



**HAL**  
open science

## **Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ?**

Élodie Lang, Jean-Paul Meyer

### ► **To cite this version:**

Élodie Lang, Jean-Paul Meyer. Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ?. Faculté de Philologie. Les Études françaises aujourd'hui (2014). Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques, pp.223-242, 2015, 978-86-615-3293-1. <hal-05033852>

**HAL Id: hal-05033852**

**<https://hal.science/hal-05033852v1>**

Submitted on 25 Apr 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ?

Élodie Lang & Jean-Paul Meyer\*

Université de Strasbourg – UR 1339 LiLPa

---

*Les littéracies universitaires constituent un champ de recherche récent et actif, au sein duquel se croisent les problématiques de compétence scripturale et d'acculturation universitaire. Pour aborder cette complexité, nous étudions ici un corpus récolté dans divers cours de langue et de techniques d'expression pour étudiants allophones de niveau avancé ou francophones. L'analyse des difficultés dans le contrôle morphosyntaxique de la phrase montre que ces deux publics convergent largement, et que leurs erreurs relèvent de lacunes anciennes. En outre, les deux notions étudiées en détail (chaîne d'accord dans le groupe nominal et chaîne de référence dans la phrase) font apparaître une grande analogie, autant dans les formes d'erreur que dans les procédures de révision.*

*Mots-clés : littéracie universitaire, analyse d'erreur, grammaire avancée, FLE, FLM, chaîne, accord, référence.*

## 1 Introduction

Au cours des dernières années, avec l'accroissement de la mobilité étudiante, les universités françaises ont vu augmenter fortement le nombre de leurs étudiants allophones. Ce phénomène n'est pas étranger aux interrogations didactiques qui ont émergé dans la décennie écoulée, relatives aux questions d'intégration universitaire ou à celles de réussite académique. De nouveaux champs scientifiques se sont ainsi constitués récemment, à l'instar de celui des littéracies universitaires (Dufays & Englebert 2009). Les recherches effectuées dans ce domaine s'intéressent aux problèmes de compétence scripturale et de besoins rédactionnels des étudiants, afin notamment de changer le regard porté sur les textes produits. Pour de nombreux chercheurs en effet, le faible niveau de maîtrise du français habituellement reproché aux étudiants, qu'ils soient francophones ou non,

---

\* elodie.lang@unistra.fr ; jpmeyer@unistra.fr

cache en réalité un manque de formation aux discours universitaires. « Au-delà des “fautes de français”, on observe que les étudiants éprouvent essentiellement des difficultés relatives à la situation d’énonciation, aux genres de discours et à leur organisation, qu’il s’agisse de résumés, de prises de notes ou même de réponses à des questions d’examens. » (Pollet 2010 : 136). Ce problème est donc d’autant plus crucial pour un public d’étudiants non francophones, porteurs de leurs propres représentations de l’écrit issues de leurs langues maternelles ainsi que de la culture éducative (et académique pour certains) de leurs pays d’origine (Véronique 2009, Beacco 2010).

Dans cette étude<sup>1</sup>, nous avons porté notre attention sur divers groupes d’étudiants non francophones de niveau avancé, que nous avons comparés à deux groupes francophones. Il s’agissait d’analyser comment leur maîtrise de la grammaire se confronte aux problèmes de gestion des tâches d’écriture académique. Nous sommes en effet particulièrement intrigués par le fait que les connaissances grammaticales de ces étudiants, indubitablement avérées et identifiables par ailleurs, ne les empêchent pas de commettre des erreurs basiques d’articulation intraphrastique, notamment sur les chaînes d’accord dans le groupe nominal et sur les chaînes de référence. Or, dans le corpus d’exemples que nous analysons et interprétons ici, nous constatons une forte analogie entre ces deux formes de perturbation, du côté formel (type et distribution des erreurs) comme du côté fonctionnel (source et conséquence textuelles). Une hypothèse explicative unifiée nous paraît donc possible, permettant de mieux comprendre pourquoi des textes de haut niveau rédactionnel comportent des erreurs grammaticales élémentaires.

## 2 *Les littéracies universitaires, champ de recherche*

Le concept de littéracie, défini à partir de 1980 comme la capacité à faire usage de l’écrit dans toutes les situations de la vie quotidienne, s’est élargi depuis une quinzaine d’années à d’autres domaines de compétence communicative, notamment les usages médiatiques et numériques, de même qu’il s’est spécialisé dans des formes discursives identifiées comme expertes. C’est le cas de la littéracie universitaire, souvent employé au pluriel d’ailleurs, comme pour marquer la grande hétérogénéité de ce champ dans l’enseignement supérieur. Le terme de littéracie universitaire recouvre ainsi l’apprentissage et la maîtrise des discours en usage dans la formation académique, que celle-ci soit tournée vers l’axe profes-

---

<sup>1</sup> Le cadre général de l’étude est une recherche doctorale portant sur les compétences grammaticales en français des étudiants allophones avancés. Ce travail se veut une première analyse du corpus, sur un échantillon d’écrits académiques rédigés par des apprenants placés au niveau C du Cadre Européen Commun de Référence.

sionnel, à travers les concours par exemple, ou vers l'axe scientifique, à travers la production de résultats d'investigation.

Il est donc tout à fait normal que la littéracie universitaire soit devenue à son tour un champ de recherche. Depuis le début de ce siècle, quelques grandes revues de didactique ont pu fournir une ou plusieurs livraisons sur le sujet. C'est le cas par exemple de *Diptyque* (Blaser & Pollet 2010, Pollet 2012), *Enjeux* (Pollet & Boch 2002), *Lidil*, (Dabène, 1998, Barré-de Miniac 2003, Blanc & Varga 2006), *Pratiques* (Laborde-Milaa *et al.* 2004, Delcambre & Lahanier-Reuter 2012), *Recherches et applications* (Mangiante & Parpette 2010), ou encore *Spirale* (Delcambre & Jovenet 2002, Delcambre & Pollet 2014). Cette importante production, après s'être attelée dans un premier temps à circonscrire le champ de recherche puis à identifier et codifier les attentes ainsi que les pratiques en usage, opte à présent pour une granularité plus fine. On voit ainsi apparaître des analyses portant sur des compétences spécifiques telles que les besoins grammaticaux (Boch *et al.* 2012) ou les contraintes énonciatives (Goes & Mangiante 2010). Apparaissent également des travaux touchant à la spécialisation par disciplines (Delcambre & Lahanier-Reuter 2010) ou à la visée professionnelle (Rinck & Sitri 2012). Enfin, et ceci explique aussi l'usage de plus en plus fréquent du pluriel, les littéracies se diversifient en intégrant la dimension visuelle (Meyer 2014) ou les dispositifs multimédiatiques (Lebrun *et al.* 2012 ; Marquilló Larruy 2012).

