

## La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français

Marie-Claude Boivin  
*Université de Montréal*

### Résumé

Dans cet article, nous situons les modèles scientifique et didactique de la phrase de base, et argumentons pour le choix d'un modèle didactique de la phrase de base cohérent et adéquat au plan descriptif. La phrase de base (P) est constituée d'un groupe nominal (GN) et d'un groupe verbal (GV), auxquels peuvent se joindre un ou plusieurs groupes facultatifs de catégories grammaticales variables (GX), et est noté GN GV (GX)+. Dans un deuxième temps, nous détaillons stratégie de reconstruction de la phrase de base, en insistant sur le rétablissement de l'ordre canonique des éléments (incluant le rétablissement de l'ordre dans le GV, par le remplacement des pronoms par des groupes syntaxiques « pleins »). Le cœur de cette stratégie se situe dans l'établissement par l'élève d'un lien systématique entre la structure de base et la structure transformée. Nous démontrons par la suite la pertinence didactique de la P de base en écriture et en lecture, à l'aide d'un ensemble de contextes syntaxiques reconnus comme difficiles pour les élèves et où le modèle de la P de base peut s'avérer utile : problèmes d'accord, GN orphelin (sans GV), compléments de phrase orphelins (hors P), phrases à inversion stylistique, phrases complexes, etc. Sans couvrir tous les cas de figure, l'article expose la logique du travail didactique avec la phrase de base et met en évidence sa pertinence.

### Abstract

In this paper, I first discuss the status of the basic sentence model as a scientific and an instructional model. I argue for the choice of a specific model of the basic sentence, which is internally coherent and descriptively adequate. The basic sentence (S) is made up of a noun phrase (NP) and a verb phrase (VP, to which one or more phrases of variable grammatical category can be added (XP, and is transcribed NP VP (XP)+, I then examine the way the strategy known as "reconstruction of the basic sentence" can work in instructional settings, insisting on the return to the basic word order (including word order inside the VP, by the replacement of pronouns with full phrases). The core of the strategy is the link that the students can systematically make between the basic sentence structure and the transformed structure. I then show the relevance of the basic sentence model in writing and readings contexts, using a variety of syntactic contexts which are known to be problematic for the students and where the model can be useful (agreement, orphan NPs, orphan adjuncts, stylistic inversion constructions, complex sentences, etc.). Even without covering all the possible cases, the paper clearly shows the logic of the use of the basic sentence model in writing and reading.

## La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français

### Introduction

Pourquoi discuter de la phrase de base et de son rôle en didactique du français ? Ne sait-on pas tout sur ce thème ? En effet, le Québec, suivant en cela le reste de la francophonie, s'est doté de programmes d'enseignement qui incluent la notion de phrase de base depuis 1997 au secondaire et depuis 2001 au primaire. Les manuels scolaires proposent aux élèves différents modèles de la phrase de base, sur lesquels nous reviendrons. Dans les pratiques d'enseignement du français, il semble bien qu'on « voie » la phrase de base en classe, puis qu'on la range au placard. À partir d'analyses qualitatives du travail grammatical des élèves en classe, quelques travaux ont proposé un recours systématique à la phrase de base dans l'enseignement du français (cf. Boivin, 2008, 2009), sans toutefois en démontrer la portée générale. D'autres auteurs ont brièvement montré certains aspects de l'utilité de la phrase de base (cf. Nadeau et Fisher, 2006, p. 91-94 ; Paret, 1999). Toutefois, il n'existe pas à notre connaissance de travaux de recherche exposant de façon systématique le rôle et la pertinence de la phrase de base (ci-après, *P de base*<sup>1</sup>) pour l'enseignement du français. Cette lacune dans la recherche explique sans doute en partie que la P de base ne joue pas pleinement son rôle en classe.

Le but de cet article est donc, à la suite de Paret (1999), de montrer la pertinence didactique de la P de base pour l'enseignement du français langue première. Il s'agit d'une recherche appliquée qui vise à regrouper les connaissances sur le thème, à en exposer de nouvelles et à organiser l'ensemble de manière systématique et utile sur le plan didactique. Ce travail théorique devrait notamment avoir des retombées pour la formation des futurs enseignants et des enseignants en exercice.

Certains exemples utilisés dans cet article sont plus pertinents pour l'enseignement du français au secondaire, parce qu'ils font intervenir des constructions étudiées à cet ordre d'enseignement. Toutefois, les assises de la P de base étant posées dès le primaire, le cœur de cet article est pertinent pour le primaire comme pour le secondaire, et permet de montrer la pertinence de la P de base dans toute la scolarité obligatoire.

Par ailleurs, la démarche employée dans l'article nous semble applicable, *mutatis mutandis*, pour l'examen de la pertinence didactique d'autres objets d'enseignement.

L'article est organisé comme suit. La deuxième section concerne la phrase de base comme modèle, et distingue modèle scientifique et modèle didactique. Dans la troisième section, nous examinons diverses descriptions possibles pour un modèle de référence de la phrase et discutons de leur adéquation descriptive et de leur cohérence. La quatrième section explique en détail la stratégie de reconstruction de la P de base, tandis que les sections suivantes illustrent à l'aide de nombreux exemples la pertinence didactique de la P de base en écriture, puis en lecture. Les deux dernières sections visent respectivement à résoudre quelques problèmes pratiques liés à l'utilisation de la P de base en classe et à conclure l'article.

### La P de base comme « modèle »

Cette section a pour but de clarifier le statut de la P de base comme « modèle ». Nous expliquons d'abord en quoi la phrase de base constitue un modèle scientifique et un

<sup>1</sup> Les abréviations utilisées dans l'article sont données dans un tableau en fin d'article.

modèle didactique de la phrase, puis nous rappelons que la P de base est un modèle de la compétence du locuteur sur la phrase et non un modèle de production ou de compréhension de phrases. Nous soutenons ici et dans le reste de l'article que ce modèle peut être utilisé comme outil métalinguistique lors de la production ou de la compréhension de phrases.

### **Un modèle au sens scientifique et un modèle didactique**

Nous présenterons en détail le modèle de la P de base plus loin, mais indiquons dès à présent que la P de base correspond à une phrase déclarative (et non interrogative ou impérative), simple (sans subordonnées), affirmative (non négative), neutre (non emphatique) et active. *Mon chat ronronne doucement* ou *Le vent a emporté les débris* sont des exemples de P correspondant au modèle de la P de base.

Le modèle de la P de base est d'abord un modèle au sens **scientifique** du terme, c'est-à-dire une représentation abstraite des propriétés d'un objet, soit la phrase dans notre contexte. Il s'agit d'un modèle de la phrase au même sens qu'il existe des modèles de l'atome, de la cellule ou de la lumière, par exemple. Comme l'indique Lloyd (1998), un modèle scientifique indique quels sont les éléments constitutifs de l'objet étudié et quels sont les liens entre ces éléments; il vise à rendre compte du fonctionnement de cet objet. Le but du modèle de la P de base est donc en premier lieu de décrire l'objet « phrase » et d'en expliquer le fonctionnement.

Le modèle de la P de base utilisé en classe est un modèle **didactique** : il est issu d'une transposition du modèle scientifique (linguistique) de la phrase, pour une utilisation dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. De la même manière que les modèles de l'atome ou de la cellule présentés aux élèves du secondaire diffèrent de ceux étudiés à l'université, le modèle de la phrase a subi certaines modifications visant à rendre compte des propriétés essentielles de la phrase tout en étant suffisamment simple pour être accessible aux élèves. En effet, le modèle scientifique de la phrase, en grammaire générative comme dans d'autres cadres théoriques linguistiques, est beaucoup plus complexe que celui proposé aux élèves (par exemple, le modèle transposé n'inclut pas de marque explicite du temps). Malgré sa simplicité, le modèle didactique de la P de base présente une puissance surprenante pour l'analyse des phrases et c'est cette puissance qui lui confère, à notre avis, une remarquable pertinence didactique.

### **Les limites du rôle de la P de base dans l'enseignement du français**

Le reste de cet article sera consacré à illustrer le rôle que peut jouer la P de base pour l'enseignement du français. Avant de continuer, soulignons ce que la P de base n'est pas et ce qu'elle ne fait pas pour l'enseignement de la langue.

Rectifions d'emblée une conception erronée de la P de base, liée à la polysémie du mot « modèle » : il ne s'agit pas d'un « modèle à suivre » ! En incluant la P de base dans l'arsenal didactique de la classe, on ne prétend pas que les élèves devraient systématiquement écrire des phrases correspondant au modèle P de base, ou que leur progression implique un stade où ce serait le cas. Il s'agit plutôt de faire en sorte qu'ils soient capables de comparer les phrases qu'ils écrivent ou qu'ils lisent à ce modèle, de ramener des phrases au modèle de base, afin de vérifier leur bonne formation.

Comme nous l'avons vu, la P de base est un modèle, une représentation abstraite, de l'objet « phrase ». Combettes (2005) met en contraste ce rôle de la P de base pour décrire les faits linguistiques avec un éventuel rôle dans la production et la compréhension des phrases, en particulier en lien avec le processus d'apprentissage de la langue. Il écrit :

« Que la notion de « phrase de base » soit utile, dans un certain cadre théorique, pour la description et l'analyse des faits, est une chose ; que l'on puisse faire de cette démarche une étape dans le processus d'apprentissage ou, plus généralement, dans les activités de production et de compréhension, en est une autre ». Nous sommes d'accord avec cette mise en garde : la maîtrise de la P de base n'est pas une étape ou une phase dans l'acquisition de la langue. Dans son cadre théorique original, celui de la grammaire générative, cette description linguistique visait à rendre compte de la compétence linguistique du locuteur, et en ce sens elle a une certaine réalité psychologique. Par exemple, la division en deux constituants GN et GV (groupe nominal et groupe verbal) correspond aux connaissances implicites du locuteur. La théorie de la grammaire générative ne vise pas à décrire la production ou la compréhension des phrases, ou à rendre compte d'éventuelles étapes dans la production effective de la phrase. Est-ce à dire que la P de base ne peut être utile dans un contexte de production ou de compréhension ? À notre avis, dans la mesure où les élèves ont une posture métalinguistique par rapport à leur production langagière, ils peuvent utiliser avec profit la P de base comme outil, comme nous le montrerons dans les sections suivantes.

