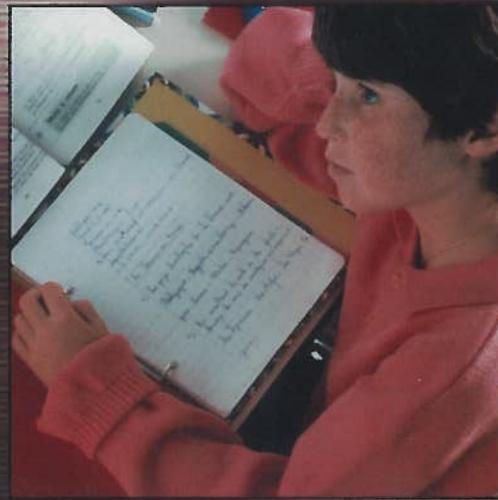


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

# POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

NOUVELLE  
ÉDITION  
REVUE ET  
AUGMENTÉE



Les Éditions  
LOGIQUES

**Orientations et contenus  
d'une nouvelle grammaire  
pour l'école**

# ***Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école***

Marie-Christine Paret

## **1. LA RÉFLEXION SUR LA LANGUE**

### **1.1 Un obstacle à la réflexion métalinguistique**

Un des obstacles majeurs à une meilleure maîtrise de la langue écrite chez les adolescents, et qui subsiste encore chez de nombreux jeunes adultes même à l'université, est le manque de moyens intellectuels dont ceux-ci disposent pour corriger leur écrit. La plupart ne semblent pas avoir acquis le minimum de conscience des structures de la langue, qui pourrait leur permettre d'utiliser avec profit les connaissances grammaticales qu'ils possèdent par ailleurs sur le fonctionnement du système linguistique, notamment orthographique. Autrement dit, ils peuvent connaître les règles d'accord, mais dès que leurs phrases sont un tant soit peu longues ou complexes — c'est le cas de la plupart des phrases dès l'école secondaire —, il devient périlleux pour eux de se lancer dans le repérage des relations grammaticales mises en jeu pour vérifier l'application des règles d'accord. La tâche est encore plus ardue lorsqu'il s'agit, pour un élève, de vérifier la construction de ses phrases. Cette conscience ne peut s'acquérir que par la manipulation intentionnelle des structures de l'écrit et leur utilisation régulière.

Bien des débats ont eu lieu sur l'incidence de la connaissance de la grammaire sur l'amélioration de l'expression écrite, mais

ces débats ont surtout touché le monde anglo-saxon et assez peu, finalement, la tradition francophone qui reste attachée à une pratique traditionnelle de la grammaire à l'école. D'ailleurs, la question se pose différemment pour le français et pour l'anglais: ne serait-ce qu'à cause de son encombrante morphologie graphique (c'est-à-dire les nombreuses marques de genre, de nombre, de personne qui n'apparaissent qu'à l'écrit), le français exige de la part de son utilisateur une réflexion métalinguistique rigoureuse.

## 1.2 La grammaire travaillée en classe

La classe de français langue maternelle s'est donné depuis plus d'un siècle comme objectif de faire étudier la grammaire en classe pour que la langue écrite soit mieux maîtrisée (l'oral n'est une préoccupation de l'école que depuis peu, et très secondaire). Au Québec cependant, les années 1970 connurent une brève période de remise en question de l'enseignement grammatical et l'adoption d'une approche fonctionnelle de la langue dans le cadre d'une pédagogie de la communication qui eut pour effet de rejeter l'enseignement systématique de la grammaire dont on constatait le peu d'efficacité. Très vite, les enseignants, sous l'influence des pressions sociales, se sont remis à la grammaire (Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1988<sup>1</sup>). Si bien que les difficultés constatées depuis quelques années à la fin du secondaire peuvent difficilement être attribuées à un abandon de l'enseignement de la grammaire à l'école.

Mais cela ne signifie aucunement que tout travail sur la grammaire soit bénéfique; il peut au contraire être une perte de temps si certaines conditions ne sont pas satisfaites (Paret, 1992). Une des plus importantes, à côté de l'adoption de certains types de démarches pour le travail sur la langue en classe de français (voir Chartrand ici même), est le choix de la théorie de référence,

---

1. L'enquête effectuée par Bibeau, Lessard, Paret et Thérien pour le Conseil de la langue française montrait que pour le mois de référence, 72 % des enseignants de français du secondaire disaient faire faire des exercices de grammaire au moins une fois par semaine (dont 48 % chaque jour ou plusieurs fois par semaine).

