

Connaissances grammaticales et performances en écriture chez des étudiants entrant à l'université

Marie-Claude Boivin^{1*} et Katrine Roussel²

¹Université de Montréal

²Université Laval

Résumé. Afin de mieux soutenir les étudiants entrant à l'université avec des difficultés en écriture, nous avons exploré le lien entre connaissances grammaticales et performances en écriture. 132 étudiants ont réalisé un test de connaissances grammaticales conçu et articulé selon quatre tâches liées aux catégories et aux fonctions grammaticales. Chaque étudiant a également rédigé deux textes dans lesquels nous avons déterminé le nombre moyen d'erreurs par 100 mots (globalement et pour 64 catégories d'erreurs). Le test de grammaire présente un taux de réussite de 47 %. Les étudiants connaissent bien les fonctions grammaticales sujet et complément de phrase, mais pas les fonctions complément du nom ou de l'adjectif. Ils peinent à délimiter certains groupes syntaxiques. Les étudiants ayant 60 % et plus au test de grammaire font en moyenne 2,3 erreurs par 100 mots, alors que ceux ayant moins de 60 % au test font 3,4 erreurs par 100 mots ; cette différence est significative. Les résultats suggèrent également un lien entre certaines connaissances sur le GN et le CD et de meilleures performances dans des contextes d'erreurs fréquentes.

Abstract. **Grammatical knowledge, and performance in writing in beginning university students.** In order to help freshmen university students perform better in writing, we have explored the link between grammatical knowledge and performance in writing. The grammatical knowledge of 132 students was assessed using a test. The students wrote two texts for which we calculated the mean number of errors per 100 words. The success rate of the test is 47%. The students exhibit a good knowledge of the grammatical functions « subject » and « sentential complement », but very little knowledge of the internal syntax of the noun phrase or the adjectival phrase. They also have difficulties determining the boundaries of phrases. The students scoring 60% or more at the grammar test make an average of 2,3 errors per 100 words, whereas those scoring less than 60% make 3,4 errors per 100 words; this difference is significant. The results also suggest the existence of a link between knowledge on the noun phrase and the direct object, and better performances in writing for some errors.

* marie-claude.boivin@umontreal.ca

1 Introduction

Chez de nombreux étudiants entrant à l'université, la maîtrise du français écrit n'atteint pas le niveau attendu (cf. Boch et Frier, 2015; Damar et De Sutter, 2013 ; David, 2014 ; Defays et al., 2000 ; Lefrançois et al., 2008), alors que les compétences en lecture et en écriture sont au cœur de la réussite universitaire (Romainville, 2000). En plus de devoir s'appropriier les genres de textes propres à l'université (cf. Blaser et al., 2016 ; Blaser et Pollet, 2010 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012), plusieurs doivent aussi rehausser leur maîtrise de la norme écrite.

Cette recherche s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste portant sur les erreurs linguistiques, les connaissances grammaticales et les performances en lecture d'étudiants primo-entrants à l'université qui ont des difficultés en français écrit. Nous avons présenté ailleurs une description détaillée de leurs erreurs linguistiques (cf. Boivin et Roussel, soumis ; 2021). L'article se concentre ainsi sur la description des connaissances grammaticales de ces étudiants et sur les liens entre leurs connaissances grammaticales et leurs performances en écriture.

2 Aperçu des études antérieures

Cette section présente brièvement les principaux résultats d'études sur les connaissances grammaticales et le métalangage d'étudiants francophones (2.1), sur leurs performances en écriture (2.2), et sur la question du lien entre connaissances grammaticales et performance en écriture (2.3).

2.1 Les connaissances grammaticales des étudiants

À notre connaissance, les études sur les connaissances grammaticales des étudiants dans la francophonie sont peu nombreuses. Celles que nous avons recensées montrent de façon générale que certains étudiants ont de faibles connaissances grammaticales, qu'elles soient déclaratives (ou explicites, qui peuvent être énoncées) ou procédurales (qui se manifestent par un savoir-faire).

Certaines études ont décrit les connaissances grammaticales des étudiants à partir de leurs verbalisations lors de tâches d'écriture. Le traitement d'erreurs linguistiques par des étudiants (N = 162) du collégial¹ et de l'université dans 9000 verbalisations concomitantes à la révision et à la rédaction a permis à Roy et al. (1995) de rapporter que les connaissances déclaratives des étudiants sont très peu mobilisées et sont appropriées dans seulement 4,7 % des cas. Roy et al. (1995) précisent que les connaissances des étudiants sont particulièrement lacunaires en syntaxe. Dans son analyse des verbalisations concomitantes à la révision et à la rédaction chez 24 étudiants de première année, Lefrançois (2005) souligne que 64 % des verbalisations ayant mené à des erreurs en rédaction ne contenaient aucun métalangage. Ainsi, les étudiants semblent dépourvus du métalangage qui leur permettrait de parler adéquatement des problèmes grammaticaux à résoudre. De plus, les verbalisations contenant du métalangage et ayant mené à des erreurs étaient le plus souvent fondées sur des connaissances grammaticales erronées (Lefrançois, 2005).

La méthode des verbalisations concomitantes à la révision ou à la rédaction ne permet pas de vérifier systématiquement les connaissances grammaticales des étudiants, contrairement à un test. Or, selon notre recension, il existe peu de tests visant à décrire les connaissances grammaticales explicites des étudiants ; certains visent plutôt le vocabulaire et le raisonnement (Legros et Monballin, 2001), d'autres ont un objectif plus pointu, soit d'évaluer les connaissances grammaticales explicites des futurs enseignants de français au primaire (Labrie, 2012 ; Panchout-Dubois, 2011) et au secondaire (Gauvin, Lemay et Aubertin, 2016).

