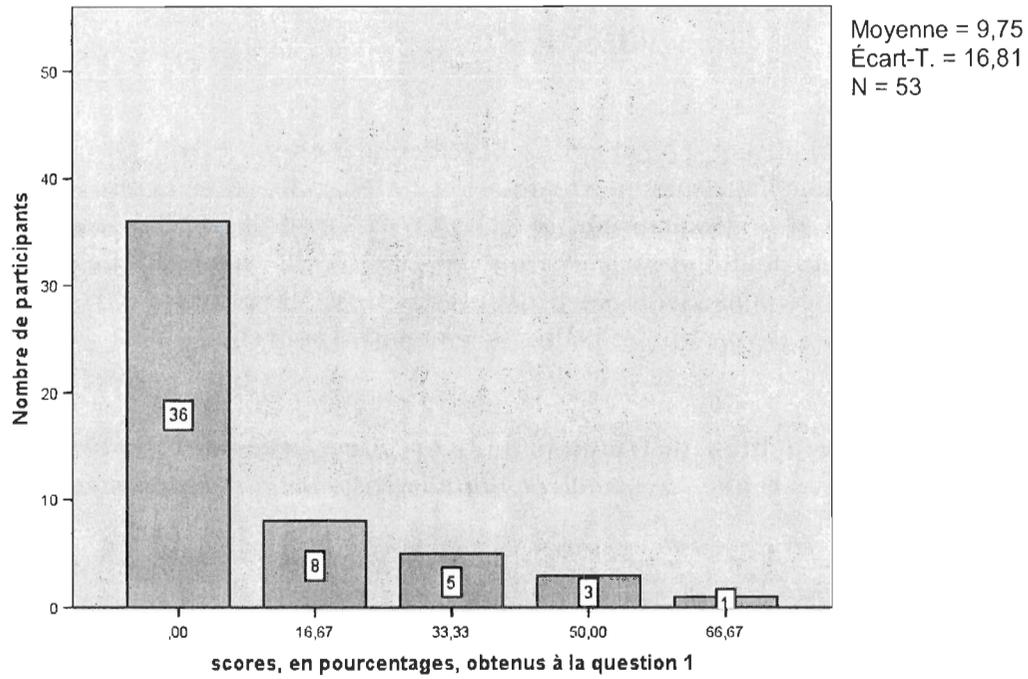


Figure 30. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 1 du post-test

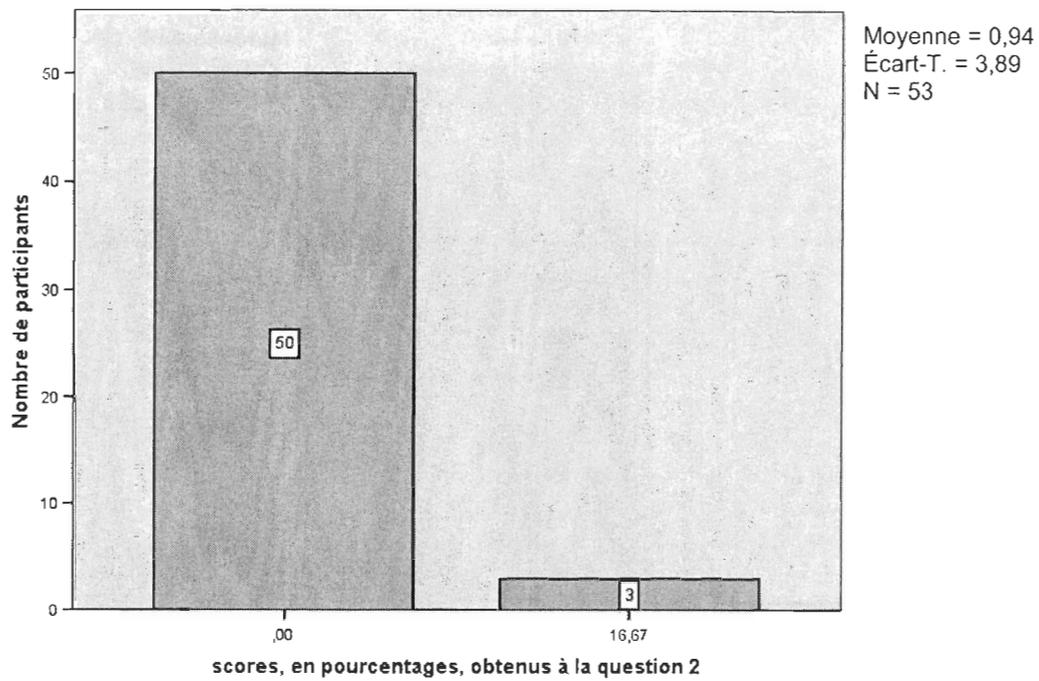


Figure 31. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 2 du post-test

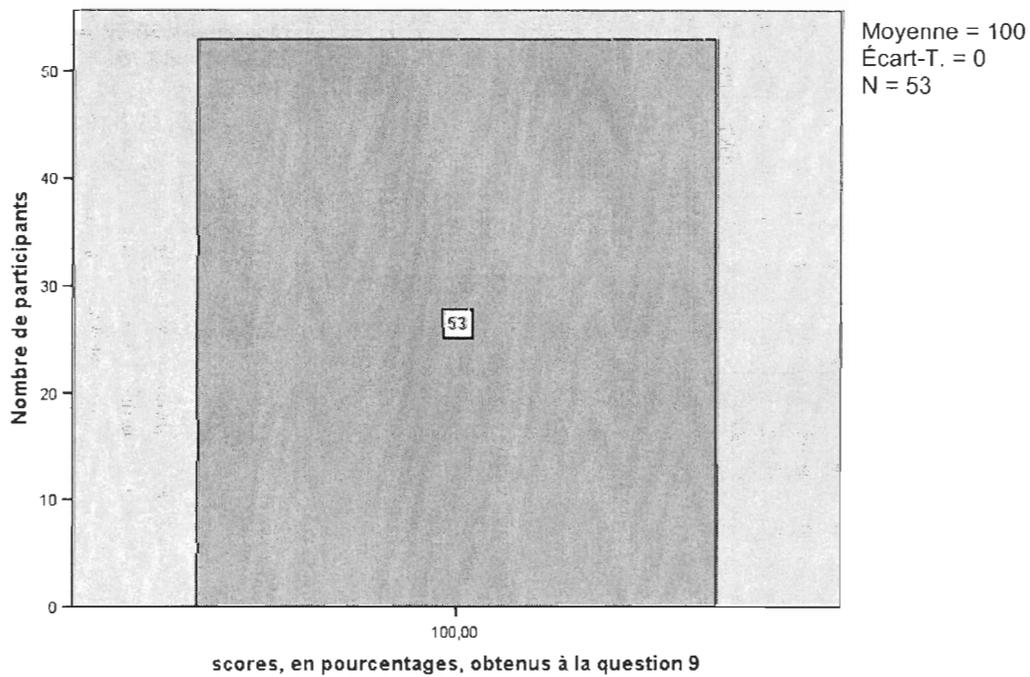


Figure 32. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 9 du post-test

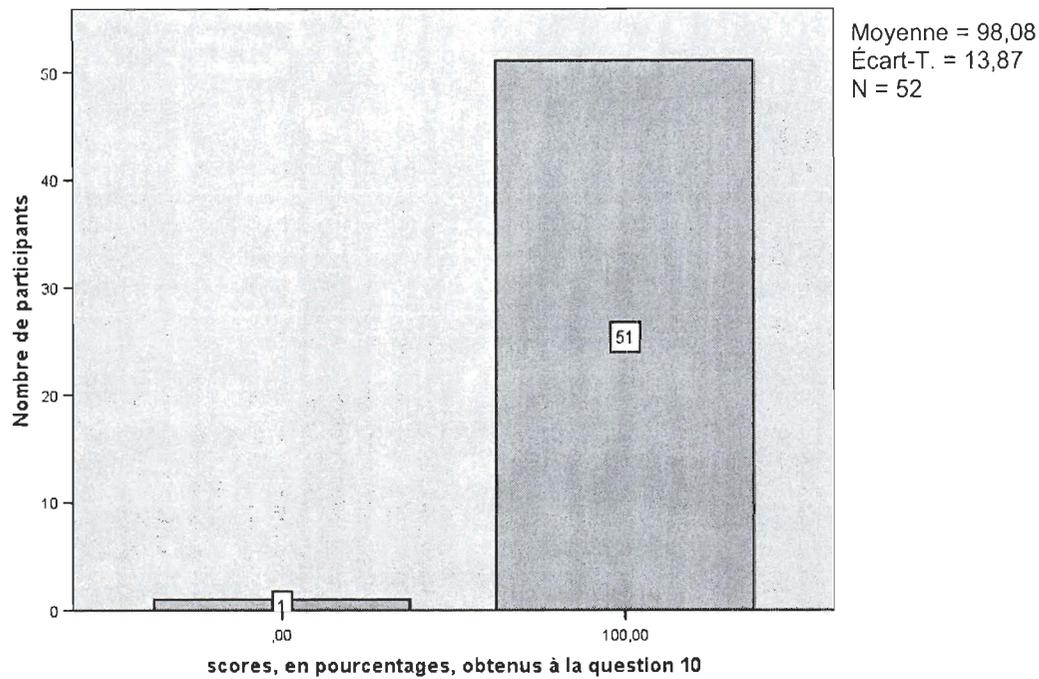


Figure 33. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 10 du post-test

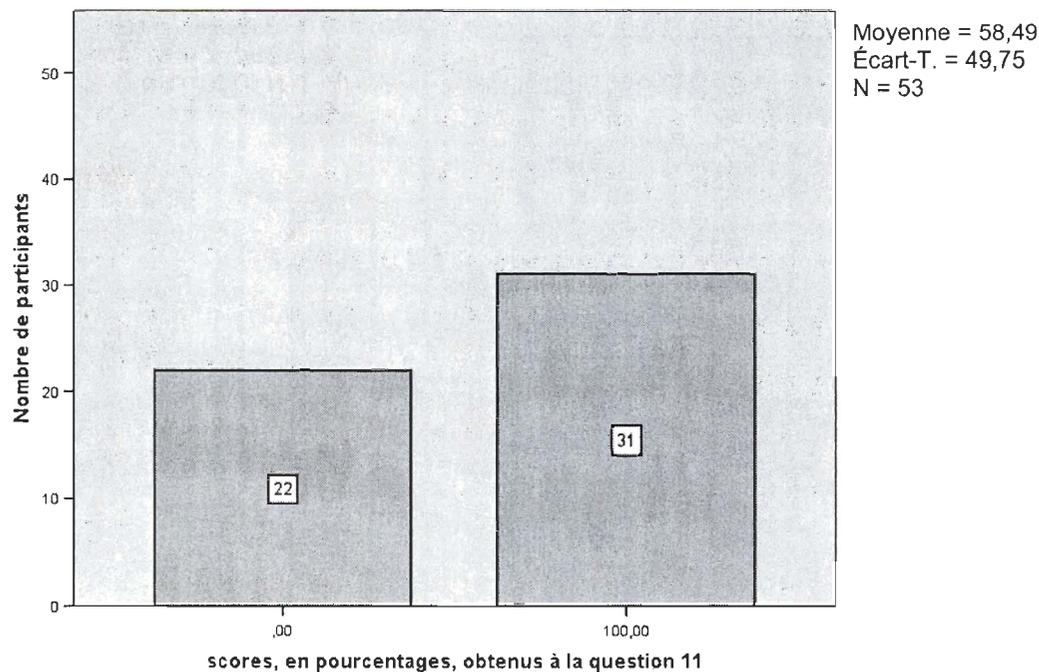


