

## La syntaxe écrite des élèves du secondaire

Marie-Christine Paret

Volume 14, Number 2, 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900594ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900594ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Paret, M.-C. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 183–204. <https://doi.org/10.7202/900594ar>

Article abstract

Setting up realistic objectives for teaching written syntax at the secondary level is related to the problem of the student's capacity to integrate the constructions being taught. The ability to group propositions is considered the best criteria for determining maturity of syntax knowledge. In order to describe the concept of sequence in the mastery of a language by secondary level francophone students, the author analysed the written productions of students at three secondary school levels: 1<sup>st</sup>, 3<sup>rd</sup>, and 5<sup>th</sup> years.

# La syntaxe écrite des élèves du secondaire

Marie-Christine Paret\*

**Résumé** — La fixation d'objectifs réalistes en syntaxe de l'écrit au secondaire pose le problème des capacités des élèves à intégrer les constructions qu'on leur propose. La capacité d'enchâssement de propositions est regardée comme le critère par excellence de la maturité syntaxique. Pour tenter de cerner ce que recouvre le concept d'enchâssement dans la maîtrise de la langue d'élèves francophones du secondaire, nous avons fait l'analyse de productions écrites d'élèves à trois niveaux, soit en 1re, 3e et 5e années.

**Abstract** — Setting up realistic objectives for teaching written syntax at the secondary level is related to the problem of the student's capacity to integrate the constructions being taught. The ability to group propositions is considered the best criteria for determining maturity of syntax knowledge. In order to describe the concept of sequence in the mastery of a language by secondary level francophone students, the author analysed the written productions of students at three secondary school levels: 1st, 3rd, and 5th years.

**Resumen** — La determinación de objetivos realistas en sintáxis del escrito en la escuela secundaria presenta el problema de la capacidad de los alumnos para integrar las construcciones que se les proponen. La capacidad de encuadrar proposiciones es considerada como el mejor criterio de la madurez sintáctica. Afin de tratar de cernir lo que cubre el concepto de encuadre en la maestría de la lengua en alumnos de habla francesa de secundaria, analizamos las producciones escritas de alumnos de tres niveles, o sea, de primer, tercer y quinto año.

**Zusammenfassung** — Das Aufstellen realistischer Lehrziele in der schriftlichen Syntax des Unterrichts der höheren Schule wirft das Problem der Fähigkeit der Schüler zur Integration der von ihnen verlangten Satzkonstruktionen auf. Die Fähigkeit zur Verflechtung der Sätze wird als das hauptsächliche Kriterium der syntaktischen Reife betrachtet. Um die Bedeutung einer solchen Subordination in der Sprachbeherrschung bei frankophonen Schülern höherer Schulen zu erfassen, haben wir schriftliche Arbeiten aus drei Jahrgängen analysiert, und zwar von Schülern des 7., 9. und 11. Schuljahres.

La question de la maîtrise de l'écrit chez les jeunes d'âge scolaire déborde actuellement le domaine strictement pédagogique pour prendre, à tort ou à raison, les dimensions d'un problème social. Cependant, si la conjoncture met aujourd'hui cette question sur la sellette, des chercheurs tentent depuis longtemps de décrire ce qui constitue la performance syntaxique des enfants et des adolescents, et plus

---

\* Paret, Marie-Christine: professeure, Université de Montréal.

récemment de cerner les facteurs qui déterminent cette performance. Si l'on constate empiriquement une évolution liée à l'âge dans la maîtrise que les jeunes ont de la syntaxe, on connaît encore mal quelles formes elle revêt et l'ampleur des changements impliqués au cours de la maturation. En conséquence, on peut s'interroger sur la pertinence des pratiques pédagogiques reliées à cet aspect de l'écrit, dans la mesure où un apprentissage de la syntaxe - autre bien sûr, que l'étude de la nomenclature grammaticale ou des règles d'accord - existerait effectivement à l'école secondaire. On reconnaîtra de plus qu'il est très difficile de concevoir une intervention pédagogique efficace quand on ne sait quoi attendre des élèves en matière de capacité syntaxique, aux différents niveaux de la scolarité.

Cependant, ce domaine de recherche a fait l'objet d'un grand nombre d'études depuis les années 20, principalement aux États-Unis. Elles ont défini la maturation syntaxique par des critères assez variés, dont certains ont acquis en quelque sorte droit de cité, comme la longueur de la phrase (en nombre de mots) ou le taux d'enchâssement.

On a commencé par étudier la présence de phrases simples, complexes ou composées dans l'écrit des jeunes; mais le critère qui fut manifestement le plus exploré, celui sur lequel les hypothèses de complexification croissante de l'écrit chez les adolescents ont maintes fois mis l'accent, c'est le développement, chez les scripteurs plus âgés, de la capacité d'enchâsser des phrases dans d'autres phrases, à tel point qu'on a eu tendance à faire de l'enchâssement (ou subordination) le critère de maturation syntaxique par excellence (LaBrant, 1933; Harrell, 1957; O'Donnell, 1967; Loban, 1967, 1976).

Nous allons, dans un premier temps, préciser quels sens on a pu donner aux termes complexité et maturation, et ceux que nous avons retenus pour la présente étude, avant de situer l'importance qu'on attribue à la présence des phrases enchâssées dans la maîtrise de l'écrit. Nous analyserons ensuite successivement les principaux types d'enchâssées présentes dans l'écrit des adolescents, pour faire ressortir les difficultés particulières que chacune d'elles peut représenter en termes d'acquisitions et pour suggérer des pistes pédagogiques.

### *Complexité et maturation syntaxique*

Mais qu'entend-on au juste par *complexité*? S'il semble acquis empiriquement que l'écrit de l'enfant passe d'une moindre à une plus grande complexité, le concept demeure pourtant assez confus; bien des études ne le définissent pas, laissant planer le flou de la langue commune. Nous supposerons qu'ici comme ailleurs, l'apprentissage va du simple au complexe, c'est-à-dire, sur le plan formel, de la phrase<sup>1</sup> à constituants simples et peu nombreux jusqu'à la phrase contenant davantage de constituants et de plus élaborés, c'est-à-dire ayant eux-mêmes des composants plus nombreux et plus profonds, par exemple un syntagme nominal (SN) dominant un syntagme adjectival (SAdj), une relative ou les deux et un syntagme verbal (SV) contenant des syntagmes prépositionnels (SP) ou des propositions (P).

La complexité peut donc se définir aussi de manière fonctionnelle comme l'intégration d'un plus grand nombre d'informations par énoncé (phrase ou constituants de la phrase). Ainsi, le SN sans complément «le chat» est moins complexe que les SN avec SAdj complément («le chat noir et blanc») ou avec relative complément («le chat qui était noir et blanc»); ou encore, «il a caressé le chat endormi dans la cour» est plus complexe que chacun des deux énoncés «il a caressé le chat», «le chat était endormi dans la cour».

Nous ne dirons pas *a priori* que l'enchâssement est plus complexe que l'addition d'un SAdj ou d'autres constituants; il faudrait sans doute pour l'affirmer procéder à une analyse plus fine de la structure du constituant, ce que nous nous proposons de faire plus tard.

