

De la constitution à la mobilisation d'un corpus scolaire en formation initiale d'enseignants : l'exemple de la phrase complexe

Anne Sardier

ACTé

Université Clermont Auvergne

Dominique Vergne

Université de Limoges

Pour citer cet article :

Sardier A. & Vergne D. (2024). De la constitution à la mobilisation d'un corpus scolaire en formation initiale d'enseignants. *Scolagram* 9. Novembre 2024. Enjeux des corpus en didactique de la grammaire pour la formation des enseignants. https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1353-de-la-constitution-a-la-mobilisation-d-un-corpus-scolaire-en-formation-initiale-d-enseignantes-et-d-enseignants-l-exemple-de-la-phrase-complexe

Résumé : Les textes officiels encadrant l'enseignement de la langue en France s'appuient sur une conception de la langue et sur une terminologie qui peuvent être fondamentalement différentes de celles offertes par les recherches en linguistique et en didactique. Cet article étudie l'analyse de phrases complexes réparties dans quatre corpus différents et observe que les étudiants¹ en formation d'enseignants amenés à travailler la structure syntaxique des énoncés parviennent assez bien à utiliser les outils de la grammaire officielle sur un corpus de phrases prototypiques issues des documents du Ministère de l'éducation nationale, mais se retrouvent en difficulté quand il s'agit d'éclairer la structure de phrases émises en contexte. L'enchâssement double, notamment, fait obstacle. Pour résoudre ces difficultés, nous constatons que les étudiants composent leur propre corpus de « phrases exemples » à partir de celles qu'ils analysent en TD, qui leur permettent d'analyser des structures de phrase non envisagées par les textes officiels.

Mots-clés : grammaire, linguistique, didactique, corpus, phrase complexe, formation initiale des enseignants

¹ Le masculin est utilisé dans cet article pour sa forme neutre. Les termes « étudiants » et, plus loin, « enseignants » renvoient à l'ensemble des personnes étudiantes ou enseignantes, dans leur pluralité de genre.

1. Introduction

Lors de leur cursus, les étudiants en formation d'enseignants sont amenés à travailler la structure syntaxique des énoncés. En effet, que ce soit pour enseigner dans le premier ou le second degré, une partie de la formation vise à comprendre l'organisation syntaxique en français. Afin de « problématiser des données de langue » (Chiss et Muller, 1993, p.47), une démarche de type inductif peut être proposée dans les cours de langue, ce qui implique de recourir à des corpus d'enseignement. Or, lors de l'épreuve écrite de français aux concours pour enseigner dans les premier et second degrés, les candidats ont à utiliser leurs connaissances linguistiques pour répondre à des questions de langue à propos d'un texte littéraire. Il apparaît alors une tension entre les réflexions abordées à partir de corpus d'enseignement et les réponses parfois attendues au vu des programmes de l'école (Sardier & Vergne, 2021). Certains de nos étudiants, pourtant en réussite lors de l'analyse grammaticale sur des corpus, entendus comme des énoncés prototypiques forgés hors contexte énonciatif, expriment des difficultés à utiliser les mêmes raisonnements et procédures sur les énoncés en contexte, alors qu'ils sont confrontés à des énoncés complexes pouvant présenter une pluralité d'enchâssements, source de difficultés de compréhension et d'analyse. Nous nous demandons alors si un travail sur plusieurs corpus ne pourrait pas aider les étudiants dans l'appréhension des énoncés. Notre travail envisage d'abord les problèmes d'analyse que posent les énoncés complexes et il examine en quoi la constitution de différents corpus peut favoriser la réflexion et la compréhension d'étudiants de Master (4^e année) en formation pour enseigner à l'école primaire. Nos analyses portent sur les réponses qu'ils apportent à des consignes d'analyse de corpus d'énoncés forgés et de plusieurs extraits textuels. Cette variété de la nature des corpus pourrait ébranler des conceptions réductrices de la phrase complexe et stimuler la réflexion des étudiants.

2. Cadre conceptuel : approche de la phrase en didactique de la grammaire

2.1. La phrase : un concept à interroger

2.1.1. La phrase : une entité hétérogène

Nous adoptons dans cet article le terme de *phrase* parce qu'il est largement utilisé en formation d'enseignants, bien que les « entités langagières auxquelles sont confrontés concrètement les locuteurs [...] sont bien entendu non pas des phrases mais des énoncés » (Chiss & David, 2011, p. 179).

Dans le cadre de la préparation aux concours d'enseignement, les questions de grammaire relatives à la syntaxe portent prioritairement sur l'écrit et le document

ministériel intitulé *Grammaire du français. Terminologie grammaticale* stipule qu'« on parle de « phrase », selon sa définition graphique, pour désigner toute unité de sens repérée à l'écrit par le fait qu'elle commence par une majuscule et s'achève par un point (ou un point d'interrogation, d'exclamation ou des points de suspension) » (Monneret & Poli, 2020, p. 22). Suivant ces éléments de définition, les textes littéraires pourraient donc être constitués d'énoncés autonomes (« unité de sens ») graphiquement délimités (« majuscule » et « point »).

