

Québec français

Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe de la phrase?

Suzanne-G. Chartrand

Littérature : génération nouvelle
Numéro 89, printemps 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44598ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chartrand, S. (1993). Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe de la phrase?. *Québec français*, (89), 47-49.

Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe de la phrase ?

Suzanne-G.
Chartrand*

Le constat est clair : les élèves et les étudiants font de trop nombreuses erreurs de syntaxe et d'orthographe grammaticale au point où on se demande s'ils ont déjà fait de la grammaire. Et pourtant... Dans l'étude de ce problème, il est un facteur qui est rarement évalué : les manuels de base de français. Ainsi, quels contenus et quelles démarches les manuels de français du secondaire proposent-ils pour l'enseignement et pour l'apprentissage de la phrase complexe ?

Nous avons analysé trois manuels de 3^e secondaire, année-clé pour ces apprentissages, postulant que cet examen critique permettrait, d'une part, d'identifier certaines faiblesses ou lacunes au plan des contenus et des démarches qui pourraient être éliminées lors de l'élaboration de nouveau matériel et, d'autre part, de proposer des pistes alternatives pour l'enseignement et pour l'apprentissage de la syntaxe au deuxième cycle du secondaire.

Parus en 1984, quatre ans après la publication du programme, les trois manuels de 3^e secondaire examinés ont été approuvés par le ministère de l'Éducation. Le volumineux manuel *Dis-moi* de Guérin (désormais désigné Guérin) signé par M. David contient 316 pages. Le traitement de la syntaxe se retrouve réparti dans huit pages, dispersées dans le manuel. Des encadrés sous le titre : « Connaissances à acquérir » proposent des définitions de contenus notionnels accompagnés d'une ou deux phrases en exemple. Suivent des exercices portant sur des phrases fabriquées pour les exercices. L'éditeur Mondia a confié à Cécile Dubé la rédaction de *Textes et Contextes*, 1^{re} et 2^e partie (désormais désigné Mondia), deux volumes de 190 pages chacun. Les questions de syntaxe sont toutes traitées

en fin de volume, dans la section « Connaissances, techniques et outils » où des informations, des exemples, des exercices sont proposés.

Enfin, c'est sans contredit *Repères 3^e* de James Rousselle et collaborateurs publié par le CEC (désormais désigné CEC) qui offre le plus de ressources. La syntaxe de la phrase est abordée dans les volumes *Stratégies 2* et *3*, autant dans des fiches de la section « Acquisitions de connaissances » que lors d'objectivations de pratiques de lecture. La sensibilisation aux notions grammaticales débute lors de pratiques de lecture, puis on invite l'élève à consulter une fiche de la section « Acquisitions de connaissances » pour améliorer ses connaissances. C'est le seul manuel qui décrit la phrase en terme de groupes et de constituants et qui en propose une représentation graphique.

Les trois manuels présentent des différences notables quant à la quantité d'informations grammaticales fournies, à leur qualité linguistique, aux types d'exercices, à la façon d'aborder l'étude de la syntaxe et, enfin, quant à la façon dont ils servent les orientations du programme.

Un métalangage peu rigoureux

L'étude de la phrase complexe repose sur un métalangage important. Cependant, seul CEC définit les notions de proposition indépendante, de principale et de subordonnée (p. 2-118). Les définitions tournent autour de la notion de dépendance. L'indépendante « ne dépend d'aucune autre », la subordonnée « dépend de la principale ». La notion de dépendance n'est pas définie mais les exemples donnés indiquent qu'il s'agit d'une dépendance de sens. Outre que cette notion de dépendance sémantique soit douteuse, elle