Il faut ajouter pour terminer ce premier tour du paysage que la diversification des recherches en France procède d'un intérêt croissant de la communauté scientifique hexagonale pour la littéracie universitaire, alors que la notion a souvent plus d'ancienneté chez nos collègues canadiens ou belges. L'emprise des humanités classiques et des exercices de concours a sans doute retardé chez nous la prise de conscience de certaines mutations. Non que ces formes de travail ne soient plus utiles à l'université aujourd'hui, mais chacun remarque que si les besoins et compétences préalables du public ont changé, les attentes de l'université et les discours à produire se sont fortement transformés également. La question que posent d'ailleurs de nombreuses études n'est pas celle des compétences disponibles mais de leur adaptation aux formes d'écrit (ou plus généralement : de communication) académiques préconisées par l'institution aujourd'hui (Pollet 2001, Chiss & David 2012).

Notre approche, dans la lignée des travaux s'intéressant aux obstacles grammaticaux rencontrés par les scripteurs (Galatanu *et al.* 2010), se focalise sur deux types de difficultés, à savoir la chaîne d'accord à l'intérieur du groupe nominal et la chaîne de reprise pronominale au sein de la phrase. Ces difficultés peuvent être considérées comme persistantes, voire comme des résistances, et ce à double titre. Il s'agit d'une part de problèmes anciens, datant des débuts de l'apprentissage du français. La gestion des marques du pluriel ou de la concordance des pronoms sont des témoins pour ainsi dire géologiques des premières leçons de

grammaire française, et il est donc remarquable de trouver autant d'erreurs dans ce domaine lorsque les sujets sont devenus des apprenants avancés. D'autre part, notre corpus montre clairement que les erreurs identifiées dans notre échantillon sont illogiques. Elles apparaissent dans des textes par ailleurs bien construits, en syntaxe comme en rhétorique, lexicalement fournis et précis. Ces erreurs ont donc quelque chose d'incongru. Il ne s'agit pas, comme dans l'étude de Vibert (1998), de problèmes identifiés chez des étudiants éloignés des habitudes scripturales et faisant face à des difficultés nouvelles. Par ailleurs, et comme le montreront nos exemples, nous trouvons une grande similitude entre les copies d'apprenants étrangers et celles de notre échantillon témoin d'étudiants francophones.

Ces premiers constats nous ont conduits à restreindre le plus possible notre champ d'étude, afin de comprendre ce qui se joue au niveau de ces chaînes de mots, sur le versant orthographique comme sur celui de la morphosémantique. Les travaux de Jaffré & Bessonnat (1993 ; 1996) ont analysé les problèmes particuliers posés par les chaînes d'accord chez les apprentis scripteurs du primaire. Les études montrent en effet que ces suites de mots, quoique portées par une « solidarité morphologique », sont en vérité composées de sous-chaînes à la solidité très variable, les plus stables tenant lieu de pivot pour les plus fragiles. C'est également le modèle des apprentissages du primaire qui nous pousse à descendre au plus proche des enchaînements pronominaux, dans la continuité des travaux de De Weck (1991) ou Béguelin (1988 ; 1997), ou plus récemment de Lambert (2003) ou Akinci & Decool-Mercier (2010). Il n'est évidemment pas question de comparer ce qui n'est pas comparable, en l'occurrence les difficultés des francophones apprentis et celles des étudiants en situation d'écriture universitaire, à plus forte raison des étudiants allophones. La persistance et la similitude de certains obstacles ne laissent pourtant pas d'intriguer. Dans un article publié en 2010, Marie-Christine Pollet conclut à l'existence de points communs entre les difficultés des étudiants francophones et des allophones, mais prévient que les problèmes se situent à des degrés différents. Selon elle, les francophones peinent dans la construction du discours de savoir, et cette insécurité provoque par contrecoup une crispation sur la norme. L'analyse n'est cependant pas tout à fait convaincante car on ne voit pas pourquoi les difficultés des scripteurs allophones s'expliqueraient autrement ; ces derniers ne sont pas plus à l'aise dans la construction du discours, et pas davantage dans la maîtrise de la langue. Il reste donc à expliquer pourquoi les mêmes erreurs fossiles se réveillent dans ces textes.

Précisons enfin que la plupart des recherches récentes en analyse de discours dans le domaine des littéracies universitaires sont des macroanalyses textuelles, portant sur les phénomènes de connexité, de cohérence et de continuité thématique. Appuyées sur les résultats fondateurs de Charolles (1988), Combettes (1993), Kleiber (1994), Corblin (1995) ou encore Schnedecker (1997), ces études ont fait la preuve de leur pertinence et il n'est pas utile de les reproduire. Nous pensons

en revanche que le niveau intraphrastique, comme un échelon microtextuel en quelque sorte, n'a pas fait l'objet de la même attention, notamment pour ce qui concerne la gestion mentale et la disposition visuelle des unités de chainage.

### 3 Écrits d'étudiants à l'université : corpus d'étude

Le corpus qui a fait l'objet de notre étude a été récolté auprès d'étudiants inscrits dans différents cursus et disciplines de l'université française. Quelques-uns de ces étudiants sont francophones, mais la plupart des apprenants constituant l'échantillon sont non francophones. D'un point de vue quantitatif, il est composé de 172 copies, dont 32 ont été rédigées par des francophones et 140 par des non francophones.

Le point commun de ces étudiants réside dans le fait qu'ils sont tous en études dans le supérieur, dans un cadre académique dans lequel on leur demande de rédiger selon les normes et discours universitaires. En cela, les francophones et les allophones se retrouvent dans la même situation scripturale, risquant de se retrouver face à des problèmes similaires. Concernant les non francophones, ils ont tous été choisis sur le critère de leur niveau en langue française, c'est-à-dire C1/C2 (dans quelques cas, des B2 en passe de devenir C1). Ce niveau avancé en langue les rapproche ainsi du profil des scripteurs francophones. Cependant, l'intérêt de ce corpus réside dans sa variété. Les profils des étudiants sont très divers : francophones/allophones, spécialistes/non spécialistes, en tutorat/en cours, en apprentissage de/par l'écrit. Quant aux types d'exercices, eux aussi ont été très différents : en effet, les activités ne possédaient ni les mêmes objectifs, ni les mêmes contraintes spatio-temporelles et scripturales. Ainsi, le corpus pourrait être organisé en diverses ramifications qui se subdivisent, avec d'une part les profils estudiantins et d'autre part les types d'activités.