Figure 34. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 11 du post-test

2) Histogrammes représentant la distribution des scores des participants aux questions permettant de mesurer la troisième variable : le *degré de connaissance de certains savoirs curriculaires de grammaire nouvelle*

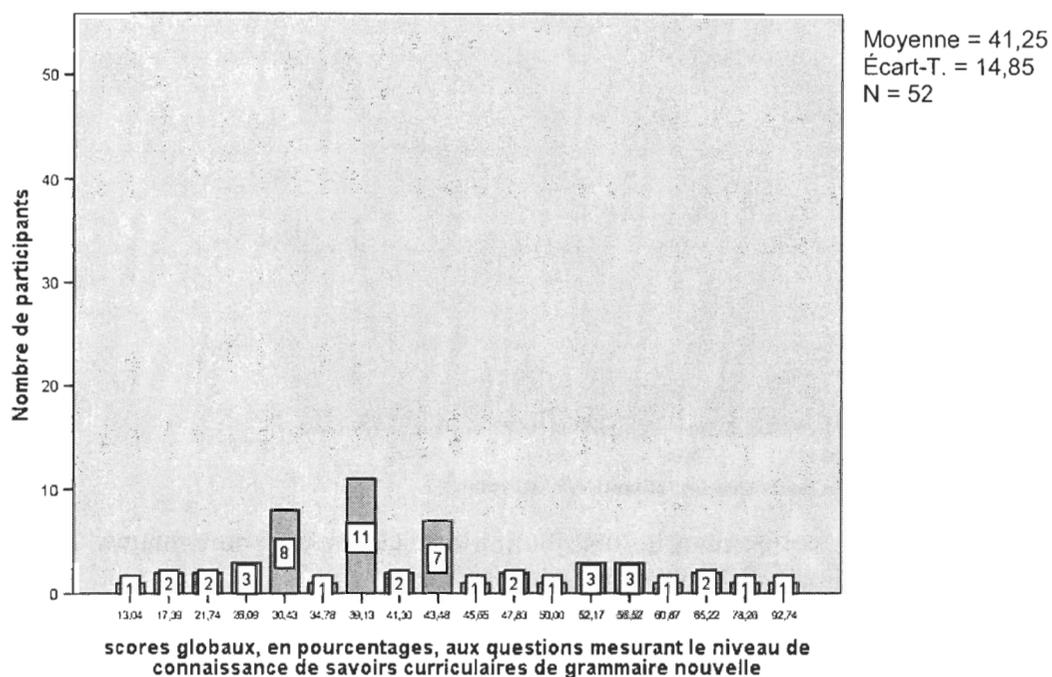


Figure 35. Histogramme représentant la distribution des scores globaux, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants au post-test, aux questions permettant la mesure de la troisième variable

