

La syntaxe de la phrase matériel de 4^e secondaire

Suzanne-G. Chartrand

Number 75, Fall 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45426ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chartrand, S.-G. (1989). La syntaxe de la phrase matériel de 4^e secondaire. *Québec français*, (75), 30–31.

La syntaxe de la phrase matériel de 4^e secondaire



■ Suzanne-G. CHARTRAND ■

Dans un article de *Québec français* (n° 66, mai 1987), Jean-François Mostert présentait les ressources du matériel didactique de 4^e secondaire sur la nouvelle littéraire. Il concluait : «Dans l'ensemble, chacune des maisons d'édition propose un matériel de qualité qui répond aux objectifs du programme». Nous ne partageons son point de vue que partiellement. En effet, aux plans de la pragmatique et des caractéristiques du discours narratif et descriptif, le traitement de la nouvelle littéraire est conforme aux exigences du programme. Par contre, nous considérons que les informations et les activités contenues dans le matériel didactique au sujet de la syntaxe de la phrase présente de sérieuses lacunes autant au niveau du contenu linguistique qu'à celui des démarches pédagogiques proposées. Dans certains cas même, les activités ne rendent pas justice aux objectifs d'acquisition de connaissances du programme.

Nous appuyons notre affirmation sur l'examen du matériel des maisons Guérin (Blais, R. et Beaumont, Y.), Mondia (Gagnon, C. et Lacombe, N.) et CEC (Rousselle, J., Bourdeau, M. et Monette, M.) produit pour la 4^e secondaire. *Propos*, édité chez Guérin (1986) consacre 148 pages aux pratiques de compréhension et de production de la nouvelle. Les notions en syntaxe prescrites par le programme à l'occasion de la lecture de nouvelles n'ont pas été traitées dans le manuel. Tout au plus trouvons-nous, à la page 521, des informations et des questions sur la façon de varier la structure et le type de phrases. C'est bien peu et bien insuffisant si l'on considère à la fois l'ampleur de la question (la variété des structures de phrases) et les difficultés rencontrées par les élèves à manier différentes structures de phrases. À la page 53, le manuel propose une grille de lecture des nouvelles. Fait significatif, malgré le grand nombre de questions, l'élève n'aura jamais à se questionner sur les aspects formels du fonctionnement de la langue. C'est uniquement le fonctionnement du discours qui devra retenir son attention.

Dans le manuel *Pleine page* de Mondia (1986), pour faciliter les pratiques de compréhension des nouvelles, on a intégré l'examen de certains des éléments de la syntaxe prescrits par le programme. Ainsi, à l'occasion de la lecture d'une nouvelle, on a intro-

duit la notion de proposition incise, la question du temps des verbes et celle des niveaux de langue. Toutefois, parmi les six objectifs en syntaxe de la phrase retenus par le programme lors des activités portant sur la nouvelle, on n'a traité que de l'incise. L'information linguistique sur l'incise est minimale. On se limite à faire observer son rôle sémantique. En cela, le traitement qu'on en fait correspond aux objectifs du programme.

Cependant, un coup d'oeil sur la grille d'évaluation de la pratique d'écriture indique que 40% des points vont à la maîtrise de la langue : lexique, niveaux de langue, structure de phrases, ponctuation, orthographe. Pourtant, aucun travail sur ces trois derniers aspects n'a été proposé au cours des pratiques antérieures de lecture de nouvelles. Ici encore, on a perdu l'occasion d'un travail systématique et significatif sur la langue en situation.

