

**Conception de l'activité de syntaxe dans un ouvrage
pour étudiants en première année licence de français
en Algérie**



**The Design of the Syntactic Activity in a Book
for First-year French Bachelor Students in Algeria**

ISSAD Djamal

Université Ibn Khaldoun – Tiaret, (Algérie), djamelissad@yahoo.fr

Résumé:

La présente recherche interroge les modes de conception et d'articulation relatifs à l'activité de syntaxe dans un ouvrage pour étudiants en première année licence de français en Algérie. La trilogie de Viviane et Gilbert de Landsheere inspirée des concepts de Bloom a permis de mettre en évidence les dysfonctionnements dus aux choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes aux trois objectifs (maîtrise, transfert et expression) visés par cette activité.

Mots clés : conception de l'activité de syntaxe ; concepts de Bloom ; dysfonctionnements ; ouvrage de syntaxe ; trilogie de V. et G. de Landsheere.

Summary:

This research questions the modes of conception and articulation relating to the activity of syntax in a work for first year BA students of French in Algeria. Viviane and Gilbert de Landsheere's trilogy inspired by Bloom's concepts has made it possible to highlight the dysfunctions due to the choices made in the difference in the hierarchies inherent in the three objectives (mastery, transfer and expression) targeted by this activity.

Keywords: syntax activity design; Bloom concepts; malfunctions; syntax book; trilogy by V. and G. de Landsheere

1. INTRODUCTION

Cette contribution pose la problématique du mode de conception et d'articulation de l'activité de syntaxe dans un ouvrage pour étudiants en première année licence de français en Algérie.

Le choix de ce sujet a été motivé essentiellement par le souci de faire ressortir les besoins de nos étudiants au niveau de leur cursus universitaire. L'évidence de ces besoins tant langagiers que linguistiques, apparaît à l'intérieur et en dehors de l'université.

La syntaxe est une partie de la grammaire qui constitue en classe de langue une des composantes fondatrices de l'art de bien parler et de bien écrire. L'homme exprime généralement ses idées, ses sentiments, ses volontés et ses sensations par la parole, et c'est le langage parlé, ou par l'écriture, et c'est le langage écrit.

C'est par phrases que nous pensons et que nous parlons ; la phrase est un assemblage organisé logiquement et grammaticalement pour exprimer un sens complet ; elle est la véritable unité linguistique.

La phrase est constituée par des mots, c'est-à-dire par des sons ou assemblages de sons exprimant un sens.

Le langage écrit représente les sons au moyen d'un système de signes ou caractères appelés lettres.

Maîtriser les préceptes de la grammaire n'est pas une chose aisée, car l'assimilation de ses mécanismes devrait se faire dès le premier contact avec ce système linguistique. Or, une pédagogie de la grammaire nécessite une analyse systématique des besoins langagiers des apprenants ainsi qu'une restructuration des contenus proposés. Un curriculum d'une langue à apprendre devrait se baser sur le niveau du code linguistique à apprendre, le contenu à enseigner, les objectifs à atteindre et les compétences langagières à installer.

Pour permettre à l'apprenant de comprendre une langue et de l'écrire de façon correcte, il importe de le responsabiliser didactiquement en lui faisant apprendre le réinvestissement de ces acquis et l'auto-évaluation de ces productions orales et écrites. Selon Chiss (2002) : « *La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives (d'où la proposition de grammaire à « double entrée »).* »(p. 13)

En Algérie, la réalité de la classe, lors de l'enseignement de la grammaire, montre que les apprenants éprouvent des difficultés de plusieurs natures et n'arrivent pas à réinvestir leurs acquis et réactualiser leurs connaissances en termes de lecture et d'écriture.

Toute réflexion sur la didactique de la grammaire et les erreurs morphosyntaxiques commises par les apprenants implique de prendre en considération leurs niveaux ainsi que les difficultés rencontrées lors de l'exploitation du potentiel syntaxique de cette langue.