Du côté des apprenants, on voit que le style d'apprentissage est déterminant car les objectifs poursuivis et l'attention accordée à l'écrit ne sont pas similaires. Les étudiants formés à l'écrit (cas des étudiants de spécialité) se distinguent par exemple des étudiants formés *par* l'écrit (cas des non spécialistes). Au sein de ces deux catégories, il est encore possible d'effectuer deux différenciations : le type d'accompagnement et l'origine des apprenants. En ce qui concerne les étudiants spécialistes, on constate qu'ils sont tous inscrits dans des filières où ils sont regroupés et suivis en groupe-classe. Cependant, on note que la composition de ces groupes est variable d'une formation à l'autre : les étudiants de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) sont uniquement francophones, les apprenants de Didactique des Langues (DDL) pour leur part sont uniquement allophones tandis que ceux d'International Business and Management (IBM) sont mixtes (francophones et germanophones). Pour ce qui est des étudiants non spécialistes, on remarque à l'inverse qu'ils sont tous non francophones mais que c'est le type

d'accompagnement qui les différencie. D'un côté, nous trouvons le traditionnel groupe-classe avec des étudiants C1 scolarisés à l'Institut International d'Études Françaises (IEF), et de l'autre, des apprenants non francophones, inscrits dans des filières, cursus et disciplines différents, regroupés dans le dispositif FLE du Centre de Ressources de Langues (CRL) où ils sont suivis individuellement.

Concernant les activités auxquelles ces étudiants ont été soumis, bien qu'elles soient toutes issues de commandes avec consigne de production et qu'elles répondent, par groupement, à une même norme discursive universitaire, elles ont été de différentes natures. Ainsi, trois types de texte diversifiés ont été produits, faisant appel à des compétences scripturales variées : il s'agit d'écrits argumentatifs et narratifs, ainsi que des exercices de synthèse relevant de la compétence de médiatisation (compte-rendu, résumé, synthèse).

Pour ce qui est des écrits argumentatifs, deux cas de figure se sont présentés : la production sur un sujet de spécialité et celle sur un sujet général. Les étudiants francophones et non francophones d'IBM ont planché sur le sujet de spécialités, le sujet général a été soumis aux étudiants non francophones d'IBM, de DDL et du CRL lors d'un test de placement et d'évaluation de leur niveau de connaissances méthodologiques. La production narrative a quant à elle été effectuée par les étudiants du CRL, comme premier écrit permettant d'évaluer leur compétence scripturale et d'établir un suivi personnalisé. En ce qui concerne les exercices de synthèse, ils ont été au nombre de trois : compte-rendu, résumé et synthèse. Le compte-rendu de texte a été exécuté par les étudiants non francophones et non spécialistes de l'IEF. Le résumé d'article scientifique a été réalisé de son côté par les étudiants non francophones de DDL, en vue de leur formation à la recherche. Enfin, les synthèses ont été accomplies par les étudiants francophones de SVT, dans l'objectif de les préparer au concours de professeur des écoles.

À ces contraintes scripturales se sont ajoutées des contraintes spatio-temporelles. En effet, quand la plupart des écrits demandés ont dû être réalisés à la maison (cas de l'IEF, du CRL, d'une des synthèses de SVT et du résumé de DDL), où les étudiants avaient plus de liberté et de temps de réflexion, certains ont été contraints par l'environnement de la classe (tests pour les argumentations IBM et de DDL, rédaction sur place pour la deuxième synthèse de SVT). Cette question des contraintes n'est pas à négliger car elle influe sur l'organisation des tâches d'écriture des apprenants.

Plusieurs observations ont été menées sur ce lot de 172 copies, dans des directions différentes : organisation du texte, articulation entre les niveaux intra- et interphrastique, procédés d'actualisation et de catégorisation (déterminants, pronoms et groupes nominaux de reprises, entre autres), etc. Dans la perspective limitée de cette étude, nous avons sélectionné et analysé un certain nombre d'exemples provenant de copies variées, dans lesquels apparaît un problème typique de gestion de la chaîne d'accord ou de gestion de la chaîne de référence.

Certes, tous les étudiants ne rencontrent pas nécessairement ces deux types de difficultés. Cependant, il est intéressant de noter qu'on les retrouve autant chez les allophones que chez certains francophones.

#### 4 Troubles sur la chaîne d'accord

Le premier volet d'analyse de corpus traite des questions de chaînes<sup>2</sup> d'accord au niveau intraphrastique, c'est-à-dire dans le syntagme nominal ou dans la connexion SN-SV. En travaillant à partir des outils d'actualisation et de catégorisation, nous nous sommes aperçus de problèmes récurrents dans la gestion de la chaîne d'accord. En effet, sont revenues régulièrement des difficultés portant sur des chaînes non cohérentes, des chaînes non iconiques ainsi que sur des contraintes d'accords complexes.

##### 4.1 Chaînes non cohérentes

En premier lieu, les erreurs qui surviennent peuvent en partie être identifiées comme étant des transferts pour certaines, ou encore des surgénéralisations pour d'autres. Cependant, la plupart d'entre elles ne répondent pas à un patron logique, ce qui crée alors des chaînes non cohérentes.

La première des erreurs, connue de tout enseignant de FLE, concerne le problème du genre. Pouvant parfois être issu d'un transfert, et souvent attribué à ce phénomène, ce problème peut également apparaître sans pour autant qu'il y ait un quelconque rapport avec la langue première ou d'autres langues parlées. L'exemple (1) de Louisa, étudiante allemande, est particulièrement parlant à cet égard :

- 1) Par exemple, je ne veux pas du tout travailler dans *la* domaine de l'économie (Louisa, DDL).

On remarque dans son cas qu'elle écrit « *la* domaine », ce qui pourrait laisser suggérer un transfert issu de l'allemand. Sauf qu'à y regarder de plus près, quel que soit le sens de « domaine » en allemand (*propriété, secteur* ou *compétence*), le genre est soit masculin, soit neutre. Il n'y a donc aucune chance que le féminin qui apparaît dans cet exemple provienne de sa langue première. Étant donné qu'elle ne pratique que l'anglais comme autre langue étrangère, il est difficile de croire que l'on puisse attribuer cette erreur à un transfert.

Néanmoins, on observe tout de même que certaines erreurs, apparaissant chez plusieurs apprenants de diverses origines, laissent réellement présumer

---

<sup>2</sup> Cet article est rédigé dans le respect des *Rectifications orthographiques* de 1990. La transcription des exemples conserve cependant l'orthographe originale des scripteurs.

d'un transfert. L'élément intéressant dans l'exemple (2) est que ce transfert ne s'opère pas depuis la langue première mais, comme c'est souvent le cas, depuis une langue seconde ou étrangère.

- 2) J'espère d'avoir un bon future (Haiyun, CRL).

Ici, le mot « futur » est gratifié d'un « e » supplémentaire. Au départ, nous nous étions interrogés sur le fait que ce « e » pouvait être une manifestation du type d'erreurs présenté précédemment. Cependant, dans la mesure où elle est apparue chez un étudiant chinois, qui ne connaît pas de différenciation de genre dans sa langue, mais qu'elle a également fait surface chez d'autres apprenants d'origines différentes (notamment chez un étudiant ghanéen), nous avons compris que ce « e » provenait en réalité d'une interférence issue de l'anglais, où « futur » s'écrit avec « e ».