### **Évaluation de diverses descriptions pour un modèle de référence de la phrase**

Nous discutons dans cette section du choix d'un modèle didactique de la P de base, et des raisons de ce choix. Nous présenterons d'abord trois critères permettant d'évaluer un modèle didactique (et plus généralement d'évaluer des choix de didactisation), puis les utilisons pour procéder à l'évaluation des différents modèles proposés pour la P de base.

#### **Trois critères d'évaluation pour un modèle didactique : adéquation descriptive, cohérence et pertinence didactique**

Nous le disions plus haut, un modèle devrait minimalement indiquer les éléments constitutifs de l'objet et les relations entre eux, de façon à rendre compte du fonctionnement de l'objet.

Concevoir un modèle didactique de la phrase de base, c'est faire une transposition didactique (cf. Chevallard, 1985/1991), une didactisation de connaissances scientifiques sur la phrase. Selon les travaux antérieurs sur la transposition didactique, les choix didactiques devraient être guidés par deux critères fondamentaux : la cohérence du système présenté à l'élève et la pertinence didactique des choix effectués (cf. Boivin et Pinsonneault, 2008b ; Bronckart et Plazaola-Giger, 1998 ; Schneuwly 2005).

À notre avis, le modèle transposé doit également permettre de rendre adéquatement compte des faits; il doit résister à l'épreuve des faits de manière satisfaisante. Nous proposons donc d'ajouter l'adéquation descriptive comme critère indépendant de la cohérence et de la pertinence pour l'évaluation de choix didactiques, en l'occurrence d'un modèle didactique. Selon Boivin et Pinsonneault (2008b, p. 33), la cohérence du système « se caractérise par l'absence de contradiction entre les éléments du système, le degré de généralisation et le maintien des choix didactiques à travers le système ». La pertinence didactique concerne pour sa part le rôle des savoirs retenus pour la maîtrise de la discipline scolaire. En didactique du français, la pertinence didactique s'évalue principalement en regard des pratiques langagières des élèves (écriture, lecture, expression orale). L'évaluation de la pertinence didactique du modèle de la P de base constitue le cœur de cet article et nous proposons plus loin une série d'arguments. Pour l'instant, nous nous concentrons sur l'adéquation descriptive et la cohérence du modèle.

## Évaluation de l'adéquation descriptive et de la cohérence du modèle de la P de base

Dans le cas de l'objet « phrase », les travaux (cf. Boivin et Pinsonneault, 2008a ; Genevay, 1994 ; Riegel, Pellat, et Rioul, 2009) s'entendent pour dire que le modèle de référence (phrase dite « de base » ou, chez Genevay 1994, « Phrase P »<sup>2</sup>) présente les propriétés suivantes. Il est constitué de deux « éléments » obligatoires, auxquels peuvent s'ajouter un ou plusieurs « éléments » facultatifs. Les deux premiers éléments sont solidaires, interdépendants : ils ne peuvent apparaître l'un sans l'autre ; les autres sont véritablement optionnels.

Nous traiterons tour à tour diverses approches pouvant être adoptées pour opérationnaliser les propriétés de la P de base, et qui se retrouvent dans les grammaires et les manuels scolaires. La première approche, syntaxique, propose que les éléments sont des groupes syntaxiques. La deuxième approche propose que les éléments premiers sont plutôt les fonctions grammaticales. Le choix de l'une ou l'autre de ces approches crée une description adéquate sur le plan descriptif et cohérente sur le plan didactique. Toutefois, l'amalgame des deux en une approche mixte ou le choix d'une approche sémantique réduisent fortement l'adéquation descriptive et la cohérence interne des modèles didactiques proposés.

### Approche syntaxique.

L'approche syntaxique se fonde notamment sur les travaux de la grammaire générative et considère la P de base (notée P) comme une unité syntaxique comprenant deux syntagmes (ou groupes) obligatoires, soit le GN et le GV, et un ou plusieurs syntagmes de catégorie grammaticale variable. Contrairement aux travaux linguistiques, cette représentation transposée exclut une référence explicite au temps<sup>3</sup>, et certains raffinements à la structure du GV ne sont pas pris en compte<sup>4</sup>. Les groupes dépendent de P, ils se combinent pour former P. Nous adaptons ici légèrement la représentation de Boivin et Pinsonneault (2008a) :

$$(1) \quad P \rightarrow \text{GN} \quad \text{GV} \quad (\text{GX})^+$$

L'interdépendance syntaxique entre GN et GV sous P correspond à une relation de prédication, dans laquelle le GN a la fonction grammaticale de sujet, et le GV celle de

<sup>2</sup> Dans leur travail sur la terminologie grammaticale, Chartrand, Lord et Gauvin (2010) préfèrent ce terme à celui de phrase de base.

<sup>3</sup> Dès Chomsky (1957), la grammaire générative propose une structure plus détaillée, qui inclut le temps. La tête Aux (auxiliaire) figure entre le SN et le SV : [SN Aux SV]. Dans les années 1980 la tête I (« inflexion ») devient le pivot de la phrase et se projette pour former la phrase. La même idée est reprise dans Chomsky (1995) avec la tête T (temps). Les compléments de phrase sont adjoints à la projection temporelle. À notre connaissance, aucun travail de transposition didactique (programmes ou manuels scolaires, grammaires pour l'enseignement) n'a adopté un modèle de la P de base qui inclut une tête temporelle. Même une grammaire comme celle de Riegel, Pellat et Rioul (2009), qui s'adresse à des universitaires, propose comme phrase de base le modèle GN GV (avec d'éventuels compléments de phrase). Nous adopterons donc dans cet article un modèle sans temps explicitement marqué, malgré la meilleure adéquation descriptive et l'intérêt didactique de la présence d'une tête temporelle.

<sup>4</sup> Illustrons ce travail avec le modèle proposé dans Chomsky (1995), dans lequel le SV se divise en deux « étages » : le Sv, dont la tête v est spécifiée à gauche par une position interne où est généré le sujet et qui réalise la relation de prédication avec le SV. Ceci peut être illustré comme suit : [<sub>ST</sub> Béatrice<sub>i</sub> a<sub>T</sub> [<sub>SV</sub> t<sub>i</sub> [<sub>SV</sub> mangé [ les bonbons ] ] ] ]. Les compléments de phrase sont adjoints à la projection temporelle.

prédicat<sup>5</sup>. Dans ce modèle, le X de GX est une variable qui indique simplement que le groupe G de catégorie X peut se réaliser en différentes catégories grammaticales, telles que groupe prépositionnel (GPrép), groupe adverbial (GAdv), phrase subordonnée (Psub) ou GN. Le signe « + » indique que plusieurs GX peuvent figurer dans la P. Le GX est un groupe facultatif (comme l'indiquent les parenthèses) et il a la fonction de complément de phrase.

En nous basant sur la description de Boivin et Pinsonneault (2008a), nous revoyons très brièvement ici, à l'aide de l'exemple (2), les propriétés syntaxiques de ces trois fonctions grammaticales, qui, selon les programmes d'enseignement québécois, doivent être connues et maîtrisées par les élèves.

(2) Le chat de mon voisin a attrapé une souris vers 10h.

La phrase se divise ainsi : GN (*le chat de mon voisin*) ; GV (*a attrapé une souris*) ; GPrép (*vers 10h*). Les propriétés syntaxiques du GN *le chat de mon voisin* qui le caractérisent comme sujet de la phrase sont les suivantes. Il est obligatoire : son effacement crée une phrase agrammaticale<sup>6</sup> (3a) ; il est non déplaçable (fixe) dans la P de base<sup>7</sup> (3b) ; il est le seul constituant de la phrase qui puisse être encadré par *c'est...qui* (3c) ou remplacé par un pronom personnel sujet, comme *il, elle, ils, elles* (3d). Boivin et Pinsonneault qualifient ces deux dernières propriétés de « tests décisifs » pour l'identification du sujet. En effet, seul un sujet possède ces propriétés, alors que des groupes ayant d'autres fonctions grammaticales sont également obligatoires et fixes.

- (3) a. \* a attrapé une souris vers 10h.  
 b. \*a attrapé une souris vers 10h le chat de mon voisin.  
 c. **C'est** le chat de mon voisin **qui** a attrapé une souris vers 10h.  
 d. Il a attrapé une souris vers 10h.

Le GV a pour fonction prédicat de la phrase et ne peut être ni effacé, ni déplacé, ni remplacé. En pratique, on identifie le GV en identifiant la tête verbale (ou l'auxiliaire et le participe) et les compléments obligatoires du verbe, à l'exclusion des compléments de phrase (cf. Boivin et Pinsonneault, 2008a).

Le GPrép *vers 10h* a les propriétés syntaxiques suivantes, qui le caractérisent comme complément de phrase<sup>8</sup>. Il peut être effacé (4a), et déplacé en tête de phrase (4b). Le complément de phrase est le seul qui puisse être déplacé entre le GN et le GV (4c) : cette manipulation constitue un test décisif pour l'identifier. Il peut également être séparé du GV par une expression qui renvoie à l'événement dénoté par la combinaison GN GV, comme *et cela se passe* (4d). Cette propriété est également un test décisif permettant d'identifier un complément de phrase : *et cela se passe* ne peut être inséré dans un GV, car il reprend le GV au complet (4e).