est loin d'être évidente dans tous les cas. Il y aurait une foule de contre-exemples quant aux relations d'indépendance ou de dépendance telles que définies pour classer les propositions. Prenons cette phrase constituée des deux propositions dites indépendantes : **Les sangliers piétinèrent et dévastèrent le champ de maïs.** On voit mal l'indépendance des deux parties de cette phrase. Dans cette autre phrase : **Les vêtements que Jean a achetés hier sont trop petits,** la « subordonnée » « dépend-elle » de la principale ou plutôt du groupe nominal ? Ainsi la conception de dépendance sémantique n'arrive pas à rendre compte du découpage des phrases en propositions alors qu'elle en constitue l'explication. De plus, cette définition trouvée dans le manuel du CEC est en contradiction avec ce qui sera exposé plus loin dans ce manuel, à savoir que les subordonnées complètent un groupe de la principale (CEC, p. 3-88).

La définition des subordonnées

Les définitions des différents types de subordonnées fluctuent d'un manuel à l'autre et les critères choisis pour les définir changent parfois à l'intérieur d'un même manuel. La relative est tantôt définie par le mot subordonnant ; tantôt par sa « fonction », elle « complète un nom » (Guérin, p. 122) ; tantôt par son rôle sémantique, elle « précise un nom » (Mondia, p. 2-155). Il est difficile de saisir ce que signifie exactement le verbe « compléter ». La relative complète-t-elle le sens d'un nom, est-elle un constituant obligatoire sans lequel le nom serait incomplet ? Pourquoi ne parle-t-on pas plutôt de constituant du groupe nominal ?

Il en est de même pour les circonstanciées, une véritable catégorie fourre-tout : ici, la subordon-

née circonstancielle remplace un complément circonstanciel (Guérin, p. 125); là, elle joue le rôle d'un complément de phrase (CEC, p. 3-94); là encore, elle indique une circonstance ou bien on la définit à partir du mot introducteur : on parle alors d'une subordonnée conjonctive (Mondia, p. 2-157, 158). Il est remarquable que toutes les définitions regorgent de termes modalisants comme « généralement », « dans certains cas », et de verbes exprimant le doute. Manifestement les auteurs ne sont pas sûrs de leurs définitions, de leur universalité et doutent qu'elles soient fonctionnelles. Dans ces conditions, on souhaiterait qu'ils aillent un peu plus loin et qu'ils expliquent les sources de leurs incertitudes, indiquant par là aux élèves que même les spécialistes de la langue n'arrivent pas à tout décrire et à tout expliquer.

Il serait beaucoup plus rigoureux de dire que telle phrase, par exemple, la relative, est enchâssée dans un groupe nominal; telle autre, la complétive, dans un groupe verbal, plutôt que de s'évertuer à étiqueter toutes les structures de phrases. L'étude porterait alors sur les différents types de construction, sur les mécanismes syntaxiques d'enchâssement et sur les contraintes lexicales et sémantiques pesant sur les mots d'enchâssement (par exemple sur la forme du pronom relatif). Elle permettrait d'en comprendre un certain nombre et de mieux identifier les sources d'erreurs des élèves.

On peut conclure que ces manuels utilisent abondamment un métalangage peu rigoureux, hérité de la grammaire scolaire et utilisé de façon dogmatique.

Des exercices d'étiquetage plutôt que des activités d'exploration

Les activités proposées dans les manuels peuvent être classées en trois groupes : les exercices de reconnaissance où l'élève est invité à analyser, décomposer, souligner, éti-

queter, etc. ; les exercices de transformation et de réécriture par différentes manipulations des structures de la phrase; les exercices de production; les exercices visant à faire illustrer des phrases par des schémas, tels qu'utilisés dans CEC, constituent une sous-classe d'exercices de reconnaissance.

Dans tous les manuels, les exercices de reconnaissance constituent plus de soixante pour cent des activités. Les exercices de transformation de phrases viennent en second dans deux manuels, constituant vingt-huit pour cent dans Guérin et vingt-deux pour cent dans CEC. Les exercices de production sont rares, dans Mondia (vingt-trois pour cent), contre onze dans Guérin et deux dans CEC. Il faut noter que seul CEC aborde la phrase sous l'angle des ses constituants. Pourtant, c'est un des apports théoriques, didactiquement des plus féconds, de la linguistique contemporaine, car cela permet de faire constater la récursivité de la langue et de ses éléments.