Par ailleurs, nous avons également noté des phénomènes de surgénéralisation, comme le montre l'exemple (3) :

- 3) Dans l'article, l'auteur commence par le faite que la grammaire a été *étudié* pour un longtemps et que l'on ne peut pas se mettre d'accord sur la définition de la grammaire. [...] M. Defays a également parlé de la raison pour laquelle la grammaire d'une langue est *étudiée* (Baaba, DDL).

On remarque que l'apprenante utilise le verbe « étudier » à deux reprises, à chaque fois avec un sujet de genre féminin. Cependant, lors de sa première utilisation, où le verbe est conjugué au passif passé-composé, elle n'accorde pas le participe passé. *A contrario*, quelques lignes plus tard où le verbe est conjugué au passif présent, elle l'accorde. Cette erreur vient de la présence de l'auxiliaire « avoir », qui perturbe le raisonnement de la chaîne d'accord dans la mesure où la règle générale dit qu'avec l'auxiliaire « avoir », le participe passé n'est pas censé être accordé.

Toutefois, ces phénomènes sont jusqu'ici relativement connus et étudiés. Ce qui l'est moins en revanche, ce sont les problèmes de chaînes d'accord interrompues (ou lacunaires), qu'il s'agisse de l'accord féminin ou de l'accord pluriel.

- 4) On commencera d'abord par la définition et la manière d'apprendre la grammaire. Au point de vue théorique, elle est d'abord considérée comme des règles ou un système de règles. Mais en ce moment on parle beaucoup de son aspect pratique, donc les nouvelles définitions tiennent compte la grammaire comme *une compétence essentiel* pour apprendre des langues étrangères, sans laquelle l'homme ne sera pas capable de produire *des phrases corrects* dans une langue (Arezo, DDL).

- 5) En effet, il semble que le marché de l'emploi français et ses principes et mentalités sont *la vraie source* de la nécessité de faire recours à des formes particulières de l'emploi (Lisa, IBM).

Ainsi, dans (4), Arezoo manque à deux reprises l'accord féminin sur l'adjectif au sein du groupe nominal alors que, au moins dans le premier cas, le déterminant est bien accordé. Ce phénomène, on le retrouve en (5) chez Lisa, où l'on constate qu'elle accorde également le déterminant au féminin mais pas l'adjectif. Sauf qu'en ce qui concerne cette étudiante, elle est francophone.

- 6) Mais *des problème oubliés* ne sont pas perdus (Haewoong, CRL).  
7) En effet, c'est elles qui font appel à ces types d'emploi qui entraînent *des situation intermédiaire* afin d'ajuster leurs effectifs à leur activité productive (Lisa, IBM).

On retrouve le même phénomène de chaîne d'accord interrompue, mais avec le pluriel cette fois. Ainsi, dans le cas (6), toute la phrase est accordée, y compris au sein du groupe nominal, excepté le substantif. À l'inverse, en (7), il n'y a que le déterminant qui soit au pluriel. On peut ainsi s'interroger sur ces erreurs qui laissent penser que les étudiants considèrent qu'une marque de pluriel dans le groupe nominal est suffisante.

#### 4.2 Contraintes d'accords complexes

En second lieu, l'autre type de difficultés que rencontrent les étudiants réside dans les chaînes et contraintes d'accords complexes de type noms expansés, noms collectifs ou encore doublement du sujet. Ces erreurs sont moins incongrues que les précédentes, dans la mesure où la gestion cognitive est plus difficile.

En ce qui concerne les noms collectifs, la difficulté réside dans le fait de comprendre que ceux-ci sont au pluriel, bien que les groupes nominaux soient au singulier, car ils portent sémantiquement cette notion, influencés par le sens induit des groupes nominaux.

- 8) Le système actuel de sécurité sociale en France, présente des lacunes qui laissent sans protection *un nombre important d'individu(s)* (Gambino, IBM).  
9) On a *beaucoup de chose* à apprendre par l'histoire (Tamako, CRL).

On constate ainsi dans l'exemple (8) de Gambino que l'enseignant a corrigé le « s » manquant à « individu », car le groupe nominal « un nombre important de » vient charger le nom « individu » du sens pluriel. Dans l'exemple (9) de Tamako, le même cas se produit sauf que c'est un pronom indéfini qui apporte le sens de pluriel avec lequel le nom doit s'accorder.

D'autre part, on remarque que les étudiants peinent à appréhender l'accord pluriel lorsque le sujet est double dans un groupe nominal. Dans la mesure où il s'agit souvent d'une addition de deux termes qui ne sont pas mathématiquement cumulables, les apprenants fonctionnent à l'accord avec le substantif le plus proche (et non avec le groupement).

- 10) Ça veut dire que *l'aide et l'action sociale* apparaissent aujourd'hui comme des composantes à part entière de notre système de protection (Gambino, IBM).
- 11) L'offre culturelle et *celle de travail et des loisirs* sont plus grandes : il y a des théâtres, des musées, des restaurants, des clubs sportifs, etc... – quelque chose pour tout le monde (Louisa, CRL).

Cette erreur est clairement visible chez Gambino en (10) où les deux noms sont liés par une conjonction de coordination mais où l'adjectif est accordé au féminin, pas au pluriel. Il est cependant intéressant de noter que le verbe est, pour sa part, accordé au pluriel, signe que l'étudiant a bien compris que le groupe nominal était pluriel. Il n'a toutefois pas fait le lien pour l'adjectif qui se rapporte aux deux noms. De son côté, Louisa commet en (11) le même type d'erreur : elle utilise un pronom démonstratif pour reprendre le nom précédent, l'accorde au féminin en conséquence. Pourtant, elle oublie de l'accorder au pluriel alors qu'elle y rattache deux sujets, liés eux aussi par une conjonction de coordination. Dans la mesure où l'adjectif plus loin est accordé au pluriel, il est difficile de croire qu'il s'agit d'une inattention, ou d'une attention portée sur le genre au détriment du nombre.

Enfin, on constate que les étudiants rencontrent des problèmes au moment de gérer l'accord sur le groupe nominal expansé car il leur est apparemment difficile de savoir à partir de quel substantif du groupe nominal ils doivent accorder ce qui suit.

- 12) L'objectif du texte, selon moi, est de rendre *le champ de grammaire plus claire* afin d'aider des personnes dans le domaine de didactique de LE à mieux utiliser la grammaire dans l'enseignement (Xiaoli, DDL).
- 13) On peut également citer *le déclin régulier des emplois industriels, qui conduisent* peu à peu à la précarité des travailleurs dont les compétences ne sont plus utiles (Quentin, IBM).

