

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉVOLUTION DE L'USAGE DU COMPLÉMENT DE PHRASE CHEZ DES
ÉLÈVES DU SECONDAIRE DANS UN TEXTE ARGUMENTATIF

AVANT-PROJET

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

AU COMITÉ DE PROGRAMME DES CYCLES SUPÉRIEURS EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

PAR

ANTOINE DUMAINE

NOVEMBRE 2020

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Les erreurs de syntaxe et de ponctuation	2
1.2 La progression des apprentissages	5
1.3 Les guides de correction des épreuves d'écriture	8
1.4 L'enseignement-apprentissage de la ponctuation	9
1.5 La recherche sur la syntaxe des élèves.....	11
1.6 La question de recherche.....	14
2. CADRE DE RÉFÉRENCE.....	15
2.1 La phrase	15
2.2 Les critères de définition de la phrase.....	15
2.3 La phrase de base	17
2.3.2 Le complément de phrase.....	18
3. ESQUISSE DE LA MÉTHODOLOGIE	20
4. ÉCHÉANCIER DES RÉALISATIONS	21
RÉFÉRENCES.....	22

INTRODUCTION

Comme enseignant de français, la grammaire et son arrimage aux compétences développées par les élèves sont des sujets qui m'interpellent depuis le début de mon baccalauréat. De plus, comme assistant de recherche, j'ai eu la chance de participer au projet *Parenthèses*, au cours duquel j'ai eu à faire l'analyse syntaxique de productions d'élèves. C'est lors de cet exercice que j'ai développé un intérêt pour la syntaxe et son développement chez les élèves du secondaire, c'est pourquoi, en abordant la notion de complément de phrase, je crois pouvoir participer au développement des connaissances à ce sujet.

Ce présent travail présente, dans un premier chapitre, la problématique de mon projet de recherche. Ensuite, j'établis les bases d'un cadre de référence et d'une méthodologie pour finalement présenter un calendrier réaliste de la réalisation du projet de recherche.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Les erreurs de syntaxe et de ponctuation

La qualité de la compétence linguistique des élèves est un enjeu en classe de français. En effet, le groupe DIEPE (1995), à la fin du siècle dernier, a étudié plusieurs variables de l'apprentissage et de l'enseignement de l'expression écrite chez quatre communautés francophones : la Belgique, La France, le Nouveau-Brunswick et le Québec. L'évaluation d'une production écrite permet déjà de constater un écart entre les résultats obtenus aux critères *Adaptation à la situation de communication* et *Cohérence textuelle*, bien mieux réussis, que ceux correspondant à la compétence linguistique des élèves (la syntaxe et la ponctuation et les orthographe lexicale et grammaticale). Les résultats obtenus par les élèves de cinquième secondaire à l'épreuve unique d'écriture en 2010 confirment cet état de fait : 97,8% et 98,7% des élèves ont réussi les critères *Adaptation à la situation de communication* et *Cohérence du texte*, alors que 83,3% des élèves ont réussi le critère *Construction de phrases et ponctuation appropriée* et seulement 56,7% des élèves ont réussi le critère *Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale* (MELS, 2012).

Le critère *Syntaxe et ponctuation* semble ainsi être particulièrement problématique pour les élèves. Si on l'examine plus attentivement, certaines conclusions s'imposent. Une première étude menée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013b, cité dans Arseneau, 2020) souligne que 90% des copies analysées d'élève de 13-14 ans présentent une erreur dans l'emploi des virgules pour détacher le ou les compléments de phrases, et ce, en moyenne quatre fois par texte. Cette erreur, bien qu'elle s'amenuise, demeure présente dans 70% des copies d'élèves de 16-17 ans, et ce, trois fois par texte en moyenne. Certes, les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale sont plus fréquentes globalement, mais la prévalence des erreurs liées au complément de phrase interpelle, notamment parce que ces dernières persistent dans le temps. Boivin et Pinsonneault (2018), dans une analyse de près de mille textes produits au primaire et au secondaire lors d'épreuves de fin de cycle¹, semblent confirmer cette réalité. En effet, leur analyse démontre que les erreurs les plus fréquentes, peu importe le niveau, sont relatives à la syntaxe². Cet écart entre les analyses de Boivin et Pinsonneault (2018) et les résultats à l'épreuve unique ministérielle en cinquième secondaire (2012) peut s'expliquer par leurs différentes méthodologies. Alors que Boivin et Pinsonneault (2018) incluent les homophones grammaticaux comme des erreurs de syntaxe, choix influencé par le mauvais choix de la classe grammaticale dans ces erreurs, le ministère, dans son guide de correction

¹ 4^e et 6^e année du primaire et 2^e et 5^e secondaire.