Ce foisonnement d'exercices de reconnaissance n'est pas étonnant, il est le pendant nécessaire d'un enseignement qui ne se fonde pas sur l'observation et la réflexion mais qui s'appuie sur des définitions considérées comme des données immanentes et des préalables nécessaires à tout apprentissage grammatical. Or les exercices de reconnaissances ne sont pas formateurs en soi, ce sont surtout des exercices qui visent à contrôler l'acquisition du métalangage. Dans les manuels, la boucle est bouclée avant qu'on ait commencé l'étude du fonctionnement de la langue. Il n'y a pas eu la moindre tentative de faire classer par les élèves des phrases à partir de critères formels explicites dans le but de leur faire découvrir et saisir les fondements des définitions canoniques des différents types de phrases. Pourtant, construire des classements fait appel à la rigueur, à la cohérence et à l'esprit critique et, en ce sens, c'est un exercice qui

contribue à former un esprit scientifique.

Des exercices de transformation mal conçus

Les exercices de transformation et de réécriture poursuivent deux types d'objectifs. Certains font reformuler des phrases afin de faire manipuler différentes structures syntaxiques (Guérin, p. 91 ; p. 309 ; CEC, p. 2-39; 2-117). D'autres, que l'on retrouve uniquement dans CEC, visent à faire constater que le sens peut être servi par différentes ressources linguistiques (CEC, p. 3-93). Le premier type de manipulations d'énoncés permet aux élèves de se familiariser avec les possibilités et les contraintes de la langue. Cependant, pour constituer un moyen d'apprentissage, elles doivent répondre à des consignes précises et surtout, l'exercice doit être suivi d'un travail de réflexion sur chacun des changements effectués pour aboutir à la reformulation. Or, les exercices proposés ne sont pas accompagnés d'explications sur les transformations nécessaires. Soit la phrase : **Vous avez fait quelles études pour y arriver ?** Elle peut se reformuler ainsi : **Quelles études avez-vous faites pour y arriver ?** Ou encore : **Pour y arriver, quelles études avez-vous faites ?** Dans les deux phrases de remplacement, il y a eu inversion du verbe, du sujet et du complément du verbe, le participe passé a changé de forme consécutivement à son déplacement, enfin le complément de phrase a prouvé sa mobilité en se déplaçant en tête de phrase. Nous avons ici un exemple particulièrement simple de transformation, pour les élèves de troisième secondaire, mais il est intéressant dans la mesure où il est réellement discuté. Ce n'est pas nécessairement le rôle du manuel, mais le guide pédagogique l'accompagnant devrait fournir aux enseignants les outils pour favoriser une telle réflexion.

Par ailleurs, nous observons que les exercices évitent assez systématiquement de proposer plus d'une manipulation sur une même phrase, rendant par le fait même l'exercice tout à fait artificiel. Ainsi, pour faire saisir la mobilité de la « subordonnée circonstancielle » par rapport à la « principale », on demande (CEC, p. 2-38, 2-39) de transformer un ensemble de phrases. Cependant de l'ensemble, on exclut une phrase comme celle-ci : **Pour cet événement, et parce que j'aime ma femme autant que moi-même, je lui avais acheté un collier.** Pourtant la circonstancielle est mobile, mais sur cette phrase, il faut aussi opérer une transformation de l'ordre de la pronominalisation, ce qui s'avère souvent nécessaire. L'intérêt des exercices de transformation réside en ce qu'ils permettent de dégager le réseau des contraintes syntaxiques dans un énoncé et, s'il s'agit d'un énoncé en contexte, il est alors possible de faire constater les liens entre les contraintes syntaxiques, sémantiques et discursives, ce que les manuels passent sous silence.