Les auteurs du document ajoutent qu'« une phrase peut comporter une ou plusieurs propositions » (*Ibid.*) et que la structure de la proposition correspond à « [GS+GV] + (GC) » (*Ibid.*). La *proposition* ne correspond alors pas à l'expression d'un jugement (comme cela était le cas avant le développement de la grammaire scolaire du XIX^e siècle), mais plutôt à une sous-phrase à l'intérieur de laquelle s'exercent les fonctions syntaxiques (Combettes, 2011). Scolairement, compte tenu de la définition proposée par le document ministériel, les *phrases* ne sont guère « situées en tant que “manières de communiquer” et envisagées dans leurs dimensions discursives et énonciatives » comme le remarquent David et Roig (2021, p. 5), elles correspondent peu à des séquences fondamentales de la communication (Riegel *et al.*, [1994] 2018) et sont surtout le lieu de l'étude des fonctions. Ainsi, la phrase est « un concept grammatical, une notion construite explicitement dans nombre de grammaires aux fins de rendre compte de certaines des contraintes qui constituent toute langue » (Chiss & David, 2011, p. 177), et surtout la langue écrite.

Ces différents éléments de définition montrent l'hétérogénéité conceptuelle de la notion de phrase, qui « apparaît donc comme une unité hétérogène du point de vue syntaxique, comportant plusieurs types de relations, allant de la dépendance étroite, fortement grammaticalisée, à la quasi autonomie » (Combettes, 2011, p. 18). Les difficultés rencontrées dans la compréhension des analyses syntaxiques par nos étudiants nous semblent en partie issues de ce flou terminologique et conceptuel.

2.1.2. La phrase complexe et le texte

Selon la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, une phrase complexe est composée de plusieurs propositions, sachant que les propositions suivent toujours la structure de la phrase « P = [GS + GV] (+ GC) », mais « qu'elles ne sont pas totalement équivalentes à des phrases puisqu'elles ne correspondent pas à la définition graphique de la phrase » (Monneret & Poli, 2020, p. 22). La *phrase complexe* par subordination y est présentée comme comportant au moins deux propositions : une proposition principale dans laquelle est incluse une proposition subordonnée. Or, ce type de définition permet sans doute d'installer un prototype, mais elle peut aussi être un obstacle à l'analyse de configurations plus complexes. Cette conception semble d'ailleurs être celle qui subsiste à l'issue de la scolarité dans l'enseignement secondaire, comme le montrent les conceptions des futurs enseignants qui analysent la phrase suivante :

(1) *Le romancier est le seul menteur qui ne tait pas le fait qu'il ment.* (Pascal Quignard, *Les ombres errantes*).

Confrontés à ce type de construction syntaxique, les futurs enseignants voient là trois propositions distinctes : *le romancier est le seul menteur / qui ne tait pas le fait / qu'il ment* (voir infra). Pourtant, si l'on admet que la subordonnée est une proposition incluse dans une principale, alors la phrase (1) est une principale dans laquelle le nom « menteur » est complété par la subordonnée *qui ne tait pas le fait qu'il ment*, au sein de laquelle le nom « fait » est lui-même complété par une autre subordonnée. Cette cascade de propositions compléments illustre le phénomène de récursivité qui est une des manifestations de la créativité de la langue (Riegel *et al.*, [1994] 2018) et c'est à ce type de difficulté que sont confrontés les étudiants lorsqu'ils travaillent sur la phrase écrite en contexte. Un conflit apparaît entre leurs conceptions et l'énoncé.

Par ailleurs, dans le cadre de la préparation aux concours de l'enseignement, les questions de grammaire relatives à la syntaxe portent prioritairement sur l'écrit. Or, si les textes littéraires présentent des phrases répondant à la définition prototypique de Monneret et Poli (2020), comme dans l'exemple qu'ils proposent :

(2) *Le facteur distribue le courrier quand le jour se lève.*

ils comportent aussi des phrases fonctionnant par récursivité, comme celle extraite des *Ombres errantes* citée en (1). Ainsi, dès que nous considérons le texte, bon nombre de phrases s'éloignent de cette définition. Il semble que, pour rendre compte de ce phénomène de récursivité, il serait plus pertinent de recourir au terme de *matrice* correspondant à une « structure globale » dans laquelle s'insèrent « une ou plusieurs phrases constituantes [...] généralement appelées propositions » (Riegel *et al.*, [1994] 2018, p. 780). Or, analyser de telles phrases en contexte implique la mobilisation d'une compétence métalinguistique bien assise. Nous souhaitons guider les étudiants vers l'analyse de ce fonctionnement récursif qui leur pose des difficultés lors du travail grammatical sur le texte littéraire. La question se pose alors de savoir comment utiliser un corpus scolaire recommandé aux futurs enseignants, pour favoriser le développement de cette compétence métalinguistique.