C'est sans contredire le Centre éducatif et culturel qui propose le matériel le plus complet pour les acquisitions de connaissances en syntaxe. Les auteurs ont choisi de traiter des différentes structures de phrase prescrites au programme, lors du travail sur la nouvelle littéraire. Le manuel débute par deux pratiques de lecture devant satisfaire le besoin d'imaginaire, celui de se donner une vision du monde et d'explorer le langage. D'entrée de jeu, dès le premier texte proposé, les auteurs abordent le fonctionnement de la langue et du discours simultanément, ce qui nous semble être le plus productif et le plus éclairant pour l'élève. Il est donc en mesure d'objectiver les mécanismes du suspense, les rattachant à des procédés stylistiques précis (énumération, répétition, etc.), à des structures de phrases (phrase passive) et à l'emploi de signes de ponctuation. Ici, la syntaxe est considérée comme une ressource au service de l'intention de communication.

Rencontrant des «subordonnées participiales» dans le premier texte, on a saisi l'occasion d'identifier ce type de structure afin de faire voir son apport et sa signification dans ce contexte. Quelques questions invitent les élèves à manipuler cette structure, à lui faire subir des transformations, puis à évaluer les résultats en situation. Voilà qui serait un bon exemple du traitement des faits lin-

guistiques dans une perspective d'amélioration des habiletés à lire et à écrire, si la notion de participiale était rigoureuse et si l'objectif de la reconnaissance d'une telle structure était de découvrir, d'une part, comment elle fonctionne, comparativement à d'autres structures et, d'autre part, ce qu'elle apporte au discours.

Or, telle qu'elle est présentée dans la fiche d'acquisition de connaissances, à la fin du fascicule, la notion de participiale est discutable et manque tout à fait de rigueur. Manifestement, les auteurs sont mal à l'aise avec cette subordonnée. Eux qui ne précisent jamais leurs références théoriques se sentent soudain obligés d'invoquer la tradition grammaticale. Ils écrivent : «Selon la grammaire traditionnelle, la subordonnée participiale est une proposition formée d'un participe (présent ou passé) ayant un sujet différent de celui de la proposition principale» (p. II-144).

Que sous-entend l'expression «selon la grammaire traditionnelle»? Les auteurs laissent entendre qu'il y en aurait une autre, qui, à la rigueur, pourrait proposer une autre définition mais ils ne s'expliquent pas. Ce procédé est plutôt douteux tant au plan didactique qu'au plan pédagogique. Mais ce n'est pas tout. Les auteurs ajoutent que cette subordonnée «joue le rôle d'un complément de phrase». Alors que les auteurs se réfèrent explicitement à la grammaire traditionnelle pour définir la participiale, ils précisent sa fonction à partir d'une notion qui n'existe pas dans la grammaire traditionnelle, la notion de complément de phrase. Il aurait été plus conséquent de parler de complément circonstanciel. Le moins qu'on puisse dire, c'est que se référer à deux cadres théoriques tout à fait différents et souvent même opposés n'apporte que plus de confusion.

Mais qu'est-ce donc que cette subordonnée participiale? Précisons d'abord que c'est l'une des multiples propositions subordonnées inventées par la grammaire scolaire¹. En effet, dans la grammaire scientifique moderne, qu'elle soit structurale ou générative, pour identifier ce que la grammaire traditionnelle nomme proposition participiale (Grevisse) ou participiale, on parle plutôt de réduction au participe, sans pour autant faire de cette structure une proposition subordonnée spécifique. Car que présente-t-elle de si différent, au plan syntaxique, d'autres réductions au participe, auxquelles on n'accorde pas le statut de phrase, n'ayant pas de sujet propre? Rien, disent les linguistes².

L'intérêt pédagogique que suppose l'observation de cette structure (nommée participiale dans la grammaire scolaire) est plutôt

d'ordre stylistique. Il peut être intéressant de voir dans quels contextes et avec quelles intentions on pourrait préférer une «participiale» à une «circonstancielle», de type différent. C'est du moins l'objectif poursuivi par le programme lors de l'étude des différents types de phrase. Cependant les activités de remplacement proposées à cette fin dans la fiche (nos 2 et 3, p. 2-147) n'aboutissent à rien d'éclairant sur les possibilités d'utilisation de cette structure, ainsi que sur les contraintes syntaxiques et lexicales existantes, au contraire. S'il est clair que ces activités ne visent pas à faire acquérir des connaissances sur les mécanismes syntaxiques, on peut se demander en quoi elles augmentent l'habileté des élèves à mieux comprendre et à mieux utiliser cette structure. Les auteurs proposent des exercices de remplacement sur des phrases hors contexte afin de faire observer les effets de sens ou de style produits par les remplacements. Or ceux-ci ne peuvent véritablement s'apprécier que dans le cadre du discours.