D'autres définitions ont été données de la complexité, certaines proches de la nôtre, comme celle de Goldberg (1976) et François (1978), qui parlent d'enchâssement de constituants ou de propositions dans un constituant syntaxique de niveau supérieur; d'autres sont beaucoup plus étroites, telles celles de LaBrant (1933) et Loban (1967), reprises par, entre autres, Bureau (1976): «le nombre de niveaux fonctionnels que contient une phrase», c'est-à-dire les niveaux d'enchâssement, ce qui revient ne qualifier de complexes que les phrases contenant des propositions enchâssées. Pour nous, en aucun cas, le concept de complexification n'est équivalent à celui de subordination et encore moins de maturité syntaxique. L'enchâssement n'est qu'un cas particulier de complexification. Cependant, si l'on compare les énoncés «le chat noir et blanc» et «le chat qui est noir et blanc», de ces deux moyens de complexification, l'un est plus long (en nombre de mots) que l'autre. On peut donc faire l'hypothèse - qui était déjà celle de Watt en 1944 - que la subordination n'est pas forcément un indice de maturité (cf. aussi Hunt, 1965). Ce qui le serait davantage selon nous, c'est ce qu'on peut appeler la *condensation*, c'est-à-dire le fait que certains procédés sont plus économiques que d'autres en permettant de synthétiser davantage d'informations en un seul énoncé.

Sans entrer dans le débat sur la nature du processus de maturation, sans doute en partie socioculturel, en partie psychophysiologique (Paret, 1985), on peut se contenter de dire que la *maturation* est le processus de passage de la maîtrise d'une structure à la maîtrise d'une autre structure; pour nous, comme pour Hunt (1965), elle sera définie strictement par les caractéristiques présentes dans l'écrit des élèves les plus avancés dans leur scolarité. La maturité peut se manifester par une complexification, mais aussi par une suppression de la subordination ou une réduction de l'énoncé; par exemple, dans «à son arrivée» par rapport à «quand il est arrivé», ou dans «Martin joue au tennis en été et au squash en hiver» au lieu de «Martin joue au tennis en été et il joue au squash en hiver».

#### *L'enchâssement, indice d'une évolution au secondaire*

Dès 1933, dans les études portant sur la langue anglaise, au Kansas, LaBrant définissait le *taux de subordination* (pourcentage de prédicats dépendants par rapport

au total des prédicats, c'est-à-dire de propositions enchâssées par rapport au total des P) et constatait une croissance importante au cours du primaire (il triplait); quant à la relative seule, elle subissait une évolution constante jusqu'à la fin du secondaire (de presque 100%). Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que le taux de subordination chez des adultes auteurs d'articles est bien inférieur à celui des élèves du secondaire, ce qui montre que la capacité d'enchâsser des phrases n'est pas le critère universel de plus grande maîtrise de la langue qu'on aurait pu croire.

Par la suite, plusieurs chercheurs observent sur la langue anglaise (Heider et Heider, 1940; Strickland, 1962; Harrell, 1957; Hunt, 1965; Loban, 1976) que le taux de subordination augmente avec l'âge pendant la période scolaire. Certains introduisent l'idée que la position des éléments syntaxiques dans la phrase peut être en relation avec le développement de la syntaxe, notamment que la tendance des plus jeunes de placer des propositions temporelles en début de phrase, peut ne pas être un indice de grande maturité. Pour tenter de rendre plus claire l'évolution, Loban (1976) affecte arbitrairement un coefficient à certaines structures selon la profondeur de l'enchâssement, conférant ainsi à cet aspect particulier de la syntaxe valeur de représentativité de l'état d'ensemble de la syntaxe d'un énoncé. C'est une proposition fort critiquable qui pose la question des critères qui pourraient mesurer la syntaxe, sans éviter toujours le piège d'une valorisation induite de certains d'entre eux, en l'occurrence l'enchâssement.

Nous avons travaillé sur un corpus de compositions écrites par les élèves de 24 classes francophones au secondaire, soit 530 écrits composés en situation normale de classe, sur un même sujet de type narratif-descriptif («ce que sera la vie d'un adolescent comme vous en l'an 2000»: Paret, 1985).

**Tableau 1**  
**Caractéristiques de l'échantillon**

Nombre d'élèves		Total des propositions		Total des U.C. (phrases)	
1 <sup>re</sup> sec.	181	1 <sup>re</sup> sec.	3 577	1 <sup>re</sup> sec.	2 464
3 <sup>e</sup> sec.	139	3 <sup>e</sup> sec.	2 869	3 <sup>e</sup> sec.	1 845
5 <sup>e</sup> sec.	210	5 <sup>e</sup> sec.	4 127	5 <sup>e</sup> sec.	2 746
Total	530	Total	10 573	Total	7 055

Comme on s'y attendait, puisque cela correspond à l'idée qu'on se fait généralement d'une expression écrite plus mûre, on constate que le nombre de propositions par phrase augmente chez les adolescents du secondaire. Depuis longtemps, les études portant sur l'acquisition de la langue écrite font observer que les jeunes enfants, commencent par écrire *Il y a un chien. Il...* avant de passer à

*Il y a un chien qui...* (François, 1978; Dubuisson et Emirikian, 1981-1982). En effet, sur plus de 7 000 phrases matrices et 10 000 propositions que nous avons analysées, la plupart (69%) ne contiennent qu'une seule proposition ou phrase simple. Mais ces dernières sont un peu moins fréquentes avec l'âge: elles diminuent de 13%<sup>2</sup> entre la 1<sup>re</sup> et la 5<sup>e</sup> secondaires.

**Tableau 2**  
**Fréquence des phrases à une proposition et à une enchâssée\***

une proposition*			une enchâssée*		
	Fréq. abs.	%		Fréq. abs.	%
1 <sup>re</sup> sec.	1 827	74%	1 <sup>re</sup> sec.	422	17%
3 <sup>e</sup> sec.	1 292	69%	3 <sup>e</sup> sec.	335	18%
5 <sup>e</sup> sec.	1 760	65%	5 <sup>e</sup> sec.	559	21%
Total	4 879	69%	Total	1 316	19%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:			Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:		
- 13%			+ 20%		

\* Par rapport au total des propositions.

**Tableau 3**  
**Fréquence des phrases à deux et à trois enchâssées\***

deux enchâssées*			trois enchâssées*		
	Fréq. abs.	%		Fréq. abs.	%
1 <sup>re</sup> sec.	91	4%	1 <sup>re</sup> sec.	21	1%
3 <sup>e</sup> sec.	115	6%	3 <sup>e</sup> sec.	36	2%
5 <sup>e</sup> sec.	165	6%	5 <sup>e</sup> sec.	47	2%
Total	371	15%	Total	104	2%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> :			Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:		
+ 63%			+ 102%		

\* Par rapport au total des propositions.

Au contraire, les phrases plus complexes sont plus fréquentes: les phrases avec une enchâssée augmentent de 20% et avec deux, de 63% (il peut s'agir soit de P enchâssées l'une dans l'autre, soit de deux P enchâssées dans la même P matrice). Les phrases à deux enchâssées sont relativement peu nombreuses (371), passant de 4% des phrases du corpus à 6%. Toutefois, si elles sont plus fréquentes en 3<sup>e</sup> secondaire qu'en 1<sup>re</sup>, elles ne marquent aucune évolution entre la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> secondaires. L'observation est la même pour les phrases qui contiennent trois

enchâssées et plus: leur nombre est encore plus réduit (104 phrases en tout), il double dans les deux premières années mais reste stationnaire dans les deux dernières.