Notre question principale est de voir si la didactique de la syntaxe est suffisamment réfléchi dans l'ouvrage qui lui est inhérent ?

A partir de cette question principale, d'autres questions subsidiaires ont surgi, plus précisément :

- Comment est conçue l'activité de syntaxe dans l'ouvrage en question ?
- Exerce-t-elle les étudiants aux opérations mentales les plus complexes ?

Pour répondre à ces questions de recherche, deux hypothèses sont émises :

- L'activité de syntaxe ne serait pas conçue selon une hiérarchie inhérente aux trois objectifs.
- Elle ne permettrait ni le transfert des apprentissages, ni l'expression.

Autrement dit, notre recherche a pour objectif de décrire et d'analyser le dispositif des savoirs en syntaxe à faire acquérir aux étudiants. Elle expose aussi quelques raisons qui génèrent les contraintes d'acquisition et de développement des compétences langagières et linguistiques.

2. La grammaire

2.1 Définition

La grammaire vient du latin « grammatica », elle signifie « l'art de bien écrire ». Il s'agit de la science qui a pour objet l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. Elle représente l'ensemble des règles qu'il faut respecter pour parler et écrire correctement une langue et formuler clairement ce que l'on souhaite exprimer. Pour Arnauld et Lancelot (1660) : « *La grammaire est un art qui enseigne à bien lire, à parler congrûment, à prononcer avec netteté, et à écrire correctement.* » (p.19). Son objectif est de décrire les règles qui régissent la langue et d'analyser les mécanismes qui sous-tendent sa structuration syntaxique.

La grammaire comporte deux grandes parties :

- a) L'étude des éléments qui constituent la langue (nom, verbe, adjectif ...)
- b) L'étude de leurs fonctions dans la phrase

Un nom peut avoir la fonction de sujet, complément ...

2.2 Les parties de la grammaire

En plus de la syntaxe, il y a d'autres parties qui constituent la grammaire :

2.2.1 La phonétique

Elle étudie des éléments constitutifs de la langue : les sons humains indépendamment de leur fonction langagière, elle s'intéresse à la langue parlée. Selon Yvon (2010) : « *La phonétique s'intéresse aux sons en tant qu'unités acoustiques produites par un mécanisme physiologique ; la phonologie, aux sons en tant qu'éléments d'un système.* » (P.27)

2.2.2 La phonologie

Elle étudie la production des sons ainsi que leurs fonctions langagières. Elle fait appel à la phonétique dans les différents systèmes d'articulation et à la sémantique dans les traits phonémiques et sémiques distinctifs. Pour Walter

(1977) : « *La phonologie ou phonématique est une branche de la linguistique qui étudie l'organisation des sons d'une langue afin de former un énoncé.* » (p.13)

2.2.3 La morphologie

Elle étudie la formation des mots ainsi que leur variabilité à savoir : la désinence des verbes, le genre des mots, ... Elle est définie par Haude (2015) comme étant « *l'étude de la co-variation systématique des mots* ». (p.3). Selon les règles morphosyntaxiques, les mots sont classés ainsi : le nom, le déterminant, le pronom, l'adjectif, l'adverbe, le verbe, la préposition, les conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination, les mots-outils ainsi que les interjections.

2.2.4 La lexicologie

Elle étudie le potentiel lexical d'une langue à savoir les mots que recouvre ce code linguistique ainsi que leur (s) sens étymologique (s). Pour Eluerd (2000) : « *Elle est la discipline de la linguistique consacrée à l'étude des mots. Elle s'intéresse à leur nature, à leur étymologie mais aussi aux relations systémiques (notamment sémantiques) qui les caractérisent.* » (p.9)

2.2.5 La sémantique

Elle étudie les relations qu'entretiennent les signifiants avec leurs signifiés ainsi que les rapports existant entre le sens et son effet sémantique (le cas de la polysémie de mots). Selon Chomsky (1975) : « *La sémantique est une branche de la linguistique qui étudie les signifiés, ce dont on parle, ce que l'on veut énoncer.* » (p.39)