2.2 Les performances en écriture des étudiants

Nous nous limiterons ici à une brève esquisse des principaux résultats quant aux performances scripturales des étudiants. D'un point de vue global, Lefrançois et al. (2008) rapportent que 33 étudiants ayant profité d'une mesure d'aide (cours, atelier, fréquentation du centre d'aide en français) ont fait 6,1 erreurs en moyenne par 100 mots au prétest et 4,7 au posttest. En termes de catégories d'erreurs, les études antérieures (cf. Boch et al., 2012 ; Damar et De Sutter, 2013 ; Lefrançois, 2005 ; Lefrançois et al., 2008 ; Roy et al., 1995) montrent que les erreurs de syntaxe, de ponctuation, et d'orthographe grammaticale sont les plus fréquentes chez les étudiants, par opposition aux erreurs d'orthographe lexicale et aux erreurs de lexique. Il a par ailleurs été montré que les erreurs orthographiques des étudiants sont mieux documentées par une rédaction que par une dictée (Pallanti et al., 2020). Dans leur étude détaillée des erreurs des étudiants, codées avec 58 catégories d'erreurs organisées en quatre niveaux hiérarchiques, Asselin et McLaughlin (1992) relèvent ces catégories d'erreurs parmi les plus fréquentes : emploi de la virgule, préposition (**trionpher sur l'adversité*), accord de l'adjectif, du déterminant et du pronom relatif (**des piscines olympique ; *les personnes auquel tu as parlé*), accord du verbe et orthographe des homophones grammaticaux.

2.3 Le lien entre connaissances grammaticales et performances en écriture

La question de savoir s'il existe des liens entre les connaissances grammaticales explicites et les performances en écriture a suscité beaucoup de débats chez les chercheurs en enseignement de la langue, notamment dans le monde anglo-saxon (voir la synthèse de Myhill, 2005). Même si la grammaire n'a jamais véritablement cessé d'être enseignée dans la francophonie, son utilité pour l'écriture a été remise en doute, notamment dans les années 1970 et 1980 au Québec (Nadeau et Fisher, 2006). Toutefois, à notre connaissance, la recherche empirique sur le lien entre connaissances grammaticales et performances en écriture s'avère très rare. À propos des accords, Nadeau et Fisher (2009, p. 216) écrivent : « on ne trouve pas de recherche empirique établissant des liens directs entre les performances dans la réussite des accords à l'écrit, d'une part, et les connaissances grammaticales explicites des élèves, d'autre part ».

Deux éléments peuvent venir brouiller ce lien potentiel. D'une part, il est clair que la compétence linguistique, au sens de Chomsky (1965), contribue à la rédaction de phrases grammaticales, sans toutefois assurer la grammaticalité de toutes les phrases rédigées. Il serait ainsi possible de réussir à rédiger des phrases grammaticales sans posséder de connaissances grammaticales explicites. D'autre part, il est également bien établi que des connaissances grammaticales explicites peuvent être automatisées et ainsi échapper à la verbalisation, tout en contribuant à la performance en écriture (Fayol et Got, 1991).

Compte tenu du caractère potentiellement implicite de la compétence linguistique du locuteur et de l'automatisation, un lien entre la présence de connaissances grammaticales et les performances en écriture irait pourrait être formulé de la façon suivante : la présence de connaissances grammaticales explicites serait associée à de bonnes performances en écriture, mais l'existence de bonnes performances en écriture ne serait pas nécessairement associée à la présence de connaissances grammaticales explicites. C'est exactement ce qu'ont montré Nadeau et Fisher (2009) : les élèves capables d'identifier le GN réussissent significativement mieux l'accord dans le GN que ceux qui ne sont pas capables de l'identifier. Néanmoins, il y a des élèves qui réussissent l'accord sans être capables d'identifier le GN. Ainsi, il ne semble pas exister de cas de figure dans lequel un élève aurait des connaissances grammaticales explicites sans présenter une bonne performance.

3. Cadre théorique : la grammaire moderne

La description des connaissances grammaticales et des erreurs linguistiques des étudiants s'inscrit dans le cadre théorique de la grammaire moderne (aussi dite nouvelle ou rénovée). Fondée sur une approche linguistique, la grammaire moderne propose une description grammaticale qui fait ressortir les régularités dans le fonctionnement de la langue (Gobbe, 1980 ; Chartrand et al., 1999/2001 ; Boivin et Pinsonneault, 2020a). Sans écarter la sémantique, la grammaire moderne s'appuie principalement sur les propriétés syntaxiques et morphologiques des unités linguistiques, lesquelles fournissent des critères d'analyse robustes et fiables. Les outils d'analyse employés sont le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques, dont les principales sont l'effacement, le déplacement, le remplacement et l'ajout.

4 Méthodologie

La collecte de données a eu lieu à l'automne 2019 auprès de 168 étudiants participants, inscrits dans 11 groupes d'un cours de mise à niveau en grammaire donné à l'université de Montréal par quatre chargées de cours et une professeure. Des étudiants dont le français n'est pas la langue première font partie de ces groupes et sont naturellement inclus ici pour la description de l'ensemble, les exigences étant les mêmes pour tous. Un test de grammaire, a été effectué en classe comme outil de révision à la semaine 12, et quatre rédactions déjà prévues dans le cadre du cours, dont deux dans un contexte d'examen ont été réalisées. Le tableau 1 résume chronologiquement la collecte de données.

Tableau 1. Synthèse de la collecte de données

Semaine	Instrument	N	Sexe		Statut du français	
			Féminin	Masculin	L1	L2
4	Rédaction 2 (R2)	148	110	38	124	24
6	Examen intra (RI)	156	116	40	132	24
9	Rédaction 3 (R3)	140	103	37	119	21
12	Test de grammaire	132	100	32	115	17
13	Examen final (RF)	147	107	40	128	19

4.1 Le test de grammaire

Nous avons développé un test d'une durée approximative de 25 minutes visant à vérifier les connaissances grammaticales explicites et procédurales des étudiants (cf. annexe 2). Les 23 questions du test se répartissent en quatre volets correspondant à quatre types de tâches d'analyse grammaticale jugées pertinentes pour la résolution de problèmes d'écriture, soit A) attribuer une catégorie grammaticale à un mot ou à un groupe (nom, verbe, groupe prépositionnel, etc. ; N = 6) ; B) repérer un mot ou un groupe de mots d'une catégorie grammaticale donnée (N = 5) ; C) donner la fonction grammaticale d'un groupe (sujet de P, complément du nom, etc. ; N = 4) ; et D) appliquer des manipulations syntaxiques (remplacement, déplacement, encadrement, etc.) pour identifier une fonction grammaticale donnée (N = 8). Aucune question ne vérifie des connaissances implicites (par insertion d'un mot ou autrement.). Ce sont 132 étudiants, dont 115 (87 %) ayant le français comme langue première, qui ont effectué le test de grammaire ; on y compte 100 femmes (76 %) et 32 hommes (24 %).