Le deuxième type d'exercice de transformation accrédite l'idée qu'un type de structure, par exemple la relative, « peut toujours être remplacée par d'autres ressources linguistiques » (CEC, p.3-88). Ces exercices sont faits dans le but d'amener les élèves à varier les structures de leurs phrases et de mieux leur faire comprendre les discours, ce qui est tout à fait acceptable. Cependant, ils ne sont pas satisfaisants s'ils n'obligent pas les élèves à prendre conscience des opérations syntaxiques qui permettent de passer d'une phrase à une autre et s'ils ne font pas découvrir les contraintes liées à une transformation précise; mais, en outre, ils confondent phénomènes syntaxiques et phénomènes sémantiques. Prenons l'exercice 6 de CEC (p. 3-88). On demande de remplacer la subordonnée relative par une autre ressource linguistique, qu'on

précise pour chaque phrase. La phrase : **L'héritage que nous ont légué nos parents nous a permis d'acheter une maison,** deviendra, selon le corrigé, si on remplace la relative par un complément de nom : **L'héritage de nos parents nous a permis d'acheter une maison.** D'une part, il est évident qu'il n'y a pas véritablement équivalence sémantique entre ces deux énoncés et, on en conviendra, la nouvelle phrase présente une ambiguïté; d'autre part, les deux constructions syntaxiques ne sont pas toujours possibles, quels que soient les termes du lexique. Par exemple « **le devoir que prépare Pierre** » n'est pas équivalent de « **le devoir de Pierre** ». On pourrait relever toutes les phrases de l'exercice et montrer qu'il amène les élèves à se servir d'équivalences sémantiques approximatives, qu'il n'apprend rien sur le fonctionnement de la langue, car d'un point de vue linguistique, il n'est pas évident qu'il y ait des relations syntaxiques entre la phrase de départ et celle d'arrivée. De plus, ce type d'exercice fait abstraction des stratégies langagières dans lesquelles s'insèrent les ressources linguistiques, en se contentant de pointer des pseudo-correspondances terme à terme entre contenus à communiquer et moyens fournis par la langue. Donc, on n'apprend rien sur le choix des structures de phrase en contexte, selon le type de discours, etc.

En conclusion

Les trois manuels présentent des différences notables. *Dis-moi*, de Guérin, manifeste des faiblesses aux plans linguistique, didactique et dans sa compréhension du programme. *Textes et contextes 3* de Mondia présente de manière intéressante l'essentiel des objectifs du programme en matière de syntaxe, mais il ne soutient en rien l'apprentissage des élèves. Enfin, *Repères 3^e*, du CEC, offre un matériel plus consistant et varié, mais il contient des

incohérences au plan linguistique et quelques maladresses au plan didactique. Ces trois manuels puisent leurs références théoriques principalement dans la grammaire scolaire et adoptent une attitude dogmatique face à la langue, plutôt qu'une attitude d'exploration et de réflexion.

L'examen du matériel didactique soulève deux questions : quel est le rôle d'un manuel dans l'apprentissage de la syntaxe et quelles sont les conditions minimales pour qu'il puisse être approuvé par le ministère de l'Éducation ? Étant donné les lacunes dans la formation linguistique et didactique du personnel enseignant et les difficultés accrues de la tâche des enseignants, les manuels devraient proposer des contenus et des démarches variées et élaborées à partir de critères linguistiques et didactiques rigoureux pour travailler la langue en lien avec les pratiques des discours.

Références bibliographiques

David, M., (1984). *Dis-moi*, Montréal, Guérin.

Dubé, Cécile, (1984). *Textes et contextes 3*, Laval, Mondia.

Rousselle, J., Bourdeau, M. et Monette, M., (1984). *Repères 3^e* et *Stratégies 3^e*, Montréal, CEC.

*Professeure invitée au département de didactique, Université de Montréal.