c'est-à-dire du point de vue sur la langue que l'on adopte pour en faire la description. Au Québec, la «théorie» la plus répandue au niveau scolaire est la grammaire de Grevisse<sup>2</sup> avec son *Précis* (1980) et ses *Exercices*, ainsi que les ouvrages de ses émules plus ou moins orthodoxes (*Le Petit Code*, 1986; *La Grammaire en tableaux*, 1991; *Ma grammaire*, 1994). Cette théorie grammaticale, bien que la plus connue au Québec, n'est cependant pas celle qui offre les meilleures ressources pour travailler la langue en classe avec des jeunes qui font l'apprentissage de l'écrit standard. Pour que chaque élève puisse tirer un bénéfice de l'enseignement de la grammaire, il faut que l'objectif de cet enseignement lui permette de se construire de réelles procédures de réflexion, ce qui n'est pas possible avec les outils actuels. Les principes et les contenus de la grammaire scolaire actuelle ne permettent pas à l'enseignant d'amener les élèves d'âge scolaire à un travail rigoureux sur la langue.

Pourtant, les didacticiens de tradition française restent persuadés que «faire de la grammaire» en classe, par la prise de conscience des règles du fonctionnement de la langue écrite qu'elle devrait occasionner, est un point de départ indispensable à la construction d'une maîtrise réelle de la langue. Mais cette prise de conscience ne peut se faire de manière purement abstraite, elle doit passer par la manipulation concrète des structures de phrase, et ceci dès les premières années du primaire.

### 1.3 Un nouveau cadre théorique pour faire de la grammaire en classe

Les enseignants ont donc besoin de s'outiller d'un nouveau cadre théorique de référence qui facilite la compréhension des

---

2. Nous ne remettons pas en question ici l'intérêt du *Bon usage* comme outil de référence pour la somme d'observations qu'il constitue sur les constructions possibles de la langue conforme à la norme écrite soutenue. Il ne saurait cependant servir de cadre théorique pour décrire la langue. Quant au *Précis de grammaire française*, il fut publié pour la première fois en 1939 et revu plusieurs fois jusqu'en 1980, date à laquelle Grevisse l'abandonna pour la *Nouvelle Grammaire française*, publiée en collaboration avec A. Goosse [prononcer «gausse»].

mécanismes de la langue, bref d'une autre grammaire, tout simplement parce que celle qu'on utilise actuellement freine le travail sur la langue plutôt que de le favoriser. Bien des auteurs se sont étendus sur les insuffisances de la grammaire scolaire traditionnelle, soit pour montrer la faiblesse de ses critères de classement des phénomènes langagiers en les expliquant par leurs origines historiques (Chervel, 1977), soit pour montrer son parti pris morphologique au détriment de la syntaxe (Huot, 1981); aussi nous n'y reviendrons pas. Notre objectif est plutôt de montrer que les ressources que nous proposons les théories contemporaines sur la langue peuvent rendre l'apprentissage de la grammaire à la fois *plus efficace* et *plus facile* pour l'élève.

Dans ce nouveau contexte, parler de grammaire, c'est parler d'un ensemble de connaissances qui s'élabore peu à peu sur la langue prise comme objet d'étude. Ces connaissances ne sont pas acquises une fois pour toutes, mais comme dans toute science, elles sont en constante évolution. Des conceptions entièrement nouvelles se sont développées, surtout depuis les années 50, mais aujourd'hui, on peut dire qu'il existe un corps de connaissances qui fait consensus.

La question essentielle qui se pose est alors: quelle grammaire offrirait les meilleures ressources pour un réel travail sur la langue qui puisse avoir des conséquences positives sur sa maîtrise? Cette grammaire devrait, semble-t-il, proposer:

- des définitions des classes, des structures et des fonctions qui soient claires et opérationnelles, c'est-à-dire sur lesquelles l'élève puisse se fier, ce qui n'est guère le cas, par exemple, lorsqu'on définit le sujet comme le «... mot ou groupe de mots désignant l'être ou la chose dont on exprime l'action ou l'état» (Grevisse, 1969, p. 31), ou lorsqu'on parle de «circonstance» à propos du groupe à *Montréal* dans la phrase *Il vit à Montréal*. Pour cela, ces définitions devront s'appuyer sur des critères homogènes et mutuellement exclusifs;

- des règles explicites non seulement à propos de l'orthographe grammaticale, mais aussi à propos de la construction des phrases;
- des procédures de découverte bien définies qu'on puisse utiliser comme des tests systématiques. (Est-ce le cas de la question *quoi* après le verbe qui devrait faire découvrir le complément d'objet direct mais qui convient tout autant à l'attribut: *Il devient quoi? — un bon joueur*, comparé à : *je préfère quoi? — un bon joueur*).