2.2. La démarche d'observation guidée et la constitution de différents corpus

La mise en œuvre d'une démarche d'observation guidée dans les cours de grammaire implique de recourir à un corpus d'enseignement préconstruit. Nous entendons par démarche d'observation guidée des faits de langue (Parisi & Grossmann, 2009) une démarche qui invite les apprenants à réfléchir sur la langue pour en comprendre le fonctionnement. En effet, même si les apprenants sont confrontés à un corpus pour réfléchir, il n'en demeure pas moins qu'une explicitation claire des phénomènes linguistiques en jeu est effectuée par la personne enseignante. Une démarche de type inductif n'est donc pas incompatible avec l'explicitation des notions ou concepts à

comprendre ou apprendre. L'explicitation de modes de fonctionnement est alors l'aboutissement d'une démarche d'observation, à condition que celle-ci ait permis aux élèves de raisonner sur les faits de langue qui leur sont soumis et qu'ils s'engagent ainsi dans un processus de conceptualisation. En conséquence, nous n'assimilons pas l'explicitation à la démarche déductive ; l'explicitation peut en effet intervenir dans d'autres démarches que celle préconisée par l'enseignement explicite (Sardier, 2020). D'ailleurs, dans notre démarche, comme dans l'enseignement explicite (Bressoux, 2022), la personne enseignante peut apparaître comme un guide dans la mesure où l'observation est bien *guidée*, comme le notent Parisi et Grossmann (2009). Évitions donc les oppositions simplificatrices entre différentes démarches en grammaire et posons que les apprenants peuvent être amenés à réfléchir sur un corpus pour en extraire des régularités et mieux comprendre le fonctionnement de la langue qui est *explicité*. C'est donc une démarche non exclusive que nous prônons (Sardier, 2020), étant donné qu'il n'existe pas de « démarche idéale et unique en grammaire, appuyée sur un seul type d'outils » (Parisi & Grossmann, 2009, p. 3) et que le fait d'utiliser un corpus pour exemplifier des faits de langue n'exclut pas l'explicitation.

En didactique de la grammaire, il s'agit de construire un « corpus d'apprentissage » pour permettre aux apprenants de passer d'une réflexion épilinguistique à une réflexion métalinguistique (Parisi & Grossmann). Recourir à de tels corpus pourrait permettre de problématiser les données de langue pour accéder à la compréhension du système du français. Ce corpus est à construire en fonction de la notion visée. L'objectif est de permettre aux étudiants de dépasser une approche simpliste de la phrase complexe (faisant souvent appel à leurs souvenirs d'écolier, de collégien ou de lycéen), pour en proposer une étude interrogeant les variétés de constructions possibles (dont la récursivité). Il apparaît en outre une tension entre les réflexions abordées en formation à partir de corpus d'enseignement et les réponses parfois attendues à l'issue de l'analyse du texte littéraire (Sardier & Vergne, 2021). En effet, certains de nos étudiants, pourtant en réussite lors de l'analyse grammaticale sur corpus, expriment des difficultés à utiliser les mêmes raisonnements et procédures sur les énoncés en contexte. Ainsi,

« La construction d'un corpus à usage didactique répond donc à deux exigences distinctes et complémentaires : celle de fournir des exemples propres à faire repérer des types formels et à ce titre suffisamment représentatifs du fait linguistique à identifier afin de faciliter la démarche réflexive ; celle, par ailleurs, de faire observer des textes plus complexes, sous forme d'extraits ou d'œuvres intégrales, pour permettre aux élèves de constater comment un type, un procédé grammatical est mis à profit dans une activité effective de communication, littéraire ou non » (Paris & Grossmann, 2009, p. 5).

Il s'agit en conséquence de considérer avec finesse la constitution des corpus en situation d'enseignement-apprentissage. En formation d'enseignants, l'enjeu est également d'interroger la pertinence des corpus scolaires et la terminologie adoptée à l'école.

3. Méthodologie : une observation guidée sur corpus

Notre étude a lieu durant des cours en travaux dirigés (TD) auprès de trois groupes d'étudiants en master 1 (quatrième année) se préparant au professorat des écoles (n= 81).

Nous constituons différents corpus afin de tenter d'apporter des éléments de réponses à notre question initiale : comment rendre profitable l'étude sur corpus pour que les étudiants puissent comprendre la structure de la phrase complexe confrontée au contexte ? Nous supposons qu'en passant par plusieurs corpus pour guider la réflexion syntaxique vers la possibilité d'enchâsser une subordonnée dans une proposition déjà enchâssée, nous favorisons une approche grammaticale réfléchie de la phrase en contexte.

3.1. Les types de corpus pour une démarche d'observation guidée

Nous procédons en plusieurs étapes : un premier corpus réduit a pour objectif de faire émerger la question de la récursivité dans la structure de la phrase complexe, nous proposons ensuite un corpus de phrases complexes extraites d'un document d'accompagnement pour l'enseignement de la grammaire proposé par le ministère de l'Éducation nationale : *La grammaire du CP à la 6^e*. Nous utilisons ici pour la formation un corpus d'enseignement scolaire constitué de phrases prototypiques afin de le confronter ultérieurement à des corpus en contexte. Ces deux premiers temps permettent de tester les effets d'une réflexion préalable à partir d'un corpus réduit sur l'analyse de phrases complexes prototypiques. Ensuite, étant donné que le fait d'étudier des phrases indépendamment de leur contexte permet peu d'appréhender la variété des constructions syntaxiques produites dans les textes littéraires, nous confrontons ces premières réflexions à l'étude de phrases en contexte proposées dans deux autres corpus. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la récursivité de l'enchâssement, c'est-à-dire un enchâssement dans une proposition déjà enchâssée, est peu courante dans les corpus d'enseignement scolaires et nous espérons que la mise en regard du corpus d'enseignement avec les suivants (corpus de phrases en contexte) mette au jour la structure récursive présente dans les textes et interroge l'aspect simplificateur du corpus scolaire. Cette confrontation entre corpus pourrait ainsi favoriser une lecture réflexive du corpus d'enseignement.

