

Le modèle transformationnel est-il opératoire pour l'enseignement du français au cycle moyen ?

Dr. Belkacem Bentaïfour
E.N.S des Lettres et Sciences Humaines
Alger-Bouzaréah



Synergies Algérie n° 11 - 2010 pp. 59-73

Résumé : *Le modèle transformationnel est utilisé pour l'étude de la proposition relative dans les manuels du moyen. Dans la démarche suivie pour la décomposition-reconstruction d'une phrase complexe, on met l'accent sur la fonction anaphorique du pronom relatif, dont l'interprétation référentielle n'est pas clairement mise en rapport avec l'antécédent, aux dépens de sa fonction de subordonnant. En outre, l'apport sémantique de la relative à la principale n'apparaît pas sans oublier que les exercices mécaniques de transformation ne sont pas pertinents. Cette manière de procéder, basée ce modèle référentiel et une approche artificielle de la relative fondée sur une théorie qui reste à démontrer, et qui vise davantage à enseigner un savoir sur la langue que la langue elle-même est à abandonner pour une démarche fondée sur les approches communicatives. Ainsi, au lieu d'une on étudiera plutôt son rôle dans la qualification où elle intervient de manière naturelle et spontanée.*

Mots-clés : *modèle transformationnel - relative - anaphorique - antécédent - subordonnant - fonction - apport sémantique*

Abstract: *The transformational model is used to study the relative clause in the textbooks of the college. The adopted approach consists in splitting a complex sentence into two simple ones and then to build a complex sentence using two simple ones. This approach has several disadvantages :The emphasis is put on the anaphoric function of the relative pronoun at the expense of its subordinating function; the referential interpretation of the relative is not clearly shown in relation to the antecedent; the student can hardly distinguish the different functions of the relative pronoun; the semantic contribution of the relative to the main clause does not appear; the transformational mechanical drills are not relevant. Noting that this approach aims more at teaching knowledge about language and not language itself, we recommend leaving the referential model and adopting an approach based on the communicative approaches. Thus, instead of an artificial approach on the relative based on a theory which remains to be proved, we will rather study its role in the qualification in which it occurs naturally and spontaneously.*

Keywords: *transformational model - relative - anaphora - antecedent - subordinating - function - semantic contribution.*

المخلص: استعمل النموذج التحويلي لدراسة الاسم الموصول في الكتب المدرسية المستعملة في التعليم المتوسط في الثمانينيات. وكانت الطريقة المتبعة تعتمد على تفكيك الجملة المركبة إلى جملتين بسيطتين ثم تكوين جملة مركبة انطلاقاً من جملتين بسيطتين. وكانت هنا عدة نقائص: التركيز على الدور القياسي للاسم الموصول بقطع النظر عن دوره التركيبي، عدم ظهور علاقة واضحة بين التأويل المرجعي للاسم الموصول والاسم الموصول به، عدم وضوح الحالات الإعرابية المختلفة للاسم الموصول، عدم ظهور الإضافة الدلالية التي تأتي بها الجملة المبتدئة بالاسم الموصول، عدم نجاعة تمارين التحويل الآلية.

ويعد ملاحظة أن هذه الطريقة تهدف إلى تلقين معرفة عن اللغة أكثر منها تهدف إلى تعلم اللغة، نقترح التخلي عن النموذج التحويلي وتبني طريقة تعتمد على المقاربات الاتصالية. وهكذا بدلاً من مقارنة اصطلاحية للاسم الموصول تعتمد على نظرية غير مؤكدة فإنه يستحسن دراسة دور الاسم الموصول في الصفة حيث يأتي طبيعياً و عفواً.

الكلمات المفتاحية: نموذج تحويلي - موصول - قياسي - موصول به - تركيبي - حالات إضافية - إضافة دلالية.