Dans l'exemple (12) de Xiaoli, la phrase est bien construite, gérée de part en part sans difficulté particulière, mais, au moment d'accorder l'adjectif rattaché au groupe nominal expansé « le champ de la grammaire », on observe qu'elle ne l'accorde pas avec le noyau du groupe nominal mais avec le groupe prépositionnel. Le même type de problème survient chez Quentin en (13), qui lui est francophone. Au moment d'accorder le verbe qui initie la proposition relative et qui

repose sur le groupe nominal précédent, il n'accorde pas avec le nom principal du groupe mais avec le complément du nom. Ce qui paraît évident dans ces erreurs, c'est que les étudiants se rapportent aux derniers termes utilisés, ceux qui sont les plus proches, au moment de l'accord, sans se rendre compte qu'ils ne sont pas les noyaux du groupe nominal avec lequel ils sont censés accorder.

#### 4.3 Chaines non iconiques

Le dernier type d'erreurs que nous souhaitons présenter touche aux questions de chaînes non iconiques. Les problèmes répertoriés dans cette catégorie surviennent principalement au moment où le groupe nominal sujet est soit éloigné, soit inversé. De plus, dans le cas de l'éloignement, deux phénomènes différents ont pu être identifiés : ceux où la gestion de l'accord est oubliée, et ceux où l'accord est court-circuité par un nom plus proche.

Ainsi, en ce qui concerne les cas d'éloignement du groupe nominal où l'accord n'est pas géré, on remarque que le phénomène intervient aussi bien chez les non francophones que chez les francophones.

- 14) Nous avons tous *des problèmes psychologiques* plus ou moins qui se *manifeste* parfois ou *refoule* consciemment et inconsciemment (Haewong, CRL).
- 15) Du fait de la réduction des temps de production, *les salaires seront* dans un même temps *réduit*, ou du moins ne seront pas augmentés (Camille, IBM).

En effet, nous voyons en (14) chez Haewong que le groupe nominal sujet est parfaitement accordé au pluriel, mais que les deux verbes qui s'y rattachent plus loin n'ont pas été accordés en conséquence. Il semblerait que l'insertion du groupe adverbial « plus ou moins » ait perturbé la cohérence de la chaîne d'accord. Dans le cas (15) de Camille, qui est française, on remarque qu'elle utilise un groupe nominal sujet au pluriel, où le déterminant et le nom sont accordés sans problème, mais qu'elle oublie une partie de l'accord sur le verbe. On constate qu'elle a évidemment conjugué au pluriel l'auxiliaire « être » mais qu'elle a omis d'accorder le participe passé « réduit ». Comme Haewong, elle a l'air d'avoir été dérangée par l'éloignement du participe et par l'insertion du groupe prépositionnel « dans un même temps » entre l'auxiliaire et lui.

D'autre part, nous retrouvons à nouveau un problème d'éloignement du groupe nominal, excepté qu'il ne s'agit pas là d'un oubli mais d'une interférence due à un l'insertion d'un groupe prépositionnel entre le groupe nominal sujet et le verbe :

- 16) *Les raisons pour lesquelles* que l'on apprend la grammaire *varie* de prises de position différentes (Jing, DDL).

- 17) Moi, avant de lire ce texte, je connais déjà quelques termes dans le domaine de la grammaire grâce au cours « Grammaire et enseignement », par exemples : la définition de la grammaire, les méthodes déductives et inductives, la grammaire explicite et implicite. Mais *la différence entre ces deux derniers sont pas très claire* pour moi (Xiaoli, DDL).

Ainsi, on observe en (16) chez Jing qu'elle accorde son verbe avec le substantif le plus proche, soit « la grammaire », qui est singulier, alors que le groupe nominal sujet « les raisons » est pluriel. De son côté, Xiaoli en (17) nous propose un cas encore plus intéressant car elle brise la chaîne d'accord au niveau du verbe, où l'on voit que ce dernier est au pluriel mais est suivi par un adjectif attribut du sujet accordé au féminin. D'ordinaire, on serait tenté de dire que l'accord est manqué sur l'adjectif. Cependant, en y regardant de plus près, c'est l'adjectif qui est bien accordé ici et le verbe qui subit l'erreur. En fait, Xiaoli a su identifier le sujet à accorder pour l'adjectif mais a été perturbée par la présence du groupe prépositionnel « entre ces deux derniers » à partir duquel elle a accordé le verbe.

Pour terminer, le dernier problème rencontré est celui de l'accord en cas d'inversion du sujet :

- 18) *La concurrence* sur le globe *forcent les entreprises* d'être plus efficaces et d'offrir des produits/services pour un prix plus bas (Brombach, IBM).  
19) De ces tendances *sont* donc *née* les voitures électriques, hybrides ou encore « smart » (Laura, SVT).

Dans l'exemple (18), on observe une erreur incongrue : là où, quand on parle d'accord avec un sujet inversé, on attendrait une erreur issue d'un accord avec le groupe nominal précédent et non ultérieur au verbe, on constate chez Brombach qu'il conjugue bien le verbe avec le groupe nominal qui le suit. Sauf que dans son cas, cet accord n'a pas lieu d'être car il n'y a pas de cas d'inversion du sujet. Pourtant, Brombach identifie la structure comme telle et surapplique donc la règle. De son côté, l'exemple (19) de Laura, francophone, est très intéressant car elle essaie d'utiliser une structure élaborée avec une inversion du sujet, qui est insérée dans un contexte morphosyntaxique correct, mais produit subitement une erreur sur l'accord du participe passé. L'auxiliaire est bien conjugué au pluriel, le participe passé reprend bien le féminin du sujet. Pourtant, elle oublie d'y ajouter le pluriel. Ce qui est intrigant, c'est que, quel que soit le groupe nominal considéré, avant ou après le verbe, les deux sont féminins pluriels. Il ne devrait donc logiquement pas y avoir d'erreur d'accord. Cependant, son attention étant particulièrement tournée sur l'utilisation de la structure complexe de l'inversion, l'accord du participe passe pour sa part au second plan.

## 5 Perturbations et ajustements sur la chaîne de référence

Les chaînes de référence dont il est question ici concernent la reprise nominale par le déterminant possessif ou démonstratif, ainsi que la reprise pronominale, généralement – mais non exclusivement – par le pronom personnel. Les phénomènes de perturbation sur ces formes typiques de reprise sont fréquents dans la communication orale ou écrite et ne concernent pas seulement, loin s'en faut, les apprentis scripteurs ou les locuteurs non francophones. Les exemples (20) et (21) ci-dessous, collectés dans les médias, en témoignent :

- 20) La méthode Villepin provoque son isolement (Titre du journal *Le Monde*, 3 mars 2006).
- 21) La majorité présidentielle a été suffisamment divisée pour qu'on y mette fin (E. Balladur<sup>3</sup>).