² Les sous-catégories d'erreurs pour la syntaxe comprennent les homophones grammaticaux, la phrase simple, la phrase complexe, la ponctuation, les types et formes de phrases et les constructions particulières (Boivin et Pinsonneault, 2018).

(MEES, 2020), catégorise ces erreurs dans le critère de l'orthographe grammaticale. De plus, en ce qui a trait à la syntaxe, une seule erreur peut être comptabilisée par phrase syntaxique dans l'épreuve unique de 5^e secondaire. Cette restriction d'erreurs est additionnée au fait qu'un maximum de vingt-quatre erreurs de syntaxe et de ponctuation peuvent être comptabilisées. Enfin, toujours selon le ministère, les erreurs de syntaxe et de ponctuation n'ont pas la même pondération, les premières valant pour une demi-erreur. Ces différences rendent difficile la comparaison des résultats de l'épreuve unique de 5^e secondaire avec ceux de la recherche de Boivin et Pinsonneault, mais il n'en demeure pas moins que les erreurs de ponctuation demeurent importantes. En effet, en 5^e secondaire, c'est la ponctuation qui s'avère être la sous-catégorie syntaxique la plus importante (Boivin et Pinsonneault, 2018), principalement les erreurs touchant à l'emploi de la virgule (absence de virgules nécessaires ou présence de virgules superflues). Ce dernier fait confirme l'importance déjà soulignée par le ministère pour les erreurs liées à la virgule et notamment dans l'usage du complément de phrase.

Au regard de ces résultats, la notion de complément de phrase, pour son implication dans une majorité d'erreurs de ponctuation, devient incontournable d'un point de vue syntaxique. Non seulement est-elle source d'erreurs en ponctuation, mais elle pourrait également jouer un rôle dans l'accord sujet-verbe et être à la source d'erreurs grammaticales selon une hypothèse de Boivin et Pinsonneault (2018). En effet, la présence d'écran entre le sujet et le verbe, comme un complément de phrase

déplacé, pourrait entraîner un plus grand nombre d'erreurs. Il serait pertinent d'observer si le déplacement du complément de phrase à cette position est fréquent au secondaire, mais dans les faits, on connaît bien peu de chose à ce propos. Nos seuls guides pour l'instant sont les progressions des apprentissages, que nous examinerons dans les prochaines sections, et les guides de correction aux différentes évaluations d'écriture ministérielles.

1.2 La progression des apprentissages

Nous abordons d'abord la compétence syntaxique des élèves par le spectre des documents ministériel, plus spécifiquement les progressions des apprentissages au primaire (MELS, 2009/2011) et au secondaire (MELS, 2011), en ce qui a trait à la notion de phrase et de ses constituants, avec une attention particulière portée sur le complément de phrase. Dès le 1^{er} cycle du primaire, les travaux conduisent l'élève à construire la notion de phrase dans une optique intuitive où, dans les pistes pour l'appropriation des connaissances, l'élève est amené à délimiter les phrases dans un regroupement non ponctué à partir de l'identification du verbe conjugué et de son intuition. De ce fait, en 2^e année, il aura intégré « la règle générale : une phrase commence par une majuscule et se termine par un point [./!/ ?]³ » (MELS, 2009/2011, p. 43). Une définition syntaxique de la notion de phrase, basée sur le modèle de la

³ Les points d'exclamation et d'interrogation comme limite de la phrase graphique apparaîtront au début du deuxième cycle.

phrase de base, survient pendant la 4^e année et, selon les notions, se poursuit jusqu'à la fin du primaire ou se développe au cours du parcours secondaire. Dans la phrase déclarative, l'élève apprend à identifier les constituants obligatoires et facultatifs (sujet, prédicat et complément de phrase) à l'aide de manipulations syntaxiques au 2^e cycle. D'une part, il peut les identifier de façon autonome à la fin de la 6^e année et, d'autre part, ce même apprentissage se poursuit tout au long du secondaire, sans toutefois présenter une réelle progression pour cet item en particulier (MELS, 2011).