Dans les manuels scolaires algériens ou français, on aborde les propositions relatives dès le collège (classes de 1^{ère}, 2^{ème} AM¹, ou de 6^{ème}, 5^{ème}, etc.). On rappelle à l'élève l'équivalence entre la relative et l'adjectif puis entre la relative et le complément du nom (notion déjà abordée en 6^{ème} année primaire ou en CM2). Il s'agit bien sûr d'équivalences sémantiques. On présente les phrases telles que *le travail de forage est très pénible* ou *le café est difficile à avaler* - phrases sans relative - comme sémantiquement incomplètes parce qu'elles ne contiennent pas de relatifs. Nous ne voyons pas sur quel critère on se base pour considérer les phrases qui contiennent des relatifs telles que «*le travail de forage que font les pétroliers est très pénible*» ou «*le café qui n'est pas sucré est difficile à avaler*» comme sémantiquement complètes. Ne faudrait-il pas tout simplement dire qu'il ne s'agit pas du même référent qui est mis en scène ? De plus, pour étayer cet argument, il n'est fait aucune allusion à la différence entre relatives déterminatives (ou restrictives) et relatives explicatives (ou appositives).

Par ailleurs, on continue toujours à considérer que la subordonnée relative sert à préciser le nom. Dans un article publié en 1999 (Bentaïfour, 1999) nous avons déjà signalé que le nom, lorsque ce n'est pas un nom propre, ne renvoie qu'à une notion et que c'est le GN qui permet la construction d'une valeur référentielle, c'est-à-dire qui donne accès à une représentation linguistique d'un référent.

Dans le manuel de 8^{ème} Année Fondamentale - actuellement 2^{ème} AM - pour aborder les relatives introduites par les pronoms «*qui*» et «*que*», on distingue quatre étapes :

Dans la première, on explique à l'élève le rôle du pronom relatif et la manière dont on pense que la relativisation se fait.

Pour fixer cette notion, on propose alors à l'élève de décomposer la phrase complexe dont la relative est introduite par **qui** ou **que** :

- (1) *Le café qui n'est pas sucré est difficile à avaler ;*
- (2) *Le travail de forage que font les pétroliers est très pénible ;*

Le modèle transformationnel est-il opératoire pour l'enseignement du français au cycle moyen ?

en deux phrases dites « phrases simples », P1 et P2 :

- (1) P1 - *Le café est difficile à avaler.*
P2 - *Le café n'est pas sucré.*
- (2) P1- *Le travail de forage est très pénible.*
P2- *Les pétroliers font le travail de forage.*

pour que l'élève remarque qu'un même groupe nominal est répété dans les deux phrases simples (P1 et P2).

Signalons au passage que la même démarche est utilisée dans certains manuels scolaires français.

Dans le manuel de R. Lajoie (2005 : 75-78), on part par exemple de la phrase complexe :

- *Le livre dont je t'ai parlé est très intéressant.*

on demande à l'élève de détacher la phase subordonnée de la phrase enchâssée en remplaçant le subordonnant.

P1 - *Le livre est très intéressant.*
P2 - *Je t'ai parlé de ce livre.*

pour qu'il remarque que le groupe nominal *Le livre* est répété dans les deux phrases simples (P1 et P2).

On procède de la même manière dans le manuel de J.L Madoré (2009 : 23-25). En effet, on fait retrouver les phrases simples constitutives d'une phrase complexe avec subordonnée relative en rappelant à l'élève qu'une phrase **complexe** (par opposition à la phrase **simple**) comprend plusieurs verbes conjugués, que chaque verbe est le noyau de ce que l'on appelle une **proposition** et que c'est le pronom relatif qui remplace le groupe nominal.

Exemple : *Madame Mac'Miche tira d'une poche une clef qui ouvrait une caisse masquée par une vieille armoire*

Cette phrase comprend deux verbes conjugués (**tira** et **ouvrait**) et donc deux propositions :

- *Madame Mac'Miche tira d'une poche une clef* (proposition principale)
- *qui ouvrait une caisse masquée par une vieille armoire* (proposition subordonnée relative).