Pour mieux cerner la portée de tels résultats, il faut se rappeler qu'il est bien établi maintenant par des études de langue anglaise depuis Labov (1972), que les types de phrases utilisés sont fonction des types de discours. En langue française, plusieurs travaux vont dans le même sens (Goldberg, 1976; Dubuisson et Emirkanian, 1981-1982, notamment pour le primaire); ainsi les phrases auront des structures différentes dans un texte narratif, un écrit argumentatif ou dans un exposé informatif. Bien que la narration soit le type d'écrit dans lequel l'enchâssement est le moins abondant, il ressort clairement de notre étude que la capacité d'enchâssement de propositions est un indice de maturation syntaxique au secondaire puisque la fréquence des enchâssées augmente de 43% en quatre ans dans notre corpus, ce qui est beaucoup plus que les autres catégories de constituants, les SN étant de 28% plus nombreux par proposition pendant la même période et les compléments autonomes de 30% (Paret, 1985).

Tableau 4  
Coordination de propositions\*

	Fréq. abs.	%
1 <sup>re</sup> sec.	372	10%
3 <sup>e</sup> sec.	290	10%
5 <sup>e</sup> sec.	305	7%
Total	967	9%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:		- 29%

\* Par rapport au total des propositions.

Au contraire, la coordination de phrases diminue de 29%, ce qui laisse à penser que la coordination est remplacée, en partie du moins, par l'enchâssement, comme dans les phrases (1) et (2), même s'il existe, à côté de l'enchâssement, d'autres moyens syntaxiques de remplacer la coordination, tels que le SP ou le SV («du Lac St-Jean», «cueillis au Lac St-Jean»).

(1) Ce sont des bleuets; on les cueille au Lac St-Jean.

(2) Ce sont des bleuets qu'on cueille au Lac St-Jean.

Mais l'analyse des divers types d'enchâssées révèle que cette constatation globale recouvre et cache des évolutions fort diverses. Nous avons observé séparément les types suivants d'enchâssées: d'abord les relatives, puis les complétives; nous avons défini deux catégories d'enchâssées pour nous libérer de la notion floue de proposition circonstancielle: d'abord celles que nous avons appelées «auto-

nomes», puis les propositions «fixes». Nous avons exclu de cette analyse les propositions à temps non fini, infinitives et participes, ainsi que les comparatives, dans la mesure où la plupart du temps elles apparaissent sous une forme réduite qui risque de fausser les résultats.

**Tableau 5**  
**Total des propositions enchâssées**  
**(relatives, complétives, autonomes et fixes)\***

	Fréq. abs.	%
1 <sup>re</sup> sec.	583	16,3%
3 <sup>e</sup> sec.	600	20,9%
5 <sup>e</sup> sec.	960	23,3%
Total	2 143	20,3%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:		+ 43%

\* Par rapport au total des propositions.

Sur les 10 573 propositions analysées, les enchâssées à temps fini sont au nombre de 2 143. Les relatives (exemple: «J'ai un robot *qui m'apprend à tricoter*») sont les plus nombreuses (938, soit 44%); viennent ensuite les propositions «autonomes» (exemple: «*Quand ils voulaient se marier*, il y avait des ordinateurs qui leurs trouvaient un mari ou une femme»); elles sont au nombre de 638, soit 30%), puis les enchâssées objet (exemple: «Il voyait *que toutes les voitures avaient des couleurs bizarres*, au nombre de 330, soit 15%) et enfin les propositions «fixes» (exemple: «Chaque individu est numéroté *car la terre est surpeuplée*; 237 occurrences, 11%). Nous avons vu que le taux d'accroissement des enchâssées était de 43% par proposition en quatre ans.

#### *Une enchâssée problème: la relative*

L'évolution la plus rapide et la plus caractéristique est celle de la relative qui, conformément à toutes les recherches, surtout de langue anglaise, (LaBrant, 1933; Heider et Heider, 1940; Harrell, 1957; Hunt, 1965; Loban, 1976) fait un bond considérable pendant les années du secondaire en même temps qu'elle connaît de grands changements d'ordre qualitatif. Les études de langue française sont moins précises mais semblent aller dans le même sens (Ters et Ters, 1952; Patrice, 1979; Dubuisson et Emirikian, 1981-1982).

La classification des relatives fait l'objet de débats théoriques sur lesquels nous ne nous attarderons pas. Notons toutefois que Kayne (1976) propose qu'on interprète le «qui» et le «que» objet comme des variantes d'un complémentateur général «que» et non pas comme des relatifs à proprement parler tels que les



relatifs obliques «dont», «où» ou «auquel». Pour cette étude, nous engloberons «qui» et «que» objets dans l'appellation relatifs. D'autre part, nous analysons les interrogatives indirectes avec les complétives puisqu'elles se comportent comme des compléments du verbe, et nous traitons à part les constructions de type «ce qui/que» et «c'est... qui/que».

Le total des relatives présentes dans notre corpus de 1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires s'élève à 938, soit 9% de l'ensemble des propositions.

**Tableau 6**  
**Les propositions relatives enchâssées**

	Fréq. abs.	%*	%**
1 <sup>re</sup> sec.	234	6,5%	40,1%
3 <sup>e</sup> sec.	264	9,2%	44 %
5 <sup>e</sup> sec.	440	10,7%	45,8%
Total	938	8,9%	43,8%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:		+ 63%	+ 14%

\* Par rapport au total des propositions.

\*\* Par rapport au total des propositions enchâssées.

Le nombre des relatives non standard est moins élevé qu'on aurait pu le penser: on trouve quinze cas de relatives avec pronom de rappel, comme en (3):

(3) La terre dont *son* orbite est la lune [320 390 1]<sup>3</sup>.

De plus, on relève une dizaine de cas ambigus où la graphie «qu'il» peut être homophone de «qui», puisqu'au Québec et en France, le «il» peut se réaliser phonétiquement comme /i/ ou /j/.

(4) S'est des robots *qu'ils* les servent [120 119 11].

Parmi les constructions non standard, on ne note la présence que de quelques neuf relatives avec anaphore nulle, qui sont pourtant fréquentes à l'oral en français populaire:

(5) L'éducation physique est un passe temps *qu'il* donne tous son potentiel [320 420 12]!

Enfin nous n'avons relevé, parmi les 938 relatives du corpus, aucune occurrence de cette construction controversée, les relatives avec préposition, du type: «Le gars que je sors avec».

Au total, la fréquence des relatives du corpus augmente de 63% par proposition entre le début et la fin du secondaire; puisque la relative fait partie de la structure du SN, on peut dire également que sa fréquence s'accroît de 27% par

SN. Mais on observe que la progression n'est pas régulière: elle est beaucoup plus rapide pendant la première moitié du secondaire: 41%, puis 16% pour la seconde moitié. Patrice (1979) constatait l'existence du même phénomène dans son corpus, de même d'ailleurs que Loban (1976) dans ses groupes forts et ses groupes de contrôle, le groupe faible connaissant sa forte poussée plus tard, entre la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> années du secondaire.