Plus précisément, la notion de complément de phrase envisagée comme un constituant est définie par les manipulations syntaxiques que les élèves apprennent : l'effacement et le déplacement entre la 4^e et la 5^e année, le dédoublement au cours du 3^e cycle et le non-remplacement par le pronom à partir de la 6^e année. Ces outils permettront d'entamer la distinction entre le complément de phrase et le complément direct à la fin du primaire. Quant à elle, sa construction (groupe du nom, préposition suivie d'un groupe de mots⁴, adverbe et conjonction suivie d'un sujet et d'un prédicat) se construit à partir de la 5^e année et l'apprentissage se poursuivra au secondaire. Toutefois, toutes les constructions, selon la progression des apprentissages, sont enseignées simultanément. Cette simultanée ne se poursuivra cependant pas au secondaire. Alors que certaines structures (groupe nominal, groupe prépositionnel et groupe adverbial) sont réputées acquises dès la fin de la 1^{re} secondaire, la subordonnée

⁴ L'expression semble ici remplacer le groupe prépositionnel.

complément de phrase, alors correctement identifiée, est divisée selon le sens qu'elle véhicule : la subordonnée à valeur temporelle est acquise en principe dès la fin de la 1^{re} secondaire, alors que les subordonnées ayant une autre valeur seront développées et acquises dès la 3^e secondaire (MELS, 2011). La définition sémantique (but, temps, cause, lieu) se construit simultanément aux caractéristiques syntaxiques.

La progression devient particulièrement intéressante lorsque nous ajoutons la ponctuation associée à la notion de complément de phrase, qui relève de l'ajout de virgules pour un groupe déplacé. Avec l'élève, la progression proposée pour le complément de phrase commence donc par son ajout, puis son déplacement au 3^e cycle avec l'emploi adéquat des virgules pour marquer son détachement. Il est pertinent de mentionner qu'aucune mention ou distinction n'est faite quant au positionnement du ou des compléments de phrase dans l'apprentissage. Or, Paret (1991), qui a étudié l'évolution des groupes mobiles dans la phrase chez les élèves du secondaire, souligne pourtant une variété dans le positionnement en écriture, où toutes les positions ne sont pas également remplies par ailleurs. En effet, les positions à l'initiale (devant le sujet) et en fin de phrase (après le prédicat) demeurent les plus utilisées par les élèves de tout le secondaire. Les positions mitoyennes dans la phrase, bien qu'elles évoluent significativement dans l'étude de Paret (1991), demeurent somme toute beaucoup moins présentes. Or, la progression proposée aux enseignants du secondaire ne propose pas une telle évolution dans les analyses ou la rédaction. Il en va de même pour les structures employées par les élèves.

1.3 Les guides de correction des épreuves d'écriture

Si, d'une part, les progressions des apprentissages est une ressource pertinente afin de faire certaines observations sur le développement attendu en syntaxe, selon le ministère, l'analyse des guides de correction des épreuves d'écriture constitue une deuxième avenue pertinente pour en savoir davantage sur cette progression attendue. Pour ce faire, nous avons analysé les sections relatives à la syntaxe et à la ponctuation des guides de correction des épreuves ministérielles en 2^e et en 5^e secondaire (MEES, 2019; MEES, 2020).

Nous relevons tout d'abord que, dans les processus et les stratégies, le guide de correction pour l'épreuve unique en 5^e secondaire mentionne que « les élèves expérimentent un large éventail de procédés textuels et linguistiques » (MEES, 2020, p. 1). De ce fait, la notion de complément de phrase est d'abord mentionnée implicitement dans le critère *Cohérence textuelle* pour une fonction communicationnelle, plus précisément pour la progression des propos. En effet, parmi les différents liens proposés, on mentionne l'emploi de certains subordonnants (quand, bien que, parce que, etc.), tous utilisés pour introduire des subordonnées compléments de phrase, aussi nommées subordonnées circonstancielles. Certaines erreurs, pour ce même critère, sont également associées au subordonnant utilisé, si ce dernier traduit un lien fautif entre la phrase enchâssante et la phrase subordonnée. D'autres structures possibles du complément de phrase, comme l'adverbe ou le groupe prépositionnel, sont

également mentionnées comme moyens de faire progresser le texte. La position de ces groupes n'est toutefois pas mentionnée pour une progression adéquate.