On fait remarquer que les deux phrases simples qui ont servi à construire la phrase complexe sont :

P1- *Madame Mac'Miche tira d'une poche une clef.*
P2 - *Cette clé ouvrait une caisse masquée par une vieille armoire.*

Et que le mot **qui** est un pronom relatif qui remplace le groupe **cette clé**.

Dans le manuel de l'IPN, après avoir décomposé la phrase, on fait observer à l'élève que le GN répété dans P1 et P2 peut être évité en choisissant entre

deux solutions, soit l'emploi d'un pronom personnel, soit l'emploi d'un pronom relatif.

L'emploi du pronom personnel supprime la répétition mais les deux phrases sont simplement juxtaposées :

Le café est difficile à avaler. Le café n'est pas sucré.

→ *Le café est difficile à avaler ; il n'est pas sucré.*

ou *Le travail de forage est très pénible. Les pétroliers font le travail de forage.*

→ *Le travail de forage est très pénible ; les pétroliers le font.*

On ajoute que l'emploi du pronom relatif supprime la répétition mais que la deuxième phrase est subordonnée à la première et que les deux phrases indépendantes forment alors une phrase complexe :

Le café est difficile à avaler. Le café n'est pas sucré.

→ *Le café qui n'est pas sucré est difficile à avaler.*

De ce qui précède, on déduit que le rôle du relatif est :

- d'éviter la répétition ;
- de transformer deux phrases simples en une phrase complexe.

L'approche proposée par ces grammaires scolaires en matière de représentation du rôle du relatif et du mécanisme de fonctionnement de la relative appelle un certain nombre de remarques :

1. Tout d'abord, la démarche où l'on traite des relatives en termes de transformation ne doit pas être imposée de façon dogmatique à l'élève, ou alors elle n'aurait aucune valeur pédagogique. Il ne s'agit là que de la mise en œuvre d'une hypothèse sur la formation des relatives et elle devrait être présentée comme telle. Il est vrai que, pour des raisons pédagogiques, nous pouvons fort bien faire réfléchir l'élève sur la transformation relative en lui montrant qu'à partir de deux phrases indépendantes :

P1 - *Le café est difficile à avaler.*

→ P2 - *Le café n'est pas sucré.*

on peut obtenir une seule phrase :

Le café qui n'est pas sucré est difficile à avaler.

Mais ce ne peut être qu'un moyen, un artefact pédagogique transitoire parmi d'autres ; il ne doit être utilisé qu'en fonction d'objectifs précis et par rapport à une progression pédagogique. Il ne peut donc être retenu comme modèle de représentation des relatives pour toute la scolarité du collège, comme le font beaucoup d'auteurs de grammaires du français.

2. Ensuite, le parallèle tracé entre le rôle du pronom personnel et celui du pronom relatif pour supprimer la répétition peut prêter à confusion.

Le modèle transformationnel est-il opératoire pour l'enseignement du français au cycle moyen ?

En effet, si on ne montre pas à l'élève que la comparaison ne concerne que le rôle de reprise (notion d'anaphore) inhérent à l'emploi de ces deux types de pronom, il pourrait alors n'attribuer au pronom relatif qu'un seul rôle, celui de reprise anaphorique et occulter celui de subordonnant. N'oublions pas que le pronom relatif est un opérateur de subordination et qu'il est aussi en relation anaphorique avec son antécédent, ce qui n'est pas le cas du pronom personnel.

Si nous employons l'expression «relation anaphorique» pour qualifier le rapport qu'entretient le relatif avec son antécédent - alors que très souvent certaines grammaires parlent de relation de coréférence -, c'est parce que, dans la construction relative, la détermination de la valeur référentielle du relatif dépend de celle de l'antécédent. Une remarque critique s'impose d'ailleurs à propos de ces deux notions.