On peut certes penser que l'ambiguïté provoquée par l'exemple du *Monde* est plus ou moins volontaire, tant la reprise permet une intéressante synecdoque entre la méthode et son instigateur. La déclaration de Balladur n'est en revanche sûrement pas de cet ordre. Dans l'intention du ministre, rival de Jacques Chirac à la tête du RPR, c'est à la division qu'il faut mettre fin, mais dans sa phrase, c'est à la majorité. La perturbation de la chaîne relève donc ici d'une forme de lapsus.

Les textes de notre corpus présentent tout naturellement les mêmes phénomènes d'opacité ou de rupture référentielles. Il est intéressant de constater que les scripteurs, conscients de cette difficulté inhérente à la construction de la phrase, surveillent leur écrit et le révisent au besoin. De cette façon, et tout comme on l'a vu à propos des chaînes d'accord, leur geste de révision et son impact nous informent plus encore que l'erreur elle-même.

### 5.1 Opacité référentielle

À quelque rares exceptions près, les cas d'ambiguïtés dans les textes d'étudiants en situation d'écriture académique sont involontaires, causés soit par une incertitude sur la morphosyntaxe (par exemple sur le genre, dans (22) ci-dessous), soit par un défaut d'interprétation logico-sémantique (par exemple sur la distribution thème-rhème, dans (22) également), soit encore par une certaine laxité du lien référentiel entre l'unité reprise et son « reprenneur » (exemple 23) :

- 22) Étant donné que la nature de l'industrie de la mode exige un constant mouvement, **il** nécessite des collections fréquentes qui remettent à neuf les impéra-

---

<sup>3</sup> Interview du Premier ministre Édouard Balladur sur *France Inter*, le 26/04/2000.

tifs vestimentaires, sans abolir les « succès » de la saison dernière (Alexandra, IEF).

- 23) Mon retard de venir en France m'a construit des obstacles pour ne pas bien suivre mes études en parallèle avec des cours des langues du coup je me suis concentré sur mon parcours et non pas sur **ce dernier** (Sara / CRL).

Dans l'exemple (22), on voit qu'il est assez difficile de déterminer si le pronom « il » reprend « l'industrie de la mode » ou plutôt « un constant mouvement ». Le premier cas serait à attribuer à une confusion sur le genre, dont on a dit qu'elle était typique et résiduelle à ce niveau et donc plus facilement imputable au statut d'étudiant étranger<sup>4</sup>. Dans le deuxième cas, plus fréquent chez toutes les catégories de scripteurs, le problème est celui de la distribution de l'information et de la structure énonciative qui en découle. Dans une structure canonique où le thème et le rhème sont portés respectivement par le sujet et l'objet, toute reprise par le pronom personnel de troisième personne est par défaut une reprise du thème, sauf si c'est un pronom ou une forme nominale non ambiguë (*celui-ci, lequel, ce dernier*) qui assure l'anaphore.

Le groupe nominal *ce dernier*, justement une de ces « expressions anaphoriques spécialisées dans le contrôle des risques d'ambiguïté référentielle » (Charolles 1995 : 90), est à l'honneur dans l'exemple (23). À quoi renvoie-t-il ? La seule expression apparentée en genre et nombre est *mon retard*, qui est justement... le premier. On remarque que le lien, en morphologie ou en syntaxe, n'est pas fondé (*ces derniers* aurait pu renvoyer à « cours de langue » par exemple, ce qui est probablement ce que l'auteure a voulu dire), ou qu'il est totalement relâché (pour cause d'éloignement maximal). Dans les deux cas le référent est introuvable. La volonté d'employer un substitut pour renforcer l'argumentation est ici la cause, certes involontaire, d'un plus grand flou argumentatif.

## 5.2 Rupture du lien anaphorique

Les formes de rupture se traduisent, comme dans le point précédent, par des confusions morphologiques ou syntaxiques. On remarque cependant que les erreurs portant sur le lien mettent beaucoup plus souvent en cause la question du nombre, surtout, comme c'est le cas dans l'exemple (24), dans la distinction entre pluriel du déterminant et pluriel du référent (Meyer 1999, Meyer 2001). Le problème apparaît plus fréquemment lorsque la distance augmente entre le déterminant (ici *leurs*) et l'unité reprise en anaphore (ici *l'industrie automobile*). Il est fort probable, mais non certain, que la rédactrice n'aurait pas écrit « L'industrie automobile adapte leurs modèles etc. ». Non certain car l'erreur n'a pas

---

<sup>4</sup> Les erreurs sur le genre sont plus fréquentes chez les étrangers, et plus voyantes parce qu'elles touchent des substantifs courants. Les natifs se trompent aussi, mais sur les unités de lexiques rares ou sur des mots dont ils se servent peu.

seulement pour cause l'éloignement (en termes d'iconicité) du référent mais également le parasitage, au sein du groupe verbal dont le noyau est « adapter », du complément premier (*les modèles*) par le complément second (*aux classes socio-culturelles*).

- 24) L'industrie automobile se doit d'être en perpétuelle évolution pour adapter **leurs** modèles aux différentes classes socioculturelles (Lauriane / SVT).
- 25) Selon l'auteur, il est difficile de faire la différence entre le goût des vins français, non seulement parce qu'**il** paraîtra plus monotone, mais aussi parce que les Français peuvent les composer et les nuancer avec une originalité à **nul autre pareil** (Jim / IEF).

C'est un phénomène analogue de contamination qui se lit dans (25). Le scripteur est un étudiant avancé, il est impensable qu'il se trompe sur le genre du mot « originalité », d'autant qu'il le détermine avec exactitude. Il faut donc admettre que *nul autre pareil* a été relié à *goût* (« le goût des vins français »), expression déjà reprise une première fois par le pronom *il*. La forte prégnance thématique du passage (« le vin »), de même que la réactivation référentielle *le goût* → *il* en cours de route, ont très probablement contribué à construire, dans la représentation cognitive de Jim, un enchaînement du type *le goût* → *il* → à *nul autre pareil*.

### 5.3 Gestion de la chaîne de référence

Les exemples étudiés jusque-là mettent en avant l'importance de deux paramètres : l'iconicité d'une part, via l'influence de l'éloignement ou de la proximité « textuels » du référent sur le choix de l'anaphorique ; la conceptualisation d'autre part, à travers la manière dont une représentation cognitive détermine la construction du lien. Cela apparaît encore plus nettement dans les exemples ci-dessous, qui tous les deux mettent en jeu des gestes de correction :

- 26) ~~El~~Les entreprises ont un rôle à jouer dans l'émergence des travailleurs pauvres. **Elles** peuvent améliorer le fonctionnement du marché du travail en investissant dans la formation de **ses** salariés (Ashley / IBM).
- 27) Je dirais que la combinaison de la situation de entreprise et ~~tales~~ politiques (le pays) **est sont** responsables pour la population de **son** pays et doivent lutter contre le chômage (Gambino / IBM).