Le codage a été effectué dans Excel. Chaque réponse était codée comme « réussite » ou « échec », sauf dans le volet C, où la réponse pouvait aussi être jugée « partielle ». Par

exemple, une réponse comme *complément du nom* au lieu de *complément du nom contribution* a été considérée comme partielle. Les abréviations usuelles (cf. CD, C du N) ont été acceptées. Les réponses « réussite » et « partielle » ont été considérées comme adéquates pour définir le taux de réussite. Compte tenu du contexte d'apprentissage des étudiants, ce choix d'assimiler les réponses partielles et adéquates nous semblait plus approprié pour décrire leurs connaissances grammaticales.

4.2 Les rédactions

Les étudiants devaient produire quatre rédactions de 250 mots (cf. annexe 1). À la maison, les textes (R2 et R3) étaient rédigés à l'ordinateur dans un délai d'une semaine, et le recours aux outils d'aide à la rédaction était permis. En contexte d'examen en classe, les textes (RI et RF) étaient rédigés à la main en 90 minutes, et seul le dictionnaire était permis. Le corpus comprend 591 textes d'une longueur moyenne de 251 mots, rédigés de septembre à décembre 2019. Il est représentatif des performances des étudiants de l'échantillon durant cette période, l'objectif n'étant pas de mesurer leur progression. 74 % des textes (436/591) ont été rédigés par des femmes et 26 % par des hommes (155/591) ; 85 % des textes ont été rédigés par des étudiants ayant le français comme langue première (503/591) et 15 % par des étudiants ayant le français comme langue seconde (88/591).

Pour la description des erreurs, la grille de codage des erreurs linguistiques de Boivin et Pinsonneault (2018, 2020b) a été allégée pour créer une grille de 64 codes : 43 en syntaxe, 14 en orthographe grammaticale, 5 en grammaire textuelle, 1 pour le lexique et 1 pour l'orthographe lexicale. Le logiciel HyperResearch (version 4.5.0) a été utilisé pour le codage, et un contrecodage a été effectué sur 6 % des rédactions. La mesure retenue est le nombre moyen d'erreurs par 100 mots (NM100), cf. Boivin et Pinsonneault 2018), un segment de texte de 100 mots équivalant à 7 à 8 lignes dactylographiées.

5 Résultats pour les instruments de mesure

Les résultats au test de grammaire, de même que les performances dans les rédactions, sont décrits séparément dans les deux sections qui suivent.

5.1 Le taux de réussite au test de grammaire

Le taux de réussite moyen au test est de 46,8 %. Les tableaux de cette section présentent les taux de réussite à chaque question du test, de même que le taux de réussite moyen pour chaque type de tâche (volet). Les items sont présentés dans chaque volet selon un ordre décroissant de taux de réussite. Le tableau 2 (à la page suivante) présente les résultats des volets A et B sur les catégories grammaticales.

Le taux de réussite moyen pour l'attribution d'une catégorie grammaticale à une unité linguistique donnée au volet A est de 53,2 %. L'item le mieux réussi est la reconnaissance d'un verbe (93,2 %). La reconnaissance du pronom *leur* est également très bien réussie (82,6 %), malgré l'existence du déterminant *leur*. Les quatre autres items présentent un taux de réussite inférieur à 50 %. La reconnaissance d'un GPrép (23,5 %) est l'item le moins bien réussi, suivi de la reconnaissance d'un GN (36,4 %), d'une préposition (37,9 %) et d'un déterminant (45,5 %). Pour ce dernier, 88 % des échecs sont dus à une catégorisation erronée comme préposition, ce qui suggère que la catégorie grammaticale a été établie sur la base de la forme du mot (*de*) et non à partir d'une analyse syntaxique. Les items relatifs à la reconnaissance d'un groupe (A2 et A5) sont ceux ayant les plus faibles taux de réussite et les plus hauts taux de réponses absentes (13,4 % et 11,4 % respectivement). Parmi les échecs, 34 % sont dus à la mention d'une fonction grammaticale plutôt qu'une catégorie

grammaticale (107 réponses sur 315 échecs), essentiellement lorsqu'il était demandé d'identifier un groupe de mots plutôt qu'un mot.

Tableau 2. Taux de réussite aux questions du test de grammaire sur les catégories grammaticales

Items		Taux de réussite (%)
Volet A. Donner la catégorie grammaticale d'un mot ou d'un groupe		
A1	Verbe (mot prononcé <i>salu</i>)	93,2
A6	Pronom (<i>leur</i>)	82,6
A4	Déterminant (<i>de</i>)	45,5
A3	Préposition (<i>sans</i>)	37,9
A2	Groupe nominal (<i>leur admiration pour l'artiste</i>)	36,4
A5	Groupe prépositionnel (<i>devant sa maison</i>)	23,5
<i>Taux de réussite moyen du volet A</i>		53,2
Volet B. Repérer un mot ou un groupe d'une catégorie grammaticale donnée		
B1	Adverbe	63,6
B3	Groupe prépositionnel	53,8
B4	Le groupe nominal ayant pour noyau <i>admirateurs</i>	43,2
B5	Groupe verbal avec un passé composé	35,6
B2	Groupe adjectival	33,3
<i>Taux de réussite moyen du volet B</i>		45,9

Pour le volet B, qui demandait de repérer un mot ou un groupe de mots d'une catégorie grammaticale donnée, le taux de réussite global est de 45,9 %. L'item le mieux réussi est l'identification d'un adverbe (63,6 %). Tous les autres items présentent un taux de réussite inférieur à 50 %. Les échecs à l'identification du GN (B4) s'expliquent par une délimitation trop étroite, excluant le deuxième complément du nom (*les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison*). Les GAdj identifiés sont eux aussi mal délimités et contiennent plus de matériel qu'attendu. Enfin, les étudiants ont identifié un verbe plutôt qu'un GV.

Le tableau 3 présente les résultats des volets C et D sur les fonctions grammaticales.