<sup>5</sup> Chartrand, Aubin, Blain, et Simard (1999/2011) proposent « sujet de P » et « prédicat de P », une terminologie qui illustre bien que les deux constituants sont dépendants de la phrase. Boivin et Pinsonneault (2008a : 5) adoptent aussi ce choix terminologique. Étant donné toutefois qu'il n'y a pas de confusion possible entre les deux appellations, il nous arrive régulièrement d'utiliser la version courte.

<sup>6</sup> L'agrammaticalité de la phrase est notée par l'astérisque (\*).

<sup>7</sup> Nous discutons de l'inversion du sujet dans les sections de l'article consacrées à la pertinence du recours à la P de base en écriture et en lecture.

<sup>8</sup> Notons au passage qu'un GN comme *ce matin* peut être complément de phrase, et que plusieurs groupes peuvent avoir cette fonction dans une seule phrase : *Le chat de mon voisin a attrapé une souris ce matin vers 10h*.

- (4) a. Le chat de mon voisin a attrapé une souris.  
 b. Vers 10h, le chat de mon voisin a attrapé une souris.  
 c. Le chat de mon voisin, vers 10h, a attrapé une souris.  
 d. Le chat de mon voisin a attrapé une souris **et cela s'est passé** vers 10h.  
 e. \*Le chat de mon voisin a attrapé **et cela s'est passé** une souris vers 10h.

En ce qui concerne l'adéquation descriptive, cette approche rend directement compte du fait que le prédicat est toujours un GV et de ce que le complément de phrase est de catégorie grammaticale variable. Le modèle permet certaines substitutions du GN initial. Ce GN peut par exemple être remplacé par une Psub infinitive, comme dans *Visiter Londres en août est un plaisir* ou par une Psub à verbe conjugué, comme dans *Que la coupe du monde ait lieu en Afrique a ravi plusieurs amateurs de sport*. Ce remplacement n'affecte pas la fonction grammaticale associée à la position, qui conserve les mêmes propriétés syntaxiques (non effaçable, non déplaçable, encadrable par *c'est...qui*, remplaçable par un pronom). Le modèle est cohérent : les éléments qui forment la phrase ont le même statut dans le modèle.

### **Approche par fonctions grammaticales.**

L'approche par fonctions grammaticales, représentée en grammaire pédagogique par Chartrand et al., (1999/2011), propose que la phrase est d'abord une combinaison de deux fonctions grammaticales obligatoires (sujet de P et prédicat de P) et d'une ou plusieurs fonctions facultatives (compléments de phrase ou circonstanciels).

- (5) Sujet de P / prédicat de P / complément de phrase (circonstanciel)

Diverses réalisations syntaxiques sont par la suite associées aux fonctions grammaticales. Cette approche présente l'avantage de ne pas associer directement une catégorie grammaticale précise à une fonction grammaticale, rendant ainsi naturellement compte des diverses réalisations syntaxiques du sujet et du complément de phrase. Par contre, il nous semble que, si on considère les fonctions grammaticales comme premières au niveau de la phrase, la cohérence obligerait à faire de même à l'intérieur des groupes et à indiquer, pour chaque groupe, les fonctions grammaticales internes, puis leurs diverses réalisations syntaxiques.

### **Les approches mixtes : des problèmes de cohérence du modèle.**

Dans certaines grammaires pédagogiques et certains manuels, la phrase de base est présentée dans des modèles mixtes où cohabitent les deux approches présentées plus haut. Nous baserons notre exposé sur un exemple, mais les arguments s'appliquent à tous les modèles mixtes de la P de base.

Le modèle de phrase suivant est représentatif des modèles mixtes<sup>9</sup>.

- (6) P → GN<sub>s</sub> GV GFCP

À première vue, cette représentation ressemble à un modèle syntaxique, mais c'est un leurre. Si la mention GN réfère bien à un constituant syntaxique, le *s* en indice indique la fonction grammaticale du constituant (sujet). La cohérence exigerait d'utiliser cette double notation de façon systématique. La formule GFCP, qui signifie « groupe facultatif complément de phrase », crée une incohérence plus sévère dans le modèle présenté à

<sup>9</sup> Voici d'autres exemples de modèles mixtes : GS GV GCP (Canac-Marquis, 2000; Côté et Xanthopoulos, 2006), GN<sub>s</sub> GV Gcompl.P (Fortier et al., 2000).

l'élève. En effet, une étiquette syntaxique (groupe) est accolée à une propriété syntaxique (facultatif) et à une fonction grammaticale (complément de phrase). Or un groupe se forme par la combinaison d'une catégorie grammaticale (nom, verbe, préposition, adjectif, etc.) avec d'autres, et non à partir de propriétés syntaxiques ou de fonctions grammaticales.

Un modèle mixte cohérent pourrait indiquer de façon systématique catégorie et fonction grammaticales, comme en (7). Les groupes sont formés à partir de catégories grammaticales (nous reprenons le X pour la catégorie variable) et les fonctions grammaticales sont notées par un indice (*s* pour sujet, *p* pour prédicat et *c de p* pour complément de phrase).

$$(7) \quad P \rightarrow GN_s \quad GV_{pr} \quad (GX_{c \text{ de } p})$$

La cohérence devrait être maintenue lorsqu'on en viendrait à la structure interne des autres groupes, comme nous l'illustrons en (8) avec la structure interne d'un GV contenant un V ditransitif (comme *donner un bouquet à Marie*) dans un modèle mixte cohérent. Il faudrait ainsi marquer le complément direct et le complément indirect.

$$(8) \quad GV_{pr} \rightarrow V \quad GN_{cd} \quad GPrép_{ci}$$

Si nous appliquons maintenant le raisonnement à des formules du type GFCP, un modèle cohérent devrait présenter les propriétés syntaxiques et les fonctions grammaticales de manière systématique, comme en (9).

$$(9) \quad \text{Groupe obligatoire sujet / groupe obligatoire prédicat / groupe facultatif complément de phrase}$$

Cette approche présente le défaut d'associer le terme « groupe » à autre chose qu'une catégorie grammaticale. Étant donné qu'à un niveau quelconque de la description, le terme « groupe » devra être associé à une catégorie grammaticale (GN, GAdj, GAdv, et.), ce choix demeure incohérent et ne peut que mener à la confusion chez l'élève, en mettant sur le même pied des fonctions grammaticales, des catégories grammaticales et des propriétés syntaxiques.

### **L'approche sémantique : des problèmes d'adéquation descriptive du modèle.**

D'autres approches inversent le raisonnement en proposant de définir les éléments constitutifs de la phrase selon leurs propriétés sémantiques, plus précisément selon leur apport informatif. Ainsi, certaines grammaires pédagogiques<sup>10</sup> utilisent la définition du thème (« ce dont on parle ») pour identifier le sujet (ou le GN) et celle du propos (« ce qu'on en dit ») pour identifier le prédicat (ou le GV). Il est vrai que, en l'absence de contexte d'énonciation, la division thème/propos correspond souvent à la division syntaxique GN GV. Toutefois, le thème d'une phrase ne correspond pas toujours au sujet, ni le propos au prédicat. Nous illustrons ici la faiblesse de l'adéquation descriptive de ce modèle (pour décrire la phrase) par un exemple particulièrement révélateur (d'autres exemples peuvent être trouvés dans Boivin et Pinsonneault, 2008a).

$$(10) \quad \text{Dans la forêt boréale, les arbres ont une croissance très lente}^{11}.$$

Dans l'interprétation la plus naturelle de (10), le thème (ce dont on parle), est le GPrép *dans la forêt boréale*, dont la fonction grammaticale est celle de complément de phrase. Le propos, (ce qu'on dit à propos de la forêt), est formé du GN et du GV : *les*

<sup>10</sup> C'est le cas par exemple de David (1999) et de Canac-Marquis (2000).

<sup>11</sup> Merci à Marie Nadeau pour cet exemple.



*arbres ont une croissance très lente.* Ici, le sujet et le prédicat font tous deux partie du propos.

### **Conclusion : établir des distinctions et les maintenir.**

Cette discussion met en lumière le fait que des éléments de types différents sont utilisés en grammaire scolaire et permettent de décrire les phrases. Il s'agit des trois types d'éléments suivants :

- 1) **catégories grammaticales** (nom, verbe, adjectif, etc., et les groupes correspondants GN, GV, GAdj, etc.) ;
- 2) **fonctions grammaticales** (sujet de P, prédicat de P, complément de P, complément du nom, attribut du sujet, etc.) ;
- 3) **propriétés syntaxiques** (facultatif, obligatoire, déplaçable, non déplaçable, remplaçable par un pronom, etc.).

Ces divers éléments sont tous utiles dans la description linguistique, mais sont conceptuellement distincts les uns des autres et, dans un modèle cohérent, cette distinction devrait être respectée. Les propriétés syntaxiques servent notamment de points de repère pour déterminer la fonction grammaticale des groupes syntaxiques.

### **Représentations du modèle de la P de base**

Il va sans dire qu'une fois adopté un modèle de la P de base, plusieurs représentations graphiques sont possibles (arbres, boîtes, crochets, tableau, couleurs, etc.). Deux caractéristiques de la P de base nous semblent cruciales à « capturer », à saisir à l'aide de la représentation choisie. D'abord, les éléments constitutifs de la P de base forment des unités syntaxiques, ils sont caractérisés par une « cohésion » syntaxique, bref, ils « vont ensemble ». Ensuite, et il s'agit d'une conséquence de la première caractéristique, les éléments se décomposent en d'autres éléments. Ces deux caractéristiques sont très bien rendues par les arbres syntaxiques et par les boîtes, moins bien par d'autres moyens plus difficiles à lire pour les élèves (crochets) ou pouvant donner l'impression d'une suite linéaire sans structure interne (couleurs, soulignement/surlignement, etc.).

### **Un mot sur la terminologie : les propriétés avant l'étiquette, ou le sens du raisonnement**

Dans l'identification des constituants de la P de base, comme dans le travail grammatical en général, il est important d'amener d'abord les élèves à construire mentalement les concepts pertinents. Ce n'est que par la suite qu'on peut apposer les étiquettes, qu'on peut nommer les concepts construits, comme l'explique avec brio Barth (1987), dans son travail sur l'apprentissage des concepts.