Traditionnellement, on parle de relation de coréférence entre l'antécédent et le pronom relatif et il nous paraît indispensable d'explicitier la différence entre une relation anaphorique et une relation de coréférence.

En ce qui concerne la coréférence, deux (ou plus de deux) expressions sont en *relation de coréférence* si elles dénotent le même objet du monde (référent) - quels que soient par ailleurs le mode d'existence de cet objet et la nature du monde mis en jeu dans l'activité de référenciation.

En conséquence, chacune des deux (ou plus de deux) expressions est autonome par rapport à l'autre (aux autres) et c'est l'identité de l'objet qui fonde la relation de coréférence.



De manière générale, deux expressions référentielles en relation de coréférence donnent des modes d'accès différents à ce référent non-linguistique (modes de donation du référent). D'où il convient de distinguer la *référence linguistique* (qui est une représentation d'un objet du monde construite dans et par la langue) et la *référence extralinguistique* qui est l'objet du monde que dénote une expression linguistique.

Exemple : *Le Premier ministre, le chef du gouvernement, l'actuel premier secrétaire du RND*, etc., toutes ces expressions peuvent avoir pour référent *Ahmed Ouyahia* mais aucune n'est équivalente, c'est-à-dire strictement substituable, à une autre ; chacune donne une représentation particulière de l'individu *Ahmed Ouyahia*.

Cette relation de coréférence va être articulée d'une part au contexte sémantique (connaissances encyclopédiques liées à l'intertexte) et, d'autre part, au contexte syntaxique (contraintes imposées par les impératifs de cohésion textuelle).

En ce qui concerne l'anaphore, étant donné un texte ou une séquence, deux (ou plus de deux) expressions linguistiques sont dans une *relation anaphorique* si la

assurent, pour des raisons de cohérence textuelle, la reprise de l'information. Il conviendra juste de lui montrer que, dans le cadre de la phrase complexe, la relation anaphorique est assurée par le pronom relatif.

Dans la troisième étape, on cherche à montrer à l'élève que la place de la subordonnée relative varie avec la fonction de l'antécédent.

On donne à l'élève des phrases simples :

- *Le vendeur attire beaucoup de clients.*
- *Il a lu les livres.*

On lui fournit des relatives :

- *qui vante sa marchandise.*
- *que son camarade lui a prêtés.*

et on lui demande d'identifier la fonction de l'antécédent avant d'introduire la relative.

- **Le vendeur** attire beaucoup de clients. → Le vendeur qui vante sa marchandise attire beaucoup de clients.

- Il a lu les livres → Il a lu les livres que son camarade lui a prêtés.

Nous estimons que cette procédure vise beaucoup plus à montrer à l'élève que la relative peut s'intégrer à tout GN, quelle que soit la fonction de celui-ci qu'à lui indiquer la place de la relative qui varie avec celle de l'antécédent. En effet, on demande à l'élève de retrouver les fonctions des GN que la relative complète pour repérer la place de la relative. Mais nous ne voyons pas en quoi la fonction de l'antécédent (sujet, COD, etc.) peut aider à retrouver la place de la relative. *Elle peut aider à déterminer la forme du relatif mais non la place de la relative.* Si l'objectif est de montrer la place de la relative par rapport à l'antécédent, il aurait été plus avisé de demander à l'élève d'identifier l'antécédent pour qu'il se rende compte que la proposition relative suit immédiatement l'antécédent, qu'elle se situe à droite du segment dont elle est l'expansion ou qu'il ne s'interpose aucun autre GN entre l'antécédent et le relatif (en restant simple, bien sûr car nous savons que dans certains cas elle peut en être séparée).