La notion de complément de phrase est ensuite explicitement mentionnée dans le critère *Construction des phrases et ponctuation appropriées* pour l'usage du point et de la virgule. En effet, l'élève utilise parfois le point à la place de la virgule pour détacher la subordonnée complément de phrase en tête de phrase (MEES, 2020). Ensuite, les erreurs relatives à l'emploi de la virgule diffèrent selon le guide de correction. Pour l'épreuve de 2^e secondaire (MEES, 2019), les erreurs autour du complément de phrase se définissent par le détachement du complément de phrase. Les éléments se subdivisent dans le guide de correction de 5^e secondaire (MEES, 2020), selon s'il s'agit d'une juxtaposition, que ce soit de plusieurs compléments de phrase ou de plusieurs éléments mis en tête de phrase (compléments de phrase, organisateurs textuels, etc.), ou du détachement d'un complément de phrase. Il y a dès lors une mention de la mobilité de la notion dans un texte.

1.4 L'enseignement-apprentissage de la ponctuation

Si le lien entre la ponctuation (la virgule et le point) et la notion de complément de phrase se précise lorsqu'on étudie les erreurs de ponctuation et la documentation ministérielle, il s'avère intéressant de tourner notre attention sur la recherche concernant le développement de la ponctuation. Arseneau (2020), à la suite d'une

synthèse de recherches empiriques, organise le développement de la ponctuation des élèves en 3 niveaux : les élèves de 6 à 9 ans (niveau 1), les élèves de 10 à 13 ans (niveau 2) et les élèves de 13 à 17 ans et les adultes (niveau 3). C'est à ce dernier niveau que nous nous intéresserons le plus, puisqu'il correspond, entre autres, au niveau secondaire. Bien que l'emploi de la virgule augmente au second niveau (les élèves de 10 à 13 ans), Arseneau (2020) souligne sa nécessaire consolidation au niveau 3, principalement en ce qui a trait au détachement à l'intérieur de la phrase, dont font partie certains compléments de phrase. Bessonnat (1991) observait quant à lui une forte absence de la virgule « intrapropositionnelle », que nous pourrions identifier comme les virgules présentes à l'intérieur de la phrase syntaxique, « dans le cas des circonstants^[5] antéposés, des énumérations, de l'apostrophe » (p. 24). Puisque le complément de phrase détaché peut occuper des positions diverses à l'intérieur de la phrase, il serait pertinent d'observer si la ou les virgules demeurent absentes pour toutes ces positions.

Par ailleurs, la notion de complément de phrase peut également être rapprochée de celles relatives à l'énonciation. En effet, Dufour et Chartrand (2014) mettent de l'avant les fonctions syntaxiques et énonciatives que peut avoir la ponctuation, en rappelant que, comme Catach (1996) l'a proposé, un signe de ponctuation peut avoir une « plurifonctionnalité ». Dans cette optique, une meilleure compréhension du

⁵ Le circonstant deviendra, en partie, le complément de phrase.

détachement des compléments de phrase déplacés pourrait, d'une part, relever de la syntaxe – la présence du ou des compléments de phrase dans la phrase syntaxique – et, d'autre part, relever de la fonction énonciative en mettant de l'avant la pertinence des compléments de phrases déplacés pour la progression des propos. Or, on en connaît bien peu sur les maladroites d'utilisation des compléments de phrase relatives à l'énonciation. La recherche s'est plutôt concentrée sur la dimension syntaxique de la notion.

1.5 La recherche sur la syntaxe des élèves

La compétence linguistique des élèves est au cœur de préoccupations en didactique de la grammaire et est à la source de nombreux projets de recherche au Québec. D'une part, nous soulignons l'importance qu'ont eue et qu'ont encore les orthographe lexicale et grammaticale dans les deux dernières décennies en recherche. En effet, un survol des mémoires et des thèses publiés au Québec entre 2000 et 2020 en didactique de la grammaire permet de constater leur prépondérance. Nous pouvons nommer, entre autres, Anctil (2010), Gauvin (2011), Boyer (2012) et Thibeault (2017) comme échantillon significatif. D'autres mémoires et thèses explorent les domaines de la syntaxe et de la ponctuation, mais ils sont définitivement moins nombreux. On peut nommer Nollet (2015), Arseneau (2016), Bélanger (2017), Roussel (2019) et Bouchard (2020), et beaucoup s'orientent autour des notions de sujet, de complément du nom et de subordonnée relative. Il reste donc un vaste champ à explorer, pensons

notamment à la phrase de base et au complément de phrase, qui se justifie selon nous par la prépondérance des erreurs commises par les élèves en contexte de production écrite.