2.2.6 La syntaxe

La syntaxe qui est une partie de la grammaire, étudie les relations entre les mots et entre les syntagmes au sein de l'énoncé ainsi que leur(s) fonction(s) grammaticale(s), lesquelles sont : la fonction de sujet, la fonction d'objet et la fonction d'attribut. Selon Chervel (1977) la syntaxe est :

L'ensemble des lois qu'elle énonce concernant les relations que les mots entretiennent dans l'énoncé. Et la théorie syntaxique organise autour d'elle tout le reste, la classification des mots et les sous-classes, leurs définitions, les procédures de découverte, la formulation des règles et même la présentation des faits de morphologie. (pp. 26-27)

3. Protocole d'expérimentation

Le matériel expérimental est composé d'un ouvrage de syntaxe intitulé « Précis de syntaxe française », élaboré par Nicole Le Querler et destiné aux étudiants de lettres et de langues. Il a été édité pour la première fois en 1994 par les presses universitaires de Caen. Le livre est présenté en trois grandes parties, chacune est divisée en plusieurs chapitres :

-Première partie : Les classes de mots, les catégories de syntagmes et la phrase syntaxique

Chapitre 1 : Les classes de mots

Chapitre 2 : Les catégories de syntagmes

Chapitre 3 : L'organisation de la phrase syntaxique

-**Deuxième partie** : Les fonctions primaires

A. Les fonctions primaires essentielles

Chapitre 4 : Le sujet

Chapitre 5 : Le complément d'objet, le complément d'agent et le complément du présentatif

Chapitre 6 : Les attributs et le locatif

B. Les fonctions primaires accessoires

Chapitre 7 : Les compléments circonstanciels

-**Troisième partie** : Les fonctions secondaires

Chapitre 8 : Les expansions du nom et du pronom

Chapitre 9 : Les expansions de l'adjectif et de l'adverbe

Chaque chapitre de ce précis de syntaxe française est constitué de deux parties distinctes :

- une partie théorique définissant, sur des critères formels, les catégories et les fonctions des différents syntagmes composant la phrase.
- une partie pratique proposant des exercices corrigés et des exercices non corrigés, les exercices corrigés étant conçus comme un prolongement de la partie théorique, avec l'analyse de la structure syntaxique d'énoncés attestés.

Pour notre recherche, il ne s'agit nullement d'une étude exhaustive de l'ouvrage mais ce qui nous intéresse, c'est la partie pratique de la première partie de ce livre : les classes de mots, les catégories de syntagmes et la phase syntaxique qui correspondent au programme de la première année licence de Français en Algérie.

Nous nous limiterons à l'analyse des exercices de syntaxe proposés pour donner un aperçu sur les objectifs visés par ces exercices.

Pour cela, nous nous référons aux travaux de Roegiers (2000, pp. 142-144) qui situe sa démarche inductive au centre des activités d'apprentissage. Ce qui suppose que tout objet d'apprentissage est induit après une découverte des caractéristiques de l'apprenant, sur la base d'un questionnement et de la production. Son postulat de base est que la connaissance des représentations mentales du public est le préalable à tout apprentissage.

Nous nous basons aussi sur la table de spécification de Bloom (1971) qui croise, d'une part, les capacités nécessaires pour maîtriser la compétence et d'autre part, il croise les contenus sur lesquels ces capacités s'exercent. A titre d'exemple, si nous confrontons l'apprenant à une situation vécue, ce dernier devra être capable d'identifier les problèmes posés par cette situation et de proposer des solutions appropriées.