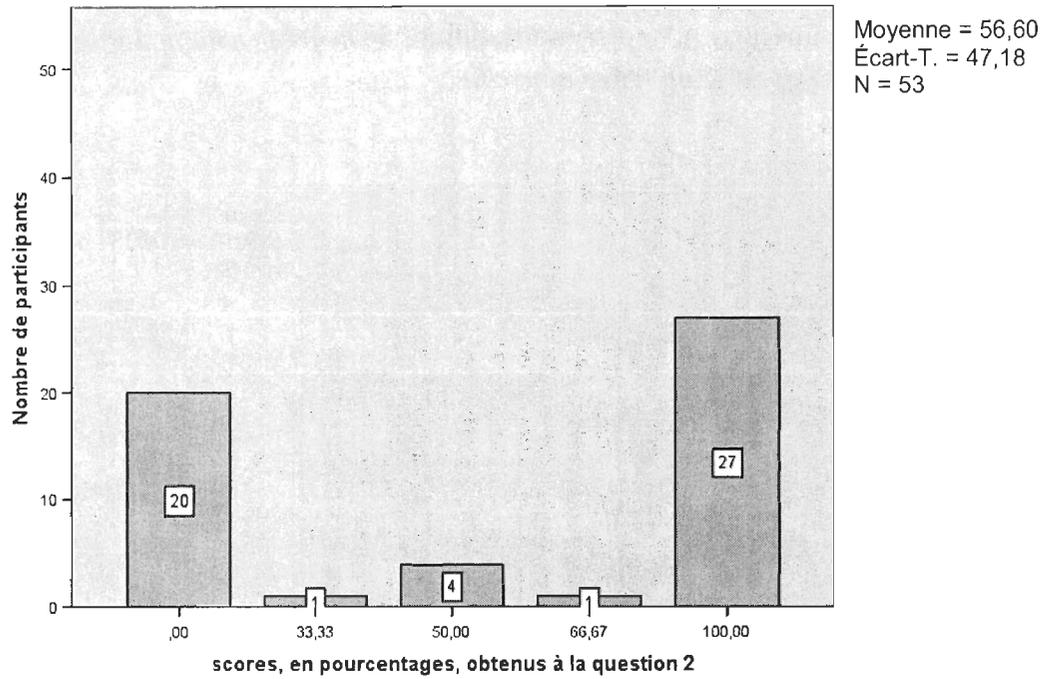


Figure 36. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 2 du post-test

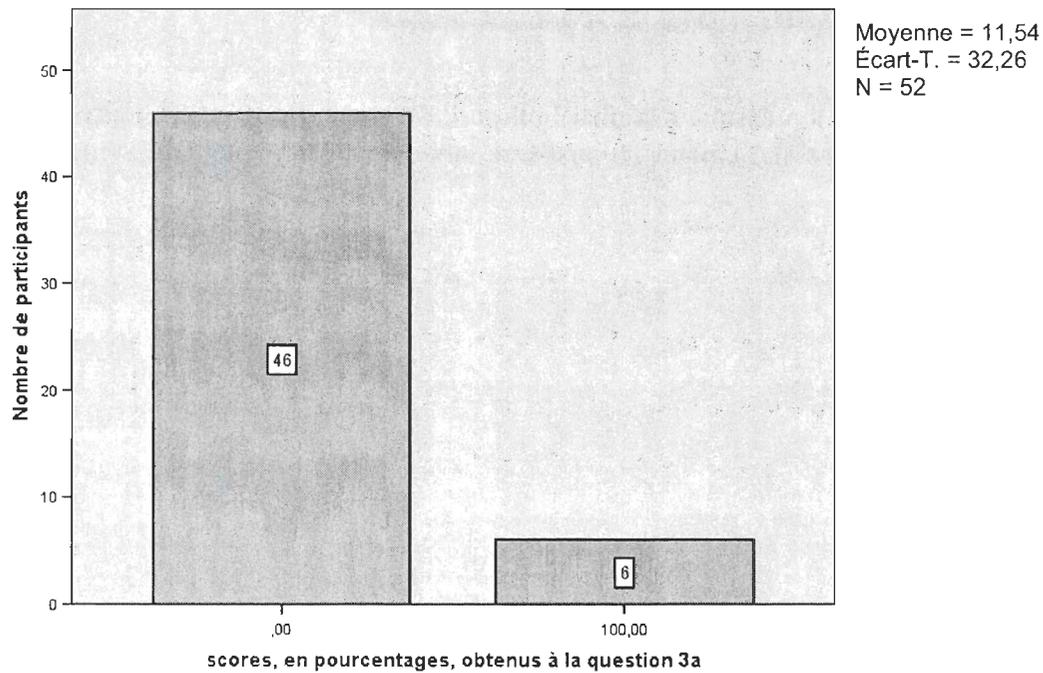


Figure 37. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3a du post-test

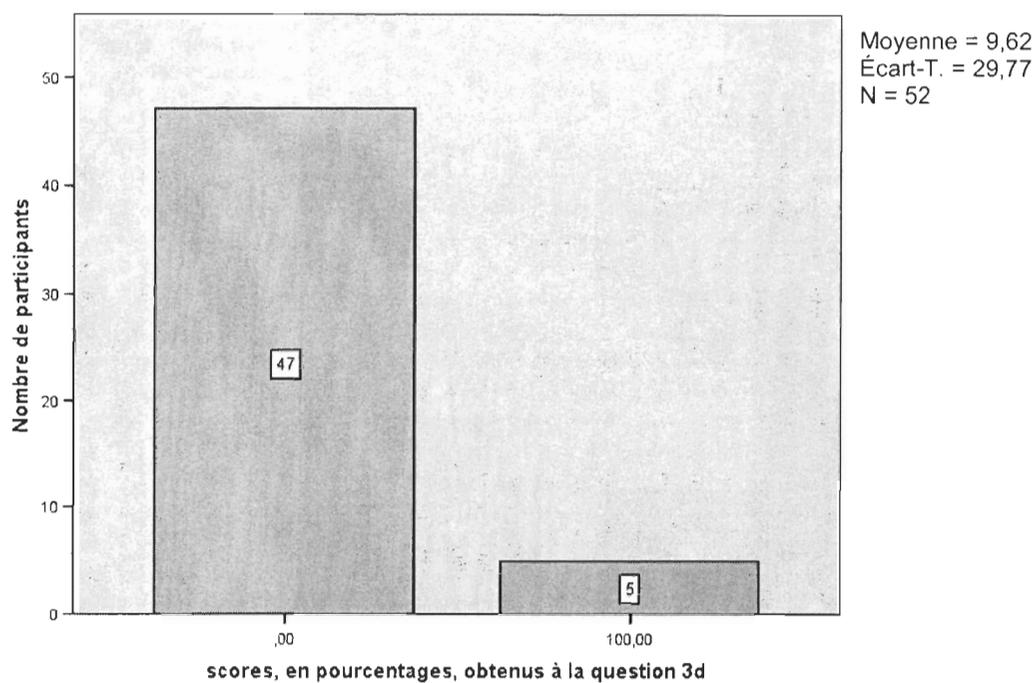


Figure 38. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3d du post-test

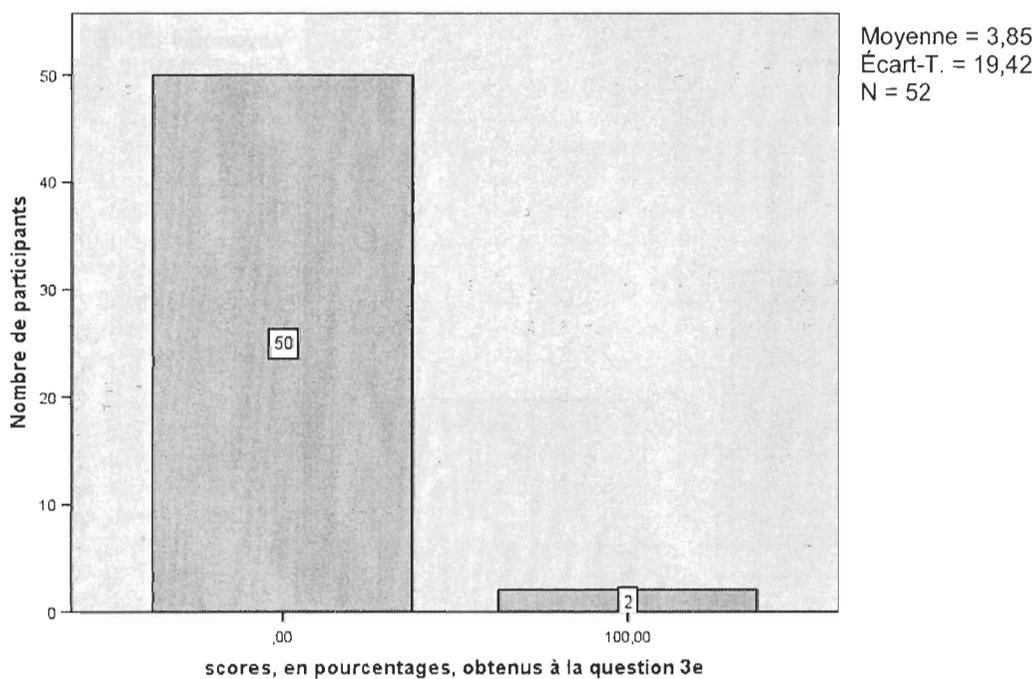


Figure 39. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3e du post-test

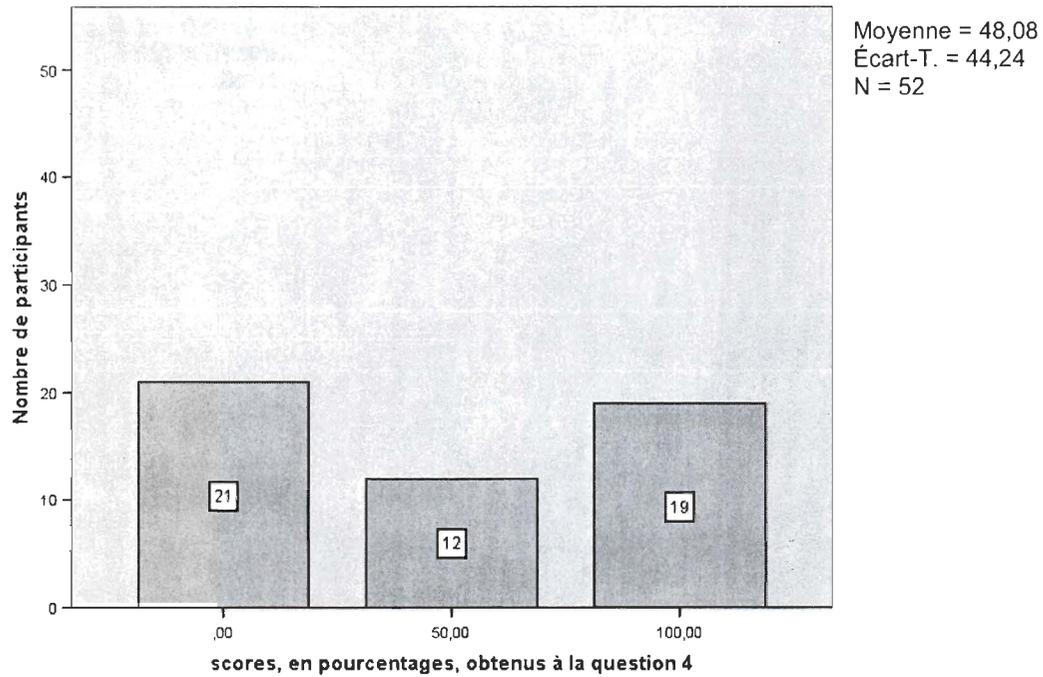