Nous observons également quelques recherches ayant porté sur la description des aptitudes syntaxiques des élèves, que ce soit au secondaire (Boivin, Roussel et Pinsonneault 2017; Paret, 1988; Paret, 1991) ou au collégial (Brouillet et Gagnon, 1990). D'autres ont également fait un travail semblable dans une perspective plus déficitaire, en abordant les erreurs de syntaxe des élèves (Boivin et Pinsonneault, 2018; Nollet, 2015) ou des outils afin de les collecter (Lemmonier et Gagnon, 2010). De ces recherches, celle de Paret (1988, 1991) est de loin la plus complète en ce qui a trait à la description de la compétence des élèves en syntaxe. En effet, elle a analysé les compléments mobiles et la structure des groupes nominaux et verbaux.

Toutefois, depuis sa parution, l'enseignement de la grammaire au Québec est passé de la grammaire traditionnelle, basée principalement sur la sémantique, à la grammaire rénovée, grandement influencée par la linguistique, qui préfère à la sémantique la syntaxique et la morphologie (Boivin et Pinsonneault, 2008; Nadeau et Fisher, 2006). De ce fait, de nombreux outils ont été développés pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire, comme la phrase de base, l'importance des groupes syntaxiques et les manipulations syntaxiques (Nadeau et Fisher, 2006). De plus, certains phénomènes linguistiques ont été revus. C'est le cas notamment des énoncés

appelés complément circonstanciel, qui sont devenus, en partie, complément de phrase ou complément indirect du verbe (Nadeau et Fisher, 2006). Paret (1991) a d'ailleurs préféré utiliser le critère de mobilité à la notion de complément circonstanciel. À cet égard, il devient donc pertinent de reposer la question du développement de la compétence syntaxique des élèves sous l'angle de la notion de complément de phrase.

De plus, Paret (1988) a utilisé le texte narratif comme forme de discours, mais ce ne sont pas les genres textuels les plus riches en ce qui concerne la complexité des compléments de phrase, comme elle l'indique elle-même. Dans un corpus plus récent, Boivin et Pinsonneault (2018) ont utilisé les épreuves ministérielles de 2^e secondaire et de 5^e secondaire, constitué d'un corpus mixte de textes descriptifs et justificatifs pour la 2^e secondaire et de textes argumentatifs pour la 5^e secondaire. Puisque chaque genre impose l'usage de phénomènes langagiers qui lui sont propres, il est difficile d'en tirer des conclusions à l'égard du développement de la compétence syntaxique des élèves et du bon usage du complément de phrase en particulier. Ce constat nous suggère qu'une recherche utilisant une seule forme de discours pour tous les niveaux testés serait plus riche à cet égard. Déjà, Paret suggère en 1988 l'utilisation de textes argumentatifs, et le fait que ce soit également une forme de discours abordée dès le primaire et utilisée lors de l'épreuve unique en 5^e secondaire (MEES, 2020) donne une certaine légitimité à ce choix.

1.6 La question de recherche

En tenant compte des constats posés ci-dessus entourant un certain vide scientifique autour de la production et de l'usage du complément de phrase, considérant également son importance dans l'explication d'erreurs de ponctuations relatives à la virgule et sa place au cœur du texte argumentatif dans le cursus au secondaire, notre projet souhaite répondre à la question de recherche suivante :

Quelle est l'évolution de l'usage du complément de phrase chez des élèves du secondaire dans un texte argumentatif?

Nos objectifs spécifiques seront les suivants :

- 1) Observer et décrire la structure des compléments de phrase utilisés;
- 2) Observer et décrire la position des compléments de phrase utilisés;
- 3) Définir l'usage du complément de phrase comme critère de maturité syntaxique;
- 4) Observer le respect de la ponctuation relative aux compléments de phrase utilisés.