Tableau 3. Taux de réussite aux questions du test de grammaire sur les fonctions grammaticales

Items		Taux de réussite (%)
Volet C. Donner la fonction grammaticale d'un groupe		
C2	<i>Dès que... a été diffusée</i> (CdeP)	82,6
C1	<i>Ce décès</i> (sujet du V rappelle / sujet de P)	68,9
C3	<i>À la chanson</i> (C du N contribution)	39,4
C4	<i>À la vie humaine</i> (C de l'Adj essentielle)	21,2
<i>Taux de réussite moyen du volet C</i>		53,0
Volet D. Appliquer les manipulations syntaxiques pour identifier une fonction grammaticale donnée		
D1	a. Identifier le sujet d'une P (<i>les amateurs de musique endeuillés</i>)	75,0
	b. Nommer l'encadrement par <i>c'est/ce sont...qui</i>	38,6
	c. Effectuer l'encadrement	23,5
	d. Nommer la pronominalisation	44,7
	e. Effectuer la pronominalisation (<i>ils</i>)	35,6
D2	a. Identifier la fonction de <i>sa contribution à la chanson</i> (CD du V saluent)	28,8
	b. Nommer la pronominalisation	9,1
	c. Effectuer la pronominalisation (<i>la</i>)	9,9
<i>Taux de réussite moyen du volet D</i>		33,2

Dans le volet C, les fonctions grammaticales au niveau de la phrase sont bien réussies, avec 82,6 % pour la reconnaissance d'un complément de phrase et 68,9 % pour celle du sujet. Les fonctions internes aux groupes syntaxiques sont très peu réussies, avec 39,4 % de réussite pour le complément du nom dans *sa contribution à la chanson*, et 21,2 % pour le complément de l'adjectif dans *essentielle à la vie humaine*.

Pour le volet D, qui concernait l'application de manipulations syntaxiques, le sujet de la phrase est identifié avec un taux de réussite de 75 %, malgré des difficultés à identifier et à nommer les manipulations syntaxiques décisives d'encadrement par *c'est...qui* et de pronominalisation. La fonction de CD d'un verbe n'a été correctement identifiée que par 28,8 % des étudiants, et la manipulation décisive de pronominalisation n'est que rarement nommée ou appliquée (environ 9 %).

5.2 Le nombre d'erreurs par 100 mots dans les rédactions

Le nombre moyen d'erreurs par 100 mots (NM100) a été calculé pour chaque code dans l'ensemble du corpus. Nous conservons la 2^e décimale étant donné les faibles NM100. Les étudiants font en moyenne 3,45 erreurs par 100 mots, soit une erreur tous les 29 mots. Plus d'une erreur sur deux (56 %) relève de la syntaxe, incluant la ponctuation (NM100 = 1,93), et 19 %, de l'orthographe grammaticale (NM100 = 0,65). Les catégories orthographe lexicale (NM100 = 0,32), lexicale (NM100 = 0,29) et grammaire textuelle (NM100 = 0,27) représentent chacune moins de 10 % des erreurs. Le tableau 4 indique les 15 catégories d'erreurs les plus fréquentes ; elles représentent à elles seules 65 % des erreurs dans le corpus.

Tableau 4. Les 15 erreurs les plus fréquentes dans le corpus

Catégories d'erreurs	NM100
1. Syntaxe/Ponctuation/Coordonnant ou adverbe de relation	0,33
2. Orthographe lexicale	0,32
3. Lexique	0,29
4. Syntaxe/Phrase simple/Construction du GN	0,15
5. Syntaxe/Ponctuation/Complément du nom	0,14
6. Syntaxe/Ponctuation/Complément de phrase	0,13
7. Orthographe grammaticale/Accord dans le GN/Marque de nombre sur le noyau	0,12
8. Syntaxe/Phrase simple/Autres	0,11
9. Syntaxe/Ponctuation/Adjointe	0,11
10. Syntaxe/Ponctuation/Détachement ou incise	0,10
11. Syntaxe/Phrase simple/Coordination ou juxtaposition de groupes	0,10
12. Orthographe grammaticale/Accord régi par le sujet/Accord du verbe	0,10
13. Grammaire textuelle/Reprise/Reprise pronominale	0,09
14. Orthographe grammaticale /Accord dans le GN/ Marque de nombre dans le complément du nom (N ₁ prép N ₂)	0,08
15. Syntaxe/Phrase complexe/Coordination ou juxtaposition de phrases	0,08

Ces résultats ont été présentés en détail dans Boivin et Roussel (2021; soumis). Certains exemples pertinents seront donnés dans la section 7.

6 Liens entre performances globales en grammaire et en écriture

Pour vérifier s'il existe un lien entre les connaissances grammaticales et les performances en écriture, les résultats au test de grammaire (ci-après, TG) ont été mis en relation avec le

NM100 dans les rédactions. Comme le TG a eu lieu à la semaine 12, soit vers la fin du cours, il nous est apparu logique, pour explorer de potentiels liens, de nous limiter aux performances à la rédaction 3 (R3, semaine 9) et à la rédaction finale (RF, semaine 13) pour explorer de potentiels liens. Rappelons que la R3 s'est faite à la maison, et la RF, dans un contexte d'examen en classe.

Le nuage de points de la Figure 1 plus bas illustre le NM100 obtenu à la RF pour toutes les catégories d'erreurs, en fonction du résultat global au TG, exprimé en pourcentage, pour les 128 étudiants ayant effectué les deux tâches.