Les recherches sur la syntaxe ont souligné le fait que le SN sujet syntaxique d'une phrase était moins souvent accompagné de compléments que les autres SN (Heider et Heider, 1940; Jolivet, 1982). Nos résultats confirment ces observations: les relatives dominées par un SN sujet ne représentent que 10% du total des relatives, même si les SN sujets comptent pour 21% des SN. Des explications de type pragmatique ont été parfois données à partir des notions de *thèmes* et de *propos* (Jolivet, 1982). Comme nous l'avons montré ailleurs (Paret, 1985), la position des constituants dans la phrase constitue un aspect important de la maturation syntaxique à l'écrit. Nous en avons ici un exemple; la relative attachée au sujet semble moins facile à maîtriser dans la mesure où elle interrompt le déroulement de la phrase, où elle vient se placer entre le recteur du SN et le verbe qu'il contrôle, alors que la relative attachée à l'objet ou à un SP peut mettre fin à la phrase. Mais dans le total des relatives, la part de celles qui entrent dans la constitution d'un SN s'accroît beaucoup plus avec l'âge que dans n'importe quelle autre position, de 138% entre les 1<sup>re</sup> et 5<sup>e</sup> années, ce qui manifeste la capacité croissante des élèves à dominer ce type de difficulté.

Tableau 7  
Fréquences des relatives selon la fonction du SN\*

Relatives du sujet			Relatives de l'objet		
	Fréq. abs.	%		Fréq. abs.	%
1 <sup>re</sup> sec.	15	0,3%	1 <sup>re</sup> sec.	115	2,4%
3 <sup>e</sup> sec.	26	0,6%	3 <sup>e</sup> sec.	110	2,7%
5 <sup>e</sup> sec.	50	0,8%	5 <sup>e</sup> sec.	160	2,4%
Total	91	0,6%	Total	385	2,5%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:	+ 138%		Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:	—**	

\* Par rapport au total des propositions.

\*\* Non significatif au seuil retenu.

Entrons dans le détail des relatives: les chiffres sont instructifs à plusieurs égards. D'abord comme on pouvait s'y attendre, la relative la plus populaire à tous les niveaux est la relative avec sujet «qui», laquelle constitue de 57 à 71% de toutes celles qui sont employées par les élèves du secondaire. La situation n'a

donc pas changé sur ce point de ce qu'elle était au primaire. Au contraire, les relatives en «que» ne comptent que pour 16% de l'ensemble, et les relatives obliques pour 20%. Ces deux derniers groupes augmentent, surtout en 5e secondaire (respectivement de 47% et 51%), tandis que la fréquence des relatives en «qui» diminue (de 25%).

**Tableau 8**  
**Fréquences des différents relatifs**

	Absolues				Relatives*				
	QUI	QUE	Obliques	Total	QUI	QUE	Obliques	Total	
1 <sup>re</sup> sec.	167	29	38	234	1 <sup>re</sup> sec.	3,2%	0,55%	0,7%	4,4%
3 <sup>e</sup> sec.	185	42	37	264	3 <sup>e</sup> sec.	3,9%	0,9 %	0,8%	5,6%
5 <sup>e</sup> sec.	252	80	108	440	5 <sup>e</sup> sec.	3,2%	1 %	1,4%	5,6%
Total	604	151	183	938	Total	3,4%	1,4%	1 %	5,25%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:					—**	+85%	+92%	+27%	

\* Par rapport au total des SN nominaux.

\*\* Non significatif au seuil retenu.

Si l'on regarde les fréquences par rapport au nombre de SN - puisque la relative entre dans la constitution de ce dernier - on se rend compte que le nombre de relatives en «qui» est à peu près le même en 1<sup>re</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaires, tandis que les relatives en «que» et les obliques, elles, s'épanouissent respectivement de 85% et 92% par SN. Il se dessine ainsi une tendance nette: une répartition plus équilibrée qu'en première année des trois groupes de relatives. La maturation syntaxique se manifeste ici par une facilité plus grande à manipuler les relatives en «que» et les obliques.

Il existe peu de résultats à comparer avec les nôtres sur ce point car peu de recherches ont examiné cette question en termes d'évolution liée à l'âge. Jolivet (1982) propose une recension très intéressante de diverses études sur les fréquences des relatifs dans des corpus très variés. Parmi elles, l'étude de Julia et Morsly (1976) a recueilli des pourcentages de fréquences des divers relatifs dans neuf rédactions d'élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> en France (11 et 12 ans, soit fin primaire - début secondaire); ce sont les suivants: «qui», 64%; «que», 24%; «dont» et «de qui», 6% et «où», 6%. Mas (1977) avait relevé que 75% des relatifs étaient des «qui» au CM2 (5<sup>e</sup> année du primaire). Ters et Ters (1952) avaient noté aussi cette prédominance dans l'écrit d'enfants de 6 à 14 ans, mais également l'essor des «que», «où» et «dont» à partir de 13 ans. Pour la langue parlée d'adolescents d'un milieu populaire à Montréal, Lefèbvre (1982) a montré que plus de 73% des relatives étaient des «qui» (relatifs ou complémentateurs).

Parmi les relatifs obliques, qui ne présentent comme on l'a vu que 20% de tous les relatifs, il est remarquable que la plupart soient des «où» dont le fonctionnement semble assez bien connu des élèves (une seule erreur) mais dont la proportion diminue en 5e secondaire alors que le nombre des autres obliques, qui était resté stable en 1re et 3e secondaires, augmente brusquement en 5e. Néanmoins, il faut reconnaître qu'à l'exclusion du «où», les relatifs obliques (tels que «dont», «lequel» et son paradigme «qui» précédé de préposition) sont très rares dans l'écrit des adolescents (59 occurrences, soit 6% des relatifs), mais c'est aussi parmi eux que l'on trouve à peu près toutes les constructions agrammaticales: un tiers des constructions en préposition + «lequel» (sur lequel, avec lequel, etc.) pose des problèmes, et environ un sixième des constructions en «dont» est fautif ou non standard. Il faut dire qu'on observe socialement, et même dans la langue parlée des adultes instruits et à un niveau de langue soigné, un taux d'utilisation non standard relativement important (Lefèbvre, 1982).

Le plus grand nombre d'erreurs chez les jeunes des grandes classes, comme dans les phrases (6), (7) et (8), reflète sans doute le fait qu'ils utilisent davantage les relatives obliques.

(6) ... il presse sur un bouton et la chaise *dont* il est assis se met en marche ... [520 896 12].

(7) ... le T.S. était un appareil *dont* le gouvernement utilisait pour surveyer les gens et les informer ... [520 897 7].

(8) ... l'étudiant devra passer les examens à une grande salle *dont* les principaux auront organisés [520 742 17].

### *Des enchâssées autonomes*

Pour éviter les catégories aux contours mal définis que Grévisse (1980) appelle les compléments circonstanciels et les études de langue anglaise les *adverbials*, nous avons défini plutôt des constituants *autonomes*, c'est-à-dire qui peuvent occuper diverses positions dans la phrase par rapport à des points qu'on peut considérer comme fixes (et qui sont le verbe, le sujet, l'objet)<sup>4</sup>. Voici quelques exemples de placements possibles pour les constituants autonomes (qui sont *en italique*):

(9) Une jeune fille, Josée, qui *en 1975*, a été congelé pour 25 ans ... [520 784 2'].

(10) Nous aurons, *comme moyen de transport* des bicyclettes, des chevaux, des bateaux ... [320 388 8].