L'une des taxonomies d'objectifs d'apprentissage qui est une source d'inspiration pour la recherche en évaluation de programmes, est celle de Bloom (1969, pp. 220-229). Elle nous propose une hiérarchie de catégories cognitives (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation) qui représentent des processus mentaux que les apprenants manifestent dans une

situation d'apprentissage et (ou) de test. Chacune est subdivisée en sous-catégories qui représentent des applications différentes de ces processus mentaux :

- **Connaissance**

La connaissance implique le rappel des faits particuliers ou généraux, des processus ou des méthodes, des structures ou des modèles. Cette catégorie décrit les activités qui concernent la mémoire simple ou le rappel. Elle se subdivise en douze sous-catégories.

- **Compréhension**

La compréhension constitue le niveau le plus élémentaire de l'entendement intellectuel. A ce niveau, l'apprenant connaît l'information qui lui est communiquée mais il n'est pas nécessairement capable d'établir des liens entre celle-ci et d'autres informations, ou encore d'en saisir toutes les implications. Cette catégorie est subdivisée en transposition, interprétation et extrapolation.

- **Application**

L'application concerne l'utilisation de données abstraites dans des situations particulières et concrètes. Ces données abstraites peuvent être des idées générales, des règles de procédure ou encore des méthodes courantes : elles peuvent également être des principes, des théories à mémoriser ou à appliquer.

- **Analyse**

L'analyse suppose la capacité de séparer en ses parties composantes une communication dans le but de rendre ses relations entre les idées et (ou) le lien hiérarchique entre ces idées plus clairs. Cette catégorie se subdivise en analyse des éléments, analyse des relations et analyse des principes d'organisation.

- **Synthèse**

La synthèse consiste à rassembler des éléments ou des parties dans le but de former un tout. Cette capacité suppose l'utilisation et la combinaison des fragments, des éléments, des parties pour former un plan cohérent ou une structure organisée qui n'existait pas auparavant. Cette catégorie se subdivise en production d'une œuvre personnelle, élaboration d'un plan d'action et dérivation d'un ensemble de relations abstraites.

- **Evaluation**

L'évaluation implique la formulation de jugements sur la valeur des méthodes et du matériel utilisés dans un but précis. Des jugements qualitatifs et quantitatifs sont formulés quant à l'adéquation entre des phénomènes et un ensemble de critères. Les critères peuvent provenir de l'étudiant ou lui être suggérés. Cette catégorie se subdivise en critique interne et critique externe.

Cette taxonomie va des processus mentaux les plus simples (connaissance) aux plus complexes (évaluation). Elle nous indique qu'une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice, donc sa conception devrait nécessiter un soin particulier.

L'originalité de la trilogie de Viviane et Gilbert de Landsheere (1984, pp. 69-99) tient au fait que ces deux spécialistes visent directement une évaluation totalement intégrée à l'apprentissage. Ils reclassent les concepts de Bloom en trois objectifs qui, à court, moyen et long terme, permettent d'évaluer les acquis :

- **Maîtrise**

La maîtrise peut s'évaluer dans le court terme. Elle correspond aux niveaux inférieurs de « connaissance » et « compréhension » définis par Bloom. Les tests, bien cadrés, ne demanderont à l'apprenant qu'un choix à faire parmi un nombre limité de réponses prévisibles.

- **Transfert**

Cette capacité de transférer des maîtrises de connaissances à un champ d'application est essentielle dans le processus de l'apprentissage et de l'éducation. Elle est évaluée soit dans le moyen terme, en cours de cursus, soit dans le long terme, lorsque l'apprenant devra, dans sa vie d'adulte professionnelle ou sociale, utiliser des savoirs et des savoir-faire acquis en situation scolaire. En classe, l'évaluation des transferts sera critériée, les performances de l'apprenant devront être observables, mais elles ne seront pas tant mesurées qu'appréciées. Selon les niveaux définis par Bloom, le transfert recouvre les domaines compris entre les activités d' « analyse » et celles de « synthèse ».

