

Université de Montréal

**Les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec : analyse
de corpus**

par

Julie Nollet

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de M.A.
en didactique du français

Aout 2015

© Julie Nollet, 2015

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Les erreurs de syntaxe des élèves du secondaire au Québec :

Analyse de corpus

Présenté par :

Julie Nollet

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Claude Boivin

Directrice de recherche

Dominic Anctil

Président du jury

Pascale Lefrançois

Membre du jury

Résumé

Ce mémoire de maîtrise vise à dresser un portrait des erreurs syntaxiques des élèves du secondaire en analysant un corpus de textes de cinq groupes du Québec, de la 1^{re} à la 5^e secondaire.

Les résultats actuels aux épreuves ministérielles des élèves de 5^e secondaire nous indiquent que les élèves éprouvent des difficultés avec l'écriture du français. Une analyse approfondie nous permet de comprendre que l'amélioration de la situation passe par une meilleure connaissance des erreurs syntaxiques des élèves. En nous appuyant sur la grille de Boivin et Pinsonneault (2014), nous avons analysé les données provenant du codage des textes d'élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire.

L'analyse de ces données nous a permis de constater que parmi les sept grandes catégories d'erreurs de la grille, c'est en syntaxe que les élèves commettent le plus d'erreurs. Une incursion au cœur des six sous-catégories de la syntaxe a révélé que la ponctuation causait le plus de problème aux élèves, et ce, à tous les niveaux. Les erreurs liées à la détermination de la catégorie grammaticale des mots (homophones) arrivaient en deuxième place. Par la suite, nous avons précisé davantage l'analyse en déterminant, pour chacun des codes, l'évolution du nombre d'erreurs d'un niveau du secondaire à l'autre.

Il est ressorti de cette étude que les deux principales erreurs, basées sur les sous-catégories syntaxiques, sont celles portant sur l'usage de la virgule et celles liées à la confusion qui existe encore un verbe terminant par «er» et un adjectif ou un participe passé terminant par «é-e-s».

Mots-clés : erreur; syntaxe; phrase; secondaire; didactique du français; écriture; texte; ponctuation.

Abstract

This Master's thesis develops an accurate portrait of the syntax errors made by high school students in Quebec by analyzing a text corpus from five groups from secondary 1 to secondary 5.

The actual results in ministerial exams from secondary 5's students show us that the students are having difficulty writing French. A deeper analysis helps us understand that improving the situation requires deeper knowledge of students' syntax errors. Building on Boivin and Pinsonneault's (2014) matrix, we analyzed texts written by students from secondary 1 to secondary 5.

The data analysis shows that among the seven main categories of mistakes in the matrix, syntax is the one in which students make the most mistakes. A closer look at the six sub-categories within the syntax category reveals that punctuation is the most challenging factor for students at all levels. Mistakes related to determining the words' grammatical category (homophones) came second.

Further analysis reveals that, for each code, the evolution of the amount of errors from one school year to another.

The two main errors, based on the six syntax sub-categories, were those based on the use of the comma and those related to the confusion existing between a verb ending in "er" and an adjective or past participle ending in "é-e-s".

Keywords : error; syntax; sentence; high school; teaching of French; writing; text; punctuation

Table des matières

Résumé	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des tableaux	8
Liste des figures	10
Liste des sigles et abréviations.....	13
Remerciements.....	14
1. INTRODUCTION	15
2. PROBLÉMATIQUE	17
2.1 Contexte social.....	17
2.1.1 Présentation générale de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes.....	17
2.1.2 Situation québécoise selon l'EIAA.....	18
2.2 Le contexte scolaire	19
2.2.1 État de la situation en écriture – l'épreuve unique de français de 5e secondaire.....	20
2.2.2 Le rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (2008).....	26
2.2.3 Le Plan d'action pour l'amélioration du français	27
2.2.4 Conclusion : la nécessité d'en connaître plus sur les erreurs des élèves.....	27
2.3 Le contexte scientifique	27
2.3.1 Les trois systèmes d'accord en français.....	28
2.3.2 Les principales recherches sur la maîtrise de l'orthographe grammaticale chez les élèves.....	28
2.3.3 Les principales recherches sur la maîtrise de la syntaxe par les élèves.....	41
2.3.4 L'importance d'approfondir les connaissances sur les compétences syntaxiques des élèves .	46
2.4 Question générale de recherche.....	48
3. CADRE CONCEPTUEL	49
3.1 Cadre théorique grammatical.....	49
3.1.1 La définition de <i>grammaire</i> , de <i>syntaxe</i> , de <i>phrase</i> et de <i>norme</i>	49
3.1.2 La phrase de base	51
3.1.3 Les types et formes de phrases.....	53
3.1.4 Les différents groupes syntaxiques.....	56
3.1.5 La phrase complexe	61

3.1.6 Conclusion du cadre théorique	67
3.2 Le processus d'écriture	67
3.3 Recherches empiriques.....	69
3.2.1 Groupe DIEPE (1995) : un portrait global des élèves	69
3.2.2 Roy, Lafontaine et Legros (1995) : une grille d'analyse priorisant l'orthographe.....	71
3.2.3 Lemonnier et Gagnon (2010) : une grille d'analyse hiérarchisée	74
3.3 Conclusion du cadre conceptuel et question de recherche	77
4. MÉTHODOLOGIE.....	78
4.1 Une recherche qui s'inscrit dans une plus vaste recherche.....	78
4.1.1 Résumé de la recherche de Boivin et Pinsonneault (2014)	78
4.1.2 Description brève des quatre volets	78
4.2 Collecte de données.....	80
4.2.1 Données sociodémographiques de l'échantillon	80
4.2.2 Instrument de la collecte de données.....	81
4.3 Codage	81
4.3.1 Traitement des données	81
4.3.2 Grille de codage	82
4.3.2.3 Conclusion de la description de la grille de codage	95
4.4 Plan d'analyse	95
5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	97
5.1 Présentation globale des erreurs.....	97
5.1.1 Présentation globale des erreurs.....	97
5.1.2 Portrait global des élèves de 1 ^{re} secondaire selon les catégories d'erreurs	99
5.1.3 Portrait global des élèves de 2 ^e secondaire selon les catégories d'erreurs	100
5.1.4 Portrait global des élèves de 3 ^e secondaire selon les catégories d'erreurs	101
5.1.5 Portrait global des élèves de 4 ^e secondaire selon les catégories d'erreurs	102
5.1.6 Portrait global des élèves de 5 ^e secondaire selon les catégories d'erreurs	103
5.1.7 Catégories d'erreurs commises pour chaque élève.....	104
5.1.8 Évolution du nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie	105
5.2 Présentation globale des erreurs de syntaxe.....	108
5.2.1 Portrait global du corpus selon les catégories d'erreurs de syntaxe	108
5.2.2 Portrait global des erreurs de 1 ^{re} secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe..	109

5.2.3	Portrait global des erreurs de 2 ^e secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe ..	110
5.2.4	Portrait global des erreurs de 3 ^e secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe ..	111
5.2.5	Portrait global des erreurs de 4 ^e secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe ..	112
5.2.6	Portrait global des erreurs de 5 ^e secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe ..	114
5.2.7	Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe par catégorie	115
5.3	Présentation détaillée des erreurs de syntaxe	120
5.3.1	Présentation détaillée selon les catégories d'erreurs de syntaxe.....	121
5.3.2	Présentation détaillée selon les élèves.....	131
5.4	Conclusion de la présentation des résultats	140
6.	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	142
6.1	Interprétation des résultats	142
6.1.1	Les erreurs de syntaxe parmi toutes les catégories d'erreurs	142
6.1.2	Les erreurs de ponctuation et d'homophones	145
6.1.3	Les erreurs spécifiques à chacun des niveaux.....	146
6.2	Limites de la recherche	154
6.2.1	Échantillon	154
6.2.2	Un contenu syntaxique méconnu	157
6.2.3	Certaines catégories très inclusives	157
6.3	Recommandations et pistes à explorer	158
6.3.1	Les modifications que pourraient apporter le MELS et les commissions scolaires.....	159
6.3.2	Les modifications que pourraient apporter les enseignants de français	160
6.3.3	Pour pousser plus loin l'analyse scientifique	161
6.4	Conclusion.....	162
	Bibliographie.....	164
Annexe I	Consignes données pour la production écrite du volet A.....	167
Annexe II	Grille de codage complète.....	169
Annexe III	Données de recherche	197

Liste des tableaux

Tableau I. Distribution des élèves selon les cotes pour chaque critère d'évaluation de l'épreuve unique de français (2011)	22
Tableau II. Nombre de points accordés au critère 4 en fonction du nombre d'erreurs	24
Tableau III. Nombre de points accordés au critère 5 en fonction du nombre d'erreurs	24
Tableau IV Types de phrases et exemples	54
Tableau V Formes de phrases et exemples	55
Tableau VI Types de subordonnées ayant pour fonction complément du verbe et exemples	63
Tableau VII Types de subordonnées ayant pour fonction sujet et exemples	64
Tableau VIII Types de subordonnées ayant pour fonction complément de phrase et exemples	64
Tableau IX Types de subordonnées ayant pour fonction complément du nom et exemples	65
Tableau X Types de subordonnées ayant pour fonction complément du de l'adjectif et de l'adverbe et exemples	66
Tableau XI. Codes utilisés en fonction des catégories d'erreurs dans les textes contenant des erreurs à corriger	72
Tableau XII. Tableau synthèse des codes utilisés pour l'identification des anomalies syntaxiques	75
Tableau XIII. Données sociodémographiques des sujets participant au volet A de la recherche	80
Tableau XIV. Sous-catégories d'erreurs liées à la phrase simple	86
Tableau XV. Sous-catégories d'erreurs liées à la phrase complexe	87
Tableau XVI. Sous-catégories d'erreurs liées aux types et formes de phrases	88
Tableau XVII. Sous-catégories d'erreurs liées à la ponctuation	93
Tableau XVIII. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie pour l'ensemble du corpus	98
Tableau XIX. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie en 1^{er} secondaire	99
Tableau XX. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie en 2^e secondaire	100
Tableau XXI. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie en 3^e secondaire	101
Tableau XXII. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie en 4^e secondaire	102

Tableau XXIII. Nombre moyen d’erreurs par 100 mots par catégorie en 5^e secondaire.....	103
Tableau XXIV Nombre moyen d’erreurs par 100 mots dans chaque catégorie de la 1^{re} à la 5^e secondaire	105
Tableau XXV. Nombre moyen d’erreurs par 100 mots selon les catégories d’erreurs de syntaxe de l’ensemble du corpus	108
Tableau XXVI. Nombre moyen d’erreurs par 100 mots en 1^{re} secondaire selon les catégories d’erreurs de syntaxe	109
Tableau XXVII. Nombre moyen d’erreurs par 100 mots en 2^e secondaire selon les catégories d’erreurs de syntaxe	111
Tableau XXVIII. Nombre moyen d’erreurs par 100 mots en 3^e secondaire selon les catégories d’erreurs de syntaxe	112
Tableau XXIX. Nombre moyen d’erreurs par 100 mots en 4^e secondaire selon les catégories d’erreurs de syntaxe	113
Tableau XXX. Nombre moyen d’erreurs par 100 mots en 5^e secondaire selon les catégories d’erreurs de syntaxe	114
Tableau XXXI Taux de présence de chacune des catégories d’erreurs de syntaxe selon le niveau	138
Tableau XXXII Nombre d’élèves ayant commis des erreurs en pourcentage dans chaque catégorie..	139
Tableau XXXIII NM100 des trois types d’erreur de ponctuation les plus fréquents selon le niveau	147
Tableau XXXIV NM100 des cinq types d’erreur d’homophonie les plus fréquents selon le niveau	148
Tableau XXXV NM100 des huit types d’erreur les plus fréquents dans la phrase simple selon le niveau	149
Tableau XXXVI NM100 des cinq types d’erreur les plus fréquents dans la phrase complexe selon le niveau	150
Tableau XXXVII NM100 des deux types d’erreur liées aux types et formes de phrase selon le niveau	151
Tableau XXXVIII NM100 du type d’erreurs liée types et formes de phrase selon le niveau.....	152
Tableau XXXIX Poids total en pourcentage des cinq codes les plus fréquents	154
Tableau XL Taille de l’échantillon et répartition des sujets par niveau.....	155
Tableau XLI Comparaison nos NM100 en S, OG et OL en 2^e et 5^e secondaire avec ceux de Boivin et Pinsonneault (2014)	156

Liste des figures

Figure 1. Niveaux en littératie des Québécois.....	19
Figure 2. Extrait des résultats à l'épreuve formelle	32
Figure 3. Extrait des résultats à l'épreuve de rédaction	33
Figure 4. Extrait des résultats à l'épreuve d'identification des erreurs en situation de choix contraignante	35
Figure 5. Répartition des résultats en pourcentage en fonction des types d'erreurs.....	38
Figure 6. Nombre moyen d'erreurs par niveau	38
Figure 7. Comparaison des résultats en syntaxe et du résultat global de l'épreuve formelle.....	43
Figure 8. Extrait des résultats en langue de l'épreuve de rédaction	44
Figure 9. Comparaison du résultat en syntaxe et du résultat global au test d'identification des erreurs en situation de choix contraignante	45
Figure 10. Hiérarchisation des groupes syntaxiques de l'exemple 10.....	57
Figure 11. Groupes syntaxiques de l'exemple 11 faisant partie du GN.....	58
Figure 12. Groupe syntaxique de l'exemple 12 faisant partie d'un GPr�p.....	58
Figure 13. Groupes syntaxiques de l'exemple 13 faisant partie du GV	59
Figure 14. Groupes syntaxiques de l'exemple 14 faisant partie d'un GV	59
Figure 15. Groupes syntaxiques de l'exemple 15 faisant partie d'un GV	60
Figure 16. Groupe syntaxique de l'exemple 16 faisant partie d'un GAdj.....	60
Figure 17. Groupe syntaxique de l'exemple 17 faisant partie d'un GAdv	61
Figure 18 Représentation schématique du processus (d'après Hayes et Flower, 1980, p.11).....	68
Figure 19. Catégories d'erreurs de niveau 1 de la grille de codage	82
Figure 20. Organisation hiérarchique de la grille de codage	85
Figure 21. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie de l'ensemble des cinq niveaux	98
Figure 22. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 1 ^{re} secondaire	99

Figure 23. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 2 ^e secondaire	100
Figure 24. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 3 ^e secondaire	101
Figure 25. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 4 ^e secondaire	103
Figure 26. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 5 ^e secondaire	104
Figure 27 Distribution des erreurs selon les catégories pour chaque élève du corpus.....	104
Figure 28. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots dans chaque catégorie de la 1 ^{re} à la 5 ^e secondaire	106
Figure 29. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe de l'ensemble du corpus	109
Figure 30. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 1 ^{re} secondaire	110
Figure 31. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 2 ^e secondaire	111
Figure 32. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 3 ^e secondaire	112
Figure 33. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 4 ^e secondaire	113
Figure 34. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 5 ^e secondaire	115
Figure 35. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe P par 100 mots de la 1 ^{re} à la 5 ^e secondaire.....	116
Figure 36. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe H par 100 mots de la 1 ^{re} à la 5 ^e secondaire	116
Figure 37. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe Ph S par 100 mots de la 1 ^{re} à la 5 ^e secondaire.....	117
Figure 38. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe Ph C par 100 mots de la 1 ^{re} à la 5 ^e secondaire	118
Figure 39. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe TyF par 100 mots de la 1 ^{re} à la 5 ^e secondaire	118
Figure 40. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe const. part par 100 mots de la 1 ^{re} à la 5 ^e secondaire	119
Figure 41. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe par 100 mots dans chaque catégorie de la 1 ^{re} à la 5 ^e secondaire	120
Figure 42. Nombre moyen d'erreurs S P par 100 mots de l'ensemble du corpus	121
Figure 43 Erreurs S P par 100 mots selon le niveau (partie 1)	122

Figure 44 Erreurs S P par 100 mots selon le niveau (partie 2)	122
Figure 45. Nombre moyen d'erreurs S H par 100 mots de l'ensemble du corpus	123
Figure 46 Erreurs S H par 100 mots selon le niveau (partie 1)	124
Figure 47 Erreurs S H par 100 mots selon le niveau (partie 2)	124
Figure 48 Erreurs S H par 100 mots selon le niveau (partie 3)	125
Figure 49. Nombre moyen d'erreurs S Ph S par 100 mots de l'ensemble du corpus	126
Figure 50 Erreurs S Ph S par 100 mots selon le niveau (partie 1)	127
Figure 51 Erreurs S Ph S par 100 mots selon le niveau (partie 2)	127
Figure 52. Nombre moyen d'erreurs S Ph C par 100 mots de l'ensemble du corpus	128
Figure 53 Erreurs S Ph C par 100 mots selon le niveau (partie 1)	129
Figure 54 Erreurs S Ph C par 100 mots selon le niveau (partie 2)	129
Figure 55 Erreurs S TyF par 100 mots selon le niveau	130
Figure 56 Erreurs S const. part par 100 mots selon le niveau	131
Figure 57 Distribution des erreurs commises par chaque élève du corpus selon les catégories en syntaxe	132
Figure 58 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 1^{re} secondaire	133
Figure 59 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 2^e secondaire	134
Figure 60 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 3^e secondaire	135
Figure 61 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 4^e secondaire	136
Figure 62 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 5^e secondaire	137
Figure 63 Évolution des types d'erreur représentant chacun 5 % et plus du nombre total d'erreurs par 100 mots de la 1^{re} à la 5^e secondaire	153

Liste des sigles et abréviations

CD	Complément direct
C de P	Complément de phrase
CI	Complément indirect
DIEPE	Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
ELCA	Enquête sur la littératie et les compétences des adultes
FRQSC	Fonds québécois de recherche sur la société et la culture
GAdj	Groupe adjectival
GAdv	Groupe adverbial
GN	Groupe nominal
Gprép	Groupe prépositionnel
GV	Groupe verbal
GX	Groupe X
Lex	Lexique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
Morpho	Morphologie
NM100	Nombre moyen d'erreurs par 100 mots
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OG	Orthographe grammaticale
OL	Orthographe lexicale
P	Phrase
Psub	Phrase subordonnée
S	Syntaxe
T	Grammaire textuelle

Remerciements

Merci à toi, Marie-Claude, pour avoir donné m'avoir donné ma chance, alors que je me suis présentée à ton bureau en aout 2011. J'ai énormément cheminé depuis. C'est en partie grâce à toi.

Merci à toi, Patrice, pour m'avoir supportée de maintes façons. Tu as été là dans les moments où j'en avais besoin. Ma gratitude est infinie.

Merci à vous, Linda et Émilie, de m'avoir démontré votre fierté. Elle m'a encouragée à poursuivre.

Merci à toi, Jean, de m'avoir appuyée financièrement, mais surtout, de m'avoir transmis le désir d'aller toujours plus loin.

Merci à toi, Louise, de m'avoir apporté des plats cuisinés et surtout, d'avoir cru en moi.

Merci à toi, Rémi, pour avoir été une source d'inspiration dès le début.

1. INTRODUCTION

Au Québec, la maîtrise de la langue est un sujet omniprésent, compte tenu de la situation historique et géographique de la province. Entourée d'autres provinces où l'anglais domine largement et voisine du plus vaste pays anglophone du monde, la province de Québec souhaite que le français demeure une langue vivante et bien utilisée par ses habitants.

Plusieurs recherches portant sur les compétences en lecture et en écriture des Québécois ont été réalisées au cours des dernières décennies. L'analyse de la situation de certaines d'entre elles sonne l'alarme quant à la maîtrise de la langue française. En lecture, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (2003) a permis de constater des faiblesses importantes nuisant même à la réalisation professionnelle d'un grand nombre de Québécois francophones. En écriture, à la suite des inquiétudes de la population et particulièrement après l'arrivée du Renouveau pédagogique au début des années 2000, le gouvernement provincial a formé un comité dont le principal objectif était de rendre compte de la situation en écriture dans les écoles du Québec. Les résultats du Comité d'Experts sur l'apprentissage de l'écriture (2008) étaient également préoccupants. Il faut intervenir suffisamment tôt dans le parcours scolaire de l'élève afin d'en faire un adulte en pleine maîtrise de sa langue.

Le premier chapitre étant celui de l'introduction, nous débutons véritablement notre mémoire avec le deuxième chapitre, au cours duquel nous démontrons l'importance de notre recherche après avoir présenté le contexte social et scolaire dans lequel elle s'inscrit. Nous démontrons ensuite que les faiblesses des élèves en orthographe grammaticale sont la conséquence de compétences syntaxiques déficientes. Finalement, nous mettons en évidence le faible nombre de recherches portant sur la syntaxe des élèves du secondaire.

Le troisième chapitre porte sur le cadre conceptuel de cette recherche. Nous recensons les écrits portant sur la syntaxe, puis déterminons l'approche d'analyse grammaticale la plus efficace pour faire le portrait le plus exact possible des difficultés syntaxiques des élèves du secondaire.

Au cours du quatrième chapitre, nous décrivons la méthodologie. Les détails concernant les sujets ainsi que ceux relatifs à la collecte de données sont dévoilés. Il est à noter que cette recherche s'inscrit dans une plus grande recherche, soit celle de Boivin et Pinsonneault, réalisée dans le cadre du Programme de recherches sur l'écriture du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FRQSC).

Dans le cinquième chapitre, nous présentons les résultats, d'abord en traitant de l'ensemble des catégories d'erreurs, puis en précisant celles attribuables à la syntaxe.

Notre mémoire se terminera avec le sixième chapitre, conclusion de notre travail. Nous y interprétons les résultats présentés au précédent chapitre. Suivent ensuite les limites de notre recherche, puis les recommandations et pistes à explorer pour d'éventuelles recherches.

2. PROBLÉMATIQUE

Dans cette section, nous expliquons les raisons qui nous poussent à effectuer cette recherche. Nous abordons d'abord le contexte social (section 2.1), dans lequel les difficultés en lecture, mises en évidence par une importante étude internationale, seront les indices d'un manque de maîtrise de la langue française écrite. Afin d'approfondir un peu plus les difficultés en écriture, nous explorons le contexte scolaire (section 2.2) en nous appuyant sur les données obtenues à partir de l'épreuve unique d'écriture en 5^e secondaire. Par la suite, nous recensons les écrits les plus importants portant sur la qualité de la langue écrite, tant en orthographe grammaticale qu'en syntaxe. Nous nous attardons davantage à la syntaxe afin de découvrir les lacunes des connaissances sur le sujet. Cela nous amène à démontrer la pertinence de notre recherche, alors que nous établissons qu'il y a une méconnaissance du portrait des connaissances syntaxiques des élèves du secondaire. À la fin de ce chapitre, nous sommes en mesure de déterminer notre question générale de recherche.

2.1 Contexte social

Le niveau de développement d'un pays est mesuré par différents indicateurs. On peut notamment comparer le taux de mortalité infantile d'une année à l'autre afin d'évaluer l'évolution de cette situation dans un pays. Le taux d'alphabétisme peut lui aussi être considéré comme un indice de développement. Le choix de ce terme, qui a un sens dichotomique, c'est-à-dire qu'il sépare les individus capables de lire de ceux qui en sont incapables, ne laissait pas beaucoup de place aux nuances nécessaires. Dans un pays considéré comme développé comme le Canada, où la scolarisation est imposée jusqu'à 16 ans, la fréquentation obligatoire de l'école ne garantit pas une maîtrise de la langue ; on veut donc évaluer le niveau réel des compétences en lecture. C'est pourquoi l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a privilégié le terme *littératie* dans le titre de son Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) de 2003. Toutefois, dès 1995, dans son rapport sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), l'OCDE a défini la littératie comme étant « un mode de comportement adulte, à savoir : utiliser les imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (OCDE et Statistique Canada, 1995, p. 16).

2.1.1 Présentation générale de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes

Comme l'indique son nom, l'OCDE a pour principal intérêt l'économie et son développement. La préoccupation de cet organisme à l'égard des compétences en lecture des populations étudiées démontre à quel point la littératie a un grand rôle à jouer dans le développement d'un pays. À l'ère où la

grande majorité des emplois nécessite une bonne maîtrise de la langue, l'OCDE a proposé, en 2003, de mener une large étude internationale où les compétences en lecture des habitants des pays participants seraient évaluées afin de comparer les résultats à la précédente étude semblable qui avait eu lieu en 1994. Les données de cette étude concernant les Canadiens ont été reprises par Statistique Canada afin d'en tirer des conclusions plus poussées et de comparer les provinces du pays.

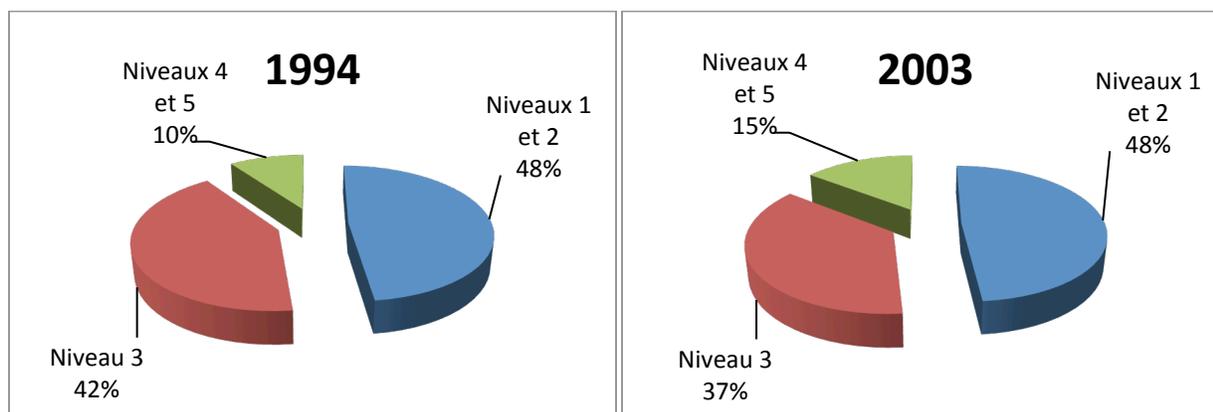
Quatre domaines ont été étudiés, soit la compréhension de textes suivis et de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes. Les sujets ont été classés selon cinq niveaux de compétence en fonction de leurs résultats aux divers tests. Le niveau 1 est l'indice d'une compétence très faible. Au niveau 2, une personne peut lire des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Il lui est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles. Ce n'est qu'au niveau 3 qu'une personne « atteint le seuil [dont elle a] besoin pour participer équitablement et pleinement à l'économie du savoir », car les compétences de niveau 3 sont liées à un rendement satisfaisant au travail dans la vaste majorité des professions canadiennes, à l'utilisation efficace de l'information sur la santé publique et à une participation active à la collectivité (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 20). Les individus atteignant les niveaux 4 ou 5 ont développé une compétence en littératie qui indique une compréhension supérieure de la langue écrite.

Les résultats ont surpris les chercheurs. Alors qu'ils s'attendaient à une amélioration de la situation depuis l'étude de 1994, ils ont plutôt constaté que le niveau de littératie stagnait. En effet, 16,6 % de la population canadienne âgée entre 16 et 65 ans n'atteint que le premier niveau de l'échelle de littératie et 25,6 % atteint le deuxième niveau. C'est donc 42,2 % des Canadiens qui sont considérés comme étant incapables de participer pleinement à la vie en société (Statistique Canada, 2005, p.27).

2.1.2 Situation québécoise selon l'EIAA

Le Québec, seule province officiellement unilingue francophone du pays, a souhaité tirer ses conclusions des données liées à sa population dans son Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2006). Bien que démontrant une légère amélioration depuis l'étude de 1994, les chiffres confirment qu'il existe toujours un écart désavantageux entre la situation québécoise et celle de l'ensemble du Canada, dont les statistiques les plus importantes sont présentées précédemment. La figure 1 met en évidence le pourcentage de Québécois situés dans les trois tranches de niveaux de littératie en 1994 et en 2003.

Figure 1. Niveaux en littératie des Québécois



Dans la compréhension de textes suivis, en 1994, 20,3 % des Québécois se situaient au niveau 1 et 27,8 % se trouvaient au niveau 2, pour un total de 48,1 %. En 2003, c'était 15,6 % au niveau 1 et 33,0 % au niveau 2. Bien que le total des Québécois n'atteignant pas le niveau 3 ait peu changé, le gouvernement considérait cela comme étant une amélioration, puisque moins d'individus se trouvaient au niveau 1 et davantage au niveau 2 de même qu'aux niveaux 4 et 5 (9,9 % en 1994 contre 14,6 % en 2003). En 2003, c'était donc 48,6 % des Québécois qui n'arrivaient pas à atteindre le niveau 3 de compétence en littératie (Institut de la statistique du Québec, 2006 : p.54).

2.2 Le contexte scolaire

Parmi les compétences évaluées chez les sujets ayant participé à l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), on retrouvait la capacité d'épeler des mots. Les données obtenues ont révélé que « la capacité d'épeler est en corrélation plus étroite avec la compréhension de textes suivis et de textes schématiques [...] qu'avec toute autre composante évaluée » (Statistiques Canada, 2005). On précise notamment dans le rapport de Statistique Canada que « pour épeler correctement un mot en anglais, il est parfois utile non seulement de savoir comment un mot se prononce, mais aussi d'en connaître le sens, son rôle dans la phrase et à quels autres mots il est lié » (p.52). Développer les compétences syntaxiques permettrait de mieux identifier le rôle que joue un mot ou un groupe de mots dans une phrase et ainsi, interpréter l'information en dégagant plus facilement le sujet et le prédicat, éléments-clés de l'information. Une connaissance des groupes syntaxiques, liée à l'apprentissage de la grammaire, est ainsi nécessaire pour bien interpréter l'information transmise. La compréhension d'un message, qu'il soit écrit ou oral, implique une bonne maîtrise de la langue. Nous connaissons la situation des adultes. Voyons maintenant celle des adolescents.

Bien sûr, tout au long de son parcours scolaire, l'élève québécois apprendra à lire et à écrire. À la fin de ses études secondaires, vers l'âge de 16 ans, sa connaissance de la langue française sera mise à l'épreuve par un examen qui consistera à rédiger un texte argumentatif. Il s'agit de l'épreuve unique de 5^e secondaire qui sera évaluée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

2.2.1 État de la situation en écriture – l'épreuve unique de français de 5e secondaire

Depuis 1974, le résultat à l'épreuve ministérielle est pris en considération dans la note finale inscrite au bulletin de l'élève, assurant ainsi une plus grande uniformité dans la valeur du diplôme (MELS, 2014). À cette époque, les enseignants étaient responsables de la correction de l'épreuve de leurs élèves. C'est en 1985 que le MELS – alors appelé le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) – a opté pour une correction centralisée. L'épreuve unique semble ainsi fournir l'avenue la plus intéressante pour mesurer l'état de la maîtrise du français dans les écoles. Il nous apparaît essentiel d'expliquer les modalités entourant cet examen. Ensuite, nous nous appuyons sur les données de l'épreuve de mai 2011 afin de dresser un portrait de la situation.

a. L'épreuve

Cette épreuve consiste à rédiger une lettre d'opinion d'environ 500 mots en trois heures et trente minutes. Une semaine avant l'épreuve, chaque élève reçoit un cahier de préparation contenant quelques textes portant sur un même sujet. La raison pour laquelle cette épreuve nous semble une bonne source d'information est que tous les élèves de la province rédigent leur texte en même temps sur le même sujet. De plus, les cahiers de rédaction ainsi que la question de l'examen parviennent aux directions d'établissement dans des enveloppes scellées; celles-ci sont ouvertes uniquement avant le début de l'épreuve. Plus important encore, les textes sont ensuite envoyés au MELS pour être corrigés par des individus formés spécialement pour cette tâche. Par conséquent, parce que l'épreuve est encadrée et qu'elle est corrigée de manière uniforme d'année en année, cet examen de fin d'études secondaires en français écrit nous semble un bon indicateur du niveau de maîtrise du français des élèves terminant leur onzième année de scolarité.

b. Critères de correction

L'épreuve est corrigée selon cinq critères.¹

Le critère 1 vise à évaluer l'*adaptation à la situation de communication*, dans laquelle on juge la capacité de l'élève à bien répondre à la tâche demandée. Le critère 2 se rapporte à la *cohérence du texte*, qui

¹On peut retrouver la grille de correction détaillée sur le site du MELS : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Evaluation/DI

consiste à évaluer la capacité de l'élève à faire des liens entre ses idées et à respecter une ligne directrice. Le critère 3 concerne *l'utilisation d'un vocabulaire approprié*, où la richesse du vocabulaire et l'évitement des anglicismes sont pris en compte. Les deux derniers critères évaluent le respect des normes de la langue. Ainsi, le critère 4 permet de vérifier la capacité de l'élève à respecter la *construction de phrases et la ponctuation appropriées*, ce qui comprend la maîtrise de la syntaxe et l'utilisation de signes de ponctuation. Finalement, le critère 5 se rapporte au *respect de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale*, partie dans laquelle les erreurs d'accords, les erreurs reliées aux homophones² et les erreurs d'orthographe lexicale sont comptabilisées.

c. Résultats des élèves de 5e secondaire en juin 2011

Voyons maintenant sous forme de tableau (tableau I) les résultats des élèves de 5^e secondaire en juin 2011, secteurs privé et public confondus. La pondération de chacun des critères est indiquée entre parenthèses.

² Nous reviendrons un peu plus loin sur ce qu'est une erreur liée aux homophones à la fin de la section 1.2.1.

Tableau 1. Distribution des élèves selon les cotes pour chaque critère d'évaluation de l'épreuve unique de français (2011)³

Cote obtenue	A	B	C	Total	% d'élèves ayant échoué
	% d'élèves par cote	% d'élèves par cote	% d'élèves par cote	% d'élèves ayant réussi	
Critère 1 : Adaptation à la situation de communication (30 %)	15,7	59,8	21,8	97,3	2,7
Critère 2 : Cohérence du texte (20 %)	19,6	56,6	22,7	98,9	1,1
Critère 3 : Utilisation d'un vocabulaire approprié (5 %)	34,8	45,7	13,8	94,2	5,8
Critère 4 : Construction de phrases et ponctuation appropriées (25 %)	21,0	38,9	23,1	83,1	16,9
Critère 5 : Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20 %)	11,5	21,3	19,8	52,6	47,4
Critères pondérés				79,5 %	20,5 %

Selon l'évaluation qu'en ont faite les correcteurs du MELS, les résultats indiquent que les élèves maîtrisent très bien la structure du texte, avec un taux de réussite de 97 % au critère 1. Ils répondent adéquatement aux consignes qui leur sont données en produisant un texte cohérent (98,9 % de réussite au critère 2). De même, le choix des mots ne semble pas poser problème (94 % de réussite au critère 3).

Toutefois, la *construction de phrases et la ponctuation appropriées* (critère 4) – thème sur lequel porte notre recherche – présente un taux de réussite de 83 %. Ce taux est inférieur de 14,2 points à celui du critère 1 (adaptation à la situation de communication) et de 15,8 points à celui du deuxième critère (cohérence textuelle). De plus, les résultats en construction de phrases et en ponctuation sont inférieurs de 11 points à ceux obtenus pour le critère 3. Nous sommes déjà en mesure de constater une plus grande difficulté chez les élèves à maîtriser la construction de phrases et la ponctuation que les trois

³ Ces données ont été obtenues directement du MELS. Au moment de les écrire, elles n'étaient pas disponibles en ligne.

premiers critères. Enfin, après avoir présenté les résultats du critère 5, nous démontrerons que ces derniers nous permettent de conclure que les difficultés sont encore plus grandes au critère 4 que la correction ne le laisse croire.

Près d'un élève sur deux a échoué au critère 5, ce qui, selon la correction ministérielle, permet d'affirmer que les élèves ont énormément de difficulté à faire les différents accords nécessaires dans leur texte. Cependant, la correction effectuée ne précise les types d'erreurs commises. Les résultats obtenus en orthographe d'usage et grammaticale sont de 30,5 points inférieurs à ceux relatifs à la syntaxe et à la ponctuation. Il peut donc sembler plus prioritaire de s'attarder à ces données pour tenter d'améliorer les compétences orthographiques des élèves du secondaire. Toutefois, nous croyons que cette inquiétude devrait davantage se refléter dans les résultats obtenus au critère 4.

En effet, à première vue, un taux de réussite de 83,1 % au critère 4 peut sembler relativement satisfaisant. Toutefois, les erreurs liées à ce critère ne sont pas calculées de la même façon que celles liées au critère 5, celui de l'orthographe lexicale et grammaticale. Il est important de noter qu'une erreur d'orthographe grammaticale ou lexicale (critère 5) est comptabilisée comme *une* erreur. Pour le critère 4, une erreur de ponctuation, par exemple pour l'omission d'une virgule après un organisateur textuel en début de paragraphe, ne vaudra qu'une demi-erreur. Ainsi, dans la phrase *Deuxièmement les consommateurs sont responsable de leurs choix*, l'absence de virgule après *deuxièmement* vaut une demi-erreur, alors que l'absence de marque d'accord à responsable vaut une erreur. Chaque erreur n'a donc pas la même valeur. Pourtant, l'absence d'une virgule peut avoir un impact énorme comme on peut le démontrer dans ces deux phrases : *Et si on mangeait les enfants ?* et *Et si on mangeait, les enfants ?*.⁴ Nous devons toutefois souligner qu'une erreur de syntaxe, autre qu'une liée à la ponctuation, a la même valeur qu'une erreur liée à l'orthographe grammaticale. Avec ces informations, nous sommes en mesure d'interpréter de façon plus nuancée les résultats au critère *construction de phrases et ponctuation appropriées* (critère 4), puisque les erreurs n'ont pas toute la même valeur à l'intérieur même du critère, et entre chacun des critères. De notre point de vue, la correction ministérielle laisse donc croire qu'une erreur de ponctuation vaut moins qu'un autre type d'erreurs, alors que parfois, la position d'une virgule dans la phrase nuit davantage à la compréhension des idées transmises qu'un s oublié à la fin d'un mot.

⁴ Cet exemple provient de la page Facebook du Comité contre la médiocrité linguistique.

Le tableau qui suit (tableau II) présente le nombre de points accordés selon le nombre d'erreurs commises en syntaxe et en ponctuation. Rappelons qu'une erreur de ponctuation est calculée comme une demi-erreur. Un élève pourrait donc, théoriquement, commettre jusqu'à 28 erreurs de ponctuation dans un texte de 500 mots, qualifiées de demi-erreurs, avant d'échouer au critère 4.

Tableau II. Nombre de points accordés au critère 4 en fonction du nombre d'erreurs⁵

Critère 4	Cote A				Cote B			Cote C				Cote D			Cote E			
Nombre d'erreurs	0	1-2	3	4	5-6	7-8	9	10-11	12	13	14	15	16	17	18-19	20	21	> 21
Points accordés	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	12	10	7	4	1	0
Pourcentage des élèves ayant obtenu chaque cote	21,0 %				38,9 %			23,1 %				6,5 %			10,5 %			

Le tableau III indique quant à lui le nombre de points accordés au critère 5, associé au respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale.

Tableau III. Nombre de points accordés au critère 5 en fonction du nombre d'erreurs⁶

Critère 5	Cote A			Cote B			Cote C			Cote D				Cote E			
Nombre d'erreurs	0	1-2	3-4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14	15	16	17	18	19	20	21	> 21
Points accordés	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	6	4	1	0

⁵ Les données proviennent d'un document obtenu directement du MELS. Au moment d'écrire ces données, elles n'étaient pas disponibles.

⁶ Grille d'évaluation du MELS provenant du Document d'information 2014, Écriture 132-520.

Les tableaux du nombre de points accordés aux critères 4 et 5 nous font comprendre que, dans un cas extrême, un élève pourrait commettre 28 erreurs et obtenir la note de passage en *syntaxe et ponctuation* (critère 4), alors que pour le même nombre d'erreurs en *orthographe d'usage et orthographe grammaticale* (critère 5), il se verrait attribuer la note de zéro. Le calcul des erreurs ne permet donc pas une comparaison équitable entre les deux critères. Les données obtenues par la correction des textes des élèves n'indiquent pas de manière détaillée que les normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale sont davantage maîtrisées que celles relatives à la syntaxe et à la ponctuation.

Enfin, le critère 5 inclut les erreurs liées à l'orthographe lexicale d'un mot, aux différents accords, mais également à ce qui est communément appelé, dans le milieu scolaire, les *homophones*. Il s'agit en fait de la substitution d'un mot par un autre ayant la même phonétique. Par exemple, dans la phrase **Samuel ses blessé*, le déterminant *ses* aurait clairement dû laisser place au pronom *s'* et verbe *être* (conjugué à la 3^e personne du singulier). Ce type d'erreurs fréquent est actuellement comptabilisé dans le critère 5, soit celui se rapportant au respect des normes relatives à l'orthographe grammaticale, car il est pris isolément et non comme faisant partie d'un groupe, alors qu'à notre avis, il relève davantage d'une **incompréhension de la structure de la phrase** en fonction de la catégorie grammaticale du mot⁷. Voilà une autre raison qui nous permet de croire que les difficultés liées au critère 4, relatives à la syntaxe et à la ponctuation, sont sous-évaluées. Elles méritent que l'on s'y attarde davantage en l'analysant des types d'erreurs commises par les élèves.

En conclusion, les critères de correction du MELS démontrent que les élèves maîtrisent bien la partie discursive de l'épreuve, ce qui n'est pas le cas de la partie relative à la syntaxe et à la ponctuation (critère 4) ou à l'orthographe lexicale et grammaticale (critère 5). Nous savons que les élèves éprouvent bel et bien des difficultés avec la langue écrite. Cependant, bien que nous ayons des données qui témoignent de ces difficultés, nous ne connaissons pas exactement les types d'erreurs. Par conséquent, pour pouvoir proposer des solutions en vue d'améliorer la maîtrise de l'écriture, nous devons approfondir nos connaissances des types d'erreurs que commettent les élèves au secondaire.

⁷ Nous discuterons de la pertinence théorique de ce choix dans le chapitre 4, dans la section 4.3.2.2c.

2.2.2 Le rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (2008)

Le MELS est conscient des difficultés des élèves ; année après année, les résultats obtenus par les élèves de 5^e secondaire à l'épreuve unique de français demeurent à peu près inchangés. Il fallait toutefois un peu plus que ces données pour faire bouger les choses.

En 1996, la réforme des programmes a bouleversé le milieu de l'enseignement et la perception de l'école par les parents. L'approche innovatrice amenée par cette réforme a suscité de nombreux questionnements qui ont transcendé le milieu de l'éducation. La Commission d'étude sur l'avenir du français semblait donner raison aux Québécois qui s'inquiétaient de la direction que prenait leur système d'éducation. Dans son rapport en 2001, elle mentionne la position précaire du français au Québec, puis recommande notamment de revoir l'enseignement du français dans les écoles (MELS, 2008). Les constats de la Commission ont incité le MELS à créer le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture en 2007.

Le Comité avait d'abord pour mandat de faire des recommandations, à la suite du constat de la faiblesse marquée des élèves du primaire en ce qui a trait à l'acquisition des connaissances en français (MELS, 2006). En effet, il en ressort dans l'introduction du Rapport du Comité d'experts qu'il s'agit là d'une priorité, car on y mentionne à plusieurs reprises une préoccupation marquée pour l'acquisition des connaissances en français, particulièrement en ce qui a trait à l'écriture. Ce groupe, dit-on, « était invité à faire des recommandations en fonction de différentes dimensions, à savoir : les résultats des élèves en écriture ; les approches privilégiées par les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire ; les exigences des programmes du primaire et du secondaire en écriture ; l'incidence de l'utilisation des outils électroniques sur l'apprentissage. » (MELS, 2008, p.1) Toutes ces dimensions d'analyse de la situation dans les écoles ont un point commun : les difficultés dans la maîtrise de l'écriture du français par les élèves.

Le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, au terme de son mandat, en est arrivé à une première conclusion qui signifie qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir : « [...] la situation jugée déplorable de l'enseignement de l'écriture ne peut être résolue à court terme ». (MELS, 2008) Les solutions proposées reposent toutes sur une étroite collaboration entre les principaux acteurs de l'enseignement : le MELS, le réseau scolaire et le réseau universitaire.

2.2.3 Le Plan d'action pour l'amélioration du français

Pour faire suite au rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, le MELS a établi son Plan d'action pour l'amélioration du français. Ce plan se voulait l'application concrète des recommandations formulées dans le rapport.

Le Plan d'action pour l'amélioration du français se détaille en cinq grands axes : 1- valoriser la place du français à l'école ; 2- réviser le contenu du programme de français ; 3- accroître le suivi des élèves en français ; 4- accroître le niveau de préparation des enseignants ; 5- renforcer les mesures de soutien.

Notre recherche s'inscrit dans la 18^e mesure du 5^e axe qui stipule qu' « un programme de recherche sera établi afin de subventionner des études pour améliorer la capacité des élèves à bien écrire ». (MELS, 2010) Rappelons d'ailleurs que notre recherche s'inscrit dans une recherche plus vaste qui est financée dans le cadre de cette mesure par les fonds du FRQSC.⁸

2.2.4 Conclusion : la nécessité d'en connaître plus sur les erreurs des élèves

Les jeunes Québécois sont loin de maîtriser l'écriture de la langue française. Les données provenant de l'épreuve unique de 5^e secondaire de même que les rapports de différents comités démontrent hors de tout doute qu'il faut agir. Avant de pouvoir agir, il faut cependant connaître en profondeur le problème auquel nous faisons face. Actuellement, les données que nous avons nous permettent de conclure à une maîtrise déficiente de l'écriture du français en ce qui a trait à la maîtrise du code, sans toutefois connaître les types d'erreurs commises par les élèves. La suite nous montrera quelles informations la littérature scientifique nous apporte sur le sujet. Nous arriverons toutefois à la conclusion qu'elle ne nous offre aucune réponse précise.

2.3 Le contexte scientifique

Dans cette partie, nous présenterons les principales recherches portant sur l'écriture. Nous verrons d'abord plutôt brièvement les recherches les plus pertinentes sur l'écriture du français, plus spécifiquement en orthographe grammaticale, en démontrant clairement le lien qui existe entre l'orthographe grammaticale et la syntaxe. Nous poursuivrons avec les recherches portant sur les difficultés syntaxiques des élèves, objet de notre propre recherche. Pour terminer, nous reviendrons sur les principaux arguments soutenant la pertinence de notre recherche.

⁸ Cette recherche plus vaste sera présentée dans le chapitre *méthodologie*, partie 4.1.1

2.3.1 Les trois systèmes d'accord en français

Les recherches en orthographe grammaticale mettent très peu en évidence le lien entre les accords grammaticaux et la syntaxe. Il est vrai qu'à première vue, l'orthographe grammaticale et le sujet général de notre recherche, la syntaxe, ne semblent pas intimement liés. Pourtant, les trois systèmes d'accord nécessitent une compréhension manifeste de la syntaxe.

Prenons d'abord l'accord dans le groupe nominal. Le groupe a un noyau qui appartient à la catégorie grammaticale du nom. Ce nom fait varier la morphologie des mots qui gravitent autour de lui, notamment le déterminant et l'adjectif, qui verront leur genre et leur nombre influencés par le genre et le nombre du nom lui-même.

Le lien entre l'orthographe grammaticale et la syntaxe est encore plus évident dans l'accord régi par le sujet. En effet, l'identification du groupe sujet, puis plus précisément de son noyau, est nécessaire pour faire l'accord du verbe, du participe passé avec *être*, de l'attribut du sujet ainsi que du participe passé d'un verbe essentiellement pronominal (Boivin et Pinsonneault, 2008). La position du groupe sujet, la catégorie grammaticale de son noyau et le nombre de mots formant ce groupe peuvent varier, ce qui complique les accords. De bonnes connaissances et stratégies syntaxiques permettent de bien identifier le groupe sujet, ce qui mène à un accord approprié.

Finalement, l'accord régi par le complément direct (CD) oblige l'identification de la fonction de CD à l'intérieur du groupe verbal. L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire verbe *avoir* requiert d'abord la reconnaissance du CD, de le distinguer du complément indirect (CI) et d'identifier l'auxiliaire.

En somme, ce qu'il faut comprendre, c'est que reconnaître la fonction d'un groupe, c'est reconnaître la relation que ce groupe entretient avec les autres éléments de la phrase. Par conséquent, la maîtrise de la syntaxe est impérative pour faire adéquatement les accords. Nous développerons davantage cette approche dans le cadre conceptuel.

2.3.2 Les principales recherches sur la maîtrise de l'orthographe grammaticale chez les élèves

Les recherches sont beaucoup plus nombreuses sur les difficultés en orthographe grammaticale que sur les difficultés syntaxiques des élèves. Nous présenterons ici, en ordre chronologique, celles qui nous semblent les plus pertinentes dans le cadre de notre propre recherche : Fayol et Got (1991), groupe DIEPE (1995), Roy, Lafontaine et Legros (1995), Manesse et Cogis (2007) ainsi que Nadeau et Fisher (2009).

a. Fayol et Got (1991) : les difficultés dans l'accord sujet-verbe

Dans cette recherche, Fayol et Got s'intéressent à la psychologie cognitive et à l'orthographe grammaticale. L'objectif est de fournir une explication aux erreurs d'accord en nombre lors de situations où le noyau du groupe nominal possède un complément d'un nombre différent. Pour ce faire, ils s'attardent aux processus automatiques et contrôlés dans l'accord sujet-verbe, tant chez les adultes expérimentés que chez les enfants.

Deux groupes de vingt élèves âgés d'entre dix et douze ans ainsi que deux groupes de sujets âgés d'entre dix-sept et vingt ans participent à la recherche. On leur demande de réécrire des phrases entendues. Précisons ici qu'il est mentionné dans un premier temps que l'orthographe n'importe pas. Différentes phrases sont dictées aux sujets. Le noyau du groupe nominal sujet est parfois singulier, d'autres fois pluriel, et son complément, un groupe nominal, voit également son nombre varier afin d'offrir un éventail de difficultés. Ainsi, il est possible de retrouver des phrases comme *Le chien du voisin arrive* (singulier-singulier), *Les roues des wagons s'usent* (pluriel-pluriel), *Les perles de la bague brillent* (pluriel-singulier) et *Cette chèvre des montagnes se repose* (singulier-pluriel). La mémorisation d'une série de cinq mots monosyllabiques et phonétiquement semblables est ajoutée à la tâche pour la moitié des sujets de chaque groupe d'âges afin de vérifier si l'ajout d'une tâche a un impact sur l'accord du verbe.

Les sujets plus âgés commettent peu d'erreurs lorsqu'ils n'ont pas à mémoriser la série de cinq mots. Le nombre d'erreurs est sensiblement le même peu importe si le noyau du groupe sujet ou son complément est singulier ou pluriel. Toutefois, la mémorisation des mots fait chuter de 26 points le pourcentage de verbes bien accordés lorsque le noyau du groupe nominal est au singulier et son complément au pluriel, et de 25 points lorsque la situation inverse se produit. Fayol et Got (1991) arrivent à la conclusion que les adultes connaissent leurs règles, car les séries de mots n'ont pas d'impact significatif sur le scripteur lorsqu'il procède à l'accord des verbes qui est généralement bien réussi lorsque le noyau du groupe nominal sujet et son complément ont le même nombre. C'est plutôt l'ajout d'une tâche cognitivement exigeante qui serait responsable des erreurs commises dans une situation un peu plus complexe où l'on doit procéder à l'accord d'un verbe. En résumé, Fayol et Got notent que même si les adultes connaissent la règle d'accord, lorsque le nombre du complément du nom qui est en position sujet diffère de celui du noyau, cela demande davantage d'attention et l'ajout d'une autre tâche entraîne une surcharge cognitive. Chez les enfants, la seule présence de mots au pluriel en position sujet a un impact chez les jeunes scripteurs sur l'accord du verbe, même chez les

sujets qui n'ont pas à retenir la série de mots. Selon ces données, ces sujets ne maîtrisent donc pas encore parfaitement les règles d'accord liées au verbe. Cependant, la semaine suivante, alors que la consigne qui leur est donnée est de porter une attention particulière à l'orthographe des mots, les sujets plus jeunes obtiennent un score de 93 % d'accords corrects, ce qui fait dire aux chercheurs que ce n'est finalement pas parce qu'ils ne connaissaient pas les règles. Ce serait plutôt parce que leur maîtrise est encore précaire et qu'ajouter une tâche provoque une surcharge cognitive encore plus grande que chez les scripteurs plus expérimentés.

Quels liens pouvons-nous faire avec notre recherche ? D'abord, l'individu qui effectue un accord avec le sujet connaît la règle très tôt dans son parcours scolaire. Ce que les chercheurs mentionnent, c'est donc que cette règle n'est pas encore solidement ancrée en lui lorsqu'il commet une erreur. L'accord du verbe nécessite l'identification du noyau du groupe sujet, peu importe le niveau de difficulté, peu importe le nombre de mots gravitant autour de ce noyau. Cet exercice exige assurément une bonne connaissance de la syntaxe de la phrase.

b. Groupe DIEPE (1995) : les élèves québécois plus en difficulté que les jeunes Européens

Un peu plus tard, en 1995, les résultats de la recherche du groupe de *Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit* (DIEPE) sont publiés (DIEPE, 1995). Le groupe DIEPE a pour objectif de recenser les conditions et les pratiques d'apprentissage de l'écrit, et ce, en faisant un portrait du français écrit dans quatre régions de la francophonie : la France, la Belgique, le Nouveau-Brunswick et le Québec. Cette vaste recherche comporte entre autres un volet relatif à l'orthographe grammaticale, présenté ci-après, et un autre portant davantage sur la syntaxe. Nous traiterons de cette autre partie dans la section 2.3.2b.

Le groupe DIEPE compte des dizaines de chercheurs, des responsables de l'éducation et des enseignants. Près de 7000 jeunes de 3^e secondaire participent à cette étude, qui comprend une épreuve formelle et une rédaction de texte. Dans l'épreuve formelle, 194 items sont évalués à travers quatre grandes sections : grammaire et orthographe⁹, lexicale, syntaxe, et texte. Cette partie de la recherche demande aux élèves de repérer les erreurs ou la forme correcte, dépendamment de la consigne. Ensuite, ils doivent rédiger un texte comptant entre 350 et 400 mots, portant sur la présentation de leur ville. Finalement, un questionnaire sur les habitudes d'écriture de l'élève ainsi que ses apprentissages

⁹ Nous avons conservé cette terminologie afin de respecter celle que les chercheurs ont utilisée ; dans notre recherche, les termes correspondants sont *orthographe grammaticale* et *orthographe lexicale*.

suivait la rédaction. Les enseignants répondent eux aussi à un questionnaire portant sur leur tâche en général et sur l'enseignement du français écrit.

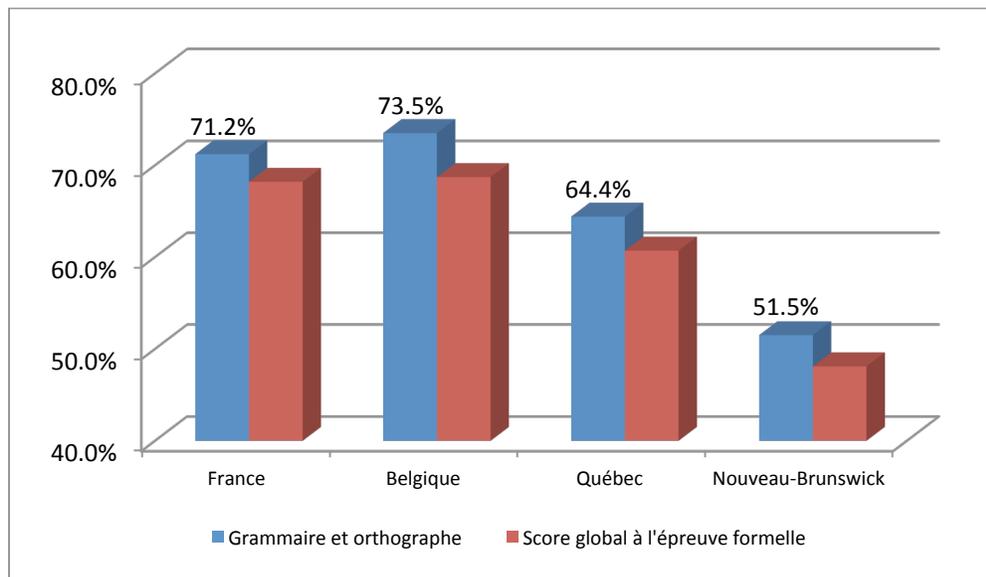
Dans l'épreuve formelle, les Belges et les Français obtiennent des résultats globaux fort semblables, pour atteindre respectivement 68,7 % et 68,2 %. Les Québécois ont quant à eux un taux de réussite de 60,7 %, alors que le résultat global des élèves du Nouveau-Brunswick est de 48,1 % (p.213). De manière plus détaillée, les élèves québécois obtiennent 64,4 % en orthographe ; ils se retrouvent sous les résultats français et belge qui sont respectivement de 73,3 % et de 71,2 %. Seuls les Néo-Brunswickois ont un résultat plus bas avec 51,5 %. Cette partie de l'épreuve formelle évalue l'homophonie grammaticale, les catégories grammaticales, l'accord nominal, la révision orthographique ainsi que l'identification du type d'erreurs orthographique. Nous ne pouvons cependant être plus précise sur le nombre d'erreurs dans chaque catégorie puisque les données ne sont pas classées.

La figure 2 souligne la différence entre les résultats en grammaire et en orthographe, ainsi que le score global obtenu à l'épreuve formelle. Nous pouvons clairement constater que toutes les régions obtiennent de meilleurs résultats dans cette partie de l'épreuve comparativement au résultat obtenu dans l'épreuve, toutes catégories confondues. Ces données peuvent sembler entrer en contradiction avec les résultats de l'épreuve unique du tableau I. Mentionnons qu'aucune précision quant aux types d'erreurs compris dans cette partie n'est apportée. Par exemple, nous savons que les erreurs de confusion entre *ses* et *s'est*¹⁰ sont calculées en orthographe grammaticale par les correcteurs du MELS, alors que son intégration en syntaxe pourrait être plus appropriée selon nous.¹¹ Le calcul des erreurs peut expliquer la différence significative entre les résultats de l'épreuve unique et ceux de la recherche du groupe DIEPE. De plus, il pourrait y avoir eu des différences de performance entre 1995, année de cette étude, et 2011, année de laquelle proviennent les résultats de l'épreuve unique.

¹⁰ Voir section 2.2.1c.

¹¹ Nous discuterons de la pertinence théorique de ce choix dans le chapitre 4, dans la section 4.3.2.2c.

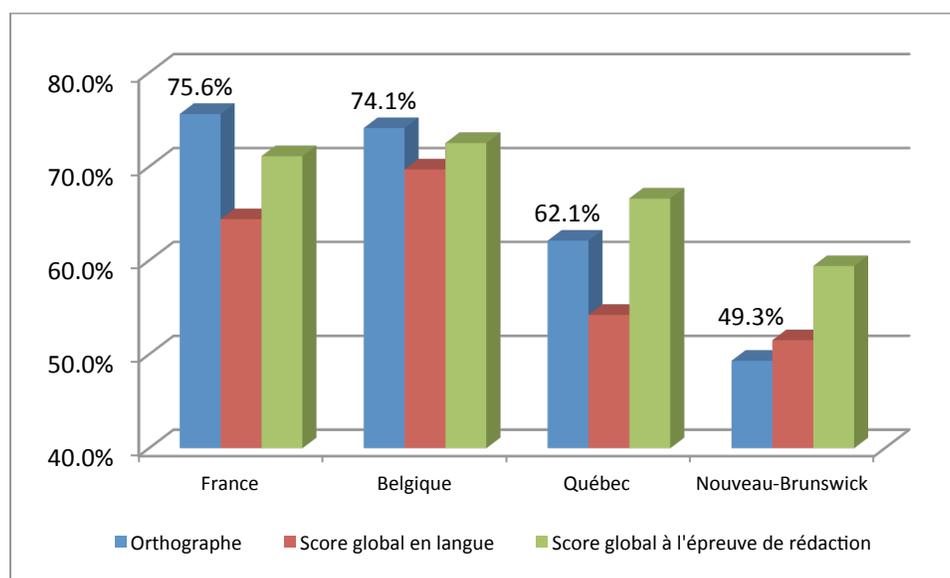
Figure 2. Extrait des résultats à l'épreuve formelle



Quant à l'épreuve de rédaction, dans un texte comptant en moyenne 363 mots, les Québécois obtiennent en moyenne 62,1 % en orthographe, ce qui est nettement sous les 74,1 % des Belges et les 75,6 % des Français. Toutefois, au Nouveau-Brunswick, la moyenne obtenue est de 49,3 %. Encore une fois ici, il nous est difficile de détailler davantage, puisque la seule information que nous avons est que les correcteurs comptaient chaque erreur, nouvelle ou répétée, qu'elle soit d'origine grammaticale ou lexicale, sans répartir les erreurs dans des sous-catégories plus précises.

La figure 3 compare le résultat global de l'épreuve de rédaction, le résultat global en langue – qui comprend l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation ainsi que le vocabulaire – et le résultat en orthographe.

Figure 3. Extrait des résultats à l'épreuve de rédaction



La moyenne des résultats obtenus par les élèves québécois en orthographe est de 62,1 %, ce qui démontre qu'il y a place à amélioration. Seul le Nouveau-Brunswick a un pourcentage de réussite moins élevé en orthographe que dans ses résultats globaux, tant en langue que dans l'épreuve de rédaction elle-même. Comme c'était le cas avec les résultats obtenus par l'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire, le niveau de précision des données ne nous permet toutefois pas de connaître les types d'erreurs. Nous devons rappeler que, comme il a été mentionné au début de la section 2.3.1, les erreurs commises en orthographe grammaticale sont principalement liées à la difficulté à identifier le donneur d'accord et/ou à reconnaître la classe du mot variable, ce qui nous ramène inévitablement aux connaissances syntaxiques, et démontre la pertinence de notre recherche.

c. Roy, Lafontaine et Legros (1995) : l'orthographe grammaticale est toujours une difficulté pour les étudiants, même après le secondaire

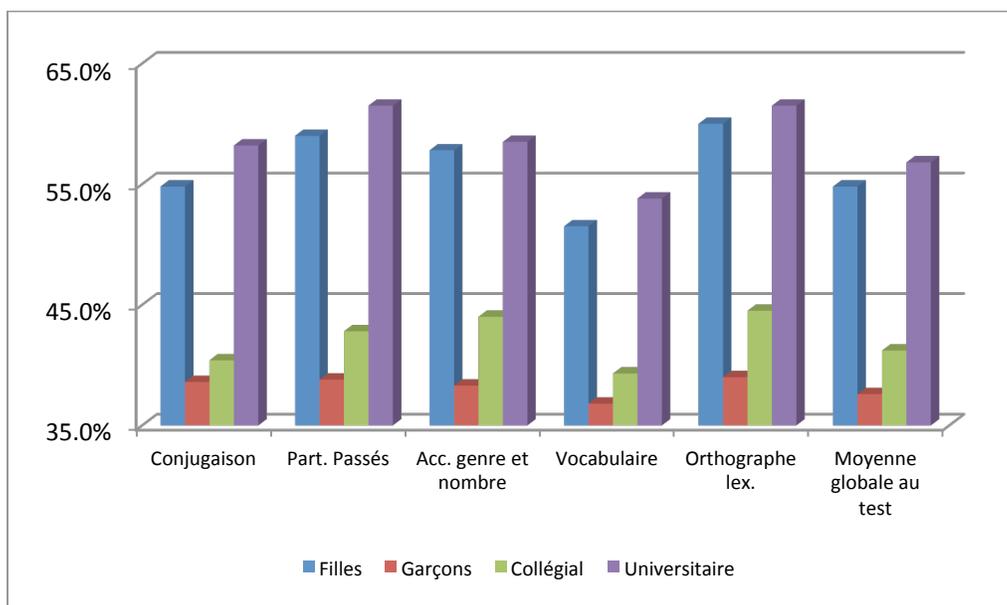
Dans leur recherche publiée sous le titre *Le savoir grammatical après treize ans de formation*, Roy, Lafontaine et Legros (1995) ont pour objectif d'étudier la façon dont les étudiants inscrits aux études supérieures comprennent les accords. Les chercheurs tentent de déterminer, par une étude empirique, comment les sujets après 13 ans de formation gèrent leur savoir grammatical. Cette recherche comporte une partie portant sur l'orthographe grammaticale, présentée ci-après, et une autre sur la syntaxe, présentée en 2.3.2c.

Au début 1992, dans la région de l'Estrie, 162 sujets se portent volontaires pour participer à la recherche. 82 proviennent du milieu collégial (51 filles et 31 garçons) et 80 de l'université (56 filles et 24

garçons). Le classement, déterminé en fonction de la moyenne habituelle au Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe (TURBO), a permis de déterminer que 30 sujets sont considérés comme faibles, 43 moyens-faibles, 49 moyens-forts et 40 forts. La moyenne globale au TURBO est de 51 % alors que la moyenne obtenue par l'ensemble des sujets est de 54,6 %. Trois instruments servent à la cueillette de données. D'abord, les sujets doivent procéder à *l'identification des erreurs en situation de choix contraignante*. Une erreur de niveau scolaire secondaire est insérée à l'intérieur d'un groupe de quatre phrases. Les chercheurs demandaient ensuite au sujet de s'exprimer à voix haute sur le choix fait. Le test d'identification des erreurs compte six sections comportant en moyenne quatre questions: syntaxe, vocabulaire, conjugaison, participes passés, accord genre et nombre, orthographe lexicale. Ensuite, le sujet est appelé à la tâche de *correction de textes*. Quatre textes contiennent 38 erreurs. Le sujet ignore le nombre d'erreurs contenues dans chaque texte ; ainsi, il peut en ajouter. Finalement, il doit, en une heure, procéder à la *rédaction d'un texte*, dont les chercheurs analysent les aspects discursifs et formels, sur l'un des sujets suivants, sans aucune ressource : la hausse des frais de scolarité, la condition masculine et l'écologie. Chaque texte est évalué par trois correcteurs.

Contrairement aux résultats que nous retrouvons dans la recherche du groupe DIEPE, ceux relatifs à l'orthographe grammaticale et lexicale sont un peu plus détaillés, bien qu'il n'y ait aucune précision quant aux paramètres sous-jacents à la création des catégories d'erreurs. Dans cette section, nous nous attarderons aux différentes parties évaluées dans l'instrument *d'identification des erreurs en situation de choix contraignante* que nous pouvons considérer comme faisant partie de l'orthographe grammaticale : la *conjugaison*, les *participes passés* et les *accords en genre et en nombre*. La figure 4 illustre les résultats aux différents types d'erreurs en fonction du sexe et du niveau d'études.

Figure 4. Extrait des résultats à l'épreuve d'identification des erreurs en situation de choix contraignante



Les moyennes globales au test sont les suivantes : 54,8 % pour les filles, 37,6 % pour les garçons, 41,2 % au niveau collégial et 56,8 % à l'université (Roy, Lafontaine et Legros, 1995 : 27). Ces données permettent de comparer la moyenne avec chacun des contenus linguistiques évalués. En conjugaison, la différence d'environ 1 % des résultats ne justifie pas de plus amples discussions sur le sujet. En ce qui a trait aux participes passés, les filles ont obtenu 59 %, les garçons 38,8 %, les étudiants du niveau collégial 42,8 % et ceux de l'université 61,5 %¹².

La différence entre leur moyenne globale au test permet ici de comprendre que les filles et les étudiants universitaires ont plus de facilité avec les participes passés qu'avec le reste des contenus linguistiques relatifs à l'orthographe grammaticale. Ces résultats au test *d'identification des erreurs en situation contraignante* nous révèlent qu'encore une fois, les jeunes Québécois éprouvent des difficultés à procéder aux accords nécessaires, et ce, même lorsqu'ils savent qu'ils doivent identifier des erreurs. Les chercheurs arrivent à la conclusion que le savoir grammatical est fragile et que le système de la langue est mal maîtrisé. Leurs connaissances ne sont pas sous-tendues par une compréhension réelle des règles. Malgré tout, si nous nous référons aux résultats obtenus lors de la *rédaction d'un texte*, sur les

¹² Afin d'en faciliter la compréhension, les données du tableau 11 dans Roy, Lafontaine et Legros (1995 :90) ont été calculées en pourcentage de réussite.

sept contenus linguistiques analysés, c'est en conjugaison et en participes passés que les résultats sont les meilleurs pour chacun des groupes (filles, garçons, collégial et université).