#### 1.4 Qu'est-ce que la grammaire dite nouvelle?

L'appellation de *grammaire nouvelle* est une étiquette à usage scolaire uniquement. Elle veut tenter de saisir et de rassembler ce qui, dans les développements des connaissances linguistiques depuis le début du siècle, peut constituer un corps de principes, de concepts, de critères cohérents entre eux, acceptés par un ensemble de grammaires modernes issues des premières grammaires structurales (européennes et américaines) et qui se sont enrichies pour devenir les grammaires transformationnelles ou génératives<sup>3</sup>.

D'autres grammaires auraient pu présenter des hypothèses intéressantes (certaines, par exemple, empruntent aussi un modèle structural: pensons à la grammaire de Galichet qui a connu un certain succès dans les années 60 parce que, plus que la grammaire traditionnelle, elle se préoccupait de syntaxe). Cependant, elles n'ont pas été retenues car une autre considération entre en ligne de compte, la productivité de l'ensemble de la théorie, c'est-à-dire les possibilités qu'elle offre de faire progresser les connaissances. Ce progrès peut dépendre de différents facteurs,

---

3. Le monde de la grammaire générative à lui seul est un univers foisonnant de recherches qu'on ne voudrait aucunement réduire; à l'heure actuelle, la didactique des langues lui emprunte une partie très restreinte de ses résultats et de son appareillage théorique, et qui de plus ne correspond pas à l'état le plus récent de ses travaux. Mais ces emprunts sont ceux que les didacticiens de la grammaire considèrent comme les plus susceptibles d'aider efficacement dans l'apprentissage de la langue (Besson, Bronckart, Corblin, Delesalle, Éluerd, Genevay, Gobbe, Huot, Leeman, Peytard, Roulet, Tordoier, etc.).

entre autres la richesse du modèle théorique lui-même, mais aussi le nombre des chercheurs qui s'y réfèrent. Un modèle qui suscite un intérêt limité est peu susceptible de s'enrichir. Ce sont des raisons pour lesquelles il semble plus sage au didacticien de s'en tenir aux théories les plus connues, qui sont également les plus mises à l'épreuve et les plus reconnues.

De ces théories récentes, c'est-à-dire développées surtout depuis le début des années 50, nous retenons un certain nombre de concepts et de procédures particulièrement opératoires pour la classe de français. Ce sont notamment un modèle de la phrase, le concept de syntagme ou «groupe<sup>4</sup>», des procédures de définition, les catégories ou classes grammaticales, le concept de grammaticalité, une conception hiérarchique des structures de la langue et les concepts de récursivité et de transformation.

## 2. UNE AUTRE CONCEPTION DE LA PHRASE

### 2.1 Des notions essentielles

Le cadre qui permet le mieux de saisir les règles d'organisation des éléments de la langue fait consensus depuis longtemps: c'est la phrase. On a besoin, en effet, pour guider les apprentissages, de savoir précisément quelles sont les limites de la phrase et les possibilités de construction à l'intérieur de ces limites. Or, la définition de la phrase est problématique; on a pu recenser jusqu'à plus de deux cents définitions et le problème existe encore, montrant ainsi qu'aucune n'est satisfaisante, ou — ce qui serait plus juste — que plusieurs le sont selon le point de vue qu'on adopte (phonétique, graphique, syntaxique, sémantique, thématique, logique, pragmatique, etc.).

---

4. Nous utiliserons le terme de *groupe*, plus transparent au niveau scolaire, comme équivalent exact de *syntagme*.

### *La phrase de base*

Les théories linguistiques actuelles ne jugent pas opportun de se doter d'une définition de la phrase; elles font plutôt de la phrase un point de départ, un donné (Ruwet, 1967). Ce point de vue semble convenir aux besoins de la didactique, car il correspond assez bien, comme le souligne Gobbe (1980), à la connaissance intuitive que les enfants acquièrent très vite de la phrase à travers leur expérience scolaire. On ne parlera donc pas à proprement parler de définition qui conviendrait à toutes les phrases, mais d'un **modèle**, c'est-à-dire d'une forme abstraite ou d'un prototype auquel on pourra se référer lors du travail en classe. Ainsi, les grammaires nouvelles postulent, dans toute phrase du français, la présence d'une structure syntaxique sous-jacente constituée au minimum d'un **groupe nominal** (ou **groupe du nom**) en début de phrase, suivi d'un groupe régi par le verbe (**groupe verbal**), ces deux groupes étant obligatoires en théorie et représentant les fonctions classiques de sujet et de prédicat. Le modèle peut également comporter d'autres éléments, qui sont facultatifs et qui sont aussi organisés en groupes.