Dans l'exemple (26) en effet, alors qu'Ashley corrige d'emblée le début de son paragraphe et se rattrape parfaitement dans la première anaphore (interphrastique), on la voit reprendre le démonstratif *ces* correspondant à sa première intention pour le remplacer par *ses*. Le texte est consacré aux salariés pauvres, la reprise par le démonstratif se justifie donc pleinement en tant que SN de réactivation,

mais l'étudiante opte pour un SN possessif, qui améliore la cohérence du passage. Le résultat pourtant est que les salariés en question ne sont plus ceux des entreprises mais deviennent ceux du marché du travail, conséquence logique de la démarche mentale de l'étudiante dans sa conceptualisation du référent. Toutes proportions gardées, la situation est analogue en (27). Le scripteur applique certaines corrections, certes incomplètes, sur le thème de la phrase, mais cela ne l'amène pas à modifier le référent du déterminant. L'expression « l'entreprise est responsable pour la population de son pays » reste ancrée. On en déduit que l'exigence de cohérence, voire de solidarité entre anaphorique et référent n'est pas assez forte pour que la révision s'applique à toute la chaîne.

L'exemple (28) permet, pour finir, de renforcer cette intuition, tout en posant de nouvelles questions :

- 28) Cela **leur** donne l'occasion d'accéder à toute l'information utile pour faire **ses** études, pour connaître différentes cultures, avancements de la science, à mieux organiser **son** emploi du temps car il y a beaucoup de choses qu'**ils** peuvent faire en ligne (Leidy / DDL).

Alors qu'une chaîne de référence « naturelle » s'impose (*cela leur donne / leurs études / leur emploi du temps*), l'étudiante traite différemment le régime des pronoms et celui des déterminants possessifs : indication du référent pluriel dans le premier pronom, indication d'un référent singulier dans les déterminants, alors que la chaîne, bien identifiée par ailleurs par la rédactrice, impose la permanence référentielle. À nouveau, c'est la solidité du lien qui est en cause, solidité ou solidarité, c'est à voir, comme si l'exigence de solidarité ne tenait pas la distance. Il semble en tous cas, dans cet exemple comme dans les précédents, que le contrôle ou la « surveillance » menés par le scripteur ne puisse pas porter sur l'ensemble de la chaîne, comme s'il y avait, dans les chaînes d'accord, des repères solides et des zones de fragilité ou d'instabilité. On retrouve là, en écho ou en renforcement de travaux déjà menés sur ce sujet (Fayol & Jaffré 1999 et 2008, David 2001) une grande proximité entre les difficultés liées à la chaîne d'accord étudiées dans le point précédent et celles liées à la chaîne de référence.

Il reste évidemment à étudier quels sont précisément les maillons faibles de cette chaîne de référence intraphrastique. L'investigation pourrait par exemple s'appuyer sur les particularités des chaînes en lien avec les genres de textes (Schneidecker 2005, Schneidecker 2014, Schneidecker & Longo 2012). En s'intéressant aux caractéristiques référentielles des textes académiques étudiés, il serait alors possible d'isoler la « part du genre » dans les difficultés de chaînage des scripteurs.

## 6 Conclusion

À travers un corpus somme toute limité par son volume mais relativement varié par sa composition, nous avons cherché à exemplifier deux phénomènes généraux de chaîne syntaxique apparaissant dans la production et l'enchaînement de phrases. L'analyse des textes, provenant d'activités de rédaction académique dans le contexte universitaire, a permis de comparer les productions d'étudiants francophones non experts en production d'écrits, et celles d'étudiants allophones de niveau C. Elle a fait apparaître les aspects insolites voire incongrus de certains comportements d'erreur (incohérences dans les accords au sein du groupe nominal ou dans les reprises au sein de la phrase) et de certains comportements de révision (corrections sélectives, corrections génératrices de fautes, p. ex.).

Au fil de l'étude, nos exemples ont montré une grande proximité entre les erreurs de chaîne d'accord et les erreurs de chaîne de référence. Au niveau intraphrastique en effet, celui où nous nous sommes volontairement situés, ces deux types d'erreurs mettent en avant les mêmes problèmes de solidité de la chaîne, les mêmes défauts de solidarité entre les éléments qui la constituent. Dans les deux cas, la séquence de mots présente des repères forts jouant le rôle de pivot (syntaxique ou sémantique) et des maillons faibles qui ne résistent pas à la perturbation à laquelle ils sont soumis.

La suite du programme de travail se lit à la lumière de ces conclusions intermédiaires. Il s'agit d'une part de généraliser l'étude à une plus grande population, et d'autre part d'identifier plus finement les unités qui sont résistantes ou non, notamment par des moyens statistiques. Il faudra également se demander quelle est la part de l'environnement syntaxique dans la variation de la résistance. D'ores et déjà pourtant, ce que montrent en creux cette étude et les exemples analysés est que le problème ne concerne pas prioritairement la maîtrise de règles ou la compétence de production. Les erreurs commises par les deux populations se ressemblent et relèvent de difficultés de gestion dans le maillage des unités et la constance des enchaînements ; aucune règle de grammaire n'est ici prise en défaut. Si en revanche, et comme nous le pensons, c'est dans la structuration mémorielle et textuelle de l'information que les problèmes se posent, notamment dans la relation cognitive et visuelle que le scripteur entretient avec l'écrit, alors comprendre et réduire ces erreurs sonne comme un défi scientifique et un enjeu didactique.