Si le but visé est de lui montrer le point d'enchâssement de la relative, cette démarche n'est d'aucune utilité puisqu'on fournit à l'élève et les relatives «*qui vante sa marchandise*»; «*que son camarade lui a prêtés*» et les GN à compléter «*le vendeur*»; «*les livres*». L'élève doit donc simplement placer les relatives «*qui vante sa marchandise*»; «*que son camarade lui a prêtés*» à côté des GN «*le vendeur*»; «*les livres*»; une manipulation qui ne nécessite ni réflexion ni raisonnement.

Dans la quatrième étape, on s'attelle à montrer à l'élève comment il doit distinguer entre la fonction du pronom relatif **qui** et celle du pronom relatif **que**.

Pour aborder la fonction de ces deux relatifs, on décompose la phrase complexe en deux phrases de base (P1 et P2) :

- P1 - Le café est difficile à avaler
(1) P2 - Le café n'est pas sucré.

- P1 - Le travail de forage est très pénible
(2) P2 - Les pétroliers font ce travail de forage.

On analyse les (P2) pour retrouver la fonction des GN à relativiser :

- (1) P2 - Le café n'est pas sucré
GN sujet GV
(2) P2 - Les pétroliers font ce travail de forage.
C.O.D

On transforme alors les deux phrases simples en une phrase complexe pour que l'élève remarque que les GN relativisés et les relatifs ont la même fonction :

Le café n'est pas sucré Le café qui n'est pas sucré est difficile à avaler.
GN sujet GV sujet

Les pétroliers font le travail de forage → Le travail de forage que font les pétroliers...
COD COD

et on en déduit que le relatif *qui* est généralement sujet et que le relatif *que* est complément d'objet direct.

Nous pensons que cette démarche présente un certain danger. En effet, demander à l'élève de décomposer une phrase complexe :

Le travail de forage que font les pétroliers est très pénible.

en deux phrases de base (P1 et P2) :

- P1 - Le travail de forage est très pénible
P2 - Les pétroliers font ce travail de forage.

pour qu'il retrouve le *groupe nominal répété* (le GNS de P1 et le GNC de P2), et l'inviter ensuite à analyser la P2 pour qu'il découvre la fonction du GN répété :

- P2 - Les pétroliers font ce travail de forage.
C.O.D

puis à attribuer celle-ci au relatif qui le représente :

Le travail de forage que font les pétroliers est très pénible.
COD

peut poser un certain nombre de problèmes à l'élève:

- Le premier concerne la décomposition de la phrase complexe : il n'est pas évident que l'élève trouve les phrases de base qui correspondent, selon certains ouvrages de grammaire française, à la phrase complexe. En effet, à partir de la phrase complexe :

Le travail de forage que font les pétroliers est très pénible ;

Le modèle transformationnel est-il opératoire pour l'enseignement du français au cycle moyen ?

l'élève peut trouver par exemple :

P1 - Les pétroliers font le travail de forage.

P2 - Ce travail de forage est très pénible.

et dans ce cas le GN de P2 n'est pas COD mais sujet :

P2 - Ce travail de forage est très pénible.

Sujet

- Le deuxième concerne les fonctions mises en jeu. Par expérience, nous savons que très souvent l'élève n'envisage pas les termes « sujet » et « objet » sur le plan métalinguistique mais plutôt sur le plan sémantique : sujet = une personne ; objet = une chose. Pour éviter cette confusion, il aurait été utile de préciser qu'il s'agit du sujet grammatical du verbe et du complément d'objet direct du verbe.
- Le troisième concerne la relation anaphorique qu'entretient le relatif avec son antécédent. Si on invite l'élève à décomposer la phrase complexe pour qu'il découvre dans les phrases de base (P1 et P2) que le relatif *représente le GN qui n'a pas été répété*, comment pourra-t-il comprendre alors que le relatif est en *relation anaphorique avec son antécédent*, c'est-à-dire que le référent de la proposition principale et de la subordonnée relative est le même ? Et que le relatif ne remplace pas un GN mais que son interprétation référentielle dépend d'un terme antérieur (d'une autre expression) qui figure dans la phrase ?