Il est possible de ramener toute phrase concrète au modèle; pour retrouver la structure de base derrière chaque phrase, on rétablit l'ordre le plus ordinaire possible, celui d'une phrase déclarative, sans marques négatives, interrogatives ou autres. Comme il s'agit d'une structure sous-jacente, c'est-à-dire abstraite, les éléments obligatoires sur le plan théorique peuvent être en fait absents dans une phrase réelle donnée. Ainsi, le groupe nominal sujet n'apparaît pas dans une phrase à l'impératif.

Plusieurs équipes de didacticiens ont opté, plus ou moins clairement, pour ce type de conception de la phrase, que l'on nomme tantôt **phrase de base** (Peytard et Genouvrier, 1970; Gobbe, 1980; Gobbe et Tordoir, 1986; Braun et Cabillau, 1993 et MEQ, 1995), tantôt **phrase P** (Genevay, Lipp et Schœni, 1984; Bronckart et Sznicer, 1990) ou **structure phrase P** (Genevay, 1994). L'intérêt d'un tel modèle pour la classe, c'est qu'il suffit à rendre compte

de la structure de toute phrase grammaticale du français, c'est-à-dire de toute phrase construite conformément aux règles de la langue<sup>5</sup>. Pour les besoins de l'école, on pourra considérer ce modèle comme un prototype auquel on comparera la construction de toute phrase pour en évaluer les caractéristiques syntaxiques. Il permet de trouver des dénominateurs communs à des phrases qui autrement apparaîtraient comme trop diversifiées pour qu'on puisse les comparer avec profit, par exemple des phrases simples (*Il est tard*), des phrases qui en englobent d'autres (c'est-à-dire des phrases complexes comme: *Que vous obteniez cette distinction qui vous honore confirme ce que nous pensions tous*), des phrases de différents types (par exemple interrogatif, emphatique et négatif comme: *Est-ce que ce ne serait pas à chacun de nous que devrait en revenir la responsabilité?*), ou des phrases elliptiques (*Surprenant, cet éditorial!*).

Une description précise de la phrase, qui devient pour l'élève un véritable outil pratique de réflexion, est un premier élément indispensable; on va voir que, combiné à quelques autres, il permettra une approche beaucoup plus efficace des formes syntaxiques de la langue. L'un d'entre eux est particulièrement puissant en didactique de la grammaire: la notion de groupe<sup>6</sup>, qui est fondamentale dans les grammaires modernes alors qu'elle n'existe pas dans les grammaires traditionnelles<sup>7</sup>.

### *La notion de groupe syntaxique*

Les énoncés réels se présentent comme des suites de mots apparemment sur le même plan. Cependant, on saisit, même spontanément, qu'il existe une cohésion plus forte entre certains mots

---

5. Ou plus précisément de la variété de la langue dont la phrase relève.

6. Ces groupes, obligatoires et facultatifs, qui constituent la phrase modèle ou phrase de base, sont parfois appelés «groupes de base» dans l'usage scolaire.

7. Sauf — ce qui est de plus en plus fréquent — quand ces dernières la leur ont empruntée, mais de façon plus ou moins anarchique et sans en tirer les conséquences (par exemple, *La Grammaire pour tous*, 1984; *La Grammaire par l'exemple*, 1987).

de la phrase, indice de relations privilégiées entre eux; ainsi, à qui a réfléchi minimalement sur la langue ne viendrait pas l'idée qu'on puisse découper la phrase suivante de cette façon: *L'auteur de l' / article souligne / bien tous les faits / importants*. Au contraire, on établit un lien entre *l'* et *auteur*, *les* et *faits*, entre *faits* et *importants*. De même, *de l'article* apparaît comme relié à *auteur* (on utilise traditionnellement le terme «complète»). On entrevoit la possibilité de regroupements dans ce qui semblait linéaire au premier abord.

Il est en effet non seulement possible mais indispensable de délimiter des *groupes syntaxiques* à l'intérieur de la phrase. La notion de groupe est induite de la constatation qu'un ensemble de mots peut être remplacé par un autre ensemble ou par un seul mot sans que la structure de la phrase en soit affectée (le sens n'est certes pas conservé, mais la grammaticalité de la phrase l'est). Ainsi, une phrase peut être constituée de n'importe quel groupe ou unité de la première colonne associé à n'importe quel groupe ou unité de la seconde; ces groupes sont les constituants obligatoires de la phrase.