Figure 40. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 4 du post-test

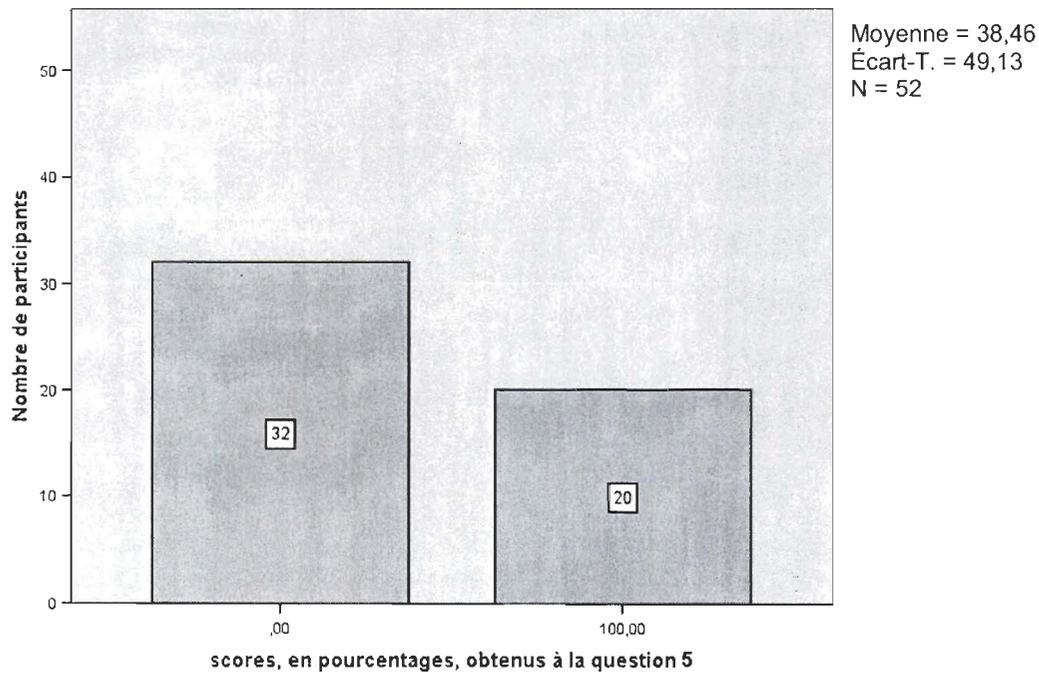


Figure 41. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 5 du post-test

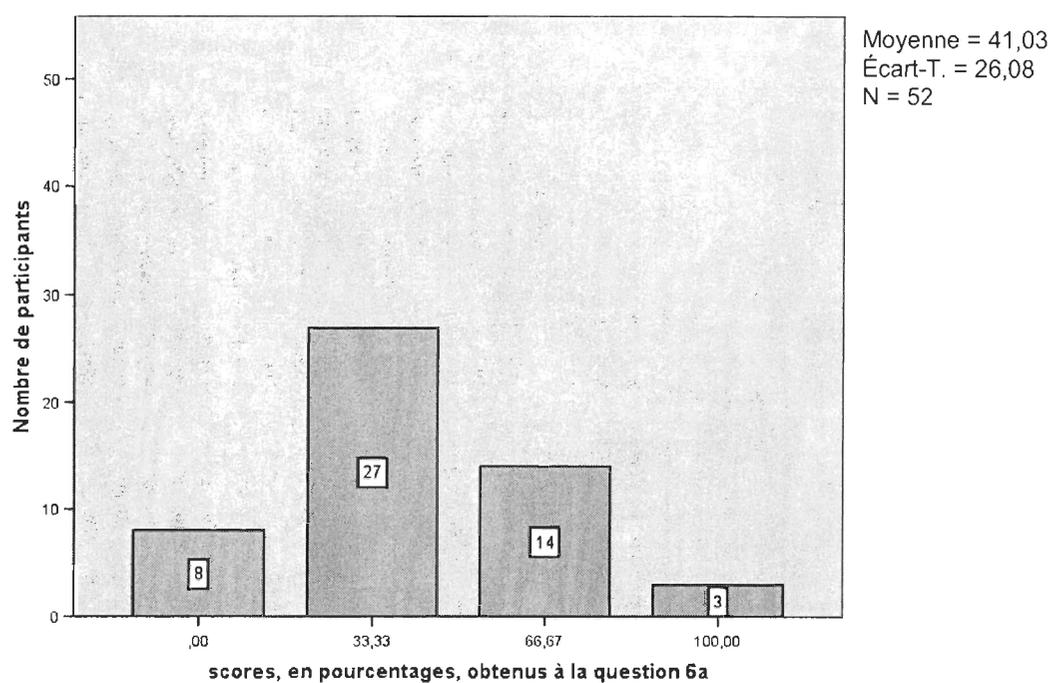


Figure 42. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 6a du post-test

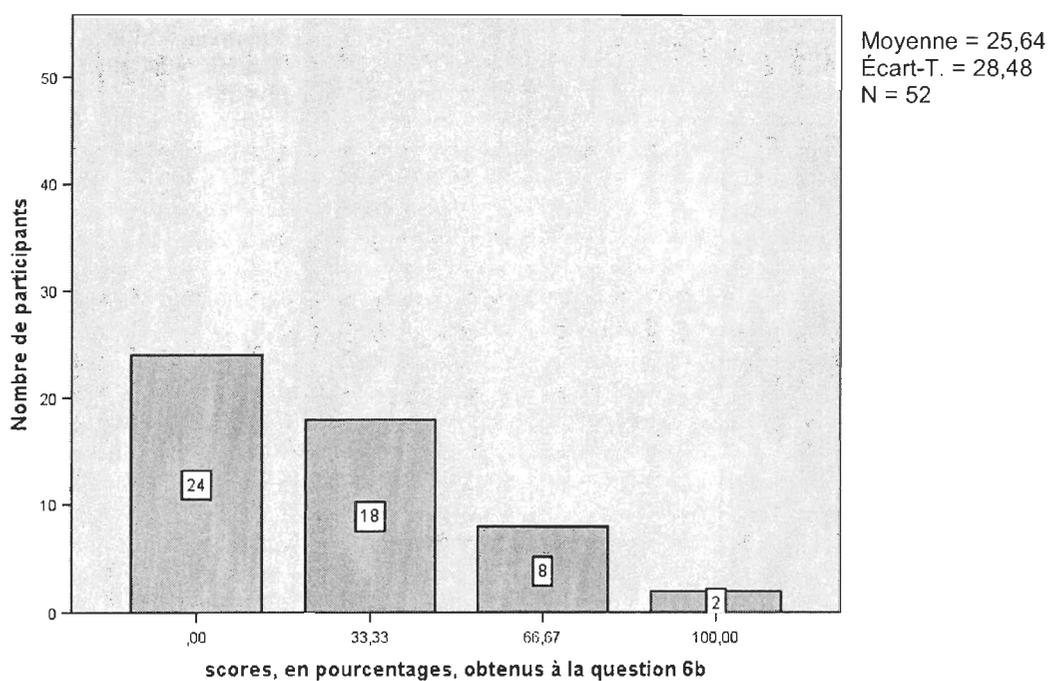


Figure 43. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 6b du post-test

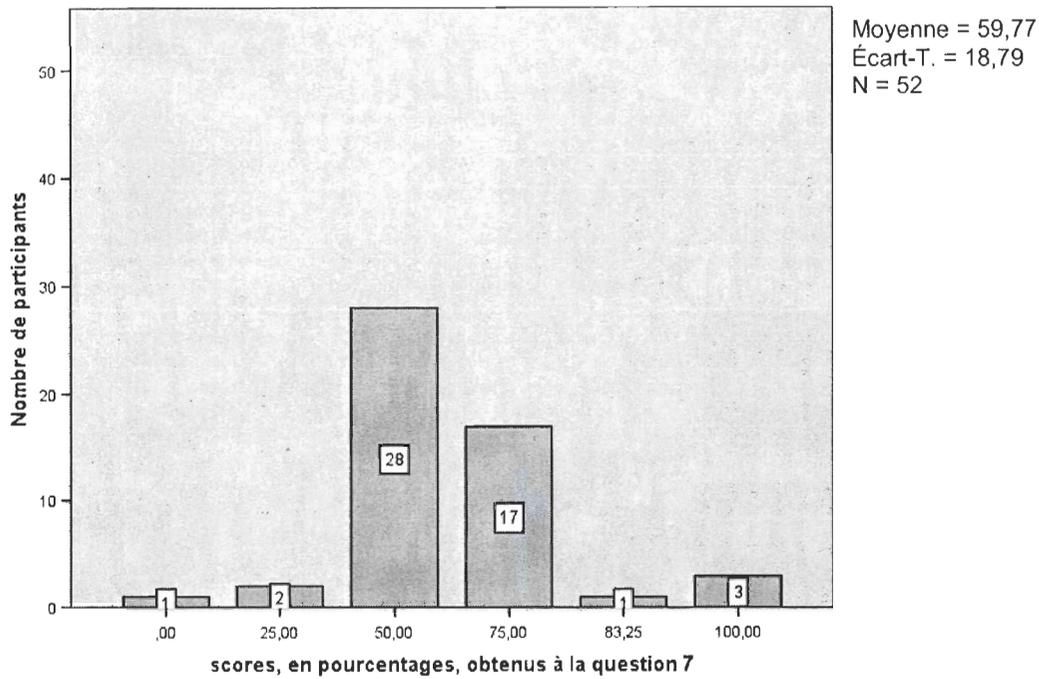


