Maryse Dallaire
2026/01/12

Littérature

Les procédés phrastiques: un levier efficace pour une transition plus douce entre le secondaire et le collégial

À l'automne 2021, alors que j'enseignais le symbolisme grâce à Baudelaire et le surréalisme grâce à Prévert, j'ai annoncé aux étudiantes et étudiants de *Littérature et imaginaire*, le deuxième cours obligatoire de français au cégep, troisième de la séquence au cégep André-Laurendeau, que leur rédaction porterait sur l'un ou l'autre de ces auteurs, choisi au hasard. Au moment de piger, quelle n'a pas été ma surprise de constater que les groupes qui ont eu à rédiger sur Prévert ont été déçus. La raison invoquée est que, selon les étudiantes et étudiants, Prévert n'utilise pas de procédés d'écriture. J'ai compris à ce moment qu'elles et ils associent « procédés d'écriture » aux seules figures de style et évacuent tout le reste, qui, de leur point de vue, semble trop simple pour être pertinent.

Plus tard, en 2022, lorsque le rapport *La maitrise du français au collégial : le temps d'agir* a été déposé, la première recommandation a orienté ma réflexion : « Le comité recommande que le fonctionnement de la langue soit explicitement enseigné au collégial et que son enseignement soit articulé à l'écriture et à la lecture de textes » (Boivin, Chabot et Debeurme, 2022, p. 14). C'est là que m'est venue l'idée d'initier les étudiantes et étudiants aux procédés phrastiques dès leur entrée au collégial, afin de miser sur leurs connaissances préalablement acquises au secondaire. Donc, en 2023,

quand le Regroupement des cégeps de Montréal a fait un appel de projets dans le cadre de son grand projet Trajectoires, qui vise à assurer une meilleure transition entre le secondaire et le collégial, j'ai saisi l'occasion de mettre en pratique ma vision des procédés d'écriture et d'aller au-delà des figures de style. J'ai donc développé et expérimenté, à la session d'hiver 2024, une séquence pédagogique pour amener les étudiantes et étudiants du premier cours de français au collégial à recourir aux procédés phrastiques dans leur analyse des textes littéraires.

Mon objectif : miser sur des acquis grammaticaux pour aller vers le littéraire

Dans le cadre de ce projet, mon intention était d'améliorer la compréhension qu'ont les étudiantes et étudiants de la langue littéraire grâce à l'enseignement de la dimension pragmatique de celle-ci, soit le lien entre le choix des mots par les auteurs et autrices et le contexte de communication dans lequel ils sont employés, dans ce cas-ci les œuvres littéraires. Mon hypothèse était que, à force de porter attention aux mots choisis dans les textes littéraires à l'étude, les étudiantes et étudiants réfléchiraient davantage à leur propre choix de mots quand viendrait le temps de rédiger des textes dans le cadre du cours. Or, puisque le style discursif, celui imposé par les devis ministériels des cours de français au collégial (analyse littéraire, commentaire composé ou dissertation), ne laisse pas de place aux effets de style, j'ai misé sur les procédés phrastiques pour favoriser ce transfert, ceux-ci étant obligatoirement utilisés dans toute forme d'écrit.

Les procédés phrastiques sont en lien avec les tournures de phrases, c'est-à-dire tout ce qui se rapporte à la grammaire, à la syntaxe, à la ponctuation, bref, tout ce qui concerne la phrase. Par exemple, en analysant un texte littéraire, on relève l'utilisation du pronom personnel à la première personne du singulier, le « je », plutôt que d'employer des concepts plus spécialisés, comme la marque du locuteur ou le narrateur présent. On se demande ensuite en quoi l'usage et la signification de ce pronom créent un effet particulier. Le « je » désigne la personne qui parle : pourquoi est-ce important qu'elle se mette ainsi de l'avant? Qu'ajoute à l'histoire cette façon de

se désigner? Qu'est-ce que ce pronom révèle sur l'engagement de la personne qui parle par rapport à ce qui est raconté? Bref, dans le cas d'une règle de grammaire, de syntaxe ou de ponctuation, souvent, l'effet créé par ces façons de dire les choses peut être déduit par rapport à la règle trouvée dans une grammaire (qu'elle soit respectée ou non par les autrices et auteurs). D'ailleurs, retourner dans une grammaire et partir de la règle oblige les étudiantes et étudiants à se poser des questions, à y répondre de manière autonome, pour accéder à l'intention (consciente ou inconsciente) de l'autrice ou de l'auteur.