Selon nous, la maîtrise du maniement des éléments autonomes dans la phrase est un point crucial de l'acquisition de la syntaxe écrite de l'adulte. Déjà en ce qui concerne l'acquisition de la langue parlée dans les premières années de l'enfance, d'assez nombreuses études avaient souligné que *l'ordre* des constituants

de la phrase semblait être une composante essentielle de l'interprétation sémantique (Menyuk, 1969, 1977; Sinclair - de Zwart, 1967; Chomsky, 1969; Bronckart, Gennari et De Weck, 1981; Fayol, 1986). À propos de la langue écrite, les études qui existent tant sur l'anglais que sur le français sont encore plus formelles: les phrases semblent avoir une constitution très rigide chez les débutants (même si cette rigidité ne correspond pas toujours aux descriptions traditionnelles des phrases simples, notamment à propos de la place des expressions de temps). Elles n'acquiescent que peu à peu une certaine souplesse en n'assignant plus au constituant sa fonction à l'aide du seul critère de sa position, soit le SN sujet en début de phrase, puis le verbe, puis le SN objet et les autres compléments. En acquérant plus de maturité linguistique, l'enfant condense davantage d'informations dans sa phrase, ce qui l'amène à jouer davantage sur les différentes possibilités d'assemblage des éléments syntaxiques, en particulier à antéposer des compléments. Or cette possibilité de plusieurs placements existe seulement pour certains syntagmes.

Nous n'avons donc pas retenu la notion de circonstanciel, quelle qu'en soit la définition, pour nous appuyer au contraire sur le critère d'*autonomie* qui a le mérite d'être syntaxique et relativement clair.

Les compléments du verbe qui ne sont ni autonomes ni objets constituent la catégorie des *compléments fixes*, comme dans les phrases suivantes:

(11) Marilyn xy3 se leva *pour aller à l'école* [320 464 10].

(12) Il travaille *aux chantiers maritimes*.

(13) Jeanne a travaillé à sa maison *plusieurs jours*.

De même que les compléments, les propositions «circonstancielles» sont classées en propositions autonomes (phrases 14 et 15) et non autonomes ou «fixes» (phrases 16 et 17).

(14) *Si la pollution continue au rythme qu'elle va là*, ils auront à vivre sous des dômes.. [520 888 16]

(15) Stéphane sera content *parce qu'il n'aime pas beaucoup écouter un professeur* [520 901 13]

(16) Il n'y avait plus d'oiseaux *car ces race d'animaux avaient disparus depuis longtemps* [520 897 2]

(17) Il était vêtu du même habit *que portait tous les autres*.

Le groupe des constituants autonomes, propositions et autres compléments, progresse parallèlement à la maturité chronologique puisque l'on en compte 30% de plus en 5e secondaire qu'en 1re. Les propositions (infinitives et participes) en constituent 14%, mais ne connaissent pas, sur quatre ans, d'accroissement significatif. Parmi l'ensemble des enchâssées, la proportion des autonomes a même tendance à diminuer nettement, passant de 35% à 27%, ce qui signifie que ce

sont les autres types de subordinées qui augmentent, puisque le taux d'en-châssement s'accroît de 43% (*cf. supra*, l'enchâssement).

Tableau 9  
Propositions autonomes

	Fréq. abs.	%*	%**
1 <sup>re</sup> sec.	201	5,6 %	34,5%
3 <sup>e</sup> sec.	179	6,2 %	29,8%
5 <sup>e</sup> sec.	258	6,25%	26,9%
Total	638	6 %	29,8%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:		—***	— 22%

\* Par rapport au total des propositions.

\*\* Par rapport au total des propositions enchâssées.

\*\*\* Non significatif au seuil retenu.

La seule autre étude sur l'acquisition de l'écrit qui ait parlé explicitement d'une classe de propositions définie par un critère syntaxique, la «mobilité» (*movable adverb clauses*), est celle de Hunt (1965) faite à partir d'un corpus d'enfants et d'adolescents de Floride. Hunt fait sur la langue anglaise au secondaire des observations très proches des nôtres sur le français. Il relève que les propositions «mobiles» passent de 93% en 8<sup>e</sup> année à 100% en 12<sup>e</sup> (en prenant cette dernière année comme référence), une augmentation qui n'est pas significative; adoptant la même base, nous aurions aux mêmes niveaux: 92% en 1<sup>re</sup> secondaire et 100% en 5<sup>e</sup>.

Cette stagnation de la proposition autonome conduit à une conclusion intéressante: ce n'est pas la proposition autonome qui contribue à l'accroissement général de la quantité des compléments autonomes au secondaire; le développement des possibilités de placement dans la phrase semble se faire surtout à l'aide d'autres constituants qui sont généralement plus courts, plus économiques en termes de nombre de mots, comme l'adverbe, le SP ou les constructions participes. Ce n'est pas elle non plus, contrairement à une opinion répandue, qui participe à l'accroissement global de la subordination qu'on constate au secondaire. L'écrit des adolescents ne conquiert pas sa maturité en introduisant davantage dans ses phrases de ce type de subordinée qui constitue le gros de ce qu'on appelle traditionnellement les propositions circonstancielles.

Au primaire, au contraire, Dubuisson et Emirikian (1981-1982) avaient constaté une augmentation considérable des propositions circonstancielles, passant de 13% des circonstanciels en 2<sup>e</sup> année à 27% en 6<sup>e</sup> année. Même s'il est difficile de comparer ces résultats aux nôtres puisque la classe des autonomes est plus restreinte que celle des circonstanciels, il paraît vraisemblable que l'augmentation est beaucoup plus importante au primaire qu'au secondaire. Un plus grand nombre

d'enchâssées peut s'expliquer aussi par le type de texte que les enfants ont eu à composer: expliquer des règles de jeu, qui implique d'établir davantage de relations temporelles ou spatiales que le texte narratif-descriptif qu'ont écrit les adolescents de notre échantillon. Ces variations du matériel linguistiques selon le type de discours ont été soulignées maintes fois depuis la taxonomie de Jakobson (1963) sur les fonctions du langage.

On peut supposer également, et certains travaux comme ceux de Goldberg (1976) et François (1978) le confirment, que le sujet traité conditionne, au moins dans une certaine mesure, les valeurs sémantiques des divers compléments autonomes apparaissant dans les textes. Comme le sujet que nous avons proposé aux élèves était le même pour toutes les années du secondaire, on pouvait s'attendre que grâce au développement cognitif, les élèves les plus âgés décrivent des aspects plus variés de la situation qui leur a été proposée. Il était prévisible toutefois que l'aspect temporel serait prépondérant puisque le sujet pouvait se comprendre comme une comparaison entre deux époques. Et en effet, les compléments autonomes de temps constituent 45% de tous les autonomes (leur légère diminution en quatre ans n'est pas significative). Quant aux propositions temporelles autonomes, qui représentent 10% des enchâssées, elles ont tendance à diminuer après le début du secondaire, ce que LaBrant (1933) avait également relevé. Aucune des autres valeurs sémantiques des enchâssées autonomes ne progresse ou ne régresse de façon notable.