## Références bibliographiques

- Akinci & Decool-Mercier 2010 : M.-A. Akinci & N. Decool-Mercier, « Le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues », *Congrès Mondial de Linguistique Française*. <<http://dx.doi.org/10.1051/cmlf/2010090>>. 31/01/15.
- Barré-de Miniac 2003 : C. Barré-de Miniac (éd.), *La littéracie : vers de nouvelles pistes didactiques*, *Lidil*, n° 27.
- Beacco 2010 : J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.
- Béguelin 1988 : M.-J. Béguelin, « Anaphore, cataphore et mémoire discursive », *Pratiques*, n° 57, 15–43.
- Béguelin 1997 : M.-J. Béguelin, « Anaphores pronominales en contexte d'hétérogénéité énonciative : effets d'(in)cohérence », in W. de Mulder, *et al.* (éd.), *Relations anaphoriques et (in)cohérence*, Amsterdam : Rodopi, 31–54.
- Blanc & Varga 2006 : N. Blanc & R. Varga (éd.), *Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations*, *Lidil*, n° 34.
- Blaser & Pollet 2010 : C. Blaser & M.-C. Pollet (éd.), *L'appropriation des écrits universitaires*, *Diptyque*, n° 18.
- Boch *et al.* 2012 : F. Boch, L. Buson & C. Blondel, « Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? », *Diptyque*, n° 24, 139–162.
- Charolles 1988 : M. Charolles, « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques*, n° 57, 3–13.
- Charolles 1995 : M. Charolles, « Comment repêcher les derniers ? Analyse des expressions anaphoriques en *ce dernier* », *Pratiques*, n° 85, 89–112.
- Chiss & David 2012 : J.-L. Chiss & J. David, *Didactique du français et étude de la langue*, Paris : Armand-Colin.
- Combettes 1993 : B. Combettes, « Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques », *Pratiques*, n° 77, 43–57.
- Corblin 1995 : F. Corblin, *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Cuq 2003 : J.-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.
- Dabène 1998 : M. Dabène (éd.), *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, *Lidil*, n° 17.
- David 2001 : J. David, « Écriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs », *Repères*, n° 23, 33–53.
- De Weck 1991 : G. De Weck, *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Delcambre & Jovenet 2002 : I. Delcambre & A.-M. Jovenet (coord.), *Lire-écrire dans le supérieur*, *Spirale*, n° 29.

- Delcambre & Lahanier-Reuter 2010 : I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter, « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, n° 18, 11–42.
- Delcambre & Lahanier-Reuter 2012 : I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter, *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives, Pratiques*, n° 153–154.
- Delcambre & Pollet 2014 : I. Delcambre & M.-C. Pollet (éd.), *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, Spirale*, n° 53.
- Dufays & Englebert 2009 : J.-L. Dufays & A. Englebert (dir.), *Principes et typologie des discours universitaires*, Paris : L'Harmattan.
- Fayol & Jaffré 1999 : M. Fayol & J.-P. Jaffré, « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 126, 143–170.
- Fayol & Jaffré 2008 : M. Fayol & J.-P. Jaffré, *Orthographier*, Paris : PUF.
- Galatanu et al. 2010 : O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps, E. Schoonheere (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles : Peter Lang.
- Goes & Mangiante 2010 : J. Goes & J.-M. Mangiante, « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 47, 142–152.
- Jaffré & Bessonnat 1993 : J.-P. Jaffré & D. Bessonnat, « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques*, n° 77, 25–42.
- Jaffré & Bessonnat 1993 : J.-P. Jaffré & D. Bessonnat, « Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étymologie », *Faits de Langues*, n° 8, 185–192.
- Kleiber 1994 : G. Kleiber, *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Laborde-Milaa et al. 2004 : I. Laborde-Milaa, F. Boch, Y. Reuter (éd.), *Les écrits universitaires, Pratiques*, n° 121–122.
- Lambert 2003 : M. Lambert, « Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du français », *Marges linguistiques*, n° 5, 106–121. <[http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00\\_ml052003.pdf](http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml052003.pdf)>. 31/01/15.
- Lebrun et al. 2012 : M. Lebrun, N. Lacelle, J.-F. Boutin, « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale », in E. Mac Laren (dir.), *Mémoires du livre / Nouvelles études en histoire de la lecture*, n° 3 (2). <DOI : 10.7202/1009351ar>.
- Mangiante & Parpette 2010 : J.-M. Mangiante & C. Parpette (éd.), *Faire des études supérieures en langue française, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 47.
- Marquilló Larruy 2012, M. Marquilló Larruy, « Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2), 47–84.
- Meyer 1999 : J.-P. Meyer, « À propos de l'évaluation à l'entrée du CE2 : deux exercices et leurs résultats regardés à la loupe », *Lettre d'Échanges*, n° 15, 5–8 & n° 16, 5–9.
- Meyer 2001 : J.-P. Meyer, « Aspects mathématico-sémantiques de l'expression de la pluralité en français. Étude d'un texte de Nicolas Bouvier », *Lettre d'Échanges*, n° 19, 14–23.
- Meyer 2014 : J.-P. Meyer, « Pour une littéracie visuelle », *Spirale*, n° 53, 133–144.

- Pollet 2001 : M.-C. Pollet, *Pour une didactique des discours universitaires*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Pollet 2010 : M.-C. Pollet, « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 47, 133–141.
- Pollet 2010 : M.-C. Pollet, *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, *Diptyque*, n° 24.
- Pollet & Boch 2002 : M. C. Pollet & F. Boch (éd.), *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, *Enjeux*, n° 53–54.
- Rinck & Sitri 2012 : F. Rinck & F. Sintri, « Pour une formation linguistique aux écrits professionnels », *Pratiques*, n° 153–154, 71–83.
- Schnedecker 1997 : C. Schnedecker, *Nom propre et chaînes de référence*, Paris : Klincksieck.
- Schnedecker 2005 : C. Schnedecker, « Les chaînes de référence dans les portraits journalistiques : éléments de description », *Travaux de linguistique*, n° 51, 85–133.
- Schnedecker 2015 : C. Schnedecker, « Chaînes de référence et variation selon le genre », *Langages*, n° 195, 23–42.
- Schnedecker & Longo 2012 : C. Schnedecker & L. Longo, « Impact des genres sur la composition des chaînes de référence : le cas des faits divers », in F. Neveu *et al.* (éd.), *Actes du 3<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris : EDP-Sciences, 1957–1972. <<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100061>>. 31/01/15.
- Véronique 2009 : D. Véronique (dir.), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris : Didier.
- Vibert 1998 : A. Vibert, « Enseigner la norme ? », in C. Fintz (dir.), *La didactique du français sans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, Paris : L'Harmattan, 59–72.

Елоди Ланг и Жан-Пол Мејер

**Граматика на напредном нивоу и писменост студената:  
Пишете ли правилно?**

Текстуална компетенција студената представља ново и динамично поље истраживања које обједињује питања вештине креирања текстова и универзитетске акултурације. Овој сложеној материји приступамо анализом корпуса сачињеног од писмених радова с часова језика и писменог изражавања чији су аутори страни студенти са одличним познавањем француског језика или они којима је француски матерњи језик. Анализа језичких потешкоћа или недоумица у погледу морфосинтаксичког устројства реченице показала је код обе групе углавном исте грешке, проистекле из ранијих пропуста у учењу. Уједно, подробним изучавањем два појма – слагања у оквиру номиналне групе и референтних низова у

реченици – утврдили смо да између ова два феномена постоји значајна аналогија, како с обзиром на типове грешака, тако и по начину на који студенти прегледају и исправљају сопствене писмене саставе.

Кључне речи: текстуална компетенција студента, анализа грешака, граматика на напредном/вишем нивоу, француски као страни језик, француски као матерњи језик, ланац, слагање, референција.