Figure 44. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 7 du post-test

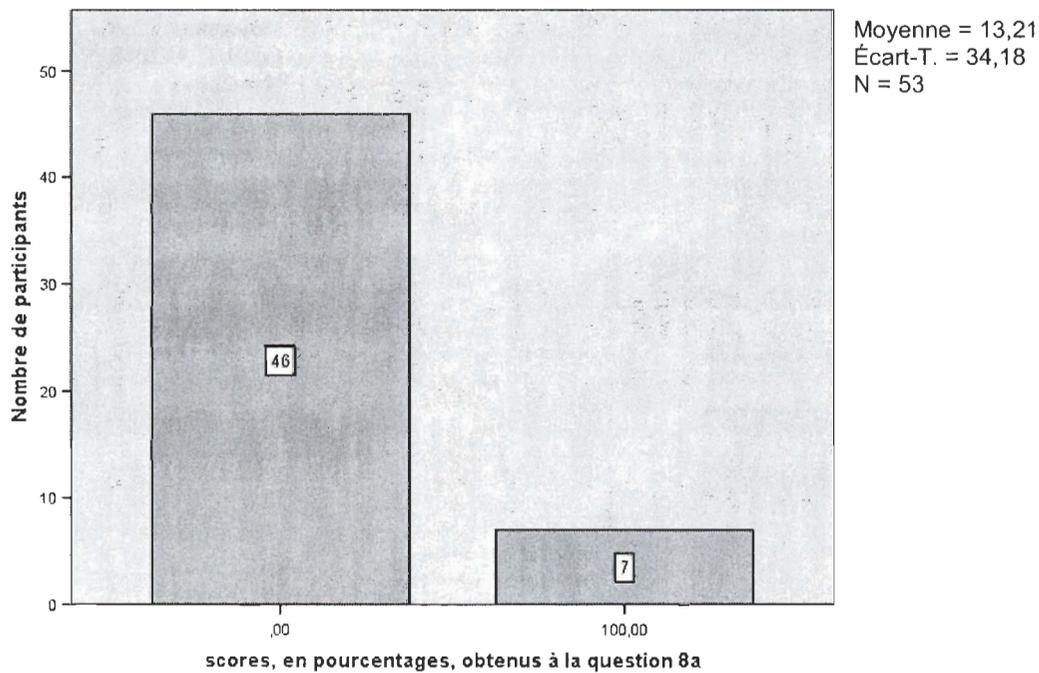


Figure 45. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8a du post-test

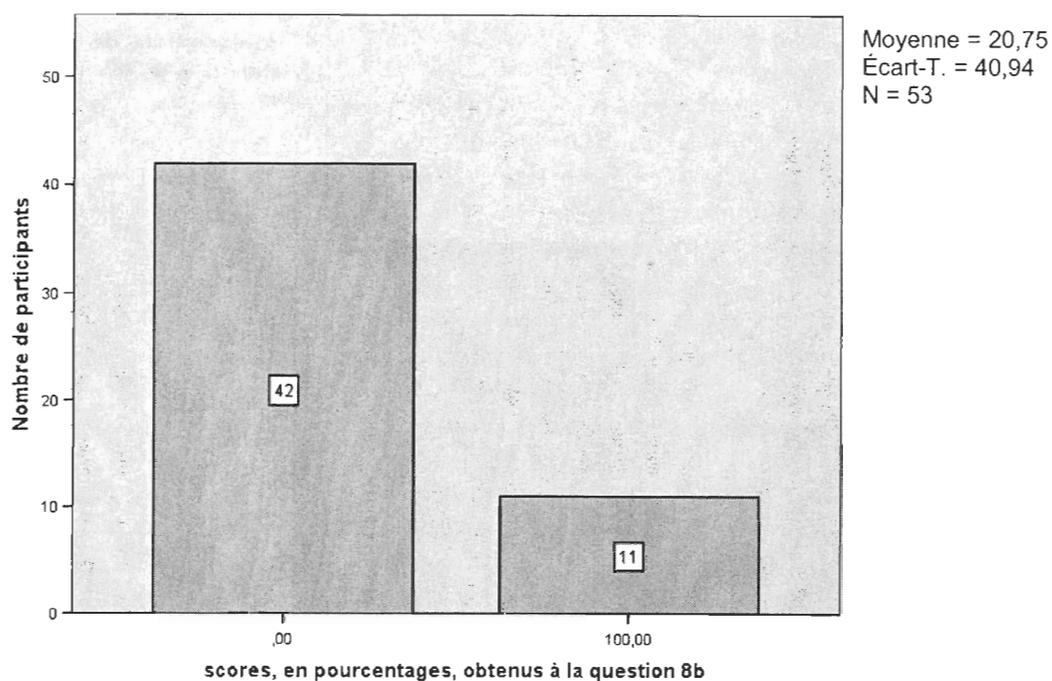


Figure 46. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8b du post-test

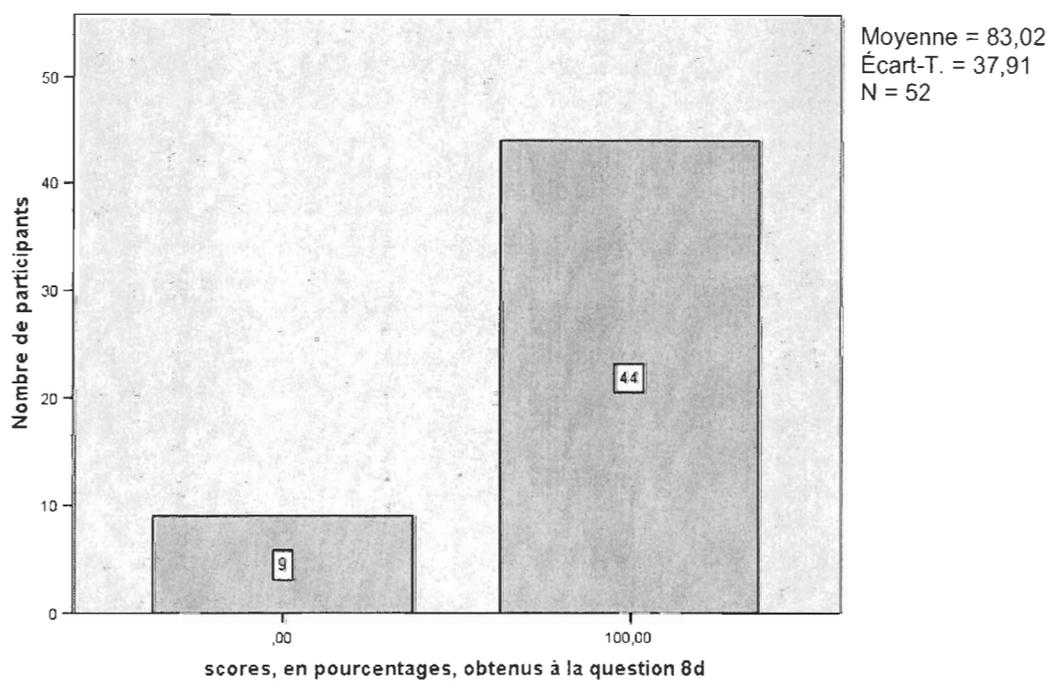


Figure 47. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8d du post-test

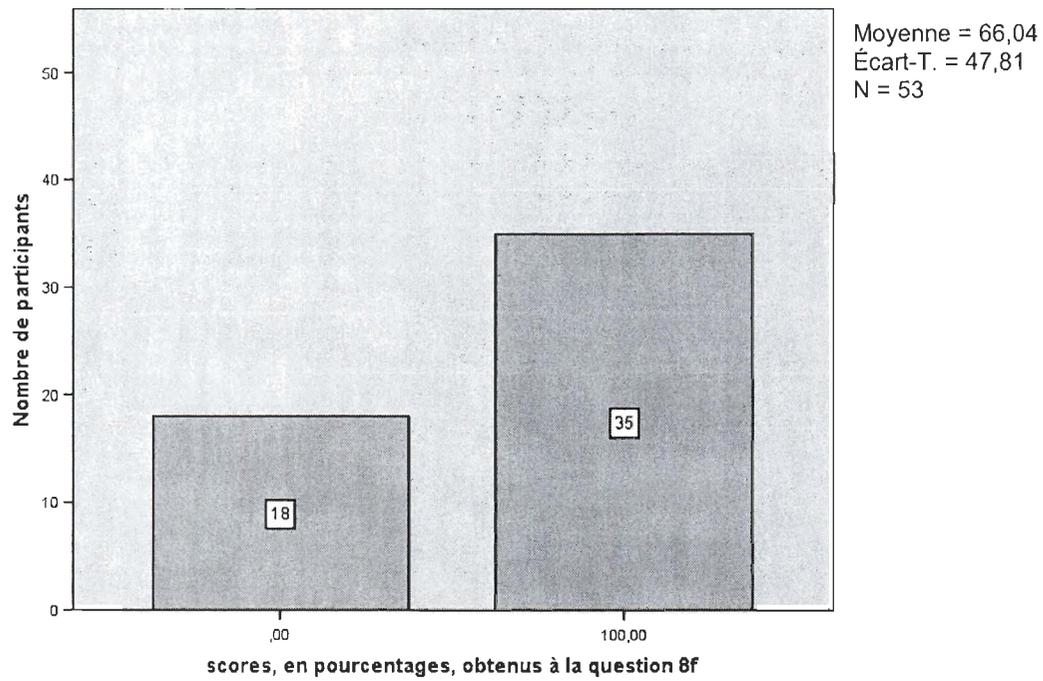