Les positions des subordonnées circonstancielles ont souvent retenu l'attention des chercheurs. Par exemple, Harrell (1957) avait remarqué que près de la moitié d'entre elles se plaçait en début de phrase et elle expliquait ce fait par la présence, dans cette position, de la plupart des temporelles. Hunt (1965) quant à lui soulignait que la position initiale étant la position préférée pour les enchâssées «mobiles», on pouvait difficilement la considérer comme un indice de grande

**Tableau 10**  
**Fréquences des propositions autonomes selon leur position**

	Initiale		Finale	
	Fréq. abs.	%*	Fréq. abs.	%*
1 <sup>re</sup> sec.	85	15%	104	18%
3 <sup>e</sup> sec.	74	12%	97	16%
5 <sup>e</sup> sec.	97	10%	139	14%
Total	256	12%	340	16%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:		- 31%		- 18%

\* Sur le total des P enchâssées.

maturité syntaxique. Simon (1973) lui-même comparait les enfants du primaire à Flaubert et Mauriac pour leur «virtuosité» à placer des circonstancielles en tête de phrase. Dans notre corpus, les positions sont assez bien réparties: 43% à l'initiale et 57% à la finale, en même temps qu'il y a, par rapport à l'ensemble des enchâssées, une diminution de la fréquence des P autonomes avec l'âge dans les deux positions, mais plus importante à l'initiale (baisse de 31%) qu'en finale (baisse de 18%).

Autrement dit, la position initiale pour une enchâssée est le contraire d'un indice de maturité; c'était d'ailleurs déjà le cas au primaire, comme l'avaient souligné Dubuisson, Emirikian et Mahy (1981-1982), ajoutant que sur le plan pédagogique, des manipulations orientées vers le déplacement à l'initiale de compléments ou propositions autonomes seraient peu pertinentes puisque c'est une structure tôt et largement maîtrisée par les enfants.

### *Les enchâssées régies par le verbe*

#### *Les enchâssées objet*

Les enchâssées objet constituent l'essentiel des complétives, appelées parfois substantives (Grévisse, 1980), auxquelles on a joint les interrogatives indirectes; les autres complétives sont pratiquement inexistantes dans notre corpus. Les études antérieures ont comparé entre elles les proportions des divers types d'enchâssées. Dubuisson et Emirikian (1981-1982) donnent un tableau comparatif des résultats de plusieurs études sur la question au niveau primaire. Le moins qu'on puisse dire est que les tendances sont des plus contradictoires: augmentation légère (LaBrant, 1933) ou forte (Hoppes, 1934); diminution faible (Harrell, 1957) ou importante (Stormzand et O'Shea, 1924). Dans leur propre corpus, Dubuisson et Emirikian constatent d'abord une augmentation jusqu'en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du primaire, puis une diminution en 6<sup>e</sup> année. L'évolution par rapport au nombre de propositions (c'est-à-dire le total des matrices et enchâssées) est de 91% entre les 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire. En langue anglaise, O'Donnell, Griffin et Norris (1967) avaient décelé une relative stagnation entre les 3<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années. Pour le secondaire, LaBrant, Stormzand et O'Shea enregistraient une baisse de la proportion des complétives, de 20%, chez la première et de 34% chez les seconds entre les 8<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années, par rapport au total des enchâssées. Hunt (1965), quant à lui, en prenant la 12<sup>e</sup> année comme référence, en compte 58% en 8<sup>e</sup> année pour 100% en 12<sup>e</sup>, donc une augmentation notable, sans se référer aux autres enchâssées.

Boivin (1979), pour le français, trouvait en 1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires: 22, 21 et 25 structures complétives sur 600 propositions analysées à chaque niveau, ce qui ne manifeste pas de changement net. Il en va tout autrement pour notre étude: l'enchâssée objet - complétive et interrogative indirecte - enregistre une



croissance assez forte de 39% par proposition qui se manifeste surtout entre les 1<sup>re</sup> et 3<sup>e</sup> secondaires.

**Tableau 11**  
**Propositions enchâssées compléments du verbe\***

	Complétives	
	Fréq. abs.	%
1 <sup>re</sup> sec.	92	2,6%
3 <sup>e</sup> sec.	91	3,2%
5 <sup>e</sup> sec.	147	3,6%
Total	330	3,1%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec. :		+ 39%

\* Par rapport au total des propositions.

La grande diversité de ces résultats tend à accréditer l'interprétation que l'emploi de l'enchâssée objet est très dépendant du sujet traité, ou du moins de la manière de traiter le sujet. Par exemple, il est clair que les Heider et Harrell, qui partaient du visionnement d'un film, obtiennent beaucoup plus de ces propositions que LaBrant, car le sujet lui-même induisait des formulations du type: «Alors X dit que ... et Y pensa que ...». La proportion de propositions de différentes natures à l'intérieur d'un texte n'est pas une constante de la langue. D'autre part, la liberté laissée aux élèves dans le choix des sujets a tendance à amener les plus mûrs à traiter de sujets plus conformes à leur âge, c'est-à-dire où vont s'exprimer les sentiments, les idées et les opinions qu'ils commencent à se faire sur le monde (d'où les tournures: «je crois que..., les jeunes pensent que ..., on dit que ...»), les plus jeunes vont se tourner davantage vers des sujets plus narratifs ou descriptifs (les animaux qu'ils aiment, ce qu'ils ont fait plutôt que ce qu'ils pensent). Même si la syntaxe de ces phrases ne présente apparemment pas de difficultés, et si les changements observés sont plus d'origine cognitive que purement syntaxique, il serait prématuré d'exclure le développement de la complétive des critères de maturation syntaxique, surtout si on se réfère aux deux études les plus circonstanciées, celle de Hunt pour l'anglais, qui montre qu'en 8<sup>e</sup> année, les élèves ne produisent que 58% des substantives qu'ils produiront en 12<sup>e</sup>, et la nôtre, où l'augmentation est de 39% pour le même temps.

#### *Les enchâssées fixes*

Une dernière catégorie d'enchâssées rassemble 237 occurrences de propositions que les analyses traditionnelles auraient considérées comme circonstancielles, dans la mesure où sémantiquement elles indiquent surtout la cause ou la

comparaison. Mais elles ne sont pas plaçables dans différentes positions de la phrase, nous les avons donc classées à part comme des enchâssées fixes (voir ci-dessus, les enchâssées autonomes). À vrai dire, 90% d'entre elles sont des propositions en «car» qui traditionnellement ne sont même pas considérées comme des enchâssées, mais que nous avons analysées comme telles parce qu'elles ne permettent généralement pas d'effacement de sujet identique (phrase 18) contrairement à ce qui se passe dans la coordination.

(18) Mais il ne peut célébrer l'événement car est attendu par son père.

L'enchâssée fixe s'accroît deux fois plus que le groupe de complétives/interrogatives indirectes, soit de 78%, par proposition en quatre ans.

**Tableau 12**  
**Propositions enchâssées fixes\***

	Fréq. abs.	%
1 <sup>re</sup> sec.	56	1,6%
3 <sup>e</sup> sec.	66	2,3%
5 <sup>e</sup> sec.	115	2,8%
Total	237	2,3%
Croissance de 1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> sec.:		+ 78%

\* Par rapport au total des propositions.

Une hypothèse d'explication de ce phénomène pourrait être la valeur sémantique, surtout causative, de ce groupe de propositions. Si l'on rapproche ce résultat de l'énorme augmentation des indications de manière que l'on a relevée dans le corpus (de 150% entre les 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires), on peut penser que la préoccupation des adolescents plus âgés de noter plus souvent le «comment» des choses correspond à un développement des capacités cognitives qui permet de synthétiser des aspects de plus en plus variés et abstraits de leur expérience. On s'attendait alors à observer une progression parallèle des notations logiques de cause, condition, conséquence ou opposition. Si pour les trois dernières, on ne remarque aucun changement significatif jusqu'à la fin du secondaire, l'essor des causatives en «car», lui, va tout à fait dans ce sens.