En ce qui concerne la fonction des pronoms relatifs, nous avons constaté, lors d'une enquête que nous avons effectuée dans le cadre d'une recherche menée dans un certain nombre d'établissements de la wilaya d'Alger, qu'elle était à l'origine de la plupart des erreurs commises par les élèves de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} AM. En effet, *plus de 60 % des déviations portaient sur le mauvais choix du relatif* (Bentaïfour, 2003). Ce pourcentage d'erreurs très élevé permet de dire que la démarche prônée par beaucoup d'ouvrages de grammaire est loin d'être satisfaisante.

Nous ajouterons quelques remarques adjacentes au sujet des phrases sur lesquelles on fonde la phase d'analyse.

La première concerne le point d'enchâssement des relatives ; dans les deux exemples proposés, nous remarquons que la relative est enchâssée dans la principale :

P1 - Le travail de forage est très pénible.

P2 - Les pétroliers font le travail de forage.

→ Le travail de forage **que font les pétroliers** est très pénible.

P1 - Le café est difficile à avaler.

P2 - Le café n'est pas sucré.

→ Le café **qui n'est pas sucré** est difficile à avaler.

Pour commencer, il aurait été préférable de proposer des exemples où les relatives suivent la principale :

P1 - Mon père boit **le café**.

P2 - **Le café** n'est pas sucré.

→ Mon père boit le café qui n'est pas sucré.

P1 - Les pétroliers font **le travail de forage**.

P2 - Les ingénieurs planifient **le travail de forage**.

→ Les pétroliers font le travail de forage **que les ingénieurs planifient**.

Ces exemples poseraient moins de problèmes à l'élève au début. Il n'est pas exclu par la suite de faire travailler l'élève sur des cas de relatives enchâssées dans la principale.

La deuxième est que le niveau de scolarisation des élèves (1^{ère} AM) ne permet pas de travailler sur des phrases qui comportent des insertions : *Le travail de forage que font les pétroliers*. Cette insertion risque de poser un problème d'identification de la fonction du GN *les pétroliers*. (GN postposé : ... font les pétroliers = objet ; GN antéposé : les pétroliers font...= sujet).

On peut donc éviter une telle complication en proposant simplement des relatives qui suivent la principale telles que «Les pétroliers font le travail de forage que les ingénieurs planifient.»

Enfin, nous voudrions revenir sur ce problème de la transformation relative. Nous pensons que pour traiter des relatives, deux possibilités sont offertes :

- soit considérer que la phrase complexe contenant une relative est issue d'une transformation : P1 étant la phrase matrice et P2 la phrase enchâssée ; c'est ce que proposait N. Chomsky dans la première version de sa *Grammaire générative et transformationnelle*. C'est aussi ce que proposent les manuels qui s'inspirent de cet auteur, en particulier ceux élaborés au niveau de l'IPN d'Alger dans les années 70-80 ;
- soit refuser les transformations et considérer qu'il existe une phrase complexe contenant une expansion du GN qui s'appelle une relative au même titre qu'un GN complété par un adjectif qualificatif épithète. Nous ne pouvons pas dire par exemple que : *Je possède une chemise blanche* est issue de la transformation de *Je possède une chemise et cette chemise est blanche*.

Il faut trancher, aussi bien sur le plan théorique que sur le plan didactique. Pour cela nous prendrons un exemple concret.

Décomposer la phrase complexe

(1) P3 -*Le café qui n'est pas sucré est difficile à avaler,*

en deux phrases dites « phrases simples », P1 et P2 :

P1 - *Le café est difficile à avaler.*

P2 - *Le café n'est pas sucré.*

pose un certain nombre de problèmes à l'élève :

- Premièrement, un problème sémantique, comparable à celui que posait l'analyse logique³ (P1 n'a pas du tout le même sens que celui de la phrase complète du fait du statut d'expansion déterminative de la relative dans l'exemple (1) ; de plus la détermination de « café » devient problématique : de quel café s'agit-il ?).