Figure 48. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8f du post-test

3) Histogrammes représentant la distribution des scores des participants aux questions permettant de mesurer la quatrième variable : le *degré de connaissance de certains savoirs disciplinaires de grammaire nouvelle*

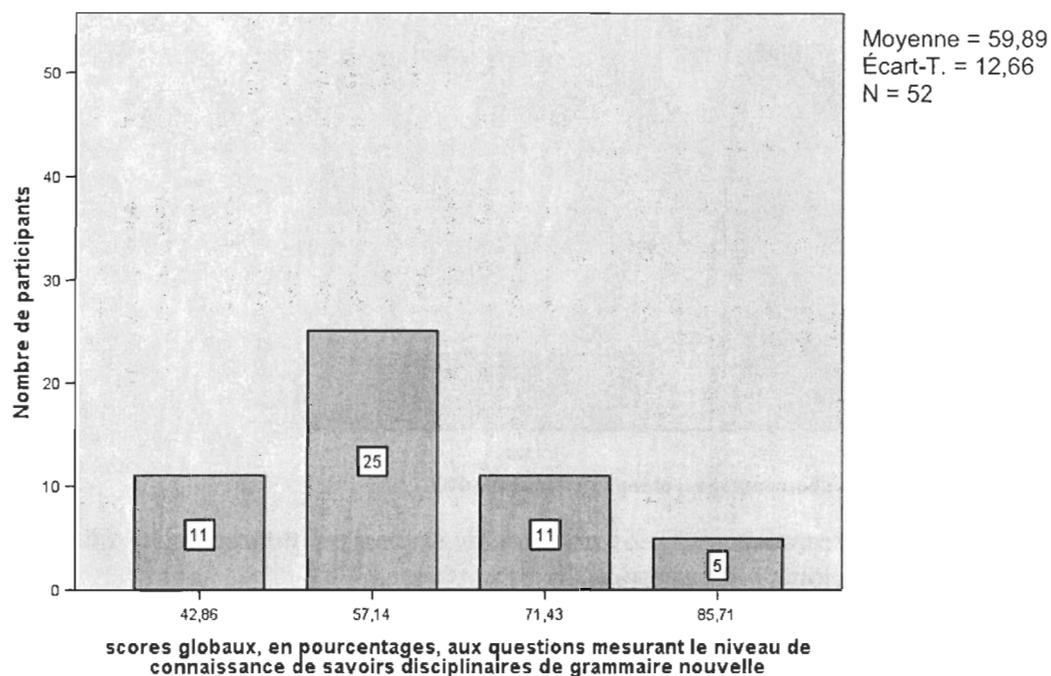


Figure 49. Histogramme représentant la distribution des scores globaux, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants au post-test, aux questions permettant la mesure de la quatrième variable