- **Expression**

L'expression touche les niveaux supérieurs (les mécanismes intellectuels complexes) de la taxonomie de Bloom. La performance attendue de l'apprenant n'est plus du tout aussi prévisible. La tâche demandée fait non seulement appel aux savoirs et aux savoir-faire acquis, mais également à la personnalité de chaque apprenant, à sa propre créativité. Elle est appréciable selon divers critères. C'est sur le long terme qu'on jugera de la capacité de l'apprenant à s'exprimer et à créer.

4. Exploitation des résultats

Pour une lecture simple des résultats de notre exploration des contenus des exercices, nous avons regroupé les différentes catégories cognitives en trois ensembles et selon le verbe d'action que propose la consigne.

Concernant le premier semestre qui traite des classes de mots, nous constatons un grand déséquilibre entre les trois ensembles d'objectifs. En effet, un taux très élevé (75%) des exercices sont orientés vers la maîtrise. Un taux plus modéré (25%) est consacré à l'expression alors que le transfert est réduit à un pourcentage nul.

Pour le second semestre qui traite des catégories de syntagmes et de l'organisation de la phase syntaxique, la moitié des exercices (50%) sont orientés vers la maîtrise, contre (22,22%) des exercices orientés vers le transfert et (27,77%) vers l'expression.

L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs des exercices de syntaxe, nous montre que la

hiérarchie des opérations mentales n'est pas respectée. Un nombre considérable de ces exercices sont orientés vers les processus mentaux les plus simples au détriment des plus complexes : (60%) sont orientés vers la connaissance, (00%) vers la compréhension, (00%) vers l'application, (13,33%) vers l'analyse, (16,66%) vers la synthèse et (10%) vers l'évaluation. Alors que, selon les nouvelles théories de l'apprentissage, il faut doter les apprenants d'un esprit d'analyse, de synthèse, critique, créatif ... pour stimuler leurs imaginations et développer leurs intelligences.

Si l'« analyse » est la catégorie cognitive qui vise davantage, chez les étudiants, le besoin de réflexion sur le fonctionnement syntaxique de la langue et l'aspect formel, nous remarquons que l'ouvrage de syntaxe ne propose pas un nombre important d'exercices pour le développement de cette opération mentale ; en effet, 08 catégories cognitives sur les 60 du livre sont très insuffisantes pour permettre le maniement des structures syntaxiques.

Pour Viviane et Gilbert de Landsheere, la « connaissance » et la « compréhension » sont les catégories cognitives qui favorisent chez les étudiants la maîtrise et dont les objectifs portent sur un univers entièrement circonscrit et connu. La pédagogie contemporaine ne songe plus à limiter l'enseignement aux objectifs de maîtrise. Mais il ne peut être question de les négliger totalement. Un nombre très important d'exercices sont orientés vers la première catégorie et aucun exercice vers la deuxième. En effet, 36 catégories cognitives sur la totalité représentent un taux de (60%) qui est très élevé par rapport aux deux autres ensembles : transfert et expression.

L'« application » et l'« analyse » sont les catégories cognitives qui favorisent chez les étudiants le transfert des apprentissages. Mais, force est de constater que ce livre ne propose aucun exercice pour le développement de la première opération mentale et un nombre très insuffisant pour le développement de la seconde. En effet, 08 catégories cognitives sont très insuffisantes pour exercer les étudiants au transfert, cela représente un taux de (13,33%) qui limiterait l'application des comportements appris dans un cadre donné à un autre. Parfois, cet autre cadre présente de telles similitudes avec le premier qu'on parlera de transfert direct. Dans d'autres cas, la situation sera beaucoup plus éloignée du connu et, pour résoudre le problème, des éléments pertinents devront être extraits de plusieurs expériences antérieures, puis recombinaison et transférés à la situation nouvelle.