Précisions sur les circonstances du projet

Avant de présenter les détails du projet, il importe d'expliquer certaines particularités du contexte dans lequel il s'est inscrit. Précisons d'abord qu'au cégep André-Laurendeau, la séquence des cours de littérature de la formation générale est inversée, c'est-à-dire que le premier cours suivi par les étudiantes et étudiants qui arrivent du secondaire est celui de la formation propre, intitulé ici *Littérature et communication*, habituellement placé en fin de parcours au collégial. Même si ce changement s'avère judicieux pour adoucir l'écart entre le secondaire et le collégial, la marche reste haute entre les deux ordres d'enseignement.

Pour développer ma séquence pédagogique basée sur l'analyse de procédés phrastiques, je suis partie du principe que les étudiantes et étudiants ont accumulé, au fil de leurs années au primaire et au secondaire, des connaissances sur la grammaire et la syntaxe. Arrimer ces connaissances à celles à acquérir au collégial me semblait être une bonne manière de les sécuriser. Cependant, avec l'expérience, j'ai constaté que les étudiantes et étudiants avaient souvent de la difficulté à transférer leurs connaissances vers leur application concrète.

Je dois aussi spécifier que, depuis 2021, j'enseigne selon les principes de l'approche ELLAC (Enseignement de la lecture littéraire au collégial) (Bélec, Doré et Chabot, 2023). Cette approche me donne des outils qui me permettent de bien expliquer l'objectif de ma démarche à mes groupes. J'emploie notamment la stratégie de lecture qui demande de noter sa sensibilité à la dimension esthétique ou artistique du texte

littéraire, c’est-à-dire de

> repérer des passages qui apparaissent comme particulièrement significatifs au regard de la compréhension de l’histoire et de ses personnages, de ses enjeux ou de son propos. Ces passages peuvent être repérés parce que différents mécanismes les amènent à être marquants pour le lecteur, que ce soit par leur beauté ou leur caractère surprenant, révélateur ou grandiose, etc. (Bélec et Doré, 2021, p. 4).

J’ai décidé d’orienter cette stratégie vers le repérage et l’identification des procédés phrastiques. Pour trouver les effets qu’ils créent, je demande aux étudiantes et étudiants de faire preuve d’imagination : l’idée est d’utiliser la règle comme point de départ pour aller vers l’effet que souhaite créer une autrice ou un auteur. La règle elle-même, associée au contenu d’une œuvre, devient un levier pour accéder à l’intention d’une autrice ou d’un auteur.

J’utilise aussi le journal de lecture, un outil qui permet de rédiger souvent, au moins un court texte réflexif par semaine. Ces rédactions sont écrites à la première personne. L’étudiante ou l’étudiant doit s’interroger sur sa propre façon de voir les choses et, dans ce cas précis, sur sa façon de comprendre les procédés qu’elle ou il repère. Pour chaque œuvre, une réflexion concerne les procédés d’écriture et, surtout au début de la session, j’oriente les choix des types de procédés vers les procédés phrastiques.

Pour partir sur de bonnes bases

Avant de commencer la séquence pédagogique, nous avons besoin de matériel propice à l’analyse des procédés phrastiques. Tout d’abord, une bonne grammaire est indispensable. Je demande aux étudiantes et étudiants de se procurer *L’express grammatical* si elles et ils ne possèdent pas déjà un ouvrage du genre. Cependant, puisqu’un procédé ne peut pas exister sans un effet ou une intention, j’utilise également un guide des procédés d’écriture, dans lequel ces effets sont détaillés, pour préparer mes cours. Si les étudiantes et étudiants en ont un exemplaire, elles et ils peuvent l’apporter en classe, mais je n’impose pas l’achat d’un guide littéraire, et ce, pour limiter les couts associés au cours. Je me sers surtout du guide pour formuler les

questions qui permettent d'identifier des effets liés aux procédés. J'ai aussi concocté des tableaux explicatifs de certains procédés phrastiques (par exemple les types de phrases, les formes de phrases, le mouvement dans la phrase, c'est-à-dire l'ellipse et la suspension), divisés en quatre colonnes : nom du procédé, manière de le reconnaitre, exemple tiré d'une œuvre littéraire et effet du procédé. Cette dernière colonne propose des questions qu'il est possible de se poser pour orienter l'interprétation qu'on fait de l'utilisation du procédé. Ces tableaux, qui sont inclus dans un recueil de notes de cours, sont utilisés au moment où les étudiantes et étudiants analysent en classe des extraits des œuvres – puisque les rédactions dans mon cours portent sur des extraits – et au moment où elles et ils planifient leurs rédactions.