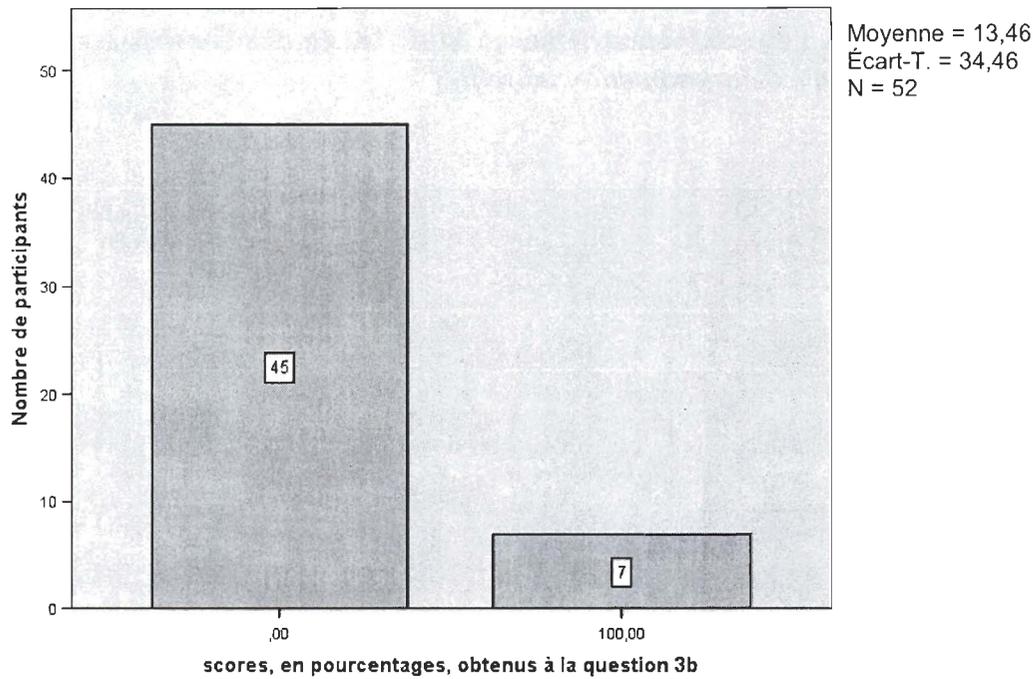


Figure 50. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3b du post-test

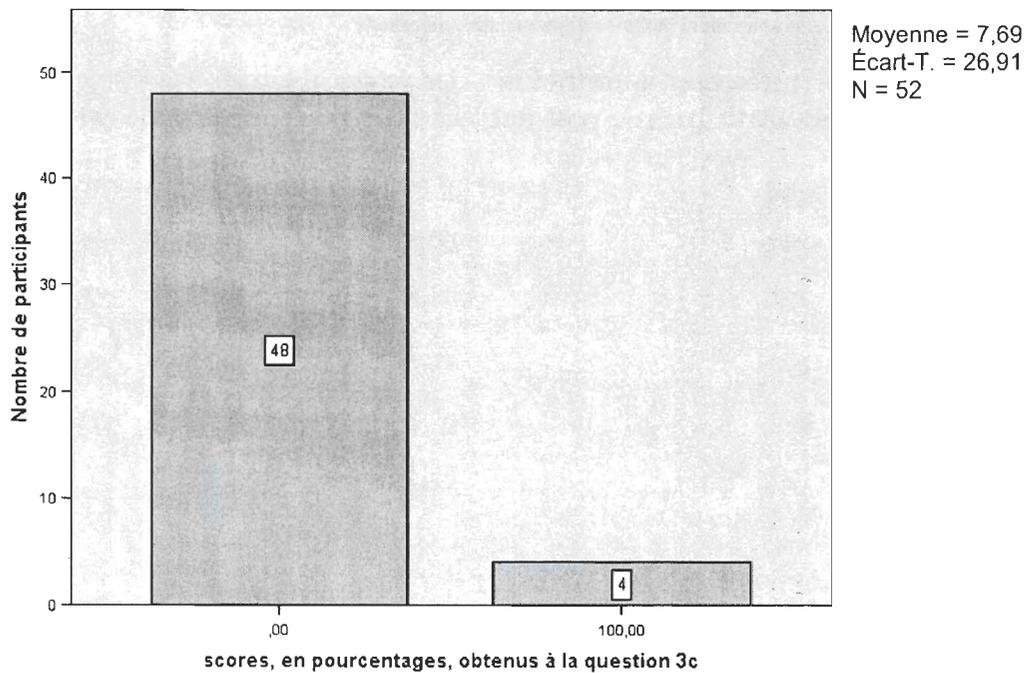


Figure 51. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 3c du post-test

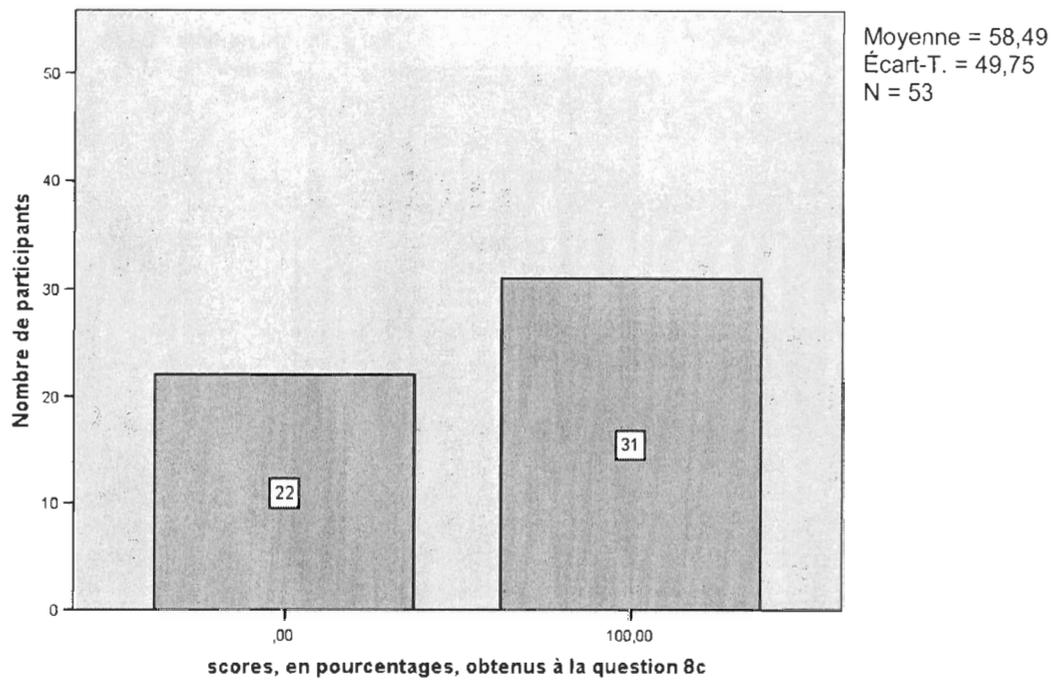


Figure 52. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 8c du post-test

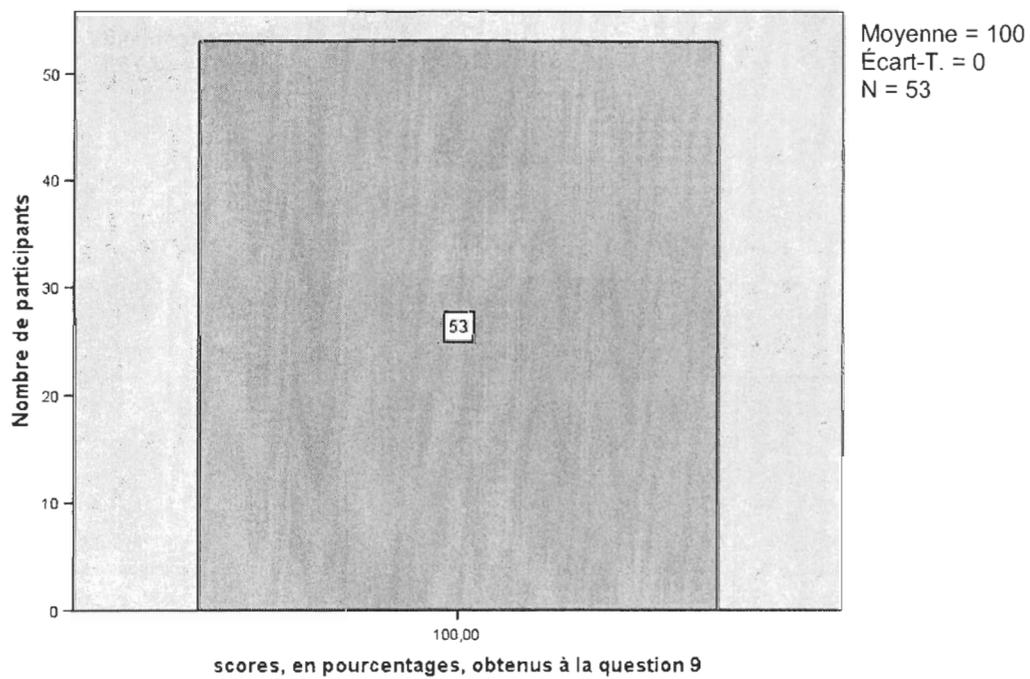


Figure 53. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 9 du post-test

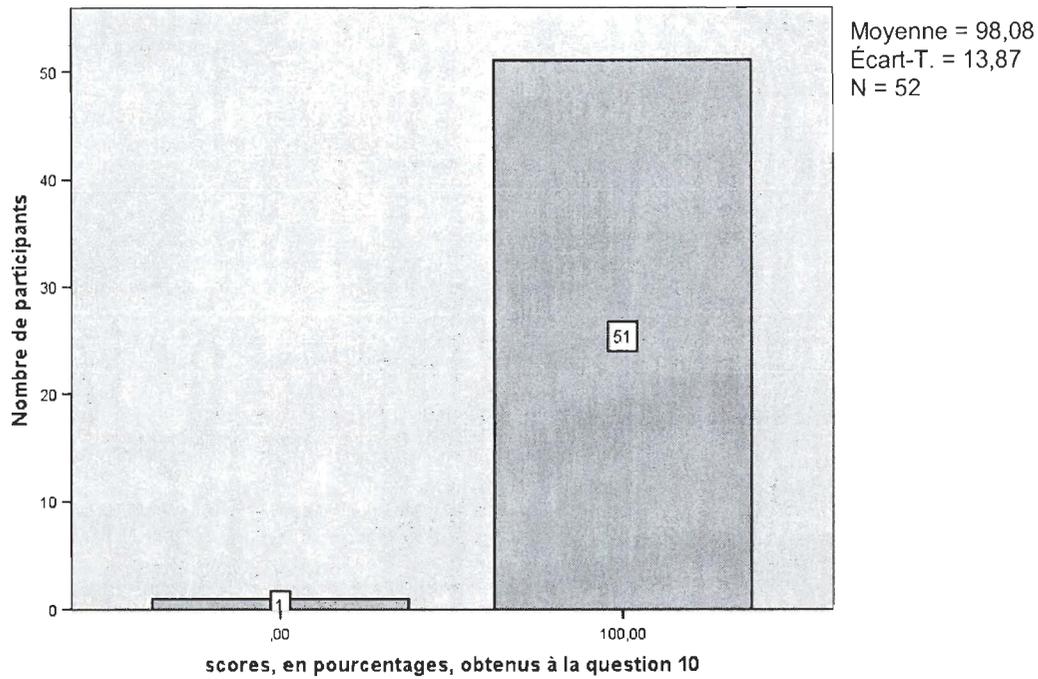


Figure 54. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 10 du post-test

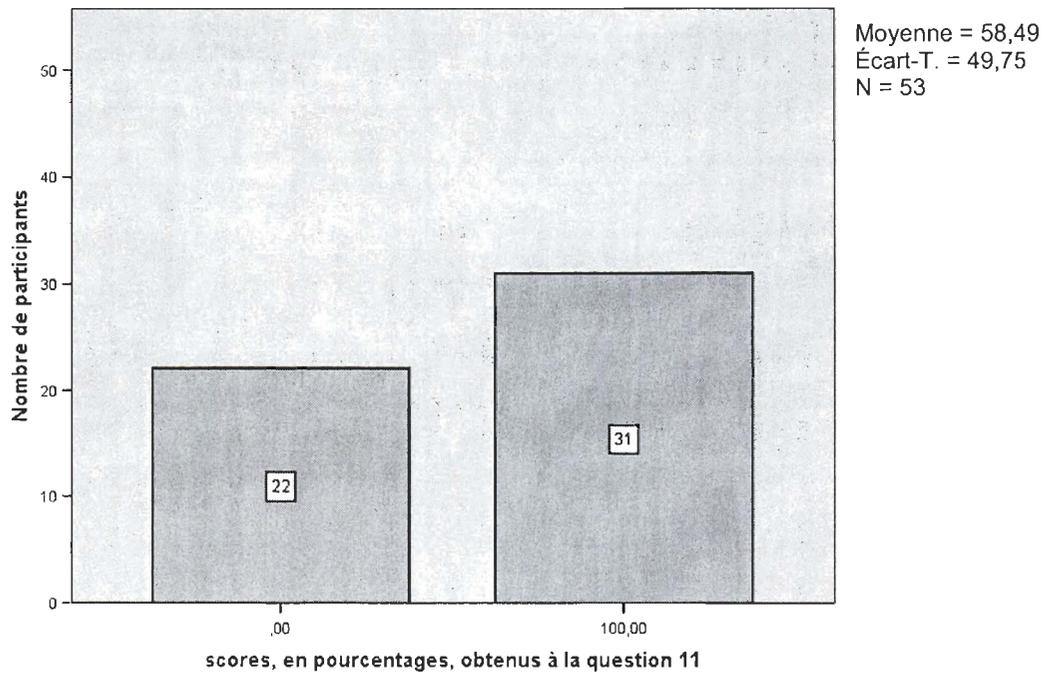


Figure 55. Histogramme représentant la distribution des scores, en pourcentages, obtenus par l'ensemble des participants à la question 11 du post-test

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Asselin, C. & McLaughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences. *Revue de l'ACLA*. 14, 13-30.
- Aubin, D., Blain, R., Chartrand, S-G. & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Ball, D. (1988). Knowledge and reasoning in mathematical Pedagogy : Examining what prospective teachers bring to Teacher education. Thèse de doctorat inédite. Michigan State University.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Beaudoin, I., Boutin, J.-F. & Huot, J.-C. (2004). L'enseignement de la grammaire française au primaire : représentations des maîtres et futurs maîtres. *Communication présentée au 9<sup>e</sup> Colloque de l'AIRDF*, Québec.
- Benoît J.-P., Élalouf M.-L. & Tomassone R. (1996). *Enseigner le français, la formation des professeurs de Lettres en question*. Amsterdam-Paris : Éditions De Werelt-AFLA.
- Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Breton, R. (1987). *Le petit guide grammatical au primaire*. Montréal : HRW.

- Chartrand, S. (1996). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? Dans S. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Centre d'évaluation du rendement en français écrit. (2011). TECFÉE. Guide de préparation. La rédaction. Test 1. En ligne. <http://www.cspi.qc.ca/cefranc/TECFÉE1.pdf>. Consulté le 2 novembre 2011.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001). *Le français, une langue pour tous. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de la langue française (1999). *La qualité de la langue. Un projet de société*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de la langue française (1998). Réflexions du Conseil de la langue française sur le document L'université devant l'avenir : perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises. En ligne. <[http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx\\_iggcplus\\_pi4%5bfile%5d=publications/pubf155/f155.html](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubf155/f155.html)> Consulté le 29 juin 2011.
- Coquin-Viennot, D. & D. Gaonac'h. (1995). Psychologie et didactique : les notions fondamentales. Dans D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 294-311). Paris : Hachette.

- Dolbec, J. & Ouellon, C. (1999). La formation des enseignants et la qualité de la langue. *Terminogramme*, 99-100, 5-20.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (2007). *Grand dictionnaire. Linguistique & Sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Élalouf, M.-L., Journot, M., Tamine, M., Tisset, C. & Tomassone, R. (1998). Les futurs enseignants et l'orthographe : représentations et formation. *Le Français aujourd'hui*, 22, 5-14.
- Fisher, C. & Nadeau, M. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 122, 165-178.
- Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1995). La psychologie cognitive. Dans D. Gaonac'h et C. Golder, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Gauthier, C. & Martineau, S. (1999). Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé. *Brock Education Journal*, 1,1. 1-12.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Genevay, É. (1996). « S'il vous plaît, invente-moi une grammaire! » Dans S. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Gervais, F. & Mottet, M. (2007). Représentations et pratiques socioculturelles de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral standard. Communication présentée au 10<sup>e</sup> Colloque de l'AIRDF, Lille.
- Grevisse, M. (1993). *Précis de grammaire française*. Gembloux : Éditions J. Duculot.