Nous utilisons ainsi différents types de corpus d'apprentissage : un corpus permettant de déclencher la réflexion, un corpus permettant de s'entraîner sur des prototypes, deux corpus de confrontation à la langue en contexte. Les corpus sont construits en fonction des avancées de la démarche d'observation guidée.

La démarche didactique se déroule comme suit :

- ✓ Durant une phase préalable, à partir d'un petit corpus d'observation-réflexion, nous demandons aux étudiants d'expliquer un classement de phrases complexes, l'objectif

didactique est d'expliciter la distinction entre énoncés sans récursivité (phrases présentant des subordonnées enchâssées dans un même syntagme nominal) / avec récursivité (phrases présentant des subordonnées enchâssées dans un syntagme nominal lui-même enchâssé dans un autre syntagme).

- ✓ Durant la phase 2, les étudiants doivent distinguer les propositions dans les phrases complexes prototypiques, l'objectif est de mobiliser les constats issus de la phase précédente.

À la suite de ce travail, il est demandé aux étudiants leur ressenti sur l'utilité du travail sur le corpus d'observation-réflexion pour traiter le corpus de la phase 2.

- ✓ Durant la phase 3, leur sont proposés un corpus à partir d'extraits de romans de Pascal Quignard, et un corpus à partir d'extraits d'un discours de Prix Nobel, l'objectif étant d'éviter que les exemples soient réduits à la dimension phrastique (Chiss & David, 2011).

À l'issue de ce travail, il est demandé aux étudiants leur ressenti sur les effets du travail sur les corpus de confrontation utilisés en phase 3.

Dispositif de passation		
Phases	Types de corpus (voir annexes)	Modalités
Phase 1	Corpus d'observation-réflexion (corpus 1)	Observation guidée en TD
Phase 2	Corpus d'entraînement (corpus 2)	Questionnaire <i>Wooclap</i>
Phase 3	Corpus de confrontation 1 (corpus 3a)	(corpus 3) Questionnaire <i>Wooclap</i>
	Corpus de confrontation 2 (corpus 3b)	

Tableau 1. Démarche d'observation guidée et types de corpus grammaticaux

Afin de guider la réflexion vers une analyse de la structure de phrase complexe, le corpus d'observation-réflexion (ANNEXE 1) se compose de phrases complexes avec enchâssement simple ou double ne présentant que des subordonnées relatives, pour éviter l'étiquetage des catégories de subordonnées puisque là n'est pas notre préoccupation. Cette restriction aux relatives permet d'éviter que les étudiants se focalisent sur une analyse en classe et fonction grammaticales en opposant par exemple subordonnées relatives et subordonnées complétives. Nous chercherons en effet avec ce corpus d'observation-réflexion à introduire un travail sur la question de la structure de la phrase complexe par emboîtement.

Pour constituer le corpus d'entraînement (ANNEXE 2), nous avons sélectionné un peu plus d'une vingtaine de phrases extraites du document *La grammaire du CP à la 6^e*, en évitant trop de redondance constructionnelle. Ainsi ce corpus présente des phrases complexes de constructions variées comme des systèmes corrélatifs, des occurrences de *que* vicariant, etc.

Pour constituer les corpus de confrontation (ANNEXE 3), nous avons cherché à proposer

des extraits permettant de proposer des phrases extraites de textes littéraires ou de discours de Prix Nobel. Ce double choix devait permettre de se confronter à des contextes linguistiques différents.

3.2. Le traitement des réponses des étudiants

Nous n'avons pas eu la possibilité de prendre en compte les interactions durant les TD, la phase préalable n'a donc pas pu faire l'objet d'un traitement, bien que nous puissions faire état de quelques remarques des étudiants au fil des analyses.

Nous distinguons deux catégories de réponses, au vu de la variable *récurtivité*. Est considérée comme segmentée de façon claire une réponse telle : « principale : le lion rugit / subordonnée relative adjectivale : quand il a faim », malgré la catégorisation de la subordonnée. Mais est considérée comme segmentée sans perception de la récurtivité une réponse qui propose une succession de propositions sans enchâssement des unes dans les autres, par exemple une réponse telle « Le romancier est le seul menteur : principale / qui ne tait pas le fait : subordonnée relative – complément de l'antécédent menteur / qu'il ment : subordonnée relative – complément de l'antécédent "le fait" » n'est pas considérée comme rendant compte de l'enchâssement d'une subordonnée dans une autre : « qui ne tait pas le fait qu'il ment ». Nos analyses se focalisent ainsi sur la question de la récurtivité et non sur la segmentation par étiquetage et catégorisation des différentes subordonnées, nous ne tenons pas compte des erreurs comme celle présentant ici « qu'il ment » comme une relative et non comme une conjonctive.