Tableau 1

Exemple de tableau soutenant l'analyse des types de phrases[1]

Les types de phrases sont des constructions grammaticales qui servent à réaliser des actes de langage. Ces actes supposent une intention de la personne qui parle et impliquent une réaction du récepteur.

Nom du procédé	Comment le reconnaitre	Exemple	Effet créé
Phrase interrogative	• Elle est utilisée pour poser une question. • Elle peut parfois exprimer une affirmation (question rhétorique). • Elle se reconnait par l'inversion du sujet, la présence d'un mot interrogatif et le point d'interrogation placé à la fin.	« Une robe noire ou une robe blanche? / Des grands souliers ou des petits? » (Éluard)	*** Se demander si la phrase témoigne d'une curiosité, illustre la volonté d'avoir de l'information, d'exprimer un doute, de demander une faveur, de donner un ordre, etc.**
Phrase exclamative	• Elle exprime un énoncé de manière émotive. • Elle se reconnait par la présence d'un mot exclamatif et par le point d'exclamation placé à la fin.	« Les bons vergers à l'herbe bleue / Aux pommiers tors! / Comme on les sent toute une lieue / Leurs parfums forts! » (Rimbaud)	*** Se demander quelle émotion est exprimée par la phrase (tristesse, joie, désespoir, découragement, surprise, envie, angoisse, pitié, plaisir, admiration, etc.).**

Nom du procédé	Comment le reconnaitre	Exemple	Effet créé
Phrase impérative	• Elle incite le récepteur ou la réceptrice du message à faire quelque chose. • Lorsqu'il ou elle l'emploie, le locuteur ou la locutrice s'attend à ce que le récepteur ou la réceptrice adopte le comportement demandé. • Elle se reconnait par l'absence du sujet et la présence d'un verbe au mode impératif.	« Ô temps, suspends ton vol! » (Lamartine)	*** Se demander si la phrase donne un ordre ou un conseil. La demande est-elle de l'ordre de la prière, de l'invitation, de l'interdiction?**

Une séquence pédagogique favorisant l'analyse des procédés phrastiques

Dès la deuxième semaine de la session, après avoir vu en classe les notions relatives à la communication (conformément au devis ministériel), j'aborde les procédés d'écriture afin d'aider les étudiantes et étudiants à trouver plus facilement le vocabulaire approprié leur permettant d'expliciter leurs commentaires sur les citations en vue d'une rédaction à venir. D'emblée, il me semblait logique de voir les procédés de l'énonciation en début de session, car certains concepts liés à ceux-ci sont intrinsèquement associés aux procédés phrastiques (par exemple les notions d'émetteur et de récepteur ainsi que le mode impératif, associé à la fonction incitative du discours). De plus, cela me permet de respecter la logique du schéma de la communication.

Je leur explique ensuite ce que sont les procédés phrastiques. Nous commençons par explorer la table des matières de la grammaire – je l'affiche à l'écran pour m'assurer que tout le monde regarde les mêmes entrées. Cette étape permet aux étudiantes et

étudiants de savoir où trouver les connaissances de base nécessaires pour analyser des textes. Les questions inscrites dans la quatrième colonne des tableaux servent de point de départ pour trouver des effets créés, puisque sans effet, il n'y a pas de procédé. Même si tous les effets des procédés phrastiques ne sont pas expliqués dans les tableaux, ces questions aident à comprendre comment des choix syntaxiques, grammaticaux ou de ponctuation peuvent être porteurs de sens. Dans le cas d'un procédé phrastique qui ne serait pas explicité, les étudiantes et étudiants peuvent déduire son effet en partant de la règle de grammaire. J'en profite pour faire analyser un texte court, soit la chanson « Dis tout sans rien dire » de Daniel Bélanger (ma séquence porte sur la chanson québécoise, dont les textes s'apparentent à de la poésie, donc sont parlants sur le plan du style). Je leur donne cinq minutes pour y repérer le plus de procédés phrastiques possible. Je m'attends à ce que les étudiantes et étudiants remarquent l'utilisation des pronoms (les première et deuxième personnes du singulier), l'absence de ponctuation, la présence de l'impératif présent (dès la lecture du titre), etc. Or, je constate que, même si les groupes semblaient bien comprendre les règles au moment où je les ai rappelées, les étudiantes et étudiants n'identifient que très peu de procédés, voire aucun. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène : manque de confiance, manque d'expérience, lacunes par rapport aux règles, impression qu'il faut formuler l'effet créé par ces procédés avant même de les identifier, etc. Je me dis qu'il faut insister davantage sur ces types de procédés, sur leur repérage uniquement, et leur demande de réviser leurs règles.