### *Conclusion*

Pour conclure, si l'on peut confirmer les résultats, déjà bien étayés, des recherches antérieures, à savoir que la maturation syntaxique se manifeste globalement par la multiplication de l'usage des constituants complexes que sont les phrases enchâssées, il est clair toutefois qu'à l'intérieur de cette grande catégorie

il faut faire des distinctions sérieuses: les différents types de propositions ne connaissent pas la même progression au même moment au cours du secondaire.

Ici se pose la question du rôle qu'on accorde à un enseignement de la grammaire dans l'enseignement de la langue maternelle; nous pensons que s'il est essentiel de maîtriser les règles extralinguistiques qui président à la compétence de communication, il est tout aussi fondamental pour le scripteur de pouvoir faire de véritables choix parmi les diverses constructions qui lui permettront d'exprimer ses intentions selon les exigences de l'interaction sociale. Il n'est peut-être pas utopique de croire à la possibilité d'interventions didactiques efficaces si l'on accepte de se détourner résolument d'un enseignement grammatical formaliste, orienté surtout vers des étiquetages, pour mettre l'accent sur l'observation certes, mais aussi sur la manipulation et l'utilisation des structures de la langue écrite, amenant commentaires et comparaisons, c'est-à-dire favorisant une attitude de recherche et de production active de la part de l'élève.

Dans ce sens, des pistes pour des objectifs de la classe de français pendant la scolarité secondaire se dégagent de notre étude. Toutes les constructions dont nous avons parlé sont présentes, même si c'est parfois dans une faible proportion, dans l'écrit des adolescents; elles semblent donc faire partie de leur compétence dès le début du secondaire. En ce qui concerne la proposition autonome, on n'observe pas de développement significatif pendant cette période, et même pas d'expansion du tout à partir de la 3<sup>e</sup> secondaire. S'il semble que pour l'anglais (Hunt, 1977) certains enchâssements de P à temps fini diminuent *après* le secondaire pour être remplacés par des constructions réduites (SV participes et infinitifs), ce n'est pas le cas de la relative qui continue d'augmenter (Cyr et Mantha, 1985) et qui, dans ses formes complexes, est loin d'être maîtrisée au secondaire.

Si certaines des enchâssées ne posent aucun problème d'emploi à ces niveaux scolaires, il serait évidemment superflu de s'y attarder, du moins en ce qui concerne leur fonctionnement - il en va autrement de leur fonction discursive - par exemple la subordonnée objet et les relatives en «qui» et «que». Il serait peu pertinent également de prévoir des exercices qui consisteraient à développer le placement des enchâssées en position initiale, surtout en ce qui concerne les temporelles.

Au contraire, un certain nombre de constructions, si elles étaient mieux connues et mieux maîtrisées, pourraient offrir des options intéressantes. Une attention particulière pourrait être portée à l'utilisation des relatives obliques («dont», «où», «lequel») qui constituent, comme on l'a vu, une difficulté majeure au moins jusqu'à la fin du secondaire, ceci vraisemblablement parce qu'«elles ne font pas partie d'une compétence «naturelle» des francophones» (Blanche-Benvéniste, communication personnelle). Les mécanismes en sont complexes à un double point de vue puisqu'ils dépendent à la fois de la sous-catégorisation verbale et des traits sémantiques (+ humain) de l'antécédent. Ce type de relative apparaît dès la fin du primaire (Dubuisson, Emirkianian et Lemay, 1981-1982) et est utilisé avec

succès dans un nombre appréciable de cas au début du secondaire; ses règles de construction sont donc accessibles. L'on pourrait faire l'hypothèse qu'une intervention structurée permettrait une maîtrise plus précoce et un abandon des stratégies d'évitement qui sont certainement à l'oeuvre dans l'écrit des adolescents. Il ne serait sans doute pas dommageable pour les élèves d'avoir là-dessus l'aide du professeur bien avant la 4<sup>e</sup> secondaire, contrairement à ce que proposent actuellement les programmes officiels.

Le sujet que nous avons proposé aux élèves ne leur a permis que dans une faible mesure de mettre en oeuvre la notation de relations logiques variées (cause, conséquence, condition, opposition, comparaison, etc.). Cette capacité demanderait cependant à être exercée si l'on en croit le nombre de difficultés qu'on relève (Gervais, 1974). Il faudrait pour cela favoriser la manipulation de différentes formes de discours, comme le préconisent en principe les nouveaux programmes, alors qu'en pratique l'accent est encore mis sur la production de textes narratifs (qui est un objectif de tous les niveaux du secondaire alors qu'il apparaît que c'est une forme relativement bien et tôt maîtrisée par les élèves: Ouellet, 1985) et fort peu sur les productions analytiques ou argumentatives, par exemple (qui sont rarement des objectifs d'expression écrite).

Si le monde actuel exige plus que jamais la maîtrise d'un écrit précis et souple qui ne se contente pas de relations événementielles superficielles, l'école a un rôle à jouer, et ce, au cours du secondaire, puisqu'il semble n'y avoir aucun obstacle sur le plan de la maturation. Plusieurs voix d'ailleurs (Bibeau *et al.*, 1987; Gagné et Lindfelt, 1987) réclament que la responsabilité de la maîtrise de la langue cesse d'incomber uniquement au professeur de français comme c'était de plus en plus le cas au cours des dernières années.

Pendant le secondaire, la maturation syntaxique des élèves consiste en un élargissement de leur champ de possibilités syntaxiques leur offrant, à côté d'une plus grande maîtrise de la phrase complexe, de pouvoir choisir ces alternatives aux enchâssements, que sont les constructions réduites (constructions adverbiales, syntagmes prépositionnels et constructions participes) qui progressent nettement au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. Cette évolution semble se faire actuellement sans grande intervention pédagogique, mais nul doute qu'elle se ferait beaucoup mieux et au profit d'un plus grand nombre si les enseignants en étaient plus conscients et mieux préparés à la soutenir.

Nous n'avons abordé ici que la langue écrite dans sa forme essentiellement scolaire et culturelle, très éloignée de la langue orale courante. Dans ce contexte, les acquisitions sont dues d'ailleurs autant à un conformisme envers les traditions culturelles et scolaires ambiantes qu'au développement cognitif de l'élève. Si nous avons cherché à préciser comment se manifeste la maturation syntaxique des adolescents, ce n'est pas et ne doit jamais être pour en faire un modèle stylistique; ce n'est pas non plus pour aider l'élève à brûler les étapes qu'il aurait franchies tôt

ou tard. Il semble qu'il y ait une progression à suivre en matière de maturation et on ne peut vouloir l'ignorer. Par ailleurs, il n'est pas certain justement que toutes les étapes soient franchies tôt ou tard *par tous*. Il s'agit de permettre au didacticien de connaître ce que l'élève est capable de maîtriser beaucoup, peu ou pas du tout, de façon à épauler ce dernier dans sa conquête de la maturité syntaxique écrite et à l'aider à prendre conscience des ressources de la langue. Écrire est une tâche qui pose d'énormes problèmes à une bonne partie de la population scolaire et il est clair que certaines étapes ne seront pas atteintes sans une aide appropriée. Une attitude passive des intervenants scolaires ne ferait que laisser à eux-mêmes les plus démunis.