4. Résultats : de l'intérêt de l'étude de corpus

Pour une vue d'ensemble, un rapide traitement quantitatif des données est présenté, puis, pour une analyse fine des effets du travail sur ces corpus avec les étudiants, une analyse qualitative de certaines réponses est menée en interrogeant notamment les confusions qui permettent, selon nous, de mieux comprendre les processus d'apprentissage (Roubaud & Sardier, 2022).

4.1. Vue d'ensemble : des prototypes peu aidants pour analyser la phrase complexe

Pour une vue d'ensemble, il est possible d'abord de se demander si les étudiants progressent au fil du dispositif. Pour chaque corpus, nous comptons combien d'entre eux parviennent à envisager la structure des propositions, parfois enchâssées les unes dans les autres (corpus 3a et b).

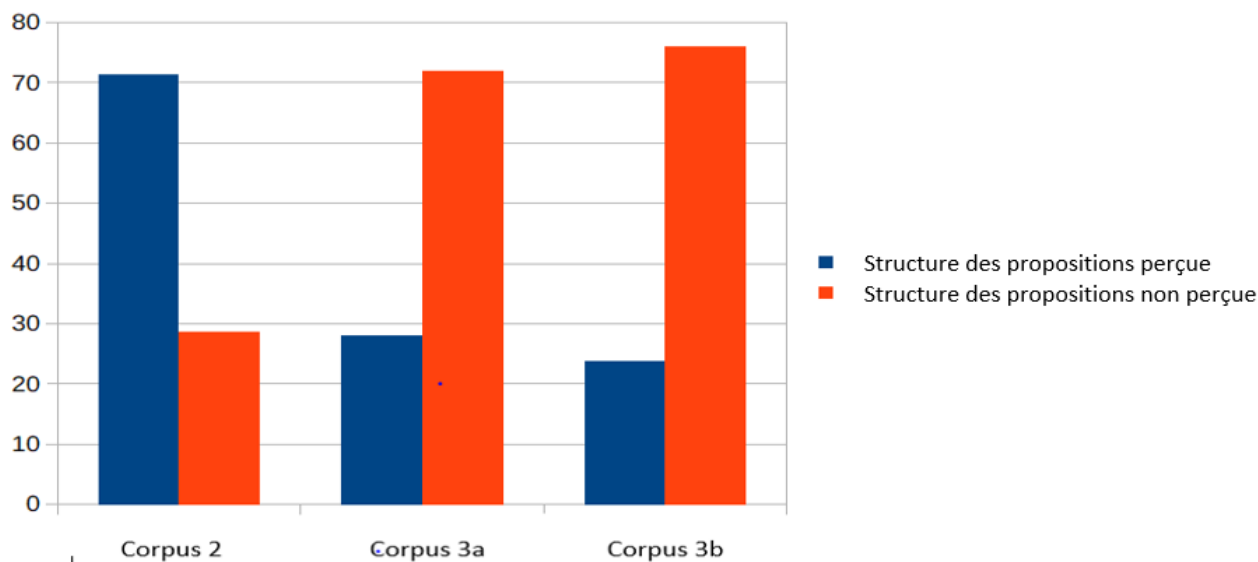


Figure 1 Nombre d'étudiants percevant la structure de la phrase complexe (n=81)

Le corpus 2 est constitué de 24 phrases dont 20 comportent une subordonnée, aucune subordonnée n'étant enchâssée dans une autre. Le corpus 3a, constitué de 5 extraits de textes de P. Quignard, présente 13 subordonnées dont 4 enchâssées dans une autre subordonnée. Enfin, le corpus 3b constitué de 3 extraits un peu plus longs d'un texte documentaire, comporte 15 subordonnées dont une enchâssée dans une autre. Ce que nous constatons globalement, c'est une assez bonne capacité à analyser la structure des phrases prototypiques (corpus 2 (ANNEXE 2)). Pour autant, ce corpus d'entraînement issu du document officiel n'aide pas à comprendre l'enchâssement double, et semble même minorer la réflexion issue du travail préalable effectué sur le corpus d'observation qui permettait, par comparaison, d'analyser des subordonnées doublement enchâssées. On constate, en effet, que dans les corpus 2 et 3, même si, comme nous le verrons plus loin, les étudiants ont bien réussi pour la plupart à segmenter, ils n'ont pas perçu pour autant la structure avec enchâssement double. Ce corpus d'entraînement extrait de *La grammaire du CP à la 6^e* présente seulement des enchâssements simples comme dans la première phrase *Le facteur qui habite ici aime son métier*. Les difficultés à analyser l'enchâssement double dans des phrases telles *Le romancier est le seul menteur qui ne tait pas le fait qu'il ment* présentes dans les corpus de confrontation (corpus 3a et 3b (ANNEXE 3)) confirment d'ailleurs que le travail sur les phrases prototypiques n'aide pas à comprendre le fonctionnement du phénomène de récursivité dans la phrase complexe puisque nous voyons que l'enchâssement double y est peu perçu.