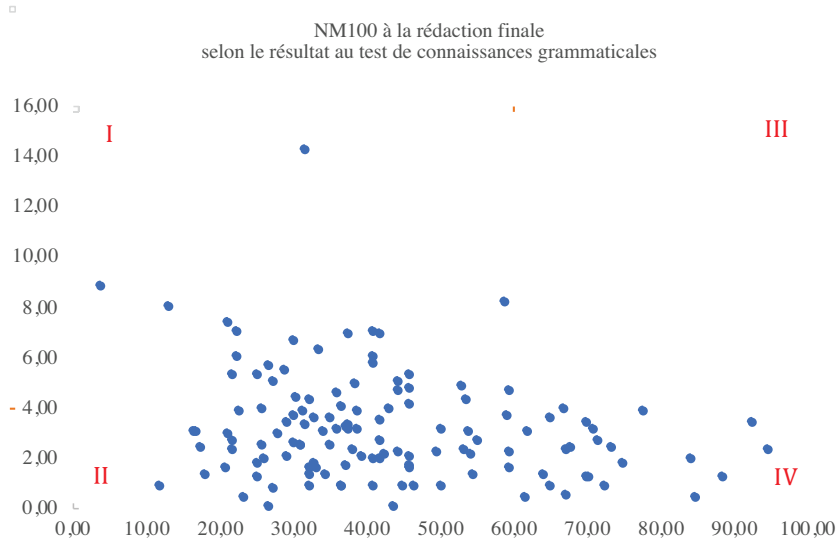


Figure 1. NM100 à la rédaction finale selon le résultat au test de grammaire

Le coefficient de corrélation entre les deux variables est d'environ $-0,25$, ce qui correspond à une corrélation négative faible. À gauche de la ligne verticale sont représentés les résultats des 98 étudiants ayant moins de 60 % au TG (ci-après, *étudiants 60-*) : plusieurs font 4 erreurs et plus par 100 mots (quadrant I), alors que d'autres font moins de 4 erreurs par 100 mots (quadrant II). La moyenne pour ces étudiants est de 3,4 erreurs par 100 mots (écart-type 2,21). À droite de la ligne verticale, chez les 30 étudiants qui ont 60 % et plus au TG (ci-après, *étudiants 60+*), aucun ne fait plus de 4 erreurs par 100 mots (quadrant III) ; tous se situent dans le quadrant IV et font moins de 4 erreurs par cent mots. La moyenne est de 2,3 erreurs par 100 mots (écart-type 1,70). Bref, les étudiants ayant démontré de meilleures connaissances grammaticales au TG ont également de meilleures performances en écriture à la RF, ils font 1,1 erreur de moins par 100 mots, ce qui correspond à 32 % de moins d'erreurs. Cette différence est significative (test t, $p < 0,05$).

Sans l'illustrer par un nuage de points, notons que la même tendance s'observe entre le TG et la R3 : les 29 étudiants 60+ font en moyenne 2,0 erreurs par 100 mots, alors que les 93 étudiants 60- font en moyenne 3,5 erreurs par 100 mots. L'écart de 1,5 erreur par 100 mots, soit 43 %, entre les deux groupes est significatif (test t, $p < 0,01$).

Globalement, ces résultats montrent que le fait pour les étudiants de posséder des connaissances grammaticales explicites et procédurales s'accompagne de meilleurs résultats en écriture.

7 Liens entre performances ciblées en grammaire et en écriture

Cette section explore les liens entre cinq connaissances grammaticales vérifiées dans le TG, la performance globale et deux catégories d'erreurs linguistiques fréquentes relevées dans les rédactions. Les deux catégories d'erreurs linguistiques retenues sont les erreurs de construction du GN (**beaucoup de différentes sortes*; **de grandes souffrances psychologiquement*) et les erreurs de marque de nombre sur le noyau d'un GN (**La construction bat sont pleins*; **au porte de Québec*; **faire autant de réduction budgétaire*). Les participants n'ayant pas tous répondu à toutes les questions, les totaux sont parfois inférieurs à 132. Le caractère significatif des différences n'a pas été établi, en raison entre autres des faibles NM100 de certaines erreurs : les résultats sont ainsi indicatifs, mais ne peuvent être généralisés à ce stade. Dans tous les tableaux, l'écart-type est noté s.

7.1 Connaissances sur le groupe nominal et performance en écriture

Trois items du TG vérifient des connaissances sur la syntaxe du groupe nominal, soit attribuer la catégorie grammaticale GN à un groupe (7.1.1), attribuer la catégorie grammaticale « déterminant » (7.1.2) et délimiter un GN à partir de son noyau (7.1.3).

7.1.1 Attribuer la catégorie grammaticale GN à un groupe

Le tableau 5 présente le NM100 global, le NM100 dans la construction du GN et le NM100 pour la marque de nombre sur le noyau du GN, en fonction de la réussite de la tâche d'attribuer la catégorie GN à un groupe (item A2 du TG), pour R3 et RF.

Tableau 5. NM100 selon les performances à l'item A2

Attribuer la catégorie GN	NM100 global				NM100 construction du GN				NM100 marque de nombre sur le noyau			
	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s
Étudiants ayant réussi (48)	2,8	1,8	2,9	1,7	0,1	0,3	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,3
Étudiants ayant échoué (66)	3,4	2,1	3,5	1,8	0,3	0,3	0,1	0,2	0,1	0,3	0,2	0,3
Différence de performance	0,8		0,6		0,2		0,0		0,0		0,1	

Les 48 étudiants qui ont réussi à reconnaître un GN ont obtenu de meilleurs NM100 à la R3 et à la RF. Ils ont également fait moins d'erreurs de construction du GN à la R3, mais pas à la RF. En ce qui concerne les erreurs de nombre sur le noyau du GN, ceux qui ont réussi l'item A2 font un peu moins d'erreurs à la RF.

7.1.2 Attribuer la catégorie grammaticale « déterminant »

Le tableau 6 (à la page suivante) présente le NM100 global et le NM100 pour les erreurs de construction du GN et de marque de nombre sur le noyau du GN, selon la performance des étudiants à la tâche d'attribution de la catégorie déterminant à un mot (item A4 du TG), pour R3 et RF. Les étudiants ayant adéquatement identifié comme déterminant le mot *de*, dans un contexte présentant une certaine difficulté (*de nombreuses personnes*) ont mieux performé globalement aux deux rédactions, en produisant environ 0,5 erreur par 100 mots de moins à la R3 et à la RF. Pour la construction du GN, les performances sont les mêmes pour ces deux groupes. Ceux qui ont réussi à identifier le déterminant ont fait moins d'erreurs de nombre sur le noyau du GN à la RF.