Enfin, le fait que les étudiants sachent qu'une erreur est glissée dans le test d'*identification des erreurs* (de niveau secondaire) aurait pu leur permettre de mieux réussir, ce qui n'est pas le cas. Cela signifie que malgré leur âge, malgré leur expérience avec l'écriture de la langue plus grande que celle des élèves du secondaire, les élèves ne maîtrisent pas les règles, car ils ne semblent pas saisir le contexte de leur application. Le fait que les chercheurs demandent aux sujets de verbaliser leur raisonnement leur permet de mettre le doigt sur ce problème. L'élève qui utilise la substitution dans la phrase *Il demande que je cours* en changeant *cours* par *marche* démontre qu'il n'a pas compris la raison pour laquelle il doit remplacer le verbe *marche* par un verbe comme *venir*, ou *vienne*, une fois conjugué¹³. Cet exemple met en évidence le besoin de comprendre la structure de la phrase en profondeur pour arriver à faire les accords correctement. Voilà qui démontre encore une fois la nécessité de pousser les recherches en syntaxe.

d. Manesse et Cogis (2007) : une situation qui ne s'améliore pas

L'objectif de la recherche de Manesse et Cogis (2007) est de comparer l'orthographe grammaticale et lexicale des élèves de 1987 et de 2005. En 1987, Chervel et Manesse (1989) ont comparé les résultats qu'ont obtenus les élèves de cette année et ceux de 1877 à une même dictée. Il en ressort que, bien que les élèves de 1987 passent moins de temps à apprendre la langue que leurs prédécesseurs du siècle dernier, ils réussissent mieux. Les chercheurs expliquent cela par un enseignement de la langue davantage basé sur la *compréhension* du français. Ces résultats révèlent ainsi que la population idéalise faussement la maîtrise du français écrit du siècle dernier. En 2005, notamment à la suite de critiques des changements apportés au programme d'enseignement de 2002, Manesse et Cogis se demandent si les résultats des élèves sont comparables à ceux que la recherche faite vingt ans plus tôt avait dévoilés.

Pour ce faire, les chercheuses reprennent la même dictée que celle qui avait servi en 1987 et en 1877. Selon l'échelle Dubois-Buyse, cette dictée comporte 34 mots qui devraient être maîtrisés à 10 ans, 12 mots à 11 ans, 4 mots à 12 ans et 2 mots à 13 ans. Cependant, la syntaxe est considérée plutôt inhabituelle pour des élèves qui rencontrent peu fréquemment un style plus classique de texte. Ce sont les classes de CM2, 6^e, 5^e, 4^e et 3^e de 25 collèges publics du territoire français qui participent à cette recherche. Les chercheuses conservent la même grille d'analyse à un détail près : les catégories

¹³ L'utilisation de *vienna* permet de percevoir à l'oreille le temps du verbe, qui doit être au subjonctif, plutôt que *marche*, qui ne présente aucune différence entre l'indicatif présent et le subjonctif présent.

d'erreurs liées à l'orthographe grammaticale seule (exemple : *les racine*) et celles dues à une terminaison fautive (exemple : *racinent* pour *racines*) ont été fusionnées. La grille de 2005 compte donc huit types d'erreurs :

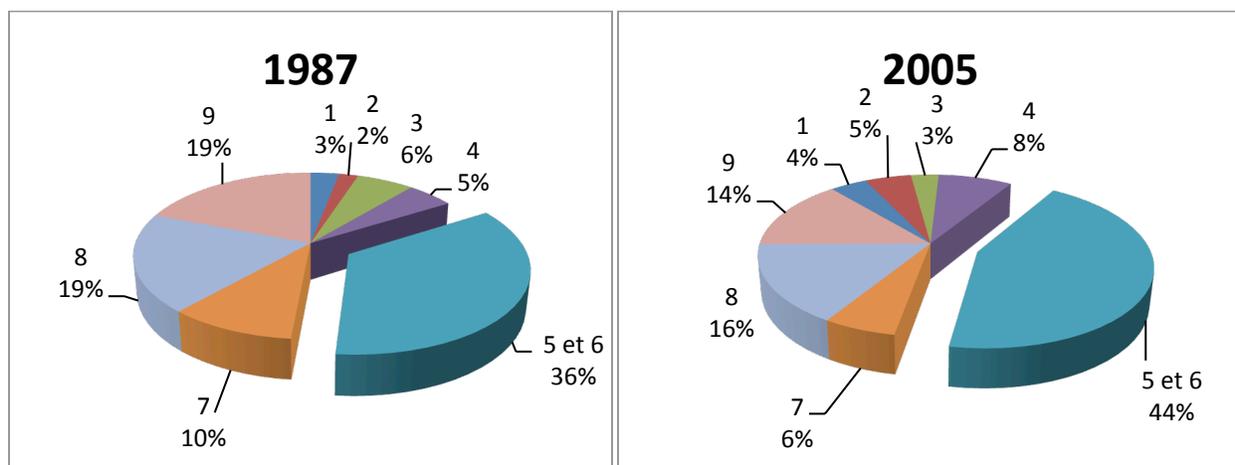
- 1- Identification du mot comme entité dans la chaîne parlée (exemple : *parleur* pour *par leurs*) ;
- 2- Représentation phonétique aberrante (exemple : *ton* pour *tronc*) ;
- 3- Correctement orthographié, mais pas le bon mot (exemple : *brise* pour *abri*) ;
- 4- Faute combinée de lexique et de grammaire (exemple : **s'anfonce* pour *s'enfoncent*) ;
- 5- (et 6)¹⁴ Orthographe grammaticale seule et terminaison fautive ;
- 6- Lexicale grave, graphie loin d'être maîtrisée (exemple : **écorsce* pour *écorce*) ;
- 7- Fait référence à des « moules graphiques » (exemple : **abrit* pour *abri*) ;
- 8- Erreurs de signes orthographiques (exemple : **elle même* pour *elle-même*).

Toutes les erreurs valent deux points, sauf les erreurs de type 9 (donc notre point 8) qui n'en valent qu'un.

La comparaison entre les deux années nous dévoile qu'en 2005, 52 % des erreurs sont dues à des règles n'ayant pas été appliquées, alors que ce n'était que 40 % en 1987. Alors qu'en 1987 35 % des erreurs sont de type 5 (orthographe grammaticale seule et terminaison fautive), en 2005, cette catégorie représente plutôt 44 % des erreurs. En contrepartie, les erreurs de types 7 (lexicale grave), 8 (« moules graphiques ») et 9 (signes orthographiques) diminuent légèrement en proportion, passant de 10 %, 19 % et 19 % en 1987 à 6 %, 16 % et 14 % en 2005 (p.89). Cela ne signifie pas que le nombre d'erreurs est moins grand ; il ne s'agit ici que de la répartition des erreurs. En effet, alors qu'en 1987 les erreurs de type 5 ont tendance à disparaître en 3^e, en 2005, elles sont toujours présentes (p.96). La figure 5 met en évidence la part croissante des erreurs de types 5 et 6.

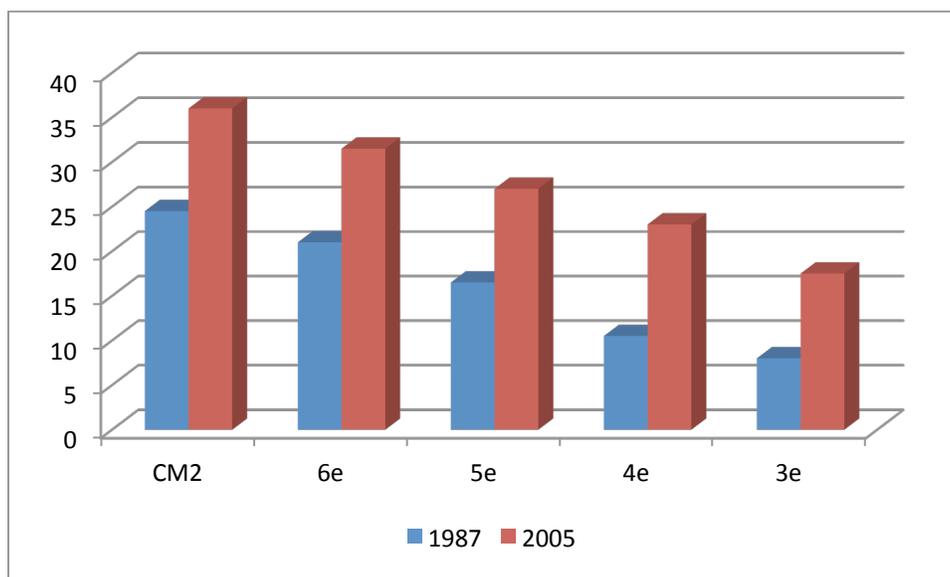
¹⁴ Rappelons que la grille de 1987 comptait 9 catégories d'erreurs, mais que Manesse et Cogis ont préféré fusionner les erreurs liées à l'orthographe grammaticale seule et celles dues à une terminaison fautive, créant une grille de 8 catégories d'erreurs en 2005.

Figure 5. Répartition des résultats en pourcentage en fonction des types d'erreurs



Nous pouvons toutefois constater une diminution du nombre d'erreurs toutes catégories confondues avec la progression du niveau scolaire. La figure 6 l'illustre clairement. Cependant, cette amélioration se fait sentir moins rapidement qu'en 1987, où les élèves passaient en moyenne de 24,5 erreurs en CM2 à 8 erreurs en 3^e. En 2005, ce sont en moyenne 36 erreurs que commettent les élèves de CM2 pour diminuer à 17,5 erreurs en 3^e. La plus grande maîtrise du français écrit est encore une fois mise en évidence par le pourcentage de « bons » scripteurs. En 1987, la dictée de 2 % des élèves ne contient aucune erreur. Cette situation ne se retrouve pas en 2005. Enfin, en 1987, ce sont 50 % des élèves qui sont capables de faire six erreurs et moins ; en 2005, ce sont 22 % des élèves qui atteignent le même objectif.

Figure 6. Nombre moyen d'erreurs par niveau



Le nombre d'erreurs liées à l'orthographe lexicale n'a à peu près pas changé. Ce n'est donc pas sur la forme elle-même du mot qu'il faut travailler, mais sur l'interaction qu'il peut y avoir entre les mots. Cela nous ramène encore une fois à la syntaxe. L'augmentation des erreurs de type 5, liées à l'orthographe grammaticale seule (exemple : *les racine*) nous démontre que les élèves ne voient pas le lien qui unit les mots. Les accords adéquats dans le groupe du nom relèvent de l'analyse syntaxique qu'en aura faite l'élève. Même s'il s'agissait d'une mauvaise catégorisation grammaticale (que l'élève ait, par exemple, perçu un nom comme étant un adverbe), l'erreur serait tout de même due à de mauvaises connaissances syntaxiques. Dans un cas comme dans l'autre, il faut miser sur la syntaxe pour corriger le problème d'accord.

e. Nadeau et Fisher (2009) : l'importance des connaissances explicites

Les connaissances implicites sont celles qui sont « internalisées » par l'individu. Il n'y fait pas référence consciemment. C'est l'inverse pour les connaissances explicites, où le sujet se réfère à des règles qui lui ont été enseignées. Dans cette recherche, Nadeau et Fisher (2009) se demandent s'il faut savoir analyser pour réussir les accords en français écrit (p.216).

Ce sont 19 filles et 23 garçons provenant de deux groupes de 6^e année issus d'un milieu relativement favorisé de la région de Montréal qui participent à la recherche. Les chercheuses donnent en dictée deux textes de 109 mots et 75 mots contenant des groupes nominaux (GN). Les GN du premier texte n'ont pas d'expansion, alors que le deuxième texte contient des GN plus diversifiés, incluant des expansions. Les élèves doivent d'abord écrire la dictée puis identifier les mots qui forment les GN. Les chercheuses analysent les erreurs en fonction de l'identification erronée ou non de la catégorie grammaticale du mot dans le GN.

Qu'est-ce qui simplifie cette identification ? Nous pourrions croire que la marque du pluriel contribue à fournir un indice aux élèves sur la catégorie grammaticale d'un mot, mais cela ne semble pas être le cas. Les déterminants *les* et *ces* sont les mieux identifiés, alors qu'étonnamment, bien qu'ayant une graphie semblable à ceux-ci, *des* offre plutôt des résultats comparables à des déterminants comme *plusieurs* ou *quelques*. Les résultats de cette recherche démontrent également que les élèves capables d'identifier correctement la catégorie grammaticale du mot ont tendance à faire moins d'erreurs. En effet, environ 90 % des accords sont réussis chez ces élèves, alors que le pourcentage de réussite chez ceux qui identifient mal ou qui n'identifient pas la catégorie grammaticale chute à près de 59 %. La corrélation

entre son identification correcte et le taux de réussite de l'accord est flagrante : seulement deux GN sur les seize du texte 1 ont un taux de réussite inférieur à 80 %, le plus bas étant près de 76 %. Chez les élèves incapables de bien reconnaître la catégorie grammaticale, le meilleur résultat concerne le GN *deux heures*, réussi par près de 86 % des élèves, alors que le pire résultat est 0 % pour le GN *ces coureurs*. Les chercheuses en arrivent à la conclusion que des connaissances grammaticales explicites permettent aux élèves de mieux maîtriser les accords.

La catégorie grammaticale d'un mot peut être identifiée par sa morphologie, bien sûr, mais également par sa position dans la phrase. La marque du pluriel peut ainsi fournir un bon indice à l'élève qu'il peut être en présence d'un nom, d'un adjectif ou d'un déterminant, mais c'est l'analyse de sa position syntaxique qui lui permettra de confirmer sa catégorie grammaticale, encore plus que la sémantique du mot. La notion même de *groupe nominal* relève de la syntaxe. Nous l'avons d'ailleurs mentionné au début de la section 2.3.1 en expliquant l'accord dans le GN.

f. Synthèse des études présentées

Les recherches que nous avons présentées portaient sur l'orthographe grammaticale. À travers elles, nous avons pu découvrir que les élèves éprouvent des difficultés à procéder correctement aux accords, que ce soit dans une dictée, dans un test à choix contraignant ou encore dans un texte qu'ils ont rédigé. Toutes ces difficultés ont toutefois un point en commun : elles ont toutes pour origine une compréhension superficielle de la langue, que ce soit en troisième année du primaire ou à l'université. La recherche de Nadeau et Fisher (2009) nous a clairement démontré que les connaissances explicites contribuaient à une meilleure maîtrise de l'écriture du français. La recherche de Roy, Lafontaine et Legros (1995) en a également fait la preuve par un contre-exemple, en nous présentant le cas d'un sujet qui utilisait mal la substitution en ne comprenant pas son utilisation.

Les problèmes liés à l'orthographe grammaticale sont grands. Une des pistes de solution à explorer serait la syntaxe. En effet, nous avons démontré au cours de cette section que les erreurs résultaient d'une mauvaise compréhension des différents groupes syntaxiques qui forment la phrase. Tous les accords ont un lien avec la syntaxe. Les accords dans le groupe du nom nécessitent la reconnaissance d'un groupe et donc la capacité de percevoir les liens qui unissent le nom et ses compléments. Les accords régis par le sujet obligent le scripteur à identifier le groupe sujet, et donc à procéder à une analyse syntaxique. Finalement, l'accord régi par le complément direct requiert l'identification d'une fonction bien précise dans la phrase, ce qui sera facilité par le recours aux manipulations syntaxiques.

Pour améliorer la situation en orthographe grammaticale, nous croyons fermement qu'il faut s'attarder à la syntaxe.

2.3.3 Les principales recherches sur la maîtrise de la syntaxe par les élèves

Nous avons démontré que la syntaxe est au cœur du dénouement du problème de la maîtrise de la qualité de la langue écrite. Voyons maintenant quelques recherches d'importance portant sur l'apprentissage et la maîtrise de la syntaxe. Elles seront présentées en ordre chronologique, en débutant par Paret (1991). Nous reviendrons ensuite sur les recherches du groupe DIEPE (1995) et de Roy, Lafontaine et Legros (1995), en nous attardant cette fois-ci à la partie portant sur les compétences syntaxiques des élèves.

a. Paret (1991) : une maturation syntaxique qui passe par l'enrichissement de la phrase

Des changements dans la syntaxe d'un élève surviennent durant son parcours scolaire. Partant de la prémisse qu'on évolue du plus simple vers le plus complexe, Paret (1991) étudie les productions écrites d'élèves du secondaire afin d'en ressortir des indices de maturation syntaxique.

Entre décembre 1980 et mars 1981, un peu plus de cinq cents locuteurs natifs du français de la 1^{re} secondaire, de la 3^e secondaire et de la 5^e secondaire participent à cette recherche. Presque autant de garçons que de filles prennent part à la cueillette de données. Peu importe leur niveau, les sujets doivent rédiger un texte, dont le thème était *La vie en 2000*, dans lequel un personnage de leur âge raconte sa vie à cette époque. Les vingt premières propositions de chaque copie sont analysées.

Paret s'intéresse particulièrement aux enchâssées des textes produits par les sujets, car ces dernières semblent être un bon indice de maturation. Les phrases plus longues, selon elle, ne sont pas nécessairement une preuve de maturité syntaxique. Les élèves plus âgés ont tendance à utiliser des enchâssées pour fournir plus d'informations dans une même phrase, tel que démontré dans l'exemple 1.

1.
 - a. *Voici mon frère. Je l'aime.*
 - b. *Voici mon frère que j'aime.*

Pourtant, ces mêmes enchâssées peuvent laisser leur place à un groupe adjectival, plus efficace si l'on considère le nombre de mots utilisés, comme c'est le cas dans l'exemple 2.

2. *Ce monstre qui m'effraie m'empêche de dormir. / Ce monstre effrayant m'empêche de dormir.*

Après l'analyse des textes des sujets, Paret arrive à certaines conclusions. D'abord, en vieillissant, les sujets ajoutent habituellement davantage de constituants dans la phrase, ce qui se reflète par une plus grande fréquence de chacune des catégories syntaxiques. D'ailleurs, avant la 3^e secondaire, Paret relève que les sujets enrichissent peu le groupe sujet. Ensuite, les constituants présentent une structure plus complexe. Finalement, les sujets plus âgés font preuve de souplesse dans l'ordre des groupes syntaxiques. Certains sujets de 5^e secondaire ont même inséré un groupe constituant à l'intérieur d'un autre. Cela peut notamment être avec l'insertion d'un complément de phrase à l'intérieur du groupe verbal, comme dans l'exemple 3.

3. *Cette fillette a apporté, aujourd'hui même, des biscuits à son enseignant.*

La mise en évidence de la maturation syntaxique des élèves du secondaire apporte des informations intéressantes pour l'enseignement de la syntaxe dans les classes en donnant des pistes sur une progression dans la variation des structures syntaxiques. Toutefois, bien que les indices de maturation auxquels arrive la chercheuse permettent de connaître les phases syntaxiques par lesquels les élèves passent, la recherche ne dévoile pas si les groupes syntaxiques servant d'indice sont bien maîtrisés. Les élèves sont-ils capables, par exemple, d'utiliser le bon pronom relatif pour introduire une subordonnée relative ? Rien n'est précisé quant aux difficultés syntaxiques des élèves. Nous ne pouvons donc pas conclure que les élèves qui présentent un plus grand nombre d'indices de maturité syntaxiques maîtrisent mieux la syntaxe.

b. Groupe DIEPE (1995)

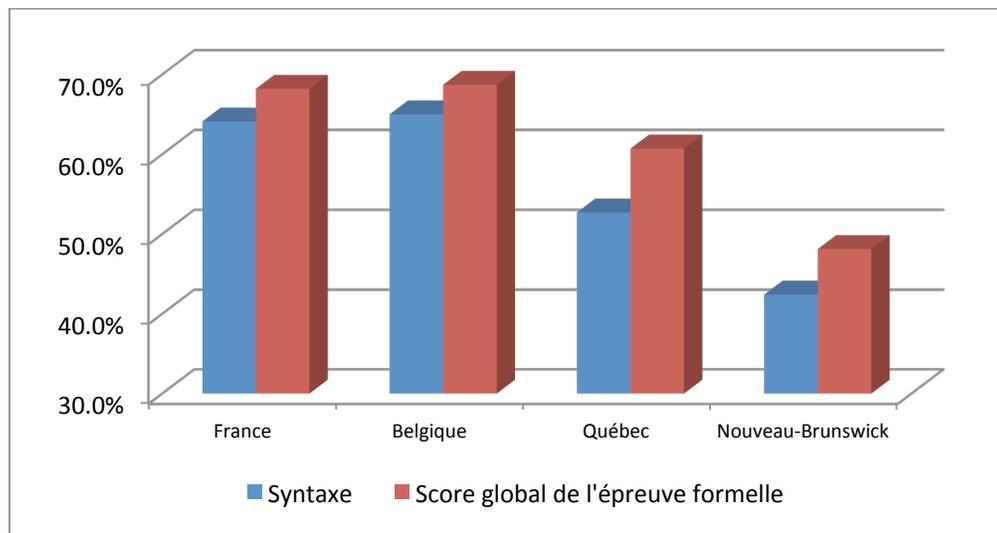
Rappelons d'abord que la recherche du groupe DIEPE a pour objectif de décrire et de comparer la compétence à écrire le français des élèves de quatre régions de la francophonie : la Belgique, la France, le Nouveau-Brunswick et le Québec. Alors que nous avons traité de la partie portant sur l'orthographe grammaticale dans la section 2.3.1b, nous résumerons brièvement les éléments pertinents pour notre recherche portant sur la syntaxe.

Les instruments de collecte de données du groupe de recherche consistent en : 1- un questionnaire destiné aux enseignants de français de 3^e secondaire portant sur l'enseignement de la langue ; 2- un questionnaire destiné aux élèves portant sur leurs pratiques d'écriture ; 3- une épreuve formelle composée de 194 questions ; 4- une épreuve de rédaction. Le groupe DIEPE procède ainsi à l'analyse de près de 7 000 textes d'élèves de 3^e secondaire ou son équivalent, dont le sujet est la description de la ville habitée par le sujet. Environ 1 850 élèves québécois répondent aux questions de l'épreuve formelle

et rédigent un texte. L'épreuve formelle contient des questions à choix multiples portant sur la syntaxe, traitant des pronoms relatifs, des modes et temps verbaux, des formes syntaxiques correctes, des types de proposition et des rapports logiques.

La figure 7 compare les résultats en syntaxe et ceux obtenus dans l'ensemble de l'épreuve. Il est intéressant de noter que dans l'épreuve formelle, c'est en syntaxe que les élèves du Québec réussissent le moins. Cette partie comprend des questions de jugement de grammaticalité sur les cinq éléments énoncés à la fin du paragraphe précédent. En moyenne, le pourcentage de réussite en syntaxe atteint 52,7 %, ce qui est plus de dix points sous la performance française et belge (p.213). À des fins de comparaison, la moyenne de réussite au test global est de 60,7 % (p.216). C'est dans les formes syntaxiques correctes et en types de propositions que les élèves ont le moins bien réussi. Nous n'avons toutefois pas de précisions sur le contenu exact de ces catégories.

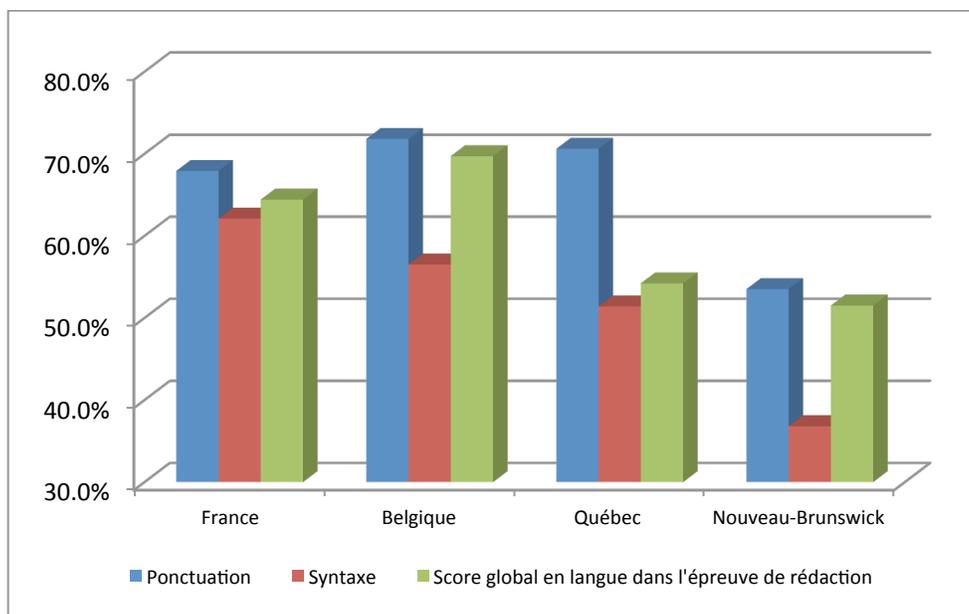
Figure 7. Comparaison des résultats en syntaxe et du résultat global de l'épreuve formelle



La syntaxe demeure la plus grande faiblesse des élèves québécois dans l'épreuve de *rédaction de texte*. La comparaison avec la France, la Belgique et le Nouveau-Brunswick nous permet d'arriver au même constat dans ces régions, ce qui nous fait dire que le problème lié à la syntaxe n'est pas circonscrit au Québec, mais que celui-ci doit investiguer afin de rattraper la France et la Belgique. Nous pouvons le constater visuellement par la figure 8. Le résultat moyen de 51,4 % est de onze points inférieur à celui des Belges qui ont obtenu 62,1 %. (p.199). Le résultat des Québécois en syntaxe offre cette même différence avec la deuxième composante la moins bien réussie, soit l'orthographe grammaticale et lexicale (62,1 % - p.199). En ponctuation, les élèves québécois obtiennent un résultat moyen de 70,6 %. Pourtant, malgré les données qui soutiennent que les difficultés se trouvent en syntaxe, dans le

questionnaire qui leur était destiné, 55 % des enseignants québécois ont affirmé qu'*orthographier d'un point de vue grammatical* était la plus grande difficulté chez leurs élèves. (p.78) Cela démontre que la perception des enseignants ne concorde pas tout à fait avec la réalité. Seuls 29 % des enseignants avaient signifié que *produire une phrase complète et correcte* était une *réelle* difficulté pour leurs élèves (p.77).

Figure 8. Extrait des résultats en langue de l'épreuve de rédaction



Cette recherche de grande envergure apporte beaucoup d'informations, mais remonte à une vingtaine d'années. Un portrait plus à jour des difficultés des élèves permettrait de constater s'il y a eu des changements dans les types d'erreurs relevées dans les textes de la génération suivante. De plus, la terminologie utilisée pour décrire les parties évaluées en syntaxe laisse beaucoup de place à l'interprétation. Comment définir avec exactitude ce qui est évalué par les *types de proposition* ? Que sont les *rapports logiques* pour les chercheurs ? Finalement, comme c'était le cas avec l'épreuve unique ministérielle (2.2.1c), les erreurs ne sont pas suffisamment détaillées pour savoir précisément où intervenir. Les chercheurs énoncent bien une série d'erreurs considérées en syntaxe, mais nous n'avons aucun indice quant à la fréquence de chaque type d'erreurs syntaxiques.

c. Roy, Lafontaine et Legros (1995)

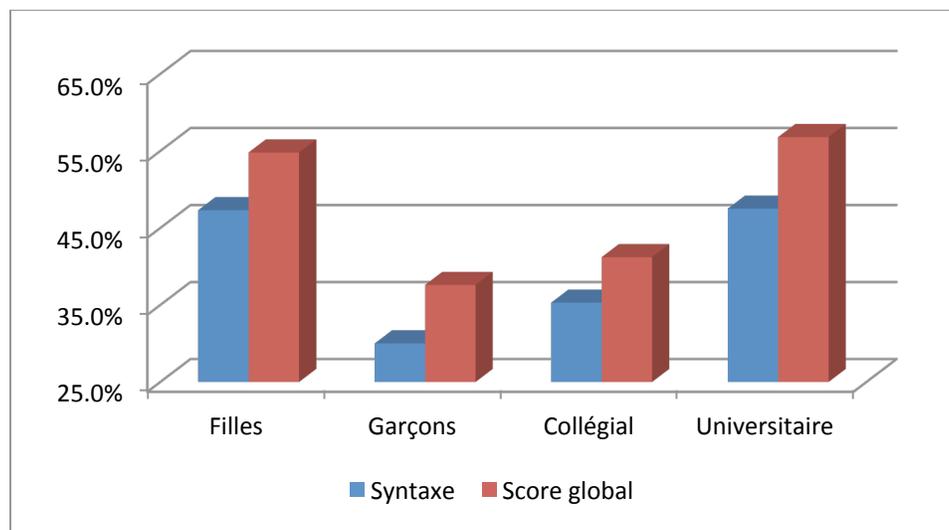
Dans leur recherche, les chercheurs tentent de documenter la rétention de l'enseignement de la grammaire après treize ans de formation, puis de connaître la gestion de ce savoir. Les conclusions auxquelles arrivent Roy, Lafontaine et Legros (1995) sur l'orthographe grammaticale ont été soulevées

dans la section 2.3.1c. Ce sont maintenant aux données relatives à la syntaxe que nous accorderons de l'intérêt.

Les détails relatifs à l'échantillon sont explicités dans la section 2.3.1c, mais rappelons tout de même que 162 sujets volontaires provenant des milieux collégial et universitaire doivent identifier des erreurs en situation de choix contraignante, corriger des textes et en rédiger un.

La consigne relative au test à choix multiple consiste à identifier la phrase qui contient une erreur qui, rappelons-le, relevait d'un enseignement issu de l'école secondaire. À travers les six sections du test, les chercheurs évaluent la syntaxe. Les résultats en syntaxe et les résultats globaux sont présentés dans la figure 9. La moyenne obtenue à ce test est toujours plus élevée que la moyenne en syntaxe, peu importe que ce soit en observant les résultats des filles, des étudiants universitaires ou en sciences exactes. Ainsi, alors que les filles ont obtenu en moyenne 54,8 % dans l'ensemble du test, elles n'ont atteint que 47,3 % de réussite en moyenne en syntaxe ; pour les garçons, c'est 37,6 % contre 30 % en syntaxe. Ce sont les étudiants universitaires, tous confondus, qui ont le mieux réussi au test avec une moyenne de 56,8 %. Malgré cela, la moyenne en syntaxe n'est que de 47,5 %¹⁵.

Figure 9. Comparaison du résultat en syntaxe et du résultat global au test d'identification des erreurs en situation de choix contraignante



Dans l'épreuve de *correction d'un texte*, les difficultés en syntaxe ressortent encore une fois. Après le vocabulaire, c'est cette partie qui est la moins bien réussie. Ce sont les étudiants universitaires qui repèrent le plus d'erreurs en corrigeant en moyenne 2,88 des 8 présentes. Notons toutefois que les

¹⁵ Afin d'en faciliter la compréhension, toutes les données provenant du tableau 11 de Roy, Lafontaine et Legros (1995 : 90) ont été calculées en pourcentage de réussite.

sujets pouvaient ajouter des erreurs en plus d'en corriger. C'est la ponctuation qui est la plus grande source d'erreurs ajoutées avec un total de 431 erreurs. Les accords en genre et en nombre arrivent en seconde position, avec « seulement » 368 erreurs ajoutées¹⁶.

Finalement, les chercheurs relèvent que la syntaxe n'est pas mieux maîtrisée lorsque les étudiants rédigent eux-mêmes un texte. Ce sont les filles qui maîtrisent le moins la syntaxe lorsque l'on compare cette partie de la langue avec les autres parties évaluées, soit la ponctuation, la conjugaison, les participes passés, les accords en genre et en nombre, le vocabulaire ainsi que l'orthographe lexicale. Les étudiants collégiaux, quant à eux, sont ceux qui ont commis le plus grand nombre d'erreurs en orthographe lexicale, mais la syntaxe arrive en seconde position des parties les moins bien maîtrisées. Dans un texte formé d'en moyenne 23,3 lignes, les étudiants de niveau collégial ont commis 8,10 erreurs (Roy, Lafontaine et Legros, 1995 : 112).

En somme, cette recherche a fait ressortir les difficultés syntaxiques constantes des étudiants, peu importe leur niveau et leur champ d'étude ou leur sexe. Les résultats les plus bas sont la plupart du temps associés à la syntaxe.

De plus, le nombre d'erreurs ajoutées en ponctuation dans l'épreuve de correction confirme les difficultés en syntaxe. En effet, un étudiant qui, par exemple, n'insère pas de virgule après un complément de phrase placé en début de phrase n'a pas compris le lien qui unit chacun des groupes syntaxiques. En d'autres mots, il n'a pas su analyser la phrase dans son ensemble et gérer toutes les conséquences aux manipulations syntaxiques de la phrase de base.

Détailler les erreurs de syntaxe et de ponctuation pourrait nous faire connaître en profondeur les difficultés des étudiants afin d'intervenir plus spécifiquement. C'est ce que nous nous proposons de faire dans notre recherche.

2.3.4 L'importance d'approfondir les connaissances sur les compétences syntaxiques des élèves

Dans cette section, nous rappelons d'abord les lacunes des autres recherches. Ensuite, nous justifierons le besoin d'en connaître plus sur les difficultés syntaxiques des élèves en rappelant l'indissociabilité des difficultés en écriture de celle de la syntaxe. Finalement, nous reviendrons sur l'impact social que pourrait avoir notre recherche.

¹⁶ Les données contenues dans ce paragraphe proviennent du tableau 14 de Roy, Lafontaine et Legros (1995 : 96).

a. Pertinence scientifique : lacune dans les recherches

Nous avons pu constater que les difficultés syntaxiques des élèves sont peu présentes dans les recherches en didactique du français écrit. Nous ne connaissons que très peu les types d'erreurs syntaxiques des élèves, de même que leur fréquence chez les élèves actuellement au secondaire. Aucune des recherches portant sur la syntaxe présentées précédemment n'a permis de faire état des types d'erreurs présentes dans les textes des élèves du secondaire. La recherche de Paret (1991) a démontré qu'il y avait maturation par l'enrichissement des différents constituants de la phrase ainsi que par la flexibilité de leur position, sans toutefois se prononcer sur la présence ou l'absence d'erreurs dans une syntaxe plus mature. La recherche de Roy, Legros et Lafontaine (1995), bien que portant notamment sur les erreurs syntaxiques des étudiants de niveaux collégial et universitaire plutôt que secondaire, présente des catégories d'erreurs tellement larges qu'elles ne permettent pas d'avoir une idée précise des types d'erreurs. Quant à la recherche du groupe DIEPE (1995), les erreurs de syntaxe sont globalement énumérées comme étant incluses dans cette partie de la langue, sans jamais offrir une classification des erreurs. Il est donc pertinent de chercher à en savoir davantage sur les erreurs précises qui se retrouvent dans la syntaxe des élèves du secondaire et pour ce faire, notre recherche nécessitera une grille qui permette une fine analyse des erreurs syntaxiques.

b. Pertinence scolaire : connaissance des erreurs des élèves

Dans la section 1.3.1, le lien entre les règles d'accord et la syntaxe a été mis en évidence par la preuve que l'élève qui doit, par exemple, accorder un verbe reconnaît d'abord le sujet de ce verbe. Il doit ainsi analyser la phrase afin d'en dégager le noyau du groupe syntaxique auquel il se rapporte, soit dans le groupe sujet, pour arriver à accorder correctement son verbe. Afin de mieux y parvenir, nous devons mieux connaître les difficultés syntaxiques des élèves et ainsi, améliorer l'enseignement de la syntaxe. Le groupe DIEPE (1995) révèle 17 % des enseignants québécois de 3^e secondaire ont mentionné ne jamais enseigner la syntaxe (p.66). Cela nous indique que c'est peut-être encore le cas actuellement et qu'il faudrait possiblement revoir la manière d'enseigner la syntaxe, particulièrement dans un contexte où la grammaire moderne est au cœur du programme scolaire. Une description des différents types d'erreurs pourrait apporter des changements au programme d'enseignement du français, car celui-ci devrait être adapté au réel niveau de compétence des élèves. En examinant les types d'erreurs se retrouvant aux différents niveaux, nous serions éventuellement en mesure de les comparer avec la progression des apprentissages dictée par le programme. C'est à celui-ci de s'ajuster en fonction des difficultés des élèves et non l'inverse.

c. Pertinence sociale : un impact sur le développement personnel des individus

Une bonne connaissance de la syntaxe ne permet pas seulement de réduire le nombre d'erreurs de toutes sortes, mais contribue également à mieux s'exprimer. La communication d'une idée se réalise à travers la construction d'une phrase contenant au minimum un sujet et un prédicat. Si une personne éprouve des difficultés à réunir les informations nécessaires à l'expression de ses idées, elle parviendra plus difficilement à se faire comprendre. L'ordre des mots importe et les liens qui les unissent sont suffisamment puissants pour influencer la compréhension du discours. Une personne qui possède des connaissances explicites sur la syntaxe et qui les maîtrise sera donc en mesure de réduire les malentendus liés à l'interprétation de ses idées.

Une personne qui maîtrise l'écriture du français est en meilleure position pour comprendre un texte, puisqu'elle peut se référer à ses connaissances syntaxiques pour interpréter l'information. Cela pourrait sans doute contribuer à augmenter son niveau de littératie. Comme nous l'avons mentionné en 1.1, un Québécois sur deux n'atteignait pas un niveau de littératie suffisant pour se réaliser dans son travail. En savoir plus sur les difficultés syntaxiques des élèves contribuerait à améliorer les compétences en écriture des élèves, qui, en vieillissant, en tant qu'adultes, possèderaient de meilleures compétences en littératie, ce qui contribuerait au développement personnel de l'individu.

2.4 Question générale de recherche

À travers le survol des recherches les plus importantes, tant en orthographe grammaticale qu'en syntaxe, nous avons démontré qu'une bonne partie des erreurs des élèves proviennent de leurs difficultés en syntaxe. Les recherches auxquelles nous nous sommes référée présentent d'importantes lacunes qui ne nous donnent pas la possibilité d'avoir une idée précise des difficultés des élèves. Il faudrait donc connaître plus en profondeur les difficultés des élèves, ce qui nous permettrait d'agir directement sur celles-ci. Ces connaissances auront certainement un impact social important. Une meilleure compétence en écriture ne peut que contribuer à une meilleure maîtrise de la langue française, puisqu'en ayant connaissance de la communication de ses propres idées par le rôle des groupes syntaxiques, lors de la lecture, une personne peut analyser les phrases de l'émetteur et en dégager le sujet et le prédicat avec plus d'aisance. Par conséquent, il faut connaître les difficultés syntaxiques des élèves pour améliorer la situation.

Nous proposons donc de commencer avec cette question de recherche : **quelles sont les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec?**

3. CADRE CONCEPTUEL

Nous terminons le précédent chapitre en nous demandant quelles sont les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec. Il faut par conséquent déterminer le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons. Nous déterminons notre cadre théorique dans la section 3.1, en définissant la grammaire, la syntaxe et la phrase, termes centraux de notre recherche, et en abordant les concepts de phrase de base et de groupes syntaxiques selon l'approche de la grammaire moderne.

La syntaxe s'inscrit à l'intérieur d'une démarche de rédaction beaucoup plus large. Il s'agit du processus d'écriture, que nous présentons brièvement dans la section 3.2.

Par la suite, nous recensons les recherches empiriques portant sur l'analyse de la syntaxe de scripteurs en apprentissage dans la section 3.3. Nous analysons la recherche du groupe DIEPE (1995) (section 3.3.1) puis celle de Roy, Lafontaine et Legros (1995) (section 3.3.2) et enfin, celle de Lemonnier et Gagnon (2010) (section 3.3.3).

La description du cadre grammatical ainsi que la recension des recherches empiriques mènent à la précision de notre question de recherche (section 3.4) puis à la présentation de notre grille d'analyse au chapitre 4.

3.1 Cadre théorique grammatical

Dans cette partie, nous définissons d'abord les termes centraux de notre cadre conceptuel, soit ceux de *grammaire*, de *syntaxe*, de *phrase* et de la *grammaire moderne* dans la section 3.1.1. Par la suite, dans la section 3.1.2, nous abordons le cadre général d'analyse de la grammaire moderne en expliquant la phrase selon cette approche grammaticale. Dans la section 3.1.3, il sera question des types et formes de phrases. La plus grande part de la section 3.1.4 consiste à décrire les groupes syntaxiques selon l'approche de la grammaire moderne, afin de mettre en évidence l'organisation hiérarchique qui la sous-tend et qui est à la base la grille de codage que nous utilisons. La section 3.1.5 aborde la phrase complexe. Nous concluons la partie 3.1 dans la section 3.1.6.

3.1.1 La définition de *grammaire*, de *syntaxe*, de *phrase* et de *norme*

D'abord, qu'est-ce que la grammaire ? Le terme *grammaire* peut se rattacher à bien des définitions. Ainsi, la grammaire peut désigner la matière scolaire, mais elle peut également se dire normative ou prescriptive ; « [elle] se propose alors d'enseigner *le bon usage de la langue* [...] » (Riegel, Pellat et Rioul,

2009 :26). C'est toutefois la définition des grammaires au sens large de Riegel, Pellat et Rioul (2009) que nous retenons:

« [Les **grammaires** au sens large ou grammaires globales décrivent] l'ensemble des principes d'organisation et de fonctionnement de la langue, c'est-à-dire le complexe d'aptitudes qu'un locuteur active inconsciemment lorsqu'il produit ou interprète des énoncés. Ce qui inclut, outre une morphosyntaxe, un modèle des connaissances phonologiques, sémantiques et même pragmatiques des locuteurs – toutes connaissances dont la conjonction et l'interaction constituent la compétence langagière des sujets parlants.» (p.25)

Le terme *syntaxe* est également au cœur de notre recherche. Il importe de le définir clairement. C'est la définition de Riegel, Pellat et Rioul (2009) que nous retenons :

« La **syntaxe** décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases. En français, l'existence d'une dimension syntaxique est d'emblée confirmée par le caractère non arbitraire de l'ordre des mots. La combinatoire proprement syntaxique, loin de se réduire au seul ordre linéaire des mots, détermine leur regroupement en syntagmes qui fonctionnent comme des unités intermédiaires entre le niveau des mots et celui de la phrase. 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'y a plus de regroupements syntaxiques.» (p. 39)

Cette définition de syntaxe met en évidence la hiérarchie qui sous-tend les différents groupes syntaxiques, dont la phrase est l'unité supérieure:

« [La] **phrase** est une séquence composée de deux groupes de mots obligatoires, soit le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV), et d'un ou de plusieurs éléments facultatifs (soit des groupes syntaxiques GPrép, GAdv, GN, soit une subordonnée).» (Boivin et Pinsonneault, 2008 : 2)

La définition de la phrase de Boivin et Pinsonneault (2008) mène naturellement à la suite de notre cadre conceptuel, où nous expliquons le concept de phrase de base et de groupes syntaxiques.

Un scripteur ne s'appuyant pas sur ces définitions pour écrire dérogerait alors à la **norme**. La norme n'est toutefois pas si simple à définir, car elle varie en fonction du contexte d'utilisation. Riegel, Pellat et Rioul (2009) mentionnent qu'un locuteur peut s'exprimer sur le même sujet de différentes façons en fonction du contexte, et cela ne fera pas en sorte qu'il ne respectera pas la norme, mais simplement qu'il aura recours à divers niveaux de langue (familier ou standard, notamment) selon l'occasion.

«Le français standard, par exemple, n'est qu'une variété parmi d'autres, mais qui, promue au rang de langue officielle, se trouve strictement normée et contrôlée institutionnellement.» (Riegel, Pellat et Rioul, 2009 : 19)

Puisqu'il faut instaurer des balises, ce que nous considérerons comme étant **une erreur est donc un écart à la norme de la langue standard** telle qu'elle est présentée dans la Grammaire méthodique du français de Riegel et al. (2009). La langue standard est celle généralement exigée dans les productions écrites du secondaire. Nous ne tiendrons pas compte du niveau scolaire de l'élève et de la progression des apprentissages qui prévoit, par exemple, de ne pas identifier comme erreur en 1^{re} secondaire un mauvais accord avec un participe passé employé avec *avoir* suivi d'un infinitif.

Notre cadre conceptuel s'appuie sur la **grammaire moderne**. Elle est dite moderne, car elle s'oppose à la grammaire traditionnelle qui privilégie une approche sémantique des mots et des fonctions. Par exemple, pour trouver le sujet, *Le code vert* de Carrier et Marcoux (1994), un ouvrage adoptant l'approche traditionnelle, propose de poser la question *qui ?* ou *qu'est-ce qui ?* devant le verbe.¹⁷ Cette procédure fait appel à la définition sémantique de ce qu'est le sujet.

La grammaire moderne s'appuie quant à elle sur une approche syntaxique. Elle utilise d'ailleurs des procédures concrètes de manipulations syntaxiques. Celles-ci sont au cœur de la grammaire moderne. Ainsi, pour trouver le sujet, on utilisera l'encadrement par *c'est ... qui* et le remplacement par un pronom du groupe de mots que l'on croit être le sujet.¹⁸ Les catégories grammaticales et les fonctions s'appuient sur l'organisation de ces mots en groupes à l'intérieur de la phrase. Ainsi, les groupes de mots qui forment la phrase sont utilisés pour expliquer (par le jugement de grammaticalité) et appliquer les règles.

Boivin et Pinsonneault (2008) précisent au sujet de la grammaire moderne:

La **grammaire moderne** propose d'assigner à la phrase une structure hiérarchique qui illustre les relations entre ses éléments. La connaissance de la structure de la phrase contribue à la maîtrise d'une langue tant à l'oral qu'à l'écrit. En dépit de la diversité des phrases du français et de leur complexité, la plupart d'entre elles peuvent se ramener à un modèle général et unique appelé phrase de base (P de base). (p.2)

3.1.2 La phrase de base

La phrase de base (P de base) est le modèle général de la phrase qui peut se résumer selon l'« équation » suivante : P de base= GN + GV (GX) (Boivin et Pinsonneault, 2008). La phrase suivante (4) en est un exemple.

¹⁷ Tel que cité dans Nadeau et Fisher, 2006, p.39.

¹⁸ Les manipulations syntaxiques sont explicitées dans la section suivante, 3.1.2.

4. *Les employés de cette entreprise (GN) organisent une collecte de sang (GV) chaque année (GX).*

Le GN et le GV sont donc deux groupes essentiels. Afin de les identifier et de s'assurer de leur présence, la grammaire moderne privilégie une approche utilisant les manipulations syntaxiques. La grammaire moderne demande au locuteur du français d'avoir recours à son propre jugement afin de déterminer la bonne ou la mauvaise construction d'une phrase (Nadeau et Fisher, 2006 :95).

Les stratégies proposées pour identifier le GN de la P de base, ayant pour fonction *sujet*, sont très concrètes. Le GN s'identifie par l'encadrement par *c'est...qui* (ajout de *c'est* ou *ce sont* devant le GN et de *qui* après le GN) et le remplacement par un pronom¹⁹. De plus, il est caractérisé par l'impossibilité de l'effacer ou de le déplacer sans rendre la phrase agrammaticale. Si le locuteur juge qu'après avoir ajouté *c'est... qui*, la phrase demeure grammaticale, il a ainsi identifié le GN. L'exemple 5, dans lequel le GN est souligné, présente les quatre manipulations syntaxiques pour mieux illustrer nos propos :

5. a. *La nouvelle voiture de mon voisin fait l'envie de tous. (Phrase de base)*
b. *Elle fait l'envie de tous. (Remplacement par un pronom sujet)*
c. *C'est la nouvelle voiture de mon voisin qui fait l'envie de tous. (Encadrement)*
d. **Fait l'envie de tous. (Effacement)*
e. **Fait l'envie de tous la nouvelle voiture de mon voisin. (Déplacement)*

Le GV, quant à lui, a toujours pour fonction *prédicat*. Il comprendra le noyau, qui est le verbe, ainsi que ses compléments et modificateurs s'il y a lieu. Le GV entier ne peut pas s'effacer ni se déplacer, comme c'est le cas dans les phrases de l'exemple 6.

6. a. *La fermière vend le lait de ses vaches. (Phrase de base)*
b. **La fermière. (Effacement)*
c. **Vend le lait de ses vaches la fermière. (Déplacement)*

Enfin, un groupe s'ajoute parfois à la phrase. C'est le complément de phrase, portant parfois l'étiquette GX (Boivin et Pinsonneault, 2008) ou par *C de P* (Chartrand et al., 1999) dans les grammaires

¹⁹ Il est à noter que la pronominalisation est une manipulation qui s'effectue sur des groupes syntaxiques, et non sur des éléments qui sont déjà des pronoms. Les pronoms sujets ne peuvent pas être pronominalisés. De plus, certains pronoms, comme *je*, *tu* et *il(s)*, ne peuvent pas être encadrés.

pédagogiques. Celui-ci peut s’effacer, se déplacer et se dédoubler en ajoutant *et cela se passe* ou *et cela s’est passé* – dépendamment du temps du verbe de la phrase – avant lui. L’exemple 7 le démontre:

7. a. *Marc se réveille dès l’apparition des premiers rayons de soleil. (Phrase de base)*
b. *Marc se réveille. (Effacement)*
c. *Dès l’apparition des premiers rayons de soleil, Marc se réveille. (Déplacement)*
d. *Marc se réveille, **et cela se passe** dès l’apparition des premiers rayons de soleil. (Dédoublement)*

L’utilisation de certaines manipulations sur des phrases met en évidence la nécessité de modifier la ponctuation. Ici, lorsque nous avons déplacé le complément de phrase en début de phrase, il nous a fallu ajouter une virgule. La grammaire moderne contribue également à expliquer la ponctuation très concrètement puisque la présence de signes de ponctuation s’explique souvent par le déplacement ou l’encadrement de groupes syntaxiques.

Les manipulations syntaxiques ne servent pas uniquement à identifier la fonction d’un groupe de mots. Elles peuvent également contribuer à identifier la catégorie grammaticale d’un mot. Par exemple, il est possible d’utiliser la substitution pour savoir si un mot est un adverbe ou un adjectif. C’est ce que démontre l’exemple 8.

8. a. *Les ballons s’envolent haut dans le ciel.*
b. *Les ballons s’envolent lentement dans le ciel.*
c. **Les ballons s’envolent joli dans le ciel.*

Dans l’exemple 8b, nous avons substitué *haut* par un mot qui ne peut appartenir à une autre catégorie grammaticale que celle de l’adverbe, alors qu’en 8c, nous l’avons remplacé par un adjectif. Comme la phrase ne demeure grammaticale qu’en 8b, nous pouvons conclure que *haut* est un adverbe et non un adjectif.

3.1.3 Les types et formes de phrases

Chaque phrase appartient à l’un des trois **types de phrases**. Elle peut être de type déclaratif, interrogatif ou impératif, mais jamais de plus d’un type à la fois.

Le tableau IV, qui contient les types et exemples pour chacun de même que les explications, s’inspirent de ceux contenus dans Boivin et Pinsonneault (2008).

Tableau IV Types de phrases et exemples

Type	Exemple
Déclaratif	Julien dessine un arbre.
Interrogatif	Julien dessine-t-il un arbre? Quand Julien dessine-t-il un arbre?
Impératif	Dessine un arbre.

Le type déclaratif correspond à l'ordre canonique de la phrase de base. Ainsi, il contient un GN et un GV.

Le type interrogatif se caractérise par le point d'interrogation, mais surtout par l'inversion la position du sujet et du verbe, de même que par le dédoublement, le pronom s'ajoutant au sujet déjà présent. La phrase interrogative peut également se créer par l'ajout d'un marqueur interrogatif comme *quand*, *qui* ou *pourquoi*.

Le type impératif doit contenir un verbe au temps impératif. Par conséquent, il présente la particularité de ne pas voir son sujet lexicalement réalisé.

Les **formes de phrases**, quant à elles, sont cumulatives. Sauf dans le cas de la phrase de forme exclamative, les formes se présentent toujours en deux pôles qui ne peuvent se retrouver dans une même phrase. Par exemple, une phrase ne peut être à la fois positive et négative.

Le tableau V présente les formes et exemples pour chacune. Celui-ci s'inspire toujours de Boivin et Pinsonneault (2008).

Tableau V Formes de phrases et exemples

Formes	Exemples
Active	Julien dessine cet arbre.
Passive	Cet arbre <i>est dessiné par</i> Julien.
Positive	Julien dessine cet arbre.
Négative	Julien <i>ne</i> dessine <i>pas</i> cet arbre.
Neutre	Julien dessine cet arbre.
Emphatique	<i>C'est</i> Julien <i>qui</i> dessine cet arbre. Julien, <i>lui</i> , dessine cet arbre. <i>Julien</i> , il dessine cet arbre. Julien le dessine, <i>cet arbre</i> .
Personnelle	Julien dessine cet arbre
Impersonnelle	<i>Il</i> arrive à Julien de dessiner cet arbre.
Exclamative	Julien dessine cet arbre! <i>Comme</i> Julien dessine bien cet arbre!

Précisons que la phrase canonique est de type déclaratif et combine les formes active, positive, neutre et personnelle. C'est donc l'autre pôle nous permet de varier les formes.

Ainsi, la forme passive, qui s'oppose à la forme active, offre la possibilité, dans le cas de phrases contenant un verbe engendrant un complément direct, de faire de ce dernier le sujet. Il y a changement dans le verbe, qui se modifie en se voyant ajouter l'auxiliaire *être* et le participe passé. Le sujet de la forme active prend la position de complément, en plus d'être précédé par la préposition *par*.

La forme négative se note par l'ajout de marqueurs de négation, marqueurs qui sont absents à la forme positive. Au marqueur *ne*, il faudra en ajouter un autre comme *jamais*, *rien* ou *pas*.

La forme emphatique consiste à dédoubler le sujet ou le complément par l'ajout d'un pronom. Cette reprise pronominale peut se situer au début de la phrase, au milieu ou à la fin, mais elle doit être isolée par des virgules. Il est également possible d'utiliser le marqueur *c'est ... qui* et *c'est ... que* pour transformer une phrase neutre en phrase emphatique.

La forme impersonnelle se distingue par son sujet. En effet, celui-ci n'incarne pas *quelqu'un* ou *quelque chose*. Seul le pronom *il* est utilisé dans la phrase impersonnelle. Il n'a pas de référent et ne peut donc

être remplacé par un autre pronom comme *elle*. Cela permet de valider que la phrase soit bien impersonnelle. Certains verbes s'utilisent uniquement avec un pronom impersonnel. C'est le cas de *falloir*. De plus, certaines structures, comme *il y a*, ne peuvent qu'être de forme impersonnelle. D'autres verbes, notamment celui utilisé dans notre exemple du tableau V, peuvent faire partie d'une phrase de forme impersonnelle, dépendamment du contexte.

Finalement, la forme exclamative ne s'oppose à aucune autre forme comme c'était le cas des quatre précédentes. Elle se distingue par l'ajout d'un marqueur exclamatif, comme *comme* ou *quel*, et par l'ajout d'un point d'exclamation.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, une phrase ne peut appartenir à plus d'un type. Toutefois, elle puisera dans chaque forme pour en cumuler quatre. La forme exclamative, elle, est facultative.

On pourrait, par exemple, créer une phrase qui regrouperait le type déclaratif ainsi que les formes active, négative, emphatique et personnelle. C'est le cas de la phrase *Julien, lui, ne dessine pas cet arbre*.

Dans tous les cas, l'omission de certains éléments spécifiques à chaque type et forme de phrases (pensons aux virgules obligatoire pour encadrer l'élément emphatique) engendre des erreurs de syntaxe.

3.1.4 Les différents groupes syntaxiques

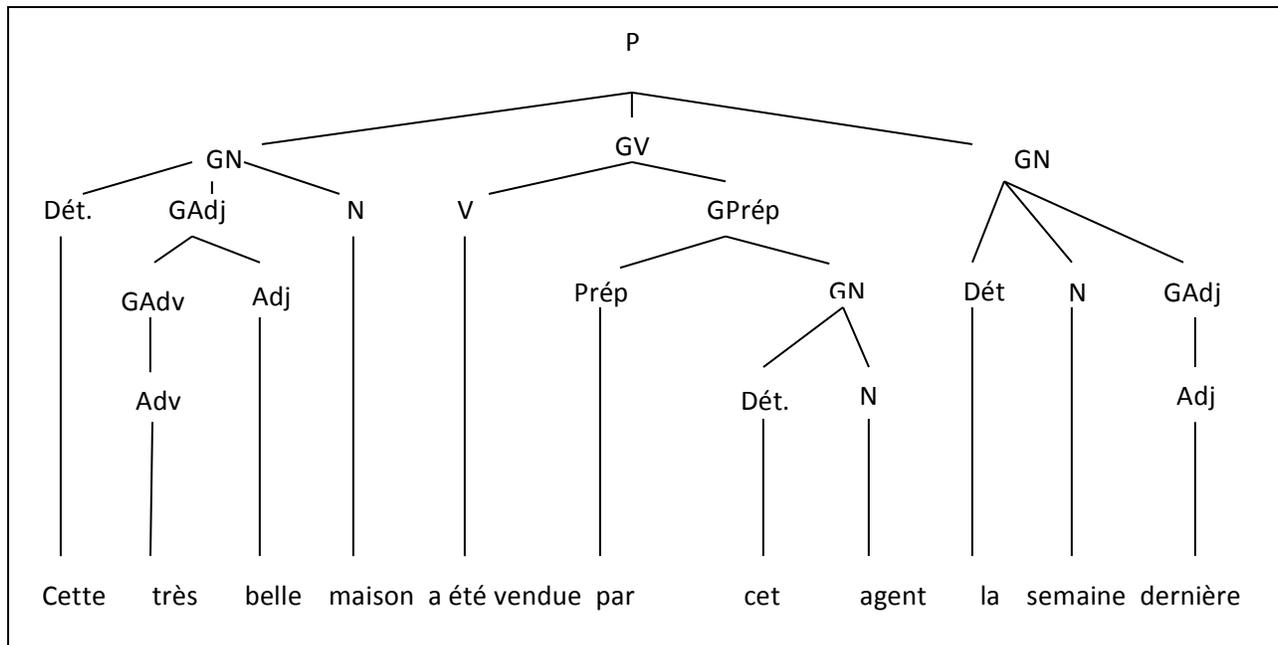
Les définitions de la syntaxe et de la phrase mettent à l'avant-plan la hiérarchisation des groupes. La section 3.1.3 vise à présenter les différents groupes syntaxiques qui peuvent se combiner. «Le groupe syntaxique est un mot ou un ensemble de mots qui s'organise autour d'un élément central appelé noyau» (Boivin et Pinsonneault, 2008 : 3). L'exemple 9 démontre qu'à un mot, nous pouvons en rattacher d'autres qui dépendent de la présence de ce mot. Ainsi, le mot *journaliste*, dans l'exemple 9, est le noyau du GN. Les autres mots ont apporté des précisions à ce mot.

9. a. [*Ce journaliste*] a obtenu une promotion.
b. [*Ce talentueux journaliste, cumulant plus de vingt années d'expérience,*] a obtenu une promotion.

Cela met en évidence encore plus concrètement les liens hiérarchiques qui unissent les différents groupes. La figure 10 l'illustre par l'arbre syntaxique de l'exemple 10.

10. [Cette très belle maison] [a été vendue par cet agent] [la semaine dernière.]

Figure 10. Hiérarchisation des groupes syntaxiques de l'exemple 10

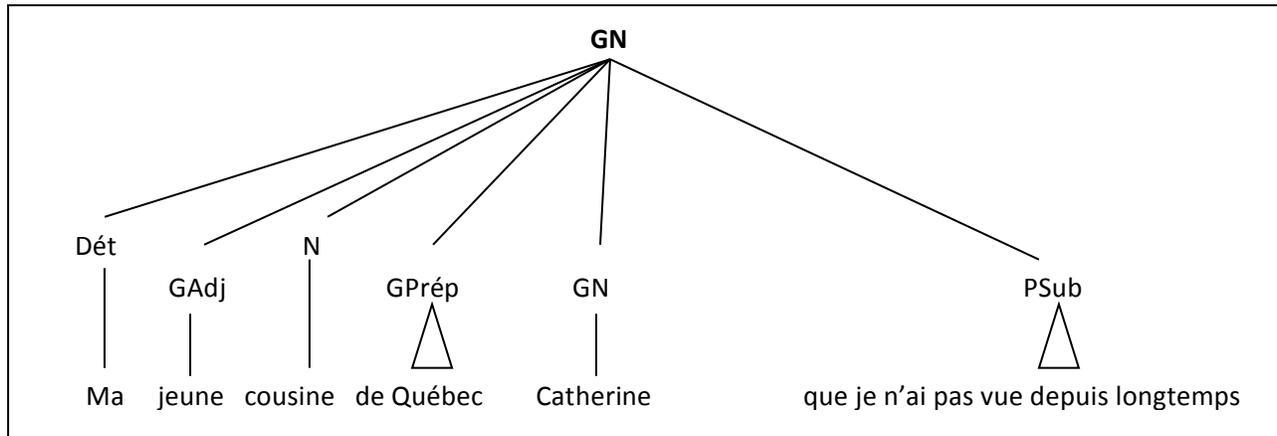


Dans cet exemple, le GN qui occupe la fonction *sujet* inclut un groupe adjectival (*très belle*), qui comprend un groupe adverbial (*très*). Le GV compte un groupe prépositionnel (*par cet agent*) qui possède également un GN (*cet agent*). Finalement, le GN ayant pour fonction *complément de phrase* s'est vu ajouter un groupe adjectival (*dernière*). Cette démonstration visuelle met encore une fois à l'avant-plan tout le système hiérarchique qui régit l'organisation interne de la phrase.

Voici donc une démonstration que les différents groupes syntaxiques peuvent être ajoutés à l'intérieur d'autres groupes formant la phrase de base. Le groupe nominal inclut généralement un déterminant, du même genre et du même nombre que le noyau nominal. Le GN peut avoir plusieurs expansions qui seront des compléments du nom. On peut retrouver un groupe adjectival (GAdj), un groupe prépositionnel (GPrép), un groupe nominal (GN) et/ou une phrase subordonnée (Psub) (Boivin et Pinsonneault, 2008). Les groupes syntaxiques faisant partie du GN sont mis en évidence dans la figure 11.

11. *Ma jeune cousine de Québec, Catherine, que je n'ai pas vue depuis longtemps, viendra me visiter.*

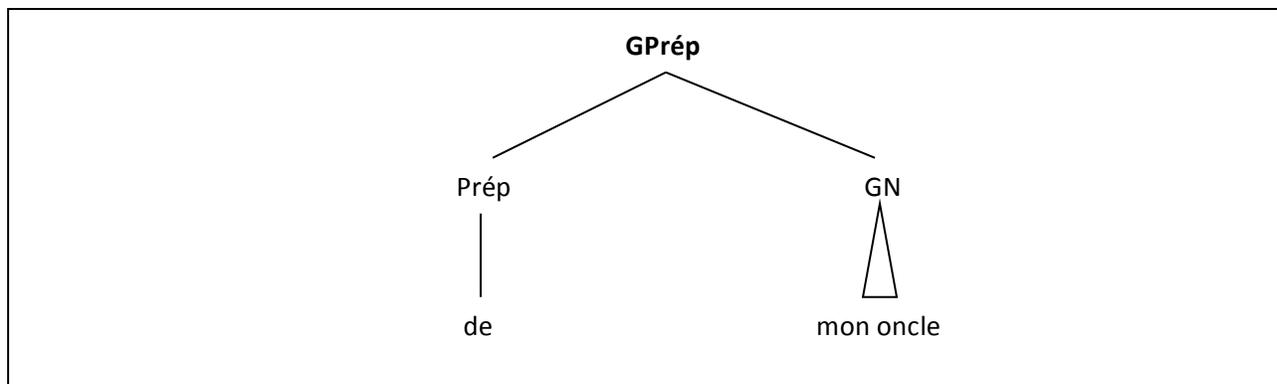
Figure 11. Groupes syntaxiques de l'exemple 11 faisant partie du GN



Le GPrép peut inclure un GPrép ou un GN, comme c'est le cas dans la phrase de l'exemple 10, dans laquelle le GPrép *de mon oncle* est complété par le GN *mon oncle*, illustré par la figure 17.

12. *La femme de mon oncle songe à voyager.*

Figure 12. Groupe syntaxique de l'exemple 12 faisant partie d'un GPrép

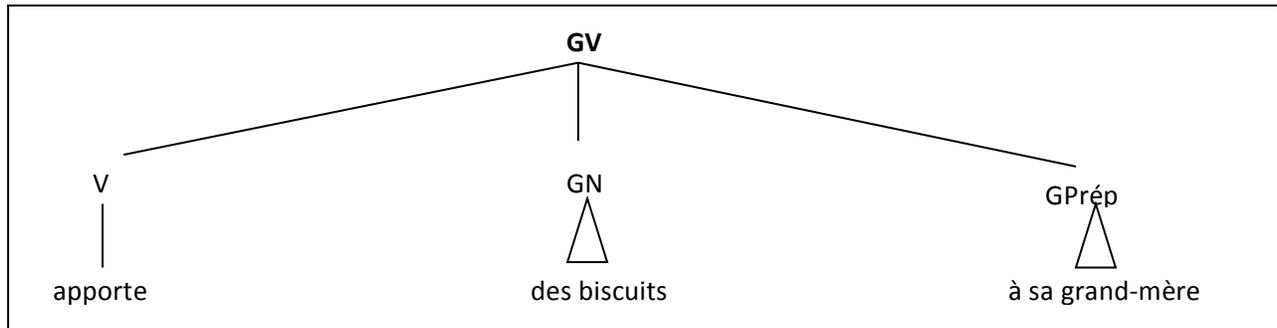


Le GV, tout comme le GN, peut inclure d'autres groupes qui occuperont diverses fonctions. Dans le GV, un GN peut être complément direct du verbe (figure 13), attribut du sujet ou attribut du complément direct. Dans le GV, le groupe adjectival (GAdj) à l'intérieur d'un GV sera plutôt attribut (figure 15). La phrase subordonnée sera, quant à elle, un complément direct (CD) (figure 14) ou indirect du verbe (CI). Le groupe prépositionnel (GPrép) occupera la fonction de CI (figure 13) ou de modificateur. Finalement, le groupe adverbial (GAdv) sera modificateur du verbe (figure 14) (Boivin et Pinsonneault, 2008). Plusieurs de ces cas sont illustrés par les figures 13, 14 et 15. Dans la phrase de l'exemple 13, nous avons

inclus deux groupes syntaxiques dans le GV, soit un GN ayant pour fonction CD et un groupe prépositionnel qui est un CI. C'est ce qu'illustre la figure 12.

13. *Jacob apporte des biscuits à sa grand-mère.*

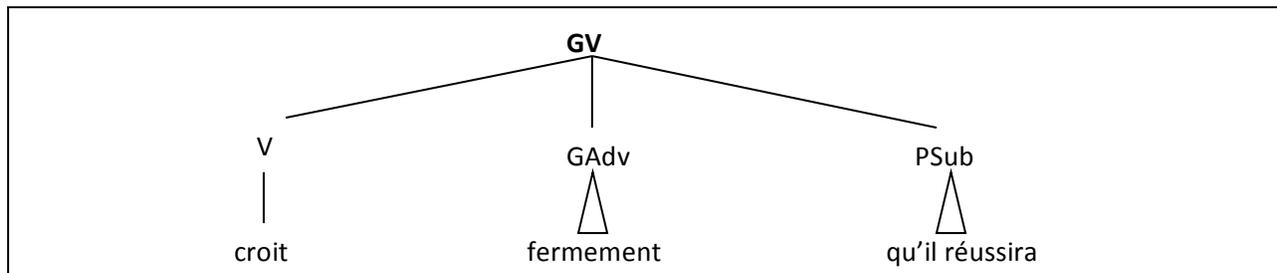
Figure 13. Groupes syntaxiques de l'exemple 13 faisant partie du GV



Nous avons inclus deux groupes syntaxiques différents dans la phrase de l'exemple 14. Le GAdv, formé de *fermement*, occupera la fonction de modificateur du verbe, alors que la subordonnée (Psub) *qu'il réussira* sera un CD. La figure 14 présente l'arbre syntaxique de l'exemple 14.