La « synthèse » et l'« évaluation » sont les catégories cognitives qui favorisent chez les étudiants l'expression. Cependant ce livre ne propose pas un nombre substantiel d'exercices pour le développement de ces deux opérations mentales. Effectivement, 16 catégories cognitives sont insuffisantes pour exercer les étudiants à l'expression et à la création, cela représente un taux de (26,66%).

5. CONCLUSION

Le constat établi à l'issue de ce travail fait ressortir des insuffisances dans la conception et l'articulation de l'activité de syntaxe dans l'ouvrage en question, dues aux choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes aux trois objectifs visés par cette activité. Ce qui n'est pas sans répercussions sur le comportement des étudiants en classe ou dans leur vie quotidienne.

La séparation entre les objectifs de maîtrise, de transfert et de création constitue, croyons-nous, une grave erreur : il s'agit plutôt d'un continuum. Lors de la conception des consignes, on ne peut pas faire appel au seul processus mental de connaissance, ni de demander aux étudiants d'analyser un phénomène avant de le comprendre et ceci, avant de le connaître.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus pourraient constituer l'esquisse pour une réflexion plus approfondie. Nous en sommes conscients dès que nous avons mis en chantier notre bien modeste travail.

6. Bibliographie :

Arnauld, A. et Lancelot, C. (1660). *Grammaire générale et raisonnée*, Pierre Le Petit, Paris.

Bloom, B.-S., Hastings, J.-Th., Madaus, G.-F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York.

Bloom, B.-S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, tome 1 : « Domaine cognitif », Education nouvelle, Montréal.

Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris.

Chiss, J.-L. (2002). « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », *Cahiers de l'ILSL*, 13, pp. 129-138.

Chomsky, N. (1975). *Questions de sémantique*, Seuil, Paris.

De Landsheere, V. et G. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris.

Eluerd, R. (2000). *La lexicologie*, PUF, Paris.

Haude, K. (2006). *A Grammar of Movima*. Doctoral diss., Radboud University Nijmegen.

Le Querler, N. (1994). *Précis de syntaxe française*, Presses Universitaires de Caen.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, Bruxelles.

Walter, H. (1977). *Phonologie du français*, PUF, Paris.

Yvon, D. (2010). « Phonologie du français », *Nouveaux Cahiers de la Sorbonne*, 4, pp. 54-67.

7. Annexe :

Activité de syntaxe (consignes)

Semestre (1) :

1) Dans le texte suivant, dites à quelle classe de mots appartiennent les mots en italique, en justifiant votre réponse.

- 2) Dans les phrases suivantes, dites à quelle classe de mots appartient le mot *tout* (*tous, toute*), en justifiant votre réponse.
- 3) Inventez des phrases où *courant* appartiendra à plusieurs classes de mots différentes.
- 4) Etude des pronoms dans le texte ci-dessous. Vous établirez un relevé exhaustif des pronoms du texte, vous en ferez un classement raisonné et vous direz s'ils sont représentants ou non. En ce qui concerne les pronoms personnels, vous préciserez s'ils sont conjoints ou disjoints.
- 5) Etude des déterminants dans le texte de Flaubert qui a été donné dans l'exercice (4).
- 6) Etude des prépositions dans le texte de Flaubert qui a été donné dans l'exercice (4).
- 7) Dans le texte suivant, dites à quelle classe de mots appartiennent les mots en italique, en justifiant votre réponse.
- 8) Dans les phrase suivantes, dites à quelle classe de mots appartient le mot *leur* (*leurs*), en justifiant votre réponse.
- 9) Inventez des phrases où le mot *faux* appartiendra à plusieurs classes de mots différentes.
- 10) Etude des pronoms dans le texte ci-dessus. Vous établirez un relevé exhaustif des pronoms du texte, vous en ferez un classement raisonné et vous direz s'ils sont représentants ou non. En ce qui concerne les pronoms personnels, vous préciserez s'ils sont conjoints ou disjoints.
- 11) Etude des déterminants dans le texte de Nina Berberova donné dans l'exercice (10).
- 12) Etude des prépositions dans le texte de Nina Berberova donné dans l'exercice (10).