- Gobbe, R. & Tordoir, M. (1986). *Grammaire française*. Québec : Éditions du Trécarré.
- Grossman, P. L. (1991). What are we talking about anyway? Dans J. Brophy, *Advances in research on teaching* (pp. 245-264). London : Jai Press.
- Joannert, P. (2009). *Compétence et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lacelle, N. (1999). Les représentations des futurs maîtres du secondaire à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la langue. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Lebrun, M. (1988). *Les apports de la linguistique à la didactique du français*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lebrun, M. & Baribeau, C. (1997). Représentations de l'objet « langue » chez les futurs enseignants du primaire et du secondaire. Dans M. Tardif et H. Ziarko, *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, M. & Baribeau, C. (2004a). Conscience prédisciplinaire de futurs enseignants : le cas du français. Dans M. Sachot & Y. Lenoir, *Enseignants du primaire entre*

*disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique?* (pp.241-259). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lebrun, M. & Baribeau, C. (2004b). Évolution des représentations de futurs maîtres sur la langue et son enseignement-apprentissage. Dans C. Vargas, *Langues et études de la langue* (pp.353-362). Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.

Lebrun, M. & Boyer, P. (2004). La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes. Dans C. Vargas, *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques* (pp.153-162). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lefrançois, P. & Montesinos-Gelet, I. (2004). L'évolution des représentations des futurs enseignants du primaire sur la langue et son enseignement. *Communication présentée au 9<sup>e</sup> Colloque de l'AIRDF*, Québec.

Léger, V. & Morin, F. (1999). Le complément de phrase. Un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale. *Québec français*. Hors série, 54-56.

Lépine, F. & Ziarko, H. (2006). La maîtrise de la langue. Une plainte ou un tube pour les facultés des sciences de l'éducation. *Québec français*. 141, 90-91.

Ministère de l'éducation du Québec (2001a). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (2001b). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire-enseignement primaire. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2009). *Exigences des universités québécoises francophones en matière de maîtrise du français au 1<sup>er</sup> cycle*.

*Automne 2009-2010* - page consultée le 31 juillet 2009 [En ligne]. Adresse : [http://www.mels.gouv.qc.ca/ensup/enscoll/eprv\\_uniforme/francais\\_premier\\_cycle/exigences\\_sciences\\_education.asp](http://www.mels.gouv.qc.ca/ensup/enscoll/eprv_uniforme/francais_premier_cycle/exigences_sciences_education.asp)

Montambeault, M. (2010). L'habileté à repérer et à corriger les méprises contenues dans le texte d'un élève de sixième année : le cas des sortants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.

Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans S. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Pelletier, I. (2008). Les connaissances grammaticales liées au métalangage chez les étudiantes et étudiants en formation des maîtres. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.

Riegel, M., Pellat, J.C. & Rioul, R. (1999). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Roy, G.-R., Lafontaine, L. & Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après 13 ans de formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage des étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*. 21, 1, 145-165.

Simard, C. (1999). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. In Bergeron et G. De Koninck, *La grammaire au cœur du texte* (p. 6-9). Québec : Publications Québec français.

Steinberg, R., Marks, R. & Haymore, J. (1985). *Teachers' knowledge and structuring of content in Mathematics*. Stanford : Stanford University.

Vallerand, R.J. & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

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

Wilson, S. M., & Wineburg, S. S. (1988). Peering at history through different lenses : The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teaching College Record*, 89-4, 525-539.