Lors de la deuxième pratique de lecture, d'autres activités d'objectivation sur la langue sont proposées. Elles peuvent être précédées ou suivies de celles qui contiennent les fiches d'acquisition de connaissances. Cependant les commentaires de ces fiches laissent sérieusement à désirer. Prenons l'exemple de la proposition incise. Nous serons étonnés d'apprendre — et les élèves encore plus — que «la proposition incise n'a pas d'existence propre» (p. 2-150)! À quoi rime ce type d'affirmation? On est loin de la rigueur des procédés de description et de classification de la grammaire scientifique. Il faut dire que la grammaire scolaire n'est pas très claire non plus sur la définition de l'incise, prise au piège de sa classification boiteuse entre proposition indépendante, principale ou subordonnée. Pour le *Précis de grammaire française* de Grevisse (1969, p. 54), l'incise ne fait pas partie des subordonnées, elle appartient «à une catégorie plus générale : celle des éléments insérés incidemment dans une proposition, à laquelle ils sont grammaticalement étrangers et dont ils interrompent le déroulement naturel»

Serait-elle donc une indépendante? Pas de réponse là-dessus. On la retrouve traitée parmi les juxtaposées. Soulignons au passage le langage rigoureux du *Précis*: «le déroulement naturel». Le *Petit Code* de Martin et Isenhuth (1986) soutient pour sa part que «la proposition incise est généralement une proposition indépendante». Que veut dire «généralement»? On a du mal à imaginer comment l'enseignant/l'enseignante l'expliquera. Nous sommes en présence d'un des nombreux exemples d'incohérence et d'ambiguïté des classifications de la grammaire scolaire. On distingue les phrases selon qu'elles constituent des propositions indépendantes, principales ou subordonnées, mais on a du mal à faire entrer un type de phrase, pour-

tant fréquent, dans ces catégories. Dans cette fiche, on va même jusqu'à prétendre que la proposition incise peut se trouver en début de phrase, comme dans l'exemple suivant : Jean-Pierre dit : «La répétition de danse aura lieu demain» (p. 2-150), où la proposition soulignée est considérée comme une incise. On se demande à quels grammairiens les auteurs se réfèrent.

Nous avons les mêmes critiques à formuler sur le traitement accordé à la «subordonnée sujet». La connaissance de cette structure est censée être facilitée par une fiche d'acquisition de connaissances. Or cette dernière est un défi à l'intelligence! On regroupe un certain nombre de phrases en six «modèles» sans donner la moindre explication sur ce classement fantaisiste. On y lit que «syntaxiquement, elle [la subordonnée sujet] joue le rôle du verbe de la proposition principale» (p. 2-148). Sans doute s'agit-il d'une coquille. Que dire de cette petite note à la même page : «Certains grammairiens préfèrent appeler ces propositions des subordonnées appositives (ou en apposition)? Qui sont ces grammairiens et depuis quand la grammaire est-elle une affaire de goût? De toute façon, qu'on se situe à l'intérieur de la logique de la grammaire scolaire ou dans l'une des écoles de la linguistique contemporaine, nous ne voyons pas comment les phrases proposées en exemple (p. 2-147) constituent toutes des «subordonnées sujet». On peut y voir des complétives (objet et sujet), des relatives, des dislocations, tout dépend du cadre théorique utilisé.