Ainsi, malgré une réflexion bien engagée grâce au premier corpus via lequel la structure syntaxique a été interrogée et la récursivité approchée, avec des remarques telles que « le pronom n'a jamais le même référent dans la phrase », ou « le pronom renvoie toujours au mot juste avant, ça s'emmêle », nous nous rendons compte que l'analyse semble encore partielle, voire empêchée par un corpus d'entraînement issu de propositions pour

l'enseignement scolaire. Apportons à présent un regard qualitatif sur ces données pour approfondir nos analyses.

4.2. Des corpus incitant à la réflexion

4.2.1. La question du sens et de la récursivité

Certains étudiants semblent privilégier le sens de la phrase et, alors même qu'ils déclarent savoir qu'une subordonnée commence la plupart du temps par un subordonnant, dans leurs analyses, ils peuvent négliger ce repérage formel.

Tout d'abord, il n'est pas rare que les étudiants mobilisent une structuration qui peut sembler plus évidente du point de vue sémantique ; ainsi, « Les êtres qui aiment croient leur présence indispensable » est segmenté dans 15 % des cas ainsi : « Les êtres qui aiment » / « croient leur présence indispensable ». La même analyse est proposée pour la phrase « Le facteur qui habite ici aime son métier » et les étudiants proposent : « Le facteur qui habite ici : proposition principale / Aime son métier : proposition complément de l'antécédent ». On retrouve ici un découpage GS + prédicat. Pour autant, « les êtres qui aiment » n'est jamais identifié comme sujet du verbe *croire* et les étudiants semblent chercher à appliquer à ce groupe de mots les catégories sur lesquelles ils se pensent interrogés ; HS2 dira par exemple qu'il s'agit de la proposition principale. Cette erreur paraît être le signe d'un conflit entre une intuition épilinguistique juste sur laquelle est plaqué le souvenir d'une métalangue mal maîtrisée et sans doute inadaptée. De telles erreurs d'analyse pourraient être le déclencheur d'un travail dont l'objectif serait de montrer aux étudiants qu'ils ont bien identifié les deux constituants de la phrase et qu'au sein du premier, qui est un syntagme nominal expansé, une subordonnée relative est enchâssée et complète le noyau de ce SN. Nous voyons là qu'est tenace la conception de la principale comme ce qui reste une fois soustraites les subordonnées, ce qui conduit à des analyses aberrantes pourtant relevées lors de l'étude du corpus d'observation-réflexion. Le terme *proposition principale* est à questionner dans une perspective d'une formation à l'enseignement de la grammaire. Comme nous l'avons évoqué plus haut, le concept de matrice serait ici utile aux étudiants pour montrer qu'il s'agit d'une phrase dans laquelle sont enchâssées les subordonnées régies par un élément de la phrase matrice. Ce type d'analyse pourrait se faire à partir de l'identification du verbe principal de cette matrice, en proposant ainsi un raisonnement sur l'ensemble de la phrase au lieu de procéder à la soustraction.

Ce sont ces enchâssements doubles qui posent le plus de problème à l'analyse, et les étudiants se retranchent alors dans une étude de la phrase qui suit l'ordre des mots en privilégiant un découpage en unités de sens au fur et à mesure que ces unités sont rencontrées. Ainsi, ce type d'enchâssement n'est pas perçu dans la séquence « Ulysse qui est le seul humain qui ait entendu le chant qui fait mourir ». De même pour une phrase telle « Le romancier est le seul menteur qui ne tait pas le fait qu'il ment » pour laquelle

encore peu d'étudiants le perçoivent.

Les étudiants se focalisent sur l'étiquetage en catégories de propositions subordonnées, par exemple circonstancielle, complétive, etc. Il est vrai que cet étiquetage est réclamé par la grammaire scolaire et, de fait, réapparaît dans certaines consignes de contrôle continu en lien avec la terminologie officielle et demandant par exemple de « délimiter les propositions qui forment cette phrase complexe, puis préciser leur classe grammaticale et la manière dont elles sont reliées ». Le fait de raisonner en classe / fonction n'aide pas les étudiants à comprendre l'organisation de la phrase complexe. Ils paraissent focalisés sur l'étiquetage, davantage que sur la structure par enchâssement. Ces réponses reflètent ainsi une « hétérogénéité, tant des systèmes notionnels que des niveaux d'analyse grammaticale [...] [qui] crée d'importantes confusions terminologiques » (Marmy-Cusin et al. 2023, p. 118).

Ainsi, si nous remarquons que le travail au sein d'un corpus qui permet de comparer des énoncés invite les étudiants à affiner leur réflexion grammaticale (corpus 1), nous constatons également une forte résistance de l'usage du concept « proposition principale » qui implique de procéder par soustraction des subordonnées, au lieu de privilégier une analyse des phrases comme des énoncés signifiants.

4.2.2. La constitution de corpus personnels pour analyser la complexité syntaxique

La compétence pour délimiter les propositions s'obtient après des séries d'essais et d'erreurs au cours desquels les étudiants se constituent leurs propres référents paradigmatiques, plus élaborés que les exemples prototypiques des grammaires.