Par exemple, en travaillant le complément de phrase, on construira d'abord le concept d'un groupe ayant les propriétés (ou caractéristiques) suivantes : (a) groupe facultatif, (b) groupe déplaçable en tête de phrase et dans d'autres positions internes à la phrase, et (c) groupe permettant l'insertion de *et cela se passe* à sa gauche. Une fois ces propriétés établies par une démarche heuristique (voir notamment Barth, 1987 ; Chartrand, 1996 ; Genevay, 1996 ; Paret, 1996), on pourra donner au groupe en question l'étiquette de « complément de phrase ». L'étiquette joue alors son vrai rôle : il s'agit d'un moyen de référer rapidement aux propriétés du groupe en question.

Il arrive que les étudiants en formation des maîtres, et peut-être aussi les enseignants, inversent le sens du raisonnement. Parce qu'ils ont une vaste pratique de

l'analyse de la phrase, ils repèrent facilement dans les phrases le sujet, le prédicat, les compléments, sans nécessairement avoir besoin d'utiliser les manipulations pour vérifier les propriétés. Cette capacité est certainement le signe d'une expertise et d'une certaine automatisation. Par contre, certains peuvent avoir l'illusion que les étiquettes existent *a priori*, et qu'on peut justifier « en plus » avec les manipulations syntaxiques. Or, les propriétés syntaxiques sont les éléments qui permettent de définir et de distinguer différents groupes. C'est en apprenant à vérifier les propriétés des groupes que les élèves peuvent identifier adéquatement les constituants de la P de base et utiliser cette dernière dans des stratégies en écriture et en lecture.

### La reconstruction de la P de base : l'importance du rétablissement de l'ordre canonique

Nous présentons ici le fonctionnement d'une stratégie flexible et puissante, la reconstruction de la phrase de base (cf. Paret, 1999 ; Boivin et Pinsonneault, 2008a).

Nous définirons ainsi la reconstruction de la P de base : reconstruire la P de base, c'est revenir, à partir d'une phrase transformée, à certaines caractéristiques essentielles de la P de base, ou à toutes ses caractéristiques, selon les besoins.

Une interprétation très stricte de la stratégie de reconstruction de la P de base impliquerait de revenir à toutes ses caractéristiques, énumérées plus tôt (P active, positive, neutre et simple). Or cela n'est pas toujours nécessaire. Il est souvent suffisant de rétablir l'ordre canonique des éléments de la P de base, soit GN GV (GX)+, incluant l'ordre à l'intérieur du GV. Comme l'illustrent quelques exemples donnés plus bas, plusieurs configurations syntaxiques s'écartent de l'ordre canonique de la P de base, notamment (a) par le déplacement du complément de phrase en tête de phrase ou à l'intérieur de la phrase ; (b) par la pronominalisation de compléments du verbe (cf. 11a), ou d'un complément de phrase indiquant un lieu ; et (c) par la mise en emphase d'un groupe par détachement avec reprise pronominal (cf. 12a) ou par un encadrement à l'aide de marqueurs comme *c'est...qui* ou *c'est...que* (cf. 13a). Ces deux derniers cas produisent des phrases emphatiques (et non neutres).

- (11) a. Valérie **leur** a envoyé des messages personnalisés.  
b. Valérie a envoyé des messages personnalisés **à des amis**.
- (12) a. Ces messages, Valérie **les** a envoyés à des amis.  
b. Valérie a envoyé **ces messages** à des amis.
- (13) a. C'est **au début du chapitre trois** que ce roman devient vraiment passionnant.  
b. Ce roman devient vraiment passionnant **au début du chapitre 3**.

Le rétablissement de l'ordre canonique de la P de base se réalisera en remplaçant les pronoms personnels par un élément approprié (un groupe qui réalise ce complément dans la position de base, par exemple GN, GPrép, PSub, parfois un pronom fort), comme en (11b). Les éléments déplacés dans la mise en emphase devront eux aussi être ramenés dans leur position de base (12b et 13b).

Les exemples ci-dessous illustrent la reconstruction de la P de base dans le contexte de la pronominalisation d'une Psub (14), ou dans celui de la formation d'une question partielle (15).

- (14) a. Marie l'a longtemps espéré.  
b. Marie a longtemps espéré **[qu'elle deviendrait chanteuse d'opéra]**.
- (15) a. **[Quelles étudiantes]** Julie a-t-elle rencontrées ?

b. Julie a rencontré [quelles étudiantes] / [des étudiantes]<sup>12</sup>.

Il est intéressant de noter qu'en se concentrant uniquement sur le rétablissement de l'ordre canonique de la P de base, on pourra maintenir des P complexes (cf. 14a). Comme le souligne Paret (1999), cela permet de mettre en évidence la présence de la P de base à différents niveaux d'analyse de la phrase réalisée, de voir que le modèle est présent et identifiable dans chacune des phrases syntaxiques composant une phrase complexe réalisée.

Il peut aussi être utile de « dépouiller » un peu la phrase pour y voir plus clair, pour faire émerger la structure de base. Au besoin, on pourra rétablir les autres caractéristiques de la phrase de base, notamment lorsque les phrases sont très chargées. Cette stratégie, associée ou non à la reconstruction de la P de base, peut être utile pour favoriser la compréhension en lecture (voir plus loin). Ainsi, on pourra éliminer la négation, revenir à la P active, ramener une phrase complexe à plusieurs phrases simples, etc.

Sur le plan didactique, il importe de mettre en évidence de façon systématique le lien, la correspondance entre les positions canoniques (incluant les positions dans le GV) et les positions déplacées (pronoms clitiques, déplacement en tête de phrase des pronoms relatifs, des mots-*qu*<sup>13</sup>, etc.). Le travail grammatical devrait développer chez l'élève la souplesse, l'aller-retour systématique entre la phrase transformée et la phrase de base, de façon à ce que les **correspondances** entre les éléments deviennent claires et qu'il soit naturel pour l'élève de passer de l'une à l'autre.

Notons au passage qu'un travail systématique sur la reconstruction de la P de base rend l'élève familier avec le déplacement à gauche, un phénomène fréquent et crucial à la compréhension de l'accord du participe passé avec *avoir*, un point sur lequel nous revenons plus loin.

### Pertinence du recours à la P de base en écriture

Dans cette section, nous explicitons le rôle que peut jouer le modèle de la P de base dans la révision des textes, un rôle noté notamment par Paret (1999), Chartrand et al. (1999, 2011) et Boivin et Pinsonneault (2008b). En écriture, la stratégie consiste pour le scripteur à vérifier comment la phrase qu'il a écrite, qu'il est en train de réviser, se compare au modèle de la P de base. Le modèle de la P de base offre donc un étalon pour examiner la bonne formation de la phrase écrite par l'élève (et non, rappelons-le, un modèle à suivre).

Nous présentons ici une série de contextes syntaxiques, tirés de textes d'élèves provenant de diverses sources, qui montrent comment le modèle de la P de base fait ressortir des erreurs dans la construction de phrases et permet de les corriger. Ces exemples sont autant d'arguments en faveur de la pertinence didactique de la P de base. Sans épuiser les cas où la phase de base peut être utile, les contextes présentés permettent, en plus de bien illustrer la pertinence de la P de base, d'utiliser cette dernière dans d'autres contextes.

### Les GN orphelins (sans GV)

Comme le notent Béguelin (2000) et Cappeau (2000), les élèves écrivent parfois des « phrases » constituées uniquement d'un GN, que nous appellerons « GN orphelins » (sans GV). Ce phénomène se produit si le GN présente une certaine complexité, par exemple

<sup>12</sup> Nous discutons de la question des déterminants dans les GN reconstruits en fin d'article, dans la section consacrée aux difficultés dans le travail avec les élèves.

<sup>13</sup> Les mots-*qu* (*qui, quoi, quand, quel* ; en anglais *wh*-words), ou les syntagmes contenant un mot-*qu*, se déplacent en tête de phrase, notamment dans la formation de questions.

lorsqu'il contient une Psub relative ou participiale. Les exemples (16) à (19) illustrent le phénomène des GN orphelins dans des textes d'élèves issus de divers corpus francophones. (Les GN orphelins figurent entre crochets).

- (16) [<sub>GN</sub> Un petit garçon qui s'appelle Luis et qui se prépare pour aller au restaurant.]  
(exemple tiré du corpus dit « Grenouille », GDR *Approches pluridisciplinaires de la production verbale et écrite*, C. Garcia-Debanc ; France).
- (17) \*<sub>GN</sub> Un architecte faisant des recherches en Espagne où il rencontre un homme nommé Don José] mais il ne le découvre pas tout de suite. (Béguelin, 2000 ; Suisse)
- (18) \*<sub>GN</sub> Un religieux , qui attiré par tout ce bruit pria pour faire fuir les canidés mais sans résultat]. (Béguelin, 2000 ; Suisse).
- (19) [<sub>GN</sub> Éric qui était caché derrière les valises] et il les assomma.  
(adapté de Cappeau, 2000 ; France).

Les GN orphelins sont complexes (ils contiennent tous des verbes conjugués). Ils semblent véritablement traités par les élèves comme des phrases, comme en témoignent la ponctuation et la coordination à une phrase.