14. *Jacob croit fermement qu'il réussira.*

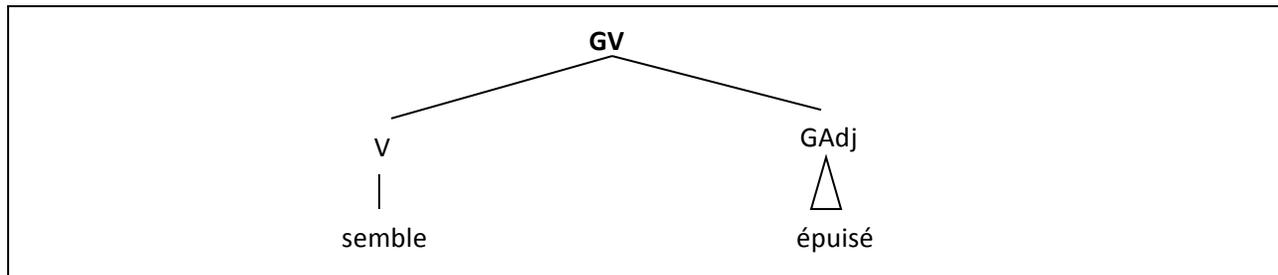
Figure 14. Groupes syntaxiques de l'exemple 14 faisant partie d'un GV



Enfin, le GV peut être complété d'un GAdj, comme c'est le cas dans la phrase de l'exemple 15, où le GAdj a pour fonction attribut. C'est ce qui est illustré par la figure 15.

15. *Jacob semble épuisé.*

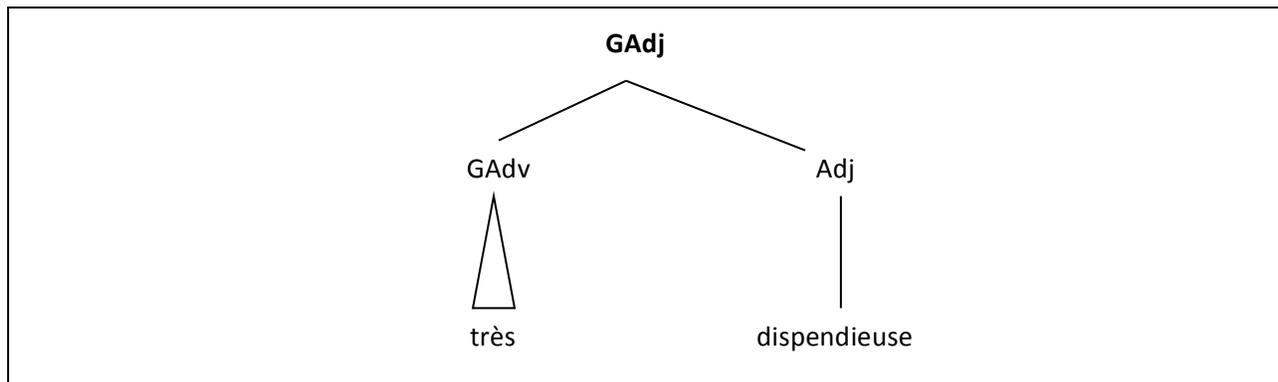
Figure 15. Groupes syntaxiques de l'exemple 15 faisant partie d'un GV



Tout comme le GN, le GV et le GPrép, le GAdj peut être accompagné d'un autre groupe syntaxique. C'est le cas illustré par la figure 16, provenant de la phrase de l'exemple 16, dans laquelle le GAdj *dispendieuse* se voit ajouter le GAdv *très*.

16. *Cette toile est très dispendieuse.*

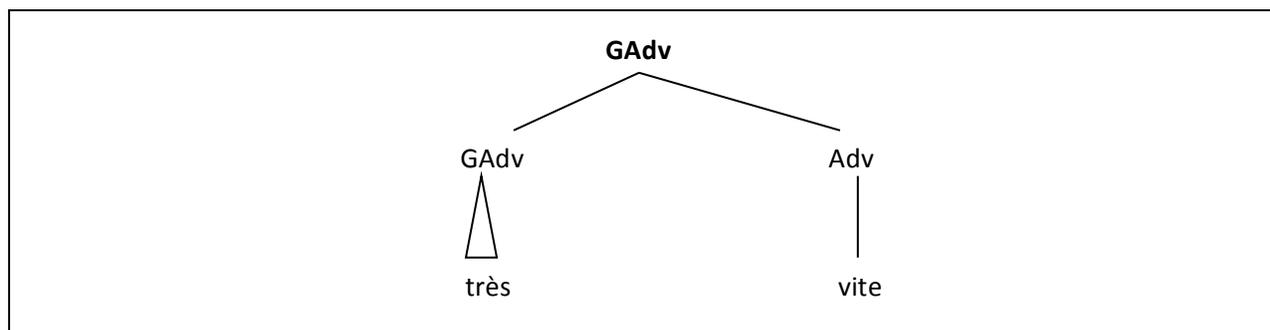
Figure 16. Groupe syntaxique de l'exemple 16 faisant partie d'un GAdj



Finalement, le GAdv peut se voir ajouter un GAdv. La phrase de l'exemple 17 contient le GAdv *vite*, précisé par l'autre GAdv formé de *très*. C'est ce qui est illustré par la figure 17.

17. *André court très vite.*

Figure 17. Groupe syntaxique de l'exemple 17 faisant partie d'un GAdv



Bien sûr, il ne s'agit pas d'une recension exhaustive. L'objectif de ces exemples était de mettre en évidence la hiérarchisation syntaxique à la base de la grammaire moderne.

3.1.5 La phrase complexe

La phrase complexe²⁰ s'oppose à la phrase simple par l'ajout d'au moins une autre P de base. Celle-ci sera liée à la première P par un signe de ponctuation (juxtaposition), par un coordonnant (coordination) ou par un pronom relatif ou un subordonnant (subordination).

Cette section se décline en trois parties. Il sera d'abord question de la juxtaposition (3.1.5.1), puis de la coordination (3.1.5.2) et enfin, de la subordination (3.1.5.3).

3.1.5.1 La juxtaposition

La formation d'une phrase complexe par la juxtaposition se fait par l'utilisation d'une virgule, d'un point-virgule ou d'un deux-points pour joindre deux P. Les phrases de l'exemple 18 présentent l'utilisation de chacun des signes de ponctuation.

18. a. *Je l'aime, je le hais.*
b. *Il s'est absenté hier : il était malade.*
c. *Certains apprécient la vie trépidante de la ville; moi, je préfère le calme de la campagne.*

Les phrases juxtaposées n'ont pas de lien *syntaxique* ensemble, c'est à dire que la deuxième phrase n'a pas de fonction grammaticale par rapport à la première, comme c'est le cas avec les Psub. Elles peuvent cependant exprimer un lien *sémantique*. Par exemple, on privilégie le deux-points pour signifier une

²⁰ La section 3.1.5 s'appuie sur Boivin et Pinsonneault (2008) pour le contenu théorique, mais les exemples sont de notre cru.

explication ou une conséquence et un point-virgule pour mettre l'accent sur le parallèle à faire entre deux P.

3.1.5.2 La coordination

Le coordonnant réunit deux P pour former une phrase complexe. Encore une fois, les P liées par un coordonnant ne créent pas de lien syntaxique entre celles-ci. Les principales conjonctions de coordination sont choisies pour leur valeur afin de créer un lien *sémantique* entre les deux P. Les phrases de l'exemple 19 utilisent les principaux coordonnants.

19. a. Sara aime la gymnastique, **mais** elle préfère la course. (Opposition)
b. Germain dépensera cet argent **ou** il l'investira. (Alternative)
c. Elle étudiera **et** s'amusera ensuite. (Addition)
d. Ils ont buché toute la journée, **donc** ils méritent une pause. (Conséquence)
e. Ils méritent une pause, **car** ils ont buché toute la journée. (Cause)
f. Pierre n'a pas répondu à mes appels **ni** à mes courriels.²¹ (Addition)

Certains coordonnants, selon le contexte, exigent d'être précédés d'une virgule.

3.1.5.3 La subordination

Contrairement aux deux autres types de phrases complexes, la Psub est liée syntaxiquement à l'autre P, c'est à dire qu'elle devient une fonction grammaticale de la première P. Un subordonnant les unit. Il existe plusieurs types de subordonnées qui ont leurs fonctions propres. Le tableau VI présente les subordonnées ayant l'une des six fonctions, celle de **complément du verbe**. L'identification de la Psub se fait à l'aide de la manipulation syntaxique de la substitution. On remplace la Psub CD par *le*, placé devant le verbe, et la Psub CI par *y*, occupant également cette position. C'est ce que démontre l'exemple 20, dont les phrases sont tirées du tableau VI.

20. a. Il souhaite [**que** cette fille l'invite à danser].
b. Il **le** souhaite.
c. Ces parents veillent [**à ce que** leur enfant ait une bonne éducation].
d. Ces parents **y** veillent.

²¹ Il y a ellipse dans la deuxième P afin d'éviter la répétition du verbe.

Tableau VI Types de subordonnées ayant pour fonction *complément du verbe* et exemples

Types de subordonnées	Exemples
Complétive en <i>que</i>	Il souhaite [que cette fille l'invite à danser]. Ces parents veillent [à ce que leur enfant ait une bonne éducation].
Complétive infinitive	Cette fourmi veut [retrouver son chemin].
Complétive interrogative	Michel se demande [comment il pourra y arriver].

Pour la Psub complétive en *que*, l'utilisation du subordonnant dépendra du type de complément qu'engendre le verbe. Ainsi, le verbe *souhaiter* exige un CD, introduit par le subordonnant *que*, alors que le verbe *veiller* entraîne un CI, ce qui explique l'utilisation de la locution de subordination *à ce que*. Notons que certains verbes, comme *douter*, engendrent des CI, mais sont suivis de *que* lorsqu'il y a ajout d'une Psub complément du verbe.

La Psub complétive infinitive ne voit pas son subordonnant lexicalement réalisé. La phrase de notre exemple est en fait *Cette fourmi veut [que cette fourmi retrouve son chemin]*. L'utilisation de l'infinitif permet de conserver la grammaticalité de la phrase qui ne serait pas possible si l'on conservait *que cette fourmi retrouve son chemin*. Cette manipulation est possible, car le sujet de chaque P est le même, soit *fourmi*.

Finalement, la Psub complétive interrogative tient sa particularité du fait que le subordonnant est un marqueur interrogatif comme *quand*, *comment* ou *pourquoi*, ou encore la conjonction de subordination *si*.

Voyons maintenant les types de Psub ayant pour fonction **sujet**, ce que présente le tableau VII. Celles-ci peuvent être identifiées comme n'importe quel groupe sujet, soit par les manipulations syntaxiques d'ajout et de substitution. L'exemple 21 le démontre.

21. a. [**Que** tu sois là] me rend heureuse
 b. **C'est** que tu sois là **qui** me rend heureuse (Ajout de *c'est ... qui* pour encadrer le groupe sujet)
 c. **Cela** me rend heureuse (Substitution de la Psub par le pronom *cela*)

Tableau VII Types de subordonnées ayant pour fonction *sujet* et exemples

Types de subordonnées	Exemples
Complétive en <i>que</i>	[Que tu sois là] me rend heureuse.
Complétive infinitive	[Assister à un spectacle] divertit immanquablement Sylvie.

Contrairement aux Psub complétives en *que* complément du verbe, celles ayant pour fonction *sujet* ne peuvent débiter par un autre subordonnant que le *que*.

En ce qui a trait à la complétive infinitive, elle suit le même principe que celle qui était complément du verbe. En effet, l'exemple du tableau implique que *assister à un spectacle* est en fait *que Sylvie assiste à un spectacle*. Cela donnerait **Que Sylvie assiste à un spectacle divertit immanquablement Sylvie*. La répétition rendrait la phrase agrammaticale, ce qui nous oblige à la modifier en mettant le verbe de la Psub à l'infinitif.

La Psub **complément de phrase** se décline quant à elle en trois types, présentés dans le tableau VIII. Juste avant, rappelons que celle-ci, comme n'importe quel groupe ayant cette fonction, peut s'effacer et se déplacer. Voyons l'exemple 22.

22. a. *Marc fait les courses [pendant que Carl prépare le souper].*
 b. **[Pendant que Carl prépare le souper],** *Marc fait les courses.* (Déplacement)
 c. *Marc fait les courses.* (Effacement)

Tableau VIII Types de subordonnées ayant pour fonction *complément de phrase* et exemples

Types de subordonnées	Exemples
À verbe conjugué	Marc fait les courses [pendant que Carl prépare le souper] .
Infinitive	[Afin de passer plus de temps avec sa conjointe], Luc a décidé de rester à la maison.
Participiale	[En payant son café], Louise s'est rendu compte du vol de sa carte de crédit.

La Psub à verbe conjugué est introduite par un subordonnant simple, comme *quand*, ou un subordonnant complexe, tel que *pendant que*.

Le subordonnant complexe *afin que* permet à la Psub de s'enchâsser dans la première P. Bien que la Psub infinitive ne semble pas contenir de verbe conjugué, il faut comprendre qu'elle s'est métamorphosée pour éviter une répétition qui l'aurait rendue agrammaticale. La phrase initiale aurait été ***Afin que** Luc passe plus de temps avec sa conjointe, Luc a décidé de rester à la maison. L'utilisation de *afin de* (préposition) plutôt que du *afin que* entraîne l'utilisation du verbe à l'infinitif, créant par le fait même une Psub infinitive.

La Psub participiale a elle aussi un sujet qui n'est pas lexicalement réalisé. La phrase originale aurait dû être **Alors que Louise payait son café, Louise s'est rendu compte du vol de sa carte de crédit.* Il faut alors effacer le sujet de la Psub qui est identique à l'autre P et utiliser le participe présent. Le choix d'utiliser la Psub participiale plutôt que de remplacer simplement *Louise* par *elle* dans la Psub permet d'éviter la confusion du référent au pronom *elle*, qui, dans un texte comprenant plus d'un personnage féminin, pourrait porter à confusion.

Poursuivons avec les subordonnées ayant pour fonction **complément du nom**. Précisons d'abord que la Psub déterminative complément du nom ne peut s'effacer. Toutefois, si elle est explicative, soit qu'elle apporte une précision, elle peut être supprimée. Le tableau IX présente les types de subordonnées complément du nom. Juste avant, nous démontrons que la Psub complément du nom peut parfois être effaçable et d'autres fois, non, par l'exemple 23.

23. a. *Cet auteur a écrit [un livre [qui a gagné plusieurs prix]].* (Psub relative à verbe conjugué - explicative)
 b. *Cet auteur a écrit un livre.*
 c. *[Le fait [d'apporter des fleurs]] ne t'excuse pas.* (Psub complétive infinitive - déterminative)
 d. **Le fait ne t'excuse pas.*

Tableau IX Types de subordonnées ayant pour fonction complément du nom et exemples

Types de subordonnées	Exemples
Relative à verbe conjugué	Cet auteur a écrit [un livre [qui a gagné plusieurs prix]].
Relative infinitive	Serge cherche [une cachette [où entreposer le cadeau de sa fiancée]].
Complétive en <i>que</i>	[Le fait [que l'humanité consomme trop]] mènera à sa perte.
Complétive infinitive	[Le fait [d'apporter des fleurs]] ne t'excuse pas.
Participiale	À bord d'[un avion [datant de la Deuxième guerre], Roger se rendait à Chicago.

La Psub à verbe conjugué est introduite par un pronom relatif. Chaque pronom relatif a sa fonction propre. Ainsi, le choix du *qui* dans la phrase de notre exemple est fait selon sa position dans la phrase qui fait de lui le sujet du verbe *a gagné*. Si la phrase avait plutôt été *Cet auteur a écrit [le livre [que tu as lu]]*, il aurait plutôt eu pour fonction CD, soit de compléter le verbe *as lu*. Par conséquent, le choix du pronom relatif ne se fait pas au hasard.

La Psub relative infinitive fonctionne de la même façon que les infinitives précédentes : elle permet d'éviter la répétition du sujet *Serge* dans la phrase **Serge cherche une cachette où Serge entreposerait le cadeau de sa fiancée*.

La complétive en *que* ressemble beaucoup à la relative utilisant le pronom relatif *que*. Il ne faut pas s'y méprendre : le *que* n'a pas pour fonction CD, mais vient plutôt introduire la Psub qui complète un concept. Les mots comme *espoir* ou *idée* pourraient également engendrer ce type de Psub.

Les Psub complétive infinitive et participiale s'appuient sur les mêmes fondements que ceux énoncés précédemment alors qu'elles étaient associées à des fonctions différentes. Il s'agit effectivement d'éviter la répétition du sujet dans la Psub. Le temps du verbe doit alors être modifié. La Psub complétive infinitive est effectivement considérée comme une complétive, car elle est introduite par le subordonnant *que*. Ce n'est pas le cas de la Psub participiale. Voilà pourquoi elle ne s'appelle pas Psub complétive participiale.

Jusqu'à présent, nous avons vu que les Psub pouvaient avoir pour fonction complément du verbe, sujet, complément de phrase et complément du nom. À ces fonctions s'ajoutent le **complément de l'adjectif** et le **complément de l'adverbe**, qui ne comptent qu'un seul type de subordonnée chacun. Voilà la raison pour laquelle nous les avons regroupées dans le tableau X.

Tableau X Types de subordonnées ayant pour fonction complément du de l'adjectif et de l'adverbe et exemples

Fonctions	Types de subordonnées	Exemples
Complément de l'adjectif	Complétive en <i>que</i>	Ma mère est [heureuse [que tu sois passé la voir]].
Complément de l'adverbe	Corrélative	Simon veut [tellement] cet ordinateur [qu' il travaillera doublement].

La Psub complétive en *que* s'enchaîne évidemment à la P par le subordonnant *que*. Elle suit un adjectif afin de le compléter.

La Psub corrélatrice complète l'adverbe, qui est séparé de la Psub par le CD ou l'attribut du sujet de la P principale. Par exemple, dans la phrase du tableau X, nous remarquons que *qu'il travaillera doublement* dépend de l'adverbe *tellement*. Ces Psub créent un lien d'intensité ou de comparaison avec l'autre P.

En résumé, la subordination est la seule forme de phrase complexe qui crée un lien syntaxe avec l'autre P. Dans tous les cas, nous devons retrouver une P de base pour pouvoir ajouter une Psub, la subordonnée ne pouvant vivre seule.

3.1.6 Conclusion du cadre théorique

L'objectif du cadre théorique est d'établir les fondements de notre grille d'analyse qui est présentée au chapitre 4. La présentation de la grammaire moderne permet de faire ressortir la structure hiérarchisée de la syntaxe. Elle permet de diviser la phrase en groupes, ce qui peut faciliter l'élaboration d'une grille d'analyse. De plus, son approche hiérarchique permet une analyse dont la précision est variable selon le niveau que nous souhaitons atteindre. Les arbres syntaxiques présentés dans les nombreuses figures de la section 3.1.4 mettent particulièrement bien en évidence les différents niveaux hiérarchiques de la phrase. Bref, la grammaire moderne permet un découpage simplifié des phrases favorisant l'identification des erreurs de syntaxe et une précision d'analyse qui correspond à nos besoins.

3.2 Le processus d'écriture

Notre recherche porte sur les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire. Il est pertinent de rappeler que les textes rédigés par les élèves dans le cadre de cette recherche sont le produit du processus d'écriture. Revenons brièvement sur le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980), sans doute le plus connu, car c'est principalement à partir de celui-ci que d'autres se sont définis (Garcia-Debanco et Fayol, 2002).

Il faut d'abord savoir que le modèle de Hayes et Flower (1980) se divise en trois composantes, dont les interactions sont schématisées dans la figure 18: l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture.

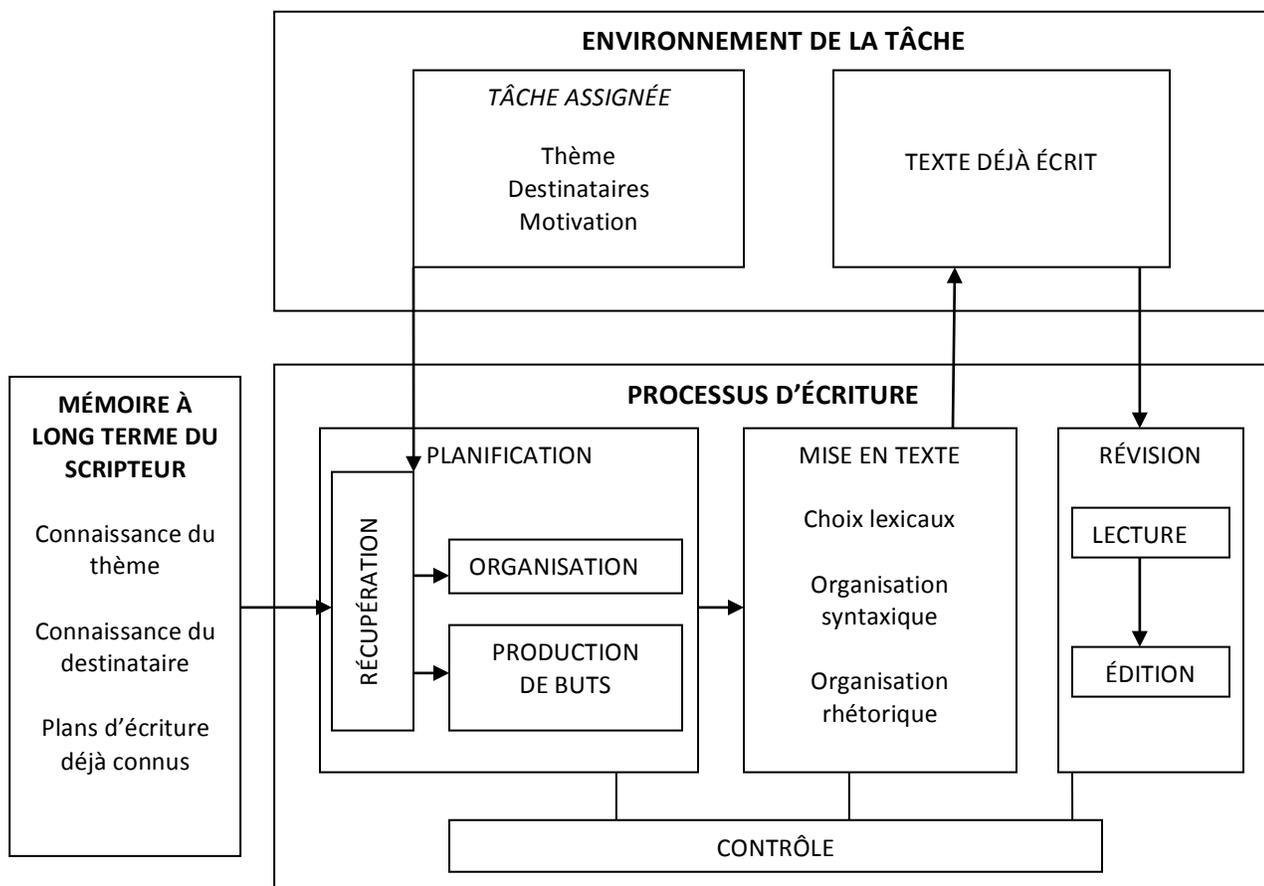
L'environnement de la tâche regroupe les informations portant sur les consignes données, sur les destinataires ainsi que sur les facteurs motivationnels du scripteur.

La mémoire à long terme réfère aux connaissances que possède le scripteur sur le thème de la rédaction ainsi que sur son ou ses destinataires, de même que sur la langue.

La troisième composante est le processus d'écriture, qui se divise en quatre macro-processus: la planification (*planning*), la mise en texte ou traduction (*translating*), la révision (*reviewing*) et le contrôle (*monitoring*).

Selon Hayes et Flower (1980), la *planification* correspond au moment où le scripteur mobilise ses idées autour du message à transmettre en les organisant afin d'établir un plan d'action qui lui permettra de répondre aux attentes. Par la suite, il transformera concrètement ses idées en mots, ce que les chercheurs proposent d'appeler la *mise en texte*. À la fin ou en cours de rédaction, le scripteur *révisera* son texte en comparant ce qui a été produit avec ce qu'il avait planifié. Le *contrôle*, quant à lui, est un processus métacognitif qui sert à coordonner et à gérer les autres processus, ce qui permet au scripteur d'avoir recours au macro-processus le plus pertinent. Voilà ce qui explique sa position au bas du schéma (figure 18).

Figure 18 Représentation schématique du processus (d'après Hayes et Flower, 1980, p.11)²²



²² Traduction telle que fournie dans Gardia-Debanc et Fayol, 2002 :40)

En somme, le modèle du processus d'écriture démontre que des composantes intrinsèques (comme les connaissances liées à la langue) et extrinsèques (comme les consignes) influencent le texte d'un scripteur. Il est à noter que le processus d'écriture est un processus récursif, c'est-à-dire qu'il ne consiste pas à exécuter une tâche puis à passer à la suivante. Le scripteur revient autant de fois que nécessaire à chacun des macro-processus. Les macro-processus présentés précédemment ne se font donc pas de façon linéaire pour un scripteur.

3.3 Recherches empiriques

Nous terminons le chapitre 2 par la question suivante : quelles sont les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec? La réponse à cette question demande d'observer des phrases rédigées par des élèves, de relever les erreurs syntaxiques et d'être en mesure de les coder avec précision. Comment nous y prendre ? Une grille d'analyse structurée est nécessaire afin de coder efficacement l'ensemble des erreurs de syntaxe afin d'en ressortir les aspects pertinents.

Analyser la grille de codage utilisée par certains chercheurs serait indiqué afin de voir la façon dont les ceux-ci s'y sont pris pour coder les textes de leur corpus. Nous reviendrons d'abord à nouveau sur les recherches du groupe DIEPE (1995) et de Roy, Lafontaine et Legros (1995). Ces recherches nous ont semblé pertinentes, puisque les chercheurs relèvent eux aussi les erreurs de syntaxe dans des textes d'élèves. Nous concluons la recension des recherches empiriques de cette section avec Lemonnier et Gagnon (2010), qui conçoivent une grille d'analyse de textes s'adressant aux enseignants souhaitant pousser l'analyse des textes de leurs élèves, ou aux chercheurs qui doivent analyser différents aspects d'un texte. En plus de respecter l'ordre chronologique, la présentation des recherches mettra en évidence l'augmentation de la précision dans l'analyse des erreurs syntaxiques. Toutefois, ces recherches n'atteignent pas une précision suffisante pour répondre à nos besoins.

3.2.1 Groupe DIEPE (1995) : un portrait global des élèves

Dans le chapitre portant sur la problématique (en 2.3.1b et 2.3.2b), nous avons décrit l'objectif, la méthodologie et les principaux résultats de la recherche du groupe DIEPE (1995). Il est cependant utile de rappeler qu'il s'agit d'une étude comparative de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique : la Belgique, la France, le Nouveau-Brunswick et le Québec. En plus de répondre à un questionnaire sur leur perception de l'enseignement du français et de cette langue en général, les 7 000 élèves de 14 et 15 ans qui participent à cette recherche doivent répondre au meilleur de leur connaissance à l'épreuve formelle comptant 194 items à choix multiples, puis rédiger un texte d'environ 350 mots dans lequel ils doivent présenter leur ville ou leur village. C'est particulièrement cet

instrument de collecte de données qui est pertinent pour nous, puisque la syntaxe est évaluée dans ces textes. Nous présentons donc les types d'erreurs analysés dans la recherche du groupe DIEPE (1995) relevant de la syntaxe selon notre cadre d'analyse. Il s'agit des erreurs codées « syntaxe » et « ponctuation ».

Sont considérés comme erreurs de syntaxe les «phrases ou syntagmes incomplets, le chevauchement de deux constructions exclusives l'une de l'autre, les constructions prépositionnelles fautives, les antécédents erronés, les mauvaises utilisations des modes et temps verbaux, etc.» (DIEPE, 1995 : 190) Aucun exemple de ces formes d'erreur n'est fourni par le groupe DIEPE. Chaque texte est codé par un individu qui s'appuie sur un guide dans lequel les erreurs sont décrites et appuyées par des exemples, bien qu'un seul code regroupe l'ensemble des erreurs de syntaxe. Les chercheurs mentionnent qu'il existe bel et bien plusieurs sous-catégories en syntaxe, mais ils n'en ont pas tenu compte, ce qui limite considérablement le niveau de précision de la description des erreurs. La consigne donnée aux codeurs spécifie que si une erreur n'est pas prévue dans le guide, la construction de la phrase doit être considérée comme acceptable. Qu'inclut alors le « etc. » à la fin de cette énumération ? Nous n'avons pas la réponse. Les chercheurs ne précisent pas non plus si plusieurs erreurs syntaxiques peuvent être comptabilisées dans une même phrase.

En ponctuation, les chercheurs précisent qu'une correction flexible de la virgule a été justifiée par une norme « flottante » (Groupe DIEPE, 1995 : 189). Quant aux deux-points et aux points-virgules, la correction ne se fait pas selon le jugement du correcteur, mais en fonction de normes formulées dans le guide. Les chercheurs ne fournissent pas d'explication relative à cette plus grande rigidité.

Plusieurs informations importantes sur les types d'erreurs et leur catégorisation précise sont contenues dans le guide auquel font souvent référence les chercheurs. Ce guide n'est toutefois pas accessible, ce qui ne nous permet pas, par exemple, de connaître certains détails essentiels, comme la catégorie d'erreurs à laquelle appartiennent les homophones. Rappelons que nous avons remis en question l'inclusion des erreurs liées aux homophones dans la catégorie des erreurs d'orthographe grammaticale de l'épreuve unique ministérielle (2.2.1c). La description générale de la syntaxe nous laisse cependant croire qu'il s'agirait d'erreurs calculées en orthographe.

Bien que quelques aspects de la syntaxe soient énumérés afin d'en préciser le contenu, les tableaux de résultats ne nous communiquent pas en détail ces informations. Nous pouvons comprendre que d'analyser en profondeur la syntaxe des élèves ayant participé à cette recherche du groupe DIEPE (1995)

n'est pas une priorité, car c'est la maîtrise générale de la langue écrite qui est étudiée. Le manque de précision relatif au classement des erreurs syntaxiques, regroupées sous un seul code, ne nous permet pas de ressortir des données répondant au niveau de précision que nous souhaitons atteindre.

3.2.2 Roy, Lafontaine et Legros (1995) : une grille d'analyse priorisant l'orthographe

Comme c'est le cas pour la recherche du groupe DIEPE (1995), celle de Roy, Lafontaine et Legros (1995) a été décrite dans le chapitre 2, plus précisément dans la partie 2.3.1c et 2.3.2c. Rappelons qu'il s'agit d'une recherche datant de 1992 portant sur la maîtrise de l'écriture du français chez les étudiants aux niveaux collégial et universitaire. Ce sont 162 sujets qui se portent volontaires. Parmi ceux-ci, il y a à peu près autant de sujets issus du milieu collégial que du milieu universitaire et environ deux fois plus de filles que de garçons qui participent à la recherche. Trois instruments servent à collecter des données : un *test d'identification des erreurs en situation de choix contraignante*, des *textes contenant des erreurs à corriger* et un *texte à rédiger*, texte pour lequel l'étudiant choisit un sujet parmi les trois proposés. Aucun outil de correction n'est permis. C'est le *texte à rédiger* qui est l'outil le plus pertinent pour notre recherche, puisque l'analyse des erreurs des sujets nécessite la création d'une grille. Toutefois, les seules précisions apportées en syntaxe sur la grille de codage portent sur le deuxième outil, soit les *textes contenant des erreurs à corriger*.

Les chercheurs donnent des exemples de contenus linguistiques évalués en syntaxe dans chacun des trois instruments : les liens syntaxiques, l'ordre des mots, les référents, la négation, l'interrogation, la relative, la concordance des temps, les marqueurs logiques et autres (Roy, Lafontaine et Legros, 1995 : 76). Il faut cependant préciser que ces exemples de contenus linguistiques ne sont pas à l'origine des codes utilisés. D'ailleurs, la seule grille qu'il nous ait été permis de consulter est celle créée pour le codage du deuxième instrument de collecte de données, soit celui des *textes contenant des erreurs à corriger*. Cet instrument ne crée pas un contexte qui permet d'analyser des phrases entièrement rédigées par les sujets eux-mêmes.

Malgré la liste de contenus linguistiques évalués, énumérée au début du paragraphe précédent, seuls **trois codes** sont associés à la syntaxe dans la grille de codage des *textes contenant des erreurs à corriger*. Quant à ceux liés à la ponctuation, il y en a **sept**.²³

²³ Nous avons expliqué la pertinence d'inclure la ponctuation dans les erreurs syntaxiques des élèves à la fin de la section 3.1.3.

Le tableau XI présente l'ensemble des codes utilisés pour l'analyse des *textes contenant des erreurs à corriger*. Nous l'avons créé à partir des informations fournies dans Roy, Lafontaine et Legros (1995, p. 104). Les codes identifiés en gras sont considérés comme pertinents pour notre recherche.

Tableau XI. Codes utilisés en fonction des catégories d'erreurs dans les *textes contenant des erreurs à corriger*

Catégorie d'erreur	Code	Description
Conjugaison	CO	Conjugaison
	CON	Conjugaison : le nombre et le sujet
	COP	Particularité de conjugaison
	COAU	Conjugaison : autres cas
	SCO	Suppression pour contourner un problème de conjugaison
Genre et nombre	G	Genre
	GC	Donneur de genre en contact
	GP	Genre particulier
	N	Nombre
	NC	Donneur en nombre en contact
	ND	Donneur de nombre à distance
	NP	Nombre particulier
SGN	Suppression pour contourner un problème de genre ou de nombre	
Majuscule	MOP	Majuscule : omission du point
	MIPP	Majuscule inappropriée après les deux points
Orthographe lexicale	OL	Orthographe lexicale
	OLP	Particularité d'orthographe lexicale
Ponctuation	PIP	Emploi inapproprié du point
	PIPE	Emploi inapproprié du point d'exclamation
	PIV	Emploi inapproprié de la virgule
	POP	Omission d'un point
	POV	Omission d'une virgule
	PPP	Omission des deux points
	PPV	Omission d'une virgule
Syntaxe	SA	Syntaxe : autres cas
	SR	Référent syntaxique inapproprié
	SS	Suppression pure et simple de l'erreur syntaxique
Participes passés	SIA	Participe passé suivi d'un infinitif et conjugué avec « avoir »
	SOA	Participe passé sans objet conjugué avec « avoir »
Vocabulaire	VO	Vocabulaire
	VOI	Impropiété

Cette grille d'analyse contient huit catégories. Trois de ces catégories relèvent de l'orthographe grammaticale : *conjugaison*, *genre et nombre*, et *participes passés*. Ce sont donc 15 codes sur les 31 qui portent sur l'orthographe grammaticale. La catégorie *majuscule* compte deux codes qui, selon la

description qu'en font les chercheurs, sont fortement liés à la ponctuation. L'*orthographe lexicale* et le *vocabulaire* comptent chacun deux codes. La catégorie *ponctuation* est la deuxième catégorie qui offre le plus de codes, après celle portant sur le *genre et le nombre*, avec sept codes. Finalement, la *syntaxe* compte trois codes, dont l'un est décrit comme incluant tous les autres cas.

Si nous nous attardons aux catégories pertinentes pour notre recherche, notre première observation concerne les sous-catégories d'analyse de la syntaxe. Seuls trois codes sont utilisés pour coder l'ensemble des erreurs syntaxiques. Nous savons que cette grille a été utilisée pour coder les erreurs ajoutées à la tâche des *textes contenant des erreurs à corriger*. Au départ, les phrases n'étaient donc pas rédigées par les sujets eux-mêmes. Le code SA (syntaxe : autres cas) nous paraît cependant très inclusif malgré le nombre limité d'erreurs possibles dans son contexte d'utilisation, ce qui ne donne pas un portrait précis des erreurs ajoutées par les sujets. De plus, nous n'avons aucun indice sur la façon dont les phrases ont été découpées afin de calculer le nombre d'erreurs. Le code accolé à une erreur relevant d'un référent syntaxique inapproprié intègre beaucoup d'erreurs, notamment celles dues au mauvais choix du pronom relatif, ou encore celles dues à un pronom de reprise inadéquat. Ce sont pourtant des erreurs qui ne relèvent pas du tout de la même structure syntaxique. Enfin, la *suppression pure et simple de l'erreur syntaxique* est une sous-catégorie ne pouvant être utilisée dans une situation où le sujet a rédigé lui-même son texte. Même dans le contexte des *textes contenant des erreurs à corriger*, s'agit-il ici d'un code attribué à une erreur ou à une bonne réponse ? La formulation n'apporte pas suffisamment de précision.

En ponctuation, le nombre de codes est plus grand. L'emploi inapproprié du point, du point d'exclamation ou de la virgule peut être identifié. Les chercheurs font également la distinction entre l'emploi inapproprié et l'omission d'un signe de ponctuation en ajoutant des codes pour les cas où il y aurait absence d'un point, d'une virgule ou des deux-points nécessaires à une ponctuation adéquate. Finalement, nous nous demandons ce qui a justifié la création de deux codes pour l'omission de la virgule (POV et PPV). Nous n'avons pas pu trouver la réponse. Le nombre de codes attribués aux erreurs de ponctuation est toutefois supérieur à celui de la plupart des autres catégories d'erreurs. Malgré cela, nous ne pouvons faire la distinction entre une erreur due à l'omission d'une virgule dans une énumération et une erreur due à l'omission d'une virgule devant un coordonnant. La grille que nous retenons doit être plus détaillée en s'appuyant davantage sur le cadre de la grammaire moderne afin d'apporter un niveau de précision nous permettant de tirer des conclusions pertinentes.

3.2.3 Lemonnier et Gagnon (2010) : une grille d'analyse hiérarchisée

L'ouvrage de Lemonnier et Gagnon (2010) a pour but de rendre possibles l'analyse et l'évaluation de la performance en écriture d'élèves natifs du français (Lemonnier et Gagnon, 2010 : XXI). La grille proposée par les chercheuses est issue d'une recherche longitudinale s'étalant de 1998 à 2003, divisée en trois volets, dont le troisième tente de répondre à la question : l'utilisation des [technologies de l'information et de la communication] en classe a-t-elle un effet sur la qualité des productions écrites en français langue maternelle et en anglais langue seconde ? (Lemonnier et Gagnon, 2010). Pour répondre à leur question de recherche, elles créent une grille de codage à la suite de l'analyse des textes d'élèves du secondaire afin de couvrir tous les aspects d'un texte, qu'elles divisent en quatre parties : général, qui «prépare» le texte en dénombrant les phrases, les propositions²⁴ et les mots ; syntaxique, qui identifie les types de propositions et les anomalies syntaxiques ; lexico morphologique, qui vérifie si les accords sont adéquats ; et textuel, qui identifie les erreurs de cohérence textuelle.

La partie pertinente de cette recherche pour nous est bien entendu celle qui a trait à la syntaxe. L'analyse de Lemonnier et Gagnon se fait à deux niveaux. Elles identifient les types de propositions (simples, enchâssées, coordonnées, etc.), puis procèdent au codage des erreurs commises par les sujets (2010). Cela signifie qu'il existe un code pour identifier chaque proposition du texte, qu'elle contienne une erreur ou non. Elles proposent d'abord de coder le type de proposition en identifiant ses propriétés syntaxiques : proposition indépendante, principale, subordonnée ou clivée, simple, juxtaposée ou coordonnée, avec ou sans élément disloqué. Les subordonnées sont à leur tour subdivisées : complétive, relative, circonstancielle, infinitive, participiale, interrogative indirecte et corrélatrice. En prenant en considération leur niveau d'enchâssement – par exemple, une subordonnée dans une subordonnée –, elles arrivent à 90 codes, auxquels il est possible d'ajouter un code supplémentaire s'il y a une anomalie syntaxique (Lemonnier et Gagnon, 2010 : 23). Le tableau XII présente les codes proposés par les chercheuses pour identifier les erreurs syntaxiques qu'elles appellent anomalies syntaxiques.

²⁴ Lemonnier et Gagnon utilisent le terme *proposition* alors que nous utilisons le terme *P* dans notre mémoire.

Tableau XII. Tableau synthèse des codes utilisés pour l'identification des anomalies syntaxiques²⁵

A	Addition d'une unité linguistique non essentielle <i>Les parents ne devraient pas avoir aucune influence dans ce dossier</i>
O	Omission d'une unité linguistique essentielle <i>Dans la vie, rien () est gratuit.</i>
P	Permutation non appropriée des unités linguistiques <i>Ils étaient comment habillés?</i>
C	Problème de coordination <i>Les jeunes élèves respectent et obéissent à leur professeur. (respectent leur professeur et lui obéissent.)</i>
I	Phrase incomplète <i>Bien que la mode soit comme une roue qui tourne.</i>
PR	Utilisation erronée d'un pronom relatif <i>C'est exactement ce que j'ai besoin.</i>
Z	Autre <i>Je me demande bien qu'est-ce qu'il est en train de faire.</i>

Cette grille compte sept codes permettant d'identifier les erreurs syntaxiques. Bien que les catégories soient larges, la grille de codage de Lemonnier et Gagnon (2010) permet tout de même un niveau d'analyse plus précis que ce que nous avons vu dans les recherches précédentes. L'exemple 18 démontre la précision qu'il est possible d'atteindre avec une telle grille.

24. *Marie se demande [si elle se procurera cet appareil (**que tout le monde parle**)].

La phrase de l'exemple 16 contient une subordonnée interrogative indirecte qui contient elle-même une subordonnée relative qui n'existerait pas s'il n'y avait pas cette première subordonnée. Nous pouvons même préciser qu'il y a une erreur liée à l'utilisation erronée d'un pronom relatif. Cette grille présente donc un niveau de précision plus élevé que celles des recherches du groupe DIEPE (1995) ou de Roy, Lafontaine et Legros (1995), car elle permet non seulement d'identifier avec précision les types de propositions présents dans le texte, mais également de souligner les erreurs syntaxiques commises dans ces propositions. La grille de codage du groupe DIEPE (1995) aurait en effet codé simplement l'erreur contenue dans la phrase de l'exemple 16 comme étant une erreur de syntaxe. Quant Roy, Lafontaine et Legros (1995), ils en seraient sans doute arrivés à une erreur de *référent syntaxique inapproprié*.

²⁵ Lemonnier et Gagnon, 2010: 194

Malgré la précision du type de subordonnée, la grille de Lemonnier et Gagnon (2010) présente donc une certaine limite pour notre recherche : l'erreur est située, mais elle n'est pas précisée. Les exemples 25 et 26²⁶ présentent des propositions où la cause de l'erreur diffère.

25. **Il veillera à ce qu'ils sont présents.*

26. **Il veillera à ce qui soient présents.*

Dans la phrase de l'exemple 25, le mode du verbe de la subordonnée complétive est incorrect. L'erreur se trouve dans le GV de la subordonnée. Dans la phrase de l'exemple 26, le subordonnant *qu'* combiné au pronom *ils* ont laissé leur place au pronom relatif *qui*. L'erreur se situe plutôt dans le GN de la subordonnée, sans doute sous influencée par l'oral. Les erreurs de construction de la Psub diffèrent donc.

Finalement, Lemonnier et Gagnon ne mentionnent rien sur la ponctuation. Elles ont choisi de ne pas prioriser cet aspect de la langue.

En somme, la grille proposée par Lemonnier et Gagnon (2010) offre des avantages que les autres ne présentent pas. Elle met surtout en évidence une hiérarchie qui permet une analyse plus précise des erreurs syntaxiques. Les différents niveaux de propositions peuvent être codés distinctement, ce qui permet une plus grande précision dans l'identification des erreurs syntaxiques. Toutefois, la précision s'arrête ici. En effet, la grille ne permet pas de connaître le groupe constituant faisant partie de la Psub, comme nous l'avons démontré avec les exemples 19 et 20, ce qui nous limite dans notre intervention lorsque vient le temps d'agir pour améliorer la maîtrise de la langue écrite. Il serait pertinent de savoir si, par exemple, les erreurs sont plus nombreuses dans le GN que dans le GV. Impossible de le savoir avec cette grille. De plus, les codes associés aux erreurs sont inclusifs. Comment savoir si l'omission d'une unité linguistique essentielle (code O) se rapporte à un sujet ou à un verbe absent ? Une plus grande précision pourrait permettre de mieux cibler les erreurs syntaxiques. Finalement, le codage par numéro (1 à 90) plutôt que par mot-clé oblige les codeurs à se référer continuellement au tableau de correspondances afin de connaître le type d'erreurs. Par exemple, il faut savoir que le code 16 correspond à un adjectif détaché non modifié qui se trouve seul devant le nom, mais que si l'adjectif est modifié, il recevra le code 17 (Lemonnier et Gagnon, 2010 : 91). En somme, l'approche hiérarchique de la grille apporte un certain niveau de précision, mais qui demeure insuffisant pour nos besoins.

²⁶ Nous avons créé ces phrases afin de mettre en évidence les différences entre les deux types d'erreurs.

3.3 Conclusion du cadre conceptuel et question de recherche

Au cours de ce chapitre, nous avons expliqué et illustré la hiérarchie de la grammaire moderne en débutant par la phrase de base et en poursuivant avec les autres groupes syntaxiques.

Nous avons tenté de connaître la précision du niveau d'analyse des recherches empiriques recensées. La recherche du groupe DIEPE (1995) inclut l'ensemble des erreurs de syntaxe dans une seule catégorie. Il ne nous est pas possible d'apprendre ce qui est considéré comme une erreur de syntaxe ni de savoir si les erreurs sont codées à l'intérieur des groupes syntaxiques ou des propositions, comme c'est le cas avec la grille de Lemonnier et Gagnon (2010).

La recherche de Roy, Lafontaine et Legros (1995) offre une liste d'erreurs syntaxiques, mais elle ne semble pas exhaustive par la présence de points de suspension à la fin de l'énumération des contenus linguistiques évalués en syntaxe. La grille détaillée relative aux *textes contenant des erreurs à corriger* est incluse dans l'ouvrage de Roy, Lafontaine et Legros (1995), mais les codes utilisés sont au nombre de trois pour la syntaxe et de sept pour la ponctuation. Finalement, si cette grille a été fournie, ce n'est pas le cas de celle ayant servi à l'analyse des *textes rédigés* par les sujets eux-mêmes. Les codes pour identifier les erreurs syntaxiques commises par les sujets lorsqu'ils rédigent leur texte, s'il y en avait, ne sont pas dévoilés.

La recherche de Lemonnier et Gagnon (2010) présente des éléments pertinents pour notre recherche. La hiérarchisation des propositions permet une précision d'analyse. Cependant, ces propositions n'étaient liées à aucun groupe syntaxique hiérarchiquement supérieur ou inférieur (groupe sujet, groupe verbal ou groupe complément de phrase, complément direct du verbe, etc.), ce qui permettrait de cerner plus précisément l'erreur. Malgré cela, cette recherche propose une grille qui se rapproche de celle dont nous avons besoin pour répondre à notre question.

Notre grille d'analyse nous amène à connaître les erreurs de syntaxe des élèves du secondaire au Québec. Cet objectif doit cependant être précisé. Nous répondrons donc aux questions suivantes : **quels types d'erreurs retrouvons-nous le plus à chacun des niveaux, et que peut-on ressortir de la comparaison des types d'erreurs entre chacun des niveaux ?** La première question mène à un portrait plus précis pour chacun des niveaux, alors que la deuxième permet d'identifier des constructions où il serait pertinent de creuser davantage. Avant d'obtenir des réponses, il faut d'abord présenter le contexte de notre recherche ainsi que la grille d'analyse, ce qui sera fait au chapitre suivant.

4. MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons la recherche de Boivin et Pinsonneault (2014) dans laquelle s'inscrit notre propre recherche (section 4.1). Nous résumons ses quatre volets en nous attardant davantage au volet A, duquel proviennent les données de notre recherche. Par la suite, nous détaillons la collecte de données (section 4.2). Les informations relatives à la collecte de données sont suivies par celles portant sur le codage (section 4.3). Dans cette section, nous expliquons toutes les étapes du codage. Nous concluons ce chapitre en énonçant notre plan d'analyse en soulignant la façon dont les données sont analysées dans le chapitre 5 (section 4.4).

4.1 Une recherche qui s'inscrit dans une plus vaste recherche

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de cette plus large recherche financée par le FQRSC. Dans cette section, nous mentionnons l'objectif de cette recherche (section 4.1.1) puis nous détaillons les volets la composant (section 4.1.2) en précisant à quel volet se rapporte notre recherche.

4.1.1 Résumé de la recherche de Boivin et Pinsonneault (2014)

Au cours du premier chapitre, nous avons mentionné que le MELS avait élaboré 22 mesures dans le cadre de son Plan d'action pour l'amélioration du français. C'est dans le cadre de la 18^e mesure, qui stipule qu' « un programme de recherche sera établi afin de subventionner des études pour améliorer la capacité des élèves à bien écrire » (MELS, 2010) que la recherche intitulée *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire* (Boivin et Pinsonneault, 2014) est réalisée. Celle-ci a pour objectif de créer un modèle d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture, puis de le mettre à l'essai. Les conclusions de cette recherche pourraient mener à un changement dans les pratiques d'enseignement afin d'améliorer la maîtrise du français écrit en optimisant le transfert des connaissances en situation de production écrite.

4.1.2 Description brève des quatre volets

La recherche de Boivin et Pinsonneault (2014) se divise en quatre volets : A, B, C et D.

Mentionnons d'abord que notre recherche est issue du **volet A**, qui cherchait à brosser le portrait de l'état des connaissances grammaticales des élèves afin de déterminer les besoins. Pour ce faire, avant toute intervention planifiée dans les pratiques pédagogiques, des données, dont la collecte sera détaillée en 4.2, sont recueillies à partir de quatre instruments : une production écrite, une dictée, des entretiens métagraphiques et un remue-méninges avec les enseignantes impliquées dans la recherche.

Une fois que les élèves ont fait la dictée et rédigé leur texte, on procède au codage lorsque les textes et les dictées sont rédigés. La grille de codage se trouve en annexe et est présentée dans la section 4.3. Nos données sont issues du codage des productions écrites des élèves. La dictée ne peut nous apporter de données sur la maîtrise de la syntaxe par les élèves puisque les phrases ne sont pas la création de ceux-ci.

On a également procédé à des entretiens métagraphiques avec des élèves. Les entretiens visaient à identifier les difficultés des élèves en les questionnant sur le raisonnement qu'ils ont eu lors de la rédaction de certains extraits préalablement identifiés comme étant pertinents pour atteindre l'objectif du volet A.

Enfin, le point de vue des enseignantes participant à la recherche a été recueilli dans un remue-méninge. Celles-ci s'expriment sur les difficultés qu'elles perçoivent chez les élèves.

À la suite de l'analyse des données recueillies au cours du volet A, les chercheuses ont élaboré une première version du modèle théorique dans le **volet B**.

Le **volet C** vise à mettre en œuvre le modèle créé dans le volet B par des séquences didactiques dans des groupes expérimentaux et des groupes témoins. Les chercheuses ont d'abord conçu des séquences didactiques que les enseignants réaliseront en s'appuyant sur le modèle du volet B. Une production écrite et une dictée ont servi à définir l'état des connaissances grammaticales des élèves en prétest, tant dans les groupes expérimentaux que dans les groupes témoins. Les enseignantes des groupes expérimentaux ont ensuite appliqué les séquences didactiques des chercheuses. Les chercheuses n'ont pas contrôlé ce qui est enseigné dans les groupes témoins. Finalement, les chercheuses ont utilisé un posttest dans les deux types de groupes afin de mesurer l'impact qu'ont eu les séquences didactiques découlant du modèle.

Les conclusions obtenues à la suite de l'analyse des données tirées du volet C mènent à l'évaluation et à l'ajustement du modèle, ce en quoi consiste le **volet D**. Les différences entre les résultats du prétest et du posttest ainsi que la comparaison des résultats des groupes expérimentaux et des groupes témoins peuvent au moins en partie être attribuées aux séquences didactiques fondées sur le modèle et indiquer son bon fonctionnement ou au contraire, la nécessité de le modifier.

4.2 Collecte de données

Nous apportons dans cette section les informations relatives à la collecte de données de la recherche de Boivin et Pinsonneault (2014) et par le fait même, de notre recherche. Nous débutons par les données sociodémographiques du volet A (section 4.2.1), puis nous enchainons en apportant les informations liées à l'instrument de collecte de données qui sert à notre recherche : la production écrite (4.2.2).

4.2.1 Données sociodémographiques de l'échantillon

Nous précisons dans la partie 4.1.2 que notre recherche est issue du volet A. Ce sont cinq groupes de la 1^{re} à la 5^e secondaire qui ont à la recherche, tous issus de la commission scolaire des Affluents, située en banlieue nord-est de Montréal. Selon l'indice de défavorisation 2012-2013 des commissions scolaires, les écoles ayant participé à la recherche se sont vu attribuer une cote entre 1 et 7 sur une échelle de 1 (plus favorisée) et 10 (plus défavorisée). Les élèves dont la langue maternelle n'était pas le français ont été inclus dans la recherche, sauf s'ils n'avaient pas réalisé toute leur scolarité en français.

Le tableau XIII présente les caractéristiques des sujets par niveau.

Tableau XIII. Données sociodémographiques des sujets participant au volet A de la recherche

Niveau du secondaire	Nombre total d'élèves du niveau		Sexe				Langue maternelle				Âge moyen des élèves (ans) ²⁷
			Garçons		Filles		Français		Autre		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	27	19,9	12	52,4	15	55,6	26	96,3	1	3,7	12,9
2	26	19,1	14	53,8	12	46,2	23	88,5	3	11,5	13,6
3	24	17,6	13	54,2	11	45,8	24	100	0	0	14,7
4	30	22,1	16	53,3	14	46,7	29	96,7	1	2,3	15,9
5	29	21,3	15	51,7	14	48,3	28	96,6	1	3,4	16,4
Total	136	100	70	-	66	-	130	-	6	-	-
Total en %	100	-	-	51,5	-	48,5	-	95,5	-	4,5	-

Ce sont 136 élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire qui participent au volet A de la recherche, parmi lesquels 95,5 % sont des locuteurs natifs du français. En 1^{re} secondaire, le groupe de 27 élèves compte 12 garçons et 15 filles. C'est en 2^e secondaire que nous retrouvons le plus d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français : il y en a trois parmi les 26 qui participent à la recherche. Le groupe de 3^e secondaire est le plus petit. Nous y comptons 13 garçons et 11 filles, pour un total de 24 élèves dont

²⁷ L'âge est exprimé en décimale (1/10) et non en mois.

la moyenne d'âge est élevée, comme c'était le cas en 1^{re} secondaire. Le groupe de 4^e secondaire est le plus nombreux : 16 garçons et 14 filles. Finalement, le groupe de 5^e secondaire, formé de 15 garçons et de 14 filles ne compte qu'une seule personne n'ayant pas le français pour langue maternelle.

4.2.2 Instrument de la collecte de données

Rappelons d'abord que le volet A de la recherche de Boivin et Pinsonneault (2014) compte quatre instruments : une production écrite, une dictée, des entretiens métagraphiques ainsi qu'une séance de remue-méninge. Puisque notre recherche porte sur les difficultés syntaxiques des élèves du secondaire, seules les données provenant de la production écrite sont utilisées.

L'élève a dû rédiger un texte narratif en s'inspirant de l'image jointe au document qui lui a été remis.²⁸ Le nombre de mots à produire dépendait du cycle de l'élève. L'élève a été invité, s'il le désirait, à produire un plan et un brouillon. Le dictionnaire, la grammaire et le recueil de conjugaison étaient les outils autorisés lors de la production écrite. À la fin de chaque période, l'enseignant a récupéré l'ensemble des feuilles utilisées ainsi que le document des consignes. La version définitive du texte a été rédigée à l'encre bleue ou noire. L'élève disposait d'environ 180 minutes, soit approximativement deux périodes et demie de 75 minutes pour accomplir la tâche qui lui était demandée.

C'est en octobre et novembre 2010 que la collecte de données s'est effectuée. Tant les chercheuses principales que les auxiliaires de recherche, des étudiantes de 2^e et 3^e cycle, ont procédé à la collecte. L'enseignante titulaire du groupe est demeurée présente en classe, mais ce sont les chercheuses qui ont donné les consignes relatives aux instruments de mesure.

4.3 Codage

Nous commençons cette section en décrivant le processus de traitement des données (section 4.3.1), de la réception des textes jusqu'à la validation interjuge. Par la suite, nous présenterons la grille de codage (section 4.3.2).

4.3.1 Traitement des données

En 1^{re} et 2^e secondaire, les textes comptant entre 100 et 600 mots ont été retenus dans le corpus. En 3^e, 4^e et 5^e secondaire, les textes retenus étaient ceux comptant entre 200 et 700 mots. Le texte n'était pas rejeté si la seule version disponible était la copie brouillon.

²⁸ Les consignes données à l'élève ainsi que l'image se trouvent en annexe I.

Le codage était réalisé par des étudiantes de 2^e et 3^e cycle formées pour accomplir cette tâche. Une fois les textes reçus, ceux-ci étaient d’abord transcrits à l’ordinateur avec Word, puis vérifiés par une seconde personne afin de s’assurer de l’exactitude de la transcription. Ils ont ensuite été codés, puis validés lors de la vérification interjuge. Bien que les erreurs de tous types aient été codées selon la grille de codage, seules celles se rapportant à la syntaxe ont été utilisées dans le cadre de notre recherche. Au total, il y a 146 codes, dont 84 qui ont été attribués aux erreurs de syntaxe contenues dans les textes.

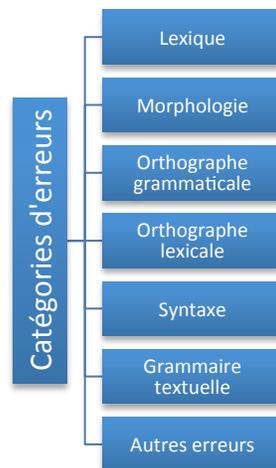
4.3.2 Grille de codage

Cette section vise à présenter la grille de codage créée par Boivin et Pinsonneault (2014), outil majeur de notre recherche. La grille complète, incluant des exemples pour chacun des codes, se trouve en annexe II. Même si notre recherche porte sur les erreurs de syntaxe des élèves du secondaire, les huit grandes catégories d’erreurs de la grille sont toutefois énumérées (section 4.3.2.1) afin de positionner globalement la syntaxe. Nous détaillons par la suite la partie de la grille portant uniquement sur les erreurs liées à la syntaxe (section 4.3.2.2). Nous terminons cette section avec une brève conclusion (section 4.3.2.3).

4.3.2.1 Les sept grandes catégories d’erreurs

Le premier niveau de la grille regroupe tous les grands aspects du texte qui sont évalués. La figure 19 illustre ces sept catégories d’erreurs.

Figure 19. Catégories d’erreurs de niveau 1 de la grille de codage



Ainsi, nous retrouvons dans une première catégorie les erreurs liées au **lexique**²⁹. Celle-ci inclut les erreurs portant sur la mauvaise utilisation d'un mot. Les anglicismes font notamment partie de cette catégorie.

Les erreurs liées à la **morphologie** forment la deuxième grande catégorie du premier niveau de la grille de codage. Ici, nous incluons notamment les erreurs portant sur la forme elle-même d'un verbe. Il s'agit entre autres de terminaisons phonétiques erronées ou encore de formes de verbe inexistantes. Ainsi, nous y classons les erreurs comme celles de l'exemple 27.

27 **Il prena son bain.*³⁰

**Il est vêti de ses plus beaux habits.*

L'**orthographe grammaticale** est également une catégorie de premier niveau. Contrairement à la catégorie de la morphologie, les erreurs liées à l'orthographe grammaticale portent sur l'accord erroné. La morphologie globale du mot est toutefois exacte, tel que démontré dans la phrase de l'exemple 28.

28. **Ils ont entendue un bruit étrange.*

Les erreurs portant sur l'**orthographe lexicale** constituent la cinquième catégorie du premier niveau. Sont incluses ici les erreurs liées à l'absence d'une majuscule, à des mots fusionnés ou encore au pluriel erroné d'un nom ou d'un adjectif. *émilie, *en transmettan, et *parcontre sont trois exemples d'erreurs d'orthographe lexicale.

La sixième catégorie du premier niveau est la **syntaxe**. Nous avons défini dans le cadre conceptuel la syntaxe comme étant la «façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases» (Riegel et al., 2009 :39). La syntaxe comprend donc des erreurs portant sur l'ordre des mots, mais également sur celles liées à l'identification de la catégorie grammaticale d'un mot de même que celles liées à la ponctuation. Il s'agit d'une catégorie très vaste, qui sera détaillée un peu plus loin.

La **grammaire textuelle** est la septième catégorie du premier niveau. Les erreurs portant sur les temps verbaux ou le choix du connecteur sont notamment incluses dans cette catégorie.

²⁹ Les catégories de niveau 1 sont mises en gras dans le texte afin d'en faciliter le repérage.

³⁰ La plupart des exemples sont issus de la grille de codage qui se trouve en annexe.

Finalement, les **autres erreurs**, impossibles à intégrer dans une des sept autres catégories, entrent dans une catégorie résiduelle. Nous y retrouvons notamment des erreurs de substitution d'un trait d'union par une apostrophe, comme dans l'exemple 29.

29. *Y a-t'il des questions ?

En résumé, le premier niveau de la grille hiérarchique de codage comprend sept catégories d'erreurs. Toutefois, seuls les codes de la catégorie portant sur les erreurs de syntaxe sont utilisés pour cette recherche.

4.3.2.2 Les différents niveaux de la syntaxe

Dans notre grille, la syntaxe se détaille à son tour en six catégories de niveau 2: la **phrase simple**, la **phrase complexe**, les **types et formes de phrases**, la **détermination de la catégorie grammaticale**, la **punctuation** ainsi que les **phrases à construction particulière**. C'est cette hiérarchie incluant l'ensemble des niveaux que présente la figure 10, dans laquelle les codes sont de couleur orangée. Notons que le titre attribué à chacun des codes permet d'identifier la catégorie d'erreur, car la première lettre indique le premier niveau, alors que la série de lettres qui suit indique le deuxième niveau. Finalement, la dernière partie du code précise davantage la catégorie d'erreur.

Figure 20. Organisation hiérarchique de la grille de codage³¹



a. La phrase simple

Les erreurs liées à la phrase simple peuvent se répartir en sept catégories. C'est ce que présente le tableau XIV.

³¹ Arborescence adaptée de celle contenue dans le rapport final de Boivin et Pinsonneault (2014).

Tableau XIV. Sous-catégories d'erreurs liées à la phrase simple

phrase simple	Respect du modèle de base
	Construction du GN
	Construction du GV
	Construction du GPrép
	Coordination et juxtaposition de groupes
	Reprise pronominale non emphatique
	Autres

La phrase simple inclut les erreurs qui relèvent de la phrase de base. Ainsi, la première catégorie porte sur le **respect du modèle de la phrase de base**³², soit la présence minimale d'un GN et d'un GV. Les erreurs dues à la présence de groupes orphelins sont identifiées par l'un des six codes de cette catégorie.

Les erreurs dues à la mauvaise **construction d'un GN, d'un GV ou d'un GPrép** relèvent également d'un problème dans la maîtrise de la phrase simple. L'inversion de mots peut notamment être à l'origine d'une erreur, comme dans le GN **cette laide maison*, ou dans le GV **Donne-moi-le*.

La catégorie relevant de la **coordination et de la juxtaposition de groupes** inclut des erreurs créées notamment par l'absence de déterminants nécessaires lors de l'énumération. C'est le cas de la phrase de l'exemple 30.

30. **J'ai commencé par sa chambre, cuisine, salle de bain et pour finir le grenier.*

La **reprise pronominale non emphatique** est une autre catégorie de la phrase simple. Les erreurs relevant de cette catégorie présentent une répétition alors qu'il n'y a pas de mise en emphase. La phrase 31 en est un bon exemple.

31. **Harris, pris de panique et de peur, il appelle la police*

Enfin, la catégorie incluant les **autres** erreurs portant sur la phrase simple inclut les erreurs résiduelles comme celle de la phrase de l'exemple 32.

32. **Il s'en est fallu que de peu.*

³² Les catégories de niveau 3 sont mises en gras dans le texte afin d'en faciliter le repérage.

b. La phrase complexe

Les erreurs portant sur la phrase complexe se classent en dix catégories. C'est ce que présente le tableau XV.

Tableau XV. Sous-catégories d'erreurs liées à la phrase complexe

phrase complexe	Enchaînement de phrases
	Juxtaposition et coordination de P
	Subordonnée corrélatrice
	Subordonnée relative
	Participiale ou infinitive
	Choix de subordonnant
	Insertion de phrase
	Mode dans la P subordonnée
	Concordance des temps
	Autres

Rappelons la définition de la phrase complexe par Riegel et al (2009 :780) : « [La phrase complexe] possède globalement les attributs définitoires de la phrase : elle a un type et l'unité mélodique correspondante, s'interprète comme une structure prédicative et peut constituer un énoncé complet; elle comprend un constituant qui, ayant lui-même la structure d'une phrase (GN+GV), se trouve ainsi être en relation de dépendance ou d'association avec une autre structure de la phrase.» Les erreurs liées à la phrase complexe portent donc sur la structure des subordonnées ainsi que sur l'**enchaînement**, la **juxtaposition** ou la **coordination de P**.

Nous devons souligner ici la différence entre les erreurs de juxtaposition et de coordination dans la phrase simple et dans la phrase complexe. Dans le cas de la phrase complexe, il s'agit d'erreurs portant sur le lien qui unit deux P. Dans la phrase simple, les erreurs de coordination ou de juxtaposition portent sur le lien qui unit des groupes syntaxiques, comme des GN ou des GPrép.

Les erreurs liées à la **subordonnée corrélatrice**, à la **subordonnée relative**, à la **participiale** ou à **l'infinitive**, au **choix du subordonnant** ainsi qu'à **l'insertion de phrase** portent toutes sur la structure des subordonnées. À titre d'exemple, il peut s'agir d'erreurs dont l'origine est un problème dans la construction ou la position de la subordonnée relative dans la phrase, comme dans la phrase de l'exemple 33.

33. *La fille dont le critique en parle [...].

Dans cet exemple, il y a présence d'un pronom résomptif³³ (*en*) qui crée un pléonasme. Il y a méconnaissance de la fonction grammaticale du pronom relatif *dont*, qui élimine la répétition du complément indirect *en*.

L'exemple 34, quant à lui, expose un cas où il y a absence d'inversion dans l'incise, ce qui serait lié à l'insertion de P.

34. *«*Pis, belle soirée?*» il lui demanda.

L'ajout d'une subordonnée dans une phrase impose d'autres contraintes, comme l'utilisation de temps verbaux spécifiques. Le **mode dans la P subordonnée** ainsi que la **concordance des temps** peuvent générer des erreurs dues à l'inclusion d'une ou de plusieurs subordonnées dans la phrase. La grille de codage permet d'identifier ces erreurs par ces deux catégories.

Enfin, la catégorie **autres** est une catégorie résiduelle pour inclure tous les cas qui ne sont pas couverts par les neuf autres sous-catégories mentionnées précédemment.

c. Les types et formes de phrases

Les erreurs liées aux types et formes de phrases sont classées en deux catégories mises en évidence dans le tableau XVI.

Tableau XVI. Sous-catégories d'erreurs liées aux types et formes de phrases

Types et formes de phrase	Phrase interrogative
	Phrase négative

Les erreurs se rapportant à la **phrase interrogative** sont incluses dans la catégorie *types et formes de phrase*. Il peut s'agir d'erreurs liées à l'absence d'inversion du sujet et du verbe, de l'absence d'un trait d'union dans cette inversion³⁴ ou d'une inversion erronée.

Enfin, la marque de négation dans la **phrase négative** est centrale dans les erreurs liées à cette forme de phrase, que la marque soit absente, ou qu'il y en ait une de trop.

³³ Cela signifie que le remplacement du nom *fille* s'effectue deux fois, soit par *dont* et par *en*.

³⁴ Nous incluons le trait d'union utilisé dans ce contexte puisqu'il est obligatoire lorsqu'il y a inversion du sujet et du verbe dans la phrase interrogative.