#### NOTES

1. La phrase est définie ici au sens de la grammaire générative, c'est-à-dire la phrase matrice et ses propositions enchâssées. Elle correspond aussi à la norme adoptée dans de nombreuses recherches: Unité de communication de Loban (1967) ou *T-Unit* de Hunt (1965), qui considèrent deux propositions coordonnées comme deux propositions différentes, à moins que le sujet de la seconde ne soit effacé.
2. Tous les résultats présentés ici sont statistiquement significatifs, au seuil de 0,01.
3. Le nombre entre crochets sert à l'identification de la copie dans le corpus selon les indications suivantes: le premier chiffre indique l'année de scolarité au secondaire (ici, 3<sup>e</sup> secondaire), les deux suivants indiquent la voie (20 pour régulière, 30 pour enrichie, 10 pour allégée), les trois chiffres suivants sont le numéro de la copie dans le corpus et le dernier chiffre est le numéro de la phrase sur la copie. Nous conservons l'orthographe originale.
4. Grévisse (1980, p. 190) définit ainsi le complément circonstanciel: «Le complément circonstanciel précise l'idée du verbe en marquant la connexion de l'action avec un repère (temps, lieu, etc.) situé autour d'elle dans le monde des phénomènes.» Pour la discussion de ces notions, voir Paret (1985).
5. Il inclut toutefois les comparatives, bien qu'elles ne soient pas «mobiles», parce qu'elles sont classées communément comme circonstancielles.

#### RÉFÉRENCES

- Bibeau, G., C. Lessard, M.-C. Paret et M. Thérien, *L'Enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes*, Québec: Conseil de la langue française, 1987.
- Boivin, P., *Quelques aspects de l'apprentissage de la syntaxe écrite par les élèves du secondaire*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1979.
- Bronckart, J.-P., M. Gennari et G. De Weck, La Compréhension des phrases simples, La perspective représentative et la perspective communicative, *International Journal of Psycholinguistics*, vol. 8, no 2, 1981, p. 5-29.
- Bureau, C., *Linguistique fonctionnelle et stylistique objective*, Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- Chomsky, C., *The Acquisition of syntax in children from 5 to 10*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1969.
- Cyr, J. et S. Mantha, *Mesure de la maturité syntaxique au moyen de la réécriture aux niveaux secondaire III et collégial*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1985.
- Dubuisson, C. et L. Emirkianian, Complexification syntaxique de l'écrit au primaire, *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 1, nos 1-2, 1981-1982, p. 61-74.
- Dubuisson, C., L. Emirkianian et L. Lemay, Structure des syntagmes nominaux, *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 1, nos 1-2, 1981-1982, p. 75-85.
- Dubuisson, C., L. Emirkianian et I. Mahy, L'Expression de la circonstance dans le texte écrit de l'enfant, *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 1, nos 1-2, 1981-1982, p. 89-99.

- Fayol, M., Analyse de langue, in A. Petitjean et H. Romian (éd.), *Enseigner le français*, Bruxelles: De Boeck et Paris: Duculot, 1986, p. 37-47.
- François, F., *Syntaxe et mise en mots, analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants*, Paris: CNRS, 1978.
- Gagné, G. et B. Lindfelt, *Principes directeurs pour l'amélioration du français, langue maternelle*, Rapport du Comité consultatif sur l'enseignement du français, langue maternelle, Québec: Conseil de la langue française, 1987.
- Gervais, F., *Quelques aspects de la subordination dans le langage d'enfants de 6e année*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1974.
- Goldberg, G., Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique, *La linguistique*, vol. 12, Fasc. 1, 1976, p. 3-34.
- Grévisse, M., *Le Bon usage*, Paris: Duculot, 1980.
- Harrell, L.E., A comparison of the development of oral and written language in school-age children, *Child development publications*, Lafayette, Indiana: Purdue University, 1957.
- Heider, F. et G. Heider, A comparison of sentence structure of deaf and hearing children, *Psychological Monographs*, vol. 52, no 1, 1940, p. 42-103.
- Hoppes, W.C., Considerations on the development of children's language, *Elementary Review*, no 11, 1934, p. 66-70.
- Hunt, K.W., Early blooming and late blooming syntactic structures, in C. Cooper et L. Odell (éd.), *Evaluating writing: describing, measuring, judging*, Urbana, Illinois: NCTE, 1977, p. 91-104.
- Hunt, K.W., *Grammatical structures written at three grade levels*, Champaign, Illinois, NCTE Research report no 3, 1965.
- Jakobson, R., Linguistique et poétique, in *Essais de linguistique générale*, Paris: Éditions de Minuit, 1963, p. 209-248.
- Jolivet, R., *Descriptions quantifiées en syntaxe du français*, Genève-Paris: Slatkine, 1982.
- Kayne, R., French relative «que», in M. Luján et F. Hensey (éd.), *Current Studies in Romance Linguistics*, Washington: Georgetown University Press, 1976, p. 225-299.
- Labov, W., *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphie: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LaBrant, L., A study of certain language development of children in grades 4-12 inclusive, *Genetic Psychology Monographs*, vol. 14, no 4, 1933, p. 387-394.
- Lefebvre, C., À propos de la fille dont que je sors avec ou l'acquisition des constructions relatives avec WH, in C. Lefebvre (réd.), *La Syntaxe comparée du français standard et populaire: approche formelle et fonctionnelle*, Québec: Office de la langue française, 1982, p. 301-320.
- Loban, W., *Language development: kindergarten through grade twelve*, Urbana, Illinois: NCTE Research report, no 18, 1976.
- Loban, W., *Language ability: grades ten, eleven and twelve*, Washington, D.C.: U.S Department of Health, Education and Welfare, Bureau of research, Final report, 1967.
- Mas, M., Recherches menées sur le terrain: maîtrise des structures syntaxiques au CM, *Repères*, no 43, 1977, p. 15-53.
- Menyuk, P., *Language and maturation*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1977.
- Menyuk, P., *Sentences children use*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1969.
- O'Donnell, R.C., W.J. Griffin et R.C. Norris, *Syntax of Kindergarten and elementary school children: a transformational analysis*, Urbana, Illinois: NCTE, 1967.
- Ouellet, L., Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves de 2e secondaire?, *Vie pédagogique*, no 35, 1985, p. 9-16.
- Paret, M.-C., *La Syntaxe dans l'écrit des adolescents*, Rapport de recherche, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1985.
- Patrice, Y., *Le Développement de la syntaxe et les élèves du secondaire*, Québec: Ministère de l'Éducation, D.G.D.P., S.R.E.P., 1979.
- Simon, J., *La Langue écrite de l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

- Sinclair - de Zwart, H., *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris: Dunod, 1967.
- Stormzand, M.F. et M.V. O'Shea, *How much English Grammar*, Baltimore: Warwich and York, 1924.
- Strickland, R., The Language of elementary school children: its relationship to the language of reading textbooks and the quality of reading of selected children, *Bulletin of the School of Education*, Indiana University, vol. 38, no 4, 1962, 129 p.
- Ters, M. et F. Ters, Enquête sur les progrès de la langue écrite, *Documents pédagogiques*, 1952, p. 9-12.
- Watt, A.F., *The Language and mental development of children: an essay in educational psychology*, London: George G. Harrap, 1944.