La maîtrise et l'utilisation du modèle de la phrase de base peut ici venir en aide à l'élève. En recherchant dans sa phrase P le tandem GN GV, il pourra identifier le GN complexe et constater qu'il manque à sa phrase un GV directement sous P. Les manipulations syntaxiques décisives permettant d'identifier le sujet de P devraient soutenir l'identification du GN orphelin. Par exemple, si l'élève essaie d'encadrer par *c'est... qui* en (16), il obtiendra toujours des résultats agrammaticaux :

- (20) a. \***C'est** un petit garçon **qui** qui s'appelle Luis et qui se prépare pour aller au restaurant  
b. \***C'est** un petit garçon qui s'appelle Luis et **qui** qui se prépare pour aller au restaurant  
c. \***C'est** un petit garçon qui s'appelle Luis et qui se prépare pour aller au restaurant **qui...**

La phrase (c) pourrait être rendue grammaticale par l'ajout d'un GV. Le modèle de la P de base émerge en (c) : on a un GN, auquel il manque un GV. L'élève pourra ensuite effectuer la correction nécessaire pour accompagner le GN d'un GV. Il pourrait également choisir d'adapter la phrase (b) : le modèle de la P de base conjugué à l'application de l'encadrement par *c'est...qui* montre qu'il y a un *qui* de trop dans la phrase. L'élève pourrait passer de la phrase agrammaticale (20b) à la phrase grammaticale (21 a), puis éliminer l'encadrement par *c'est... qui* et écrire (21b) dans son texte :

- (21) a. **C'est** un petit garçon qui s'appelle Luis **qui** se prépare pour aller au restaurant.  
b. [<sub>GN</sub> Un petit garçon qui s'appelle Luis] [<sub>GV</sub> se prépare pour aller au restaurant].

C'est la manipulation de nombreuses phrases, de manière systématique et explicite, qui permet à l'élève d'intégrer GN GV comme modèle de la phrase, et en conséquence la grammaticalité de *C'est GN qui GV*.

En ce qui concerne la phrase (17), ne serait-il pas suffisant de dire que « faisant » devrait être conjugué<sup>14</sup> ? La conjugaison du verbe rend en effet la phrase grammaticale (sous réserve de la concordance des temps). Que se passe-t-il quand on « conjugue simplement » le verbe ? En fait, on recrée la structure de la P, à l'aide du modèle GN GV, dans lequel, rappelons-le, le V doit être conjugué (voir note 3).

<sup>14</sup> Merci à un évaluateur anonyme d'avoir soulevé ce point pour les phrases 17 et 18.

(22) [GN Un architecte] [GV faisait des recherches en Espagne où il a rencontré un homme nommé Don José] mais il ne l'a pas découvert tout de suite.

Le même raisonnement s'applique aux autres phrases : si met au jour ce qui permet de les « réparer », on voit que c'est l'utilisation du modèle de la phrase de base. Ainsi, la phrase (18) peut être « réparée » en enlevant « simplement » le *qui* devant *attiré*. Ce retrait rend la phrase grammaticale parce qu'il recrée la structure GN GV, comme le montre (23).

(23) [GN Un religieux attiré par tout ce bruit] [GV pria pour faire fuir les canidés mais sans résultat].

Il en va de même pour la phrase (19), dans laquelle le retrait de *qui* recrée la structure GN GV (24).

(24) [GN Éric] [GV était caché derrière les valises] et il les assomma.

### Compléments de phrase orphelins (sans le tandem GN-GV)

Les élèves traitent également comme des phrases (du point de vue de la ponctuation) des groupes ou Psub que nous appellerons compléments de phrases orphelins. Ces éléments pourraient servir de compléments de phrase s'ils étaient associés à un GN et à un GV, mais ils figurent seuls, sans appartenance à une P. En voici un exemple :

(25) \* Le soir du 23 juillet, quand Guy Rainville rentra chez eux vers 19 heures. Sa femme avait fait couler un bain (...).

(Texte d'élève de 4<sup>e</sup> secondaire—15 ans ; corpus de M.C. Boivin ; Québec).

Si l'élève a comme stratégie de révision de comparer ses phrases réalisées au modèle de la P de base, il devrait être en mesure de voir qu'il y a en (25) deux compléments de phrase potentiels, soit le GN *le soir du 23 juillet* et la Psub *quand Guy Rainville rentra chez eux vers 19h*, mais pas de GN ni de GV pour la phrase. Cet exemple illustre bien l'utilité du modèle de la P de base pour l'analyse de phrases complexes. Évidemment, ces stratégies ne découleront pas uniquement de l'étude du modèle lui-même. Elles demanderont un enseignement explicite des contextes avec groupes orphelins, fréquents dans les textes d'élèves.

### Compléments du verbe non réalisés

Il arrive, en français québécois oral familier ou populaire, que le complément direct d'un verbe ditransitif soit omis (sans que le sens en soit affecté). Cette construction, illustrée en (26a) n'est pas admise par la norme à l'écrit, illustrée en (26b).

(26) a. Jean a besoin de ce livre et c'est urgent. Il est content parce que Pierre va *lui*<sup>15</sup> apporter.  
(FQ oral familier ou populaire)

b. Jean a besoin de ce livre et c'est urgent. Il est content parce que Pierre va **le lui** apporter.  
(F standard)

Boivin et Pinsonneault (2008a, p. 68) soulignent le rôle de la P de base dans ces contextes. En effet, la reconstruction de la P de base de correspondant à la Psub de (26a) *parce que Pierre va lui apporter*, met bien en évidence le fait qu'il manque un argument dans le GV:

(27) a. \*Pierre va apporter à Jean.

<sup>15</sup> Une difficulté additionnelle se pose car le pronom datif *lui* est prononcé /i/ en français québécois familier ou populaire. Cette prononciation peut entraîner la graphie « y » en lieu et place de « lui » (cf. *Pierre va y apporter*), et ce, indépendamment de la présence de l'autre complément obligatoire du verbe.

b. Pierre va apporter **quelque chose / un livre** à Jean.

### Vers la maîtrise des relatives standard

Les subordonnées relatives présentent souvent des usages non standard (cf. Béguelin, 2000), et ce, dans toutes les variétés régionales de français. La P de base peut aider d'une part à comprendre la construction des relatives non standard et d'autre part à maîtriser les relatives standard. La reconstruction de la phrase de base associée à la relative peut notamment aider, en conjonction avec des connaissances déclaratives, à choisir le pronom relatif approprié (à ce sujet, voir notamment Boivin, 2009 ; Boivin et Pinsonneault, 2008a). Pour que la P de base soit utile pour le travail sur les relatives, il faut impérativement qu'elle ait auparavant été travaillée indépendamment, dans des contextes plus simples. Nous examinerons ici trois cas de figure : le paradigme de *laquelle*, *auquel* et *duquel* en (a), l'emploi de *dont* en (b) et l'emploi de *que* « par défaut » en (c).

#### Le paradigme de laquelle/auquel/duquel.

La maîtrise des relatives de ce paradigme est difficile pour les élèves. Le caractère systématique de l'analyse proposée ici, pour toutes les relatives, de même que le recours à la P de base, permet de clarifier ce paradigme.

L'exemple en (28) contient une subordonnée relative non standard, dite décumulée, où la subordination est assurée par *que* et l'indication de la fonction grammaticale (complément indirect) par *lui*.

(28) Ils ont aboli une organisation [**que** l'État **lui** donne de l'argent]. (adapté de Béguelin, 2000)

Pour vérifier la bonne formation d'une telle phrase, la reconstruction de la P de base associée à la relative (29a) permet de voir que l'argument relativisé est un GPrép (*à une organisation*). Dans ce cas, on a besoin de connaissances déclaratives permettant de savoir qu'il faut remplacer le GPrép par *à laquelle* (29b), qu'on déplace ensuite en tête de la subordonnée (29c).

(29) a. l'État donne de l'argent [à une organisation]  
 b. **à laquelle**  
 c. à laquelle l'État donne de l'argent

La phrase (30) est un autre exemple de relative non standard pour laquelle le recours à la P de base permet de choisir le pronom approprié, soit *auquel* (31).

(30) \*On a besoin d'un gouvernement qu'on peut (lui) faire confiance.  
 (31) a. on peut faire confiance [au gouvernement]  
 b. on peut faire confiance **auquel**  
 c. On a besoin d'un gouvernement **auquel** on peut faire confiance.

L'exemple (32) montre quant à lui comment la P de base peut aider à construire une P contenant le pronom *duquel* à partir de deux phrases<sup>16</sup>.

(32) a. C'est un lac magnifique. Marc aime se promener le long [de ce lac].  
 b. le long **duquel**  
 c. C'est un lac magnifique le long duquel Marc aime se promener.

<sup>16</sup> Sur les contextes d'emploi de *duquel* (qui pronominalise un GPrép à l'intérieur d'un autre syntagme, ce dernier étant déplacé en entier en tête de la relative), voir Riegel, Pellat et Rioul, 2009 : 800-801.

### L'emploi de dont.

Le raisonnement présenté en (a) s'applique également aux difficultés à maîtriser les relatives en *dont*. Considérons l'exemple (33) :

(33) Le livre que j'ai besoin a été volé. (Boivin et Pinsonneault, 2008a, p. 151).

La reconstruction de la P de base associée à la relative permet de voir que l'argument relativisé est un GPrép en *de* (34a). Des connaissances déclaratives permettent de remplacer adéquatement ce GPrép par *dont* (34b) et de le déplacer en tête de la relative (34c).

(34) a. J'ai besoin [d'un livre]/ [de ce livre]<sup>17</sup>  
 b. dont  
 c. dont j'ai besoin

La P de base permet également d'expliquer l'agrammaticalité de la phrase suivante en faisant appel à des opérations connues des élèves, sans avoir recours à la sémantique comme source première (cf. Boivin, 2008, 2009).

(35) \*La chanson [dont le critique en parle] a reçu un prix.

Les P de base correspondant à (35) sont données en (36) :

(36) a. La chanson a reçu un prix.  
 b. Le critique parle de la chanson.

La relative doit être formée en remplaçant le GPrép *de la chanson* par un pronom relatif (*dont*). Le GPrép ne peut être remplacé à la fois par le pronom relatif *dont* et par le pronom personnel *en*. Le recours à la phrase de base, jumelé à la contrainte sur le remplacement par une seule unité syntaxique, explique l'agrammaticalité de la subordonnée relative en (35).