Notre grille ne compte que deux sous-catégories puisqu'il s'avère plus cohérent de coder les erreurs des autres types et formes de phrases autrement. Par exemple, les erreurs relevant de la phrase exclamative portent généralement sur le point d'exclamation lui-même, ce qui concerne davantage la ponctuation que la forme de la phrase. Aussi, le recours à la phrase impérative, outre le fait que le sujet ne n'apparaît pas lexicalement, n'exige pas de structure particulière. Les erreurs liées à la phrase passive, quant à elles, touchent davantage le verbe.

L'exemple 35 comporte une erreur régulièrement commise portant sur l'accord du participe passé avec le noyau du GN.

35. a. *La foule acclame cette chanteuse. (forme active)*

b. **Cette chanteuse est acclamé par la foule. (forme passive)*

Enfin, une erreur liée à la phrase emphatique entraîne plutôt une erreur relevant de la phrase complexe, comme dans l'exemple 36.

36. **C'est moi qui a fait ça.*

Dans d'autres cas, la phrase de forme emphatique nécessitera d'encadrer par des virgules le pronom ou le GN emphatique. L'erreur serait d'omettre ces virgules et elle sera classée dans les erreurs de ponctuation. C'est le cas dans la phrase de l'exemple 37.

37. **Sophie elle préfère la crème glacée au chocolat.*

La phrase impersonnelle exige qu'on s'y attarde davantage. On pourrait juger plus cohérent d'inclure cette forme de phrase dans la catégorie *types et formes de phrases*. Toutefois, elle se retrouve dans notre grille sous la catégorie de niveau 2 *phrases à construction particulière*. Ce choix se justifie en considérant la phrase impersonnelle comme une structure fixe, c'est-à-dire qu'elle n'est pas réversible. Observons l'exemple 38.

38 a. *Il pleut des cordes.*

b. **Des cordes pleuvent.*

Toutefois, il est vrai que dans d'autres cas, le verbe permet la création d'une phrase personnelle ou impersonnelle, comme c'est le cas dans l'exemple 39.

39 a. *Il est arrivé un malheur à cette dame.*

b. *Un malheur est arrivé à cette dame.*

Si nous nous attardons à l'exemple 31, il est vrai que certaines erreurs portant sur la structure de la phrase impersonnelle auraient pu être incluses dans la catégorie *types et formes de phrase*. Cependant, comme les erreurs liées aux structures fixes de la phrase impersonnelle, comme *il faut* ou *s'agit*, risquent de se retrouver plus fréquemment dans les textes des élèves, le choix a été fait d'entrer toutes les erreurs relevant d'un manque de maîtrise de la structure de la phrase impersonnelle dans la catégorie *phrases à construction particulière*.

d. Détermination de la catégorie grammaticale

L'incapacité à déterminer la catégorie grammaticale d'un mot est souvent à l'origine d'erreurs. Des mots qui auront la même sonorité, mais qui n'auront pas la même graphie, sont souvent confondus. Dans le milieu scolaire, ils sont identifiés comme étant des homophones. Il peut s'agir de la confusion entre un verbe de la 2^e personne du pluriel et un verbe à l'infinitif, comme dans l'exemple 40.³⁵

40 * *Vous aller vous cachez dans les bois. (Vous allez vous cacher dans les bois.)*

D'autres peuvent également être regroupés par la constance de la permutation du déterminant avec le pronom et son verbe. L'exemple 41 offre différentes phrases mettant en évidence cette erreur.

41 a. * *Ils mon appelé vers 19h00 pour me rapporter m'ont sac.*

b. *Ils m'ont appelé vers 19h00 pour me rapporter mon sac.*

c. * *Elle la trouvé dans l'a cuisine.*

d. *Elle l'a trouvé dans la cuisine.*

e. * *Elles ton apporté t'ont manuel.*

f. *Elles t'ont apporté ton manuel.*

Évidemment, il y a plusieurs autres confusions dans la détermination de la catégorie grammaticale, que nous pouvons d'ailleurs retrouver en annexe II dans la grille de codage complète. Au total, ce seront 31 codes qui sont utilisés pour identifier les erreurs liées à la détermination de la catégorie grammaticale. Il

³⁵ Nous avons inclus plus d'un exemple dans chaque phrase afin d'augmenter leur nombre, mais la présentation ne doit pas laisser croire que les erreurs se limitent à la présence des deux homophones dans la même phrase.

faut toutefois soulever que plusieurs sont unidirectionnels. Par exemple, il y a un code pour une erreur d'auxiliaire pris pour une préposition (a/à), mais il y a également un autre code pour l'inverse, soit une préposition prise pour un auxiliaire (à/a).

Ce choix d'inclure l'identification de la catégorie grammaticale dans la syntaxe peut être discuté. D'ailleurs, dans la section 2.2.1, nous mentionnons que la détermination de la catégorie grammaticale est généralement intégrée dans l'orthographe grammaticale. Nous croyons qu'inclure les erreurs liées à l'identification de la catégorisation grammaticale en orthographe grammaticale ne prend pas en considération le contexte dans lequel est employé le mot. En effet, le choix du mot dépend de l'usage que le scripteur veut en faire. Nous donnons un exemple dans la section 2.2.1. Nous pousserons maintenant un peu plus loin notre explication avec l'exemple 42.

42. * Il appelle [son lire].

Il ne nous viendrait pas à l'idée de classer cette erreur ailleurs qu'en syntaxe. L'exemple 36 devrait contenir un GN (identifié ici par des crochets), formé d'un déterminant et d'un nom, plutôt que d'un déterminant (son) et d'un verbe à l'infinitif (lire), comme c'est le cas ici. Nous devrions remplacer *lire* par un nom plausible, comme *chien*. Il semble évident que cette erreur soit classée comme erreur de syntaxe puisque les normes syntaxiques ne sont pas respectées.

Observons ensuite l'exemple 43.

43. a. * Il appelle [sont chien].

b. Il appelle son chien.

Cette erreur serait, selon plusieurs chercheurs, comptabilisée en orthographe grammaticale. Nous croyons plutôt qu'elle devrait être comptabilisée comme une erreur de syntaxe. Nous tenterons d'expliquer notre choix à l'aide des exemples 42 et 43. Quelle est donc la différence entre ces deux exemples? Le GN, qui était formé d'un déterminant (son) et d'un verbe à l'infinitif (lire) dans l'exemple 36, est formé d'un verbe conjugué (sont) et d'un nom (chien) dans l'exemple 36. Classe-t-on différemment ces deux erreurs uniquement parce que l'exemple 37 présente une phonétique identique entre le verbe *sont* et le déterminant *son*? C'est pourtant le cas dans la plupart des grilles de codage. Les deux formes d'erreurs sont également comptabilisées différemment lors de la correction de l'épreuve unique de 5^e secondaire. Les deux exemples démontrent pourtant un manque de maîtrise des

connaissances syntaxiques. Il est donc approprié d'inclure les erreurs liées à l'identification des catégories grammaticales **en syntaxe**. Nos raisons ne s'arrêtent pas là.

D'abord, rappelons qu'il s'agit du choix des deux chercheuses de la recherche dans laquelle s'inscrit la nôtre. Nous avons utilisé la même grille de codage et par conséquent, considéré les erreurs dues à une mauvaise identification de la catégorie grammaticale comme appartenant à la syntaxe et non à l'orthographe grammaticale. Nous entérinons tout de même la décision qu'ont prise les chercheuses.

Nous pouvons comprendre que l'élève qui aurait commis l'erreur contenue dans l'exemple 37 pourrait simplement se méprendre sur l'orthographe du mot *sont*. Il y a effectivement erreur dans l'orthographe du mot. On ne peut toutefois pas regarder l'erreur isolément. La correction nécessite de prendre en considération l'ensemble de la phrase. En effet, ce mot appartient à un groupe de mots, tel que démontré par les nombreux arbres syntaxiques du cadre conceptuel, et l'organisation des mots à l'intérieur de ce groupe doit être prise en considération pour respecter les règles de syntaxe. L'exemple 42 présente une phrase ayant deux verbes conjugués consécutifs et ce, sans qu'il n'y ait de phrase subordonnée. La langue française ne permet pas cela. Le verbe *appeler* est un verbe qui inclut normalement dans son groupe syntaxique un GN, un pronom ou un GAdv.

Certains pourront répliquer à cela que l'élève orthographiant correctement l'homophone n'applique qu'un «truc» qu'on lui a appris et ne tient pas compte de la syntaxe dans son analyse. Certes, il peut utiliser efficacement un truc. Un meilleur scripteur aurait écrit la phrase de l'exemple 42b, car il aurait substitué *sont* par un déterminant, par exemple, *le*, et se serait aperçu de son erreur. Toutefois, même l'utilisation d'un truc tient compte de manière non explicite de l'organisation des mots en groupes. En reconnaissant la grammaticalité de la phrase *Il appelle le chien*, le scripteur reconnaît qu'il a des caractéristiques syntaxiques communes entre *le* et *son*, même s'il ne connaît pas la catégorie grammaticale de ces mots.

Un bon scripteur ne peut peut-être pas expliciter la raison de son choix lorsqu'il écrit la phrase de l'exemple 42b. Toutefois, s'il écrit *J'ai travaillé avec la fille que j'ai rencontrée hier au marché*, sera-t-il capable de dire que *que* est un pronom relatif? Peut-être pas. Cela n'empêche pas qu'il a fait une analyse syntaxique adéquate de la phrase parce qu'il a internalisé la grammaire du français.

Bref, l'erreur d'homophone ne peut être analysée isolément. Le mot appartient à un groupe de mots dont l'organisation relève de la syntaxe. Cette explication est conforme à la définition de *syntaxe* que nous avons fournie dans la section 3.1.1. De plus, même si les homophones sont souvent associés à des

trucs qui donnent l'impression que l'orthographe du mot est indépendante de sa position, il n'en demeure pas moins que ces trucs ont une explication basée sur l'organisation des mots qui tient compte de la catégorie grammaticale en se servant du jugement de grammaticalité d'une phrase.

Bien que ce classement ne soit pas l'objet de notre mémoire, nous jugeons important de justifier le choix d'intégrer les erreurs d'homophones en syntaxe puisque dans la plupart des recherches, et même lors de la correction de l'épreuve unique ministérielle, ces erreurs sont comptabilisées en orthographe grammaticale.

e. La ponctuation

Voyons d'abord les sept sous-catégories dans lesquelles l'ensemble des erreurs de ponctuation sont classées.

Tableau XVII. Sous-catégories d'erreurs liées à la ponctuation

Ponctuation	Absence de virgule devant ou après un complément de phrase ou une adjointe déplacée
	Absence de virgule devant un coordonnant
	Détachement erroné par virgule
	Ponctuation erronée pour un complément du nom
	Absence d'encadrement
	Absence ou présence erronée du deux-points
	Autres

La catégorie *ponctuation* se concentre sur la maîtrise de l'emploi de la virgule. À part l'utilisation des deux-points, toutes les autres erreurs sont incluses dans la catégorie **autres**.

Le complément de phrase nécessite parfois une virgule. Lorsqu'il y a **absence de virgule devant ou après un complément de phrase ou une adjointe déplacée**, l'erreur n'est identifiée qu'une seule fois, même si le complément de phrase inséré au cœur de la phrase exige une virgule avant et une après celui-ci.

L'**absence de virgule devant un coordonnant** est une erreur. Si la virgule est placée après le coordonnant, seule l'erreur liée à l'absence est calculée. Il ne s'agira pas d'une double erreur, tel qu'exposé par l'exemple 44.

44. a. **Il entendit crier mais, il ne put arriver à temps.*

b. *Il entendit crier, mais il ne put arriver à temps.*

Les adverbes de modalisation placés en début de phrase sont également considérés au même titre que des coordonnants, comme dans la phrase de l'exemple 45. L'absence d'une virgule à la suite de cet adverbe cause une erreur.

45. **Malheureusement il se blessa.*

Dans le cas du **détachement erroné par virgule**, il s'agit plutôt de la présence injustifiée d'une virgule. Les situations où une virgule est insérée entre le sujet et le prédicat, comme dans l'exemple 46, ou encore entre le verbe et son complément sont incluses dans cette catégorie d'erreurs.

46. **Mon amie et moi, allons au parc.*

La **punctuation erronée pour un complément du nom** inclut à la fois les erreurs causées par l'absence d'une virgule pour isoler un complément du nom que celles causées par la présence superflue d'une virgule, notamment devant un complément du nom restrictif. C'est le cas de la phrase de l'exemple 47.

47. **Marguerite était la femme, qui habitait à l'auberge.*

L'**absence d'encadrement** fait principalement référence aux erreurs liées à un problème de maîtrise de la phrase emphatique, discuté en 4.3.2.2a. Le GN ou le pronom reprenant un groupe de mots sur lequel on souhaite mettre l'accent nécessite d'être encadré par des virgules. Ces erreurs, comme c'est le cas dans la phrase de l'exemple 48, relèvent de cette catégorie.

48. **Le tapis je le vois.*

Outre la virgule, le deux-points est le seul signe de ponctuation possédant sa propre catégorie. Les erreurs portant sur le deux-points sont dues à son absence devant une citation, ou encore à sa présence erronée devant une énumération sans terme explicite. La phrase de l'exemple 49 est un exemple de ce dernier cas.

49. a. **Il se cache derrière : la télévision, les meubles, le garde-manger, et même derrière les rideaux.*

b. *Il se cache derrière tout ce qu'il y a dans la pièce: la télévision, les meubles, le garde-manger et même les rideaux.*

La grille que nous utilisons précise davantage les erreurs liées à la virgule que celles liées aux autres signes de ponctuation, car la virgule se trouve beaucoup plus fréquemment dans une phrase que le point-virgule ou les guillemets. De plus, le nombre de cas d'utilisation de la virgule est plus élevé, car elle joue plusieurs rôles. Il est donc pertinent de dresser un portrait plus précis des erreurs liées à la virgule que de tout autre signe de ponctuation. Outre le deux-points qui se voit attribuer deux codes, les autres signes de ponctuation sont tous inclus dans la catégorie **autres**. Ainsi, nous retrouvons les erreurs liées à l'utilisation des guillemets, du point-virgule ou du point, comme dans le cas d'un scripteur qui ajouterait un point à la fin d'un titre.

f. Les phrases à construction particulière

Nous retrouvons dans les phrases à construction particulière les phrases à présentatif débutant, par exemple, par *il y a* ou *il y avait*. Nous ajoutons à cela les phrases commençant par *il était une fois*. Finalement, nous incluons dans les phrases à construction particulière certaines phrases impersonnelles, tel que nous l'avons expliqué en 4.3.2.2c.

4.3.2.3 Conclusion de la description de la grille de codage

La grille de codage doit être assez précise pour apporter des résultats en nombre suffisant afin d'arriver à une analyse pertinente. Nous croyons que sa hiérarchisation basée sur le cadre de la grammaire moderne nous permet d'atteindre nos objectifs, qui, rappelons-le, sont de connaître les types d'erreurs qui se retrouvent le plus à chacun des niveaux ainsi que la proportion de chacun des types d'erreurs. Sont considérées comme étant des erreurs les écarts aux normes de la grammaire moderne.

Nous présentons maintenant notre plan d'analyse des données.

4.4 Plan d'analyse

Rappelons d'abord qu'à la fin de notre cadre conceptuel, nous posons deux questions qui orientent notre plan d'analyse : **quels types d'erreurs retrouvons-nous le plus à chacun des niveaux, et que peut-on ressortir de la comparaison des types d'erreurs entre chacun des niveaux ?**

Notre plan d'analyse se divise essentiellement en deux parties : l'aspect quantitatif et l'aspect qualitatif. Dans notre analyse quantitative, nous faisons ressortir le nombre moyen d'erreurs de chaque catégorie par 100 mots, tous niveaux confondus et pour chaque niveau. Nous comparons également les niveaux pour le nombre d'erreurs de syntaxe par 100 mots, globalement, mais aussi par sous-catégories. Nous souhaitons également connaître la distribution du nombre d'erreurs de certaines catégories (les plus courantes) par 100 mots, pour les élèves de chaque niveau.

L'analyse qualitative permet d'explorer les catégories d'erreurs syntaxiques particulièrement problématiques pour les élèves. Nous approfondissons ces erreurs en présentant quelques exemples en les analysant.

5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans le 5^e chapitre, nous présentons les résultats obtenus. Nous débutons par un portrait global des sept types d'erreurs afin de situer les erreurs de syntaxe parmi les autres types (5.1). Nous enchaînons avec une présentation globale des erreurs de syntaxe (5.2). Une présentation détaillée des erreurs de syntaxe suit (5.3). Nous terminons ce chapitre par une conclusion (5.4) qui fera la synthèse des résultats les plus notables. Rappelons que nous retrouvons 27 sujets en 1^{re} secondaire, 26 en 2^e secondaire, 24 en 3^e secondaire, 30 en 4^e secondaire et 29 en 5^e secondaire, pour un total de 136 sujets. Il ne s'agit pas des mêmes élèves suivis d'une année à l'autre, mais bien de cinq groupes distincts dans lesquels les données ont été collectées dans une même année scolaire.

5.1 Présentation globale des erreurs

Dans cette section, nous traçons le portrait global du corpus selon les types d'erreurs (5.1.1). Un portrait global des élèves de 1^{re} secondaire selon les types d'erreurs suit (5.1.2). Nous décrivons également la situation des élèves de 2^e secondaire (5.1.3), de 3^e secondaire (5.1.4), de 4^e secondaire (5.1.5) et de 5^e secondaire (5.1.6). Afin de démontrer que les difficultés en syntaxe ne sont pas l'affaire de quelques élèves, nous présentons un graphique portant sur la distribution de l'ensemble des erreurs de chacun des élèves du corpus (5.1.7). Enfin, nous concluons cette section en mettant en évidence l'évolution du nombre d'erreurs entre les différents niveaux (5.1.8).

Nous avons choisi de présenter le nombre moyen d'erreurs par 100 mots (NM100), puisque le nombre de mots varie considérablement d'une copie d'élève à une autre, ainsi que d'un niveau à un autre. Cette analyse nous offre une base de comparaison facilitant la compréhension des résultats.

Nous présenterons d'abord les faits saillants de chaque catégorie d'erreur, puis nous ajouterons les éléments qu'il est intéressant de faire ressortir. Certains tableaux et graphiques incluront les données distinctes selon le sexe ainsi que celles de l'écart-type afin d'élargir les observations qu'il est possible de faire.

5.1.1 Présentation globale des erreurs

Avant de présenter les résultats de chacun des niveaux, nous souhaitons donner un aperçu de la situation globale, tous niveaux confondus, afin de pouvoir comparer chacun des niveaux à l'ensemble du corpus. Le tableau XVIII présente le nombre moyen d'erreurs commises par 100 mots par les sujets dans chacune des catégories : syntaxe (S), grammaire textuelle (T), orthographe grammaticale (OG), orthographe lexicale (OL), lexique (Lex), morphologie (Morpho), et autres erreurs (Autres).

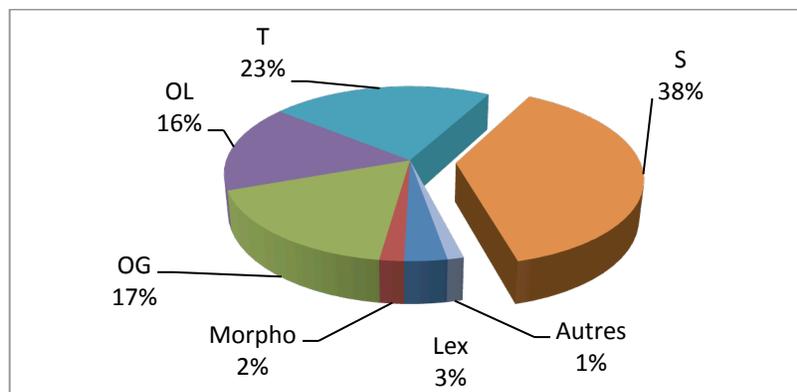
Tableau XVIII. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie pour l'ensemble du corpus

	F	G	TOUS LES ÉLÈVES	ÉCART TYPE
S	6.34	7.33	6.85	0.55
T	3.51	4.71	4.13	0.44
OG	2.82	3.41	3.12	1.98
OL	2.52	3.44	2.99	2.11
Lex	0.62	0.54	0.58	3.09
Morpho	0.32	0.36	0.34	3.75
Autres	0.12	0.31	0.22	0.41
TOTAL	16.24	20.08	18.22	9.22

Ce tableau démontre que les sujets, peu importe leur sexe, commettent beaucoup plus d'erreurs en syntaxe que dans les autres catégories, atteignant un total de 6,85 erreurs par 100 mots. Les filles font presque deux fois plus d'erreurs de syntaxe que d'erreurs de grammaire textuelle, catégorie présentant le deuxième plus grand nombre moyen d'erreurs par 100 mots. Les garçons, quant à eux, commettent plus d'erreurs en syntaxe que les filles, mais aussi dans toutes autres catégories, sauf en lexique.

Les données relatives à l'écart-type démontrent que la dispersion du nombre d'erreurs est importante. Un élève ne peut commettre moins de zéro erreur, alors qu'il est en mesure d'en produire, théoriquement, à l'infini. Le calcul de l'écart-type d'un niveau à l'autre demeure semblable. Nous avons donc jugé pertinent de ne l'inclure que dans le tableau des données de l'ensemble du corpus.

Figure 21. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie de l'ensemble des cinq niveaux



La représentation par un graphique circulaire de la distribution des erreurs dans chaque catégorie met en évidence la part importante du nombre d'erreurs de syntaxe commises par les élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Ce nombre est d'ailleurs aussi élevé que la somme des pourcentages de cinq des six autres catégories d'erreurs.

Voyons maintenant les résultats des élèves de chacun des niveaux.

5.1.2 Portrait global des élèves de 1^{re} secondaire selon les catégories d'erreurs

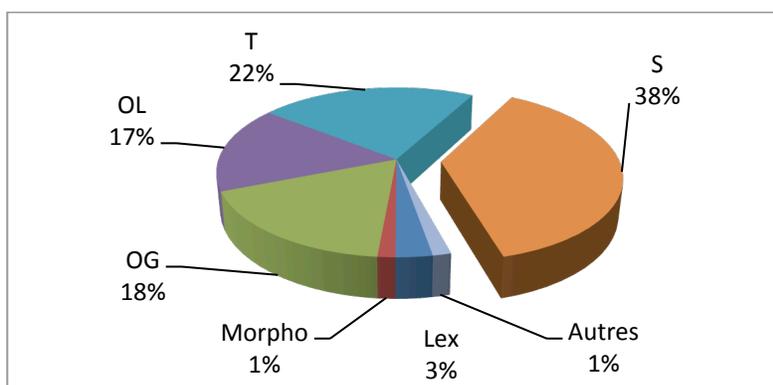
C'est en 1^{re} secondaire que le NM100 est le plus élevé : 26.18. Les erreurs de la catégorie *syntaxe* sont plus nombreuses, comme c'était le cas dans le portrait global des niveaux 1 à 5.

Tableau XIX. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie en 1^{re} secondaire

	F	G	TOUS LES ÉLÈVES
S	10.13	9.42	9.82
T	5.85	6.18	6.00
OG	4.58	4.57	4.57
OL	4.31	4.35	4.33
Lex	0.91	0.50	0.73
Morpho	0.38	0.37	0.38
Autres	0.32	0.39	0.35
TOTAL	26.49	25.79	26.18

Il faut souligner ici la fragilité de la comparaison entre les filles et les garçons, car les trois sujets qui ont commis le plus grand nombre moyen d'erreurs par 100 mots sont des filles ayant rédigé un texte comptant beaucoup plus d'écarts à la norme linguistique que ce qu'on peut observer dans le corpus de la 1^{re} secondaire: la première en a fait 45,8, la seconde 42,6 et la troisième 38,5. Ces performances sont très loin de la moyenne, si on la calcule en les excluant du groupe de 1^{re} secondaire.

Figure 22. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 1^{re} secondaire



La distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie illustre néanmoins que les proportions sont sensiblement les mêmes que celles du portrait global de l'ensemble du corpus. C'est encore une

fois en syntaxe que les erreurs sont les plus nombreuses, à la hauteur de 38 %. Les catégories conservent le même ordre de pourcentages que celui de la figure 21.

5.1.3 Portrait global des élèves de 2^e secondaire selon les catégories d'erreurs

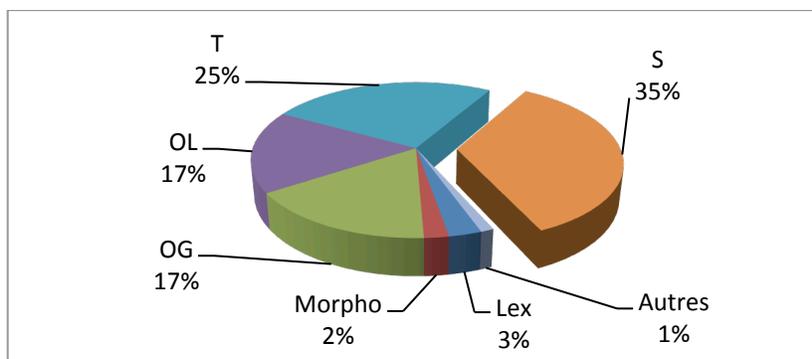
Les élèves de 2^e secondaire ont atteint un NM100 de 7,5 en syntaxe, chiffre le plus élevé parmi toutes les catégories d'erreurs. Un fait notable se retrouve dans le tableau XX: c'est la première fois que le nombre d'erreurs d'une catégorie est insuffisant pour s'y retrouver. En 2^e secondaire, aucune fille n'a produit d'erreur catégorisée *autres*. Il s'agit toutefois d'un élément peu significatif puisque les erreurs *autres* ne comptent que pour 0,2 erreur par 100 mots.

Tableau XX. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie en 2^e secondaire

	TOUS LES ÉLÈVES		
	F	G	
S	6.02	8.73	7.48
T	3.67	7.05	5.49
OL	2.08	5.09	3.70
OG	2.95	4.15	3.60
Lex	0.65	0.61	0.63
Morpho	0.33	0.54	0.44
Autres	0.00	0.45	0.24
TOTAL	15.70	26.62	21.58

Les résultats de la 2^e secondaire s'apparentent un peu plus à ceux du tableau XIX, c'est-à-dire que les filles commettent moins d'erreurs que les garçons, contrairement à ce que nous observons en 1^{re} secondaire.

Figure 23. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 2^e secondaire



La figure 23, qui représente la distribution des erreurs en pourcentage par catégorie, peint un portrait légèrement différent de la proportion des erreurs. En effet, bien que les erreurs de syntaxe occupent

toujours la plus grande part du graphique, elles diminuent de 3 % par rapport au niveau précédent. Il semble que ces 3 % d'erreurs ont été commis en grammaire textuelle. Les différences de pourcentages dans les autres catégories sont négligeables sur l'ensemble des erreurs. Notons tout de même que les erreurs *morpho* ont doublé, passant de 1 % à 2 %.

En somme, les difficultés des élèves de 2^e secondaire s'apparentent à celles des autres niveaux.

5.1.4 Portrait global des élèves de 3^e secondaire selon les catégories d'erreurs

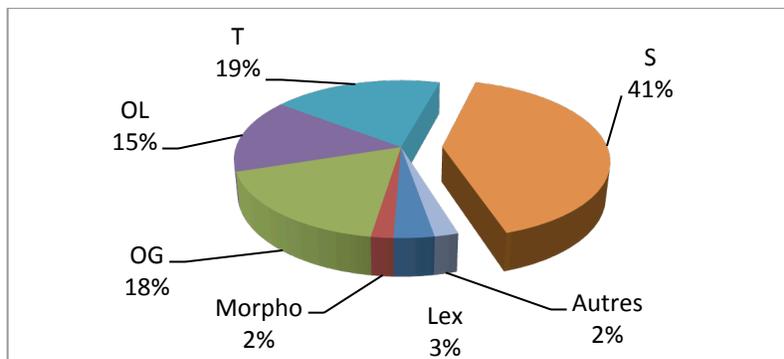
Nous pouvons constater d'emblée que les élèves de 3^e secondaire commettent en moyenne cinq erreurs de moins par 100 mots que ceux de 2^e secondaire, les chiffres passant de 21,6 à 16,8. Cela s'explique par une diminution du NM100 dans cinq catégories sur six, les erreurs lexicales étant stables et les erreurs *autres* ayant augmenté d'un dixième. Les erreurs de syntaxe diminuent également, passant de 7,5 à 6,8.

Tableau XXI. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie en 3^e secondaire

	TOUS LES ÉLÈVES		
	F	G	
S	5.43	7.93	6.78
T	2.42	3.94	3.24
OG	2.25	3.53	2.94
OL	2.28	2.87	2.60
Lex	0.49	0.64	0.57
Autres	0.12	0.52	0.33
Morpho	0.21	0.44	0.33
TOTAL	13.19	19.86	16.80

C'est malgré tout encore en syntaxe que les filles et les garçons commettent le plus d'erreurs, et de loin. Cela se traduit par une plus grande proportion d'erreurs attribuées en syntaxe, comparativement à la 2^e secondaire. La figure 24 le démontre bien.

Figure 24. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 3^e secondaire



La proportion d’erreurs en syntaxe a franchi la barre des 40 % en 3^e secondaire. Alors qu’en 2^e secondaire la proportion d’erreurs en grammaire textuelle gruge dans le pourcentage de celles en syntaxe, en 3^e secondaire, c’est l’inverse qui se produit. La proportion d’erreurs en grammaire textuelle diminue, de même que celle en orthographe lexicale, de manière plus minime. C’est d’ailleurs en 3^e secondaire que la proportion d’erreurs en syntaxe est la plus grande.

5.1.5 Portrait global des élèves de 4^e secondaire selon les catégories d’erreurs

Bien que la syntaxe demeure la catégorie dans laquelle nous comptons le plus d’erreurs, les résultats des élèves de 4^e secondaire s’inscrivent dans la tendance à la baisse que nous constatons d’un secondaire à l’autre. Entre le groupe de 3^e secondaire et celui de 4^e secondaire, il y a amélioration de 0,3 du NM100.

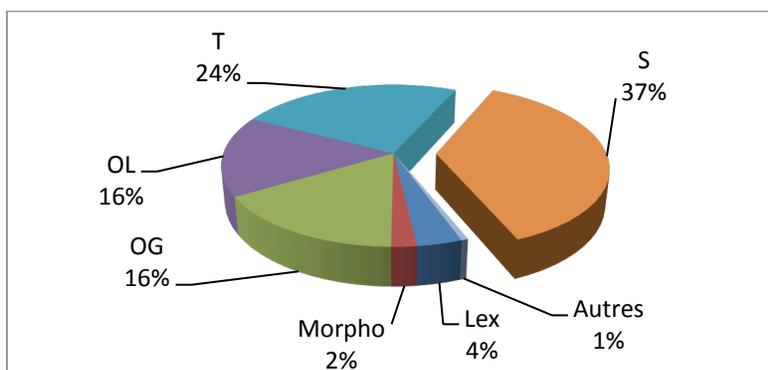
Les résultats de la 4^e secondaire se distinguent par le fait que les filles ont commis un peu plus d’erreurs par rapport au niveau précédent. Voyons le tableau XXII pour plus de détails.

Tableau XXII. Nombre moyen d’erreurs par 100 mots par catégorie en 4^e secondaire

	F	G	TOUS LES ÉLÈVES
S	6.09	6.22	6.16
T	3.31	4.51	3.95
OL	2.21	3.05	2.66
OG	2.45	2.78	2.63
Lex	0.62	0.61	0.61
Morpho	0.44	0.30	0.37
Autres	0.08	0.10	0.09
TOTAL	15.21	17.58	16.47

Dans ce niveau, le NM100 en syntaxe est de 6,2. Les différences qui méritent d’être soulignées sont relatives au sexe des élèves. En effet, pour la première fois, les garçons se rapprochent davantage des filles dans presque toutes les catégories d’erreurs. C’est particulièrement notable en syntaxe, où 0,2 erreur par 100 mots sépare désormais les garçons des filles. C’est surtout en grammaire textuelle que les garçons tardent à rattraper les filles. Le nombre d’erreurs dans cette catégorie demeure toutefois moindre que celui en syntaxe. La figure 25 présente graphiquement la distribution des erreurs en pourcentage.

Figure 25. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 4^e secondaire



Les proportions de la figure 25 s'apparentent davantage à celles de la 2^e secondaire qu'à celles de la 3^e secondaire. Nous retrouvons à nouveau un pourcentage sous les 40 % en syntaxe, à 37 % plus précisément. Cette perte de points se reflète dans l'augmentation de la proportion du nombre d'erreurs en grammaire textuelle. Les autres catégories sont plutôt stables si nous les comparons aux données des autres niveaux. Il peut être intéressant de souligner que les erreurs de lexique atteignent 4 % en 4^e secondaire, alors qu'aux quatre autres niveaux, le pourcentage est constant à 3 %.

5.1.6 Portrait global des élèves de 5^e secondaire selon les catégories d'erreurs

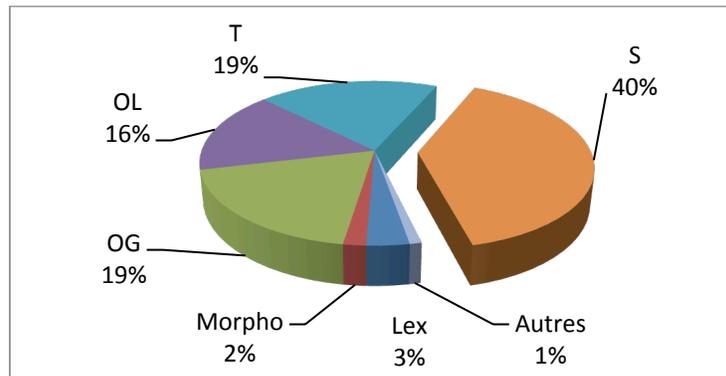
C'est en 5^e secondaire que nous retrouvons le moins grand NM100: 10,7. La syntaxe demeure la catégorie où l'on retrouve le plus d'erreurs. Cependant, ce niveau se distingue quelque peu des autres par le fait que les garçons commettent sensiblement le même nombre moyen d'erreurs par 100 mots que les filles dans trois catégories sur sept : le lexique, la morphologie et les erreurs *autres*. Le tableau XXIII met notamment en évidence ces résultats.

Tableau XXIII. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots par catégorie en 5^e secondaire

			TOUS LES ÉLÈVES
	F	G	
S	3.50	4.99	4.27
T	1.94	2.21	2.08
OG	1.64	2.36	2.01
OL	1.44	2.06	1.76
Lex	0.38	0.35	0.37
Morpho	0.22	0.16	0.19
Autres	0.06	0.15	0.10
TOTAL	9.17	12.29	10.78

Les filles se distancient toutefois des garçons en syntaxe. C'est d'ailleurs la catégorie dans laquelle l'écart est le plus grand.

Figure 26. Distribution des erreurs en pourcentage de chaque catégorie en 5^e secondaire

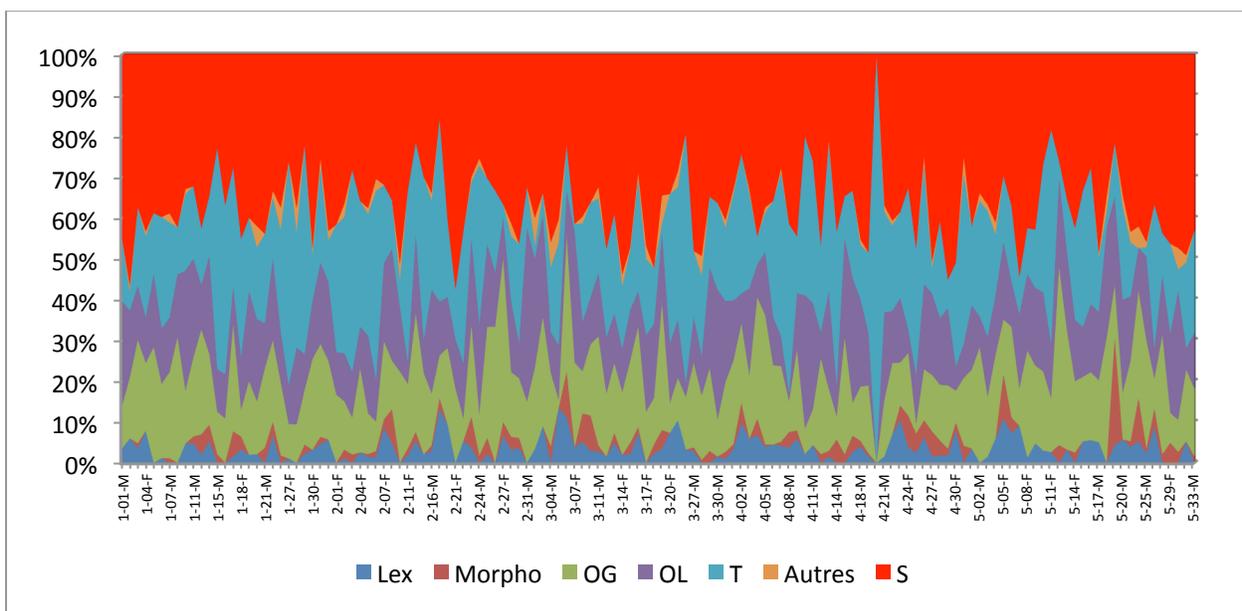


La figure 26, en nous illustrant la situation en pourcentage, démontre clairement que la catégorie *syntaxe* est encore celle dans laquelle est classée une grande partie des erreurs. Ce sont 40 % de l'ensemble des erreurs commises par les élèves de 5^e secondaire qui s'y trouvent. Les erreurs de grammaire textuelle prennent toutefois une moins grande part du graphique circulaire de la figure 26. Quant aux autres catégories, il n'y a pas de différence majeure.

5.1.7 Catégories d'erreurs commises pour chaque élève

Nous avons pu constater que les erreurs de syntaxe dominaient lors du calcul de la moyenne de chacun des niveaux ainsi que de l'ensemble du corpus. C'est ce qu'ont présenté les figures 21 à 26. La figure 27, quant à elle, présente la distribution des erreurs de chacun des élèves du corpus. Chaque trait correspond sur l'axe des X correspond à un élève.

Figure 27 Distribution des erreurs selon les catégories pour chaque élève du corpus



La figure 27 se veut une façon de montrer la *tendance* et non des résultats précis. À quelques exceptions près, la catégorie d’erreurs dans laquelle chaque élève éprouve le plus de difficulté est la syntaxe. La figure 27 nous démontre donc que les résultats par niveaux ne sont pas le fruit de quelques anomalies dans le corpus. La syntaxe est bel et bien la catégorie dans laquelle nous retrouvons le plus d’erreurs, et ce, chez presque tous les élèves.

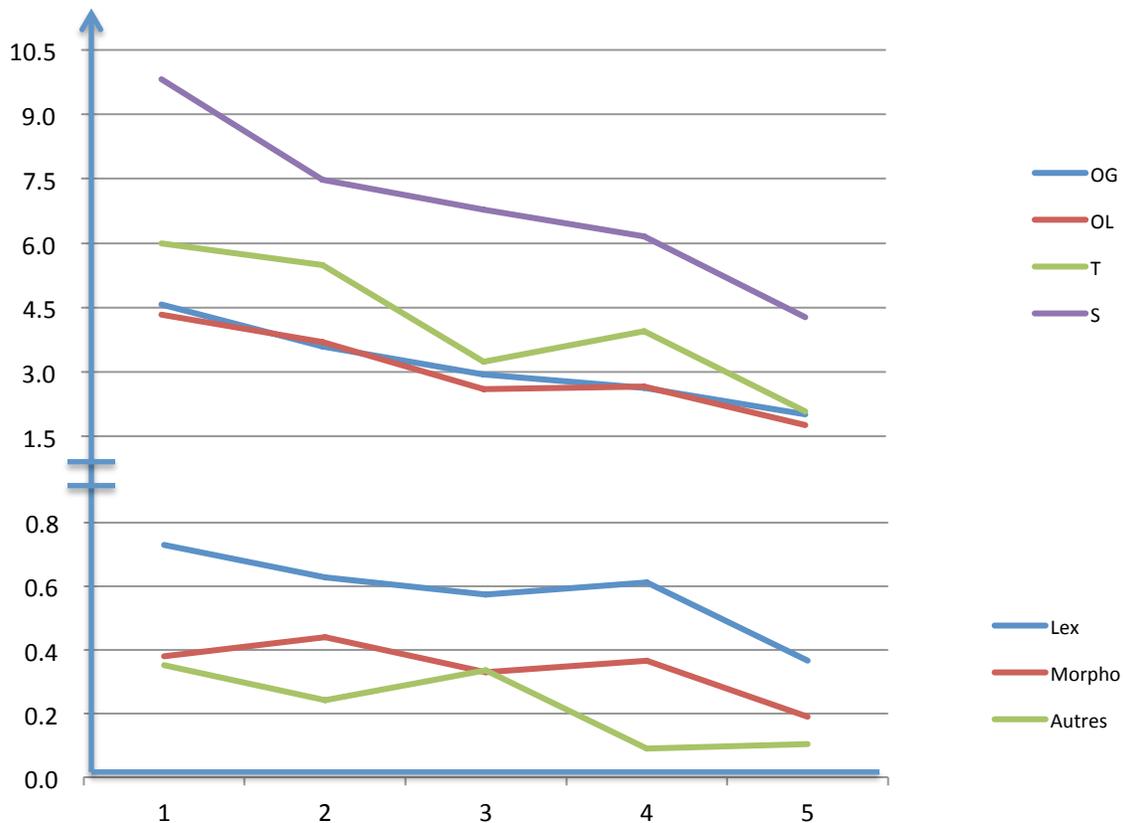
5.1.8 Évolution du nombre moyen d’erreurs par 100 mots par catégorie

Nous avons présenté les résultats globaux de l’ensemble du corpus ainsi que ceux de chacun des niveaux. Les faits notables ont été ressortis. La section 5.1.8 vise à faire ressortir les différences entre les niveaux, afin de décrire les différences entre les élèves de la 1^{re} et la 5^e secondaire. Le tableau XXIV et la figure 28 présentent les mêmes données, mais de manière différente : le tableau expose les chiffres de manière précise, alors que le graphique illustre la tendance.

Tableau XXIV Nombre moyen d’erreurs par 100 mots dans chaque catégorie de la 1^{re} à la 5^e secondaire

	1	2	3	4	5
S	9.8	7.5	6.8	6.2	4.3
T	6.0	5.5	3.2	4.0	2.1
OG	4.6	3.6	2.9	2.6	2.0
OL	4.3	3.7	2.6	2.7	1.8
Lex	0.7	0.6	0.6	0.6	0.4
Morpho	0.4	0.4	0.3	0.4	0.2
Autres	0.4	0.2	0.3	0.1	0.1
Total	26.2	21.6	16.8	16.5	10.8

Figure 28. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots dans chaque catégorie de la 1^{re} à la 5^e secondaire



Commençons par la catégorie *syntaxe*, qui regroupe le plus grand nombre d'erreurs. La 1^{re} secondaire débute avec un NM100 de 9,6. Les quatre années suivantes présentent toutefois la plus grande diminution d'erreurs, toutes catégories confondues. En 2^e secondaire, on retrouve un NM100 de 7,5, ce qui présente déjà une amélioration de 2,1 erreurs. En 3^e secondaire, ce sont 6,8 erreurs en moyenne par 100 mots qui sont commises, alors que nous atteignons un NM100 de 6,1 en 4^e secondaire. C'est d'ailleurs entre ces deux niveaux que la diminution du nombre d'erreurs est la moins élevée. Finalement, la 5^e secondaire termine avec un NM100 de 4,2 en syntaxe, ce qui représente une baisse moyenne de 5,4 erreurs par 100 mots entre la première et la dernière année du secondaire, soit une amélioration de 56 %.

Poursuivons avec la catégorie *grammaire textuelle*. Nous avons mentionné précédemment qu'il s'agissait de la deuxième catégorie dans laquelle nous retrouvons le plus d'erreurs. La courbe de la figure 28 illustre une tendance claire: il y a baisse du nombre d'erreurs à chacun des niveaux du secondaire, sauf en 4^e secondaire, où l'on passe d'un NM100 de 3,2 erreurs à 4. La différence entre la 4^e secondaire et la 5^e secondaire est de 1,9 erreur, ce qui fait en sorte que la 5^e secondaire commet un

NM100 de 2,1 erreurs, présentant une amélioration de 3,6 erreurs par 100 mots entre la 1^{re} et la 5^e secondaire, soit 63 %.

Dans la catégorie *orthographe grammaticale*, nous notons une baisse constante du nombre d'erreurs chez les élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Les élèves de 1^{re} secondaire commettent un nombre moyen de 4,5 erreurs par 100 mots alors que ceux de 5^e secondaire en font 2,0, ce qui démontre une amélioration de 2,5 erreurs par 100 mots dans cette catégorie. Cela nous amène à dire qu'il y a une amélioration globale de 55 %.

Dans la catégorie *orthographe lexicale*, nous observons la même tendance. En 1^{re} secondaire, les élèves commettent un NM100 de 4,2, alors qu'ils diminuent ce nombre à 1,7 en 5^e secondaire. À chacun des niveaux, nous notons une diminution, celle-ci étant particulièrement notable entre la 4^e et la 5^e secondaire, alors qu'on y «perd» une erreur sur les 2,5 erreurs entre la première et la dernière année du secondaire. En somme, cela crée une amélioration de 60 %.

Les chiffres de la catégorie *lexique* mettent en évidence une situation plutôt stable. La graduation de l'échelle de l'axe des y doit d'ailleurs être adaptée aux très légères variations de trois des sept catégories d'erreurs. Le résultat est de 0,7 erreur en moyenne par 100 mots en 1^{re} secondaire, ce qui représente 43 % d'amélioration. Il stagne par la suite à 0,6 entre la 2^e et la 4^e secondaire, puis diminue à 0,4 en 5^e secondaire.

La catégorie *morphologie* présente sensiblement la même situation. En 1^{re} secondaire, 0,4 erreur est commise en moyenne par 100 mots. La 2^e secondaire constitue une exception avec un NM100 de 0,5. Toutefois, on retrouve 0,3 erreur en 3^e et 4^e secondaire, puis 0,2 erreur en 5^e secondaire. Cela représente une amélioration de 50 %. La tendance demeure malgré tout à la baisse entre la 1^{re} et la 5^e secondaire.

Terminons avec la dernière catégorie : *autres*. En 1^{re} secondaire, nous notons un NM100 de 0,4, alors qu'en 2^e secondaire, il est de 0,2. La 3^e secondaire offre une légère augmentation à 0,3. Le NM100 en 4^e et 5^e secondaire est stable à 0,1. Il s'agit d'une amélioration de 75 %.

Nos propos sont facilement résumés par les droites de la figure 28. Nous observons une tendance globale à voir le nombre d'erreurs diminuer d'un niveau à l'autre, et ce, dans toutes les catégories. Certaines catégories ont vu un niveau commettre un peu plus d'erreurs que le niveau précédent, mais il

s'agissait de très légères hausses. Nous pouvons conclure que le nombre d'erreurs par 100 mots diminue entre la 1^{re} et la 5^e secondaire dans chacune des catégories.

5.2 Présentation globale des erreurs de syntaxe

Dans cette partie, nous nous attardons à la catégorie d'erreurs sur laquelle porte notre mémoire : la syntaxe. Il y a d'abord un portrait global du corpus selon les catégories d'erreurs de syntaxe englobant les données des cinq niveaux (5.2.1). Ensuite, le portrait global des erreurs de chacun des niveaux selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe est présenté : celui de la 1^{re} secondaire (5.2.2), de la 2^e secondaire (5.2.3), de la 3^e secondaire (5.2.4), de la 4^e secondaire (5.2.5) et de la 5^e secondaire (5.2.6). Nous terminons cette partie avec l'évolution du nombre d'erreurs de syntaxe par catégorie (5.2.7).

5.2.1 Portrait global du corpus selon les catégories d'erreurs de syntaxe

Ici, nous nous proposons de peindre d'abord le portrait global du corpus selon les catégories d'erreurs de syntaxe. Ainsi, le tableau XXV présente le nombre d'erreurs par 100 mots commis par les filles, par les garçons, et par les deux combinés. Les catégories d'erreurs de syntaxe se rapportent aux erreurs liées à la ponctuation (S P), aux erreurs dues à la détermination de la catégorie grammaticale, appelées également *homophones*³⁶ (S H), à celles portant sur la phrase simple (S Ph S), sur la phrase complexe (S Ph C), à celles liées aux types et formes de phrases (S TyF), ainsi qu'aux phrases à construction particulière (S const. part).³⁷

Tableau XXV. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots selon les catégories d'erreurs de syntaxe de l'ensemble du corpus

	TOUS LES ÉLÈVES			ÉCART TYPE
	F	G		
S P	2.81	2.99	2.90	0.65
S H	1.61	2.06	1.84	0.77
S Ph S	0.93	1.01	0.97	0.22
S Ph C	0.83	1.02	0.93	0.16
S TyF	0.09	0.18	0.14	1.94
S const. part	0.06	0.07	0.06	1.45
TOTAL	6.34	7.33	6.85	3.77

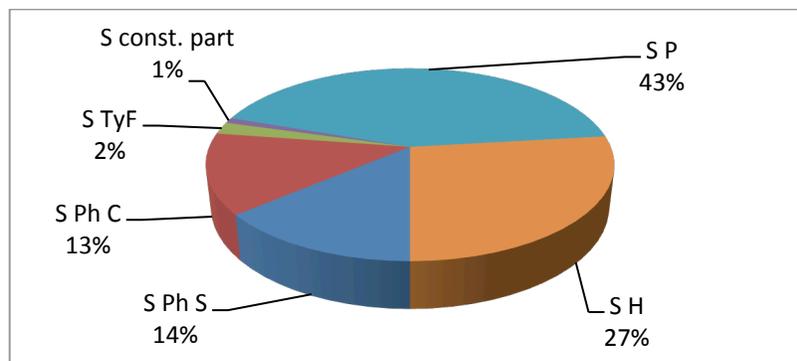
³⁶ Nous avons choisi d'utiliser cette terminologie pour parler de cette catégorie d'erreurs de syntaxe dans cette partie afin de faire plus facilement le lien avec le code *S H*, faisant partie de chaque graphique de la section 5.2.

³⁷ Pour plus de détails sur ce que comprennent les catégories d'erreurs de syntaxe, il faut se référer à la section 4.3.2.2.

Le tableau XXV nous rappelle que nous retrouvons un NM100 de 6,85 en syntaxe pour l'ensemble du corpus. Il permet également de constater que la catégorie d'erreurs où se trouve le nombre le plus élevé est celle de la ponctuation avec un NM100 de 2,90. En effet, elle compte plus d'erreurs par 100 mots que la somme de celles de quatre des cinq autres catégories.

La figure 29 illustre la distribution des erreurs de syntaxe.

Figure 29. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe de l'ensemble du corpus



Les erreurs de ponctuation et d'homophones comptent à elles seules pour 70 % des erreurs de syntaxe. En ordre d'importance, viennent ensuite les erreurs liées à la phrase simple, puis celles portant sur la phrase complexe. Ces deux catégories combinées comptent pour 27 % des erreurs. Les trois derniers pour cent d'erreurs sont attribuables aux types et formes de phrases ainsi qu'aux phrases à construction particulière.

5.2.2 Portrait global des erreurs de 1^{re} secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe

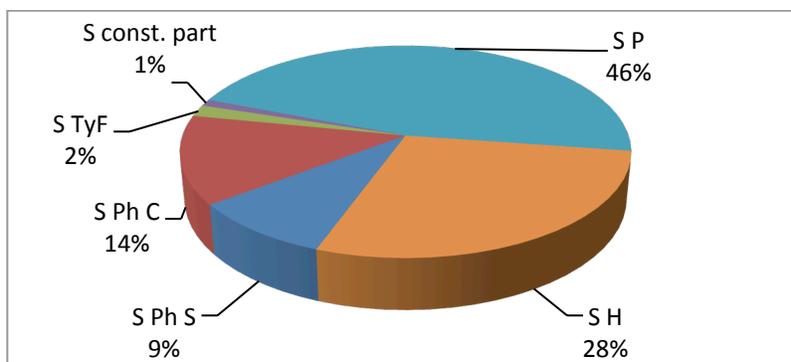
En 1^{re} secondaire, nous notons un NM100 en syntaxe de 9,8. Le tableau XXVI présente l'ordre décroissant des catégories comptant le plus haut NM100.

Tableau XXVI. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots en 1^{re} secondaire selon les catégories d'erreurs de syntaxe

	TOUS LES ÉLÈVES		
	F	G	
S P	4.70	4.27	4.51
S H	2.86	2.68	2.78
S Ph C	1.40	1.30	1.35
S Ph S	0.86	1.00	0.92
S TyF	0.20	0.11	0.16
S const. part	0.12	0.06	0.09
TOTAL	10.13	9.42	9.82

La ponctuation est la catégorie qui compte le plus grand nombre moyen d'erreurs par 100 mots avec 4,51. Vient ensuite celle des homophones avec 2,78. Ces deux catégories regroupent 74 % des erreurs commises en 1^{re} secondaire. Si on ajoute la catégorie S PhC, 3^e en importance en terme de NM100, nous atteignons 88 % de l'ensemble des erreurs de la 1^{re} secondaire. La figure 30 permet d'illustrer la situation.

Figure 30. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 1^{re} secondaire



Notons également que la situation particulière décrite dans la partie 5.1.2 se reflète également en syntaxe. En effet, trois filles font inverser la tendance générale observée de la 2^e à la 5^e secondaire qui veut que les garçons commettent plus d'erreurs que les filles. Dans la catégorie *phrase simple*, les garçons ont commis sensiblement moins d'erreurs que les filles, alors que les deux sexes ont fait le même nombre d'erreurs dans les phrases à construction particulière.

C'est en 1^{re} secondaire que la catégorie *phrase simple* représente le plus faible pourcentage dans la distribution des erreurs avec 9 %.

5.2.3 Portrait global des erreurs de 2^e secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe

En 2^e secondaire, nous retrouvons un NM100 de 7,5 en syntaxe. Ce sont dans les catégories *ponctuation* et *homophones* que nous retrouvons le plus d'erreurs. Le tableau XX présente les résultats détaillés par sous-catégorie.

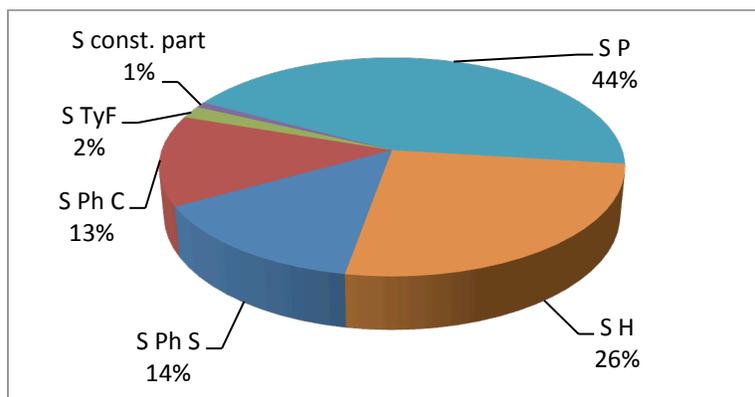
Tableau XXVII. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots en 2^e secondaire selon les catégories d'erreurs de syntaxe

	F	G	TOUS LES ÉLÈVES
S P	2.89	3.58	3.26
S H	1.12	2.58	1.91
S Ph S	1.14	1.05	1.09
S Ph C	0.78	1.20	1.01
S TyF	0.05	0.22	0.14
S const. part	0.04	0.09	0.07
TOTAL	6.02	8.73	7.48

Globalement, le NM100 des catégories d'erreurs de syntaxe diminue pour permettre une diminution de 2,34 du NM100 en syntaxe. Toutefois, le NM100 de 1,09 demeure dans la catégorie *phrase simple* en 1^{re} et 2^e secondaire, alors qu'il augmente légèrement en *types et formes de phrase* ainsi qu'en *phrases à construction particulière*, respectivement de 0,04 et de 0,03.

La figure 31 présente graphiquement la distribution en pourcentage des erreurs de syntaxe.

Figure 31. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 2^e secondaire



La figure 31 est pratiquement identique à la figure 29 à un détail près : la proportion des erreurs de ponctuation diminue d'un pour cent alors que celle des erreurs d'homophones augmente d'un pour cent. Outre cela, les pourcentages demeurent les mêmes que ceux de la figure 29 présentant la distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe de l'ensemble du corpus.

5.2.4 Portrait global des erreurs de 3^e secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe

Le tableau XXVIII, présentant le nombre moyen d'erreurs par 100 mots en 3^e secondaire, nous montre que les élèves de ce niveau ont un NM100 de 6,78, soit une diminution de 0,7 par rapport à celui de la 2^e secondaire. En observant les diverses catégories, nous constatons que c'est toujours en ponctuation

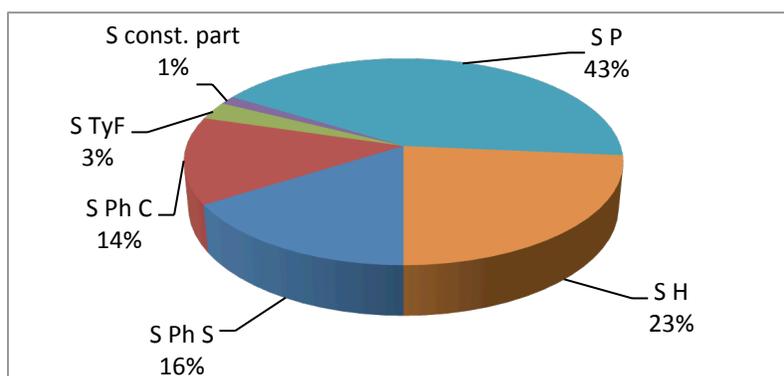
que nous comptons le plus d'erreurs. Le tableau XXI ne présente pas de grandes variations. Au regard du sexe des sujets, nous pouvons affirmer que filles commettent toujours moins d'erreurs de syntaxe, et ce, dans chaque catégorie.

Tableau XXVIII. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots en 3^e secondaire selon les catégories d'erreurs de syntaxe

	F	G	TOUS LES ÉLÈVES
S P	2.73	3.04	2.90
S H	1.08	2.06	1.61
S Ph S	0.83	1.31	1.09
S Ph C	0.67	1.09	0.90
S TyF	0.07	0.27	0.18
S const. part	0.04	0.15	0.10
TOTAL	5.43	7.93	6.78

La figure 32 présente une distribution semblable à celles qui ont été vues précédemment.

Figure 32. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 3^e secondaire



Alors que les erreurs liées à la ponctuation et celles portant sur les homophones occupent au moins 70 % de l'ensemble des erreurs de syntaxe, les élèves de 3^e secondaire voient ces catégories d'erreurs perdre de l'importance au profit des erreurs portant sur la phrase simple et sur les types et formes de phrase. Ce léger changement n'empêche pas les erreurs de ponctuation d'occuper 43 % du graphique. Si l'on ajoute les erreurs liées aux homophones, ce sont 66 % de toutes les erreurs de syntaxe.

5.2.5 Portrait global des erreurs de 4^e secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe

Le tableau XXIX met en évidence un NM100 de 6,16 en syntaxe. C'est une diminution de 0,62 par rapport au NM100 obtenu en syntaxe en 3^e secondaire. Nous constatons une diminution du NM100

dans toutes les catégories, à l'exception de celle portant sur la phrase complexe, où nous relevons une légère augmentation de 0,07.

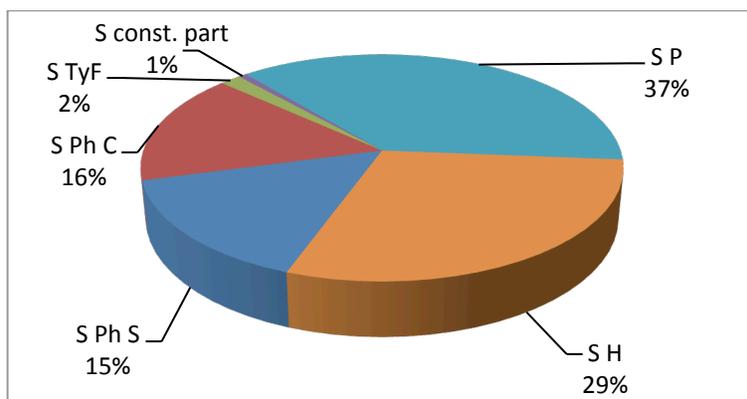
Tableau XXIX. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots en 4^e secondaire selon les catégories d'erreurs de syntaxe

	F	G	TOUS LES ÉLÈVES
S P	2.19	2.34	2.27
S H	1.88	1.70	1.78
S Ph S	1.06	0.91	0.98
S Ph C	0.84	1.09	0.97
S TyF	0.05	0.15	0.11
S const. part	0.07	0.02	0.04
TOTAL	6.09	6.22	6.16

La performance des garçons s'apparente davantage à celle des filles en 4^e secondaire. En effet, c'est à ce niveau que l'on retrouve le moins grand écart entre les deux sexes. De plus, pour la première fois, ils arrivent à commettre moins de 0,05 erreur, toutes catégories confondues. Cela s'est produit dans la catégorie des phrases à construction particulière. Bien qu'il s'agisse d'une première, cette information demeure négligeable puisque cette catégorie ne compte que pour 1 % des erreurs de syntaxe du niveau.

Les garçons ne se démarquent pas des filles dans la distribution des erreurs. En effet, les deux catégories dans lesquelles ils commettent le moins d'erreurs, les *phrases à construction particulière*, ainsi que les *types et formes de phrases*, sont celles qui ne comptent que pour 3 % de l'ensemble des erreurs. Voyons la figure 33 pour plus de détails.

Figure 33. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 4^e secondaire



Les élèves de 4^e secondaire continuent à faire davantage d'erreurs dans les catégories *punctuation* et *homophones*. Il est pertinent de souligner que c'est en 4^e secondaire que la proportion d'erreurs en

ponctuation est la moins élevée. En effet, c'est le seul niveau où cette catégorie occupe moins de 40 % du graphique. En contrepartie, nous retrouvons le plus haut pourcentage des cinq niveaux du secondaire en *homophones* avec 29 %.

Une autre catégorie d'erreurs dans laquelle se démarque la 4^e secondaire est celle portant sur les phrases complexes. À 16 %, c'est le plus haut pourcentage dans la répartition des erreurs dans cette catégorie parmi les cinq niveaux scolaires.

5.2.6 Portrait global des erreurs de 5^e secondaire selon chaque catégorie d'erreurs de syntaxe

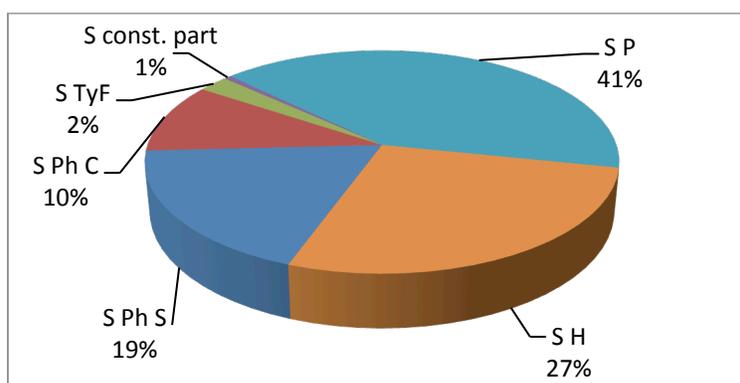
C'est en 5^e secondaire que les élèves ont commis le moins d'erreurs de syntaxe. Un NM100 de 4,27 en syntaxe permet aux élèves de ce niveau de se comparer avantageusement avec ceux de la 4^e secondaire par une diminution considérable de 1,89 erreur par 100 mots. Il s'agit de la seconde baisse la plus importante du secondaire, après celle de 2,34 entre les élèves de la 1^{re} et de la 2^e secondaire.

Tableau XXX. Nombre moyen d'erreurs par 100 mots en 5^e secondaire selon les catégories d'erreurs de syntaxe

	F	G	TOUS LES ÉLÈVES
S P	1.42	2.08	1.76
S H	0.84	1.47	1.16
S Ph S	0.75	0.83	0.79
S Ph C	0.40	0.47	0.44
S TyF	0.07	0.13	0.10
S const. part	0.03	0.02	0.02
TOTAL	3.50	4.99	4.27

La figure 34 illustre la distribution des erreurs selon les catégories. Elle nous permet de constater en un coup d'œil une distribution assez similaire à celles que nous avons vues dans les autres niveaux. Quelques points méritent cependant d'être soulignés.

Figure 34. Distribution en pourcentage des erreurs des catégories en syntaxe des élèves de 5^e secondaire



Alors qu'en 4^e secondaire, la catégorie d'erreurs la plus importante passait sous la barre des 40 %, en 5^e secondaire, la catégorie *ponctuation* retrouve la quarantaine pour atteindre 41 % d'erreurs. La catégorie *homophones*, quant à elle, arrive toujours deuxième avec 27 %, ce qui fait que les deux catégories incluant le plus d'erreurs atteignent 69 %.

Celles qui se distinguent sont la catégorie d'erreurs portant sur la phrase simple ainsi que celle sur la phrase complexe. Elles sont particulières dans la mesure où c'est en 5^e secondaire que nous retrouvons le plus haut pourcentage d'erreurs en *phrase simple* : 19 %. À l'inverse, les erreurs incluses dans la catégorie *phrase complexe* ne comptent que pour 10 % du total, ce qui est le plus bas pourcentage de tout le secondaire.

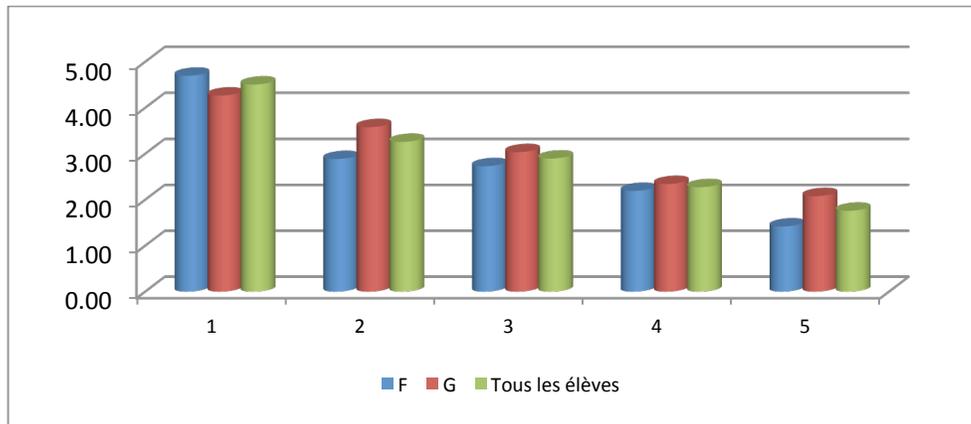
5.2.7 Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe par catégorie

Après avoir peint le portrait de l'ensemble des niveaux ainsi que celui, plus précis, de chacun des niveaux du secondaire, nous nous proposons de souligner les éléments les plus marquants liés à l'évolution du nombre d'erreurs de syntaxe, par catégorie, de même que leur proportion. L'ordre de présentation respectera le poids relatif de chaque catégorie d'erreurs de syntaxe.

5.2.7.1 Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe P

Cette première catégorie est celle dans laquelle nous comptons le plus d'erreurs de syntaxe. La figure 35 présente les erreurs de ponctuation par niveau.

Figure 35. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe P par 100 mots de la 1^{re} à la 5^e secondaire



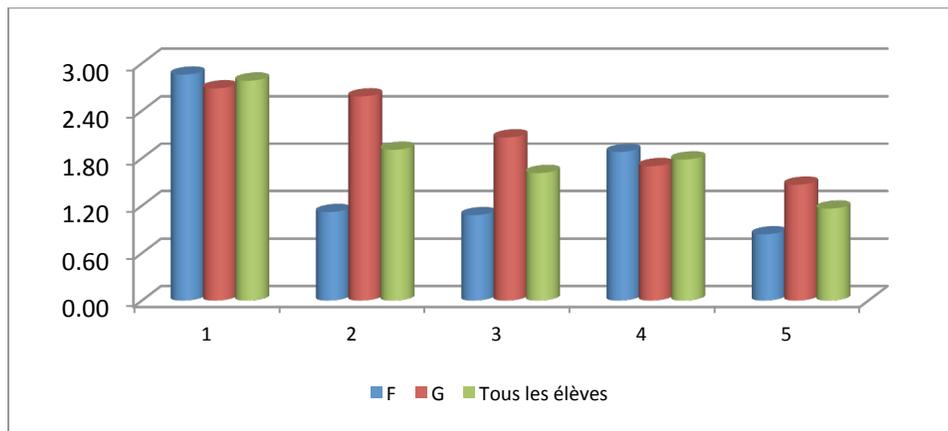
Les erreurs de syntaxe diminuent régulièrement entre la 1^{re} et la 5^e secondaire : tant chez les garçons que chez les filles, le plus grand nombre moyen d'erreurs commises se trouve en 1^{re} secondaire, alors que le nombre le plus bas est en 5^e secondaire. C'est entre la 1^{re} et la 2^e secondaire que nous notons la baisse la plus notable.