À partir de ce moment, et jusqu'à ce que soient abordés d'autres types de procédés d'écriture, dans toutes les activités d'analyse de textes, je demande de ne cibler que ces deux types de procédés, soit ceux de l'énonciation et les procédés phrastiques, donc pas de figures de style. D'ailleurs, comme toutes les figures de style se définissent par un mouvement syntaxique, les étudiantes et étudiants peuvent « contourner » l'interdit en nommant le mouvement syntaxique remarqué. Une énumération devient une phrase juxtaposée ou coordonnée, un oxymore devient un adjectif qui qualifie un nom, etc. Cela les oblige à chercher dans leur grammaire. On se pose alors la question de l'utilité des mots sur la base de leur fonction dans la phrase et de la raison pour laquelle l'autrice ou l'auteur a fait ces choix en particulier.

À la quatrième semaine, les groupes rédigent un premier texte analytique toujours en

se concentrant uniquement sur les procédés de l'énonciation et les procédés phrastiques. Les étudiantes et étudiants en ont repéré et identifié, mais peinent encore à expliquer les effets qu'ils créent. Je décide de continuer à insister sur ces procédés dans les consignes des activités en classe, oralement, au moment de parler de procédés divers, car je constate, dans les textes que je suis en train de corriger, que la notion n'est pas tout à fait comprise ou qu'elle est dans certains cas omise dans l'analyse des citations choisies.

À la cinquième semaine, je révise la notion de procédés phrastiques et les groupes refont un exercice semblable à celui de la deuxième semaine, mais à partir d'un passage du roman au programme, soit *Une fille pas trop poussiéreuse* de Matthieu Simard. Cette fois, j'observe que les étudiantes et étudiants, individuellement, identifient bien les phrases négatives et les phrases interrogatives. Je les place ensuite en équipe pour qu'elles et ils échangent et en ajoutent à leur bagage.

Puis, dans le journal de lecture, à la sixième semaine, je demande de cibler un procédé phrastique souvent repéré dans le livre au programme pour réfléchir à son utilisation, mais de manière personnelle. Finalement, à la septième semaine, lors de leur premier exposé oral, les étudiantes et étudiants présentent un thème de l'œuvre à l'étude en équipe de cinq. Chaque membre est responsable d'un sous-aspect, qui doit être appuyé par une citation contenant un procédé phrastique ou d'énonciation. Près de la moitié de la classe a repéré un procédé, mais plusieurs peinent encore à en soutirer un effet. Il faut dire qu'interpréter un procédé, peu importe le type, en verbalisant une intention, est toujours ardu pour les étudiantes et étudiants. Cette fois, cependant, j'ai l'impression que, pour les étudiantes et étudiants, l'effet est si évident qu'elles et ils croient ne pas avoir à l'expliciter.

Après la septième semaine, j'enseigne d'autres procédés d'écriture, dont les figures de style (que je nomme en classe *procédés stylistiques*, par souci d'uniformité). Néanmoins, les étudiantes et étudiants sont fortement encouragés à ne pas délaisser les procédés phrastiques jusqu'à la fin de la session grâce à de multiples rappels de leur existence. Malgré l'ajout des procédés stylistiques, lors de la deuxième rédaction, qui a lieu pendant la dixième semaine, je remarque que plus de la moitié des étudiantes et étudiants choisissent de cibler des procédés phrastiques, qu'elles et ils le

font bien et que la plupart ont enfin compris comment en soutirer un effet.