### Que, subordonnant par défaut pour les relatives.

Nous terminons avec un dernier exemple de relative non standard dans laquelle figure le subordonnant *que*, adapté de Béguelin (2000) et donné en (37a).

(37) a. \*C'est un chat [que je (ne) suis jamais toute seule]. (adapté de Béguelin, 2000)  
 b. Je ne suis jamais toute seule [grâce à ce chat].  
 c. grâce auquel  
 d. C'est un chat [grâce auquel je ne suis jamais toute seule].

La reconstruction de la P de base associée à la relative permet de reconstruire une préposition acceptable (par exemple *grâce à*, comme en 37b), et de procéder à la relativisation en tenant compte de cette préposition.

### Questions d'accord avec des éléments déplacés

Nous avons souligné que le travail systématique avec la P de base familiarise l'élève avec l'idée que les éléments se déplacent dans la P. Les accords qui dépendent de la position des éléments (cf. accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*) deviennent ainsi

<sup>17</sup> Sur le choix du déterminant, voir en fin d'article la section portant sur les difficultés dans le travail avec les élèves.

plus faciles à appréhender. Nous nous concentrons maintenant sur des questions d'accord qui concernent des éléments déplacés et nous montrons comment la P de base, en conjonction avec des connaissances sur l'accord, permet d'illuminer des cas généralement considérés difficiles.

### **Accord du participe avec avoir avec le complément direct « placé avant » le participe.**

Le rétablissement de l'ordre canonique de la P de base permet de bien comprendre le sens de « placé avant » dans la règle d'accord du participe passé avec *avoir*. En effet, dans l'ordre canonique de la P de base, le complément direct est placé après le participe passé (38). Comme le soulignent Chartrand et al. (1999/2011), de même que Nadeau et Fisher (2006), seulement quelques constructions déplacent le complément direct avant le verbe, et c'est uniquement dans ces contextes qu'on retrouve l'accord du participe passé avec *avoir*. Nous illustrons ces contextes plus bas : l'interrogative en (39), l'exclamative en (40), la pronominalisation en (41) et la subordonnée relative en (42).

- (38) Julie a raconté [une histoire] aux enfants. (P de base)
- (39) a. Julie a raconté [quelle histoire] aux enfants. (introduction d'un mot-*qu*  
dans le CD)  
b. [Quelle histoire] est-ce que Julie a racontée \_\_\_ aux enfants ? (déplacement du CD et  
accord du participe passé)
- (40) a. Julie a raconté [quelle histoire] aux enfants. (introduction d'un mot-*qu*  
dans le CD)  
b. [Quelle histoire] Julie a racontée \_\_\_ aux enfants ! (déplacement du CD et  
accord du participe passé)
- (41) a. Julie a raconté [la] aux enfants. (remplacement du GN  
CD par un pronom CD)  
b. Julie l'a racontée \_\_\_ aux enfants. (déplacement du CD et  
accord du participe passé)
- (42) a. J'ai bien écouté l'histoire. Julie a raconté [une histoire] aux enfants. (P de base 1 et 2)  
b. J'ai bien écouté l'histoire. Julie a raconté [que] aux enfants. (remplacement du GN  
CD par le pronom relatif CD)  
c. J'ai bien écouté l'histoire que Julie a racontée \_\_\_ aux enfants. (déplacement du CD et  
accord du participe passé)

Il est aisé de constater que chaque exemple se termine avec l'étape « déplacement du CD et accord du participe passé ». La position du CD avant le participe passé, clé de l'accord dans ces contextes, est donc expliquée par une transformation appliquée à la P de base.

### **Absence d'accord avec le pronom qui remplace une Psub.**

La phrase (43a) illustre un cas (d'absence) d'accord jugé difficile et qui fait souvent l'objet d'un enseignement spécifique.

- (43) a. Marie l'a longtemps espéré.  
b. Marie a longtemps espéré [qu'elle deviendrait chanteuse d'opéra].

Cet exemple reprend l'exemple (14) donné plus haut. La reconstruction de la P de base montre que le pronom *l'* remplace la Psub *qu'elle deviendrait chanteuse d'opéra*.



Cette Psub n'ayant ni genre ni nombre, le pronom (*l'*) est lui aussi neutre et il ne peut y avoir d'accord du participe passé *espéré* (cf. Boivin et Pinsonneault 2008a : 109).

### Inversion et accord du verbe.

En français, un GN sujet peut se retrouver dans une position postverbale dans le contexte des questions directes partielles (*Quand reviendront les touristes ?*) et dans une série de contextes dits d'inversion stylistique, suite au déplacement d'un élément en tête de phrase. Dans ces contextes, le sujet se retrouve donc dans une position non canonique, différente de sa position de base. La P de base est un outil suffisamment puissant pour mieux comprendre les contextes d'inversion<sup>18</sup> et notamment pour y expliquer l'accord du verbe. Voici plusieurs exemples d'inversions tirés de romans jeunesse<sup>19</sup>. Le GN sujet est entre crochets, son noyau est souligné, et le verbe est en gras.

(44)

- a. [Harry] se sentait beaucoup mieux au château qu'à Privet Drive, c'était là désormais que se **trouvait** [son vrai foyer].  
*Harry Potter à l'école des sorciers. J. K. Rowlings, Gallimard, 2000, p. 133.*
- b. En se rendant à la grande salle où **devait** être servi [le dîner d'Halloween], les pleurs d'Hermione leur sortirent aussitôt de la tête.  
*Harry Potter à l'école des sorciers. J. K. Rowlings, Gallimard, 2000, p. 134.*
- c. Ils se recroquevillèrent dans l'obscurité et regardèrent la chose apparaître à la lueur d'une fenêtre que **traversait** [un rayon de lune].  
*Harry Potter à l'école des sorciers. J. K. Rowlings, Gallimard, 2000, p. 135.*
- d. (...) un énorme rocher au sommet duquel **était plantée** [une petite tête chauve de la taille d'une noix de coco].  
*Harry Potter à l'école des sorciers. J. K. Rowlings, Gallimard, 2000, p. 135.*
- e. Contrairement à ce que **croit** [ma mère], je ne suis pas du tout à l'agonie.  
*La lumière blanche. Anique Poitras, Québec Amérique Jeunesse, 1993, p. 18.*
- f. Au rythme où **vont** [les choses] ici, mon père n'aura aucune raison de m'aimer encore plus fort qu'avant.  
*La lumière blanche. Anique Poitras, Québec Amérique Jeunesse, 1993, p. 90.*
- g. Je trouve l'image que me **renvoie** [le miroir] beaucoup plus moche.  
*La lumière blanche. Anique Poitras, Québec Amérique Jeunesse, 1993, p. 111.*
- h. Sabine se dirige vers la cuisine, d'où lui **parvient** [un bruit de voix].  
*Rouge poison. Michèle Marineau, Québec Amérique Jeunesse, 2000, p. 49.*

Avec les outils qu'il maîtrise, l'élève est en mesure de voir que certaines des phrases enchâssées ne correspondent pas au modèle : ce qui se trouve devant le verbe, là où figure

<sup>18</sup> Voir plus loin pour une discussion du rôle de la P de base pour soutenir l'interprétation en lecture des phrases avec à inversion stylistique.

<sup>19</sup> Nous donnons plusieurs exemples notamment parce qu'un des évaluateurs de l'article a émis des doutes quant à la fréquence des phrases à inversion dans les textes destinés aux jeunes du 21<sup>e</sup> siècle. Une brève consultation de la littérature jeunesse permet de constater que l'inversion stylistique est une construction tout à fait usitée dans les romans destinés aux jeunes. Pour nos exemples, nous en avons retenu trois qui nous semblent particulièrement appréciés. La série de J.K. Rowlings *Harry Potter* n'a pas besoin de présentation; le roman d'Anique Poitras *La lumière blanche* a reçu le prix Livromanie en 1995 et il fait partie des 100 livres les plus aimés des lecteurs de l'Actualité (2005); enfin, *Rouge Poison*, de Michèle Marineau (deux fois récipiendaire du prix du gouverneur général pour ses romans) est également très aimé des adolescents. Il semble donc bien que les adolescents d'aujourd'hui soient exposés à l'inversion dans leurs lectures.

normalement le sujet, ne se comporte pas comme un sujet<sup>20</sup>: *désormais* ou *se* en (44a), *la grande salle* ou *où* en (b), etc. L'élève peut alors essayer de rétablir l'ordre canonique de la P de base correspondant à la phrase examinée. Par exemple, il peut reconstruire *son vrai foyer se trouvait là* en (44a), *le diner d'Halloween devait être servi (dans la grande salle)*, en (44b), *une petite tête chauve de la taille d'une noix de coco était plantée (au sommet du rocher)* en (44d), etc. Une fois l'ordre canonique rétabli, l'élève peut aisément identifier le sujet, à cause de la position « reconstruite » du GN sujet et à l'aide des manipulations syntaxiques pertinentes.

### Quelques cas d'homophonie

Dans cette section, nous voulons illustrer le fait que l'utilisation de la P de base, en particulier sa reconstruction, est une stratégie qui favorise l'autonomie des élèves dans leur travail sur la langue. En effet, le nombre des contextes où elle est utile n'est pas un ensemble fini : il est possible de l'utiliser de manière créative.

Les problèmes de choix entre deux graphies homophones sont légion dans les écrits des élèves, notamment ceux du secondaire, et, comme le soulignent Boivin et Pinsonneault (2008a ; sous presse, 2012), ces problèmes peuvent être ramenés à une difficulté à identifier les catégories grammaticales des « homophones ». Considérons l'exemple (45), où les élèves peuvent hésiter entre *n'y* et *ni* (négation+ pronom, ou coordonnant).

(45) Je *n'y*/ \**ni* vais pas.