• Deuxièmement, des problèmes de procédure :

- élaboration de phrases fictives (P1 à extraire, P2 à inventer) ;
- échange entre un GN et un pronom relatif, avec éventuellement changement de place dans la cas de pronoms relatifs compléments ;
- opération d'enchâssement dans une phrase où l'on n'a pas prévu d'emplacement pour cela. Il faudrait au minimum présenter P1 sous la forme :
P1 - Le café + () est difficile à avaler.

où () indiquerait la nécessaire présence d'un segment et « + » le fait que ce segment se rattacherait à « le café ».

• Troisièmement, un problème de non-émergence de la notion de dépendance de la relative. En effet, l'élément *qui n'est pas sucré* ne peut pas être une phrase isolée comme *le café n'est pas sucré* ou *il n'est pas sucré*, qui peuvent constituer la réponse à une question (par exemple : comment est le café ?).

Force est de constater que la mécanique transformationnelle présente des limites aux plans sémantique et énonciatif. Dès lors, il devient préférable de renoncer aux procédures transformationnelles pour considérer que l'on a des structures différentes que l'on ne fera pas dériver les unes des autres et entre lesquelles on choisira en fonction de ce que l'on veut dire ou écrire.

Du point de vue didactique, en tant qu'enseignants, nous avons tout intérêt à renoncer au modèle transformationnel qui, d'une part, est loin d'être satisfaisant au plan théorique et qui, d'autre part, en mobilisant trop largement l'attention et les énergies sur la mécanique, laisse dans l'ombre le plus important, à savoir la dimension sémantique et énonciative des phrases à travers leurs formes.

Si nous revenons à l'exemple de la transformation relative que nous avons citée plus haut, nous pouvons nous demander si, quand il a besoin d'utiliser une phrase complexe contenant une relative dans un discours écrit, l'élève part de deux phrases (P1 et P2) pour réaliser les différentes opérations de relativisation et obtenir une phrase P3 ou bien s'il recourt directement à la phrase P3. S'il emploie directement la phrase P3 dont il a besoin, à quoi peut alors servir la mécanique transformationnelle si l'on se situe d'un point de vue cognitif et non dans une perspective de modélisation d'un fonctionnement syntaxique? S'il choisit directement la phrase P3, alors la grammaire a un autre rôle à jouer ; elle doit mettre l'élève en mesure de percevoir à la fois les différences structurelles entre la phrase simple et la phrase complexe dont le GN contient une relative et les différences sémantiques et référentielles.

Il y a encore deux autres raisons pour renoncer au modèle transformationnel. La première est que les enseignants du moyen, du fait d'une formation insuffisante, ne maîtrisent pas la syntaxe générative et transformationnelle. La conséquence en est que, sitôt sortis des exemples du manuel, ils commettent - en toute bonne foi - de graves erreurs dans la manipulation des exemples.

La seconde est que le modèle transformationnel est un modèle descriptif qui n'a pas du tout été conçu pour l'enseignement, ce que N. Chomsky avait d'ailleurs lui-même affirmé. En tant que tel, ce modèle ne devrait pas être présenté à des élèves qui sont encore en phase d'apprentissage mais à des étudiants qui ont déjà une certaine maîtrise de la langue et que l'on veut faire réfléchir sur son fonctionnement.

Nos élèves du moyen ont besoin d'étudier la langue elle-même et non pas d'acquérir un savoir sur la langue, encore moins quand il repose sur des hypothèses. Alors inspirons-nous plutôt, dans les leçons que nous leur destinons, de travaux fondés sur les approches communicatives, comme ceux de P. Charaudeau, G.-D. de Salins ou E. Berard et C. Lavenne, qui proposent d'étudier les relatives dans un cadre pratique, celui de la qualification. Ainsi la grammaire ne servira plus à encombrer les esprits ; elle jouera pleinement son rôle, qui est de participer à l'amélioration de l'expression.