Soulignons que les NM100 des garçons et des filles sont fort semblables à chacun des niveaux, ce qui ne sera pas toujours le cas dans chacune des catégories.

5.2.7.2 Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe H

Poursuivons avec l'évolution des erreurs selon les catégories avec les erreurs dues à la détermination de la catégorie grammaticale, appelées erreurs d'homophones. Voyons la figure 36.

Figure 36. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe H par 100 mots de la 1^{re} à la 5^e secondaire



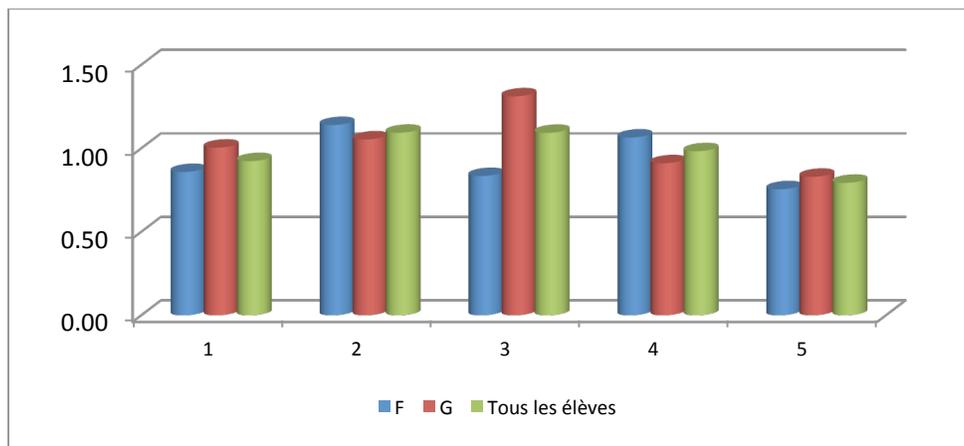
Contrairement à la catégorie précédente, nous ne pouvons mettre en évidence une diminution régulière du nombre moyen d'erreurs. Nous pouvons effectivement remarquer une baisse du NM100, mais les

élèves de 4^e secondaire empêchent la décroissance constante entre les cinq niveaux. Le NM100 le plus bas se retrouve tout de même en 5^e secondaire. Ce sont les erreurs commises par les filles qui entraînent ce phénomène, puisqu'au contraire, nous observons une diminution du NM100 entre chacun des niveaux chez les garçons.

5.2.7.3 Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe Ph S

Enchaînons avec les erreurs liées à la phrase simple, présentées dans la figure 37.

Figure 37. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe Ph S par 100 mots de la 1^{re} à la 5^e secondaire



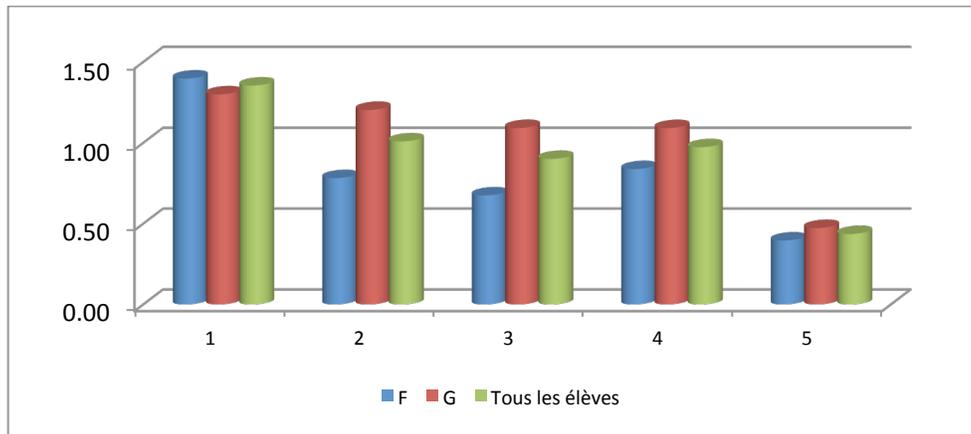
Un premier constat va de soi. Nous ne pouvons affirmer que le nombre d'erreurs liées à la phrase simple diminue avec l'expérience scolaire de l'élève, car c'est en 3^e secondaire que nous en retrouvons le plus. Nous notons tout de même une amélioration entre des élèves de la 1^{re} et la 5^e secondaire.

Il est intéressant de souligner que les bandes du graphique des garçons ne suivent pas la même tendance que celles des filles. Ces dernières voient leur NM100 augmenter en 2^e secondaire, pour diminuer en 3^e, augmenter à nouveau en 4^e secondaire pour finalement atteindre leur nombre le plus bas en 5^e secondaire. Quant aux garçons, nous notons une hausse du NM100 de la 1^{re} à la 3^e secondaire, pour ensuite amorcer une baisse jusqu'en 5^e secondaire.

5.2.7.4 Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe Ph C

La quatrième catégorie d'erreurs de syntaxe que nous présentons est celle portant sur les phrases complexes, ce que présente la figure 38.

Figure 38. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe Ph C par 100 mots de la 1^{re} à la 5^e secondaire

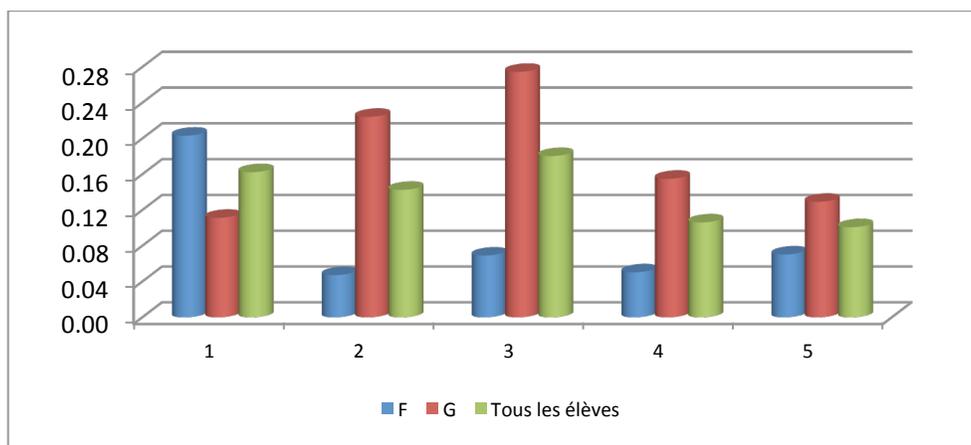


Dans cette deuxième catégorie, nous aurions pu constater une diminution régulière du NM100 entre les élèves de la 1^{re} et à la 5^e secondaire. Toutefois, le NM100 que l'on peut observer en 4^e secondaire présente une hausse par rapport à celui de la 3^e secondaire. Cette hausse s'explique par les résultats obtenus par les filles, qui réalisent davantage d'erreurs qu'en 2^e, 3^e ou 5^e secondaire. Quant aux garçons, leur performance est semblable de la 1^{re} à la 4^e secondaire. Ce n'est qu'en 5^e secondaire que nous constatons une chute du nombre d'erreurs en *phrase complexe*.

5.2.7.5 Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe TyF

Les erreurs de la catégorie des *types et formes de phrases* forment un graphique à bandes qui ne présente aucune tendance à la baisse claire entre chacun des niveaux. Voyons la figure 39.

Figure 39. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe TyF par 100 mots de la 1^{re} à la 5^e secondaire



Bien que le NM100 soit toujours peu élevé (rappelons qu'il s'agissait d'une catégorie représentant entre 2 et 3 % de l'ensemble des erreurs de syntaxe), la courbe imaginaire que l'on tracerait pour relier le

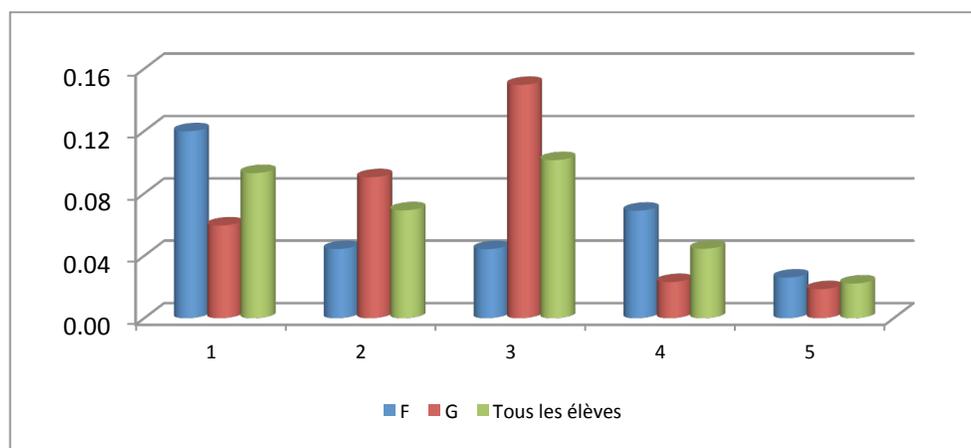
sommet des bandes liées aux NM100 de chacun des niveaux formerait une montagne dont la cime concorderait avec la 3^e secondaire. D'ailleurs, les résultats des garçons contribuent à expliquer cette observation

Les NM100 des filles et des garçons sont très dissemblables.

5.2.7.6 Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe const. part

Regardons maintenant la figure 40 portant sur les erreurs liées aux phrases à construction particulière.

Figure 40. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe const. part par 100 mots de la 1^{re} à la 5^e secondaire



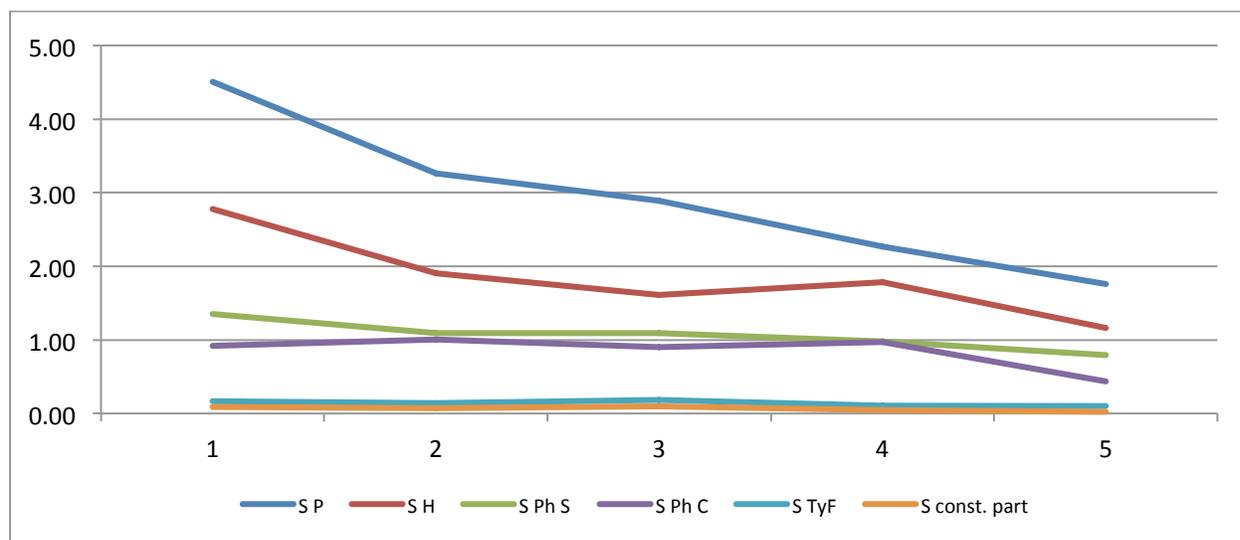
La tendance observée se compare à celle que nous avons vue précédemment, dans la catégorie *types et formes de phrase*. En effet, après une baisse marquée du NM100 en 2^e secondaire, nous notons une hausse considérable en 3^e secondaire. Par la suite, le NM100 diminue pour atteindre son résultat le plus bas en 5^e secondaire. Ces chiffres doivent être relativisés puisque cette catégorie ne compte que pour un faible pourcentage de l'ensemble des erreurs.

Ce sont encore une fois les garçons qui contribuent à faire augmenter le NM100 en 3^e secondaire.

5.2.7.7 Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe de l'ensemble des catégories

La figure 41 nous permet de faire ressortir des notions importantes en comparant l'évolution de l'ensemble des catégories.

Figure 41. Nombre moyen d'erreurs de syntaxe par 100 mots dans chaque catégorie de la 1^{re} à la 5^e secondaire



Tout d'abord, la courbe qui présente la plus forte décroissance est sans contredit celle de la catégorie des erreurs relatives à la ponctuation. Chaque année du secondaire, le nombre moyen d'erreurs par 100 mots diminue considérablement par rapport aux autres courbes. Les erreurs d'homophones et celles liées à la phrase complexe suivent la même tendance.

Les catégories *phrase simple*, *types et formes de phrase* et *phrases à construction particulière* ne présentent pas une courbe décroissante claire. Les erreurs liées aux types et formes de phrases de même que celles liées aux phrases à construction particulière démontrent une très faible variation dans le NM100, déjà minime. Enfin, la courbe des erreurs de la catégorie *phrase simple* est complètement différente des cinq autres. Plutôt plane, on voit tout de même une élévation au centre, soit en 3^e secondaire, alors que les erreurs sont plus fréquentes.

En somme, nous pouvons dire que *généralement*, les élèves commettent moins d'erreurs en 5^e secondaire qu'en 1^{re} secondaire et ce, dans l'ensemble des catégories. Nous ne pouvons cependant pas remarquer de diminution constante des erreurs d'un niveau inférieur à un niveau supérieur.

5.3 Présentation détaillée des erreurs de syntaxe

Les catégories d'erreurs de syntaxe comportent un ensemble de codes formant des sous-catégories plus précises d'erreurs. Dans la section 5.3.1, nous relevons les éléments les plus pertinents des graphiques portant sur le nombre moyen d'erreurs de l'ensemble du corpus pour chaque code³⁸ des six catégories

³⁸ Des exemples d'erreurs pour chaque code sont disponibles en annexe II.

d'erreurs de syntaxe. Par la suite, dans la section 5.3.2, nous présentons des graphiques illustrant la distribution du nombre d'erreurs par 100 mots selon chaque sujet.

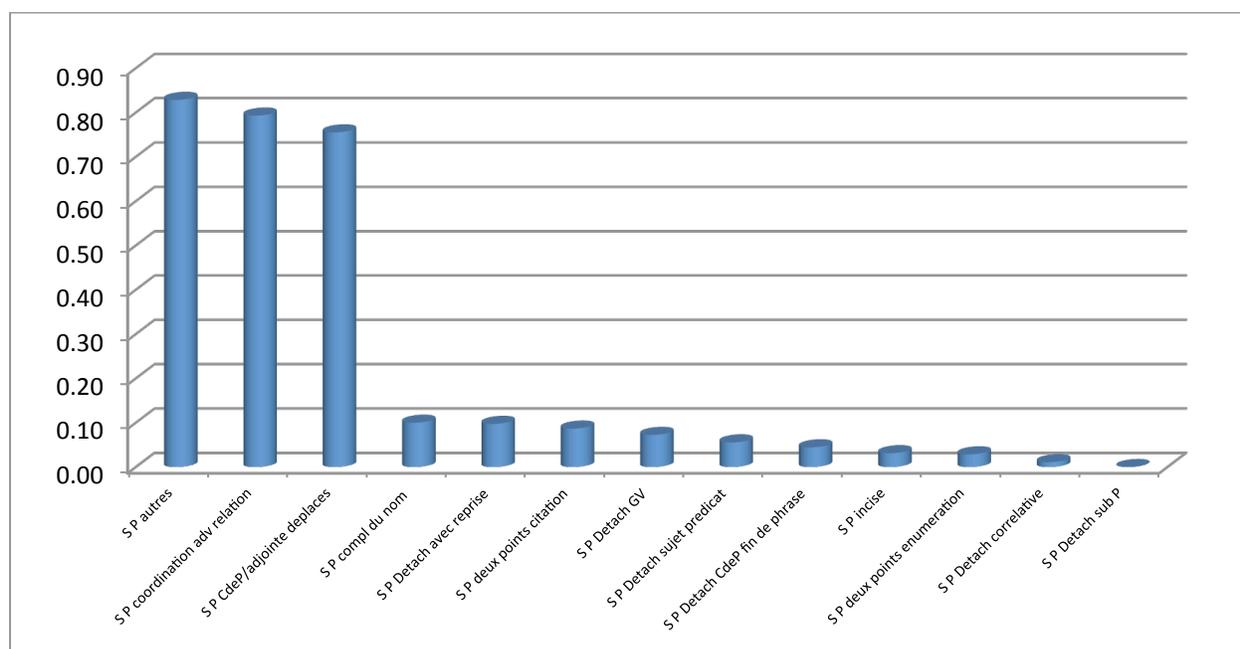
5.3.1 Présentation détaillée selon les catégories d'erreurs de syntaxe

Les six catégories d'erreurs de syntaxe sont présentées ici de manière détaillée. En effet, nous présentons le nombre d'erreurs en moyenne, par 100 mots, de chaque type d'erreurs.

5.3.1.1 Présentation détaillée des erreurs S P

La figure 42 présente le nombre d'erreurs par 100 mots selon les erreurs de la catégorie *punctuation*.

Figure 42. Nombre moyen d'erreurs S P par 100 mots de l'ensemble du corpus



Trois types d'erreur se font remarquer d'emblée pour leur forte présence dans le corpus. Il s'agit de celles identifiées *S P autres*, *S P coordination adv relation* et *S P CdeP / adjointe déplacées*. Le NM100 de ces trois types d'erreur est comparable. Le NM100 lié aux autres types est plutôt négligeable comparé aux trois plus importants. D'ailleurs, les erreurs *S P detach sub P* comptent pour 0,00 erreur par 100 mots.

Les figures 43 et 44 illustrent la tendance d'un niveau à l'autre pour chacun des types d'erreur. Les codes sont présentés en deux tableaux afin d'offrir un graphique visuellement plus aéré. Il faut porter attention à la gradation de l'échelle qui est différente.

Figure 43 Erreurs S P par 100 mots selon le niveau (partie 1)

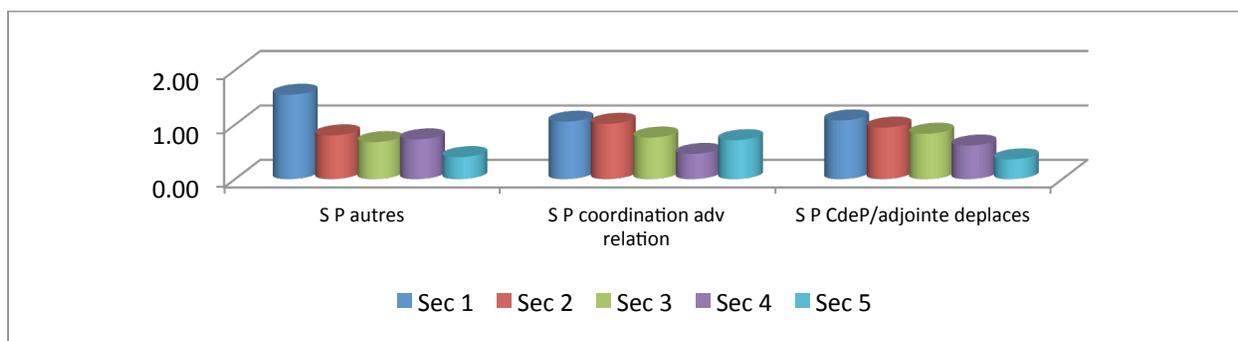
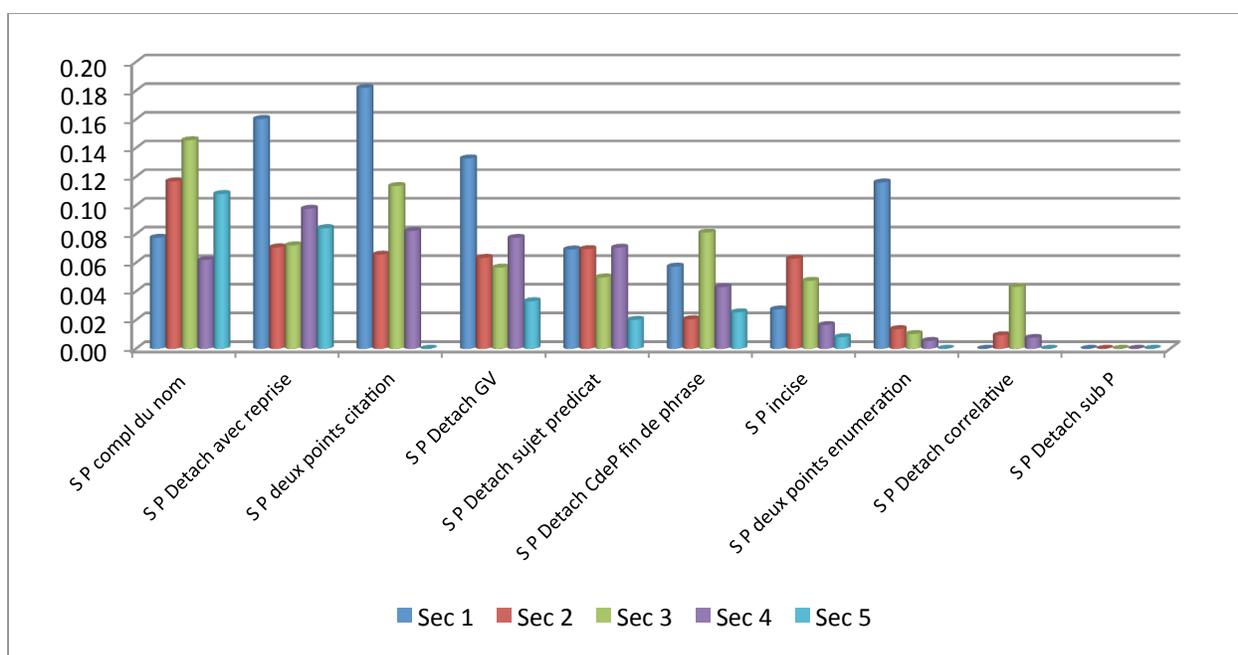


Figure 44 Erreurs S P par 100 mots selon le niveau (partie 2)



Les trois types d'erreur de la figure 44 mettent en évidence une diminution du nombre d'erreurs de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Seule la 5^e secondaire contredit cette affirmation avec les erreurs *S P coordination adv relation*.

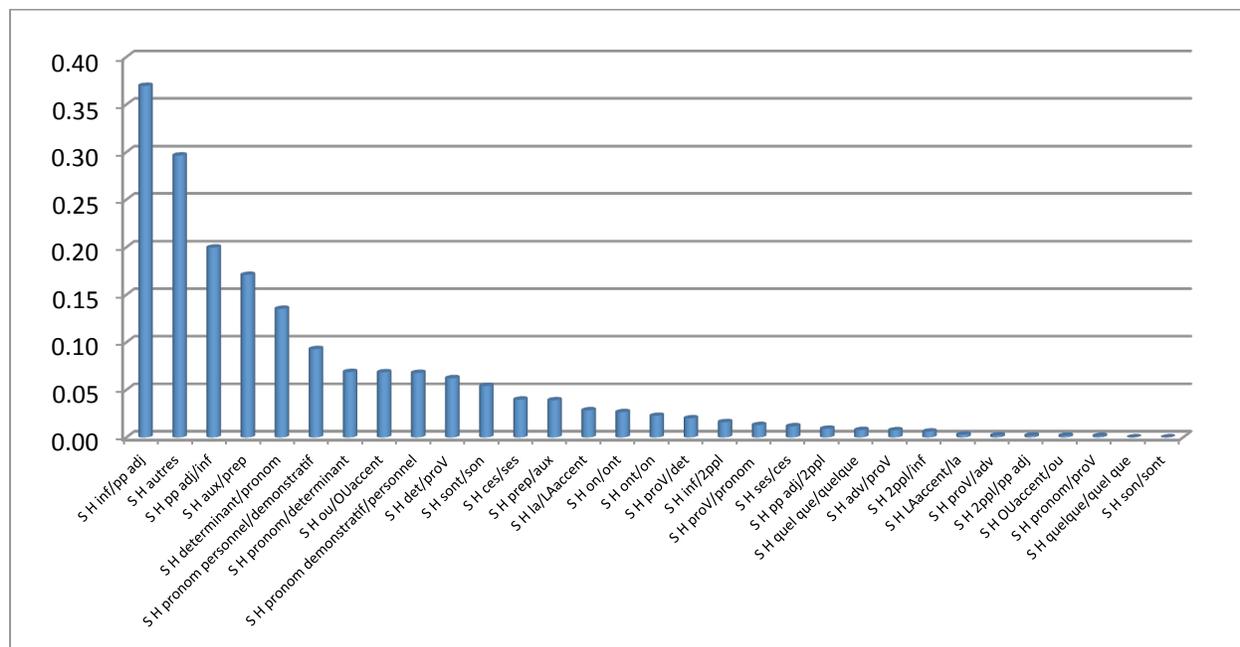
En observant la figure 45, nous constatons que le premier niveau du secondaire est celui dans lequel nous retrouvons le plus d'occurrences pour cinq des dix types d'erreurs du graphique, si nous incluons les erreurs *S P Detach sujet predicat*, pour lesquelles les élèves de 2^e et 4^e secondaire obtiennent des résultats fort semblables.

Notons en terminant qu'aucun des cinq niveaux n'a commis d'erreur identifiée *S P Detach sub P*.

5.3.1.2 Présentation détaillée des erreurs S H

La figure 45 présente le nombre d'erreurs par 100 mots des erreurs liées aux homophones.

Figure 45. Nombre moyen d'erreurs S H par 100 mots de l'ensemble du corpus



Quelques types d'erreur se démarquent particulièrement. Celui qui compte le plus grand nombre d'erreurs est *S H inf / pp adj*. Il est suivi de près par *S H autres*. Il faut souligner que la 3^e erreur la plus fréquente est fortement liée à celle ayant la plus grande occurrence, car elle est son opposé. Ainsi, l'élève a simplement interchangé un mot d'une terminaison en *er* avec une terminaison de la même sonorité, mais dont la catégorie grammaticale se rapporte à l'adjectif ou au participe passé.³⁹ La catégorie *homophones* est une catégorie qui compte des erreurs réparties *un peu plus également* entre les différentes sous-catégories représentées par les codes de l'histogramme, en comparaison avec la catégorie précédente.

La présentation selon le niveau permet-elle de dégager une tendance? Observons les figures 46, 47 et 48 pour répondre à cette question.

³⁹ Par exemple, un élève aurait pu écrire **Il aime dansé* (S H pp adj / inf) ou **Le roman acheter dans cette librairie m'a plu*. (S H inf / pp adj)

Figure 46 Erreurs S H par 100 mots selon le niveau (partie 1)

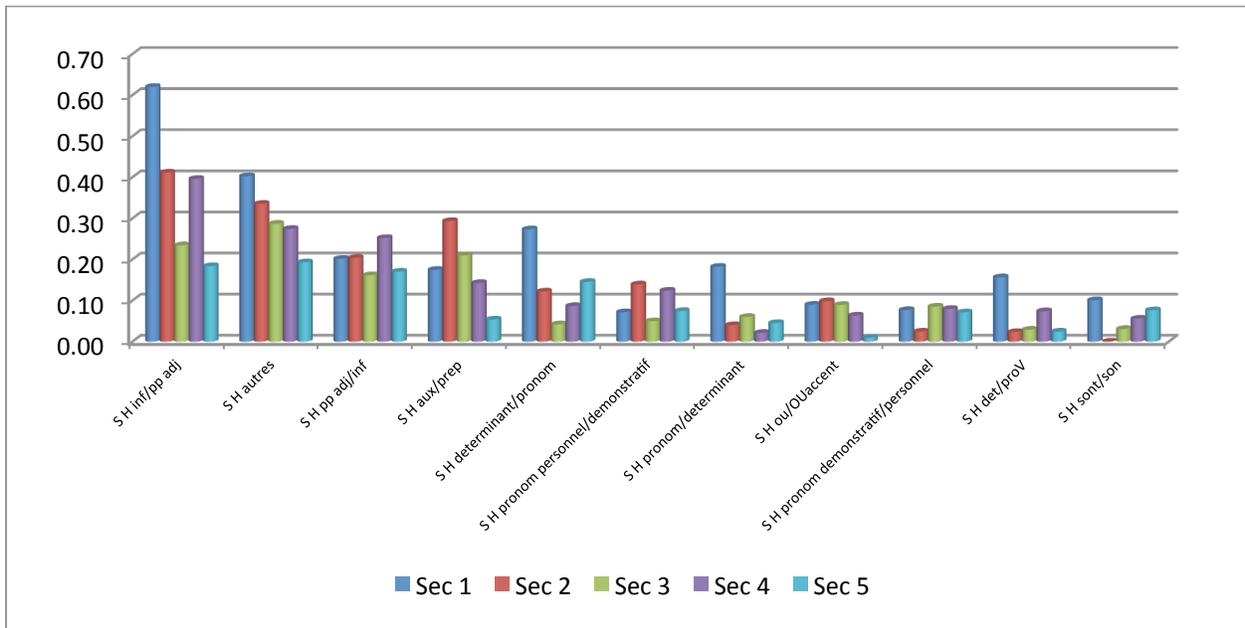


Figure 47 Erreurs S H par 100 mots selon le niveau (partie 2)

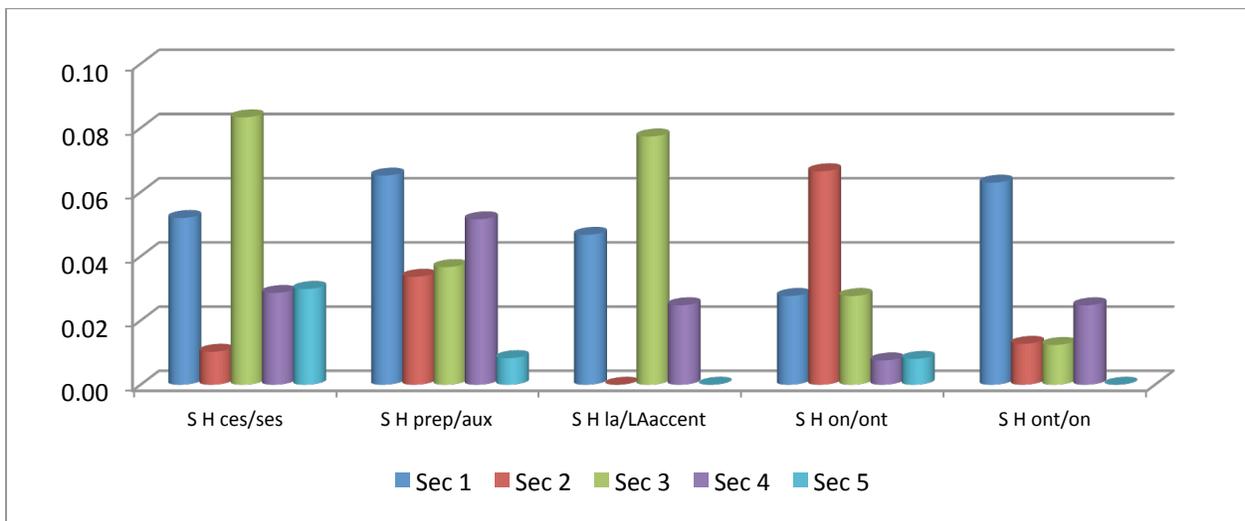
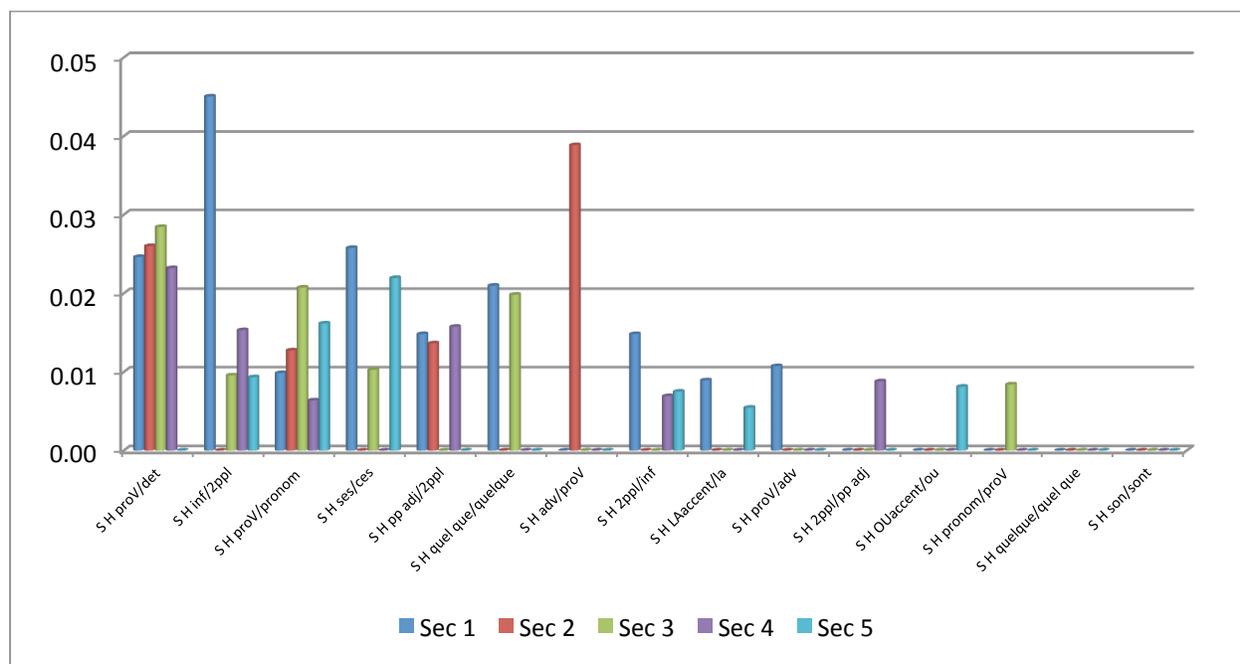


Figure 48 Erreurs S H par 100 mots selon le niveau (partie 3)



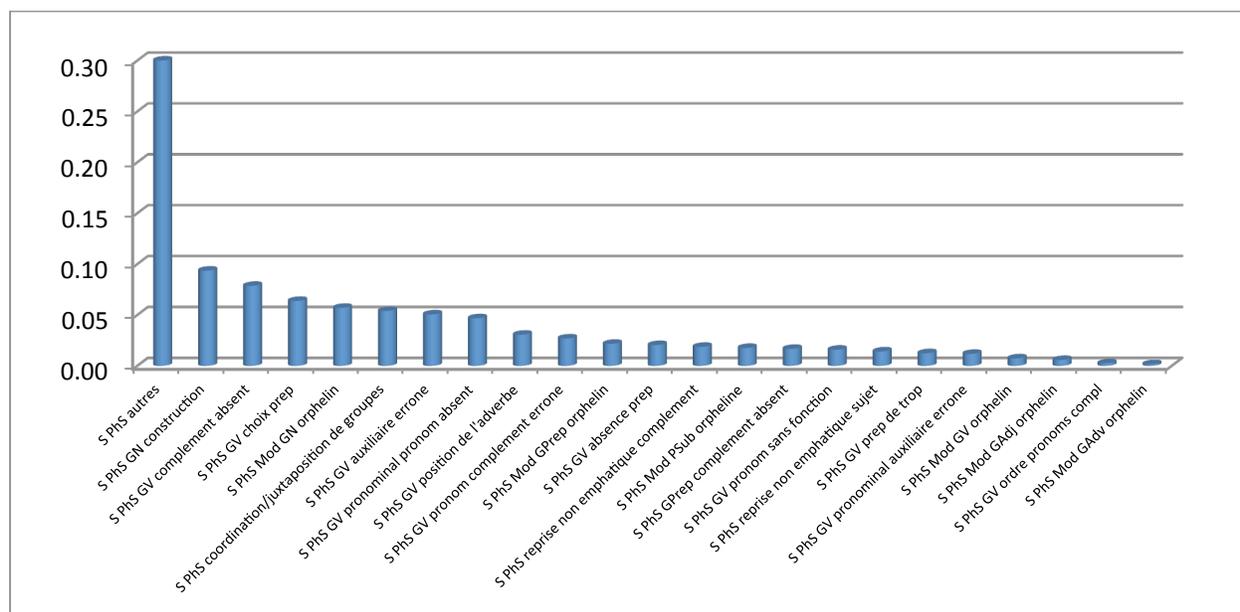
Deux erreurs ne se retrouvent dans aucun niveau : *S H quelque/quel que* et *S H son/sont*. Cinq types d'erreur ne sont présentes qu'à un seul niveau : *S H 2ppl/pp adj* en 4^e secondaire, *S H adv/proV* en 2^e secondaire, *S H OUaccent/ou* en 5^e secondaire, *S H pronom/proV* en 3^e secondaire et *S H proV/adv* en 1^{re} secondaire. C'est donc chacun des niveaux qui a «son» type d'erreurs. L'erreur que l'on retrouve exclusivement en 2^e secondaire présente un résultat plus élevé que les autres. Il faut cependant relativiser l'importance de celle-ci, puisqu'elle se retrouve moins de 0,04 fois par 100 mots.

Finalement, les élèves de 1^{re} secondaire font particulièrement augmenter l'occurrence de trois types d'erreur: *S H inf/pp adj*, *S H inf/2ppl* et *S H ont/ont*.

5.3.1.3 Présentation détaillée des erreurs S Ph S

La figure 49 illustre par des bandes le nombre moyen d'erreurs par 100 mots associé à chaque erreur de la catégorie *phrase simple*.

Figure 49. Nombre moyen d'erreurs S Ph S par 100 mots de l'ensemble du corpus



La première information que nous communique cet histogramme à bandes est «l'abondance» d'erreurs *S PhS autres*. Nous y retrouvons trois fois plus d'erreurs que le deuxième type d'erreurs le plus fréquent, soit *S PhS GN construction*. À l'inverse, les erreurs que l'on retrouve le moins souvent portent sur l'ordre des pronoms compléments dans le groupe verbal (*S PhS GV ordre pronoms compl*) ainsi que celles portant sur la constitution d'une phrase formée uniquement d'un GAdv (*S PhS Mod GAdv orphelin*). Ces erreurs ne dépassent pas le NM100 de 0,00. Voilà pourquoi la bande les représentant est à peine visible. D'ailleurs, les groupes orphelins se retrouvent peu fréquemment dans les textes, à l'exception des GN orphelins ainsi que, dans une moindre mesure, des GPrép et des Psub. Dans ces deux derniers cas, nous ne parlons tout de même que d'un NM100 de 0,02 pour l'ensemble du corpus.

Ce sont les erreurs dans le GV qui ont été globalement les plus fréquentes. Toutefois, même en regroupant les erreurs associées à tous les codes relatifs au GV, nous n'atteignons pas la quantité d'erreurs *S PhS autres*. En effet, les erreurs *autres* sont suffisamment nombreuses pour dépasser la somme de celles incluant «GV» dans leur nom.

Les différentes erreurs dans la phrase simple sont-elles nettement plus fréquentes à un niveau scolaire? Les figures 50 et 51 nous disent que ce n'est pas le cas.

Figure 50 Erreurs S Ph S par 100 mots selon le niveau (partie 1)

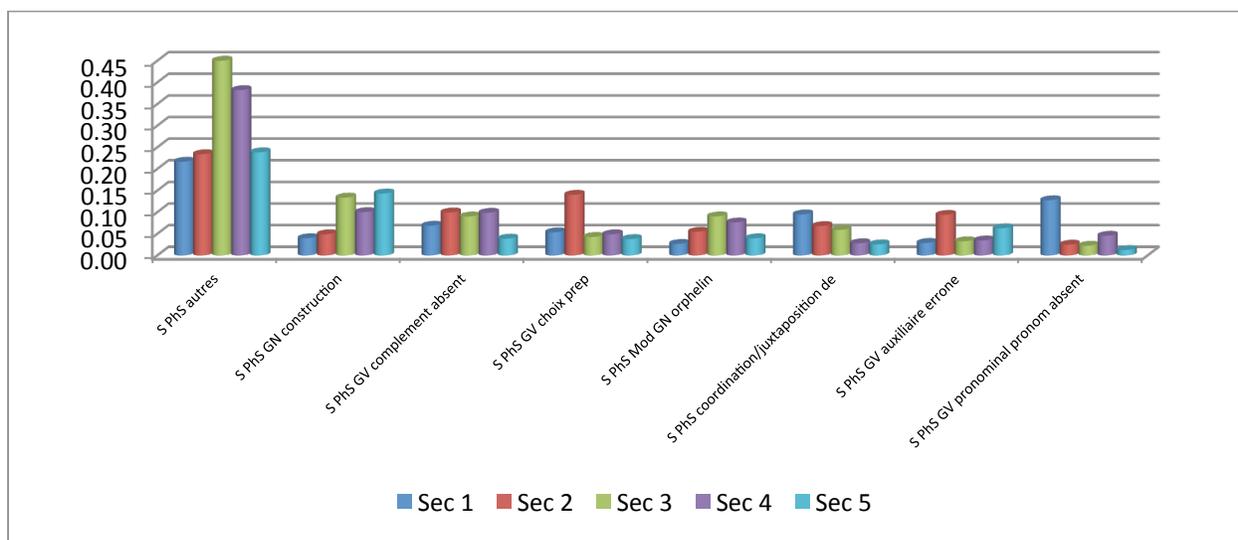
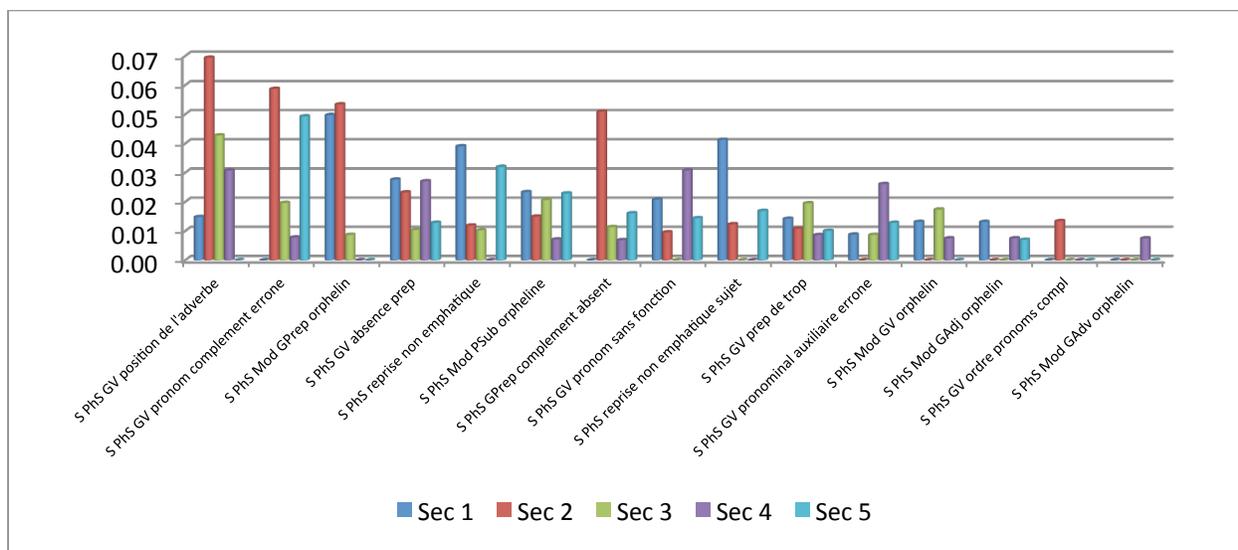


Figure 51 Erreurs S Ph S par 100 mots selon le niveau (partie 2)

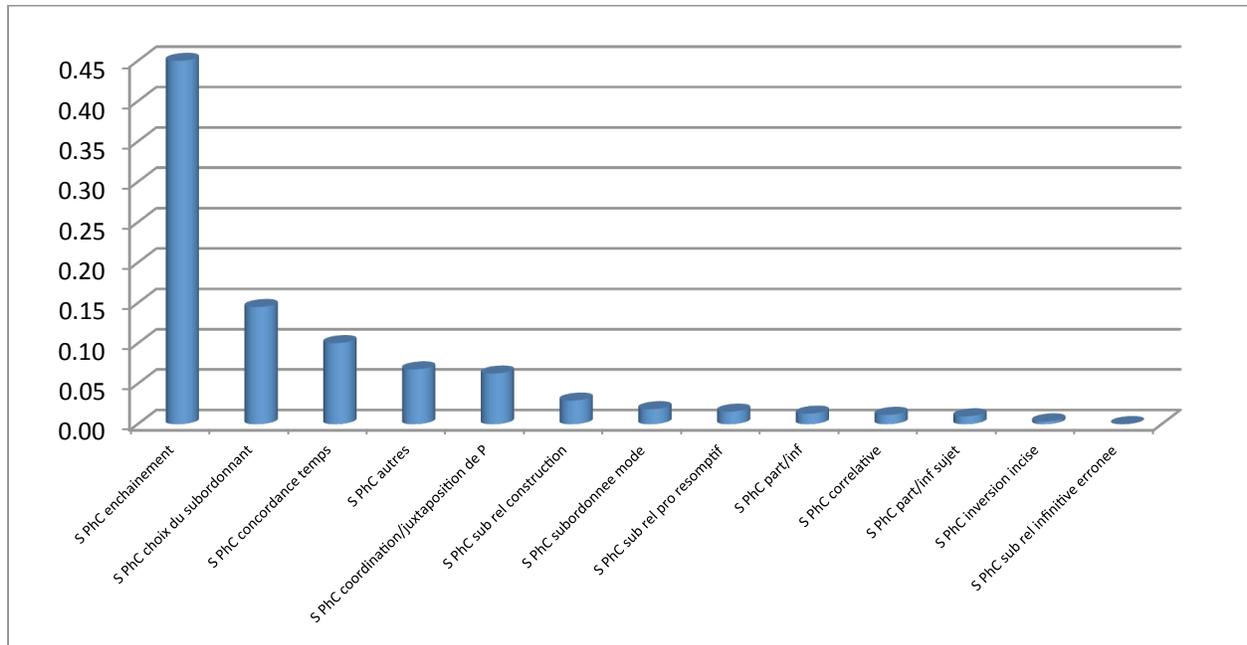


Les résultats ne traduisent aucune tendance claire, si ce n'est qu'il n'y a pas de diminution du nombre moyen d'erreurs par 100 mots pour chacun des types d'erreur avec les années de scolarité. Par exemple, les erreurs *S PhS GV pronom complement errone* ne sont apparues en 1^{re} secondaire. C'est en 2^e et 5^e secondaire que nous les retrouvons le plus. Les erreurs *S PhS Mod GPrep orphelin* montrent plutôt qu'elles ont une plus grande occurrence en 1^{re} et 2^e secondaire, beaucoup moindre en 3^e secondaire, et sont absentes en 4^e et 5^e secondaire. Deux types d'erreur ne se retrouvent qu'à un seul niveau : *S PhS GV ordre pronoms compl*, en 2^e secondaire, et *S PhS Mod GAdv orphelin*, en 4^e secondaire.

5.3.1.4 Présentation détaillée des erreurs S Ph C

La figure 52 présente un portrait des erreurs de la catégorie *phrase complexe*.

Figure 52. Nombre moyen d'erreurs S Ph C par 100 mots de l'ensemble du corpus



Les erreurs *S PhC enchainement* sont les plus fréquemment présentes dans la catégorie d'erreurs de syntaxe portant sur la phrase complexe. On y retrouve trois fois plus d'erreurs, si bien que celles-ci dépassent la somme de toutes les erreurs liées aux autres codes. Les erreurs *S PhC inversion incise* et *S PhC sub rel infinitive erronee* n'ont d'ailleurs un NM100 que de 0,00.

Les erreurs relatives au choix du subordonnant et celles associées à la coordination et à la juxtaposition sont parmi les cinq les plus fréquentes.

Pouvons-nous dégager une tendance en fonction du niveau scolaire? Ce n'est pas encore le cas avec les erreurs dans la phrase complexe. Voyons les figures 53 et 54.

Figure 53 Erreurs S Ph C par 100 mots selon le niveau (partie 1)

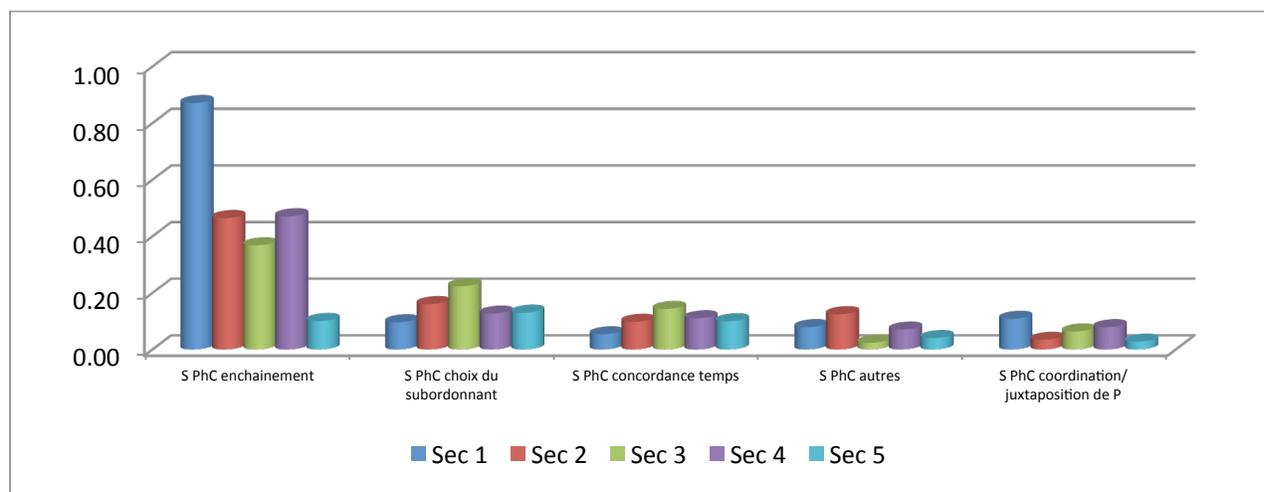
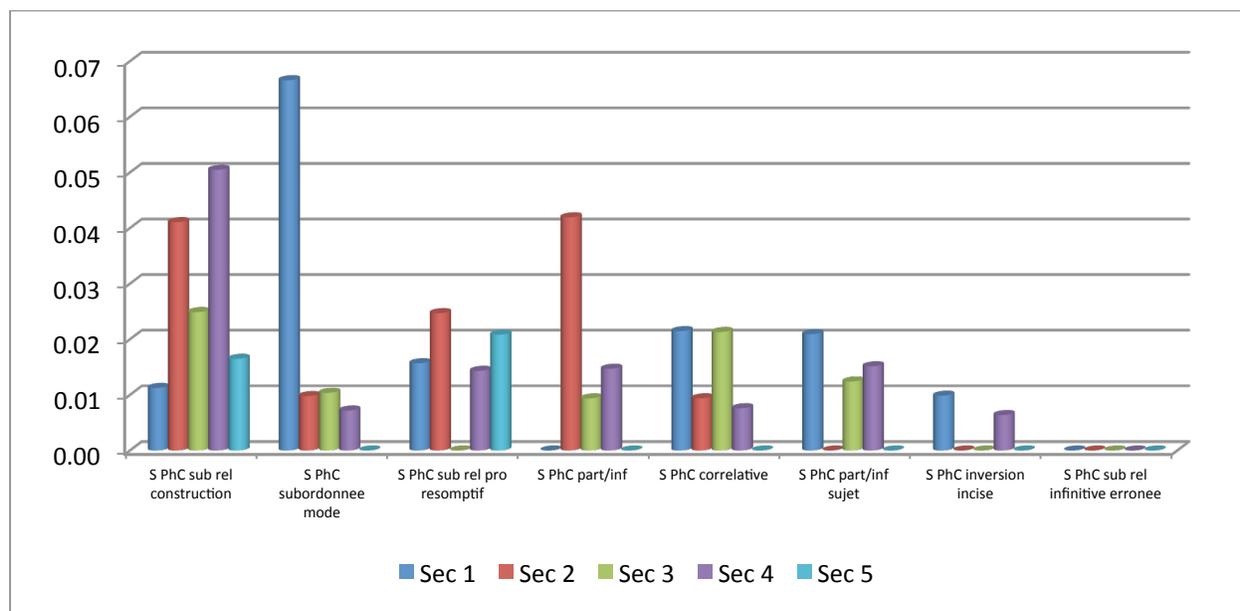


Figure 54 Erreurs S Ph C par 100 mots selon le niveau (partie 2)



Un premier élément nous semble intéressant. Nous avons déjà mentionné que les erreurs *S PhC sub rel infinitive erronee* ne dépassaient pas un NM100 de 0,00. Nous avons ici la confirmation que celles-ci ne se retrouvent dans aucun des niveaux.

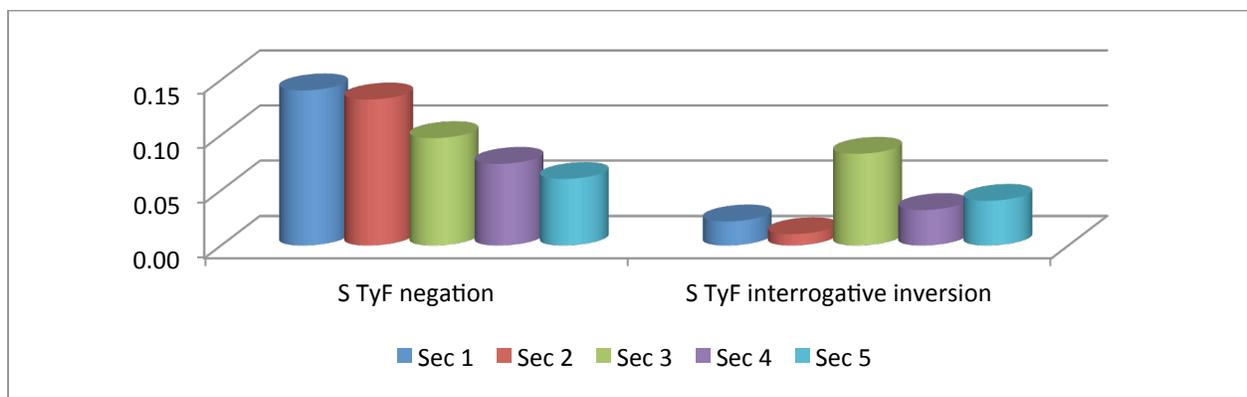
Deux types d'erreur se retrouvent davantage en 1^{re} secondaire qu'aux autres niveaux. Il s'agit des erreurs *S PhC enchainement* et *S PhC subordonnee mode*. En 2^e secondaire, c'est plutôt l'erreur *S PhC part/inf* qui ressort, non pas pour son nombre qui n'est pas si élevé, mais parce qu'elle ne se retrouve pas autant en 1^{re}, 3^e, 4^e et 5^e secondaire.

5.3.1.5 Présentation détaillée des erreurs S TyF

La catégorie d'erreurs liées aux types et formes de phrases ne compte que deux types d'erreur. C'est pourquoi nous n'avons pas jugé pertinent d'inclure une figure pour présenter le NM100 pour chacun d'eux.

Les erreurs *S TyF negation* sont plus de deux fois plus présentes que celles portant sur la phrase interrogative. Même si les erreurs *S TyF negation* se retrouvent plus souvent dans les textes d'élèves, elles sont tout de même trois fois moins présentes que les erreurs identifiées *autres* dans la catégorie *phrase simple*.

Figure 55 Erreurs S TyF par 100 mots selon le niveau



Ce sont les élèves de 3^e secondaire qui ont commis le plus d'erreurs dans la phrase interrogative, alors que c'est en 2^e secondaire que nous en retrouvons le moins.

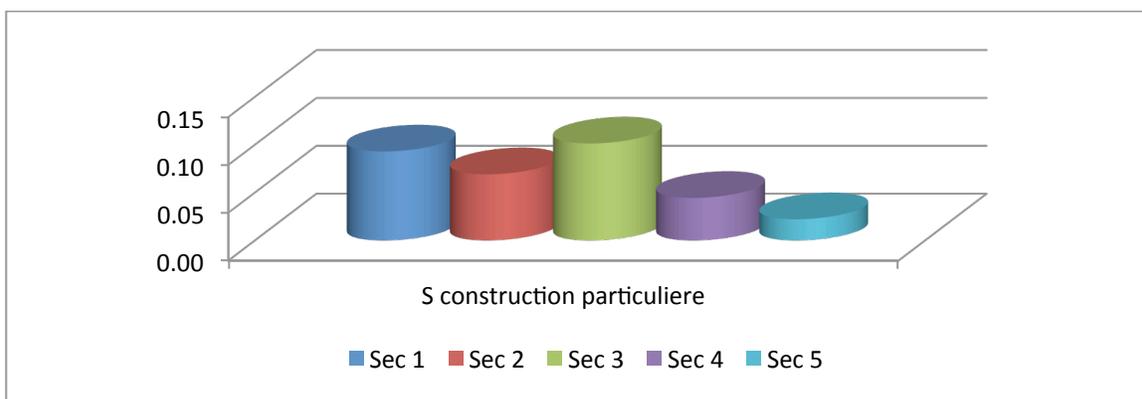
Les erreurs *S TyF negation* diminuent régulièrement avec les années, comme nous l'illustre clairement la figure 55.

5.3.1.6 Présentation détaillée des erreurs S const. part

Un seul type d'erreurs englobe l'ensemble des erreurs portant sur les phrases à construction particulière. Cette catégorie n'a un NM100 que de 0,06.

Voyons la figure 56 pour les résultats par niveau.

Figure 56 Erreurs S const. part par 100 mots selon le niveau



C'est en 5^e secondaire que les erreurs sont les moins fréquentes et c'est en 3^e secondaire qu'elles sont les plus nombreuses, suivi de près par la 1^{re} secondaire. Nous ne pouvons donc constater de régularité dans la tendance à la baisse.

5.3.1.7 Synthèse de la présentation détaillée des catégories d'erreurs de syntaxe

En résumé, les erreurs sont variées, mais loin d'être également réparties entre les différents écarts à la norme que nous pouvons retrouver en syntaxe. Les élèves produisent plus spécifiquement quelques types d'erreur dans chacune des catégories.

Les graphiques présentant les erreurs associées à chaque type d'erreurs selon le niveau permettent de conclure qu'il n'y a aucune régularité dans la répartition de celles-ci. Ce sont les élèves de 1^{re} secondaire qui commettent le plus d'erreurs, mais ils sont loin d'être les principaux producteurs de tous les types d'erreur.

Il est pertinent de souligner, en terminant, que les graphiques des catégories *phrase simple* et *punctuation* ont mis en évidence que les erreurs classées *autres* sont les plus nombreuses.

5.3.2 Présentation détaillée selon les élèves

Le nombre d'erreurs de syntaxe de chacun des élèves est illustré par divers graphiques dans cette section. D'abord, nous peignons un portrait d'ensemble du corpus afin de donner un aperçu de la répartition des erreurs de chaque élève pour chacune des catégories d'erreurs de syntaxe. Un graphique par bandes de couleur présente ensuite le nombre d'erreurs de syntaxe commises par chaque élève. Chaque couleur est associée à une des six catégories d'erreurs : ponctuation (S P), homophones (S H), phrase simple (S Ph S), phrase complexe (S Ph C), types et formes de phrase (S TyF) et phrases à construction particulière (S const. part).

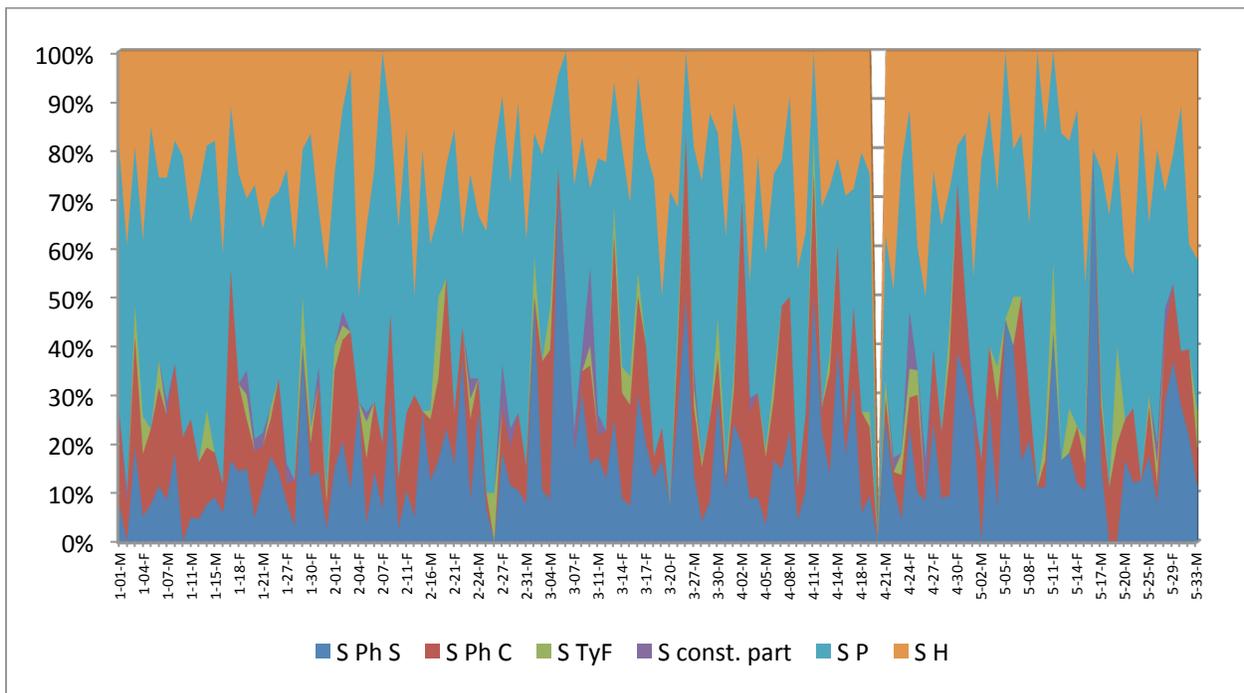
À l'exception du graphique qui se trouve en 5.3.2.1, nous avons privilégié les graphiques présentant le nombre d'erreurs de chaque élève ainsi que la distribution des erreurs, même si cette distribution est plus difficile à percevoir. L'utilisation de graphiques mettant en évidence la distribution des erreurs plutôt que leur nombre deviendrait trop redondante.

Nous terminons la partie 5.3.2 par une synthèse comparative des erreurs de syntaxe de chaque catégorie entre les différents niveaux afin de soulever les changements importants entre les cinq niveaux du secondaire.

5.3.2.1 Présentation détaillée des erreurs de l'ensemble du corpus

Les figures 29 à 34 présentant la distribution en pourcentage des catégories d'erreurs de syntaxe font ressortir un plus grand nombre d'erreurs en ponctuation ainsi que, dans une moindre mesure, en homophones. Toutefois, ces graphiques circulaires ne présentent que la moyenne des erreurs des élèves. Il pourrait ainsi s'agir du résultat de quelques anomalies. La figure 57 nous permet d'affirmer que ce n'est pas le cas.

Figure 57 Distribution des erreurs commises par chaque élève du corpus selon les catégories en syntaxe



Ce graphique n'a évidemment pas pour objectif de présenter clairement le pourcentage d'erreurs dans chaque catégorie syntaxique de chacun des élèves. Il se veut plutôt une manière de présenter la *tendance*. Ainsi, chaque élève n'est pas clairement identifié sur l'axe des X, mais tous le sont dans la

mesure où ils correspondent à un fin trait sur cet axe. L'espace blanc correspond donc à un élève qui n'a commis aucune erreur de syntaxe.

Que ce soit en 1^{re} ou en 5^e secondaire, les élèves se collent, en grande majorité, aux pourcentages des figures 29 à 34, celles qui nous indiquaient que les erreurs de ponctuation et d'homophones comptaient pour les deux tiers de toutes leurs erreurs.

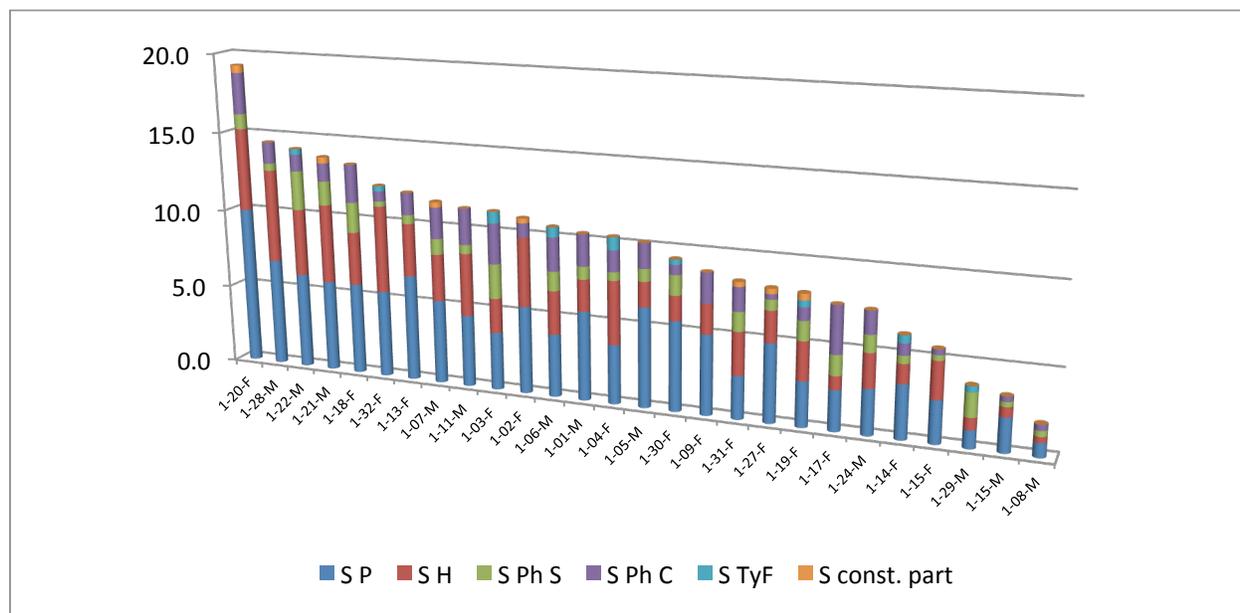
Il y a, bien sûr, quelques exceptions. C'est notamment le cas d'une élève de 4^e secondaire qui n'a commis aucune erreur de syntaxe. C'est ce qui explique l'absence de bande de couleur dans le dernier tiers du graphique.

Voyons maintenant les erreurs de chacun des élèves par niveau.

5.3.2.2 Présentation détaillée des erreurs de la 1^{re} secondaire

La figure 58 présente de manière détaillée les erreurs de syntaxe des élèves de 1^{re} secondaire.

Figure 58 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 1^{re} secondaire



La première caractéristique qui attire l'attention est le nombre d'erreurs du sujet identifié comme étant le numéro 20. Précisons que cette personne est également celle qui a commis le plus d'erreurs dans son texte, toutes catégories confondues, en atteignant 193 erreurs, soit 73 de plus que la deuxième personne en ayant fait le plus. Nous avons mentionné dans la section 5.1 que trois filles influençaient fortement les statistiques des autres sujets du même sexe. La figure 58 ne permet pourtant pas

d'identifier clairement ces deux autres sujets, qui ne se démarquent pas autant que le numéro 20 en syntaxe. C'est donc dire que ce ne sont pas leurs erreurs en syntaxe qui ont inversé la tendance observée qu'ont les filles à produire moins d'erreurs que les garçons.