La reconstruction de la P de base peut résoudre ce problème, et ce, de deux manières. D'une part, si on rétablit l'ordre canonique, on obtient (46a), ce qui montre bien que *à Québec* était pronominalisé par *y*. Si on part de (45) et qu'on rend plutôt la phrase positive, on obtient (36b), ce qui fait ressortir qu'on est en présence de *ne...que* et de *y*, et non de *ni*.

(46) a. Je ne vais pas **à Québec**.  
b. J'y vais.

De la même manière, la P de base peut être utile pour choisir la bonne graphie pour *qu'en* (vs. *quand*, *quant*) en (47a).

(47) a. J'espère [**qu'en** partant tôt, nous éviterons les bouchons].  
b. J'espère [**que** nous éviterons les bouchons **en** partant tôt].

Ici, en reconstruisant le complément de phrase *en partant tôt*<sup>21</sup> dans sa position canonique (47b), on met en lumière la présence du subordonnant *que* suivi de *en*.

Pour l'élève, ces opérations se feront par tâtonnements, mais la maîtrise des manipulations syntaxique et des caractéristiques de la P de base devraient les amener au résultat désiré.

### Le recours à la P de base comme stratégie de construction de P ?

Nous aimerions terminer cette section par une suggestion. Il est possible à notre avis que la P de base soit utile pour passer au travers de blocages dans la mise en texte. Il arrive que les élèves ne sachent plus comment continuer leur texte, comment écrire « leur

<sup>20</sup> Les propriétés syntaxiques du sujet ont été présentées dans la section présentant l'approche syntaxique à la P de base.

<sup>21</sup> *En partant tôt* est complément de phrase dans la subordonnée.

prochaine phrase ». L'élève pourrait alors écrire ses idées pour « sa prochaine phrase » en utilisant le modèle de la P de base, procédant ainsi d'abord à une mise en texte rudimentaire, qui serait suivie d'une réécriture permettant de les combiner (par juxtaposition, coordination, subordination). Ceci se rapproche du « sentence combining » utilisé avec succès aux États-Unis<sup>22</sup>.

### **Pertinence du recours à la P de base en lecture**

Plusieurs travaux centrés sur la compréhension en lecture montrent que la tâche du lecteur est précisément d'associer les éléments qui forment la phrase à une structure qui permet de l'interpréter. Foucambert (2009, p. 42), qui s'appuie sur les travaux de Koriat et Greenberg (1994, 1996), indique qu'« en lisant, le lecteur tente d'établir un cadre structural de la phrase et d'en intégrer le sens ». Selon ce modèle, dit de *lecture structurale*, « l'extraction de la structure de la phrase est essentielle au processus de lecture du texte » (Foucambert, 2009, p. 43).

### **La P de base comme cadre structural pour la compréhension en lecture**

Nous soutiendrons ici que le modèle de la P de base fournit un « cadre structural » pour l'interprétation d'une phrase et peut donc favoriser la compréhension en lecture. En effet, la P de base identifie deux constituants obligatoires qui réalisent une relation de prédication entre un prédicat (le GV) et un argument (le GN<sup>23</sup>). Cette relation de prédication est cruciale pour l'interprétation de la phrase : elle indique que la propriété ou l'événement dénoté par le prédicat (GV) est vrai de l'argument dénoté par le GN. Par exemple, dans une phrase comme *Les élèves de Marie ont lu ce récit de Dany Laferrière*, la relation de prédication entre le GV *ont lu ce récit de Dany Laferrière* et le GN *les élèves de Marie* indique que la propriété d'avoir lu le récit est vraie des élèves de Marie. Cette relation cruciale entre prédicat et argument permet d'interpréter l'essentiel de la phrase, de comprendre ce qu'on lit. Les compléments de phrase, le cas échéant, s'ajoutent à l'interprétation de la relation prédicat-argument.

### **Extraire le cadre structural grâce à la P de base et identifier la relation prédicative**

Selon le modèle de lecture structurale, la compréhension repose sur l'extraction par le lecteur, sans qu'il en ait conscience, du cadre structural d'une phrase ; une difficulté de compréhension peut donc être attribuable à un problème dans l'extraction du cadre structural.

En présence d'une difficulté de compréhension, on peut donc chercher à faire émerger la P de base, de façon à établir de manière explicite un cadre structural pour l'interprétation<sup>24</sup>. Comme nous l'illustrerons plus loin, on peut procéder à un certain « dépouillement » de la phrase (par exemple réduire dans un premier temps, la complexité de certains groupes par l'effacement de compléments, ramener la P complexe à une P simple en remplaçant les subordonnées par des syntagmes « pleins », rétablir la forme

<sup>22</sup> Voir le travail fondateur de Strong (1976), ou celui de Weaver (1996) pour une application assez détaillée.

<sup>23</sup> Pour garder l'exposé simple, nous utilisons uniquement GN, mais le lecteur doit garder à l'esprit que ce GN peut être remplacé par une Psub (à verbe conjugué ou infinitive).

<sup>24</sup> Nous ne sommes pas en train de dire que la P de base est le modèle effectivement utilisé de manière inconsciente par le lecteur pour l'interprétation des P. Nous soulignons seulement que, en présence d'un problème de compréhension, la P de base peut être utilisée comme un outil pour faire émerger explicitement le cadre structural.

active de la phrase, etc.). Ces stratégies n'ont pas à être utilisées toutes en même temps, et ne doivent pas l'être de manière aveugle. Il s'agit d'essayer d'utiliser le modèle de la P de base afin de « dépouiller » suffisamment la phrase difficile à comprendre pour être en mesure d'identifier la relation prédicative fondamentale sur laquelle elle est construite, car c'est cette relation prédicative qui permet l'interprétation de la phrase.

Le rétablissement de l'ordre canonique GN GV (GX)<sup>+</sup> peut parfois suffire à faire apparaître le cadre structural.

En somme, devant un problème de compréhension, le recours à la P de base fait explicitement émerger le cadre structural, met en évidence la relation prédicative entre GN et GV et peut ainsi favoriser la compréhension du sens de la P, comme nous l'illustrons dans les deux sections qui suivent.

### Extraire le cadre structural par le dépouillement de la phrase

Considérons l'exemple suivant, dont nous donnons l'analyse en crochets<sup>25</sup> pour faciliter la discussion :

(48) [<sub>GN</sub> Le livre [<sub>PSubRel</sub> que Jean a prêté à Marie [<sub>Psub inf</sub> sans toutefois l'avoir lu ou même feuilleté]]] [<sub>GV</sub> semble n'avoir reçu que des critiques élogieuses].

Il nous semble qu'une telle phrase pourrait créer chez de jeunes lecteurs des difficultés de compréhension. En effet, le noyau du GN sujet (*livre*), est séparé du verbe du GV prédicat (*semble*) par la subordonnée relative (*que Jean a prêté à Marie sans toutefois l'avoir lu ou même feuilleté*) qui contient un CdeP comprenant des infinitives coordonnées. De plus, le restricteur *ne...que* peut créer une difficulté d'interprétation à cause de sa ressemblance formelle avec la négation. L'élève qui maîtrise le modèle de la P de base sait qu'il doit identifier un GN et un GV. Il devrait être possible de dépouiller le GN de son complément (la PSubRel), et le GV de son restricteur, pour arriver à (49).

(49) Le livre semble avoir reçu des critiques élogieuses.

Ce dépouillement se fera par tâtonnements, bien entendu, et peut prendre du temps. Cependant, le dépouillement pourra être guidé par les manipulations syntaxiques connues des élèves, comme la pronominalisation du sujet. La pronominalisation du GN sujet, un test décisif qui doit être maîtrisé par les élèves, permet en effet de délimiter les bornes du GN, comme le montrent les exemples (50a) et (50b) :

(50) a. Il semble n'avoir reçu que des critiques élogieuses.  
b. \*[Il que Jean a prêté à Marie sans toutefois l'avoir lu ou même feuilleté] semble n'avoir reçu que des critiques élogieuses.

La manipulation d'effacement sera cruciale pour procéder au dépouillement, et le jugement de grammaticalité posé par l'élève pourra le guider vers (50a) plutôt que vers (50b). La connaissance de la structure interne du GN, en particulier la présence possible de compléments à la droite du N, devrait également aider à l'identification du « squelette » de la phrase, pour reprendre le terme de Foucambert (2009).

<sup>25</sup> L'analyse proposée pour la phrase (48), et en particulier l'étiquetage des groupes impliqués, vise le lecteur de cet article et n'a pas à être effectuée par l'élève. Ce dernier doit toutefois être en mesure de comprendre la phrase en lecture et il peut le faire en prenant appui sur le modèle de la P de base.

### Extraire le cadre structural par le rétablissement de l'ordre canonique

Nous avons présenté plus haut des phrases à inversion stylistique, où le sujet occupe une position postverbale. Kayne et Pollock (1978) identifient quatre contextes pour l'inversion stylistique en français, soit la formation de questions partielles et de subordonnées relatives dites « objet »<sup>26</sup> (51a et b), les subordonnées où le subjonctif est obligatoire (52), l'utilisation du restricteur *ne... que* (53) et l'inversion locative (54). Les sujets inversés figurent entre crochets.

- (51) a. Avec qui jouaient [tes enfants]? (Kayne et Pollock, 1978)  
 b. Le jugement qu'a rendu [la Cour suprême] est très controversé.
- (52) J'exige que soit éliminée [cette solution]. (Kayne et Pollock, 1978)
- (53) Ne restaient que [deux pelés et trois tondus].
- (54) Au milieu de la rue gisait [le corps d'un chat].