Tableau 6. NM100 selon les performances à l'item A4

Attribuer la catégorie Dét	NM100 global				NM100 construction du GN				NM100 marque de nombre sur le noyau			
	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s
Étudiants ayant réussi (60)	2,8	1,7	2,9	1,6	0,2	0,3	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,3
Étudiants ayant échoué (66)	3,3	2,2	3,3	1,7	0,2	0,3	0,1	0,2	0,1	0,3	0,2	0,3
Différence de performance	0,5		0,4		0,0		0,0		0,0		0,1	

7.1.3 Délimiter un GN à partir de son noyau

Le tableau 7 présente le NM100 global et le NM100 pour les erreurs de construction du GN et de marque de nombre sur le noyau du GN, selon la performance des étudiants à délimiter un GN à partir de son noyau (item B4 du TG), pour R3 et RF.

Tableau 7. NM100 selon les performances à l'item B4

Délimiter un GN à partir du noyau	NM100 global				NM100 construction du GN				NM100 marque de nombre sur le noyau			
	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s
Étudiants ayant réussi (57)	2,9	2,2	3,0	2,3	0,2	0,3	0,1	0,2	0,1	0,3	0,1	0,3
Étudiants ayant échoué (11)	3,2	1,8	5,1	1,8	0,3	0,4	0,3	0,3	0,1	0,3	0,4	0,5
Différence de performance	0,3		2,1		0,1		0,2		0,0		0,3	

Les NM100 des étudiants ayant réussi à identifier le GN *les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison*, construit sur le noyau *admirateurs*, sont légèrement meilleurs à la R3, et l'écart de performance globale est considérable à la dernière rédaction, ces étudiants faisant 2 erreurs de moins par 100 mots que les autres. Ils ont également fait légèrement moins d'erreurs dans la construction du GN à la R3 et à la RF. Pour les marques de nombre sur le noyau du GN, il y a un écart entre les deux groupes à la RF.

7.2 Identification du complément direct et performance en écriture

Deux items du TG portaient sur le complément direct, soit nommer la pronominalisation comme manipulation permettant d'identifier le CD (7.2.1), et appliquer cette manipulation (7.2.2).

7.2.1 Nommer la pronominalisation pour identifier le CD

Le tableau 8 présente le NM100 global et le NM100 pour les erreurs de construction du GN et de marque de nombre sur le noyau du GN, selon la réussite à l'item C5b du TG (nommer la pronominalisation), pour R3 et RF.

Seuls 14 étudiants ont été capables de nommer la manipulation de pronominalisation (ou remplacement par un pronom) comme moyen d'identifier le CD.

Tableau 8. NM100 selon les performances à l'item C5b

Nommer la pronominalisation	NM100 global				NM100 construction du GN				NM100 marque de nombre sur le noyau			
	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s
Étudiants ayant réussi (14)	2,7	1,9	2,2	1,2	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1	0,2	0,0	0,0
Étudiants ayant échoué (67)	2,8	1,9	3,1	1,5	0,2	0,3	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,3
Différence de performance	0,1		0,9		0,1		0,1		0,0		0,2	

L'écart de NM100 globaux entre les étudiants ayant nommé la manipulation et les autres est de 0,1 erreur par 100 mots pour la R3 et de 0,9 à la RF. Les étudiants qui connaissent la manipulation ont mieux performé pour la construction du GN aux deux rédactions, et pour les marques de nombre sur le noyau du GN à la RF. Il est à noter que ces étudiants n'ont fait aucune erreur de nombre sur le noyau nominal à la RF, ce qui est remarquable.

7.2.2 Appliquer la pronominalisation pour trouver le CD

Le tableau 9 présente le NM100 global et le NM100 pour les erreurs de construction du GN et de marque de nombre sur le noyau du GN, selon la performance des étudiants à appliquer la manipulation de pronominalisation (item C5c du TG), pour R3 et RF. Seulement 11 étudiants ont réussi à appliquer la pronominalisation pour identifier le CD. Ces étudiants ont un meilleur NM100 global que les autres, soit 0,5 erreur de moins par 100 mots à la R3 et 1 erreur de moins par 100 mots à la RF. Ils font également moins d'erreurs de construction du GN aux deux rédactions. Les performances sur le nombre du noyau du GN sont identiques à la R3, mais les étudiants capables de pronominaliser le CD ne font pratiquement pas d'erreurs de ce type à la RF.

Tableau 9. NM100 selon les performances à l'item C5c

Appliquer la pronominalisation	NM100 global				NM100 construction du GN				NM100 marque de nombre sur le noyau			
	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s	R3	s	RF	s
Étudiants ayant réussi (11)	2,4	1,6	2,1	1,4	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1	0,2	0,03	0,12
Étudiants ayant échoué (78)	2,9	1,8	3,1	1,4	0,2	0,3	0,1	0,2	0,1	0,2	0,16	0,29
Différence de performance	0,5		1,0		0,1		0,1		0,0		0,13	

8 Synthèse, discussion et conclusion

Cette partie reprend les résultats les plus saillants, établit des liens entre certains d'entre eux et propose quelques hypothèses explicatives.

8.1 Des résultats faibles au test de grammaire

Avec un taux de réussite moyen de 47 %, le test de grammaire témoigne de la faiblesse des connaissances grammaticales des étudiants. Les étudiants attribuent plus facilement une catégorie grammaticale à un mot qu'à un groupe de mots. Ils font preuve d'une faible compréhension de la syntaxe du GN : une suite de mots n'est pas aisément reconnue comme

un GN (36 % de réussite), le GN est délimité de façon trop étroite, sans un de ses compléments (43 % de réussite) et un déterminant qui demande une analyse syntaxique n'est pas aisément reconnu (46 % de réussite). Le GAdj est lui aussi mal délimité. Un fort contraste se présente entre les fonctions grammaticales dans la phrase et dans les groupes : les étudiants identifient très bien les premières (sujet et complément de phrase), mais pas les secondes. Le sujet semble être identifié à l'aide de moyens autres que les manipulations syntaxiques. Les difficultés avec les fonctions internes aux groupes, complément du nom et de l'adjectif, nous semblent à rattacher à la difficulté à délimiter les groupes, relevée plus haut. La fonction de CD est très difficilement identifiée (29 % de réussite) et les manipulations pour le faire ne sont pratiquement pas maîtrisées (9 % de réussite).