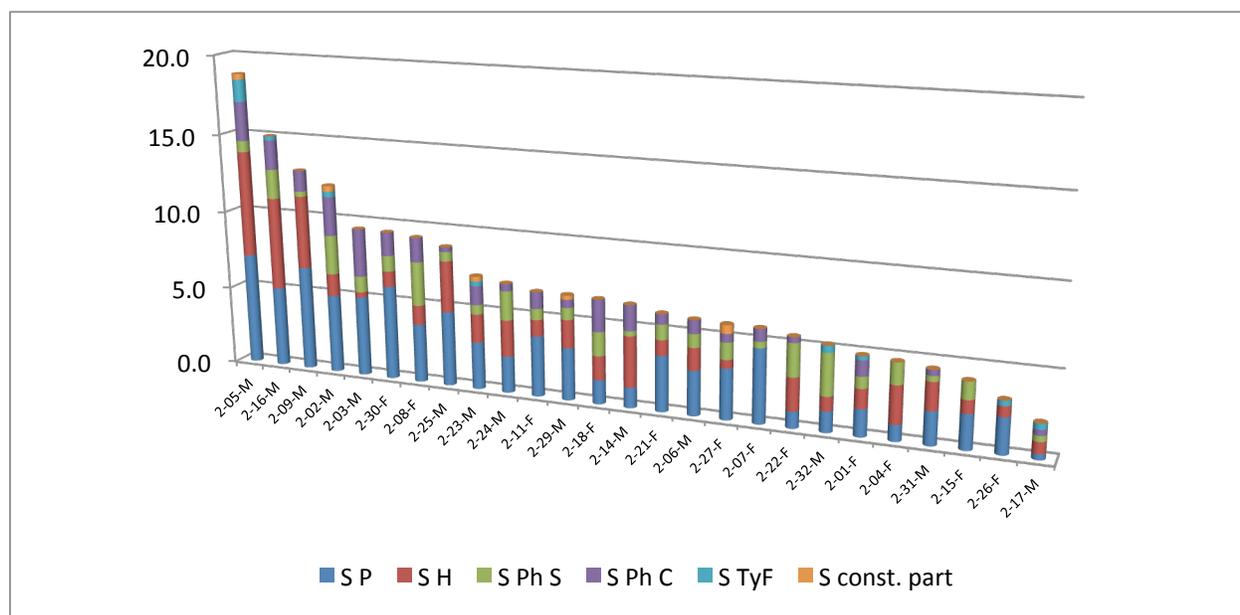
Si nous nous attardons maintenant aux élèves ayant produit le moins d'erreurs, nous pouvons noter que les sept «meilleurs» élèves n'ont pas commis d'erreurs portant sur les phrases à construction particulière. Par contre, nous retrouvons chez tous ces élèves des erreurs portant sur la ponctuation, la phrase simple et les homophones. Ce sont trois catégories d'erreurs que nous retrouvons chez tous les élèves de 1^{re} secondaire. Les erreurs de ponctuation sont d'ailleurs les plus nombreuses pour presque tous les élèves.

La catégorie d'erreurs liées aux types et formes de phrases se retrouve chez 9 élèves sur 27, soit le tiers des sujets.

5.3.2.3 Présentation détaillée des erreurs de la 2^e secondaire

Voyons maintenant en détail les erreurs de syntaxe des élèves de la 2^e secondaire à partir de la figure 59.

Figure 59 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 2^e secondaire



Nous constatons d'emblée que la majorité des élèves de 2^e secondaire font moins de huit erreurs de syntaxe par 100 mots, ce qui est un peu moins qu'en 1^{re} secondaire. Ici aussi, toutefois, l'élève ayant

commis le plus d'erreurs, de sexe masculin cette fois, dépasse les dix-huit par 100 mots. Quelques autres sujets ressortent un peu plus du lot.

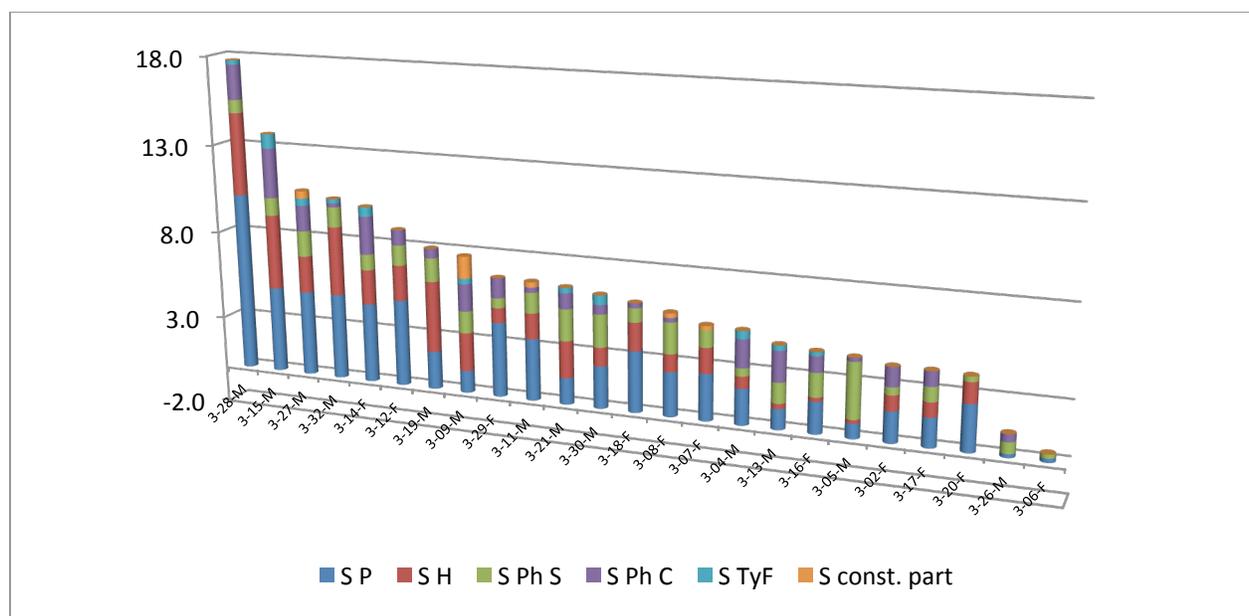
La ponctuation est encore une fois la catégorie dans laquelle nous retrouvons le plus d'erreurs chez la majorité des élèves. Cette catégorie est la seule à apparaître chez tous les élèves. Un seul élève n'a pas produit d'erreur de phrase simple et un seul également n'a pas fait d'erreur liée aux homophones. Ces deux catégories sont donc très répandues.

Peu d'élèves se démarquent pour leur faible nombre d'erreurs. Parmi ceux-ci, les deux élèves ayant produit le moins d'erreurs ont commis au moins une erreur par 100 mots portant sur les types et formes de phrase, alors que cette catégorie se retrouve chez moins du tiers des élèves.

5.3.2.4 Présentation détaillée des erreurs de la 3^e secondaire

Les élèves de 3^e secondaire offrent un portrait un peu différent. Commentons la figure 60.

Figure 60 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 3^e secondaire



En 3^e secondaire, nous retrouvons deux élèves sous les deux erreurs de syntaxe par 100 mots. Ces deux mêmes sujets sont les seuls à n'avoir commis aucune erreur liée à l'identification de la catégorie grammaticale d'un mot (homophones). L'élève identifié comme étant le numéro 06 n'a commis qu'une

erreur de ponctuation et une portant sur la phrase simple dans l'ensemble de son texte comptant 459 mots⁴⁰.

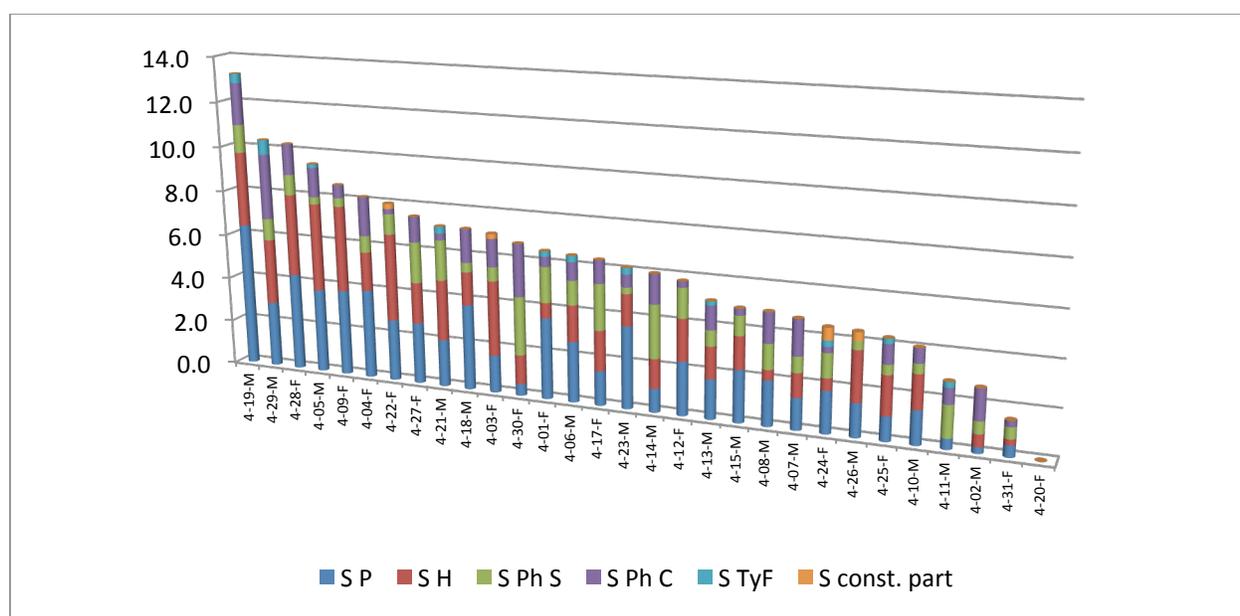
Dans ce niveau, les catégories d'erreurs que nous pouvons observer chez tous les élèves sont *ponctuation* et *phrase simple*. Celle que nous apercevons le moins est *phrases à construction particulière*, présente chez seulement cinq élèves.

Notons que les erreurs liées aux types et formes de phrase se retrouvent chez une plus grande proportion d'élèves que dans les deux niveaux précédents, soit 46 %, alors qu'elles n'atteignaient que 33 % en 1^{re} secondaire et 31 % en 2^e secondaire.

5.3.2.5 Présentation détaillée des erreurs de la 4^e secondaire

C'est également un constat que nous pouvons faire en 4^e secondaire. La figure 61 nous présente les erreurs de syntaxe détaillées, par 100 mots, de chaque élève de 4^e secondaire.

Figure 61 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 4^e secondaire



Ce qui est particulier ici, c'est le faible nombre d'erreurs qu'a commises le sujet 20, de sexe féminin. C'est la seule personne qui n'a pas commis d'erreur de syntaxe et ce, même si elle a rédigé un texte de 698 mots. C'est donc dire qu'il n'y a aucune catégorie d'erreurs de syntaxe présente chez tous les sujets. Les erreurs de catégories *phrase simple* et *ponctuation* se retrouvent néanmoins dans les textes des 29

⁴⁰ Toutes les données du tableau Excel utilisées dans ce mémoire sont disponibles en annexe III.

autres élèves. Les erreurs liées à la phrase complexe et aux homophones apparaissent également fréquemment : elles sont absentes de deux des trente textes.

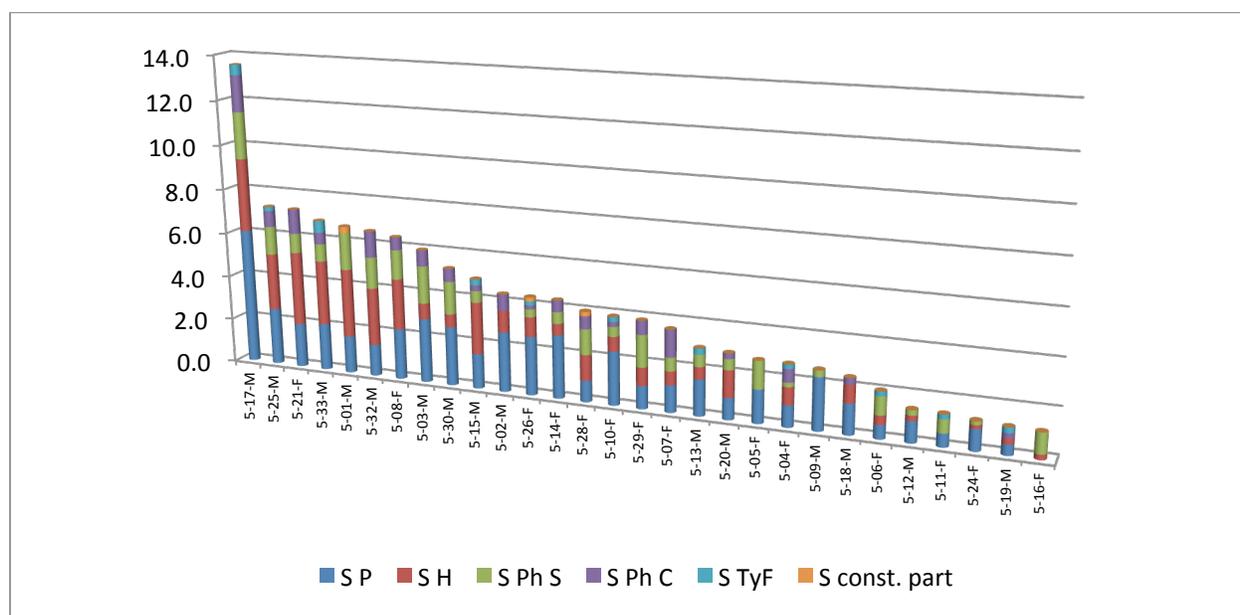
Enfin, alors que nous retrouvons les erreurs de types et formes de phrase chez 46 % des sujets en 3^e secondaire, cette catégorie apparaît dans 36 % des textes en 4^e secondaire, ce qui est un peu plus que ce que nous pouvions identifier en 1^{re} et 2^e secondaire.

Quant aux erreurs portant sur les phrases à construction particulière, seuls quatre élèves en ont commis, ce qui est légèrement moins que dans les années précédentes.

5.3.2.6 Présentation détaillée des erreurs de la 5^e secondaire

Terminons avec le dernier niveau du secondaire. La figure 62 présente les résultats détaillés des erreurs de syntaxe par 100 mots de chacun des élèves de 5^e secondaire.

Figure 62 Erreurs de syntaxe par 100 mots de chaque élève de 5^e secondaire



En 5^e secondaire, un élève de sexe masculin se démarque par le nombre élevé d'erreur. Par contre, la majorité des élèves a produit moins de six erreurs de syntaxe par 100 mots alors que ce n'était pas encore le cas en 4^e secondaire.

Aucune catégorie d'erreurs de syntaxe ne se retrouve dans chacun des textes. Par contre, c'est la catégorie *punctuation* qui apparaît le plus dans une proportion de 97 %, suivie de celles de la *phrase simple* et des *homophones*, chacune à 90 %. Il s'agit d'une très légère diminution pour cette dernière.

La catégorie *phrases à construction particulière* a elle aussi connu un recul pour atteindre une occurrence de 10 %. C'est en 5^e secondaire que cette catégorie est la moins présente.

Enfin, les erreurs liées aux types et formes de phrase sont relativement stables avec la 4^e secondaire, alors qu'on les retrouve chez 11 élèves sur 29, soit 38 % des sujets.

5.3.2.7 Synthèse comparative des erreurs détaillées en syntaxe des cinq niveaux du secondaire

Nous avons mis en évidence l'évolution du nombre d'élèves ayant commis des erreurs dans chaque catégorie par le tableau XXXI.

Tableau XXXI Taux de présence de chacune des catégories d'erreurs de syntaxe selon le niveau

Niveau	Nb élèves par niveau	SH		SP		S const. part		S TYF		S Ph C		S Ph S	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
1	27	27	100	27	100	7	26	9	33	26	96	25	93
2	26	25	96	26	100	5	19	8	31	22	85	25	96
3	24	22	92	24	100	5	21	11	46	21	88	24	100
4	30	28	93	29	97	4	13	11	37	28	93	29	97
5	29	26	90	28	97	3	10	11	38	20	69	26	90

Commençons avec la catégorie *homophones*. Le tableau XXIV nous indique que le nombre d'élèves commettant des erreurs dans cette catégorie est en diminution quasi constante de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Il n'y a qu'une très légère hausse d'un pour cent en 4^e secondaire, attribuable au plus grand nombre d'élèves du groupe de 4^e secondaire, car en réalité, ce ne sont toujours que deux élèves parmi l'ensemble du groupe qui n'ont pas effectué d'erreurs d'homophones.

La catégorie *ponctuation* est celle dans laquelle les élèves produisent presque inévitablement des erreurs. De la 1^{re} à la 3^e secondaire, tous les sujets ont fait des erreurs de ponctuation. En 4^e secondaire, ce sont deux élèves qui n'ont pas commis d'erreur alors qu'en 5^e secondaire, ce sont trois élèves. Par conséquent, il y a diminution du nombre d'élèves qui commettent des erreurs de ponctuation du début à la fin du secondaire, mais cette catégorie demeure problématique pour la très grande majorité des élèves.

Les erreurs liées aux phrases à construction particulière sont absentes de la majorité des textes des élèves. C'est d'ailleurs la catégorie à l'occurrence la moins élevée chez les sujets. Nous notons également une baisse du nombre d'élèves commettant ce type d'erreurs entre la 1^{re} et la 5^e secondaire, passant de 26 % à 10 %.

Nous observons une tendance différente dans la catégorie *types et formes de phrase*. Les élèves de 2^e secondaire sont les moins nombreux à produire ce type d'erreur, à 2 % près de ceux de la 1^{re} secondaire. Par la suite, le nombre d'élèves commettant des erreurs de cette catégorie augmente considérablement en 3^e secondaire pour atteindre 46 %. Durant les deux dernières années du secondaire, le pourcentage revient sous la barre des 40 %, mais jamais au seuil du premier cycle du secondaire.

La catégorie *phrase complexe* se retrouve chez 96 % des élèves de la 1^{re} secondaire. L'année suivante, c'est 11 % moins de textes qui incluent cette catégorie. Les élèves de 3^e et 4^e secondaire ont été plus nombreux à produire des erreurs liées à la phrase complexe. Il faut attendre en 5^e secondaire pour passer sous la barre des 70 %.

La courbe de la catégorie *phrase simple* de la figure 40 a un sommet à peine surélevé en 3^e secondaire alors qu'à ce niveau, nous identifions des erreurs de cette catégorie dans tous les textes. 10 % des élèves de 5^e secondaire ont évité ce type d'erreurs, alors qu'il y en avait 7 % en 1^{re} secondaire.

Le tableau XXXII résume la situation en présentant la différence entre le nombre d'élèves de 1^{re} et de 5^e secondaire ayant commis des erreurs dans chaque catégorie d'erreurs de syntaxe.

Tableau XXXII Nombre d'élèves ayant commis des erreurs en pourcentage dans chaque catégorie

Niveau	Nb élèves par niveau	SH	SP	S const. part	STYF	S Ph C	S Ph S
1	27	100 %	100 %	26 %	33 %	96 %	93 %
5	29	90 %	97 %	10 %	38 %	69 %	90 %
Différence		-10 %	-3 %	-16 %	+5 %	-27 %	-3 %

Nous jugeons pertinent de présenter ce tableau synthèse sur le pourcentage d'élèves de 1^{re} et de 5^e secondaire ayant commis des erreurs dans chaque catégorie, car nous souhaitons mettre en évidence

l'évolution entre la première et la dernière année du secondaire afin de voir s'il y a eu diminution du nombre d'élèves se retrouvant dans chacune des six catégories.

Le tableau XXV nous permet immédiatement de constater que les élèves de 5^e secondaire sont plus nombreux que ceux de 1^{re} secondaire à produire des erreurs liées aux types et formes de phrase. Il s'agit de la seule catégorie nous permettant de faire ce constat.

En 5^e secondaire, les élèves sont 27 % moins nombreux à commettre des erreurs liées à la phrase complexe. C'est la différence la plus élevée des six catégories d'erreurs de syntaxe.

Les erreurs portant sur les phrases à construction particulière se retrouvent dans 16 % plus de textes d'élèves de 1^{re} secondaire en comparaison avec ceux de la 5^e secondaire.

En homophones, 10 % moins d'élèves en 5^e secondaire ont produit ce type d'erreurs par rapport aux élèves de 1^{re} secondaire.

Enfin, c'est une différence de 3 % qui séparent les élèves de 1^{re} et de 5^e secondaire dans deux des six catégories : *punctuation* et *phrase simple*.

5.4 Conclusion de la présentation des résultats

À la fin du chapitre 4, nous posons deux questions : **quels types d'erreurs retrouvons-nous le plus à chacun des niveaux**, et **que peut-on ressortir de la comparaison des types d'erreurs entre chacun des niveaux** ? Le chapitre 5 nous aura permis principalement de faire ressortir que de nombreuses erreurs sont commises en syntaxe, tant chez les garçons que chez les filles. En effet, les résultats de la partie 5.1 démontrent que la catégorie *syntaxe* arrive en première position avec 38 % d'erreurs dans l'ensemble du corpus, tous niveaux confondus. C'est nettement plus que la deuxième catégorie, *grammaire textuelle*, qui atteint 23 %. La présentation des résultats de chacun des niveaux révèle chaque fois une grande difficulté en syntaxe.

La partie 5.2 détaillait un peu plus ces chiffres en divisant la syntaxe en six catégories. C'est la catégorie *punctuation* qui regroupe le plus grand nombre d'erreurs avec 43 % pour l'ensemble du corpus. La *punctuation* demeure au premier rang pour les erreurs de syntaxe à chacun des niveaux.

Les données indiquent également que les catégories *phrases à construction particulière* et *types et formes de phrase* comptent bien peu d'erreurs, soit respectivement 1 % et 2 % en général.

Cette partie s'est conclue en démontrant une tendance vers une décroissance du nombre d'erreurs de chacune des catégories entre la 1^{re} et la 5^e secondaire, ponctuée de quelques hausses entre les deux extrémités du parcours scolaire du secondaire.

La partie 5.3 a approfondi ces résultats par la présentation de graphiques détaillant le nombre d'erreurs pour chacun des codes utilisés des six catégories. Trois des six catégories voient leur code *autres* parmi les deux plus utilisés : *phrase simple*, *ponctuation* et *homophones*.

Enfin, la présentation des résultats en 5.3.2 ne nous permet pas de conclure à une grande diminution du nombre d'élèves qui ne commettent plus d'erreurs dans une ou quelques catégories syntaxiques entre la 1^{re} et la 5^e secondaire, sauf peut-être en phrase complexe avec 27 %. Nous notons également une augmentation de 5 % du nombre d'élèves qui produisent des erreurs en types et formes de phrase, un fait qui demanderait une explication.

La présentation de ces résultats nous mène vers l'interprétation de ceux-ci. Ainsi, l'observation des différents tableaux et graphiques nous amène à nous demander :

- Qu'est-ce qui explique la si grande part d'erreurs de syntaxe?
- Comment expliquer que les erreurs de ponctuation et celles d'homophones comptent pour plus de 65% de l'ensemble des erreurs de syntaxe?
- Pourquoi certaines catégories d'erreurs de syntaxe sont-elles moins fréquentes?
- Quelles sont les grandes catégories d'erreurs que nous retrouvons à chacun des niveaux?
- Que peut-on conclure de l'évolution du nombre d'erreurs de chacun des codes selon les niveaux?

Ce sont là des questions auxquelles nous répondrons au cours du prochain chapitre.

6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au cours de ce dernier chapitre, nous présentons d'abord les conclusions auxquelles nous sommes arrivés en interprétant les résultats décrits dans le précédent chapitre (6.1). Par la suite, nous exposons les limites de notre recherche (6.2). Nous terminons en énonçant quelques recommandations suivant les conclusions que nous avons tirées de notre recherche, puis nous suggérons une suite à cette recherche, permettant ainsi d'approfondir la connaissance des difficultés syntaxiques des élèves du secondaire (6.3).

6.1 Interprétation des résultats

Cette section est divisée en trois. Les parties ainsi créées porteront sur les catégories d'erreurs présentées dans le chapitre 5 en conservant le même ordre. Ainsi, l'interprétation des données apparaissant en 5.1 se fait en 6.1.1. Les données contenues dans la partie 5.2 sont interprétées en 6.1.2 et celles de la partie 5.3 en 6.1.3.

6.1.1 Les erreurs de syntaxe parmi toutes les catégories d'erreurs

À chacun des niveaux du secondaire, la syntaxe a toujours été la catégorie comptant le plus d'erreurs. C'est donc dire que la construction de phrases, à laquelle nous pouvons imputer près de 40 %⁴¹ de l'ensemble des erreurs commises, pose problème à la majorité des élèves du corpus. **Qu'est-ce qui explique la si grande part des erreurs de syntaxe?** Nous n'avons pas pour objectif d'expliquer la raison cognitive de la situation, mais plutôt de comprendre ce pourcentage si élevé par rapport aux autres catégories d'erreurs qui en comptent le moins. Voici donc quelques hypothèses.

Rappelons d'abord que la catégorie *syntaxe* inclut six types d'erreurs : celles liées à la phrase simple, celles liées à la phrase complexe, celles portant sur les types et formes de phrase, celles dues à une construction particulière erronée, celles liées à la ponctuation et finalement, celles imputables à la confusion de la catégorie grammaticale d'un mot, catégorie que nous avons appelée *homophones*.

Une première explication concerne la ponctuation. Les chercheuses ayant créé la grille qui a servi à la plus vaste recherche dans laquelle s'inscrit la nôtre ont choisi d'inclure la ponctuation dans la syntaxe. Cette décision a été expliquée dans la partie 2.2.1c. Il est compréhensible que la ponctuation contribue à augmenter le nombre d'erreurs de syntaxe. En effet, si les deux-points et les points-virgules sont sans doute plutôt rares dans un texte, ce n'est pas le cas des virgules. La forte occurrence de ce signe de ponctuation peut contribuer à augmenter le nombre d'erreurs de cette catégorie. Nous ne pouvons pas

⁴¹ Voir les figures 21 à 26.

le démontrer, puisque nous n'avons recensé que les erreurs commises par les élèves et non chacun des mots, des phrases et des signes de ponctuation lorsque leur usage respecte la norme. Il s'agit là d'une limite de notre recherche sur laquelle nous reviendrons en 6.2.

Une deuxième explication concerne les homophones. Dans la partie 4.3.2.2, à l'aide de l'exemple 37, nous avons expliqué les raisons qui justifient le choix d'inclure les erreurs dites d'homophones en syntaxe. Le MELS, dans sa correction de l'épreuve unique, fait un choix différent, soit celui de les compter comme étant des erreurs d'orthographe (grammaticale), ce qui augmente le nombre d'erreurs classées en orthographe (grammaticale) et par conséquent, diminue celui en syntaxe. Nous croyons que le classement privilégié par la grille de codage que nous avons utilisée reflète davantage les difficultés syntaxiques des élèves, car ces erreurs sont dues à une mauvaise compréhension des catégories grammaticales, dont l'identification est en lien avec les groupes syntaxiques. Par ailleurs, les erreurs d'homophones sont largement répandues, comme nous le verrons dans la partie 6.1.2, ce qui contribue à augmenter le nombre d'erreurs de syntaxe.

Une hypothèse expliquant la prédominance des erreurs de syntaxe peut être liée à l'enseignement de la syntaxe elle-même. La recherche du groupe DIEPE a dévoilé que 17 % des enseignants de 3^e secondaire n'enseignent jamais la syntaxe, mais que 39 % affirment l'enseigner *souvent* ou de *manière intensive* en voyant la structure des phrases simples et complexes (1995 : 66). Quant à la ponctuation, ce sont 18 % qui ne l'enseignent jamais, alors qu'à l'opposé, 28 % disent l'enseigner *souvent* ou de *manière intensive* (199 : 76). Cette recherche remonte néanmoins à une vingtaine d'années. Depuis, le programme a changé et l'enseignement traditionnel de la langue, basé sur la *connaissance*, a laissé place à la grammaire moderne, qui mise davantage sur la *compréhension* et met l'accent sur les régularités du système. Pourtant, Chartrand et Lord (2013) soutiennent que « malgré des changements importants sur le terrain, [...] l'enseignement du français au secondaire québécois a peu changé depuis 1985, date d'une enquête du Conseil de la langue française » (p. 86). Nous avons démontré dans notre cadre conceptuel (3.1) que même l'enseignement de la grammaire repose sur la maîtrise des différents groupes syntaxiques qui composent la phrase. La structure syntaxique est donc le cœur de la grammaire moderne. L'enquête sur l'État des lieux de l'enseignement du français a permis à Lord (2012), dans sa thèse, de faire part de statistiques beaucoup plus récentes que celles du groupe DIEPE. Celle-ci indique que 94,7 % des enseignants interrogés prétendent avoir au minimum une maîtrise *suffisante* de la grammaire pour l'enseigner. Pourtant, 75 % des enseignants ayant participé à l'enquête apprécieraient une formation en grammaire du texte et de la phrase (p.240). Elle souligne d'ailleurs que « la formation

continue en grammaire a été quasi inexistante depuis dix ans» (p.240). Malgré le fait que les enseignants croient maîtriser la grammaire moderne, ils sentent le besoin de suivre davantage de formations sur le sujet. D'ailleurs, le fait que trois enseignants sur quatre emploient rarement les outils de la grammaire moderne, comme la structure de la phrase de base et les manipulations syntaxiques, suggère que les changements didactiques souhaités par la grammaire moderne ne se réalisent pas dans les classes. Le manque de formation des enseignants pourrait contribuer à augmenter, ou du moins, à conserver une grande proportion d'erreurs en syntaxe puisque ces derniers ne se sentent pas toujours à l'aise avec l'enseignement de ce volet grammatical. Cette hypothèse sera davantage explicitée dans la partie 6.1.2 puisqu'elle se rapporte à une catégorie d'erreur de syntaxe plus spécifique.

S'il est intéressant de comprendre pourquoi la catégorie *syntaxe* inclut plus d'erreurs, l'intérêt est également présent pour comprendre les raisons de la situation inverse, soit de la moins grande fréquence d'erreurs d'autres catégories. **Pourquoi alors certaines catégories d'erreurs sont-elles moins fréquentes?** La catégorie *lexique* compte très peu d'erreurs par rapport aux autres catégories : 3 %. Cette catégorie regroupait, par exemple, les erreurs portant sur un usage inadéquat selon le contexte, et celles liées à l'utilisation d'anglicismes ou de mots d'un registre de langue familière. Certaines catégories d'erreurs ne peuvent nous amener à conclure que les sujets de notre corpus étaient compétents, car notre recherche ne soulève que les erreurs et non les réussites. Ainsi, peut-être que les élèves de 1^{re} secondaire réussissent mieux que les élèves de 5^e secondaire en *types et formes de phrase*, car ils n'intègrent pas ou peu de phrases négatives ou interrogatives. Ce ne peut être le cas avec la catégorie *lexique*, puisque tous les mots utilisés dans le texte peuvent être source d'erreur. Les élèves de notre corpus semblent donc faire une utilisation généralement adéquate des mots dans leur texte.

La catégorie *morphologie* totalise 2% des erreurs commises dans l'ensemble du corpus. La morphologie adéquate des verbes ou de leur forme sonore n'a pas fait l'objet d'erreurs de la part des élèves du corpus. La tâche demandée amenait pourtant assez naturellement l'utilisation d'un temps de verbe qui aurait pu causer davantage de difficultés. En effet, la rédaction d'un texte narratif privilégiait l'utilisation du passé simple ou du passé composé. Ce ne serait donc pas tant dans la morphologie des verbes que les élèves du corpus auraient éprouvé des difficultés, mais peut-être davantage dans la terminaison des verbes (classée dans *orthographe grammaticale*, car elle relève de l'accord). La part de la catégorie *orthographe grammaticale*, comptant pour 17 % de l'ensemble des erreurs du corpus, peut nous le laisser croire, car elle comprend notamment les erreurs portant sur l'accord du verbe avec son sujet. Il pourrait être intéressant d'examiner davantage cette catégorie pour vérifier cette hypothèse.

Finalement, la catégorie *autres*, qui ne compte que pour 1 % d'erreurs dans l'ensemble du corpus, nous autorise à croire que la grille de codage a été bien bâtie puisque les erreurs n'entrant que dans cette catégorie résiduelle sont plutôt rares.

6.1.2 Les erreurs de ponctuation et d'homophones

Les figures 29 à 34 ont mis en évidence la large part des erreurs de ponctuation et d'homophones dans l'ensemble des erreurs de syntaxe. **Comment expliquer que les erreurs de ponctuation et celles d'homophones comptent pour plus de 65% de l'ensemble des erreurs de syntaxe?** Dans sa thèse, portant sur l'enseignement de la grammaire en classe de français, Lord contribue à fournir une réponse plausible.

«Nous avons répertorié des erreurs, des approximations, des contresens et des non-dits dans le discours de trois enseignants sur [les] quatre [filmés]. Ceci est patent dans le domaine de la ponctuation, en particulier autour des règles d'usage de la virgule et en partie dans celui de la syntaxe. Pour ces enseignants, il semble que l'emploi de la virgule constitue une « zone grise », comme l'avoue l'un d'eux. » (Lord, 2012 : 241)

La virgule est un signe de ponctuation qui se retrouve fréquemment dans les textes d'élèves. Son occurrence élevée peut donc entraîner une grande quantité d'erreurs liées à son manque de maîtrise. Si les règles régissant l'usage de la virgule ne sont pas claires pour les enseignants, il est compréhensible que les élèves éprouvent des difficultés à utiliser la virgule correctement.

En somme, deux facteurs expliqueraient le nombre élevé d'erreurs de ponctuation : la quantité élevée de signes de ponctuation attendus dans un texte, augmentant par le fait même les risques d'erreur, et l'enseignement parfois erroné ou confus de l'usage de la virgule.

Comment expliquer maintenant la proportion d'erreurs d'homophones, variant entre 24 % et 29 %, ce qui en fait tout de même la deuxième catégorie la plus importante?

Plusieurs recherches démontrent que l'enseignement basé sur la *compréhension* de la langue, comme c'est le cas avec la grammaire moderne, tend à faire diminuer le nombre d'erreurs liées à un problème de maîtrise des catégories grammaticales (Nadeau et Fisher, 2009; Boivin et Pinsonneault, 2014). Or, Lord mentionne :

«La façon dont les enseignants présentent les objets grammaticaux ne permet pas, ou très peu, de considérer la langue comme un système fait de régularités. En outre, [...] les démarches proposées sont plutôt de type traditionnel.» (2012 :233)

C'est donc dire que les enseignants privilégient encore une méthode d'enseignement avec laquelle ils sont peut-être plus à l'aise, mais qui ne donne pas les résultats attendus par une approche basée sur la grammaire moderne. Par conséquent, le recours à un enseignement plus traditionnel pourrait expliquer en partie le nombre élevé d'erreurs d'homophones.

La faible quantité d'erreurs des catégories *types et formes de phrase* ainsi que *phrases à construction particulière* est-elle due à une plus grande maîtrise des notions qui y sont reliées? Nous ne pouvons conclure à une réponse positive. Dans le cas de cette dernière catégorie, les erreurs découlent principalement de l'emploi erroné de *il y a* et de *il était une fois*, ainsi que des erreurs liées à une construction impersonnelle. Ce sont donc des situations qui *pourraient* ne pas se présenter fréquemment dans un texte.

Quant à la catégorie *types et formes de phrase*, rappelons qu'elle ne comptait que des erreurs portant sur les phrases interrogatives et négatives. Or, la situation d'écriture proposée aux élèves ne favorisait peut-être pas une utilisation répandue de ces types et formes de phrase.

6.1.3 Les erreurs spécifiques à chacun des niveaux

Nous souhaitons maintenant répondre à la question suivante : **quelles sont les grandes catégories d'erreurs que nous retrouvons à chacun des niveaux?** Ainsi, est-il possible de faire des regroupements de types d'erreurs et arriver à conclure à des difficultés spécifiques à certains contextes? Par exemple, l'analyse des types d'erreur se retrouvant le plus fréquemment dans les textes du corpus fait-il ressortir que la majorité porte sur le GV? Aussi, **que peut-on conclure de l'évolution du nombre d'erreurs de chacun des types d'erreur?** Observe-t-on une régularité dans leur évolution? Dans cette partie du chapitre 6, nous répondons à ces questions, par catégorie, en rappelant les trois à huit erreurs les plus répandues (celles qu'il est le plus pertinent de mettre à l'avant-plan), en faisant des regroupements d'erreurs lorsque c'est possible et en décrivant leur évolution.

6.1.3.1 Interprétation des erreurs liées à la ponctuation

Débutons avec les erreurs de **ponctuation**, qui représentent à elles seules, rappelons-le, près de 40 % de l'ensemble des erreurs. La figure 43 met en évidence les trois erreurs *S P* les plus répandues de cette catégorie, soit *S P autres*, *S P coordination adv relation* et *S P CdeP / adjointe déplacées*. Les élèves du corpus ont produit respectivement un NM100 de 0,83, 0,79 et 0,76. Il est pertinent de souligner qu'une partie des erreurs d'une autre catégorie peut également se rapporter à la ponctuation. En effet, les deux types d'erreur les plus fréquents en *S PhC*, soit *S PhC enchainement* et *S PhC coordination/juxtaposition*,

impliquent que l'élève ne maîtrise pas les règles de ponctuation. C'est le cas de la phrase suivante, tirée du corpus : *«Ils arrachèrent le premier tapis et posa l'autre tapis, le nouveau tapis était d'une couleur verte olive assez mal choisi, la couleur était plus ou moins accueillante.» Nous pouvons constater ici que l'élève ne maîtrise pas l'emploi de la virgule dans cette phrase à laquelle le code *S PhC enchainement* est attribué.

Il est difficile dans la catégorie *ponctuation* de faire des regroupements de types d'erreur afin d'identifier les grandes faiblesses des élèves : les erreurs *S P autres* sont les plus présentes et il s'agit là d'une limite de notre recherche que nous détaillons dans la partie 6.2.3. En effet, cette catégorie inclut trop de types d'erreurs. Toutefois, étant donné que la grande majorité des erreurs commises sont associées à un emploi erroné de la virgule, nous pouvons dire que la virgule est le signe de ponctuation qui a provoqué le plus d'erreurs dans les textes du corpus.

Décrivons maintenant l'évolution des erreurs. C'est en 1^{re} secondaire que les chiffres sont les plus élevés et c'est majoritairement en 5^e secondaire que les performances sont les meilleures pour les trois plus importants types d'erreur. La tendance de ces trois types d'erreur est donc un peu plus régulière que celle des erreurs de la figure 44. Voyons l'évolution en chiffres des erreurs des trois principaux types d'erreur de ponctuation avec le tableau XXXIII.

Tableau XXXIII NM100 des trois types d'erreur de ponctuation les plus fréquents selon le niveau

	S P autres	S P coordination adv relation	S P CdeP/adjointe deplaces
Sec 1	1.55	1.05	1.08
Sec 2	0.80	1.02	0.95
Sec 3	0.68	0.76	0.83
Sec 4	0.73	0.46	0.62
Sec 5	0.40	0.71	0.36

Soulignons que les élèves de 1^{re} secondaire sont ceux qui commettent le plus d'erreurs pour huit des treize types. De plus, ce sont ceux de 5^e secondaire qui ont produit le moins d'erreurs pour sept des huit types d'erreur les plus fréquents. C'est en partie ce qui nous permet d'observer une courbe descendante des erreurs *S P* dans la figure 41.

6.1.3.2 Interprétation des erreurs liées aux homophones

Poursuivons avec les erreurs d'**homophones**. Cette catégorie, deuxième en importance après celle de la ponctuation, est celle comptant le plus de types d'erreur, soit 31. Quatre types d'erreur comptent un NM100 pour l'ensemble du corpus supérieur à 0,10. En ordre décroissant, nous retrouvons *S H inf/pp adj* (0,37), *S H autres* (0,30), *S H pp adj/inf* (0,20), *S H aux/prep* (0,17) et *S H déterminant/pronom* (0,14). L'erreur la plus répandue, *S H inf/pp adj*, se trouve à avoir le plus grand nombre d'occurrences dans trois des cinq niveaux, atteignant un NM100 de 0,37 pour l'ensemble du corpus. Pour les élèves de 3^e et 5^e secondaire, elle arrive tout de même en deuxième position. Notons que l'erreur *S H pp adj/inf*, son opposé, est la troisième la plus fréquente de cette catégorie.

Le regroupement de deux des trois types d'erreur les plus répandus nous fait dire que les élèves confondent souvent les verbes à l'infinitif se terminant par «er» et les adjectifs ou participes passés en «é». En effet, ce sont 31,2 % des erreurs d'homophones qui sont d'origine *S H pp adj/inf* ou *S H inf /pp adj*. Les résultats associés à ces deux types représentent même 8,4 % de l'ensemble des erreurs de syntaxe!

L'évolution des erreurs associées aux codes de la catégorie homophones ne présente pas de tendance constante. Le tableau XXXIV met en évidence le NM100 des cinq types d'erreur ayant le plus grand nombre d'occurrences.

Tableau XXXIV NM100 des cinq types d'erreur d'homophonie les plus fréquents selon le niveau

	S H inf/pp adj	S H autres	S H pp adj/inf	S H aux/prep	S H déterminant/pr onom	S H pronom personnel/ démonstratif
Sec 1	0.62	0.40	0.20	0.17	0.27	0.07
Sec 2	0.41	0.34	0.20	0.29	0.12	0.14
Sec 3	0.23	0.29	0.16	0.21	0.04	0.05
Sec 4	0.40	0.27	0.25	0.14	0.09	0.12
Sec 5	0.18	0.19	0.17	0.05	0.15	0.07

S'il est vrai que les élèves de 1^{re} secondaire arrivent en tête pour leurs NM100 supérieurs dans 13 types d'erreur sur les 31 de cette catégorie, cela ne permet pas d'assurer une régularité dans la décroissance du nombre d'erreurs. Prenons l'exemple du code *S H déterminant/pronom*. Le plus haut résultat, 0,27, provient de la 1^{re} secondaire et le plus bas, 0,04, de la 3^e. La 5^e secondaire arrive en deuxième position

avec un NM100 de 0,15, suivie la 2^e secondaire, avec 0,12. La 4^e secondaire, quant à elle, obtient un NM100 de 0,09. Cette observation peut se faire pour plusieurs types d'erreur.

6.1.3.3 Interprétation des erreurs liées à la phrase simple

Les erreurs *S PhS*, liés à la **phrase simple**, sont analysées à partir des figures 50 et 51. Un type d'erreurs se démarque particulièrement, soit *S PhS autres* avec un NM100 de 0,30. L'ajout des erreurs *S PhS GN construction* (0,09), *S Phs GV complement absent* (0,08), *S PhS GV choix prep* (0,06) et *S PhS Mod GN orphelin* (0,06) complète la liste comprenant celles ayant un NM100 supérieur à 0,05.

Regrouper des types d'erreur devient plus complexe avec les résultats obtenus pour la phrase simple. L'erreur que nous retrouvons le plus fréquemment est *S PhS autres*, une catégorie résiduelle qui inclut plusieurs types d'erreurs identifiées, mais non sous-divisées. L'utilisation de la grille de codage d'une recherche qui ne visait pas les mêmes objectifs que les nôtres entraîne ce genre de limite. Il n'est donc pas possible de connaître le détail de ce type d'erreurs. Les autres types nous permettent cependant de savoir ce que la catégorie ne contient *pas*. Les erreurs associées au GV sont fréquentes dans cette catégorie. Nos résultats révèlent que c'est du GV que proviennent le plus d'erreurs dans la phrase simple, les erreurs *S PhS GV complement absent*, *S PhS choix prep*, *S PhS GV auxiliaire errone* et *S PhS GV pronominal pronom absent* étant regroupées dans quatre des huit types d'erreurs comptant le plus d'occurrences. Il faut tout de même préciser que 41% de l'ensemble des types d'erreur de la catégorie *phrase simple* est rattaché au GV.

L'évolution du nombre d'erreurs associées aux divers types de cette catégorie varie énormément d'un niveau à l'autre. Le tableau XXXV présente le NM100 des huit types d'erreur les plus fréquents.

Tableau XXXV NM100 des huit types d'erreur les plus fréquents dans la phrase simple selon le niveau

	S PhS autres	S PhS GN construction	S PhS GV complement absent	S PhS GV choix prep	S PhS Mod GN orphelin	S PhS coordination/juxtaposition de groupes	S PhS GV auxiliaire errone	S PhS GV pronominal pronom absent
Sec 1	0.22	0.04	0.07	0.05	0.03	0.09	0.03	0.13
Sec 2	0.23	0.05	0.10	0.14	0.05	0.07	0.09	0.02
Sec 3	0.45	0.13	0.09	0.04	0.09	0.06	0.03	0.02
Sec 4	0.38	0.10	0.10	0.05	0.08	0.03	0.03	0.05
Sec 5	0.24	0.14	0.04	0.04	0.04	0.03	0.06	0.01

Parfois, nous pouvons percevoir une baisse régulière, notamment avec l'erreur *S PhS coordination/juxtaposition de groupes*. En effet, en 1^{re} secondaire, nous débutons avec un NM100 de 0,09, poursuivons avec des NM100 de 0,07 et 0,06 en 2^e et 3^e secondaire, puis terminons avec un NM100 de 0,03 en 4^e et 5^e secondaire. D'autres fois, le NM100 le plus élevé se retrouve en 3^e secondaire comme avec *S PhS mod GN orphelin*, où nous observons, dans de la 1^{re} à la 5^e secondaire, des NM100 de 0,03, 0,05, 0,09, 0,08 et 0,04. Bref, nous ne pouvons établir de tendance générale, si ce n'est qu'il n'y a aucune constance.

6.1.3.4 Interprétation des erreurs liées à la phrase complexe

Les erreurs *S PhC enchainement* (NM100 de 0,45), *S PhC choix du subordonnant* (NM100 de 0,15), *S PhC concordance temps* (NM100 de 0,07), *S PhC autres* et *S PhC coordination/juxtaposition de P* (NM100 de 0,06) ressortent comme étant les cinq types d'erreur liée à la **phrase complexe** les plus fréquents.

Les regroupements d'erreurs qu'il est possible de faire nous permettent de savoir que les élèves éprouvent de la difficulté à ajouter une ou plusieurs P à leur phrase principale. En faisant abstraction des erreurs *S PhC autres*, nous arrivons à dire que deux des quatre erreurs les plus répandues, soit *S PhC enchainement* et *S PhC coordination/juxtaposition*, sont liées à l'ajout maladroit d'information à une première P. Relativisons quand même leur importance, puisqu'il s'agit d'une catégorie qui ne compte que pour environ 14 % de l'ensemble des erreurs identifiées dans les textes des sujets.

Comme c'était le cas avec les erreurs de catégorie *S PhS*, les erreurs liées à la phrase complexe ne permettent pas d'identifier une constance dans leur évolution d'une année à l'autre. Le tableau XXXVI le montre concrètement.

Tableau XXXVI NM100 des cinq types d'erreur les plus fréquents dans la phrase complexe selon le niveau

	S PhC enchainement	S PhC choix du subordonnant	S PhC concordance temps	S PhC autres	S PhC coordination/juxtaposition de P
Sec 1	0.87	0.10	0.05	0.08	0.11
Sec 2	0.46	0.16	0.10	0.12	0.03
Sec 3	0.37	0.22	0.14	0.02	0.06
Sec 4	0.47	0.13	0.11	0.07	0.08
Sec 5	0.10	0.13	0.10	0.04	0.03

L'erreur la plus répandue se retrouve plus fréquemment en 1^{re} secondaire avec un NM100 de 0,87. Ce sont ensuite les élèves de 4^e secondaire qui en commettent le plus avec un NM100 de 0,47. Les élèves

de 2^e secondaire suivent avec 0,46. La 3^e et la 5^e secondaire sont les deux niveaux ayant le mieux réussi en *S PhC enchainement* avec respectivement 0,37 et 0,10. Soulignons que pour six des treize types d'erreur, les élèves de 4^e secondaire sont ceux qui arrivent en première ou deuxième position quant au nombre d'erreurs le plus élevé. C'est ce qui explique la remontée de la courbe *S Ph C* de la figure 41 après la 3^e secondaire. Le tableau XXIX ne présente que cinq types, mais déjà, les élèves de 4^e secondaire récoltent le plus grand nombre d'erreurs dans trois types.

6.1.3.5 Interprétation des erreurs liées aux types et formes de phrase

Les erreurs liées aux **types et formes de phrase** ne sont classées qu'en deux types : *S TyF negation* (NM100 de 0,10) et *S TyF interrogative inversion* (NM100 de 0,04).

Un des deux types d'erreurs de la catégorie portant sur les types et formes de phrase présente une régularité dans l'évolution du nombre d'erreurs, présentant une courbe décroissante de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Comme il s'agit d'erreurs *S TyF negation* et qu'elles sont deux fois plus nombreuses, cela permet à la courbe générale *S TyF* de la figure 41 de montrer une tendance plutôt stable entre la 1^{re} et la 5^e secondaire. La hausse en 3^e secondaire s'explique facilement par le fait que c'est dans ce niveau qu'ont été commises près de la moitié de l'ensemble des erreurs codées *S TyF interrogative inversion*. Le tableau XXXVII confirme ces propos.

Tableau XXXVII NM100 des deux types d'erreur liées aux types et formes de phrase selon le niveau

	S TyF negation	S TyF interrogative inversion
Sec 1	0.14	0.02
Sec 2	0.13	0.01
Sec 3	0.10	0.08
Sec 4	0.07	0.03
Sec 5	0.06	0.04

Nous observons une décroissance constante des erreurs *S TyF negation* de la 1^{re} à la 5^e secondaire. La 1^{re} secondaire obtient un NM100 de 0,14. Nous notons une légère diminution du NM100 à 0,12 en 2^e secondaire. La baisse se poursuit en 3^e secondaire avec un NM100 de 0,07. Enfin, en 4^e et 5^e secondaire, nous observons la même tendance avec des NM100 de 0,07 et 0,06. La situation diffère avec les erreurs *S TyF interrogative inversion*, beaucoup moins présentes dans les textes que le type précédent. Les élèves de 1^{re} secondaire sont loin d'être ceux qui obtiennent le NM100 le plus élevé avec 0,02. La 2^e secondaire fait encore mieux avec un NM100 de 0,01. C'est en 3^e secondaire que nous retrouvons le

NM100 le plus élevé avec 0,08. En 4^e secondaire, le NM100 est de 0,03. Il remonte légèrement en 5^e secondaire pour atteindre 0,04.

6.1.3.6 Interprétation des erreurs liées aux phrases à construction particulière

Terminons avec les erreurs liées aux **phrases à construction particulière**, pour lesquels le seul type d'erreurs voit son NM100 pour l'ensemble du corpus s'élever à 0,06. Évidemment, tout regroupement est impossible dans cette catégorie ne comptant qu'un seul type d'erreurs.

Cette catégorie aurait pu connaître une baisse régulière du NM100 entre chaque niveau si ce n'était de la 3^e secondaire qui se démarque comme étant le niveau ayant commis le plus d'erreurs dans cette catégorie. Le tableau XXXVIII présente l'ensemble des chiffres liés aux erreurs sur les types et formes de phrase.

Tableau XXXVIII NM100 du type d'erreurs liée types et formes de phrase selon le niveau

	S construction particuliere
Sec 1	0.09
Sec 2	0.07
Sec 3	0.10
Sec 4	0.04
Sec 5	0.02

Le NM100 de la 1^{re} secondaire est de 0,09. Une baisse s'observe avec le NM100 de 0,07 de la 2^e secondaire. Tel que nous l'avons relevé précédemment, la 3^e secondaire est le niveau qui connaît le NM100 le plus élevé avec 0,10. Le NM100 de la 4^e secondaire est en forte baisse comparé au niveau précédent, avec 0,04. Pour terminer, le NM100 le plus bas, à 0,02, s'observe en 5^e secondaire. Notons que les erreurs *S const. part* ne représente qu'à peine 1 % de toutes les erreurs. Il s'agit par conséquent d'une catégorie négligeable.

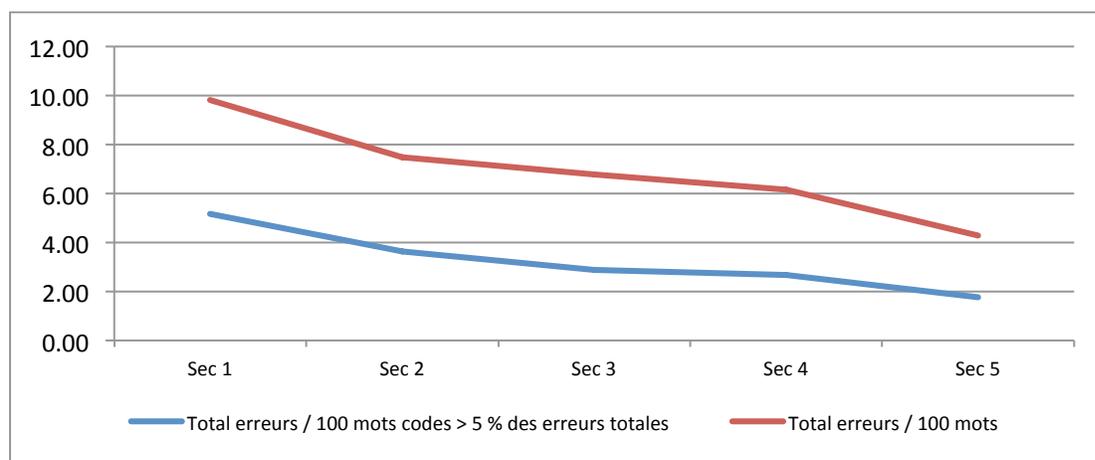
6.1.3.7 Résumé de l'interprétation des erreurs des diverses catégories

En résumé, il n'existe pas de décroissance régulière du nombre d'erreurs entre la 1^{re} et la 5^e secondaire pour la très grande majorité des types d'erreur des six catégories présentées. Nous nous sommes principalement restreinte à la présentation des types d'erreur qui se retrouvent le plus fréquemment dans les textes, mais les observations peuvent s'appliquer à la plupart des types qui se trouvent plus rarement dans le corpus.

La figure 41 nous aura permis de constater que le poids des erreurs les plus répandues, pour lesquelles les élèves de 1^{re} secondaire sont généralement les plus grands contributeurs, fait en sorte que la courbe de presque toutes les catégories syntaxiques montre une tendance à la baisse entre le début et la fin du parcours scolaire, à l'exception des erreurs portant sur les types et formes de phrase.

Nos conclusions faisant ressortir une inconstance dans l'évolution de chacun des codes des catégories de syntaxe peuvent sembler contradictoires avec les six courbes de la figure 41, qui elles, mettent en évidence une diminution du nombre d'erreurs dans presque chaque catégorie, entre la 1^{re} et la 5^e secondaire. Il faut donc que certains types d'erreur y contribuent plus que d'autres. La figure 63 montre que ce sont effectivement les types qui ont le plus de poids qui assurent cette diminution.

Figure 63 Évolution des types d'erreur représentant chacun 5 % et plus du nombre total d'erreurs par 100 mots de la 1^{re} à la 5^e secondaire



Cinq types comptent pour 5 % et plus du nombre total d'erreurs par 100 mots : *S H inf /pp adj*, *S P autres*, *S P CdeP/adjointe deplaces*, *S P coordination adv relation* et *S PhC enchainement*. Nous constatons que les courbes de l'ensemble des erreurs et de ces cinq types se suivent. Le tableau XXXIX donne un aperçu du poids relatif de ces codes.

Tableau XXXIX Poids total en pourcentage des cinq codes les plus fréquents

	Colonne A	Colonne B	
	Total erreurs / 100 mots codes > 5 % des erreurs totales	Total erreurs / 100 mots	% A / B
Sec 1	5.17	9.82	52.7%
Sec 2	3.64	7.48	48.7%
Sec 3	2.88	6.78	42.4%
Sec 4	2.68	6.16	43.4%
Sec 5	1.77	4.27	41.3%

Ces données démontrent notamment une plus grande concentration des erreurs en 1^{re} secondaire, alors qu'en 5^e secondaire, les erreurs varient un peu plus. En effet, les 5 % des types d'erreurs les plus fréquents ont un poids relatif passant de 52,7 % en 1^{re} secondaire à 41,3 % en 5^e secondaire.

Parmi les grandes faiblesses des élèves, nous notons les règles encadrant l'usage de la virgule, de même que la distinction des terminaisons *er / é-e-s*, identifiées par les erreurs *S H inf /pp adj* et *S H pp adj/inf*. En effet, ces erreurs sont présentes en grand nombre, et ce, à chacun des niveaux, bien qu'il y ait amélioration au cours du secondaire.

Bien sûr, les élèves commettent des erreurs dans les autres catégories, mais il faut les relativiser, puisqu'à elles seules, celles sur la ponctuation et les homophones regroupent plus de 65% des irrégularités syntaxiques commises dans notre corpus.

6.2 Limites de la recherche

Les limites de la recherche sont présentées en trois parties: celles reliées à l'échantillon (6.2.1), celles se rapportant au contenu syntaxique (6.2.2) et celles relevant des catégories d'erreurs (6.2.3).

6.2.1 Échantillon

D'abord, nous sommes consciente que l'échantillon ne peut être parfaitement représentatif de l'ensemble des élèves du secondaire québécois. Rappelons la taille de notre échantillon ainsi que sa répartition par niveau par le tableau XXVII, qui se veut une version allégée du tableau XL, présenté au chapitre 4 portant sur la méthodologie.

Tableau XL Taille de l'échantillon et répartition des sujets par niveau

Niveau du secondaire	Nombre total d'élèves du niveau	
	N	%
1	27	19,9
2	26	19,1
3	24	17,6
4	30	22,1
5	29	21,3
Total	136	100
Total en %	100	-

L'échantillon est trop petit pour être statistiquement significatif des compétences syntaxiques des élèves du secondaire au Québec. D'ailleurs, la taille de l'échantillon provoque des anomalies statistiques dans le groupe, comme c'est le cas en 1^{re} secondaire, niveau dans lequel trois filles se sont démarquées par le nombre élevé d'erreurs qu'elles ont commises. Il y a effectivement toujours des élèves forts et des élèves plus faibles dans chaque groupe, mais même s'il est raisonnable de poser l'hypothèse que le résultat de tous les élèves québécois du secondaire puisse s'apparenter aux résultats obtenus, nous ne pouvons statuer que les résultats sont significatifs. Ainsi, le nombre élevé d'erreurs commises par les trois filles de première secondaire aurait eu un moindre impact dans un échantillon plus grand.

Ensuite, un seul groupe par niveau limite forcément la représentativité géographique et socio-économique. Dans le cas qui nous concerne, les sujets proviennent d'écoles de la banlieue nord de Montréal. Ce milieu a beau n'être ni particulièrement nanti, ni spécialement défavorisé selon l'indice de milieu socio-économique fourni par le MELS, il n'en demeure pas moins qu'un échantillon de 136 individus ne peut représenter la diversité de l'ensemble des élèves québécois.

De plus, il aurait fallu idéalement pouvoir suivre les élèves sur cinq ans, ce qui ne pouvait se faire dans le cas qui nous concerne. Nous aurions alors eu un meilleur aperçu de leur évolution, car il est vrai que les forces et les faiblesses des élèves d'une cohorte à l'autre diffèrent.

Nous ne savons pas non plus quelles ont été les notions enseignées aux élèves au cours de leur parcours scolaire. Nous ne sommes pas au fait des absences de leurs enseignants (un enseignant a-t-il dû quitter pour des raisons personnelles et a été remplacé par plusieurs suppléants, par exemple?) ou des absences des élèves eux-mêmes. Nous devons présumer que l'enseignement reçu dans les années

précédant la collecte de données respecte le programme ministériel et la progression des apprentissages, mais nous ne pouvons en avoir la certitude.

Aucun test statistique n'a été effectué pour vérifier le caractère significatif des résultats. Cependant, compte tenu du fait que ce sont des statistiques descriptives, nous jugeons approprié de tirer des conclusions à partir des résultats obtenus.

Nous croyons raisonnable d'imaginer une tendance similaire à l'échelle de la province à celle observée dans notre échantillon sur la base de cette même tâche qu'était la rédaction d'un texte narratif. Nos résultats démontrent des difficultés majeures en syntaxe, comme c'était le cas dans les recherches présentées dans la recension des écrits (2.3.3).

D'ailleurs, *l'Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite* de Boivin et Pinsonneault (2014) nous laisse croire que nos résultats sont plausibles. Avec 250 textes d'élèves de 4^e année primaire, puisés aléatoirement dans la banque ministérielle, 220 de 6^e année primaire, de 250 de 2^e secondaire et de 249 de 5^e secondaire, les chercheuses présentent un échantillon beaucoup plus représentatif que le nôtre. Nos résultats rejoignent les leurs. C'est ce que démontre le tableau XLI, où les colonnes B & P présentent les résultats des chercheuses et JN, les nôtres. Nous ne conserverons ici que ceux se rapportant à la 2^e et à la 5^e secondaire puisque ce sont deux des niveaux que nous avons étudiés.

Tableau XLI Comparaison nos NM100 en S, OG et OL en 2^e et 5^e secondaire avec ceux de Boivin et Pinsonneault (2014)⁴²

	Syntaxe (NM100)		Orthographe grammaticale (NM100)		Orthographe lexicale (NM100)	
	JN	B & P	JN	B & P	JN	B & P
2 ^e secondaire	7,48	6,31	3,60	3,34	3,70	2,61
5 ^e secondaire	4,27	3,87	2,01	1,58	1,76	0,89

Nous pouvons d'emblée constater que l'importance relative accordée à chacune des catégories est presque la même. Ainsi, la syntaxe demeure la catégorie dans laquelle se trouve le plus grand nombre d'erreurs dans la recherche de Boivin et Pinsonneault (2014) et ce, aux deux niveaux. Il est vrai que

⁴² Ces résultats se trouvent à la page 29 du rapport final présenté au MELS.

contrairement à nos résultats, ceux des chercheuses placent l'orthographe lexicale en deuxième place, mais nous ne pouvons affirmer qu'une différence dans le NM100 de 0,10 entre nos résultats en OG et en OL nuit considérablement à l'établissement de parallèles entre nos données et celles de Boivin et Pinsonneault. C'est donc dire que globalement, les deux recherches permettent de constater que la syntaxe est assurément la catégorie dans laquelle nous comptons le plus grand nombre d'erreurs.

Nos résultats peuvent sembler plus faibles que ceux de Boivin et Pinsonneault (2014). Il est important de souligner que leur échantillon comprend des textes d'élèves issus d'écoles privées. Ceux-ci ont tendance à commettre moins d'erreurs (Boivin et Pinsonneault, notamment p.32 et 34), ce qui contribue certainement à faire diminuer le NM100.

En somme, les résultats de Boivin et Pinsonneault nous permettent de croire en la plausibilité des nôtres.

6.2.2 Un contenu syntaxique méconnu

Notre objectif de connaître les difficultés syntaxiques des élèves de notre corpus a été atteint, mais pour avoir une idée précise de leurs compétences, il aurait fallu connaître également ce qu'ils peuvent produire sans faire d'erreurs. Par exemple, nous notons une augmentation du nombre d'erreurs dans la catégorie *types et formes de phrase* en 3^e secondaire chez les garçons. Est-ce parce qu'à ce niveau, il y a davantage d'élèves qui varient les types et les formes de leurs phrases? Aussi, nous ne notons pas de baisse considérable du nombre d'erreurs liées aux phrases complexes en 2^e, 3^e et 4^e secondaire. Ces élèves osent-ils intégrer plus de phrases complexes et par conséquent, commettent davantage d'erreurs dans cette catégorie? Nous ne pouvons répondre à ces deux questions, car nous ne connaissons que les erreurs produites et non le contenu syntaxique des textes dans leur ensemble, ce qui aurait demandé une analyse d'une ampleur considérable, peu envisageable dans le contexte d'un mémoire de maîtrise.

Il est important de souligner que ce n'est pas parce que l'on retrouve peu ou pas une erreur que les élèves réussissent bien. Peut-être que cela est simplement dû à l'absence de groupes syntaxiques ayant créé un contexte d'erreur possible. D'ailleurs, le texte narratif, privilégié pour notre recherche, a sans doute favorisé un contexte dans lequel se retrouvaient certaines formulations, mais a nui à d'autres, qui auraient permis d'observer d'autres types d'erreur.

6.2.3 Certaines catégories très inclusives

Rappelons que nous avons fait le choix d'utiliser les données de la recherche de Boivin et Pinsonneault (2014). La grille des chercheuses fournit déjà bon nombre de catégories qu'elles jugeaient essentielles

pour leur recherche, mais il s'avère que la majorité des erreurs se retrouvent dans des catégories résiduelles, ce qui pose problème pour notre propre recherche, dont les objectifs diffèrent.

En ce qui a trait au codage, nous nous sommes donc aperçue de certaines lacunes. Cela se reflète dans certaines catégories. C'est particulièrement le cas des catégories *punctuation* et *phrase simple*, pour lesquels l'erreur la plus répandue est *autre* : *S P autres* et *S Ph S autres*. Parmi les codes liés aux homophones, *S H autres* arrive en deuxième place. Il s'agit même des trois catégories les plus importantes en nombre d'erreurs. La grille de codage utilisée, qui se trouve en annexe II, détaille une partie des erreurs pour lesquelles le code *S P autres* est utilisé : absence de virgule entre des mots pour marquer l'insistance, signe manquant ou de trop (par exemple les guillemets ou les tirets dans un dialogue, le point d'exclamation après une interjection), absence de majuscule ou présence de point à la fin d'un titre, absence de majuscule en début de phrase, majuscule sur un mot précédé d'un signe de ponctuation autre que le point, absence de point entre deux phrases lorsque la majuscule est présente ou à la fin d'un paragraphe, etc. Voilà plusieurs éléments d'intérêt en ponctuation qui n'ont malheureusement pas été identifiés précisément.

Notre grille de codage ne nous a pas permis non plus d'isoler les erreurs liées à la phrase passive ou impérative. En effet, la catégorie *types et formes de phrase* ne comprend que les erreurs portant sur les phrases interrogatives et négatives. Par exemple, l'erreur dans la phrase **Regarde_s par la fenêtre*⁴³ serait classée en orthographe grammaticale. Nous pourrions toutefois croire que l'origine de l'erreur serait due à la difficulté à reconnaître la non réalisation lexicale du sujet liée causée par le recours à la phrase impérative. La phrase impérative nécessite l'emploi d'un verbe à l'impératif et oblige le scripteur à modifier la terminaison d'un verbe à la 2^e personne du singulier, soit en supprimant le *s*. Cela signifie que des erreurs que nous pouvons considérer à l'origine d'un manque de maîtrise de la phrase impérative ou de la phrase passive entrent dans une autre catégorie d'erreur, nous empêchant ainsi d'identifier clairement les erreurs dues aux phrases passive et impérative.

6.3 Recommandations et pistes à explorer

Nous avons répondu aux questions posées dans le contexte de notre mémoire. L'objectif ultime de notre recherche demeure d'avoir un impact concret dans le milieu de l'enseignement. Les conclusions auxquelles nous sommes parvenue nous permettent d'amener certaines recommandations. Celles-ci s'adressent au MELS et aux commissions scolaires (6.3.1) ainsi qu'aux enseignants (6.3.2). Nous

⁴³ Exemple fictif.

terminons ce mémoire en suggérant des pistes à explorer afin d’approfondir les connaissances que nous avons des compétences syntaxiques des élèves du secondaire (6.3.3).

6.3.1 Les modifications que pourraient apporter le MELS et les commissions scolaires

Il est raisonnable de croire que les conclusions tirées de notre échantillon puissent être extrapolées à l’échelle de la province malgré les limites mentionnées dans la partie 6.2.1.