- |  |  |
|--|--|
| a) <i>Une réflexion rigoureuse sur les faits de langue et les règles qui les régissent</i> | 1) <i>contribue à l'installation d'une conscience linguistique plus assurée.</i> |
| b) <i>La réflexion sur ces faits</i>   | 2) <i>permet d'atteindre l'objectif.</i>   |
| c) <i>Cette démarche</i>   | 3) <i>est utile.</i>   |
| d) <i>Elle</i>   | 4) <i>suffit.</i>  |

Dans la phrase : *Une réflexion rigoureuse sur les faits de langue et les règles qui les régissent contribue à l'installation d'une conscience linguistique plus assurée*, la première partie peut être remplacée par les groupes: *la réflexion sur ces faits* ou *cette démarche*, ou par le pronom *elle*. La deuxième partie peut être remplacée par les groupes *permet d'atteindre l'objectif* ou *est utile* ou par le verbe *suffit*. C'est une opération de remplacement qui permet ici de déterminer les deux groupes de base de la phrase.

Pour obtenir une phrase possible en français, autrement dit grammaticale, ces deux groupes seuls sont indispensables. On a ici la base de ce qu'on a appelé l'analyse en constituants immédiats<sup>8</sup>.

De même, dans la phrase: *Le prix des billets / augmentera / l'été prochain*, le groupe nominal est *le prix des billets* et le groupe verbal: *augmentera*. À ces deux groupes essentiels s'ajoutent parfois, facultativement, un nombre indéterminé d'autres groupes, en général limité à un ou deux. Par exemple, la phrase précédente contient également un troisième groupe, facultatif: *l'été prochain*, qui est ici très court, mais qui aurait pu être long, par exemple: «*quand la compagnie aura revu toute sa planification pour l'année qui vient*». Même dans des phrases à l'impératif ou dans des phrases non verbales, il est possible de postuler une forme sous-jacente qui correspond au modèle proposé; par exemple: *Silence!* peut être interprété comme *Vous devez faire le silence*, où *vous* est le groupe nominal et le reste de la phrase le groupe verbal.

On a vu que pour comprendre la structure d'une phrase, on lui fait subir différentes manipulations. Celles-ci sont des outils particulièrement puissants qui servent de procédures de découverte du fonctionnement de la langue.

### *Les manipulations: des procédures de découverte*

On appelle manipulation, dans la classe de langue, des modifications qu'on fait subir aux éléments de la phrase pour en faire ressortir les caractéristiques. Pour explorer les structures des langues, les grammaires nouvelles se sont dotées de procédures particulières qui peuvent être reprises avantageusement à l'école. Ce sont quatre opérations formelles simples: **le déplacement**, **le remplacement**, **l'effacement** et **l'addition**. La première consiste à tenter de déplacer des mots ou des ensembles de mots à

---

8. Bloomfield (1933).

l'intérieur de la phrase<sup>9</sup>. Pour déterminer, par exemple, si le groupe *près du port* fait partie du groupe verbal dans la phrase *Ils demeurent près du port*, on tente de l'éloigner du verbe en le déplaçant en début de phrase. Comme on obtiendrait une phrase agrammaticale dans des conditions normales (*\*Près du port, ils demeurent*), on conclut que le groupe n'est pas déplaçable et qu'il appartient donc au groupe verbal.

L'opération de remplacement<sup>10</sup> correspond à la substitution, à la place où ils se situent dans la phrase, de mots ou d'ensembles de mots à d'autres mots ou ensembles. C'est par cette procédure que l'on décide que l'article *le, la* ou le possessif *mon, ma* appartiennent à une même classe, les déterminants, puisqu'on peut remplacer l'un par l'autre sans que la phrase soit mal construite. Dans cette opération, on fait toujours abstraction des problèmes d'accord, autrement dit, on harmonise comme il convient les marques morphologiques du nom et du déterminant, du verbe et du nom, etc. Le remplacement peut s'effectuer sur toute structure, même complexe, qui constitue une unité de la langue. Le passage de *Une entreprise exigeant la collaboration de tous* à *Une entreprise qui exige la collaboration de tous*, met en évidence le rôle de complément du nom que peuvent jouer la relative aussi bien que le groupe verbal au participe présent.

L'effacement, ou suppression, d'un mot ou d'un groupe, permet notamment de décider si un constituant est obligatoire ou non dans un groupe; ainsi, on peut effacer le groupe prépositionnel *d'amour* dans le groupe *les romans d'amour*; la phrase *Il lit des romans* restera possible sur le plan grammatical, même si, bien sûr, la précision ajoutée au sens disparaît.