Quelques constats au terme du projet

L'expérience m'a appris que les étudiantes et étudiants connaissent plutôt bien leurs règles de grammaire. L'hypothèse sur laquelle reposait mon projet, c'est-à-dire que les notions grammaticales du primaire et du secondaire sont bien présentes dans l'esprit des nouveaux cégépiens et nouvelles cégépiennes et qu'elles peuvent être réinvesties dans l'analyse littéraire, a pu être confirmée. Une fois leur confiance retrouvée, elles et ils savent reconnaitre différents éléments de syntaxe, de grammaire ou de ponctuation et sont capables d'identifier des classes de mots assez facilement en dehors de leurs propres textes. Lorsqu'on les oblige à se poser des questions pour aller plus loin dans leur interprétation, les étudiantes et étudiants comprennent comment une règle peut être pertinente pour entamer leur réflexion. De plus, comme elles et ils connaissent ces règles presque par cœur, les mots appropriés pour décrire leurs effets leur viennent plus rapidement en tête au moment de les fixer sur papier, à partir du moment où elles et ils arrivent à passer du repérage à l'explication. Il est possible d'observer une progression significative à l'intérieur d'une seule session.

Autre fait étonnant, mes étudiantes et étudiants ont souvent ouvert leur grammaire, non seulement pour interpréter des passages des textes, mais également pour se corriger quand des questions émergeaient durant leurs rédactions. Lors des cercles de lecture, de belles discussions sur la langue ont eu lieu, entre autres sur la manière dont les autrices et auteurs l'utilisent comparativement à la leur. Certaines personnes ont même repéré des « fautes » (conscientes) dans le style des autrices et des auteurs. Elles se sont demandé, par exemple, pourquoi les artistes ont le droit de commencer une phrase par un coordonnant. D'ailleurs, jusqu'à la fin de la session, au moment où j'insistais, moi-même, moins sur les procédés phrastiques, les étudiantes et étudiants ont continué à les identifier et à les analyser en grand nombre dans leurs travaux. Une séquence pédagogique présentant les procédés phrastiques dans le premier cours de français au collégial semble donc avoir favorisé le recours à une plus grande variété de procédés d'écriture dans l'analyse de textes littéraires.

De mon point de vue d'enseignante, le fait d'insister sur les procédés phrastiques m'a

permis de me rapprocher davantage de l'écrivaine ou de l'écrivain à sa table de travail, qui réfléchit au meilleur mot, à la meilleure tournure de phrase pour formuler son propos de la manière la plus juste possible. Je me suis donc bien amusée à enseigner des règles de grammaire, mais de manière détournée.

En somme, mon expérimentation sur les procédés phrastiques m'a confirmé qu'il est possible de lier les connaissances sur le fonctionnement de la langue à la lecture littéraire, comme le recommandait le comité d'expertes dans son rapport (Boivin, Chabot et Debeurme, 2022). En se concentrant d'abord sur les procédés phrastiques, les étudiantes et étudiants se sont rendu compte que, sans le savoir, elles et ils possèdent les connaissances nécessaires pour proposer des interprétations plus poussées des œuvres littéraires. Mon rôle d'enseignante a été de leur montrer où les trouver et comment les utiliser, de leur donner confiance en leur capacité à verbaliser les effets créés et, surtout, de leur prouver la validité de ces types de procédés. Prévert n'aura plus de secret pour cette cohorte!



Références

BÉLEC, Catherine, et Roxane DORÉ (2021). *Stratégies – liste*, Cégep de Drummondville, 21 juin, 8 p. [Document interne partagé dans le groupe Teams *RAF lecture littéraire*].

BÉLEC, Catherine, Roxane DORÉ et Hélène CHABOT (2023). *Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire : l'intérêt d'une approche par compétences de la lecture*, [En ligne], Rapport de recherche PAREA, Cégep Gérald-Godin et Cégep de Drummondville, 307 p. [https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38757].

BOIVIN, Marie-Claude, Lison CHABOT et Godelieve DEBEURME (2022). *La maitrise du français au collégial : le temps d'agir*, [En ligne], Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, 85 p. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf].

GAGNON, Anne, Carl PERRAULT et Huguette MAISONNEUVE (2014). *Guide des procédés d'écriture*, 2e éd., Montréal, ERPI, 146 p.

1 Les informations contenues dans le tableau sont tirées du *Guide des procédés d'écriture* de Gagnon, Perrault et Maisonneuve (2014). [Retour]



Maryse Dallaire

Enseignante au Département de français et littérature du cégep André-Laurendeau