Nous avons ressorti tout au long du chapitre 5 que la ponctuation et les homophones sont à l’origine de nombreuses erreurs. C’était particulièrement le cas avec l’usage de la virgule. Nous soulevons dans la partie 6.1.2 que la recherche de Lord (2012) fait ressortir que l’emploi de la virgule demeure imprécis dans la tête de plusieurs enseignants. Les résultats que nous obtenons semblent nous donner raison. Les erreurs dues à la ponctuation chez les élèves sont fort nombreuses et nous pouvons imaginer qu’une des explications proviendrait d’une lacune dans la maîtrise des règles d’usage de la virgule.

Comme nous l’avons expliqué dans notre cadre conceptuel dans la section 3.1, les règles régissant les différents accords, la ponctuation et l’identification d’une catégorie grammaticale dépendent de l’analyse de la phrase et des groupes qui la composent. Nous pouvons émettre l’hypothèse que les difficultés sont causées par une analyse syntaxique déficiente, au regard de la grammaire moderne. Les enseignants doivent d’abord avoir une vision claire de l’approche syntaxique de la grammaire moderne afin d’aider les élèves à développer leur capacité analytique de la phrase, réduisant par conséquent le nombre d’erreurs.

La recherche de Lord semble nous donner raison. En effet, ce sont 75 % d’entre eux qui souhaiteraient avoir davantage de formation sur la grammaire moderne (2012 : 240). Il faudrait donc revoir la formation initiale des maîtres en y ajoutant non seulement des cours sur la grammaire moderne, mais sur la façon d’enseigner la syntaxe, et plus précisément la ponctuation, avec cette approche. Ainsi, les enseignants fraîchement sortis des universités seraient mieux outillés. Les enseignants déjà en poste se verraient offrir une formation continue sur le sujet, eux qui ont plutôt vu dans les dernières années leurs journées de formation consacrées à la Réforme de l’éducation ou au programme qui la sous-tend (Lord, 2012 : 240).

Les enseignants pourraient avoir reçu la formation la plus complète qui soit, si les objectifs pour chaque niveau ne sont pas clairement définis, un élève peut recevoir un enseignement lacunaire. C’est un risque qui existe bel et bien, nous dit Lord :

D'autre part, comme il existe un flou dans les programmes en matière de progression pour identifier les contenus à l'étude pour chaque année du secondaire, les enseignants ne savent pas précisément ce qu'ils doivent enseigner à un degré donné. (2012 : 241)

Le MELS pourrait également s'assurer que la progression des apprentissages est claire pour les enseignants afin qu'il n'y ait aucune ambiguïté quant aux notions à enseigner à chacun des niveaux. Ils ne se demanderaient plus si tel ou tel concept a été vu l'année précédente. Ils couvriraient l'ensemble des connaissances essentielles à une bonne maîtrise de la langue française sur cinq ans, afin que l'élève quitte l'école secondaire après avoir développé les compétences nécessaires pour bien écrire. Il est vrai que la progression des apprentissages est facilement accessible. Peut-être est-elle simplement méconnue des enseignants.

6.3.2 Les modifications que pourraient apporter les enseignants de français

Des enseignants bien formés sont outillés pour devenir plus efficaces en classe, ce qui signifie mieux intervenir pour améliorer le bilan des erreurs des élèves. Nos résultats mettent en évidence des difficultés majeures chez l'ensemble des élèves en ponctuation. Même s'il y a diminution du nombre d'erreurs au fil des ans, cette catégorie représente autour de 40 % des erreurs commises dans les textes et ce, à chacun des niveaux. Il semble donc qu'une plus grande proportion du temps devrait être investie dans la ponctuation, particulièrement dans les règles entourant l'usage de la virgule, comme nous l'avons mentionné précédemment. Parmi les cinq erreurs les plus fréquentes, nous en retrouvons trois relatives à la ponctuation : *S P autres*, *S P CdeP/adjointe déplaces*, *S P coordination adv relation*. Le premier type d'erreurs, trop inclusif, ne permet pas d'être suffisamment précis pour apporter des changements ciblés. Toutefois, les deuxième et troisième types nous laissent savoir que les enseignants peuvent revoir leurs pratiques d'enseignement ou le temps consacré à la virgule lorsqu'il y a déplacement d'un complément de phrase ou d'une adjointe, lors des cas de virgule devant un coordonnant ou après un adverbe de relation⁴⁴. L'identification des compléments de phrases (et des adjointes, qui sont assimilées aux compléments de phrase dans les grammaires scolaires), fait partie des compétences de base dans la maîtrise de la structure de la phrase et, une fois l'analyse syntaxique bien comprise, la maîtrise de la ponctuation associée ne devrait pas poser de problème. Une approche reposant sur la grammaire moderne contribuerait à améliorer les performances en écriture des élèves, comme le suggèrent Boivin et Pinsonneault (2014).

⁴⁴ Pour des exemples précis, il est possible de se référer à la grille de codage en annexe II.

L'autre catégorie qui pose problème à l'ensemble des élèves est celle des homophones. De la 1^{re} à la 5^e secondaire, ce sont entre 24 et 29 % des erreurs qui sont dues à une incapacité d'identifier clairement la catégorie grammaticale d'un mot, ce qui amène l'élève à produire de nombreuses erreurs. Cette difficulté n'est pas celle d'une poignée d'élèves, mais bien de la grande majorité de ceux-ci, comme l'a démontré la figure 59. L'interprétation de nos résultats a même permis de découvrir que deux des trois erreurs d'homophones les plus répandues sont dues à la confusion entre un verbe à l'infinitif se terminant par «er» et un adjectif ou un participe passé en «é-e-s». L'exemple 44 rappelle les phrases que nous avons fournies en note de bas de page dans le précédent chapitre.

50 **Il aime dansé.*

**Le roman acheter dans cette librairie m'a plu.*

Nous avons alors déterminé que ces erreurs comptaient pour 8,4 % de l'ensemble des erreurs de syntaxe. Intervenir sur cette seule difficulté peut donc avoir un impact considérable. Ce type d'erreurs relève d'une analyse syntaxique déficiente. Une référence constante aux groupes syntaxiques et une observation des catégories grammaticales des mots qui les composent pourrait mener à une diminution du nombre d'erreurs de ce type.

Enfin, bien que le nombre d'erreurs de presque toutes les catégories tend à diminuer d'un niveau à l'autre, l'analyse de chacun des types d'erreur de la 1^{re} à la 5^e secondaire n'aura pas permis de découvrir une tendance menant à une intervention ciblée sur *un* type en fonction des niveaux, si ce n'est que l'impact que peut avoir un enseignement basé sur l'approche de la grammaire moderne. Nous pouvons toutefois souligner qu'une intervention basée sur la rédaction de textes, corrigés en se référant constamment à la phrase de base, pourrait avoir un impact. Pour que chaque élève s'améliore, il doit travailler ses propres erreurs. Pour ce faire, il faut privilégier davantage l'écriture. Plusieurs chercheurs font des recommandations en ce sens. C'est le cas notamment de Paret (1999), de Nadeau et Fisher (2006) et de Boivin (2008).

6.3.3 Pour pousser plus loin l'analyse scientifique

Nous croyons avoir atteint nos objectifs de recherche en répondant aux questions que nous avons soulevées à la fin du chapitre 5. Il est vrai que notre recherche ne permet que d'effleurer les difficultés syntaxiques des élèves du secondaire au Québec. Afin de faire de la majorité des élèves de meilleurs scripteurs en français, nous devons en connaître davantage sur les *compétences* syntaxiques des élèves.

Pour ce faire, il faut non seulement identifier les erreurs commises, mais également les concepts maîtrisés par les élèves. Nous faisons ici référence à ce que nous mentionnions dans la partie 6.2.2 : ce n'est pas parce que nous retrouvons peu ou pas un type d'erreurs que les élèves sont compétents. Pour avoir un portrait des *compétences* syntaxiques des élèves, et pas seulement de leurs *erreurs* syntaxiques, il faudrait adopter une méthode semblable à celle qu'ont utilisée Lemonnier et Gagnon (2010), soit d'identifier d'abord le contenu syntaxique du texte, puis de coder les erreurs. Cette tâche titanesque consisterait à évaluer le poids d'une erreur en la mettant en relation avec le nombre de contextes possibles pour cette erreur. Ainsi, pour déterminer si les élèves maîtrisent les types et formes de phrase, il aurait fallu identifier les types et formes de chaque phrase en plus des erreurs portant, par exemple, sur la phrase interrogative ou négative.

Un tel codage permettrait de mieux comprendre et de mieux suivre l'évolution des élèves dans leur maturation syntaxique.

6.4 Conclusion

Lorsque nous avons commencé notre mémoire, les statistiques de l'épreuve unique de 5^e secondaire du MELS donnaient l'impression que les élèves maîtrisaient plus la syntaxe et la ponctuation que l'orthographe grammaticale et lexicale. Les résultats au critère 5 (orthographe grammaticale et lexicale) incluent toutefois des erreurs qui, selon nous, auraient dû appartenir au critère 4 (syntaxe et ponctuation), car leur origine s'explique par une incapacité à reconnaître la catégorie grammaticale d'un mot en fonction de sa position dans la phrase. Le reclassement des erreurs d'homophones accorde donc plus de poids aux difficultés syntaxiques des élèves.

La recension des écrits a révélé plusieurs recherches portant sur l'orthographe grammaticale et lexicale des élèves, mais que peu s'intéressaient à la syntaxe et à la ponctuation. Celles qui nous ont semblé les plus pertinentes dataient déjà d'une vingtaine d'années et leur grille de codage offrait un niveau de précision insuffisant pour nos besoins, en plus de se fonder sur des cadres peu explicités et semblant relever de la grammaire traditionnelle.

Nous avons donc décidé de dresser le portrait des erreurs syntaxiques des élèves du secondaire québécois afin de déterminer leurs erreurs les plus fréquentes et d'analyser leur évolution. Parmi les retombées de cette recherche, notons qu'elle donne des pistes aux enseignants afin de mieux intervenir en classe. Nos conclusions peuvent également inciter le MELS à encourager les universités à apporter des modifications à la formation des maîtres et à la progression des apprentissages, s'il y a lieu.

La recherche de Boivin et Pinsonneault intitulée «Un modèle didactique d’articulation de la grammaire et de l’écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire» (2014) se déroulait au même moment. Nous avons pu y intégrer ce projet et utiliser des données issues du volet A de cette recherche.

Les réponses à nos questions posées à la fin du chapitre 5 auront permis d’arriver principalement à trois constats. D’abord, la syntaxe est la catégorie dans laquelle nous retrouvons le plus d’erreurs. Ensuite, le détail de cette catégorie révèle que c’est en premier lieu avec la ponctuation et en deuxième lieu, avec les homophones, que les élèves éprouvent le plus de difficultés. La non-maitrise des règles d’usage de la virgule ainsi que la confusion entre les verbes en «er» et les adjectifs ou les participes passés en «é-e-s» représentent un pourcentage important d’erreurs. Finalement, il n’y a pas de tendance claire dans l’évolution du nombre d’erreurs pour chaque code, si ce n’est que la courbe varie énormément d’un à l’autre.

Nous avons proposé des changements qui permettraient, à la lumière de nos conclusions, d’améliorer les compétences syntaxiques des élèves du secondaire. Ces recommandations nécessitent la participation de tous les acteurs du milieu de l’éducation. Nous sommes consciente que changer les pratiques enseignantes reste difficile. La complexité du virage vers la grammaire moderne en classe en est la preuve. Une modification des pratiques nous semble toutefois nécessaire et à notre avis, elle peut donner des résultats très positifs.

Bibliographie

- BOIVIN, M.-C. et PINSONNEAULT, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin/Chenelière Éducation.
- BOIVIN, M.-C. (2008). « L'observation du travail grammatical des élèves en classe et le recours systématique à la phrase de base ». *Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, no 43, p. 10-13.
- BOIVIN, M.-C. et PINSONNEAULT, R. (2009). Description du projet de recherche soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture: Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- BOIVIN, M.-C. et PINSONNEAULT, R. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire* (Rapport no 2010-ER-136922). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- BOIVIN, M.-C. et PINSONNEAULT, R. (2014). *Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite* (Rapport no 350017703). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- CHARTRAND, S.-G. et al. (1999). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal : Graficor.
- CHARTRAND, S.-G. et LORD, M.-A. (2013) L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, pp 86-88.
- CHERVEL, A. et MANESSE, D. (1989). *La dictée : les Français et l'orthographe*. Paris: INRP/Calman-Levy.
- 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. In: *L'année psychologique*. 1991 vol. 91, n°2. p. 187-205.
- GARCIA-DEBANC, C. et FAYOL, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *pratiques*, 115(116), 37-48.
- GENEVAY, É. (1994). *Ouvrir la grammaire: interlocuteur, énoncé, communication, phrase*. Lausanne et Montréal: Éditions LEP et Chenelière Éducation.
- GROUPE DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- HAYES, J. R. et FLOWER, L. S. (1980) Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, p.3-30.

- HEURLEY L. (2006) « La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive », *Langages* 4/ 2006 (n° 164), p. 10-25.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2006). Développer nos compétences en littératie, un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabetisation et les compétences des adultes (EIACA), Québec.
- LORD, M.-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français. Thèse de doctorat en didactique. Québec : Université Laval.
- MANESSE, D. et COGIS, D. (2007). *À qui la faute?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- MELS (2006). Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final – Table de pilotage du renouvellement pédagogique.
- MELS (2008). Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture.
- MELS. *Convention de partenariat*,
[\[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/ConvPartenariat_Guidemplantation.pdf\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/ConvPartenariat_Guidemplantation.pdf), (site consulté le 9 août 2013)
- MELS (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire* [\[http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationfrançais/index.asp?page=mesures/\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationfrançais/index.asp?page=mesures/), (site consulté le 20 juin 2012).
- MELS (2011). [\[http://www.mels.gouv.qc.ca/elevés/examens-et-épreuves/\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/elevés/examens-et-épreuves/), (site consulté le 26 janvier 2014).
- MELS (2011). Résultats aux critères d'évaluation de l'épreuve unique de français de 5^e secondaire. Document obtenu sur demande le 22 août 2013.
- MELS (2013). *Loi sur l'instruction publique*,
[\[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html\]](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html), (site consulté le 12 août 2013)
- NADEAU, M. et FISHER, C. (2009). « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. » In J. DOLZ et C. SIMARD, *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Collection de l'AIRDF, Québec, PUL, p. 209- 232.
- NADEAU, M. et FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal: G. Morin.

- OCDE et STATISTIQUE CANADA (1995). Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, Paris et Ottawa.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (2005). Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, Paris et Ottawa.
- PARET, M-C (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation. Collection Rapports de recherche.
- PARET, M.-C. (1999). « De l'utilité de la phrase de base ». Dans Bergeron, R. et G. De Koninck. *La grammaire au cœur du texte. Québec Français* (hors série), p. 52-53.
- RIEGEL, M, PELLAT, J-C et RIOUL, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- ROUSSEY J.-Y., et PIOLAT A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50, p. 351-372.
- ROY, G-R, LAFONTAINE, L et LEGROS, C (1995). Le savoir grammatical après treize ans de formation. Sherbrooke: Editions du CRP.

Annexe I Consignes données pour la production écrite du volet A

A. Consignes

- Tu dois **écrire une histoire en t’inspirant de l’image** qui se trouve à la page suivante. La scène représentée par l’image doit se retrouver à un moment ou à un autre dans ton histoire.
- Imagine que ton histoire sera publiée **dans un journal ou une revue** et qu’elle sera **lue par des adultes**.
- Ton texte devra compter environ **400 mots, plus ou moins 50 mots**.
- Si tu le désires, tu peux faire un plan et un brouillon de ton texte sur les feuilles mobiles.
- Tu rédigeras **la version finale de ton texte à l’encre** sur le document « version finale » (feuilles lignées).
- À la fin de chaque période, tu replaces **tous les documents dans ton dossier** et tu le remets à ton enseignant(e).

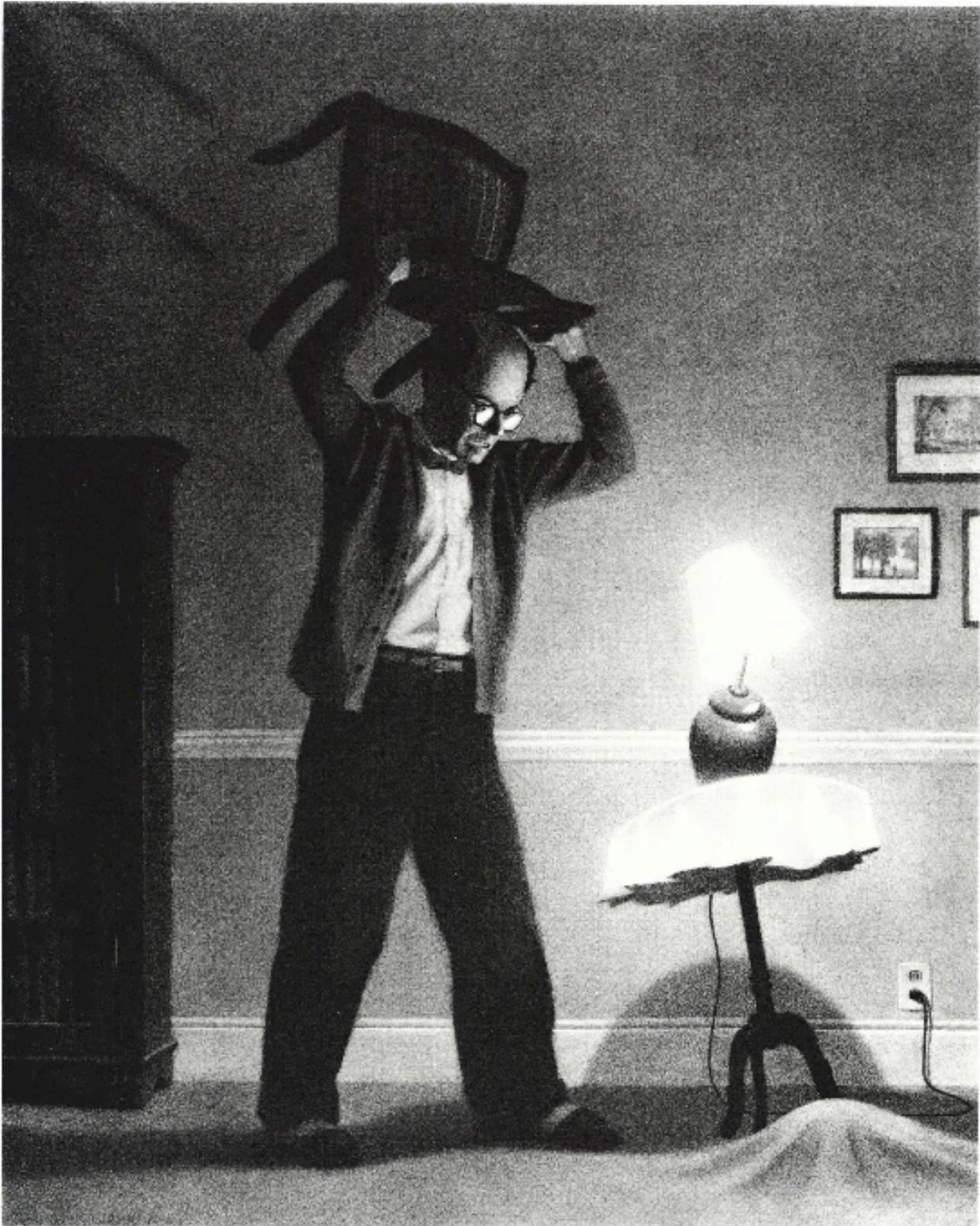
B. Matériel autorisé

Dictionnaire, grammaire et recueil de conjugaison.

C. Temps alloué

Le temps restant au cours d’aujourd’hui + 2 autres périodes.

D. Image



© Van Allsburg, C. (1985). « Sous la moquette », *Les mystères de Harris Burdick*. L'école des loisirs. Reproduction autorisée

Annexe II Grille de codage complète

1. Tableau des données sociodémographiques

niveau 2	niveau 3	exemples	code
école	Des Côteaux	C -1-01-M-f	aDS E Cot
	Horizon	pre_ H _4_01_M_f	aDS E H
	Jean-Baptiste Meilleur	J -4-23-M-f	aDS E JBM
	Léopold Gravel	L -1-01-M-f	aDS E LG
	Des Rives	R -2-01-F-f	aDS E Rives
	Trois-Saisons	T -2-01-F-f	aDS E TS
langue maternelle	autre	L-1-01-M- n	aDS L autre
	français	T-2-01-F-f	aDS L fr
niveau	5	J -5-23-M-f	aDS N cinq
	2	T-2-01-F-f	aDS N deux
	4	J -4-23-M-f	aDS N quatre
	3	L -3-23-M-f	aDS N trois
	1	L-1-01-M-n	aDS N un
sexe	féminin	T-2-01-F-f	aDS S F
	masculin	L-1-01- M -n	aDS S M
test	prétest	pre _L-1-01-M-n	aDS T pre
	posttest	post _L-1-01-M-n	aDS T post

2. Lexique

Remarqueⁱ

niveau 2	description	exemple	code
autres erreurs	- anglicisme, pléonasme - mauvais emploi d'un terme selon le sens	*prendre une marche *rêver sa vie *L'entrepôt a eu un accident . *il se rendit contre	LEX autres
langue familière	<u>Remarqueⁱⁱ</u>	*il y a pu de lumière/il n'y a plus de lumière *j' ai été /je suis allé *ce qu'il aura de besoin	LEX fam

3. Morphologie

niveau 2	description	exemple	code
participe passé ou adjectif	- absence de la consonne finale du PP ou de l'accent final à la forme masculin singulier; - forme sonore erronée pour le PP, incluant les PP en emploi adjectival.	*l'homme assi sur sa chaise *De plus, les passerelles surélevées que les policiers ont installées ont permi aux gens de se déplacer. *un homme vêtit / vêtu *il a aime	MORPHO PP/adj
passé simple	forme sonore erronée pour le passé simple	*elle prena *il reconnaisa *il vue *il voya	MORPHO PS

4. Orthographe grammaticale

niveau 2	niveau 3	description	exemple	code
autres erreurs	toute autre erreur d'orthographe grammaticale	par exemple, erreur d'accord de l'adverbe <i>tout</i> non visée par les codes OG CD/SU receveur erroné	<p><i>*Les animaux c'était toute sauvés.</i></p> <p><i>*Les filles sont tout gentilles. (ex. fictif)</i></p> <p><i>*La voie continue de nous lires l'histoire.</i></p> <p><i>*Ils continuèrent les deux ensembles.</i></p>	OG autres
accord régi par le CD ⁱⁱⁱ	mauvais accord de l'attribut du CD		<i>*Cela les rends dépendant de...</i>	OG CD Attr
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le CD placé après le verbe		<i>*On a aperçue une ombre.</i>	OG CD PPavoir accord CD apres
	toute autre marque d'accord ou consonne finale erronée du PP avec <i>avoir</i>		<p><i>*Ils ont entendue un bruit étrange.</i></p> <p><i>*On a sortient/sortie/sortis les bottes.</i></p> <p><i>*elle a prit</i></p> <p><i>*l'eau a recouvère</i></p> <p><i>*il a eux</i></p>	OG CD PPavoir accord errone autres
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le sujet		<i>*Elle a perdue</i>	OG CD PPavoir accorde sujet
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le CI pronominalisé		<p><i>*Il m'a demandée...</i></p> <p>(où le <i>m'</i> fait référence à un GN féminin)</p>	OG CD PPavoir CI pronom
	PP avec <i>avoir</i> (absence d'accord)		<i>*Les filles qu'elle a vu.</i>	OG CD PPavoir sans accord

	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un verbe pronominal dont l'accord est régi par le CD		<i>*Ils se sont rencontré.</i> <i>*Certains touristes se sont même mouillés les pieds.</i>	OG CD PP pronominal
	marque d'accord du CD sur un mot qui ne devrait pas recevoir de marque d'accord du CD		<i>*[...] les faire partirs.</i> <i>*Les barrages qu'on a vu construies [...]</i> <i>*Les facteurs, ont les a mêmes vu distribuer le courrier en bateau!</i> <i>*Je fis sortirent toute la classe ainsi que le professeure.</i>	OG CD receveur errone
accord dans le GN	accord de l'adjectif	en genre	<i>*vieille homme</i> <i>*les vagues provoqués</i> <i>*les vagues provoquers (+ code S H inf/pp adj)</i> <i>*l'homme assit sur son fauteuil</i>	OG GN adjectif genre
		en nombre	<i>*les vagues provoquée</i>	OG GN adjectif nombre
	accord du déterminant	en genre et en nombre pour un déterminant ^{iv}	<i>*cet blague</i> <i>*un longue descente</i> <i>*situé aux bord de la mer</i> <i>*quatres rues</i> <i>*chaques jour</i>	OG GN determinant
	accord dans la chaîne Det-Adj-nom effectué sur une base erronée		<i>*une aire fraîche</i> <i>*une belle escalier</i> <i>*Leurs deuxiemes tentatives n'a pas marché</i>	OG GN chaîne

	absence de marque du pluriel sur le noyau ou marque de trop		<p><i>*les avants-midi</i></p> <p><i>*Le facteur leur distribue le courrier en bateaux.</i></p> <p><i>*Ils ont mis sur pieds...</i></p> <p><i>*La construction [...]bas sont pleins.</i></p> <p><i>*Les Daltons</i></p> <p><u>Ne codifier qu'une seule erreur^v :</u></p> <p><i>*chaques jours</i></p> <p><i>*un beau bateaux</i></p> <p><i>*Il a passé de bon moment en sa compagnie.</i></p> <p><i>*au humain d'Europe</i></p> <p><i>*au porte de Québec</i></p> <p><i>*il joue au bille</i></p>	OG GN noyau
	accord du prédéterminant (<i>tout</i>) ^{vi}		<i>*toute les personnes</i>	OG GN predet
	absence ou présence d'une marque d'accord erronée sur un nom à l'intérieur d'un GPrép ou d'un GN complément du nom		<p><i>*des montres en ors</i></p> <p><i>*des bateaux à moteurs</i></p> <p><i>*ces fins de semaines</i></p> <p><i>*les boites en conserves</i></p> <p><i>*Martin et Léon, chanteur (...)</i></p> <p><i>*coffre à crayon</i></p> <p><i>*une clé à message</i></p>	OG GN receveur errone
acco rd	accord erroné ou manquant de l'attribut du		<i>*Plusieur animal... qui était rendu agressif...</i>	OG Su Attr

sujet		<i>*Pierre était embarrassée.</i> <i>*la ville est bâtit</i>	
accord erroné ou manquant du participe passé employé dans une participiale		<i>*Rendu à la maison, la fillette...</i> <i>*Situé au bord de la mer, la ville est bâtie sur des pilotis en bois.</i> <i>*Assit sur son canapé, il ...</i>	OG Su participiale
PP avec être	sans sujet réalisé	<i>*Étant partis le chercher, la famille...</i>	OG Su PPetre sujet non realise
	avec sujet réalisé	<i>*nous sommes parti</i> <i>*l'accès aux boutiques et aux maisons a été barrée</i>	OG Su PPetre sujet realise
absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un verbe pronom. dont l'accord est régi par le sujet		<i>*Cette histoire s'est passé...</i>	OG Su PPpronominal
marque d'accord du sujet sur un mot qui ne devrait pas recevoir de marque d'accord du sujet	Par exemple : - verbe à l'infinitif « accordé » avec le sujet; - adverbe « accordé » avec le sujet	<i>*Ils étaient tristes de ne pas pouvoir se revoient.</i> <i>*Ils le regardent crochent.</i> <i>*Ils partir à rirent.</i> <i>*Ils parlent forts.</i> <i>*certains touristes se sont mêmes mouillé les pieds</i>	OG Su receveur errone
accord du verbe	La désinence verbale est absente <u>Remarque</u> ^{vii}	<i>*on par</i> <i>*il eu</i> <i>*il parti</i> <i>*le facteur leur distribu le courrier</i> <i>*les Vénitiens save</i>	OG Su verbe DV absente

			<i>*Il travail</i>	
--	--	--	--------------------	--

5. Orthographe lexicale

Remarque^{viii}

niveau 2	description	exemple	code
autres erreurs	<ul style="list-style-type: none"> - absence de majuscule pour un nom propre; - faux homophones; - fusion de mots; - majuscule sur un mot à l'intérieur de la phrase (non précédé d'un signe de ponctuation); - erreur dans la forme du participe présent; - les chiffres (en bas de 10) qui doivent être écrits en toutes lettres; - autre erreur d'orthographe lexicale. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>*J'aime bien émilie.</i> <i>*cher/chez</i> <i>*désert/dessert</i> <i>*est/et</i> <i>*parconte/par contre</i> <i>*ce qui savait passé (+ S PhS GV pronominal auxiliaire errone)</i> <i>*Hors, en Décembre dernier, l'eau a recouvert les quais et les rues de la cité.</i> <i>*en marchent</i> <i>*en transmettan</i> <i>*J'ai marché 2 minutes.</i> <i>*cette fois _ là</i> <i>*au _ dessus de quelque chose</i> <i>*mr./M.</i> 	OL autres

		<i>*plusieur magasins</i>	
marque de pluriel erronée pour les noms et les adjectifs		<i>*des bisoux</i> <i>*des animals</i> <i>*nos sympathiquent guides</i> <i>*les quaix</i> <i>*les vagues provoquent</i> (+ OG GN adj genre)	OL pluriel

6. Syntaxe

niveau 2	niveau 3	description / niveau 4	exemple	code
P à construction particulière		- emploi erroné du présentatif <i>il y a</i> ; - utilisation erronée de <i>il était une fois</i> ; - emploi erroné d'une construction impersonnelle; - etc.	<i>*Il a de belles fleurs dans ce parterre.</i> <i>*Qu'avait-il dans cette cave?</i> <i>*Il était une fois(,) Pierre rencontra une princesse.</i> (Une seule erreur, avec ou sans la virgule.) <i>*Il est arrivé un incendie à cette maison.</i>	S construction particulière
détermination de la catégorie grammaticale /homophon	*2 ^e pers. du pluriel / infinitif		<i>*Vous voulez allez au cinéma?</i>	S H 2ppl/inf
	*2 ^e pers. du pluriel / PP ou adjectif		<i>*Vous avez oubliez...</i>	S H 2ppl/pp adj

es	*adverbe / pronom + verbe		*là/l'a	S H adv/proV
Remarque ^{ix}	autres erreurs « d'homopho nie » (incluant les homophones lexicaux et les confusions entre les sons é et è pour les désinences verbales)	Remarques ^x et ^{xi}	<p>*Sa voit porte loin.</p> <p>*Il aime son travaille</p> <p>*ce n'ait pas tes oignons!</p> <p>*qu'elle que/quelque</p> <p>*beaucoup d'ennuie/*d'ennui</p> <p>*les habitants de Venise ont du <i>s'adapter</i></p> <p>*Les médecins ont une raison de <i>s'inquiétait/s'inquiéter.</i></p> <p>*Il était une fois, un homme qui <i>s'appelais Robert, a était/été invité</i> <i>pour un souper.</i></p> <p>*Quand il parler/partait il <i>caché/cachait la clé soule planché</i> <i>et n'est jamais revenu.</i></p>	S H autres
	*auxiliaire / préposition		*Je vais a l'école.	S H aux/prep
	*déterminant démonstratif / possessif		* Ces voisins le trouvent détestable.	S H ces/ses
	*déterminant / pronom + verbe		<p>*ses/c'est/s'est</p> <p>*ces/c'est/s'est</p> <p>*ma/m'a</p> <p>*mon/m'ont</p> <p>*ton/t'ont</p>	S H det/proV

* déterminant / pronom		<i>*sa/ça;</i> <i>*leurs/leur</i>	S H determinant/pr onom
*infinitif / 2 ^e pers. du pluriel		<i>*Vous vouler aller au cinéma?</i>	S H inf/2ppl
*infinitif / PP ou adjectif		<i>*passer/passé;</i> <i>*il l'a bouger/il l'a bougé</i>	S H inf/pp adj
*pronom personnel ou déterminant / adverbe		<i>*là/là (seul cas)</i>	S H là/LAaccent
*adverbe / pronom personnel ou déterminant		<i>*là/là</i>	S H LAaccent/là
*pronom / auxiliaire ou verbe		<i>*on/ont</i>	S H on/ont
*auxiliaire ou verbe / pronom		<i>*ont/on</i>	S H ont/on
*coordonnant /adverbe		<i>*ou/où</i>	S H ou/OUaccent
*adverbe / coordonnant		<i>*où/ou</i>	S H OUaccent/ou
*PP ou adjectif / 2 ^e pers. du pluriel		<i>*Mangé votre dessert!</i>	S H pp adj/2ppl
*PP ou adjectif / infinitif		<i>*maltraité/maltraiter</i>	S H pp adj/inf

*préposition / auxiliaire		<i>*Il à beaucoup d'amis.</i>	S H prep/aux
*pronom démonstratif / pronom personnel		<i>*c'est/s'est</i> <i>*ce/se</i> <i>*c'en/s'en</i>	S H pronom démonstratif/p ersonnel
*pronom / déterminant		<i>*se soir</i>	S H pronom/deter minant
*pronom personnel / pronom démonstratif		<i>*pour voir se qu'il avait</i>	S H pronom personnel/dem onstratif
*pronom personnel / pronom + verbe	<u>Remarque</u> ^{xii}	<i>*Les enfants la/l'a pas vue.</i> <i>*les/ l'est</i> <i>*les/l'ai</i>	S H pronom/proV
*pronom + verbe / adverbe		<i>*l'a/là</i>	S H proV/adv
*pronom + verbe / déterminant		<i>*m'a/ma</i> <i>*c'est/ces</i> <i>*c'est/ses</i> <i>*l'ai/les chats</i> <i>*l'a/la forme grandi</i>	S H proV/det
*pronom + verbe / pronom personnel		<i>*Il l'a/la chercha partout.</i> <i>*On l'ai/les a même vue.</i> <i>*La situation l'ai/les a rendus dépendants.</i> <i>*l'est/les</i>	S H proV/pronom

	*pronom+ subordonnant / déterminant	Remarque ^{xiii}	<i>*quel que/quelque</i> <i>*quelles que/ quelques</i>	S H quel que/quelque
	*déterminant / pronom+ subordonnant		<i>*quelque/quel que</i>	S H quelque/quel que
	*déterminant possessif / démonstratif		<i>*Ses chemises-là sont sales.</i>	S H ses/ces
	*déterminant possessif / verbe être		<i>*Ils son gentils.</i>	S H son/sont

<p>ponctuation xiv</p>	<p>autres erreurs de ponctuation</p>	<p>- autres erreurs d'absence d'une virgule;</p> <p>- absence de virgule entre des mots répétés pour marquer l'insistance;</p> <p>- signe manquant ou de trop (par exemple les guillemets^{xv} ou les tirets dans un dialogue, le point d'exclamation après une interjection);</p> <p>-titre : absence de majuscule ou présence de point à la fin;</p> <p>- absence de majuscule en début de phrase;</p> <p>- majuscule sur un mot précédé d'un signe de ponctuation autre que le point;</p> <p>- absence de point entre deux phrases lorsque la majuscule est présente ou à la fin d'un paragraphe;</p> <p>- signe de ponctuation erroné entre deux phrases syntaxiques;</p> <p>- présence d'une virgule entre deux P syntaxiques de même sujet.</p>	<p><i>*Pierre retourna chez lui_ fâché de cette nouvelle^{xvi}.</i></p> <p><i>*Il resta dans la rue sans un seul sous__ seul et perdu.</i></p> <p><i>*Elle rentra chez elle__ terrorisée.</i></p> <p><i>*Celui-ci__ terrifier__ est allé revoir son copin.</i></p> <p><i>*Il trouve de l'or__ beaucoup d'or.</i></p> <p><i>*Tout__ tout__ tout les sécur [...]</i></p> <p><i>* __ Entré__ s'exclama Harris. (une seule erreur)</i></p> <p><i>* « Boum_ »</i></p> <p><i>*Une bosse dans le tapis_</i></p> <p><i>*sous la moquette_ (2 erreurs)</i></p> <p><i>*mon nom est Richard Michael, et je vous merci.</i></p> <p><i>*« Dans ces moments-là, ont s'adaptent! » Explique nos sympatiques guides.</i></p> <p><i>*Hier, Je suis allée à la piscine.</i></p> <p><i>*Vers minuit 12h une voix le réveilla en sursaut Cette voix ressemblait étrangement à celle de sa femme.</i></p>	<p>S P autres</p> <p>181</p>
----------------------------	--------------------------------------	---	--	------------------------------

	absence de virgule avant ou après C de P déplacé ou une adjointe déplacée	Complément de phrase; phrase subordonnée ou participiale déguisée en début de phrase, qu'il est possible de reconstruire en P	<p><i>*Hier nous nous sommes bien amusées.</i></p> <p><i>*Apeuré_ l'enfant lui expliquait que tous les jeunes le détestaient.</i></p> <p><i>*Paniqué__ il se suicida, stressé de devenir coupable d'un meurtre.</i></p> <p><i>*En jouant de la guitare_ j'ai ...</i></p> <p><i>*Surpris il...</i></p> <p><i>*Quoique+ P il... ; *Bien que + P il... ; *Puisque + P il...; *Si (hypothétique) +P il...</i></p> <p><i>*Étant donné que + P il...</i></p>	S P CdeP/adjointe deplaces
	ponctuation erronée pour un complément du nom	<p>- absence de virgule nécessaire pour encadrer un complément du nom explicatif (par exemple, la relative explicative ou un GN mis en apposition);</p> <p>- présence de virgule devant un complément du nom restrictif.</p>	<p><i>*Ma mère__ qui s'appelle Danielle__ est secrétaire.</i> (ex. fictif)</p> <p><i>*Mon voisin__ M. Dupont__ est très grognon.</i> (ex. fictif)</p> <p><i>*Pierre_ fâché de cette nouvelle_ retourna chez lui^{xviii}.</i> (ex. fictif)</p> <p><i>*Marguerite était la femme_ qui habitait à l'auberge.</i></p>	S P compl du nom

absence de virgule devant ou après un coordonnant ou un adverbe de relation	<p>- absence de virgule devant un coordonnant (<i>mais, car</i>) ou un adverbe de relation (<i>alors, donc</i>) en milieu de phrase Remarque^{xix} ;</p> <p>- absence de virgule après un adverbe de relation ou de modalisation en début de P</p> <p>- absence de la virgule devant le coordonnant « et » entre P syntaxiques avec des sujets différents.</p>	<p><i>*Il entendit crier_ donc il se dépêcha.</i></p> <p><i>*Il entendit crier mais, il ne put arriver à temps.</i></p> <p><i>*Tout à coup_ il...</i></p> <p><i>*Premièrement_ il...</i></p> <p><i>*Malheureusement_ il...</i></p> <p><i>*Sans sans rendre compte la clé a tombé du ventre de l'animal__et il n'ont plus jamais retrouvé la clé.</i></p>	S P coordination adv relation
détachement erroné par une virgule	virgule devant le complément de phrase placé en fin de phrase	<i>*Les adolescents sont tellement précoces_ de nos jours.</i>	S P Detach CdeP fin de phrase
	présence d'une virgule devant une corrélatrice	<i>*Il était tellement énervé_ qu'il tomba en courant.</i>	S P Detach correlative
	dans le GV (virgule entre V et complément)	<i>*Il a acheté_ des bonbons.</i> <i>*Il était une fois, un prince et une princesse.</i> <i>*J'ai pensé_ que Jean était malade.</i>	S P Detach GV
	entre subordonnant et P	<i>*J'ai pensé que_ Jean était malade.</i> (ex. fictif)	S P Detach sub P
	entre sujet et prédicat	<i>*Mon amie et moi_ allons au parc.</i>	S P Detach sujet predicat
deux-points	absence devant la citation	<i>*[...] en se disant « Tout ce temps [...] .»</i>	S P deux points citation
	présence devant une énumération sans terme explicite	<i>*Il se cache derrière : la télévision, les meubles, le garde-manger, et même derrière les rideaux).</i>	S P deux points enumeration

	absence d'encadrement	d'un groupe détaché ou d'un pronom de reprise	<p><i>*Moi et ma sœur Ariane__ on voit...</i></p> <p><i>*Jean__ lui, n'est pas d'accord. (ex. fictif)</i></p> <p><i>*Le tapis__ je le vois.</i></p> <p><i>*[...] mais le plus étrange__ c'est que personne n'a jamais revu Paul depuis l'incident.</i></p>	S P Detach avec reprise
		absence de virgule devant l'incise	<i>*« Passe-moi le beurre » _ demanda-t-il.</i>	S P incise
phrase complexe	autres erreurs dans la phrase complexe		<p><i>*Mais de juin 1923, un mois chaud ou Arnold, agé de seulement 24 ans à l'époque, allait se reposer au bord de la piscine avec sa fameuse et fidèle bière à la main.</i></p> <p><i>*Le premier rat qu'il avait découvert était pendant qu'il soupait.</i></p>	S PhC autres
	mauvais choix du subordonnant		<p><i>*que/ dont</i></p> <p><i>*qui / qu'il</i></p> <p><i>*qu'il / qui</i></p>	S PhC choix du subordonnant
	concordance des temps	dans une phrase complexe avec une subordonnée ou un <i>si</i> de condition	<p><i>*Il m'a demandé ce que je fais là.</i></p> <p><i>*Il était une fois une fille qui s'appelle Marie. Remarque^{xx}</i></p>	S PhC concordance temps

coordination ou juxtaposition de P	<p>- erreur de coordination de P (absence, coord. de trop, mauvais choix de coord.);</p> <p>- mauvaise coordination de Psub;</p> <p>- absence d'un signe de ponctuation entre deux phrases syntaxiques</p>	<p><i>*L'enquête à été régler ces l'homme qui étais soul ce soir la et qui tua sa femme voilà pourquoi il ne se rappelais plus de rien.</i></p> <p><i>*Plus qu'elle essayer plus qu'elle s'enfonçait.</i></p> <p><i>*Ils ont décidé de prendre une marche et trouver une abri pour y dormir.</i></p> <p><i>*Dans la maison calme, un bruit se fit entendre Harry se réveilla.</i></p> <p><i>*J'étais fâcher je lui criais de se dépêcher.</i></p>	S PhC coordination/juxtaposition de P
subordonnée corrélatrice	corrélatrice sans adverbe corrélatif ou mauvaise construction de la subordonnée	<p><i>*Il cria Ø fort qu'on appela la police.</i></p> <p><i>*Il était si bien à laise qu'il se mit à lui raconter sa vie.</i></p>	S PhC correlative
enchaînement erroné de 3 P	<p>3 phrases syntaxiques ou plus enchaînées de manière erronée (absence de ponctuation, connecteur erroné, etc.)</p> <p>Remarques^{xxi} et^{xxii}</p>	<p><i>*Ils arrachèrent le premier tapis et posa l'autre tapis, le nouveau tapis était d'une couleur verte olive assez mal choisi, la couleur était plus ou moins accueillante.</i></p> <p><i>*Dans la maison calme, un bruit se fit entendre Harry se réveilla puis le bruit retentit à nouveau.^{xxiii}</i></p>	S PhC enchaînement
insertion de P	absence d'inversion dans l'incise	<i>*« Pis, belle soirée? » il lui demanda.</i>	S PhC inversion incise
participiale ou infinitive	problème dans la construction de la subordonnée	<p><i>*[...] sans le moindre geste posé. (au lieu de Sans avoir posé le moindre geste ou Sans poser le moindre geste)</i></p> <p><i>*Après une partie de posé [...]</i></p> <p><i>*Rendue 21h30, [...]</i></p>	S PhC part/inf

		sujets non coréférentiels	<p><i>*Marchant dans la forêt, <u>les étoiles</u> éclairaient mon chemin.</i></p> <p><i>*En effect, après avoir appelé M. Beluching, <u>il</u> s'est mis en colère puisqu'il savait que tout cela n'était qu'une blague.</i> (selon le contexte, c'est M. Beluching qui s'est mis en colère)</p>	S PhC part/inf sujet
P subordonnée relative		problème dans la construction ou la position de la subordonnée relative dans la phrase	<i>*Il vit les enfants par la fenêtre qui riait.</i>	S PhC sub rel construction
		relative infinitive erronée : cas où le sujet n'est pas le même mot que le CD du verbe à l'infinitif	<i>*Un homme peu sympathique mais agréable à parler.</i>	S PhC sub rel infinitive erronée
		présence d'un pronom résomptif qui crée une relative pléonastique	<p><i>*Le recueil <u>dont</u> le critique en parle...</i></p> <p><i>*Le recueil <u>que</u> le critique en parle...</i></p> <p>(2 erreurs : <i>que</i> = S PhC choix du subordonnant)</p>	S PhC sub rel pro resomptif
P subordonnée		choix du mode dans la P sub	<p><i>*pour qu'elle s'éteindre</i></p> <p><i>*il faut que je fais la vaisselle</i></p> <p><i>*Elle passait des journées a cherche sa clé.</i></p>	S PhC subordonnée mode

phrase simple	autres erreurs dans la phrase simple	<p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - absence, mauvais choix de préposition ou prép. de trop; - absence du <i>ne</i> ou du <i>que</i> de restriction; - ordre des compléments verbaux erroné; - autre erreur dans la phrase simple. 	<p><i>*∅ exemple</i></p> <p><i>*Dans un matin d'hiver</i></p> <p><i>*À chaque soir</i></p> <p><i>*Il s'en est fallu que de peu./Il ne s'en est fallu que de peu.</i></p> <p><i>*Il a donné à la personne derrière lui un livre.</i></p> <p><i>*C'est lors d'un vendredi comme tout les autres, Gabriel Giguère alla à l'école Jean-Baptiste Meilleur.</i></p> <p><i>*Il ouvre la porte et pu de sonnerie.</i></p> <p><i>*Des centaines des/de personnes [...]</i></p>	S PhS autres
---------------	--------------------------------------	---	---	--------------

	<p>erreur dans la construction de groupes coordonnés ou juxtaposés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - zeugmes sémantiques ou syntaxiques; - coordination ou juxtaposition de GPrép sans la 2^e préposition; - présence de 2 coordonnants; - juxtaposition de groupes de catégories différentes; - juxtaposition de GN sans les déterminants appropriés 	<p><i>*J'arrive à Montréal en avion et en retard.</i></p> <p><i>*Il va à l'école et la maison de son ami.</i></p> <p><i>*Il va à l'école, à la patinoire, ∅ le dépanneur, et retourne chez lui.</i></p> <p><i>*Il n'a pas de femme et ni d'enfant.</i></p> <p><i>*J'ai commencé par sa chambre, ∅ cuisine, ∅ salle de bain et pour finir le grenier.</i></p>	<p>S PhS coordination/juxtaposition de groupes</p>
--	--	--	---	--

	construction du GN	<ul style="list-style-type: none"> - absence d'expansions nécessaires; - absence du noyau du GN; - absence du déterminant ou de la préposition pour le complément du nom (ou mauvais choix); - déterminant <i>des</i> à la place de <i>de</i> dans le contexte de la négation; - erreur dans la position de l'adjectif. 	<p><i>*Elle voulait lui faire une démonstration ∅.</i></p> <p><i>*10 morts et 25 gravements blèssés.</i></p> <p><i>*∅ temps s'arrête</i></p> <p><i>*un manteau ∅ fourure</i></p> <p><i>*une clé ∅ messages</i></p> <p><i>*Il n'y avait pas beaucoup des personnes.</i></p> <p><i>*cette laide maison</i></p> <p><i>*il y a beaucoup de différentes sortes de poissons</i></p>	S PhS GN construction
	construction du GPrép	absence du complément de la préposition ou complément erroné	<p><i>*Mais son fils déménage avec ∅ seulement quelques jours plus tard.</i></p> <p><i>*Pour finir, je vais vous parler de pourquoi les jeunes devraient mieux connaître le St-Laurent.</i></p>	S PhS GPrep complément absent
	construction du GV	absence d'une préposition nécessaire	<p><i>*Il a téléphoné ∅ la police.</i></p>	S PhS GV absence prep
		auxiliaire erroné dans une construction non pronominale	<p><i>*Il a arrivé en retard.</i></p> <p><i>*frustrer que ce rat est gâcher ce beau souper</i></p>	S PhS GV auxiliaire errone
		mauvais choix de la préposition	<p><i>*Il est sorti du tapis.</i></p>	S PhS GV choix prep

		complément absent	<i>*Les enfants ne l'aimaient pas et ∅ avaient très peur.</i>	S PhS GV complément absent
		position d'un pronom complément à l'intérieur du GV	<i>*Il se soûle à en s'endormir.</i> <i>*Donne-moi-le.</i>	S PhS GV ordre pronoms compl
		position de l'adverbe	<i>*Le cri de la bestiole se faisait entendre encore aux oreilles du scientifique.</i>	S PhS GV position de l'adverbe
		préposition de trop	<i>*Je n'ai pas besoin de d'autres cadeaux.</i>	S PhS GV prep de trop
		mauvais choix du pronom complément selon sa fonction (CI vs CD par exemple)	<i>*Il te demande de lui rappeler demain.</i>	S PhS GV pronom complément errone
		ajout d'un pronom sans fonction	<i>*Il (Pierre) n'y avait pas de famille ni d'amis.</i>	S PhS GV pronom sans fonction
		auxiliaire erroné dans une construction pronominale	<i>*Je m'ai demandé quoi faire.</i>	S PhS GV pronominal auxiliaire errone
		pronom absent dans une construction pronominale	<i>*L'homme put ∅ reposer.</i>	S PhS GV pronominal pronom absent
	erreur dans la construction de groupes juxtaposés	- juxtaposition de groupes de catégories différentes; - juxtaposition de GPrép sans la 2 ^e préposition; juxtaposition de GN sans les déterminants appropriés	<i>*Il va à l'école, à la patinoire, ∅ le dépanneur, et retourne chez lui.</i> <i>*J'ai commencé par sa chambre, ∅ cuisine, ∅ salle de bain et pour finir le grenier.</i>	S PhS juxtaposition de groupes
	non-respect du modèle de la P de base	GAdj orphelin	<i>*Fier de lui.</i>	S PhS Mod GAdj orphelin
		GAdv orphelin	<i>*Lentement mais sûrement.</i>	S PhS Mod GAdv orphelin

	Remarque ^{xxiv}	GN orphelin	<i>*Son chat Garneau.</i> <i>*Premièrement, mes intérêts.</i> <i>*Ce qui [...].</i>	S PhS Mod GN orphelin
		GPrép orphelin	<i>*Dans la salle de bain, dans l'armoire, sous les draps et dans la corbeille. (4 GPrép orphelins)</i>	S PhS Mod GPrép orphelin
		GV orphelin	<i>*Faut en rire!</i>	S PhS Mod GV orphelin
		P subordonnée orpheline	<i>*Jusqu'à ce qu'il rencontre Marye-Hélène, une jeune fille blonde aux yeux noisette.</i> <i>*Pour conclure.</i> <i>*Comme quelle partie de la maison ou une autre maison.</i>	S PhS Mod PSub orpheline
reprise pronominale non emphatique	d'un complément	<i>*Les enfants le savaient que cet homme avait peur de la lumière.</i>	S PhS reprise non emphatique complement	
	d'un sujet	<i>*Harris, pris de panique et de peur, il appelle la police.</i>	S PhS reprise non emphatique sujet	
types et formes de phrase	phrase interrogative Remarque ^{xxv}	- absence d'inversion du sujet et du verbe; - inversion erronée; - autre erreur dans l'expression de l'interrogation.	<i>*Venise elle va couler?</i> <i>*Il se demandait où était-elle?</i> <i>*Je n'aurais jamais deviné c'était qui.</i> <i>*Qu'est que tu fais?</i>	S TyF interrogative inversion
	négation	absence d'une marque de négation ou marque de trop	<i>*Le père des enfants \emptyset rentrait pas.</i> <i>*Hubert était un homme très zen, il vivait au jour le jour et il ne se souciait peu du reste.</i>	S TyF negation

7. Texte (grammaire textuelle)

niveau 2	niveau 3	description	exemple	code
autres		autres ruptures de cohérence textuelle		T Autres
connecteur textuel	mauvais choix du connecteur	- coordonnant en début de p ^{xxvi} ; - mauvais choix du connecteur selon le contexte	<i>*J'ai oublié de vous dire pourquoi il m'a demandée sa à moi, car moi et ma soeur Ariane ont voie les esprits.</i> <i>*Et tout s'arrêta.</i> <i>*Mais un jour on cogna à sa porte.</i>	T CT choix du connecteur
	connecteurs répétitifs mais bien utilisés		<i>*Alors elle entendait tout ce que son père pouvait faire, comme lancer sa chaise sur le mur. Stéphanie avait peur alors elle se leva et alla réveiller ses deux frères plus vieux.</i>	T CT connecteurs repetitifs
	organisateur textuel temporel	absent	<i>*Donc il continua ses routines habituelles, à chaque matin il prend son café tranquillement avant d'aller au travail. [Un jour] De retour à la maison M. Pierre va s'asseoir confortablement sur le divan dans le salon pour lire un roman.</i>	T CT OT temporel absent
		mal utilisé ou de trop	<i>*Après une trentaine de minutes plus tard il lui annonça que sa maison était envahie par des rats.</i>	T CT OT temporel errone
harmonisation des temps verbaux	autres erreurs	- passé composé au lieu de plus-que-parfait;	<i>*Il était une fois un homme qui s'appelait Normand. Normand est à la retraite depuis qu'il a fait tomber deux dictionnaires sur son</i>	T Harm autres

		- participe présent au lieu de passé simple; - etc.	<i>doigt.</i>	
conditionnel présent / conditionnel passé			<i>*Après quelle que heure déjà, Marie devrait déjà être rentré chez elle, Christian commença à s'enrager.</i>	T Harm Cond/pres Cond passe
imparfait / conditionnel ou présent			<i>*En enquêtant sur ce crime ils trouvent quelques objets mais ces objets ne servent à rien [...]. Seul les pilote maritime pouvaient l'avoir alor ils regardent la liste des pilotes maritimes et ils trouve un nom.</i>	T Harm imp/cond ou present
imparfait / plus-que-parfait			<i>*Claude avait une femme, mais elle avait perdue la vie dans un très grand accident de voiture.</i>	T Harm imp/PQPf
imparfait / passé simple			<i>*Il se leva et allait voir dans le salon.</i>	T Harm imp/PS
passé composé / plus-que-parfait			<i>*Je suis revenue chez lui pour observer sa maison comme il me l'a demandé.</i>	T Harm PC/PQPf
passé composé / présent			<i>*Harris prend une roche et la pitche sur la fenêtre, ensuite ils sont rentré par la fenêtre.</i>	T Harm PC/Pres
passé composé / passé simple			<i>*Christian eu enfin Anne-Marie et essaya de la tuer. Anne-Marie a pris un couteau et le tua.</i>	T Harm PC/PS
plus-que-parfait / passé simple			<i>*Son mari engagea un détective pour retrouver sa femme, et quelque jour plus</i>	T Harm PQPf/PS

			<i>tard il l'avait retrouvé.</i>	
	présent / imparfait		<i>*Il était une fois un homme et sa femme qui se réveillaient tôt le matin pour aller travailler. L'homme travaille comme patron dans une boucherie...</i>	T Harm Pres/imp
	présent / passé simple		<i>*Il entendait des voit ses sur mais il se leva et alla voir dans le salon et vois une bosse sous le tapis.</i>	T Harm Pres/PS
	passé simple / imparfait		<i>*Plus le temps passa et plus il se disait que...</i>	T Harm PS/imp
	passé simple / plus-que-parfait		<i>*Henri est retourné écouter le hockey avec Jacque, mais il eut même pas le temps de s'asseoir qu'il a vu une bosse bouger en dessous du tapis.</i>	T Harm PS/PQPf
	passé simple / présent		<i>*Il enfile sont pygama et redéssendie pour boire un café.</i>	T Harm PS/Pres
reprises	autres erreurs de reprise	déterminant indéfini au lieu de défini et vice-versa	<i>*Mais, un jour, toute sa tranquillité qu'il connaissait allait changer.</i> <i>*Il prit une chaise la plus proche et la levat.</i>	T Rep autres
	par un GN	mauvais emploi d'un GN non identique à son antécédent (non respect du critère de grammaticalité)		T Rep GN
		mauvais emploi d'un GN identique à son antécédent	<i>Il alla acheter des trappes à souris et metta du fromages sur des trappes à souris.</i>	T Rep GN identique

pronominales	reprise dont l'antécédent est ambigu	<i>Il a pris une chaise et a couru vers le rongeur pour l'écraser. Il était rendu au salon...</i>	T Rep PRON ambigu
	absence d'antécédent identifiable	<i>Hélène lui avait souvent parlé de l'espèce sur laquelle elle étudiait. (1^{re} phrase du texte)</i>	T Rep PRON antecedent absent
	antécédent non approprié pour un pronom autre que personnel	<i>*Il est possessif et grand, ce que Marie a remarqué après leur mariage.</i>	T Rep PRON antecedent inapproprié
	mauvais genre pour le pronom	<i>*Les personnes [...] ils se sauvent.</i>	T Rep PRON genre
	4 ^e reprise du même pronom sans interruption de la chaîne par un GN	<i>M. Rochefort habitait au New Jersey, où il s'avait construit une maison dans un trou perdu. À chaque soir il entendait des bruits de souris, pendant qu'il écoutait la télé, avec s'est grosse lunette, parce qu'il (4) n'était pas capable de voir de plus d'un mètre de loin. Un beau jour il (5) alla acheter des trappes à souris et metta du fromages sur les trappes, en revenant de travailler avec tout les autres bucherons, il (6) alla voir ses trappes et tout les fromage avait disparus. Le soir venu, après avoir ramassé les trappes, il (7) alla écouter la télé mais ce soir là, il (7) n'entendit rien, absolument rien, il (7) croyait que la souris était partie.</i>	T Rep PRON identique 4
	5 ^e reprise du même pronom sans interruption de la chaîne par un GN		T Rep PRON identique 5
	6 ^e reprise du même pronom sans interruption de la chaîne par un GN		T Rep PRON identique 6
	7 ^e reprise et plus du même pronom sans interruption de la chaîne par un GN		T Rep PRON identique 7 et plus
	nombre du pronom		<i>*Ils décidèrent de déménager au Saguenay, où il ont dû rencontrer le même</i>

			<i>problème.</i>	
--	--	--	------------------	--

8. Autres

	description	exemples	Code
phénomènes morpho- phonologiques	<ul style="list-style-type: none"> - épenthèses; - hiatus (<i>si il</i>); - erreurs d'utilisation du trait d'union^{xxvii} ou soudure erronée dans le cas de l'inversion du sujet et du verbe ou de l'impératif suivi de pronoms compléments;; - cas d'hypercorrection; - toute autre erreur. 	<ul style="list-style-type: none"> *<i>ça va t'être</i> *<i>ça l'a bougé</i> *«<i>je suis là, dit t'elle</i>» *<i>Venise va t elle couler?</i> *<i>Venise va-t'elle couler?</i> *<i>Venise va telle couler?</i> *<i>Gardez la. / *Calme toi.</i> *<i>ont n'a sortie les bottes</i> *<i>il faut veiller à-ce-qu'elle</i> *<i>son nouveau habitat</i> *<i>un vieux homme</i> 	zAUTRES

Annexe III Données de recherche

Données générales - Secondaire 1

CaseIDs	TOTAL ERREURS F	TOTAL ERREURS H	TOTAL	n de mots	N er total/100m	N er S/100m
L_1_01_M_n		58	58	250	23,2	10,4
L_1_02_F_f	67		67	345	19,4	11,0
L_1_03_F_f	83		83	275	30,2	11,3
L_1_04_F_f	90		90	376	23,9	10,4
L_1_05_M_f		67	67	255	26,3	10,2
L_1_06_M_f		88	88	329	26,7	10,6
L_1_07_M_f		90	90	303	29,7	11,6
L_1_08_M_f		26	26	560	4,6	2,0
L_1_09_F_f	85		85	319	26,6	8,8
L_1_11_M_f		62	62	177	35,0	11,3
L_1_13_F_f	101		101	359	28,1	12,0
L_1_14_F_f	75		75	415	18,1	6,3
L_1_15_M_f		48	48	328	14,6	3,4
L_1_16_F_f	46		46	301	15,3	5,6
L_1_17_F_f	65		65	236	27,5	7,6
L_1_18_F_f	62		62	208	29,8	13,5
L_1_19_F_f	50		50	247	20,2	8,1
L_1_20_F_f	193		193	421	45,8	19,2
L_1_21_M_f		82	82	261	31,4	13,8
L_1_22_M_f		120	120	282	42,6	14,2
L_1_24_M_f		56	56	280	20,0	7,5
L_1_27_F_f	95		95	305	31,1	8,2
L_1_28_M_f		85	85	221	38,5	14,5
L_1_29_M_f		45	45	268	16,8	3,7
L_1_30_F_f	63		63	320	19,7	9,4
L_1_31_F_f	110		110	333	33,0	8,4
L_1_32_F_f	88		88	310	28,4	12,3

CaseIDs	TOTAL ERREURS F	TOTAL ERREURS H	TOTAL	n de mots	N er total/100m	N er S/100m
T_2_01_F_F	48		48	410	11,7	4,9
T_2_02_M_F		93	93	281	33,1	12,1
T_2_03_M_F		99	99	295	33,6	9,5
T_2_04_F_F	39		39	295	13,2	4,7
T_2_05_M_F		141	141	282	50,0	18,8
T_2_06_M_F		69	69	354	19,5	5,9
T_2_07_F_F	47		47	257	18,3	5,8
T_2_08_F_F	84		84	323	26,0	9,3
T_2_09_M_F		76	76	302	25,2	12,9
T_2_11_F_F	57		57	287	19,9	6,6
T_2_14_M_F		93	93	311	29,9	6,4
T_2_15_F_F	50		50	366	13,7	4,1
T_2_16_M_F		165	165	374	44,1	15,0
T_2_17_M_n		38	38	280	13,6	2,1
T_2_18_F_f	32		32	198	16,2	6,6
T_2_21_F_f	33		33	312	10,6	6,1
T_2_22_F_f	37		37	288	12,8	5,6
T_2_23_M_f		80	80	333	24,0	7,2
T_2_24_M_f		59	59	216	27,3	6,9
T_2_25_M_f		99	99	338	29,3	8,9
T_2_26_F_n	30		30	310	9,7	3,2
T_2_27_F_f	30		30	188	16,0	5,9
T_2_29_M_n		63	63	393	16,0	6,6
T_2_30_F_f	82		82	402	20,4	9,5
T_2_31_M_f		40	40	287	13,9	4,5
T_2_32_M_f		30	30	227	13,2	5,3

CaseIDs	TOTAL ERREURS F	TOTAL ERREURS H	TOTAL	n de mots	N er total/100m	N er S/100m
J_3_02_F_f	56		56	464	12,1	4,1
J_3_04_M_f		50	50	445	11,2	5,2
J_3_05_M_f		52	52	482	10,8	4,4
J_3_06_F_f	9		9	459	2,0	0,4
J_3_07_F_f	53		53	420	12,6	5,2
J_3_08_F_f	58		58	402	14,4	5,7
J_3_09_M_f		69	69	323	21,4	7,7
J_3_11_M_f		71	71	345	20,6	6,7
J_3_12_F_f	65		65	349	18,6	8,9
J_3_13_M_f		41	41	348	11,8	4,6
J_3_14_F_f	104		104	559	18,6	10,0
J_3_15_M_f		144	144	496	29,0	13,7
J_3_16_F_f	69		69	449	15,4	4,5
J_3_17_F_f	32		32	367	8,7	4,1
J_3_18_F_f	44		44	379	11,6	6,1
J_3_19_M_f		87	87	375	23,2	8,0
J_3_20_F_f	41		41	347	11,8	4,0
J_3_21_M_f		77	77	336	22,9	6,5
J_3_26_M_f		31	31	481	6,4	1,2
J_3_27_M_f		106	106	480	22,1	10,6
J_3_28_M_f		146	146	406	36,0	17,7
J_3_29_F_f	69		69	358	19,3	6,7
J_3_30_M_f		66	66	380	17,4	6,3
J_3_32_M_f		111	111	436	25,5	10,3

CaseIDs	TOTAL ERREURS F	TOTAL ERREURS H	TOTAL	n de mots	N er total/100m	N er S/100m
L_4_01_F_f	88		88	445	19,8	6,5
L_4_02_M_f		41	41	371	11,1	2,7
L_4_03_F_f	103		103	482	21,4	7,1
L_4_04_F_f	74		74	404	18,3	8,2
L_4_05_M_f		155	155	614	25,2	9,4
L_4_06_M_f		67	67	373	18,0	6,4
L_4_07_M_f		97	97	571	17,0	4,7
L_4_08_M_f		53	53	450	11,8	4,9
L_4_09_F_f	101		101	523	19,3	8,6
L_4_10_M_f		95	95	468	20,3	4,1
L_4_11_M_f		46	46	427	10,8	2,8
L_4_12_F_f	47		47	379	12,4	5,8
L_4_13_M_f		138	138	570	24,2	5,1
L_4_14_M_f		53	53	383	13,8	6,0
L_4_15_M_f		49	49	347	14,1	4,9
L_4_17_F_f	75		75	393	19,1	6,4
L_4_18_M_f		75	75	475	15,8	7,2
L_4_19_M_f		132	132	484	27,3	13,2
L_4_20_F_f	8		8	698	1,1	0,0
L_4_21_M_f		65	65	335	19,4	7,2
L_4_22_F_f	86		86	439	19,6	8,0
L_4_23_M_f		57	57	358	15,9	6,1
L_4_24_F_f	52		52	378	13,8	4,5
L_4_25_F_f	42		42	464	9,1	4,3
L_4_26_M_f		48	48	270	17,8	4,4
L_4_27_F_f	65		65	440	14,8	7,5
L_4_28_F_f	110		110	439	25,1	10,3
L_4_29_M_f		58	58	309	18,8	10,4
L_4_30_F_n	51		51	386	13,2	6,7
L_4_31_F_f	24		24	394	6,1	1,5

CaseIDs	TOTAL ERREURS F	TOTAL ERREURS H	TOTAL	n de mots	N er total/100m	N er S/100m
L_5_01_M_f		57	57	359	15,9	6,7
L_5_02_M_f		53	53	412	12,9	4,4
L_5_03_M_f		68	68	419	16,2	6,0
L_5_04_F_f	34		34	517	6,6	2,7
L_5_05_F_f	37		37	404	9,2	2,7
L_5_06_F_f	27		27	494	5,5	2,0
L_5_07_F_f	22		22	331	6,6	3,6
L_5_08_F_f	80		80	529	15,1	6,4
L_5_09_M_f		21	21	345	6,1	2,6
L_5_10_F_f	67		67	461	14,5	3,9
L_5_11_F_f	38		38	509	7,5	1,4
L_5_12_M_f		23	23	427	5,4	1,4
L_5_13_M_f		31	31	372	8,3	3,0
L_5_14_F_f	40		40	390	10,3	4,4
L_5_15_M_n		57	57	387	14,7	4,9
L_5_16_F_f	18		18	439	4,1	1,1
L_5_17_M_f		119	119	428	27,8	13,6
L_5_18_M_f		26	26	370	7,0	2,4
L_5_19_M_f		23	23	425	5,4	1,2
L_5_20_M_f		35	35	416	8,4	2,9
L_5_21_F_f	76		76	455	16,7	7,3
L_5_24_F_f	19		19	634	3,0	1,3
L_5_25_M_f		87	87	550	15,8	7,3
L_5_26_F_f	68		68	573	11,9	4,4
L_5_28_F_f	48		48	526	9,1	4,0
L_5_29_F_f	41		41	491	8,4	3,9
L_5_30_M_f		38	38	342	11,1	5,3
L_5_32_M_f		57	57	425	13,4	6,6
L_5_33_M_f		60	60	380	15,8	6,8