Tout d'abord, on constate qu'en tout début de parcours, lorsqu'il s'agit d'analyser les phrases issues de la *Terminologie grammaticale du CP à la 6^e*, phrases conçues pour illustrer les règles que le texte officiel énonce, les étudiants réussissent bien à délimiter les propositions, même dans les cas où une relative sépare la tête du groupe nominal, en fonction sujet, du verbe (Le chat que je vois s'appelle Félix). On obtient 88% de segmentations correctes pour « Le facteur qui habite ici aime son métier » en début de phase 2, puis 96% de délimitations correctes pour « Le chat que je vois s'appelle Félix ». Les étudiants raisonnent-ils sur la langue ou bien se contentent-ils de reconnaître le modèle prototypique repéré dans la leçon de grammaire ? Les analyses suivantes font pencher pour la deuxième partie de l'alternative.

En effet, les réussites dans la délimitation des propositions s'effondrent dès le début de la phase 3, lorsqu'il s'agit d'analyser une phrase à la structure pourtant proche de celles de la phase 2 pour les deux premières propositions : « Les êtres qui aiment croient leur présence indispensable et font de la colle au baquet un principe, comme ils font de l'exclusivité une fin. » Ici, seules 63% des segmentations distinguent bien les propositions. Parmi ces réponses, la moitié présente la coordination de deux groupes verbaux avec mise en facteurs communs du sujet (qui n'est pas repris par « ils ») et propose d'analyser

les deux propositions coordonnées comme une seule principale P1 = "Les êtres [P2] croient leur présence indispensable et font de la colle au baquet un principe, [P3]". À ce stade de notre étude, nous pouvons à nouveau identifier un des problèmes qu'a posé l'analyse utilisant la proposition principale dans les propos de MM1 qui déclare : « Je ne pensais pas pouvoir mettre deux propositions principales dans la même phrase ». Il est vrai que les textes grammaticaux auxquels les étudiants ont été confrontés, *Grammaire méthodique du français* comprise, ne présentent pas de phrase prototypique reprenant ce cas de figure. Plusieurs exercices de langue, notamment au CRPE, induisent en outre une confusion dans la notion de coordination qui semble s'établir comme une alternative à la subordination. Dans le sujet de français du groupement 1 cette année on trouve par exemple la consigne suivante :

Mes romans me baladent, ils me mènent en bateau. (ligne 36)

a. *Réécrivez cette phrase en transformant l'une de ses propositions en proposition coordonnée.*

b. *Réécrivez cette phrase en transformant l'une de ses propositions en proposition subordonnée dont vous préciserez la fonction.*

Nos étudiants ont donc construit dans le travail du corpus de confrontation 1 de la phase 3 la conscience que les propositions indépendantes, principales et subordonnées peuvent être coordonnées entre elles, ce qui facilite les segmentations des phrases de la confrontation 2 ; ainsi, dans la phrase « Ils ont soigneusement étudié, dans des galaxies très lointaines de la nôtre, plusieurs douzaines d'étoiles en train d'exploser, qu'on appelle des supernova, et ils en ont conclu que l'expansion de l'Univers s'accélère », une importante majorité des analyses (78 %) distingue les deux principales coordonnées et la subordonnée relative.

Nous faisons l'hypothèse que la leçon de grammaire et ses exemples prototypiques pouvaient suffire à outiller les étudiants à analyser les propositions dans la plupart des cas ; mais nous observons qu'en réalité c'est plutôt la confrontation à un corpus de phrases aux structures parallèles, des séries d'essais, d'erreurs et de remédiation qui permettent de construire les notions et le raisonnement.

4.2.3. Le trouble face au texte littéraire

Enfin, notre étude mettait aussi en regard des corpus présentant des extraits de textes littéraires et des extraits de discours. Comme attendu, nos analyses confirment que les étudiants ont eu des difficultés à percevoir la structure syntaxique dans les extraits des deux corpus. Des remarques d'étudiants interrogent la dimension littéraire des phrases de P. Quignard. Par exemple, la phrase « Contempler le ciel, qui n'est pas vivant, pour tout ce qui est vivant, c'est contempler le seul aïeul » pose, selon certains étudiants, des difficultés syntaxiques parce qu'elle se présente aussi comme une phrase poétique. Une étudiante explicite le point de vue de son groupe de travail : « Quand vous nous donnez une phrase comme "Contempler le ciel, qui n'est pas vivant, pour tout ce qui est vivant,

c'est contempler le seul aïeul", notre envie n'est pas d'analyser la phrase en propositions, mais plutôt d'en déplier le sens et la poésie ». Les étudiants opposent ainsi l'analyse syntaxique à l'interprétation du texte, la grammaire ne semble pas pouvoir permettre d'envisager que les constructions lexico-syntaxiques contribuent ici à « déplier » la poésie du texte via l'antithèse formée par le parallélisme entre les deux relatives « qui n'est pas vivant » / « qui est vivant ». Le même type d'analyse peut être effectué à partir de la séquence « Ulysse n'a jamais dit que le chant des Sirènes était beau. Ulysse – qui est le seul humain qui ait entendu le chant qui fait mourir – dit, pour caractériser le chant des Sirènes, que ce chant « remplit le cœur du désir d'écouter » : de nombreuses réponses ne réussissent pas à percevoir les différents enchâssements doubles—qui peuvent se succéder dans cet énoncé, alors que l'analyse en constituants pourrait les y aider par exemple en identifiant la subordonnée *qui est le seul humain qui ait entendu le chant qui fait mourir* comme faisant partie du SN sujet et caractérisant ainsi Ulysse en présentant à son tour des structures (analysables en constituants) et en précisant cette caractérisation par le recours à la récursivité. L'étude sur les corpus n'a ainsi pas toujours permis de montrer en quoi « un procédé grammatical est mis à profit dans une activité effective de communication, littéraire ou non » (Parisi & Grossmann, 2009, p. 5). Il apparaît que l'analyse des étudiants est bouleversée par le caractère littéraire du texte, peut-être aussi par des difficultés de compréhension liées à un degré de littéracie ici insuffisant (Alamargot, 2015).