8.2 Un lien significatif entre connaissances et performances globales

Nous avons montré que le fait pour les étudiants de posséder des connaissances grammaticales explicites et procédurales s'accompagne de performances significativement meilleures en écriture (la méthodologie ne vérifiait pas l'utilisation explicite de ces connaissances lors de l'écriture). Ce résultat va tout à fait dans le sens de celui obtenu par Nadeau et Fisher (2009), qui montrent que les connaissances explicites sur le GN s'accompagnent de la réussite de l'accord dans le GN. Ce travail apporte ainsi une contribution empirique sur la question du lien entre connaissances grammaticales et performances en écriture.

8.3 Des liens entre connaissances spécifiques et performances

Nous avons également exploré le lien entre, d'un côté, la réussite à cinq items du TG vérifiant des connaissances grammaticales spécifiques (attribuer la catégorie GN à un groupe, identifier un déterminant, délimiter un GN, nommer la manipulation de pronominalisation du CD et l'appliquer) et, de l'autre, le NM100 global et les NM100 de deux types d'erreurs fréquentes dans les R3 et RF, soit les erreurs de construction du GN et les erreurs de nombre sur le noyau du GN.

La réussite à ces items se trouve toujours associée à de meilleures performances en écriture, ou à des résultats identiques à ceux des étudiants ne les ayant pas réussis. Les étudiants qui maîtrisent les cinq connaissances grammaticales spécifiques font moins d'erreurs par 100 mots pour le nombre sur le noyau du GN à la RF. Comme la RF est rédigée en classe à la main, il est possible qu'à la R3, où il n'y a pas de différence dans les performances sur le nombre du nom, le recours à un correcteur automatique ait pu compenser l'absence de connaissances grammaticales.

La capacité à délimiter un GN à partir de son noyau se distingue comme une connaissance associée à d'excellents résultats à la RF, avec 2 erreurs de moins par 100 mots (NM100 global), et plus spécifiquement pour le nombre d'erreurs de construction du GN. Ce fait suggère que la capacité à effectuer une analyse en groupes syntaxiques est une connaissance utile pour la rédaction.

Enfin, les connaissances sur la pronominalisation du CD sont également associées à de bons résultats généraux (1 erreur par 100 mots de moins dans les deux rédactions) et à de bons résultats pour le nombre sur le noyau nominal à la RF. Il semble logique que le choix d'un pronom marqué pour le nombre (*le, la, les*) demande une bonne compréhension du nombre sur le noyau. La différence s'observe à la RF, un contexte où les étudiants travaillent sans correcteur. Cela suggère que ces connaissances peuvent s'avérer discriminantes à la phase de relecture.

Rappelons que les tests statistiques permettant d'établir le caractère significatif des relations spécifiques dans cette partie de nos analyses n'ont pas été effectués à ce stade.

Toutefois, les résultats présentent une tendance claire qui suggère l'utilité de connaissances grammaticales explicites et procédurales pour la rédaction et invite à poursuivre le travail.

8.4 Conclusion

Insistons encore une fois sur le sens du lien observé : les étudiants qui ont des connaissances grammaticales font moins d'erreurs, mais ceux qui font peu d'erreurs n'ont pas nécessairement de connaissances grammaticales explicites. Les cas d'absence d'écart entre les performances pourraient s'expliquer par l'automatisation de certaines procédures, l'utilisation de procédures approximatives présentant un certain degré d'efficacité (cf. les accords de proximité), l'utilisation de connaissances implicites ou encore l'utilisation des correcteurs.

Les résultats présentés ici montrent que l'acquisition de connaissances grammaticales est pertinente pour la maîtrise de la norme linguistique à l'écrit chez les étudiants faibles en français, et sans aucun doute aux ordres d'enseignement qui précèdent l'université. S'il est bien clair que l'enseignement de la grammaire n'est pas la seule voie qui permette l'acculturation à l'écrit universitaire, il ressort de cette recherche que l'acquisition de connaissances grammaticales explicites et procédurales fait partie des moyens d'aider les étudiants, notamment les plus faibles en français écrit.

Cette recherche a été financée par le *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)*. Nous remercions chaleureusement nos auxiliaires de recherche Antoine Côté, Marjorie Cuerrier et Catherine Rochon, de même que les étudiants et les chargées de cours ayant participé au projet.

¹ Au Québec, la scolarité obligatoire dure onze ans (6 ans au primaire, 5 ans au secondaire). Le collégial est un ordre d'enseignement qui suit le secondaire et précède l'université. Les études collégiales préuniversitaires durent normalement deux ans. Les programmes professionnels durent généralement trois ans.

Références bibliographiques

- Asselin, C. et McLaughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 13-30.
- Blaser, C., Libersan, L., Boudreau, J.-P. et Lampron, R. (2016). Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires. Dans D. Vrijdaghs et G. Sales Cordeiro (dir.), *Statuts des genres en didactique du français. Recherche, formation et pratiques enseignantes* (p. 303-323). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Blaser, C. et Pollet, M.-C. (dir.). (2010). L'appropriation des écrits universitaires. *Diptyque*, 18.
- Boch, F. et Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. UGA Éditions.
- Boch, F., Buson, L. & Blondel, C. (2012). Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Diptyque*, 24, 139-161.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020a). *La grammaire moderne : une description grammaticale du français* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020b). La catégorisation des erreurs linguistiques : une grille de codage fondée sur la grammaire moderne. *Le français aujourd'hui*, 209, 91-116.

- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite, *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-78.
- Boivin, M.-C. et Roussel, K. (soumis). Performances en écriture d'étudiants entrant à l'université. Manuscrit, 32 pages.
- Boivin, M.-C. et Roussel, K. (2021). Les erreurs linguistiques d'étudiants universitaires de première année : une exploration des liens entre grammaire et littérature. *Lettre de l'Association internationale des chercheurs en didactique du français*, 69, 34-37.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999/2001). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Graficor.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Damar, M.-È. et De Sutter, C. (2013). La maîtrise du français écrit en BA1 à l'Université : constat de quelques lacunes et exemple de remédiation. *Le langage et l'homme*, 48(1), 31-46.
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, 185, 95-106. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0095>
- Defays, J.-M., Maréchal, M. et Melon, S. (2000). *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Bœck Université.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (dir.). (2012). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. *Pratiques*, 153-154. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1902>
- Fayol, M. et Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 91, 187-205.
- Gauvin, I., Lemay, R. et Aubertin, P. (2016). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire*. Action concertée sur l'écriture, rapport n° 2013-ER-164739. Québec : Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Gobbe, R. (1980). *Pour appliquer la grammaire nouvelle*. Paris : Duculot.
- Labrie, M.-A. (2012). *Portrait de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle : le cas des futurs enseignants du préscolaire et du primaire* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Lefrançois, P. (2005). How do university students solve linguistic problems? A description of the process leading to errors. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 417-432.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Montréal : Office québécois de la langue française.
- Legros, G. et Monballin, M. (2001). La maîtrise langagière à l'entrée des études supérieures : mythes, constats et essais d'intervention. *Correspondance*, 6(4), n.p.
- Myhill, D. (2005). Ways of knowing: writing with grammar in mind. *English teaching: practice and critique*, 4 (3), 77-96.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Dans Dolz, J. et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*. *Recherches en didactique du français* (209-231). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Panchout-Dubois, M. (2011). Grammaire : de la nécessité de savoirs linguistiques explicites pour développer une réflexion didactique. *Repères*, 44, 181-197.

- Pallanti, L., Brissaud, C. et Jacques, M.-P. (2020). Évaluer l'évolution des performances orthographiques d'étudiants en formation professionnelle : méthodes et perspectives. *Actes du Congrès mondial de linguistique française*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807018>
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Roy, G.-R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 167-195.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : CRP.

Annexe 1. Exemple de consigne pour les rédactions

Dans un contexte de congestion routière urbaine et de changements climatiques, des villes européennes comme Londres et Stockholm ont adopté des mesures pour diminuer la circulation automobile. Ainsi, une automobile peut circuler au centre-ville de Londres moyennant un péage urbain. À Montréal, la congestion automobile et les changements climatiques sont également des enjeux. Devrait-on interdire complètement la circulation automobile à Montréal ? Devrait-on la limiter ? Si vous jugez qu'on devrait la limiter, comment le faire ? 250 mots (+/-25 mots)

Annexe 2. Test de connaissances grammaticales

Texte *Salut Leonard* (donné comme dictée trouée)

En novembre 2016, dès que la nouvelle du décès de Leonard Cohen a été diffusée, les amateurs de musique endeuillés sont allés en grand nombre saluer le poète. Située près des rues Marie-Anne et Saint-Dominique, sa maison est tout de suite devenue un lieu où se sont rassemblées de nombreuses personnes apparemment inconsolables. Affluant sur la petite rue pendant plusieurs jours, sans grand déploiement et dans un silence rempli de souvenirs, les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison témoignent de leur amour et de leur admiration pour l'artiste et saluent sa contribution à la chanson. Ce décès leur rappelle que la poésie est essentielle à la vie humaine. Les bougies qu'ils ont déposées devant la porte scintillent doucement. On retrouvera d'autres fantastiques pièces de Cohen sur un album posthume à l'automne 2019.

Analyse grammaticale

A. Quelle est la classe de mots (ou la catégorie grammaticale) des mots ou des groupes de mots suivants ?

1. le mot prononcé « *salu* » (ligne 5) : verbe
2. *leur admiration pour l'artiste* (ligne 5) : groupe nominal
3. *sans* (ligne 4) : préposition
4. *de* (ligne 3) : déterminant
5. *devant sa maison* (ligne 5) : groupe prépositionnel
6. *leur* (ligne 6) : pronom personnel

B. Identifiez les éléments suivants dans le texte.

1. Un adverbe : apparemment ; doucement ; jamais ;
2. Un GAdj : endeuillés ; grand ; apparemment inconsolables ; située près des rues Marie-Anne et Saint-Dominique ; nombreuses ; essentielle à la vie humaine ; humaine ; petite ; rempli de souvenirs ; réunis devant sa maison ; fantastiques ; posthume.
3. Un GPrép : En novembre 2016 ; de musique ; en grand nombre ; près des rues Marie-Anne et Saint-Dominique ; pendant plusieurs jours ; etc.
4. Le GN ayant pour noyau le nom *admirateurs* (ligne 4) : les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison
5. Un GV avec un verbe conjugué au passé composé : sont allés en grand nombre saluer le grand poète ; est tout de suite devenue un lieu où (...) inconsolables ; ont déposées devant la porte.

C. Quelle est la fonction grammaticale des groupes suivants?

1. *ce décès* (ligne 5-6) : sujet du verbe *rappelle* (ou de la phrase)
2. *dès que la nouvelle du décès de Leonard Cohen a été diffusée* (ligne 1) : complément de phrase
3. *à la chanson* (ligne 5) : complément du nom *contribution*
4. *à la vie humaine* (ligne 6) : complément de l'adjectif *essentielle*
5. *sa contribution à la chanson* (ligne 5) : complément direct du verbe *saluent*

Montrez-le en appliquant la manipulation syntaxique la plus pertinente (décisive). Nommez la manipulation appliquée.

Nom de la manipulation : pronominalisation par le pronom *la*

Application de la manipulation : (...), *les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison témoignent de leur amour et de leur admiration pour l'artiste, et LA saluent.*

D. Quel est le sujet dans la phrase encadrée plus bas? Pour identifier ce sujet, appliquez deux manipulations syntaxiques vues au cours et nommez-les. Reécrivez d'abord les mots de la dictée dans les espaces.

En novembre 2016, dès que la nouvelle du décès de Leonard Cohen a été diffusée, [les amateurs de musique endeuillés] sont allés en grand nombre saluer le poète.

Sujet : *les amateurs de musique endeuillés*

Nom de la manipulation 1 : encadrement par *c'est... qui*

Application de la manipulation : *CE SONT les amateurs de musique endeuillés QUI, en novembre 2016, dès que la nouvelle du décès de Leonard Cohen a été diffusée, sont allés en grand nombre saluer le poète.* OU

En novembre 2016, dès que la nouvelle du décès de Leonard Cohen a été diffusée, CE SONT les amateurs de musique endeuillés QUI sont allés en grand nombre saluer le poète.

Nom de la manipulation 2 : pronominalisation par un pronom sujet

Application de la manipulation : *En novembre 2016, dès que la nouvelle du décès de Leonard Cohen a été diffusée, ILS sont allés en grand nombre saluer le poète.*