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1 La phrase

Actuellement, dans les classes de français, la notion de « phrase », tout comme celle de « mot », est de celles qui sont universellement utilisées et étudiées, sans pour autant qu'une définition complète et résistante à un examen exhaustif ne soit présentée. En effet, de nombreux auteur.e.s, dont Marchello-Nizia (1979), Gary-Prieur (1985) et Béguelin (2000), ont montré la multiplicité des critères présents dans les différentes définitions proposées par les grammaires ainsi que leurs limites. Nous en analyserons quelques-uns avant d'aborder la réponse didactique à ce foisonnement de critères de définitions.

2.2 Les critères de définition de la phrase

En grammaire traditionnelle, la phrase est « une unité de sens qui commence par une majuscule et se termine par un point » (Chartrand et coll., 1999, p. 72). Cette définition se construit autour de deux critères : le critère graphique et le critère sémantique. Gary-Prieur (1985) met en évidence l'importance qu'a la ponctuation dans notre intuition de ce qu'est une phrase : son absence dans un énoncé créera un doute quant à son association à la notion de « phrase », et sa présence, au contraire, peut conduire à y intégrer des énoncés qui ne le seraient pas nécessairement. Lefrançois (2017), quant à elle, définit une phrase graphique comme « celle qui commence par une majuscule et se termine par une ponctuation forte finale (un point, un point d'exclamation, un point d'interrogation ou des points de

suspension) » (p. 48) et elle l'oppose à la phrase syntaxique, qui est constituée de deux grands constituants, soit le sujet et le prédicat, que nous aborderons plus loin.

L'autre critère qui émerge de la définition de « phrase » que l'on retrouve en grammaire traditionnelle en est un de sens : la phrase est considérée comme « une unité de sens » (Chartrand et coll., 1999, p. 72). Or, de très nombreuses phrases en français ne se comprennent qu'en fonction du contexte de l'énonciation (p. ex. : Ils arrivent ici demain), alors que d'autres énoncés peuvent n'avoir aucun sens (p. ex. : L'arbre court cinq kilomètres toutes les secondes). Ce critère de complétude sémantique rencontre donc rapidement des limites.

Dans une optique plus syntaxique, Leeman (2002) définit plutôt la phrase comme « une certaine structure dotée de propriétés syntaxiques » (p. 15). Cette structure implique conventionnellement un groupe nominal (GN) et un groupe verbal (GV). Leeman poursuit sa définition en y ajoutant deux contraintes supplémentaires. D'une part, la phrase, telle que définit comme l'agencement GN + GV, où l'ordre est aussi marqué morphologiquement par l'accord du verbe par le sujet GN, doit aussi, par sa structure syntaxique, permettre certaines modalités. D'autre part, la « phrase », toujours selon Leeman (2002), doit permettre son enchâssement par subordination dans une autre phrase. Une telle définition rejeterait donc des phrases à construction particulière (p. ex. : Voici la première neige de l'année). Bien que ces trois critères apportent tous un éclairage intéressant, aucun ne permet pleinement de circonscrire justement la notion de phrase,

nous avons vu pu présenter certaines exceptions, ce qui nous conduit à chercher une autre stratégie en employer en classe afin de l'aborder avec les élèves.

2.3 La phrase de base

Puisque les différentes théories linguistiques offrent une pluralité de définitions de la phrase (Paret, 1995), la grammaire rénovée a donc proposé un modèle de base⁶, soit une forme abstraite ou un prototype de phrase permettant l'analyse de toute phrase de langue française et une référence, un outil, lors du travail fait en classe.

Le modèle « [postule], dans toute phrase du français, la présence d'une structure syntaxique sous-jacente au minimum d'un groupe nominal (ou groupe du nom) en début de phrase, suivi d'un groupe régi par le verbe (groupe verbal), ces deux groupes étant obligatoires en théorie et représentant les fonctions classes de sujet et de prédicat. Le modèle peut également comporter d'autres éléments, qui sont facultatifs et qui sont organisés en groupes » (Paret, 1995, pp. 114-115).

Puisqu'il s'agit d'une structure abstraite, outre les deux constituants obligatoires et facultatifs (Chartrand et coll., 1999; Clamageran, Clerc, Grenier et Roy, 2015; Lefrançois, 2017), le modèle de base ne présente aucune modification de modalités : on retournera donc à une phrase déclarative, active, positive, neutre et personnelle.