Ce bref compte rendu du traitement de la syntaxe de la phrase dans le matériel didactique de 4^e secondaire nous indique à quel point l'intérêt porté à cette question varie d'un manuel à l'autre. Toutefois, nous considérons qu'aucun ne propose à la fois des contenus rigoureux et des activités d'apprentissage adéquates. C'est encore la grammaire scolaire qui inspire les auteurs des manuels, bien qu'on retrouve ici et là des notions héritées de la linguistique, ce qui ajoute à la confusion et à l'incohérence des contenus grammaticaux. Cette persistance de la grammaire scolaire n'est pas étonnante, étant donné qu'elle n'a pas été explicitement rejetée par le programme, qui y emprunte la plupart de ses éléments notionnels et son découpage de la langue. Quant à la grammaire scientifique contemporaine, elle n'a pas encore conquis le domaine de la didactique du français, hélas!

En outre, alors que le programme opte pour un apprentissage fonctionnel de la langue, les activités rencontrées dans le matériel didactique sont souvent centrées sur le code et procèdent généralement d'une attitude normative. Comme elles font appel à un important métalangage, il est à craindre que la majeure partie du temps consacré, en classe, à la syntaxe de la phrase consiste à

faire acquérir ce métalangage. À notre avis, le recours au métalangage ne se justifie que pour mener des activités réflexives sur la langue. S'il ne sert qu'à faire étiqueter des faits langagiers, c'est une perte de temps. Or, les activités proposées par le matériel didactique ne favorisent guère l'exploration des aspects formels de la langue, la découverte active de ses structures et de son fonctionnement. Elles consistent surtout en des applications de définitions toutes faites (et non rigoureuses) à des faits linguistiques et en des manipulations qui font plus appel à l'intuition des élèves qu'à la découverte du fonctionnement de la langue par l'exploration. Dans ces conditions, il est abusif de parler d'apprentissage en syntaxe.

D'autres démarches seraient plus productives et formatrices en 4^e secondaire. On pourrait faire observer différentes structures de phrases, les faire classer après avoir cherché et défini collectivement des critères de classement, les faire manipuler de façon organisée et systématique afin de constater et de comprendre certains des mécanismes de leur fonctionnement, par exemple les mécanismes d'enchaînement et certaines des contraintes syntaxiques et lexicales. Car il est erroné de dire qu'on peut remplacer une structure par plusieurs autres. Il existe une foule de contraintes, soit syntaxiques, soit lexicales qui rendent souvent ces remplacements impossibles ou malhabiles.

Le matériel didactique propose des ressources très riches sur l'aspect discursif de la langue, mais sur ses aspects formels il présente des lacunes qu'il faudrait s'empresser de combler. De plus, sans remettre en cause les programmes actuels, nous considérons, comme bien d'autres³, qu'il faut revoir la place faite à l'étude réflexive de la langue dans la classe de français, non pas pour retourner aux pratiques du passé en grammaire, mais au contraire pour sortir du bricolage et de l'empirisme et, à la lumière des connaissances actuelles, proposer aux élèves des pratiques rigoureuses sur la langue afin d'en assurer la maîtrise par tous.

1. Par grammaire scolaire, nous désignons les grammaires qui présentent les caractéristiques suivantes : ignorance de la distinction synchronie/diachronie; présentation normative d'une seule langue, la langue écrite et soutenue; description calquée sur le latin; place primordiale accordée à la morphologie au détriment de la syntaxe. Pour une analyse historique de l'évolution du dispositif de la grammaire scolaire, voir A. CHERVEL, *Histoire de la grammaire scolaire... et il faut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot, 1977.

2. F. DUBOIS-CHARLIER et D. LEEMAN, *Comment s'initier à la linguistique?*, Paris, Larousse, 1975.

3. C. SIMARD, «Réflexions sur les programmes de français. Bilan et perspectives», *Québec français*, n° 65, p. 66-74 et Conseil supérieur de l'Éducation, *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, Gouvernement du Québec, 1987.