5. Conclusion

Nous avons interrogé, en formation d'enseignants, les effets de l'utilisation de différents corpus de phrases complexes sur l'appréhension de la récursivité. À l'issue de notre étude, nous pouvons établir des constats de deux ordres. Le premier repose sur l'utilité en formation d'un corpus de phrases prototypiques (corpus 2) proposé dans les grammaires scolaires, au sens souvent transparent et au nombre limité de propositions, en général deux, pour se repérer ensuite dans des phrases en contexte construites par récursivité. En effet, c'est la mise en regard d'un tel corpus avec les corpus 3 de phrases en contexte qui permet d'interroger le fonctionnement des enchâssements, leur rôle dans le texte littéraire et, en conséquence l'usage de termes problématiques comme *proposition principale*. Le second pourrait être lié à la compréhension d'un extrait de texte littéraire et à la gêne entraînée par un usage métaphorique de la langue. Le fait d'utiliser un corpus d'entraînement scolaire, entre le corpus d'observation-réflexion et les corpus de confrontation, peut alors créer un conflit entre les constats issus des analyses du premier corpus et l'utilisation de ceux issus du deuxième corpus, au moment d'analyser les phrases en contexte. Ce conflit est le déclencheur d'une réflexion sur la caractéristique communicationnelle de la phrase et sur le métalangage utilisé pour en parler. Nous n'avons pas eu le temps cette année d'accompagner jusqu'au bout nos étudiants dans cette réflexion vers le transfert de ce qu'ils ont acquis en tant qu'élèves à leurs propres pratiques d'enseignants, ce qui nous semble pourtant indispensable pour qu'ils puissent à

leur tour construire leur propre corpus pour la classe.

Nous constatons enfin que le travail sur corpus a permis aux étudiants de circuler dans les supports de sorte à se constituer leur propre réservoir de phrases prototypiques, réservoir qui a été modifié et augmenté au fur et à mesure du travail : certaines phrases prototypiques sont abandonnées au profit d'autres, notamment des prototypes de phrases complexes à double enchâssement. L'étude leur a permis de se construire leurs propres corpus personnels.

Bibliographie

- Alamargot, D. (2015). Littéracie scolaire : intérêts et limites d'un concept. *Le français aujourd'hui* 190, 115-126. DOI : 10.3917/lfa.190.0115.
- Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? Synthèse de la recherche et recommandations*. MENJ CSEN [en ligne], <https://www.reseau-canope.fr>.
- Chiss, D. & David, J. (2011). Et la grammaire de phrase ? *Le français aujourd'hui*, HS01, 175-181.
- Chiss, J.-L. & Muller, M. (1993). *Recherches en didactique de la langue et des discours*, INRP.
- Combettes, B. (2011). Phrase et proposition. Histoire et évolution de deux notions grammaticales. *Le français aujourd'hui* 173, 11-20.
- David, J. & Roig, A. (2021). Grammaire : des notions problématiques en question. *Le Français aujourd'hui* 214, 5-12.
- Marmy-Cusin, V. & Darne-Xu, A. (2023). Un espace entre théorie et pratique à explorer : l'exemple d'un projet de recherche en grammaire. Dans B. Kervyn, M. Lebrun, V. Marmy-Cusin, C. Scheepers, *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*, 109-128. Presses universitaires de Namur.
- MENJ. (2022). *La grammaire du CP à la 6^e*. <https://eduscol.education.fr>
- Monneret, P. & Poli, F. (2020). *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*. MENJ, <https://eduscol.education.fr>.
- Parisi, G. & Grossmann, F. (2009). Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté. *Repères* 39. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.843>.
- Roubaud, M.-N. et Sardier, A. (2022). Les prêts-à-écrire au service de la compétence scripturale des élèves du projet ÉCRICOL. Dans M. Niwese, (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles*. 95-106. Peter Lang.



Revue de Didactique de la Grammaire

<http://scolagram.u-cergy.fr/>

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. ([1994] 2018). *Grammaire méthodique du français*. Puf.

Sardier, A. & Vergne, D. (2021). Analyser la construction du syntagme verbal par des étudiants se préparant au professorat des Écoles : difficultés et propositions. *Le Français aujourd'hui*, 214, 105-120.

Sardier, A. (2020). *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis. Quelle place pour le cotexte en didactique ?* Presses universitaires Blaise Pascal.