CaseIDs	TOTAL LEX	TOTAL LEX / 100 mots	TOTAL MORPHO	TOTAL MORPHO / 100 mots	TOTAL OG	TOTAL OG /100 MOTS	TOTAL OL	TOTAL OL /100 MOTS	TOTAL T	TOTAL T /100 MOTS	zAUTRES	TOTAL zAUTRES /100 MOTS	TOTALS	TOTALS /100 MOTS
L_1_01_M_n	2	0,8	0	0,0	6	2,4	15	6,0	9	3,6	0	0,0	26	10,4
L_1_02_F_f	4	1,2	0	0,0	10	2,9	11	3,2	3	0,9	1	0,3	38	11,0
L_1_03_F_f	3	1,1	1	0,4	21	7,6	11	4,0	16	5,8	0	0,0	31	11,3
L_1_04_F_f	7	1,9	0	0,0	15	4,0	10	2,7	18	4,8	1	0,3	39	10,4
L_1_05_M_f	0	0,0	0	0,0	19	7,5	12	4,7	10	3,9	0	0,0	26	10,2
L_1_06_M_f	1	0,3	0	0,0	16	4,9	12	3,6	24	7,3	0	0,0	35	10,6
L_1_07_M_f	0	0,0	1	0,3	19	6,3	12	4,0	21	6,9	2	0,7	35	11,6
L_1_08_M_f	0	0,0	0	0,0	8	1,4	4	0,7	3	0,5	0	0,0	11	2,0
L_1_09_F_f	4	1,3	0	0,0	11	3,4	25	7,8	16	5,0	1	0,3	28	8,8
L_1_11_M_f	3	1,7	1	0,6	12	6,8	15	8,5	11	6,2	0	0,0	20	11,3
L_1_13_F_f	2	0,6	5	1,4	26	7,2	11	3,1	14	3,9	0	0,0	43	12,0
L_1_14_F_f	4	1,0	3	0,7	13	3,1	18	4,3	11	2,7	0	0,0	26	6,3
L_1_15_M_f	0	0,0	1	0,3	5	1,5	5	1,5	26	7,9	0	0,0	11	3,4
L_1_16_F_f	0	0,0	0	0,0	5	1,7	5	1,7	19	6,3	0	0,0	17	5,6
L_1_17_F_f	1	0,4	4	1,7	17	7,2	6	2,5	19	8,1	0	0,0	18	7,6
L_1_18_F_f	2	1,0	2	1,0	4	1,9	8	3,8	18	8,7	0	0,0	28	13,5
L_1_19_F_f	1	0,4	0	0,0	9	3,6	11	4,5	9	3,6	0	0,0	20	8,1
L_1_20_F_f	4	1,0	0	0,0	25	5,9	39	9,3	34	8,1	10	2,4	81	19,2
L_1_21_M_f	0	0,0	3	1,1	16	6,1	9	3,4	18	6,9	0	0,0	36	13,8
L_1_22_M_f	8	2,8	4	1,4	24	8,5	24	8,5	18	6,4	2	0,7	40	14,2
L_1_24_M_f	0	0,0	1	0,4	10	3,6	7	2,5	14	5,0	3	1,1	21	7,5
L_1_27_F_f	1	0,3	0	0,0	8	2,6	9	3,0	52	17,0	0	0,0	25	8,2
L_1_28_M_f	0	0,0	0	0,0	8	3,6	16	7,2	24	10,9	5	2,3	32	14,5
L_1_29_M_f	1	0,4	1	0,4	6	2,2	4	1,5	23	8,6	0	0,0	10	3,7
L_1_30_F_f	2	0,6	0	0,0	14	4,4	9	2,8	7	2,2	1	0,3	30	9,4
L_1_31_F_f	5	1,5	2	0,6	25	7,5	22	6,6	26	7,8	2	0,6	28	8,4
L_1_32_F_f	5	1,6	0	0,0	17	5,5	17	5,5	9	2,9	2	0,6	38	12,3

CaseIDs	TOTAL LEX	TOTAL LEX / 100 mots	TOTAL MORPHO	TOTAL MORPHO / 100 mots	TOTAL OG	TOTAL OG /100 MOTS	TOTAL OL	TOTAL OL /100 MOTS	TOTAL T	TOTAL T /100 MOTS	ZAUTRES	TOTAL ZAUTRES /100 MOTS	TOTAL S	TOTAL S /100 MOTS
T_2_01_F_F	0	0,0	0	0,0	8	2,0	5	1,2	15	3,7	0	0,0	20	4,9
T_2_02_M_F	1	0,4	2	0,7	11	3,9	11	3,9	31	11,0	3	1,1	34	12,1
T_2_03_M_F	0	0,0	2	0,7	9	3,1	11	3,7	49	16,6	0	0,0	28	9,5
T_2_04_F_F	1	0,3	0	0,0	8	2,7	4	1,4	12	4,1	0	0,0	14	4,7
T_2_05_M_F	2	0,7	1	0,4	14	5,0	27	9,6	42	14,9	2	0,7	53	18,8
T_2_06_M_F	1	0,3	1	0,3	5	1,4	7	2,0	32	9,0	2	0,6	21	5,9
T_2_07_F_F	4	1,6	1	0,4	9	3,5	9	3,5	9	3,5	0	0,0	15	5,8
T_2_08_F_F	4	1,2	7	2,2	10	3,1	23	7,1	10	3,1	0	0,0	30	9,3
T_2_09_M_F	0	0,0	0	0,0	17	5,6	12	4,0	5	1,7	3	1,0	39	12,9
T_2_11_F_F	1	0,3	1	0,3	9	3,1	3	1,0	24	8,4	0	0,0	19	6,6
T_2_14_M_F	5	1,6	2	0,6	27	8,7	18	5,8	21	6,8	0	0,0	20	6,4
T_2_15_F_F	1	0,3	0	0,0	10	2,7	4	1,1	20	5,5	0	0,0	15	4,1
T_2_16_M_F	5	1,3	2	0,5	21	5,6	42	11,2	36	9,6	3	0,8	56	15,0
T_2_17_M_n	5	1,8	1	0,4	4	1,4	5	1,8	17	6,1	0	0,0	6	2,1
T_2_18_F_f	3	1,5	0	0,0	6	3,0	4	2,0	6	3,0	0	0,0	13	6,6
T_2_21_F_f	0	0,0	0	0,0	6	1,9	4	1,3	4	1,3	0	0,0	19	6,1
T_2_22_F_f	2	0,7	0	0,0	2	0,7	5	1,7	12	4,2	0	0,0	16	5,6
T_2_23_M_f	3	0,9	6	1,8	18	5,4	17	5,1	11	3,3	1	0,3	24	7,2
T_2_24_M_f	0	0,0	1	0,5	6	2,8	13	6,0	23	10,6	1	0,5	15	6,9
T_2_25_M_f	2	0,6	4	1,2	27	8,0	20	5,9	16	4,7	0	0,0	30	8,9
T_2_26_F_n	0	0,0	0	0,0	10	3,2	4	1,3	6	1,9	0	0,0	10	3,2
T_2_27_F_f	2	1,1	1	0,5	12	6,4	3	1,6	1	0,5	0	0,0	11	5,9
T_2_29_M_n	2	0,5	2	0,5	10	2,5	11	2,8	10	2,5	2	0,5	26	6,6
T_2_30_F_f	3	0,7	2	0,5	12	3,0	7	1,7	20	5,0	0	0,0	38	9,5
T_2_31_M_f	0	0,0	0	0,0	6	2,1	17	5,9	4	1,4	0	0,0	13	4,5
T_2_32_M_f	1	0,4	0	0,0	6	2,6	8	3,5	1	0,4	2	0,9	12	5,3

CaseIDs	TOTAL LEX	TOTAL LEX / 100 MOTS	TOTAL MORPHO	TOTAL MORPHO / 100 mots	TOTAL OG	TOTAL OG /100 MOTS	TOTAL OL	TOTAL OL /100 MOTS	TOTAL T	TOTAL T /100 MOTS	zAUTRES	TOTAL zAUTRES /100 MOTS	TOTAL S	TOTAL S /100 MOTS
J_3_02_F_f	5	1,1	0	0,0	15	3,2	14	3,0	3	0,6	0	0,0	19	4,1
J_3_04_M_f	0	0,0	2	0,4	9	2,0	5	1,1	8	1,8	3	0,7	23	5,2
J_3_05_M_f	7	1,5	0	0,0	1	0,2	7	1,5	13	2,7	3	0,6	21	4,4
J_3_06_F_f	1	0,2	1	0,2	3	0,7	1	0,2	1	0,2	0	0,0	2	0,4
J_3_07_F_f	2	0,5	0	0,0	11	2,6	17	4,0	1	0,2	0	0,0	22	5,2
J_3_08_F_f	3	0,7	4	1,0	6	1,5	7	1,7	14	3,5	1	0,2	23	5,7
J_3_09_M_f	2	0,6	6	1,9	12	3,7	8	2,5	16	5,0	0	0,0	25	7,7
J_3_11_M_f	2	0,6	1	0,3	19	5,5	11	3,2	13	3,8	2	0,6	23	6,7
J_3_12_F_f	1	0,3	0	0,0	10	2,9	9	2,6	14	4,0	0	0,0	31	8,9
J_3_13_M_f	2	0,6	1	0,3	7	2,0	5	1,4	10	2,9	0	0,0	16	4,6
J_3_14_F_f	2	0,4	0	0,0	16	2,9	11	2,0	16	2,9	3	0,5	56	10,0
J_3_15_M_f	3	0,6	4	0,8	29	5,8	18	3,6	21	4,2	1	0,2	68	13,7
J_3_16_F_f	5	1,1	1	0,2	17	3,8	6	1,3	19	4,2	1	0,2	20	4,5
J_3_17_F_f	0	0,0	0	0,0	4	1,1	6	1,6	6	1,6	1	0,3	15	4,1
J_3_18_F_f	1	0,3	1	0,3	5	1,3	8	2,1	6	1,6	0	0,0	23	6,1
J_3_19_M_f	3	0,8	4	1,1	27	7,2	15	4,0	2	0,5	6	1,6	30	8,0
J_3_20_F_f	3	0,9	0	0,0	3	0,9	6	1,7	15	4,3	0	0,0	14	4,0
J_3_21_M_f	8	2,4	0	0,0	8	2,4	11	3,3	25	7,4	3	0,9	22	6,5
J_3_26_M_f	1	0,2	0	0,0	4	0,8	1	0,2	19	4,0	0	0,0	6	1,2
J_3_27_M_f	3	0,6	1	0,2	22	4,6	12	2,5	17	3,5	0	0,0	51	10,6
J_3_28_M_f	0	0,0	1	0,2	23	5,7	14	3,4	29	7,1	7	1,7	72	17,7
J_3_29_F_f	0	0,0	2	0,6	14	3,9	17	4,7	12	3,4	0	0,0	24	6,7
J_3_30_M_f	1	0,3	0	0,0	6	1,6	21	5,5	14	3,7	0	0,0	24	6,3
J_3_32_M_f	1	0,2	2	0,5	19	4,4	22	5,0	20	4,6	2	0,5	45	10,3

CaseIDs	TOTAL LEX	TOTAL LEX / 100 mots	TOTAL MORPHO	TOTAL MORPHO / 100 mots	TOTAL OG	TOTAL OG /100 MOTS	TOTAL OL	TOTAL OL /100 MOTS	TOTAL T	TOTAL T /100 MOTS	zAUTRES	TOTAL zAUTRES /100 MOTS	TOTAL S	TOTAL S /100 MOTS
L_4_01_F_f	3	0,7	1	0,2	18	4,0	13	2,9	23	5,2	1	0,2	29	6,5
L_4_02_M_f	4	1,1	2	0,5	8	2,2	3	0,8	14	3,8	0	0,0	10	2,7
L_4_03_F_f	6	1,2	0	0,0	16	3,3	22	4,6	24	5,0	1	0,2	34	7,1
L_4_04_F_f	5	1,2	3	0,7	22	5,4	6	1,5	5	1,2	0	0,0	33	8,2
L_4_05_M_f	6	1,0	1	0,2	49	8,0	24	3,9	15	2,4	2	0,3	58	9,4
L_4_06_M_f	3	0,8	0	0,0	13	3,5	8	2,1	19	5,1	0	0,0	24	6,4
L_4_07_M_f	4	0,7	1	0,2	18	3,2	7	1,2	39	6,8	1	0,2	27	4,7
L_4_08_M_f	2	0,4	2	0,4	4	0,9	1	0,2	22	4,9	0	0,0	22	4,9
L_4_09_F_f	6	1,1	2	0,4	20	3,8	14	2,7	14	2,7	0	0,0	45	8,6
L_4_10_M_f	2	0,4	0	0,0	6	1,3	31	6,6	37	7,9	0	0,0	19	4,1
L_4_11_M_f	2	0,5	0	0,0	4	0,9	12	2,8	16	3,7	0	0,0	12	2,8
L_4_12_F_f	0	0,0	1	0,3	11	2,9	3	0,8	10	2,6	0	0,0	22	5,8
L_4_13_M_f	2	0,4	2	0,4	21	3,7	33	5,8	50	8,8	1	0,2	29	5,1
L_4_14_M_f	0	0,0	3	0,8	3	0,8	4	1,0	20	5,2	0	0,0	23	6,0
L_4_15_M_f	0	0,0	1	0,3	14	4,0	12	3,5	5	1,4	0	0,0	17	4,9
L_4_17_F_f	2	0,5	3	0,8	6	1,5	23	5,9	16	4,1	0	0,0	25	6,4
L_4_18_M_f	3	0,6	1	0,2	10	2,1	16	3,4	10	2,1	1	0,2	34	7,2
L_4_19_M_f	2	0,4	1	0,2	22	4,5	17	3,5	26	5,4	0	0,0	64	13,2
L_4_20_F_f	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	1,1	0	0,0	0	0,0
L_4_21_M_f	1	0,3	0	0,0	9	2,7	14	4,2	16	4,8	1	0,3	24	7,2
L_4_22_F_f	6	1,4	0	0,0	15	3,4	11	2,5	18	4,1	1	0,2	35	8,0
L_4_23_M_f	6	1,7	2	0,6	6	1,7	9	2,5	12	3,4	0	0,0	22	6,1
L_4_24_F_f	2	0,5	4	1,1	8	2,1	3	0,8	18	4,8	0	0,0	17	4,5
L_4_25_F_f	1	0,2	2	0,4	1	0,2	5	1,1	13	2,8	0	0,0	20	4,3
L_4_26_M_f	3	1,1	2	0,7	6	2,2	10	3,7	14	5,2	1	0,4	12	4,4
L_4_27_F_f	1	0,2	4	0,9	9	2,0	13	3,0	4	0,9	1	0,2	33	7,5
L_4_28_F_f	2	0,5	4	0,9	15	3,4	18	4,1	26	5,9	0	0,0	45	10,3
L_4_29_M_f	1	0,3	1	0,3	9	2,9	11	3,6	4	1,3	0	0,0	32	10,4
L_4_30_F_n	4	1,0	1	0,3	4	1,0	3	0,8	13	3,4	0	0,0	26	6,7
L_4_31_F_f	0	0,0	1	0,3	4	1,0	2	0,5	10	2,5	1	0,3	6	1,5

CaseIDs	TOTAL LEX	TOTAL LEX / 100 mots	TOTAL MORPHO	TOTAL MORPHO / 100 mots	TOTAL OG	TOTAL OG /100 MOTS	TOTAL OL	TOTAL OL /100 MOTS	TOTAL T	TOTAL T /100 MOTS	zAUTRES	TOTAL zAUTRES /100 MOTS	TOTAL S	TOTAL S /100 MOTS
L_5_01_M_f	2	0,6	0	0,0	11	3,1	9	2,5	11	3,1	0	0,0	24	6,7
L_5_02_M_f	0	0,0	0	0,0	15	3,6	4	1,0	15	3,6	1	0,2	18	4,4
L_5_03_M_f	1	0,2	0	0,0	10	2,4	10	2,4	21	5,0	1	0,2	25	6,0
L_5_04_F_f	2	0,4	0	0,0	7	1,4	5	1,0	5	1,0	1	0,2	14	2,7
L_5_05_F_f	4	1,0	4	1,0	5	1,2	7	1,7	6	1,5	0	0,0	11	2,7
L_5_06_F_f	2	0,4	1	0,2	6	1,2	3	0,6	5	1,0	0	0,0	10	2,0
L_5_07_F_f	2	0,6	0	0,0	2	0,6	4	1,2	2	0,6	0	0,0	12	3,6
L_5_08_F_f	1	0,2	0	0,0	21	4,0	15	2,8	9	1,7	0	0,0	34	6,4
L_5_09_M_f	1	0,3	0	0,0	4	1,2	4	1,2	3	0,9	0	0,0	9	2,6
L_5_10_F_f	2	0,4	0	0,0	13	2,8	13	2,8	21	4,6	0	0,0	18	3,9
L_5_11_F_f	1	0,2	0	0,0	5	1,0	5	1,0	20	3,9	0	0,0	7	1,4
L_5_12_M_f	0	0,0	1	0,2	10	2,3	5	1,2	1	0,2	0	0,0	6	1,4
L_5_13_M_f	1	0,3	0	0,0	9	2,4	6	1,6	4	1,1	0	0,0	11	3,0
L_5_14_F_f	0	0,0	1	0,3	7	1,8	6	1,5	9	2,3	0	0,0	17	4,4
L_5_15_M_n	3	0,8	0	0,0	9	2,3	7	1,8	19	4,9	0	0,0	19	4,9
L_5_16_F_f	1	0,2	0	0,0	3	0,7	3	0,7	6	1,4	0	0,0	5	1,1
L_5_17_M_f	6	1,4	0	0,0	18	4,2	20	4,7	16	3,7	1	0,2	58	13,6
L_5_18_M_f	0	0,0	0	0,0	8	2,2	7	1,9	1	0,3	1	0,3	9	2,4
L_5_19_M_f	1	0,2	6	1,4	3	0,7	5	1,2	3	0,7	0	0,0	5	1,2
L_5_20_M_f	2	0,5	0	0,0	4	1,0	8	1,9	8	1,9	1	0,2	12	2,9
L_5_21_F_f	3	0,7	1	0,2	15	3,3	12	2,6	10	2,2	2	0,4	33	7,3
L_5_24_F_f	1	0,2	2	0,3	5	0,8	2	0,3	0	0,0	1	0,2	8	1,3
L_5_25_M_f	2	0,4	1	0,2	23	4,2	18	3,3	2	0,4	1	0,2	40	7,3
L_5_26_F_f	6	1,0	3	0,5	5	0,9	5	0,9	24	4,2	0	0,0	25	4,4
L_5_28_F_f	0	0,0	1	0,2	14	2,7	7	1,3	5	1,0	0	0,0	21	4,0
L_5_29_F_f	0	0,0	2	0,4	3	0,6	8	1,6	9	1,8	0	0,0	19	3,9
L_5_30_M_f	0	0,0	1	0,3	3	0,9	12	3,5	2	0,6	2	0,6	18	5,3
L_5_32_M_f	3	0,7	0	0,0	10	2,4	3	0,7	12	2,8	1	0,2	28	6,6
L_5_33_M_f	0	0,0	1	0,3	10	2,6	8	2,1	15	3,9	0	0,0	26	6,8

CaseIDs	S PhS	TOTAL S PhS /100 MOTS	S PhC	TOTAL SPhC /100 MOTS	S TyF	TOTAL S TyF /100 MOTS	S const. part	TOTAL S const. part /100 MOTS	S P	TOTAL S P /100 MOTS	S H	TOTAL S H /100 MOTS
L_1_01_M_n	2	0,8	5	2,0	0	0,0	0	0,0	14	5,6	5	2,0
L_1_02_F_f	0	0,0	3	0,9	0	0,0	1	0,3	19	5,5	15	4,3
L_1_03_F_f	6	2,2	7	2,5	2	0,7	0	0,0	10	3,6	6	2,2
L_1_04_F_f	2	0,5	5	1,3	3	0,8	0	0,0	14	3,7	15	4,0
L_1_05_M_f	2	0,8	4	1,6	0	0,0	0	0,0	16	6,3	4	1,6
L_1_06_M_f	4	1,2	7	2,1	2	0,6	0	0,0	13	4,0	9	2,7
L_1_07_M_f	3	1,0	6	2,0	0	0,0	1	0,3	16	5,3	9	3,0
L_1_08_M_f	2	0,4	2	0,4	0	0,0	0	0,0	5	0,9	2	0,4
L_1_09_F_f	0	0,0	6	1,9	0	0,0	0	0,0	16	5,0	6	1,9
L_1_11_M_f	1	0,6	4	2,3	0	0,0	0	0,0	8	4,5	7	4,0
L_1_13_F_f	2	0,6	5	1,4	0	0,0	0	0,0	24	6,7	12	3,3
L_1_14_F_f	2	0,5	3	0,7	2	0,5	0	0,0	14	3,4	5	1,2
L_1_15_M_f	1	0,3	1	0,3	0	0,0	0	0,0	7	2,1	2	0,6
L_1_16_F_f	1	0,3	1	0,3	0	0,0	0	0,0	8	2,7	7	2,3
L_1_17_F_f	3	1,3	7	3,0	0	0,0	0	0,0	6	2,5	2	0,8
L_1_18_F_f	4	1,9	5	2,4	0	0,0	0	0,0	12	5,8	7	3,4
L_1_19_F_f	3	1,2	2	0,8	1	0,4	1	0,4	7	2,8	6	2,4
L_1_20_F_f	4	1,0	11	2,6	0	0,0	2	0,5	42	10,0	22	5,2
L_1_21_M_f	4	1,5	3	1,1	0	0,0	1	0,4	15	5,7	13	5,0
L_1_22_M_f	7	2,5	3	1,1	1	0,4	0	0,0	17	6,0	12	4,3
L_1_24_M_f	3	1,1	4	1,4	0	0,0	0	0,0	8	2,9	6	2,1
L_1_27_F_f	2	0,7	1	0,3	0	0,0	1	0,3	15	4,9	6	2,0
L_1_28_M_f	1	0,5	3	1,4	0	0,0	0	0,0	15	6,8	13	5,9
L_1_29_M_f	4	1,5	0	0,0	1	0,4	0	0,0	3	1,1	2	0,7
L_1_30_F_f	4	1,3	2	0,6	1	0,3	0	0,0	18	5,6	5	1,6
L_1_31_F_f	4	1,2	5	1,5	0	0,0	1	0,3	9	2,7	9	2,7
L_1_32_F_f	1	0,3	2	0,6	1	0,3	0	0,0	17	5,5	17	5,5

CaseIDs	S PhS	TOTAL S PhS /100 MOTS	S PhC	TOTAL SPhC /100 MOTS	S TyF	TOTAL S TyF /100 MOTS	S const. part	TOTAL S const. part /100 MOTS	S P	TOTAL S P /100 MOTS	S H	TOTAL S H /100 MOTS
T_2_01_F_F	3	0,7	4	1,0	1	0,2	0	0,0	7	1,7	5	1,2
T_2_02_M_F	7	2,5	7	2,5	1	0,4	1	0,4	14	5,0	4	1,4
T_2_03_M_F	3	1,0	9	3,1	0	0,0	0	0,0	15	5,1	1	0,3
T_2_04_F_F	4	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	1,0	7	2,4
T_2_05_M_F	2	0,7	7	2,5	4	1,4	1	0,4	20	7,1	19	6,7
T_2_06_M_F	3	0,8	3	0,8	0	0,0	0	0,0	10	2,8	5	1,4
T_2_07_F_F	1	0,4	2	0,8	0	0,0	0	0,0	12	4,7	0	0,0
T_2_08_F_F	9	2,8	5	1,5	0	0,0	0	0,0	12	3,7	4	1,2
T_2_09_M_F	1	0,3	4	1,3	0	0,0	0	0,0	20	6,6	14	4,6
T_2_11_F_F	2	0,7	3	1,0	0	0,0	0	0,0	11	3,8	3	1,0
T_2_14_M_F	1	0,3	5	1,6	0	0,0	0	0,0	4	1,3	10	3,2
T_2_15_F_F	4	1,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	2,2	3	0,8
T_2_16_M_F	7	1,9	7	1,9	1	0,3	0	0,0	19	5,1	22	5,9
T_2_17_M_n	1	0,4	1	0,4	1	0,4	0	0,0	1	0,4	2	0,7
T_2_18_F_f	3	1,5	4	2,0	0	0,0	0	0,0	3	1,5	3	1,5
T_2_21_F_f	3	1,0	2	0,6	0	0,0	0	0,0	11	3,5	3	1,0
T_2_22_F_f	6	2,1	1	0,3	0	0,0	0	0,0	3	1,0	6	2,1
T_2_23_M_f	2	0,6	4	1,2	1	0,3	1	0,3	10	3,0	6	1,8
T_2_24_M_f	4	1,9	1	0,5	0	0,0	0	0,0	5	2,3	5	2,3
T_2_25_M_f	2	0,6	1	0,3	0	0,0	0	0,0	16	4,7	11	3,3
T_2_26_F_n	0	0,0	0	0,0	1	0,3	0	0,0	7	2,3	2	0,6
T_2_27_F_f	2	1,1	1	0,5	0	0,0	1	0,5	6	3,2	1	0,5
T_2_29_M_n	3	0,8	2	0,5	0	0,0	1	0,3	13	3,3	7	1,8
T_2_30_F_f	4	1,0	6	1,5	0	0,0	0	0,0	24	6,0	4	1,0
T_2_31_M_f	1	0,3	1	0,3	0	0,0	0	0,0	6	2,1	5	1,7
T_2_32_M_f	6	2,6	0	0,0	1	0,4	0	0,0	3	1,3	2	0,9

CaseIDs	S PhS	TOTAL S PhS /100 MOTS	S PhC	TOTAL S PhC /100 MOTS	S TyF	TOTAL S TyF /100 MOTS	S const. part	TOTAL S const. part /100 MOTS	S P	TOTAL S P /100 MOTS	S H	TOTAL S H /100 MOTS
J_3_02_F_f	2	0,4	5	1,1	0	0,0	0	0,0	8	1,7	4	0,9
J_3_04_M_f	2	0,4	7	1,6	2	0,4	0	0,0	9	2,0	3	0,7
J_3_05_M_f	15	3,1	1	0,2	0	0,0	0	0,0	4	0,8	1	0,2
J_3_06_F_f	1	0,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,2	0	0,0
J_3_07_F_f	4	1,0	0	0,0	0	0,0	1	0,2	11	2,6	6	1,4
J_3_08_F_f	7	1,7	1	0,2	0	0,0	1	0,2	10	2,5	4	1,0
J_3_09_M_f	4	1,2	5	1,5	1	0,3	4	1,2	4	1,2	7	2,2
J_3_11_M_f	4	1,2	1	0,3	0	0,0	1	0,3	12	3,5	5	1,4
J_3_12_F_f	4	1,1	3	0,9	0	0,0	0	0,0	17	4,9	7	2,0
J_3_13_M_f	4	1,1	6	1,7	1	0,3	0	0,0	4	1,1	1	0,3
J_3_14_F_f	5	0,9	12	2,1	3	0,5	0	0,0	25	4,5	11	2,0
J_3_15_M_f	5	1,0	14	2,8	4	0,8	0	0,0	24	4,8	21	4,2
J_3_16_F_f	6	1,3	4	0,9	1	0,2	0	0,0	8	1,8	1	0,2
J_3_17_F_f	3	0,8	3	0,8	0	0,0	0	0,0	6	1,6	3	0,8
J_3_18_F_f	3	0,8	1	0,3	0	0,0	0	0,0	13	3,4	6	1,6
J_3_19_M_f	5	1,3	2	0,5	0	0,0	0	0,0	8	2,1	15	4,0
J_3_20_F_f	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	2,6	4	1,2
J_3_21_M_f	6	1,8	3	0,9	1	0,3	0	0,0	5	1,5	7	2,1
J_3_26_M_f	3	0,6	2	0,4	0	0,0	0	0,0	1	0,2	0	0,0
J_3_27_M_f	7	1,5	7	1,5	2	0,4	2	0,4	23	4,8	10	2,1
J_3_28_M_f	3	0,7	8	2,0	1	0,2	0	0,0	41	10,1	19	4,7
J_3_29_F_f	2	0,6	4	1,1	0	0,0	0	0,0	15	4,2	3	0,8
J_3_30_M_f	7	1,8	2	0,5	2	0,5	0	0,0	9	2,4	4	1,1
J_3_32_M_f	5	1,1	1	0,2	1	0,2	0	0,0	21	4,8	17	3,9

CaseIDs	S PhS	TOTAL S PhS /100 MOTS	S PhC	TOTAL SPhC /100 MOTS	S TyF	TOTAL S TyF /100 MOTS	S const. part	TOTAL S const. part /100 MOTS	S P	TOTAL S P /100 MOTS	S H	TOTAL S H /100 MOTS
L_4_01_F_f	7	1,6	2	0,4	1	0,2	0	0,0	16	3,6	3	0,7
L_4_02_M_f	2	0,5	5	1,3	0	0,0	0	0,0	1	0,3	2	0,5
L_4_03_F_f	3	0,6	6	1,2	0	0,0	1	0,2	8	1,7	16	3,3
L_4_04_F_f	3	0,7	7	1,7	0	0,0	0	0,0	16	4,0	7	1,7
L_4_05_M_f	2	0,3	8	1,3	1	0,2	0	0,0	23	3,7	24	3,9
L_4_06_M_f	4	1,1	3	0,8	1	0,3	0	0,0	10	2,7	6	1,6
L_4_07_M_f	4	0,7	9	1,6	0	0,0	0	0,0	8	1,4	6	1,1
L_4_08_M_f	5	1,1	6	1,3	0	0,0	0	0,0	9	2,0	2	0,4
L_4_09_F_f	2	0,4	3	0,6	0	0,0	0	0,0	20	3,8	20	3,8
L_4_10_M_f	2	0,4	3	0,6	0	0,0	0	0,0	7	1,5	7	1,5
L_4_11_M_f	6	1,4	3	0,7	1	0,2	0	0,0	2	0,5	0	0,0
L_4_12_F_f	5	1,3	1	0,3	0	0,0	0	0,0	9	2,4	7	1,8
L_4_13_M_f	4	0,7	6	1,1	1	0,2	0	0,0	10	1,8	8	1,4
L_4_14_M_f	9	2,3	5	1,3	0	0,0	0	0,0	4	1,0	5	1,3
L_4_15_M_f	3	0,9	1	0,3	0	0,0	0	0,0	8	2,3	5	1,4
L_4_17_F_f	8	2,0	4	1,0	0	0,0	0	0,0	6	1,5	7	1,8
L_4_18_M_f	2	0,4	7	1,5	0	0,0	0	0,0	18	3,8	7	1,5
L_4_19_M_f	6	1,2	9	1,9	2	0,4	0	0,0	31	6,4	16	3,3
L_4_20_F_f	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
L_4_21_M_f	6	1,8	1	0,3	1	0,3	0	0,0	7	2,1	9	2,7
L_4_22_F_f	4	0,9	1	0,2	0	0,0	1	0,2	12	2,7	17	3,9
L_4_23_M_f	1	0,3	2	0,6	1	0,3	0	0,0	13	3,6	5	1,4
L_4_24_F_f	4	1,1	1	0,3	1	0,3	2	0,5	7	1,9	2	0,5
L_4_25_F_f	2	0,4	4	0,9	1	0,2	0	0,0	5	1,1	8	1,7
L_4_26_M_f	1	0,4	0	0,0	0	0,0	1	0,4	4	1,5	6	2,2
L_4_27_F_f	8	1,8	5	1,1	0	0,0	0	0,0	12	2,7	8	1,8
L_4_28_F_f	4	0,9	6	1,4	0	0,0	0	0,0	19	4,3	16	3,6
L_4_29_M_f	3	1,0	9	2,9	2	0,6	0	0,0	9	2,9	9	2,9
L_4_30_F_n	10	2,6	9	2,3	0	0,0	0	0,0	2	0,5	5	1,3
L_4_31_F_f	2	0,5	1	0,3	0	0,0	0	0,0	2	0,5	1	0,3

CaseIDs	S PhS	TOTALS PhS /100 MOTS	S PhC	TOTAL SPPhC /100 MOTS	S TyF	TOTAL S TyF /100 MOTS	S const. part	TOTAL S const. part /100 MOTS	S P	TOTAL S P /100 MOTS	S H	TOTAL S H /100 MOTS
L_5_01_M_f	6	1,7	0	0,0	0	0,0	1	0,3	6	1,7	11	3,1
L_5_02_M_f	0	0,0	3	0,7	0	0,0	0	0,0	11	2,7	4	1,0
L_5_03_M_f	7	1,7	3	0,7	0	0,0	0	0,0	12	2,9	3	0,7
L_5_04_F_f	1	0,2	3	0,6	1	0,2	0	0,0	5	1,0	4	0,8
L_5_05_F_f	5	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	1,5	0	0,0
L_5_06_F_f	4	0,8	0	0,0	1	0,2	0	0,0	3	0,6	2	0,4
L_5_07_F_f	2	0,6	4	1,2	0	0,0	0	0,0	4	1,2	2	0,6
L_5_08_F_f	7	1,3	3	0,6	0	0,0	0	0,0	12	2,3	12	2,3
L_5_09_M_f	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	2,3	0	0,0
L_5_10_F_f	2	0,4	1	0,2	1	0,2	0	0,0	11	2,4	3	0,7
L_5_11_F_f	3	0,6	0	0,0	1	0,2	0	0,0	3	0,6	0	0,0
L_5_12_M_f	1	0,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	0,9	1	0,2
L_5_13_M_f	2	0,5	0	0,0	1	0,3	0	0,0	6	1,6	2	0,5
L_5_14_F_f	2	0,5	2	0,5	0	0,0	0	0,0	11	2,8	2	0,5
L_5_15_M_n	2	0,5	1	0,3	1	0,3	0	0,0	6	1,6	9	2,3
L_5_16_F_f	4	0,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,2
L_5_17_M_f	9	2,1	7	1,6	2	0,5	0	0,0	26	6,1	14	3,3
L_5_18_M_f	0	0,0	1	0,3	0	0,0	0	0,0	5	1,4	3	0,8
L_5_19_M_f	0	0,0	1	0,2	1	0,2	0	0,0	2	0,5	1	0,2
L_5_20_M_f	2	0,5	1	0,2	0	0,0	0	0,0	4	1,0	5	1,2
L_5_21_F_f	4	0,9	5	1,1	0	0,0	0	0,0	9	2,0	15	3,3
L_5_24_F_f	1	0,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	0,9	1	0,2
L_5_25_M_f	7	1,3	4	0,7	1	0,2	0	0,0	14	2,5	14	2,5
L_5_26_F_f	2	0,3	1	0,2	1	0,2	1	0,2	15	2,6	5	0,9
L_5_28_F_f	6	1,1	3	0,6	0	0,0	1	0,2	5	1,0	6	1,1
L_5_29_F_f	7	1,4	3	0,6	0	0,0	0	0,0	5	1,0	4	0,8
L_5_30_M_f	5	1,5	2	0,6	0	0,0	0	0,0	9	2,6	2	0,6
L_5_32_M_f	6	1,4	5	1,2	0	0,0	0	0,0	6	1,4	11	2,6
L_5_33_M_f	3	0,8	2	0,5	2	0,5	0	0,0	8	2,1	11	2,9

CaseIDs	S H prep/aux	S H pronom demonstratif/personnel	S H pronom personnel/demonstratif	S H pronom/determinant	S H pronom/proV	S H pronom/proV	S H prov/det	S H prov/pronom	S H quel que/quelque	S H quelque/quel que	S H ses/oes	S H son/sont	S H sont/son	S P autres	S P Cdep/adjointe deplacées	S P compl du nom	S P coordination adv relation
L_1_01_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	0	4
L_1_02_F_f	0	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	7	1	2
L_1_03_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	4
L_1_04_F_f	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	5	3	0	0
L_1_05_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	6
L_1_06_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	0	2
L_1_07_M_f	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	4	0	7
L_1_08_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4
L_1_09_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	7
L_1_11_M_f	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
L_1_13_F_f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	5	0	3
L_1_14_F_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	12	2	0	0
L_1_15_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	4
L_1_16_F_f	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	6
L_1_17_F_f	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0
L_1_18_F_f	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	7
L_1_19_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_1_20_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	4	1	6
L_1_21_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	7	0	2
L_1_22_M_f	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	9	1	0	4
L_1_24_M_f	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	6
L_1_27_F_f	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	3	0	2
L_1_28_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1	0	1
L_1_29_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
L_1_30_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	6	0	5	1
L_1_31_F_f	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	5	0	1
L_1_32_F_f	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	2	0	2

CaseIDs	S construc. particuliere	S H 2ppl/inf	S H 2ppl/pp adj	S H adv/prov	S H autres	S H aux/ prep	S H ces/ ses	S H det/prov	S H determinant/pronom	S H inf/2ppl	S H inf/pp adj	S H la/LAccent	S H LAaccent/la	S H on/ont	S H ont/on	S H ou/OUaccent	S H OUaccent/ou	S H pp adj/2ppl	S H pp adj/inf
L_1_01_M_n	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
L_1_02_F_f	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0
L_1_03_F_f	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1
L_1_04_F_f	0	0	0	0	2	0	0	0	3	1	4	0	0	0	0	1	0	0	1
L_1_05_M_f	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_1_06_M_f	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
L_1_07_M_f	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
L_1_08_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_09_F_f	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
L_1_11_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
L_1_13_F_f	0	0	0	0	5	0	0	3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_14_F_f	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
L_1_15_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_16_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_17_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_18_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
L_1_19_F_f	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
L_1_20_F_f	2	0	0	0	2	0	0	6	2	1	7	1	0	0	2	0	0	0	0
L_1_21_M_f	1	0	0	0	2	3	0	0	3	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1
L_1_22_M_f	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
L_1_24_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_27_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_1_28_M_f	0	0	0	0	3	0	0	1	2	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_29_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_1_30_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_1_31_F_f	1	0	0	0	3	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
L_1_32_F_f	0	0	0	0	2	3	0	0	1	0	8	0	0	0	0	0	0	0	1

CaseIDs	S P Detach avec reprise	S P Detach CdeP fin de phrase	S P Detach correlative	S P Detach GV	S P Detach sub P	S P Detach sujet predicat	S P deux points citation	S P deux points enumeration	S P incise	S PhC autres	S PhC choix du subordonnant	S PhC concordance temps	S PhC coordination/juxtaposition de P	S PhC correlative	S PhC enchaînement	S PhC inversion incise	S PhC part/ inf
L_1_01_M_n	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0
L_1_02_F_f	0	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0
L_1_03_F_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	0
L_1_04_F_f	3	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
L_1_05_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0
L_1_06_M_f	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0
L_1_07_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4	0	0
L_1_08_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
L_1_09_F_f	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	4	0	0
L_1_11_M_f	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0
L_1_13_F_f	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	4	0	0
L_1_14_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0
L_1_15_M_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
L_1_16_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_1_17_F_f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	4	0	0
L_1_18_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0
L_1_19_F_f	0	2	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
L_1_20_F_f	2	0	0	0	0	0	2	3	2	2	3	1	0	0	5	0	0
L_1_21_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
L_1_22_M_f	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
L_1_24_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0
L_1_27_F_f	0	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_1_28_M_f	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0
L_1_29_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_30_F_f	2	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
L_1_31_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0
L_1_32_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0

CaseIDs	S PhC party/inf sujet	S PhC sub rel construction	S PhC sub rel infinitive erronnee	S PhC sub rel pro resumptif	S PhC subordonnee mode	S PhS autres	S PhS coordination/juxtaposition de groupes	S PhS GN construction	S PhS GPrep complement absent	S PhS GV absence prep	S PhS GV auxiliaire erronne	S PhS GV choix prep	S PhS GV complement absent	S PhS GV ordre pronoms compl	S PhS GV position de l'adverbe
L_1_01_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_1_02_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_03_F_f	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0
L_1_04_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
L_1_05_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_06_M_f	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_07_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_08_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_09_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_11_M_f	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_13_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_1_14_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_15_M_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_16_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_17_F_f	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0
L_1_18_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_19_F_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_20_F_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0
L_1_21_M_f	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_1_22_M_f	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_1_24_M_f	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0
L_1_27_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_28_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_29_M_f	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0
L_1_30_F_f	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0
L_1_31_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
L_1_32_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

CaseIDs	S PhS GV prep de trop	S PhS GV pronom complement errone	S PhS GV pronom sans fonction	S PhS GV pronominal auxiliaire errone	S PhS GV pronominal pronom absent	S PhS Mod GAdj orphelin	S PhS Mod GAdv orphelin	S PhS Mod GN orphelin	S PhS Mod GPrep orphelin	S PhS Mod GV orphelin	S PhS Mod PSub orpheline	S PhS reprise non emphatique complement	S PhS reprise non emphatique sujet	S TyF interrogative inversion	S TyF negation
L_1_01_M_n	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_02_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_03_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
L_1_04_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
L_1_05_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
L_1_06_M_f	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
L_1_07_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
L_1_08_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
L_1_09_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_11_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_13_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_14_F_f	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
L_1_15_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_16_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_17_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_18_F_f	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_1_19_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1
L_1_20_F_f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_21_M_f	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_22_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1
L_1_24_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_27_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_1_28_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_1_29_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_1_30_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_1_31_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
L_1_32_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

CaseIDs	S construc. particuliere	S H 2ppl/inf	S H 2ppl/pp adj	S H adv/prov	S H autres	S H aux/ prep	S H ces/ ses	S H det/prov	S H determinant/pronom	S H inf/2ppl	S H inf/pp adj	S H la/LAaccent	S H LAaccent/la	S H on/ont	S H ont/on	S H ou/OUaccent	S H OUaccent/ou	S H pp adj/2ppl	S H pp adj/inf
T_2_01_F_F	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_02_M_F	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
T_2_03_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_04_F_F	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0
T_2_05_M_F	1	0	0	0	4	9	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0
T_2_06_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_07_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_08_F_F	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
T_2_09_M_F	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	8
T_2_11_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_14_M_F	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0
T_2_15_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_16_M_F	0	0	0	0	3	9	1	1	0	0	4	0	0	0	0	1	0	0	2
T_2_17_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_18_F_f	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_21_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_22_F_f	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_23_M_f	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_24_M_f	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_25_M_f	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_26_F_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
T_2_27_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_29_M_n	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0
T_2_30_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_31_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_32_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

CaseIDs	S H prep/aux	S H pronom demonstratif/personnel	S H pronom personnel/demonstratif	S H pronom/determinant	S H pronom/proV	S H pronom/proV	S H proV/det	S H proV/pronom	S H quel que/quelque	S H quelque/quel que	S H ses/ces	S H son/sont	S H sont/son	S P autres	S P Cdep/adjointe deplaces	S P compl du nom	S P coordination adv relation
T_2_01_F_F	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
T_2_02_M_F	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7	0	4
T_2_03_M_F	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	7
T_2_04_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
T_2_05_M_F	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	3	0	8
T_2_06_M_F	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	5
T_2_07_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	6
T_2_08_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	1
T_2_09_M_F	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6	6	0	4
T_2_11_F_F	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	0	3
T_2_14_M_F	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
T_2_15_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	3
T_2_16_M_F	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	1	10
T_2_17_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_18_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
T_2_21_F_f	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	1	3
T_2_22_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1
T_2_23_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	0	0
T_2_24_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	1
T_2_25_M_f	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	8
T_2_26_F_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1
T_2_27_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	2	0
T_2_29_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	1	3
T_2_30_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	14	1	6
T_2_31_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0
T_2_32_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0

CaseIDs	S P Detach avec reprise	S P Detach Cdep fin de phrase	S P Detach correlative	S P Detach GV	S P Detach sub P	S P Detach sujet predicat	S P deux points citation	S P deux points enumeration	S P incise	S PhC autres	S PhC choix du subordonnant	S PhC concordance temps	S PhC coordination/juxtaposition de P	S PhC correlative	S PhC enchaînement	S PhC inversion incise	S PhC part/inf
T_2_01_F_F	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0
T_2_02_M_F	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	4	0	0
T_2_03_M_F	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	6	0	0
T_2_04_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_05_M_F	1	0	0	1	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	4	0	0
T_2_06_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0
T_2_07_F_F	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
T_2_08_F_F	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	1	1	1	0	0	0	0
T_2_09_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	2	0	1
T_2_11_F_F	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
T_2_14_M_F	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0
T_2_15_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_16_M_F	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	5	0	0
T_2_17_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_18_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0
T_2_21_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
T_2_22_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
T_2_23_M_f	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0
T_2_24_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_25_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_26_F_n	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_27_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
T_2_29_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
T_2_30_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	2	0	0
T_2_31_M_f	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
T_2_32_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

CaseIDs	S PhC part/inf sujet	S PhC sub rel construction	S PhC sub rel infinitive erronee	S PhC sub rel pro resumptif	S PhC subordonnee mode	S PhS autres	S PhS coordination/juxtaposition de groupes	S PhS GN construction	S PhS GPrep complement absent	S PhS GV absence prep	S PhS GV auxiliaire erronee	S PhS GV choix prep	S PhS GV complement absent	S PhS GV ordre pronoms compl	S PhS GV position de l'adverbe
T_2_01_F_F	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_02_M_F	0	1	0	0	0	2	0	0	1	1	1	1	1	0	0
T_2_03_M_F	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
T_2_04_F_F	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0
T_2_05_M_F	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
T_2_06_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
T_2_07_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_08_F_F	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	1	0	1
T_2_09_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
T_2_11_F_F	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
T_2_14_M_F	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_15_F_F	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
T_2_16_M_F	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0
T_2_17_M_n	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
T_2_18_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
T_2_21_F_f	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_22_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
T_2_23_M_f	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_24_M_f	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
T_2_25_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
T_2_26_F_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_27_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_29_M_n	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_30_F_f	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0
T_2_31_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
T_2_32_M_f	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	1

CaseIDs	S PhS GV prep de trop	S PhS GV pronom complement errone	S PhS GV pronom sans fonction	S PhS GV pronominal auxiliaire errone	S PhS GV pronominal pronom absent	S PhS Mod GAdj orphelin	S PhS Mod GAdv orphelin	S PhS Mod GN orphelin	S PhS Mod GPrep orphelin	S PhS Mod GV orphelin	S PhS Mod PSub orpheline	S PhS reprise non emphatique complement	S PhS reprise non emphatique sujet	S TyF interrogative inversion	S TyF negation
T_2_01_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_02_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_03_M_F	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_04_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_05_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
T_2_06_M_F	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_07_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
T_2_08_F_F	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
T_2_09_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_11_F_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_14_M_F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_15_F_F	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
T_2_16_M_F	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0
T_2_17_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_18_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_21_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
T_2_22_F_f	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0
T_2_23_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_24_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_25_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_26_F_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
T_2_27_F_f	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_29_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_30_F_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_31_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T_2_32_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

CaseIDs	S construc. particuliere	S H 2ppl/inf	S H 2ppl/pp adj	S H adv/prov	S H autres	S H aux/ prep	S H ces/ ses	S H det/prov	S H determinant/pronom	S H inf/2ppl	S H inf/pp adj	S H la/Laccent	S H LAaccent/la	S H on/ont	S H ont/on	S H ou/OUaccent	S H OUaccent/ou	S H pp adj/2ppl	S H pp adj/inf
J_3_02_F_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
J_3_04_M_f	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_05_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_06_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_07_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	4
J_3_08_F_f	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_09_M_f	4	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0
J_3_11_M_f	1	0	0	0	2	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_12_F_f	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
J_3_13_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_14_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_15_M_f	0	0	0	0	2	0	1	1	1	0	5	1	0	0	0	2	0	0	0
J_3_16_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
J_3_17_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_18_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_19_M_f	0	0	0	0	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1
J_3_20_F_f	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
J_3_21_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3
J_3_26_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_27_M_f	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	6	0	0	2	0	0	0	0	0
J_3_28_M_f	0	0	0	0	3	5	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3
J_3_29_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_30_M_f	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_32_M_f	0	0	0	0	2	5	1	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	1

CaseIDs	S H prep/aux	S H pronom demonstratif/personnel	S H pronom personnel/demonstratif	S H pronom/determinant	S H pronom/proV	S H pronom/proV	S H proV/det	S H proV/pronom	S H quel que/quelque	S H quelque/quel que	S H ses/ces	S H son/sont	S H sont/son	S P autres	S P CdeP/adjointe deplacées	S P compl du nom	S P coordination adv relation
J_3_02_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	3	0	1
J_3_04_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	3
J_3_05_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
J_3_06_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_07_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	2	0
J_3_08_F_f	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	6
J_3_09_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
J_3_11_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	2	5
J_3_12_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	0	5
J_3_13_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1
J_3_14_F_f	1	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	3	1	2
J_3_15_M_f	2	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	3	2	1	10
J_3_16_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4
J_3_17_F_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2
J_3_18_F_f	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	2	2
J_3_19_M_f	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	1	1
J_3_20_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	0	1
J_3_21_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1
J_3_26_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_27_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	1	8
J_3_28_M_f	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	18	8	1	4
J_3_29_F_f	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	3	0	7
J_3_30_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
J_3_32_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	12	0	7

CaseIDs	S P Detach avec reprise	S P Detach C.deP fin de phrase	S P Detach correlative	S P Detach GV	S P Detach sub P	S P Detach sujet predicat	S P deux points citation	S P deux points enumeration	S P incise	S PhC autres	S PhC choix du subordonnant	S PhC concordance temps	S PhC coordination/juxtaposition de P	S PhC correlative	S PhC enchaînement	S PhC inversion incise	S PhC part/inf
J_3_02_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0	0
J_3_04_M_f	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	1	0	0	1
J_3_05_M_f	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
J_3_06_F_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_07_F_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_08_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_09_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0
J_3_11_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
J_3_12_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0
J_3_13_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	0	0
J_3_14_F_f	1	2	1	0	0	0	1	0	2	0	9	1	0	0	2	0	0
J_3_15_M_f	2	0	0	1	0	3	2	0	0	0	4	1	0	0	9	0	0
J_3_16_F_f	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0
J_3_17_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0
J_3_18_F_f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
J_3_19_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
J_3_20_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_21_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
J_3_26_M_f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
J_3_27_M_f	1	1	0	1	0	0	2	0	1	0	3	2	0	0	2	0	0
J_3_28_M_f	1	0	0	1	0	0	7	1	0	0	2	1	1	0	4	0	0
J_3_29_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0
J_3_30_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
J_3_32_M_f	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

CaseIDs	S PhC part/ inf sujet	S PhC sub rel construction	S PhC sub rel infinitive erronee	S PhC sub rel pro resumptif	S PhC subordonnee mode	S PhS autres	S PhS coordination/juxtaposition de groupes	S PhS GN construction	S PhS GPrep complement absent	S PhS GV absence prep	S PhS GV auxiliaire errone	S PhS GV choix prep	S PhS GV complement absent	S PhS GV ordre pronoms compl	S PhS GV position de l'adverbe
J_3_02_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
J_3_04_M_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_05_M_f	0	0	0	0	0	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0
J_3_06_F_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
J_3_07_F_f	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_08_F_f	0	0	0	0	1	2	1	0	0	1	0	1	2	0	0
J_3_09_M_f	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_11_M_f	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0
J_3_12_F_f	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0
J_3_13_M_f	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
J_3_14_F_f	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1
J_3_15_M_f	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0
J_3_16_F_f	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	3	0	0
J_3_17_F_f	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0
J_3_18_F_f	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_19_M_f	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
J_3_20_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_21_M_f	1	0	0	0	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	1
J_3_26_M_f	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_27_M_f	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
J_3_28_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
J_3_29_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
J_3_30_M_f	0	0	0	0	0	2	1	2	0	0	0	0	1	0	1
J_3_32_M_f	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0

CaseIDs	S PhS GV prep de trop	S PhS GV pronom complement errone	S PhS GV pronom sans fonction	S PhS GV pronominal auxiliaire errone	S PhS GV pronominal pronom absent	S PhS Mod GAdj orphelin	S PhS Mod GAdv orphelin	S PhS Mod GN orphelin	S PhS Mod GPrep orphelin	S PhS Mod GV orphelin	S PhS Mod PSub orpheline	S PhS reprise non emphatique complement	S PhS reprise non emphatique sujet	S TyF interrogative inversion	S TyF negation
J_3_02_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_04_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
J_3_05_M_f	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0
J_3_06_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_07_F_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
J_3_08_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_09_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
J_3_11_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_12_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_13_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
J_3_14_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
J_3_15_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
J_3_16_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
J_3_17_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_18_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_19_M_f	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
J_3_20_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_21_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
J_3_26_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_27_M_f	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	2
J_3_28_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
J_3_29_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J_3_30_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
J_3_32_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

CaseIDs	S construc. particuliere	S H 2pp/inf	S H 2ppi/pp adj	S H adv/prov	S H autres	S H aux/prep	S H ces/ses	S H det/prov	S H determinant/pronom	S H inf/2ppi	S H inf/pp adj	S H la/LAaccent	S H LAaccent/la	S H on/ont	S H ont/on	S H ou/OUaccent	S H OUaccent/ou	S H pp adj/2ppi	S H pp adj/inf
L_4_01_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
L_4_02_M_f	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_03_F_f	1	1	0	0	2	2	0	0	1	0	7	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_04_F_f	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	1
L_4_05_M_f	0	0	0	0	3	4	0	0	1	0	4	0	0	0	0	1	0	0	8
L_4_06_M_f	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_07_M_f	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	1
L_4_08_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_09_F_f	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	5	1	0	0	0	1	0	0	1
L_4_10_M_f	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2
L_4_11_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_12_F_f	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3
L_4_13_M_f	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_14_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_15_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
L_4_17_F_f	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
L_4_18_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_19_M_f	0	0	0	0	2	8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_20_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_21_M_f	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_22_F_f	1	0	0	0	5	1	0	0	1	0	3	1	0	0	0	2	0	0	3
L_4_23_M_f	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_4_24_F_f	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_25_F_f	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_26_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3
L_4_27_F_f	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0
L_4_28_F_f	0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_29_M_f	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
L_4_30_F_n	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_31_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

CaseIDs	S H prep/aux	S H pronom demonstratif/personnel	S H pronom personnel/demonstratif	S H pronom/determinant	S H pronom/proV	S H pronom/proV	S H proV/det	S H proV/pronom	S H quel que/quelque	S H quelque/quel que	S H ses/ces	S H son/sont	S H sont/son	S P autres	S P CdeP/adjointe deplaces	S P compl du nom	S P coordination adv relation
L_4_01_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	5	0	0
L_4_02_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_03_F_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	6	1	0	0
L_4_04_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	4	1	0
L_4_05_M_f	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	11	2	5
L_4_06_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	2
L_4_07_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	3
L_4_08_M_f	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	3
L_4_09_F_f	1	3	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	12	4	0	3
L_4_10_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	2
L_4_11_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
L_4_12_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1
L_4_13_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	1	0	0
L_4_14_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0
L_4_15_M_f	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	3
L_4_17_F_f	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1
L_4_18_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6	5	1	4
L_4_19_M_f	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	5	0	3
L_4_20_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_21_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	1
L_4_22_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
L_4_23_M_f	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	4
L_4_24_F_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	4
L_4_25_F_f	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2
L_4_26_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_27_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	1	5
L_4_28_F_f	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7	1	8
L_4_29_M_f	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	2	0	1
L_4_30_F_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_4_31_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

CaseIDs	S P Detach avec reprise	S P Detach C.deP fin de phrase	S P Detach correlative	S P Detach GV	S P Detach sub P	S P Detach sujet predicat	S P deux points citation	S P deux points enumeration	S P incise	S PhC autres	S PhC choix du subordonnant	S PhC concordance temps	S PhC coordination/juxtaposition de P	S PhC correlative	S PhC enchaînement	S PhC inversion incise	S PhC part/inf
L_4_01_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
L_4_02_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	1	0	0
L_4_03_F_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4	0	0
L_4_04_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	4	0	0
L_4_05_M_f	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	6	0	0
L_4_06_M_f	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
L_4_07_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	6	0	0
L_4_08_M_f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	3	0	0
L_4_09_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0
L_4_10_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
L_4_11_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1
L_4_12_F_f	1	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_13_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0
L_4_14_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0
L_4_15_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_4_17_F_f	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
L_4_18_M_f	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	5	0	0
L_4_19_M_f	2	0	0	0	0	0	6	0	0	1	0	0	0	0	6	0	1
L_4_20_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_21_M_f	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
L_4_22_F_f	3	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_4_23_M_f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
L_4_24_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_4_25_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
L_4_26_M_f	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_27_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	0	1	0	0
L_4_28_F_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	2	0	0
L_4_29_M_f	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	2	0	0	6	0	0
L_4_30_F_n	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	4	0	0	0	0	0
L_4_31_F_f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

CaseIDs	S PhC part/inf sujet	S PhC sub rel construction	S PhC sub rel infinitive erronee	S PhC sub rel pro resumptif	S PhC subordonnee mode	S PhS autres	S PhS coordination/juxtaposition de groupes	S PhS GN construction	S PhS GPrep complement absent	S PhS GV absence prep	S PhS GV auxiliaire errone	S PhS GV choix prep	S PhS GV complement absent	S PhS GV ordre pronoms compl	S PhS GV position de l'adverbe
L_4_01_F_f	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_02_M_f	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_4_03_F_f	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
L_4_04_F_f	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_05_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_4_06_M_f	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_4_07_M_f	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0
L_4_08_M_f	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_09_F_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
L_4_10_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_11_M_f	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1
L_4_12_F_f	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_13_M_f	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
L_4_14_M_f	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0
L_4_15_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0
L_4_17_F_f	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
L_4_18_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_4_19_M_f	1	0	0	0	0	4	0	1	1	0	0	0	0	0	0
L_4_20_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_21_M_f	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0
L_4_22_F_f	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_23_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_24_F_f	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_4_25_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
L_4_26_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_4_27_F_f	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0
L_4_28_F_f	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0
L_4_29_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_4_30_F_n	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3	2	0	1
L_4_31_F_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

CaseIDs	S PhS GV prep de trop	S PhS GV pronom complément errone	S PhS GV pronom sans fonction	S PhS GV pronominal auxiliaire errone	S PhS GV pronominal pronom absent	S PhS Mod GAdj orphelin	S PhS Mod GAdv orphelin	S PhS Mod GN orphelin	S PhS Mod GPrep orphelin	S PhS Mod GV orphelin	S PhS Mod PSub orpheline	S PhS reprise non emphatique complément	S PhS reprise non emphatique sujet	S TyF interrogative inversion	S TyF negation
L_4_01_F_f	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
L_4_02_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_03_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_04_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_05_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_06_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
L_4_07_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_08_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_09_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_10_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
L_4_11_M_f	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_12_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_13_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_14_M_f	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_15_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_17_F_f	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0
L_4_18_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_19_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
L_4_20_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_21_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
L_4_22_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_23_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_24_F_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
L_4_25_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_4_26_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_27_F_f	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
L_4_28_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_29_M_f	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
L_4_30_F_n	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_4_31_F_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

CaseIDs	S construc. particuliere	S H 2ppi/inf	S H 2ppi/pp adj	S H adv/prov	S H autres	S H aux/prep	S H ces/ses	S H det/prov	S H determinant/pronom	S H inf/2ppi	S H inf/pp adj	S H la/LAaccent	S H LAaccent/la	S H on/ont	S H ont/on	S H ou/OUaccent	S H OUaccent/ou	S H pp adj/2ppi	S H pp adj/inf
L_5_01_M_f	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_02_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_03_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_04_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_05_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_06_F_f	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_07_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_08_F_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_09_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_10_F_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_11_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_12_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_13_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_5_14_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_15_M_n	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
L_5_16_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_17_M_f	0	0	0	0	4	1	0	0	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	2
L_5_18_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_19_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_20_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_21_F_f	0	0	0	0	2	0	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_24_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_5_25_M_f	0	0	0	0	3	1	1	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_26_F_f	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_28_F_f	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_29_F_f	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
L_5_30_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_32_M_f	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4
L_5_33_M_f	0	0	0	0	2	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

CaseIDs	S H prep/aux	S H pronom demonstratif/personnel	S H pronom personnel/demonstratif	S H pronom/determinant	S H pronom/proV	S H pronom/proV	S H prov/det	S H proV/pronom	S H quel que/quelque	S H quelque/quel que	S H ses/ces	S H son/sont	S H sont/son	S P autres	S P CdeP/adjointe déplacées	S P compl du nom	S P coordination adv relation
L_5_01_M_f	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	4
L_5_02_M_f	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	7
L_5_03_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0	4
L_5_04_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
L_5_05_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	2
L_5_06_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
L_5_07_F_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
L_5_08_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	1	0	7
L_5_09_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	4
L_5_10_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	9
L_5_11_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
L_5_12_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
L_5_13_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	1
L_5_14_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	5
L_5_15_M_n	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	1
L_5_16_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_17_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15	6	0	3
L_5_18_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	1
L_5_19_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
L_5_20_M_f	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
L_5_21_F_f	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	6	2	0
L_5_24_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0
L_5_25_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	1	5
L_5_26_F_f	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	5	10
L_5_28_F_f	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
L_5_29_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1
L_5_30_M_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	6
L_5_32_M_f	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	2
L_5_33_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2

CaseIDs	S P Detach avec reprise	S P Detach CdeP fin de phrase	S P Detach correlative	S P Detach GV	S P Detach sub P	S P Detach sujet predicat	S P deux points citation	S P deux points enumeration	S P incise	S PhC autres	S PhC choix du subordonnant	S PhC concordance temps	S PhC coordination/juxtaposition de P	S PhC correlative	S PhC enchaînement	S PhC inversion incise	S PhC part/inf
L_5_01_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_02_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
L_5_03_M_f	1	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0
L_5_04_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0
L_5_05_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_06_F_f	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_07_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
L_5_08_F_f	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
L_5_09_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_10_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
L_5_11_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_12_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_13_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_14_F_f	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
L_5_15_M_n	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_5_16_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_17_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	5	0	0
L_5_18_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
L_5_19_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
L_5_20_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
L_5_21_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0
L_5_24_F_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_25_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0
L_5_26_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_5_28_F_f	1	0	0	0	0	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
L_5_29_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
L_5_30_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
L_5_32_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0
L_5_33_M_f	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0

CaseIDs	S PhC part/inf sujet	S PhC sub rel construction	S PhC sub rel infinitive erronee	S PhC sub rel pro resumptif	S PhC subordonnee mode	S PhS autres	S PhS coordination/juxtaposition de groupes	S PhS GN construction	S PhS GPrep complement absent	S PhS GV absence prep	S PhS GV auxiliaire erronee	S PhS GV choix prep	S PhS GV complement absent	S PhS GV ordre pronoms compl	S PhS GV position de l'adverbe
L_5_01_M_f	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0
L_5_02_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_03_M_f	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	1	0	1	0	0
L_5_04_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_5_05_F_f	0	0	0	0	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_5_06_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0
L_5_07_F_f	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
L_5_08_F_f	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0
L_5_09_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_5_10_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_5_11_F_f	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_12_M_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_13_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_14_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_15_M_n	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_16_F_f	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0
L_5_17_M_f	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0
L_5_18_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_19_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_20_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_5_21_F_f	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_5_24_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_5_25_M_f	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0
L_5_26_F_f	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
L_5_28_F_f	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0
L_5_29_F_f	0	0	0	0	0	4	0	0	1	0	1	0	0	0	0
L_5_30_M_f	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_5_32_M_f	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0
L_5_33_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0

CaseIDs	S PhS GV prep de trop	S PhS GV pronom complément erroné	S PhS GV pronom sans fonction	S PhS GV pronominal auxiliaire erroné	S PhS GV pronominal pronom absent	S PhS Mod GAdj orphelin	S PhS Mod GAdv orphelin	S PhS Mod GN orphelin	S PhS Mod GPrep orphelin	S PhS Mod GV orphelin	S PhS Mod PSub orpheline	S PhS reprise non emphatique complément	S PhS reprise non emphatique sujet	S TyF interrogative inversion	S TyF negation
L_5_01_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_02_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_03_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_04_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_05_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_06_F_f	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
L_5_07_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_08_F_f	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
L_5_09_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_10_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_11_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
L_5_12_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_13_M_f	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0
L_5_14_F_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L_5_15_M_n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_16_F_f	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_17_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	2	0
L_5_18_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_19_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
L_5_20_M_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_5_21_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
L_5_24_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_25_M_f	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_26_F_f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L_5_28_F_f	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_29_F_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_30_M_f	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L_5_32_M_f	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L_5_33_M_f	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

ⁱ Ne compter une même erreur de lexique qu'une seule fois par texte.

ⁱⁱ Ce code peut avoir été utilisé en double codification, par exemple avec le code OL autres.

ⁱⁱⁱ Si le CD placé après le participe passé et le sujet ont les mêmes traits morphologiques, considérer le sujet comme le donneur d'accord (erroné) le plus plausible.

^{iv} À distinguer du code *OG GN chaîne*

^v On codifie l'erreur sur le noyau et on ignore l'erreur sur le déterminant ou sur l'adjectif.

^{vi} À ne pas confondre avec les erreurs relatives au *tout* et au *tous* lorsqu'en position pronom (codifié S H autres).

^{vii} Incluant certains cas d'homophonie lorsque le mot erroné est en position verbale (*il emploi*, au lieu de *il emploie*).

^{viii} Ne compter une même erreur d'orthographe lexicale qu'une seule fois par texte. Par exemple, une erreur dans le radical d'un verbe ne sera comptée qu'une seule fois.

^{ix} On ne codifie une même erreur d'homophonie (S H) qu'une seule fois par texte si le contexte est identique, c'est-à-dire qu'il s'agit de la même structure syntaxique et du même mot.

-
- x Pour le code S H autres, on ne codifie un même mot qu'une seule fois par texte, et ce, même si le contexte n'est pas tout à fait identique.
- xi Pour distinguer l'emploi du code *S H autres* de l'emploi du code *OL autres*, on se base sur **deux critères** : **l'existence de la forme dans la langue** (*un employer* = S H autres vs *des employers* = OL autres) et **la prononciation** (*cher* au lieu de *chez* = OL autres).
- xii Dans le cas où l'erreur concerne l'emploi de *la* ou de *les* utilisés à la place du pronom *l'* et du verbe, nous considérons que ce *la* ou ce *les* était un pronom pour l'élève. Nous utilisons donc le code S H pronom/proV et non le code S H det/proV
- xiii Ce code inclut également les différentes formes possibles du pronom *quel* et du déterminant *quelque*.
- xiv Lors de l'absence de signes de ponctuation (virgules, guillemets ou parenthèses) pour encadrer un groupe, sélectionner tout le groupe et ne compter qu'une erreur.
- xv La confusion entre le guillemets anglais et français n'a pas été codifiée.
- xvi Cette erreur n'est pas codifiée dans *S P compl du nom* parce que le groupe détaché ne suit pas directement le GN *Pierre*, contrairement à la phrase **Pierre_ fâché de cette nouvelle_ retourna chez lui* (ex. fictif).
- xvii Toutefois, sans la présence du CP, la phrase suivante n'aurait pas été considérée comme une erreur : *Un bruit se fit entendre, Harris se réveilla*.
- xviii À distinguer de certaines erreurs codifiées dans *S P autres*.
- xix Dans les cas de virgule placée après *mais, car, c'est-à-dire, etc.*, codifier le mot et la virgule, et ne compter qu'une erreur.
- xx Si tout le reste du texte est au présent, on pourrait alors utiliser le code *S construction particulière* pour l'utilisation erronée du *il était une fois*.
- xxi Sélection de l'enchaînement erroné de la majuscule au point (toute la phrase graphique concernée).
Les phrases syntaxiques enchaînées peuvent être autonomes ou non. Elles peuvent, par exemple, être juxtaposées ou coordonnées sans que le sujet ne soit répété.
Le principal critère est la présence de trois verbes conjugués ou plus. Le verbe conjugué peut faire partie d'une subordonnée ou d'une incise.
Le problème d'enchaînement réside entre P1 et P2 ou entre P2 et P3. Il peut s'agir de l'absence ou de l'emploi erroné d'un signe de ponctuation ou encore de
l'absence d'un coordonnant ou d'un subordonnant.
- xxii Dans un enchaînement, ne pas codifier de ponctuation reliée à l'utilisation du discours indirect.
- xxiii Une phrase comme la suivante n'est pas considérée comme fautive : *Un bruit se fit entendre, Harry se réveilla puis le bruit retentit à nouveau*.
- xxiv Un groupe est considéré orphelin lorsque seul dans la phrase graphique (ou introduit par un connecteur), ou encore juxtaposé ou coordonné à un ou plusieurs autres groupes du même type.
- xxv On ne se limite pas strictement aux phrases de type interrogatif, mais on inclut les complétives interrogatives. On utilise donc ce code pour tous les problèmes reliés à l'expression de l'interrogation.
- xxvi Ne pas considérer l'absence de virgule après ce mot même s'il est utilisé comme un connecteur en début de phrase.
- xxvii L'absence de trait d'union dans les mots composés est toutefois codifiée dans OL autres.