La phrase de base est construite avec deux constituants, le sujet et le prédicat, définis par les critères syntaxiques. Par leur caractère obligatoire, ils ne peuvent subir d'effacement sans rendre la phrase agrammaticale. Le sujet, dans l'ordre canonique

⁶ La dénomination du modèle peut changer : modèle de base, phrase de base, phrase P, modèle P, etc.

proposé par le modèle de base, est le premier constituant, suivi du prédicat. Cet ordre peut être inversé dans des phrases réalisées, par exemple dans certaines structures interrogatives. Bien que le sujet prenne la plupart du temps la forme d'un GN (ou d'un pronom), il peut également être constitué d'une subordonnée ou d'un groupe verbal infinitif (GVInf) (Chartrand et coll., 1999). Chartrand (2013) identifie deux manipulations syntaxiques décisives dans l'identification du sujet. D'une part, la pronominalisation du sujet est un premier marqueur d'identification, qui se doit cependant d'être nuancé. Un groupe nominal (GN) sera remplacé par un pronom personnel conjoint (il / elle / ils / elles) en respectant son genre et son nombre. Une subordonnée ou un GVInf qui seraient sujets, pour leur part, seront pronominalisés par un pronom démonstratif (cela / ça). La seconde manipulation identifiée est la mise en emphase du sujet par l'encadrement du marqueur *c'est...qui* ou *ce sont...qui* pour délimiter plus facilement l'entière du sujet. Quant au prédicat, Lefrançois (2017) le définit comme ce qui reste dans la P à deux constituants lorsque le sujet est enlevé. Chartrand et coll. (1999) l'identifient comme un groupe verbal, sa seule réalisation possible, qui n'est pas effaçable et généralement non déplaçable.

2.3.2 Le complément de phrase

Le modèle de base présente aussi un troisième constituant, le complément de phrase (CP), marqué par son caractère facultatif. Puisque c'est un élément facultatif du modèle, une phrase réalisée en français peut ne contenir aucun, un ou plusieurs CP, qui peuvent prendre l'une de ces structures : un groupe nominal (GN), un groupe pronominal,

un groupe prépositionnel (GPrép), un groupe adverbial (GAdv), une subordonnée à verbe conjugué, une subordonnée infinitive ou une subordonnée participiale (Lefrançois, 2017).

Du point de vue sémantique, le complément de phrase, traditionnellement appelé « complément circonstanciel », exprime « dans quel cadre se situe ce qui est exprimé dans la [phrase] » (Lefrançois, 2017, p. 51). Paret (1991), dans l'identification qu'elle fait des valeurs sémantiques des compléments mobiles, dont les compléments de phrase, propose neuf principales catégories : le temps, le lieu, la cause, la condition, la conséquence, l'opposition et la restriction, le but, la comparaison et la manière ou l'instrument. Syntactiquement, le complément de phrase se distingue par le fait qu'il est mobile dans la phrase (déplacement et dédoublement); et qu'il est facultatif (effacement). De ce fait, il peut donc occuper plusieurs positions dans une phrase réalisée et tout déplacement, justifié par le contexte énonciatif, est marqué d'une ponctuation spécifique.

3. ESQUISSE DE LA MÉTHODOLOGIE

Mon projet de recherche se déroulera dans une école secondaire du centre de services scolaire des Samares, dans la région de Lanaudière. Mon échantillon sera constitué d'environ 300 productions d'élèves, réparties également entre trois niveaux scolaires : cent productions en 1^{re} secondaire, cent productions en 3^e secondaire et cent productions en 5^e secondaire. Cet échantillon s'approche de Paret (1991), qui a fait une analyse de contenu de près de 500 textes, divisés sur les trois mêmes années scolaires pour observer une certaine évolution. La collecte de données se déroulera entre les mois de mars et de mai sur une période de 75 minutes en classe régulière de français, où les élèves devront rédiger un texte argumentatif d'environ 100 mots selon une consigne donnée, qui sera la même pour tous les groupes. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un genre textuel à l'étude avant la quatrième secondaire, les élèves sont familiers avec le texte argumentatif depuis le primaire. De plus, nous sommes conscients que le genre textuel a une incidence sur la structure des phrases produites, ce que Paret (1988) mentionne, et un même genre devient intéressant pour assurer une meilleure comparaison des textes selon les niveaux. Nous ferons ensuite une analyse de contenu à l'aide du logiciel *FileMaker* en ce qui a trait à la position du complément de phrase dans la phrase, à sa structure et la ponctuation qui lui est associée. Une analyse statistique simple sera ensuite réalisée afin d'évaluer si les différences observées entre les niveaux sont significatives à l'aide du logiciel *SPSS*.