Notes

¹ 1^{ère} AM : Année Moyenne dans le système éducatif algérien

² Ni = Nom identifié

³ La grammaire traditionnelle traitait la subordonnée relative dans le cadre de l'analyse logique en distinguant une proposition principale et une proposition relative. Ce type d'analyse présentait l'inconvénient de faire éclater le groupe nominal (qu'ignorait d'ailleurs ce type de grammaire qui était une grammaire de mots et non de groupes) et de masquer ainsi le statut réel de la relative, même si on lui reconnaissait le statut de complément de l'antécédent. Les élèves de l'enseignement fondamental, et plus tard ceux de l'enseignement secondaire, ont toujours eu les plus grandes difficultés à distinguer la fonction du pronom relatif qui a pour antécédent X et qui est le sujet ou le complément de Y, de la fonction de la subordonnée relative qui est complément de l'antécédent X. En outre, cette désarticulation fait émerger une proposition principale dont le contenu sémantique ne correspond pas à celui de la phrase complète.

Bibliographie

Bentaïfour, B. 1999. « Le nom virtuel et le nom actuel ». Actes du colloque *D'une langue à l'autre*, Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Bentaïfour, B. 2003. « Les activités remédiatives ». Revue *El-Moubarriz*, n° 06, Alger.

Berard, E. ; Lavenne, C. 1989. *Grammaire utile du français*. Paris : Didier/Hatier.

Besse, H. ; Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier/Hatier.

Bouix-Leeman, D.1993. *La grammaire ou la galère ?* Bertrand-Lacoste : CRDP Midi-Pyrénées.

Boyer, H. ; Butzbach, M. ; Pendaux, M. 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*. Paris : CLE International.

Campana, M. ; Castinaud, F. 1999. *Comment faire de la grammaire*. Paris : Editions E.S.F.

- Charaudeau, P. 1994. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Chomsky, N. 1957. *Structures syntaxiques*. Traduction française, Paris : Le Seuil.
- Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*. Paris : Didier / Hatier.
- De Salins, G.-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.
- Fuchs, C. 1987. « Les types de relatives ». In *Langages*, n° 88, Paris : Larousse.
- Fuchs, C. ; Milner, J. (1979) : *A propos des relatives*, Paris, Selaf.
- Godard, D. 1988. *La syntaxe des relatives en français*. Paris : Editions du C.N.R.S.
- Gross, M. 1975. *Méthodes en syntaxe*. Paris : Hermann.
- I.P.N. (1992) : *Manuel de français, 8^{ème} Année Fondamentale*, Livre de l'élève, Alger.
- I.P.N. 1992. *Manuel de français, 8^{ème} Année Fondamentale*, Livre du maître, Alger.
- Lajoie, R. 2005. *La subordonnée relative*. Paris : Larousse.
- Madore, J-L. 2009. *Les propositions relatives - leçon et exercices*. Paris : Larousse.
- Milner, J.C. 1973. « Ecoles de Cambridge et de Pensylvanie : deux théories de la transformation », *Langages*, n° 22.
- Milner, J-C. 1978. *De la syntaxe à l'interprétation*. Paris : Editions du seuil.
- Muller, C. 1996. *La subordination en français*. Paris : Armand Colin.
- Nique, C. 1974. *Initiation méthodique à la grammaire générative*. Paris : A. Colin
- Sandfeld, K. 1965. *Syntaxe du français : les propositions subordonnées*. Genève : Droz.
- Touratier, C. 1980. *La relative, essai de théorie syntaxique*. Paris : Klincksieck.
- Zribi-Hertz, A. 1996. *L'anaphore et les pronoms : une introduction à la syntaxe générative*. Paris : Septentrion, Presses universitaires.