Finalement, l'opération d'addition consiste à insérer un élément entre des unités de la langue. Par exemple, l'insertion d'une incise comme *je crois* permet de mettre en évidence une différence

---

9. Le déplacement est aussi appelé permutation.

10. Pour les classes du primaire et du secondaire, on préférera ce terme, plus connu, à celui de substitution ou commutation.

de cohésion entre le sujet et le verbe lorsque le sujet prend la forme d'un nom et lorsqu'il prend la forme de certains pronoms (dits «faibles»). Si l'on compare les phrases:

Marcel aime la musique.

Il aime la musique.

Marcel, je crois, aime la musique.

\*Il, je crois, aime la musique.

on constate que la dernière phrase est agrammaticale, ce qui signifie qu'on ne peut séparer ces pronoms du verbe, auprès duquel ils jouent un rôle proche du préfixe.

L'objectif de ces manipulations est d'évaluer le degré de cohésion des unités de la langue les unes par rapport aux autres et leur équivalence avec des mots ou des groupes qui appartiennent alors aux mêmes classes grammaticales. Dans tous les cas, le résultat de la manipulation devra être une phrase grammaticale, c'est-à-dire considérée comme possible en français. Ces quatre opérations de déplacement, remplacement, effacement et addition sont fondamentales dans toute investigation des structures de la langue, car elles dérivent de son organisation même, puisque la langue est constituée d'éléments qui, d'une part, sont soumis à certaines règles de combinaison (*la pluie tombe* et non *\*pluie la tombe*) et qui, d'autre part, appartiennent à des listes se situant à la même place dans la séquence (dans *la pluie tombe*, à la place de *la pluie* ou peut avoir *le vent, le soir, elle*, mais pas *\*rêveuse* ou *\*il parle*). Ces opérations constituent pour l'élève et l'enseignant un moyen concret de découvrir les propriétés syntaxiques des éléments de la phrase en les faisant fonctionner. Il ne s'agit donc plus d'apprendre des définitions qui n'ont pas de valeur opératoire. Comme le souligne le guide pédagogique suisse destiné aux enseignants du primaire: «... certaines procédures de l'analyse distributionnelle de la grammaire générative transformationnelle constituent des instruments privilégiés pour qui veut entreprendre, avec des enfants, une investigation dans le domaine de la langue» (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979, p. 335).

On a vu que ce qui permet de mettre en évidence la notion de groupe est le fait que certains ensembles se comportent comme des unités lorsqu'on les soumet à ces manipulations. On peut maintenant préciser davantage. Reprenons la phrase: *Le prix des billets augmentera l'été prochain*. Il est possible de déplacer *l'été prochain* pour le placer au début, et non *l'été* seul ou *prochain* seul, car le résultat ne constituerait plus alors une phrase grammaticale (*\*L'été, le prix des billets augmentera prochain*). On peut également sans dommage enlever ce groupe au complet. Le sens est différent bien sûr, mais la phrase reste possible syntaxiquement. On peut également substituer à ces trois mots un autre ensemble comme *d'ici peu* et la phrase demeure grammaticale.

Les différentes sortes de groupes sur lesquelles la plupart des grammaires actuelles s'entendent<sup>11</sup> sont le groupe nominal, le groupe verbal, le groupe adjectival, le groupe adverbial et le groupe prépositionnel. Chacun est nommé selon la classe du mot essentiel qui le compose: le nom, le verbe, l'adjectif, l'adverbe et la préposition. Le groupe prépositionnel emboîte un groupe nominal (*de la ville*) ou un groupe verbal (*pour dormir*) ou même une phrase (*avant qu'il se décide*). Le pronom, quant à lui, est considéré comme la réalisation possible d'un groupe nominal.

## 2.2 La langue a une structure hiérarchique

Mais l'intérêt de la notion de groupe ne s'arrête pas là. Chaque groupe, à son tour, peut avoir une structure simple ou complexe et les mots qui le constituent ne sont pas tous placés sur le même plan. Autrement dit, un groupe peut en contenir d'autres. De la même façon qu'on avait décomposé la phrase de base en groupes, on décompose le groupe en ses plus grands constituants, quand c'est possible (Riegel, Pellat et Rioul, 1994), et de nouveau chacun de ces constituants. Dans la phrase: *Les tout nouveaux délégués*

---

11. Même s'il y a eu des fluctuations à certains moments; par exemple, les groupes facultatifs de la phrase ont parfois tous été qualifiés de groupes adverbiaux, quelle que soit leur forme, ou inversement de groupes ou syntagmes prépositionnels.