Semestre (2) :

- 13) Inventez une phrase qui comportera :
 - un syntagme adverbial d'au moins quinze mots,
 - et un syntagme subordinal enchâssant deux autres syntagmes subordinaux.
- 14) Dans le texte suivant, dites à quelle catégorie appartiennent les syntagmes en italique.
- 15) Dans le texte suivant, relevez tous les syntagmes nominaux et tous les syntagmes nominaux prépositionnels, et donnez la catégorie des syntagmes qu'ils enchâssent.
- 16) Dans les phrases suivantes, relevez les syntagmes subordinaux.

17) Dans les phrases suivantes, dites si les infinitifs et les participes sont la tête d'un syntagme subordinal ou bien d'un syntagme infinitival ou participial, et justifiez votre réponse.

18) Inventez une phrase contenant un syntagme nominal enchâssant un syntagme subordinal qui enchâsse un autre syntagme subordinal, ce dernier enchâssant lui-même un syntagme adjectival d'au moins dix mots enchâssant lui aussi un syntagme subordinal.

19) Inventez une phrase qui comportera :

- un syntagme pronominal d'au moins dix mots,
- et un syntagme adjectival enchâssant deux syntagmes subordinaux.

20) Dans le texte suivant, dites à quelle catégorie appartiennent les syntagmes en italique.

21) Dans les phrases suivantes, dites si les infinitifs et les participes sont la tête d'un syntagme subordinal ou d'un syntagme infinitival ou participial, et justifiez votre réponse.

22) Dans les phrases suivantes, relevez les syntagmes subordinaux.

23) Dans le texte suivant, relevez tous les syntagmes nominaux et tous les syntagmes nominaux prépositionnels, et donnez la catégorie des syntagmes qu'ils enchâssent.

24) Inventez une phrase contenant un syntagme adjectival enchâssant un syntagme subordinal qui enchâsse un autre syntagme subordinal, ce dernier enchâssant lui-même un syntagme nominal d'au moins dix mots enchâssant lui aussi un syntagme subordinal.

25) Dans le texte suivant, séparez les phrases syntaxiques de deux barres verticales et soulignez de deux traits le pivot de la phrase.

26) Dans le texte suivant, séparez les phrases syntaxiques de deux barres verticales et dites si ce sont des phrases simples ou des phrases complexes. Dans les phrases complexes, soulignez les syntagmes subordinaux.

27) Dans le texte suivant, séparez les phrases syntaxiques de deux barres verticales, soulignez de deux traits le pivot de la phrase, et d'un trait les verbes subordonnés (têtes des syntagmes subordinaux).

28) Inventez une phrase complexe qui contienne cinq syntagmes subordinaux dont au moins trois seront enchâssés dans un autre, et étudiez leur enchâssement.

29) Inventez :

- une phrase simple contenant un syntagme infinitival, prépositionnel ou non,

- et une phrase complexe contenant un syntagme subordinal dont le pivot sera un infinitif.

30) Dans le texte suivant, séparez les phrases syntaxiques de deux barres verticales, soulignez de deux traits le pivot de la phrase.

31) Dans le texte suivant, séparez les phrases syntaxiques de deux barres verticales et dites si ce sont des phrases simples ou des phrases complexes. Dans les phrases complexes, soulignez les syntagmes subordinaux.

32) Dans le texte suivant, séparez les phrases syntaxiques de deux barres verticales, soulignez de deux traits le pivot de la phrase, et d'un trait les verbes subordonnés (têtes des syntagmes subordinaux).

33) Inventez une phrase simple contenant un syntagme participial et une phrase complexe contenant un syntagme subordinal dont le pivot sera un participe.

34) Inventez une phrase complexe contenant quatre syntagmes subordinaux dont au moins deux seront enchâssés dans un autre, et étudiez leur enchâssement.