4. ÉCHÉANCIER DES RÉALISATIONS

Les demandes auprès de différentes directions d'établissements scolaires secondaires seront envoyées en novembre et en décembre, puisque leur confirmation est nécessaire pour la demande de certification éthique. Cette dernière sera soumise au comité au plus tard le 5 février afin qu'elle soit évaluée à la rencontre du 19 février. Considérant recevoir la réponse dans les sept jours suivant la rencontre et la possible nécessité de modifier certains éléments de ma demande, je ne considère pas pouvoir commencer le recrutement d'élèves avant le mois de mars. La collecte de données sera donc réalisée entre le mois de mars et la fin du mois du mai. En me basant sur l'analyse de texte que j'ai réalisée pour un précédent projet, je considère que deux mois me seront nécessaires pour réaliser le traitement de données, ce qui m'amène au début du mois d'août.

Avec mes obligations professionnelles, je considère que la rédaction de mon mémoire devrait être terminée au terme de la session d'été 2022.

RÉFÉRENCES

- Ancil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite : recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3).
- Béguelin, M.-J. (dir). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Bélangier, V. (2017). *L'utilisation de la représentation arborescente dans l'enseignement inductif de la notion de sujet : ses effets sur la capacité des élèves à identifier le sujet* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... « ponctuation » ? (!). *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 70, 9-45.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. (2008). La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique. Montréal : Beauchemin Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43-70.
- Boivin, M.-C., Roussel, K., et Pinsonneault, R. (2017). Phrases complexes et maturité syntaxique : une comparaison entre des écrits d'élèves de 13 et 16 ans. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55, 1-21.

- Bouchard, J. (2020). *La collaboration entre élèves au sujet de l'apprentissage du groupe nominal en première année du secondaire en classe de français* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Catach, N. (1996). *La ponctuation : histoire et système* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e éd.). Montréal : CCDMD.
- Chartrand, S.-G. et coll. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Québec : ERPI.
- Clamageran, S., Clerc, I., Grenier, M., et Roy Renée L. (2015). *Le français apprivoisé* (4^e éd.). Montréal : Modulo.
- DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufour, M.-P., Chartrand, S.-G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 187(4), 91-99.
- Gary-Prieur, M.-N. (1985). *De la grammaire à la linguistique : l'étude de la phrase*. Paris : Armand Colin.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Leeman, D. (2002). *La phrase complexe. Les subordinations*. Bruxelles : De Boeck.
- Lefrançois, P. (2017). *Français écrit pour futurs enseignants* (3^e éd.). Montréal : Éditions JFD.
- Lemmonier, F. H., Gagnon, O. (2010) *La qualité du français écrit : comment l'analyser? comment l'évaluer? Proposition d'une grille multidimensionnelle et d'une démarche*. Québec : Presses de l'université Laval.

- Marchello-Nizia, C. (1979). La notion de « phrase » dans la grammaire, *Langue française*, (41), 35-48.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009/2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010). Deuxième rapport d'étape*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2019). *Guide d'administration et de correction : Épreuve obligatoire, français, deuxième année du secondaire*. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2020). *Extrait du guide de correction de l'épreuve unique d'écriture 132-520 2020-2021 : appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations*. Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Nollet, J. (2015). *Les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec : analyse de corpus* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Paret, M.-C. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 183-204.
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Montréal, Canada : Faculté des sciences de l'éducation.
- Paret, M.-C. (1995). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans Chartrand, S.-G. (Éd.), *Un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 109-133). Montréal : Éditions Logiques.

- Roussel, K. (2019). *Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implications didactiques* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Thibeault, J. (2017). *Regard socioconstructiviste sur le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'ordre élémentaire dans le Sud-Ouest ontarien* [thèse de doctorat inédite]. Université d'Ottawa.