*présents à la rencontre de l'association avaient donné leur avis*, le groupe nominal qui est en position de sujet: *Les tout nouveaux délégués présents à la rencontre de l'association* contient un déterminant article (*les*), un nom (*délégués*) et deux groupes compléments (*tout nouveaux* et *présents à la rencontre de l'association*). On sait qu'on a affaire à deux groupes différents parce que chacun est l'équivalent d'une unité syntaxique: on pourrait remplacer *tout nouveaux* par *nouveaux* et *présents à la rencontre de l'association* par *présents*: *Les nouveaux délégués présents avaient donné leur avis*. Le mot principal de chacun de ces groupes étant un adjectif, tous deux sont des groupes adjectivaux. Il est important de voir que c'est seulement dans une étape ultérieure qu'on examinera la composition de ces groupes, pour dire que le premier groupe adjectival contient un adjectif complété par un adverbe (*tout*<sup>12</sup>) et le deuxième un adjectif complété par un groupe prépositionnel (*à la rencontre de l'association*). Pour préciser davantage, comparons trois groupes nominaux:

*Les délégués*

*Les délégués présents*

*Les délégués présents à la rencontre de l'association*

Le premier groupe nominal contient un déterminant et un nom.

Le second groupe contient un déterminant, un nom et un groupe adjectival (*présents*).

Le troisième groupe contient également un déterminant, un nom et un groupe adjectival (*présents à la rencontre de l'association*).

La différence entre les deuxième et troisième groupes provient du contenu du groupe adjectival: dans le premier cas, c'est un adjectif seulement, alors que dans le dernier, l'adjectif est complété par un groupe prépositionnel; mais dans les deux cas, le groupe adjectival complète le nom avec lequel il forme une unité de niveau supérieur.

---

12. Pour être plus juste, par un groupe adverbial.

La décomposition se fait par étapes, par niveaux, pour faire apparaître la structure **hiérarchique** de la langue, c'est-à-dire le fait que cette dernière est constituée d'éléments qui s'emboîtent les uns dans les autres et non pas d'éléments juxtaposés à un même niveau.

Cette structure met en lumière une propriété importante du système de la langue. Si l'on examine le groupe nominal: *Les délégués présents à la rencontre de l'association*, on se rend compte qu'il inclut en lui-même un autre groupe nominal *la rencontre de l'association*, qui contient à son tour un troisième groupe nominal, *l'association*. Une grande nouveauté des grammaires actuelles réside dans le fait qu'elles peuvent rendre compte de ce phénomène: un constituant peut prendre une forme qui se répète **à l'intérieur d'elle-même**. Plus généralement, la structure englobante de la phrase, avec sa forme canonique **groupe nominal + groupe verbal + groupes facultatifs** peut contenir, à l'intérieur de chacun de ses constituants, des structures ayant les mêmes formes. Certains éléments peuvent être répétés de façon indéfinie. Les limites qu'on observe, vite atteintes généralement, semblent dues davantage aux limites de la mémoire à court terme ou aux effets de bizarrerie qu'entraînent des cascades de compléments, qu'au système de la langue proprement dit. On peut se rappeler les tentatives humoristiques à la Desnos ou à la Ionesco.

*Maudit*

*soit le père de l'épouse*

*du forgeron qui forgea le fer de la cognée*

*avec laquelle le bûcheron abattit le chêne*

*dans lequel on sculpta le lit [...].*

R. Desnos, *Langage cuit*.

Cette propriété qu'une telle analyse met en lumière, si elle peut apparaître comme complexe au premier abord, simplifie en fait la représentation qu'on peut se faire des structures de la langue, puisqu'elle souligne qu'un petit nombre de formes — la phrase

et les groupes — se retrouvent partout dans le système. Cette propriété est la **récurtivité**; grâce à elle, on peut produire un nombre infini de phrases avec un nombre réduit de structures.

Il n'y a pas que les groupes qui peuvent être constitués de structures récursives, la phrase également. C'est le phénomène de subordination, par lequel une phrase enchâsse une autre phrase, soit comme un constituant de la phrase, soit comme un constituant d'un groupe de la phrase. Car c'est bien de deux phrases qu'il s'agit, puisque la subordonnée est conforme au prototype de la phrase, soit au minimum un groupe nominal et un groupe verbal. Par exemple, la relative *que son père lui a écrite* de l'énoncé *La lettre que son père lui a écrite* comporte un groupe nominal *son père* et un groupe verbal *lui a écrite [que]* dans lequel *que* renvoie à *les lettres*. Les termes de proposition et de phrase recouvrent les mêmes réalités; le terme de proposition devient donc inutile et l'on peut parler de **phrase subordonnée**.