À notre connaissance, il n'existe pas de travaux qui portent explicitement sur la compréhension en lecture des phrases à inversion stylistique dans l'ensemble des contextes où l'inversion peut se produire. Toutefois, Holmes et O'Regan (1981), dans leur étude sur la lecture de phrases contenant des subordonnées relatives en français, ont considéré les subordonnées relatives avec inversion du sujet (comme celle en 51b). Leurs résultats indiquent que la compréhension, par des adultes, des subordonnées relatives dont le sujet est relativisé est significativement meilleure que celle des relatives dont un complément verbal est relativisé. Parmi ces dernières, la compréhension des phrases sans inversion du sujet est supérieure à celle des phrases avec inversion du sujet. Il est donc raisonnable de penser que les phrases à inversion stylistique peuvent causer des difficultés de lecture aux élèves, et ce, pour un ensemble de raisons. La première est évidemment la modification dans l'ordre des mots : la position normale du sujet étant à gauche du verbe, il peut être moins aisé d'interpréter un sujet placé à droite du verbe, en particulier s'il y a un constituant à gauche (comme en 51b et en 54). Les lecteurs ont tendance à interpréter ce constituant comme un sujet (cf. notamment pour le français, Holmes et O'Regan, 1981; pour l'anglais, Scott, 2009; pour le mandarin, Wang, Schlesewsky, Bickel, et Bornkessel-Schlesewsky, 2009). De plus, deux contextes d'inversion stylistique impliquent des phrases complexes (subordonnée relative et subordonnée complétive avec verbe au subjonctif), dont la lecture est reconnue comme étant plus difficile (cf. notamment Scott, 2009). Ceci a été particulièrement étudié avec les subordonnées relatives construites sur un objet (complément direct) en anglais (cf. Gibson, Desmet, Grodner, Watson, et Ko, 2005; Staub, 2010).

Le rétablissement de l'ordre canonique de la P de base par l'élève pourra rendre explicite le cadre structural et faciliter l'interprétation. La complexité des phrases met bien en lumière la nécessité d'un travail didactique sérieux avec les élèves, à la fois sur la P de base et sur la structure des subordonnées, notamment les relatives.

### Quelques difficultés dans le travail avec les élèves

Nous présentons dans cette section quelques difficultés d'ordre pratique qui peuvent surgir dans le travail en classe avec les élèves et indiquons des moyens de les traiter.

<sup>26</sup> Les subordonnées relatives « objet » sont celles dont un complément est relativisé.

### Jusqu'où reconstruire ?

Nous l'avons déjà dit, la reconstruction de la P de base doit se faire en fonction des besoins, ces derniers variant selon la tâche à effectuer. Souvent le simple rétablissement de l'ordre canonique GN GV (GX)+ permet de résoudre le problème d'écriture ou de lecture.

Pour les phrases complexes, il peut être suffisant de cibler la phrase enchâssée seulement (pour les subordonnées relatives), ou la phrase matrice seulement (pour les phrases matrices contenant des subordonnées complétives). Il sera utile de modéliser ce travail avec les élèves et d'explicitier les raisons qui sous-tendent le choix de cibler la reconstruction.

### Souplesse dans le choix des déterminants dans la reconstruction

Une difficulté pratique très fréquente surgit lors de la reconstruction de subordonnées relatives enchâssées dans un GN dont le déterminant est indéfini, comme en (55). Les deux phrases de base correspondantes sont données en (56).

- (55) C'est un roman que j'ai dévoré.  
 (56) a. C'est un roman.  
 b. J'ai dévoré un/le/ce roman.

Dans la subordonnée relative reconstruite (56b), il convient pour des raisons pragmatiques de choisir un déterminant démonstratif (*ce*) parce que le référent de *roman* a déjà été introduit par le GN *un roman* (56a), et qu'il est plus naturel d'y référer ainsi. Il ne s'agit aucunement d'une contrainte syntaxique sur la P de base. Il s'agit plutôt d'un effet discursif : en effet, le simple fait d'avoir mentionné « un roman » dans la phrase (56a) rend malaisée l'utilisation du déterminant indéfini (*un*) ou même du défini (*le*) dans la deuxième phrase reconstruite, (56b). Les élèves (et les étudiants) butent parfois sur cet aspect, parce qu'ils ont l'impression que les deux GN devraient être parfaitement identiques et avoir le même déterminant. Il est donc utile de souligner qu'on peut « ajuster » le déterminant dans le GN reconstruit.

### Conclusion

Dans cet article, nous avons dans un premier temps situé le modèle de la P de base comme modèle scientifique et modèle didactique. Nous avons argumenté en faveur du choix d'un modèle didactique de la P de base qui soit cohérent et adéquat au plan descriptif ; nous avons montré que le modèle GN GV (GX)+ possède ces caractéristiques.

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à démontrer la pertinence didactique de la P de base en écriture et en lecture. Nous avons montré en détail comment fonctionne la stratégie de reconstruction de la P de base, et avons insisté sur le rétablissement de l'ordre canonique des éléments, incluant le remplacement de tous les pronoms par des groupes syntaxiques « pleins ». Le cœur de cette stratégie se situe effectivement dans l'établissement par l'élève du lien entre les formes pronominales et les formes « pleines ».

Nous avons examiné un ensemble important de contextes syntaxiques où la P de base peut s'avérer utile, tant en écriture qu'en lecture. Il était bien entendu impossible de couvrir tous les cas de figure, mais la logique exposée dans cet article devrait s'avérer utile dans bien d'autres cas. Nous espérons avoir montré comment la P de base permet de résoudre avec simplicité, élégance et rigueur des problèmes récurrents chez les élèves, comment l'enseignant peut y avoir recours en classe et à quel point la P de base constitue pour les élèves un outil puissant pour la maîtrise du français écrit.

## Références

- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, France : Retz.
- Béguelin, M.-J. (sous la direction de), avec M. Matthey, J.-P. Bronckart & S. Canelas.(2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et description linguistique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Duculot.
- 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)*, 43, 10-13.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans Dolz, J. et Simard, C. (dir). *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 179-208). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (2008a). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal, Québec : Beauchemin/Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (2008b). Description grammaticale et transposition didactique : le cas des infinitives et des participiales. *Enjeux*, 71, 29- 57.
- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (sous presse, 2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*.
- Bronckart, J.-P., et Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Canac-Marquis, J. (2000). *Grammaire moderne*. Laval, Québec : Mondia Éditeurs.
- Cappeau, P. (2000). Ce que nous apprend la morphosyntaxe. Dans Fabre-Cols, C. (dir.). *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 71-96). Bruxelles, Belgique : De Boeck-Duculot,.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. In Chartrand, S.-G. (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, (2<sup>e</sup> éd. pp. 197-225). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques,.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., et Simard, C. (1999/2011). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, (2e édition en 2011). Montréal : Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., et Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec : état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*,45-46, 42-49.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haye, Pays-Bas : Mouton et Co.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Combettes, B. (2005). Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles. *Pratiques*, 125/126, 7-24
- Côté, L., et Xanthopoulos, N. (2006). *Le guide grammatical au secondaire*, (1er cycle). Laval, Québec : Éditions Grand Duc HRW.
- David, M. (1999). *Grammaire française*. Montréal : Guérin.
- Fortier, D., Trudeau, S., Rousselle, J., et Pouliot, K. (2000). *L'essentiel et plus : une*

- grammaire pour tous les jours (1re à 5e secondaire)*. Montréal, Québec : CEC.
- Foucambert, D. (2009). L'amélioration de la compréhension en lecture d'élèves du secondaire par un entraînement syntaxique : modalités, résultats et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 41-63.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne/Montréal : LEP/Chenelière.
- Genevay, E. (1996). S'il vous plaît... invente-moi une grammaire ! In Chartrand, S.-G. (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2<sup>e</sup> éd., p. 53-84). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques,.
- Gibson, E., Desmet, T., Grodner, D., Watson, D., & Ko, K. (2005). Reading relative clauses in English. *Cognitive Linguistics*, 16(2), 313-353.
- Holmes, V. M., & O'Regan, J. K. (1981). Eye fixation patterns during the reading of relative-clause sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 417-430.
- Kayne, R., & Pollock, J.-Y. (1978). Stylistic inversion, successive cyclicity, and move NP in French. *Linguistic Inquiry*, 9(4), 595-621.
- Koriat, A., & Greenberg, S. N. (1994). The extraction of phrase structure during reading : evidence from letter detection errors. *Psychonomic bulletin and review*, 1(3), 345-356.
- Koriat, A., & Greenberg, S. N. (1996). The enhancement effect in letter detection : further evidence for the structural model of reading. *Journal of experimental psychology : learning, memory and cognition*, 22(5), 1184-1195.
- Lloyd, E. A. (1998). Models. In E. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge. Disponible à <http://www.rep.routledge.com/article/Q072SECT1>.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. In Chartrand, S.-G. (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2<sup>e</sup> éd., p. 109-135). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Paret, M.-C. (1999). De l'utilité de la phrase de base. Dans Bergeron, R. et De Koninck, G. (dir.) *La grammaire au cœur du texte. Québec Français, hors série*, 52-53.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R.. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris, France : PUF.
- Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la transposition didactique. Dans Chiss, J.-L., David, J., et Reuter, Y. (dir.). *Didactique du français : fondements d'une discipline* (pp. 45-59). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Scott, C. M. (2009). A case for the sentence in reading comprehension. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 184-191.
- Staub, A. (2010). Eye movements and processing difficulty in object relative clauses. *Cognition*, 116, 71-86.
- Strong, W. (1976). Sentence combining: Back to basics and beyond. *The English Journal*, 65(2), 56, 60-64. Disponible à <http://www.jstor.org/stable/814812>.
- Tellier, C., et Valois, D. (2006). *Constructions méconnues du français*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Wang, L., Schlesewsky, M., Bickel, B., & Bornkessel-Schlesewsky, I. (2009). Exploring the nature of the 'subject'-preference: Evidence from the online comprehension of



simple sentences in Mandarin Chinese. *Language and Cognitive Processes*, 24(7/8), 1180-1226.

Weaver, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Portsmouth, New Hampshire : Boynton/Cook Publishers.

**Abréviations utilisées**

CD	complément direct
CI	complément indirect
C de P	complément de phrase
P	phrase
P de base	phrase de base
Pr	prédicat (de P)
Psub	Phrase subordonnée
S	sujet (de P)