### *La phrase subordonnée*

Dans le cas où la subordonnée est un constituant direct de la phrase, elle peut être un constituant facultatif comme dans *Il vient souvent quand la nuit tombe*, où *quand la nuit tombe* est un constituant au même titre que le serait le groupe nominal *le soir*, par lequel on peut le remplacer; elle peut aussi être un constituant obligatoire, comme sujet à la place d'un groupe nominal, par exemple dans *Que tu hésites ne m'étonne pas*. Mais la subordonnée peut également être un constituant d'un groupe de la phrase; par exemple dans *Elle dit qu'elle aime la pluie*, elle est enchâssée dans le groupe verbal, en position de complément direct du verbe *dit*. Le groupe verbal est constitué du verbe et de la complétive. De la même façon, la relative ordinaire est une subordonnée qui complète le nom: elle fait partie du groupe nominal comme n'importe quel autre complément du nom, qu'il soit groupe prépositionnel, groupe de l'adjectif (l'épithète), groupe nominal

(l'apposition) ou même groupe verbal (*La colline dominant le village*). Si bien qu'une phrase comme *Le village où je suis né domine la vallée* comprend encore les deux groupes de base obligatoires: groupe nominal et groupe verbal, mais le groupe nominal (*le village où je suis né*) contient une subordonnée (*où je suis né*).

### *La phrase matrice*

Le terme bien connu de **proposition principale** pose problème tel qu'il est compris dans les grammaires scolaires traditionnelles, car il n'est pertinent ni en termes de sens — par exemple, il serait bien difficile de déterminer où se situe le sens «principal» entre les deux parties de la phrase *Nous voulons || que la décision soit prise au plus vite* —, ni du point de vue de la structure, comme nous allons le voir. Pour distinguer la phrase englobante, celle qui est de plus haut niveau, avec au moins ses deux groupes de base obligatoires, les grammaires modernes préfèrent l'expression de **phrase matrice**. Mais attention! Les termes de proposition principale et de phrase matrice ne sont pas équivalents, ils représentent en effet deux conceptions différentes de la phrase. En français, une phrase comme *Paul dit* est impossible sans complément direct du verbe. Dans la phrase *Paul dit qu'il sera là bientôt*, la subordonnée est donc considérée comme un élément constituant de la phrase englobante, la phrase matrice, puisqu'elle vient combler une lacune de la structure: *Paul dit [quelque chose]*. Ce n'est pas le cas lorsqu'on fait de *Paul dit* la proposition principale puisque c'est un énoncé ne correspondant pas à une phrase possible de la langue. La conception moderne introduit plus d'homogénéité et de rigueur dans l'analyse de la phrase. Notons qu'en vertu du principe de récursivité, toute phrase peut jouer le rôle de matrice pour une enchâssée. Ainsi dans *Je crois que Pierre a dit qu'il viendra*, la subordonnée *que Pierre a dit qu'il viendra* est la phrase matrice de la subordonnée *qu'il viendra*.

La structure hiérarchique de la phrase peut être représentée visuellement par un schéma en «arbre<sup>13</sup>». Cette schématisation, tout à fait légitime en classe parce qu'elle peut aider l'élève à se construire une représentation de la phrase, doit cependant se faire avec modération, en évitant soigneusement les schémas compliqués (Gobbe, 1980). Il existe des façons de simplifier les schématisations sans dénaturer les rapports qu'elles représentent, en ne gardant qu'un nombre limité de niveaux ou en ne représentant en détail qu'une partie de la phrase<sup>14</sup>; bien sûr, on ne demandera jamais à l'élève de dessiner lui-même.

### 2.3 Les notions de classes de mots et de fonctions syntaxiques

#### *Les classes de mots*

On a parlé des grandes unités de la phrase, groupes et phrases subordonnées, mais qu'en est-il du classement des diverses sortes de mots à l'intérieur des groupes? Toute description de la langue tente de répartir les mots dans des classes en leur reconnaissant des caractéristiques communes. C'est une question essentielle si l'on veut pouvoir établir des règles. Ainsi, depuis les grammaires grecques et latines, on parle des *parties du discours* que sont le nom, le verbe, l'adjectif, etc. Mais les points de vue ont changé parce que les procédures pour les déterminer ont évolué, et les termes de *classes* ou de *catégories grammaticales* semblent maintenant plus appropriés (Gary-Prieur, 1985). Les procédures sont les mêmes que celles qui ont servi à l'établissement des groupes, c'est-à-dire les opérations de déplacement, remplacement, effacement et addition. Comme pour un groupe, ce sont les possibilités de combinaison d'un mot qui déterminent sa classe, ce qui signifie que celle-ci n'existe pas pour un mot hors phrase. Par exemple, le mot *malade* peut être un adjectif, mais aussi un nom;

13. En fait, en arbre renversé.

14. Pour l'utilisation des arbres, on peut se référer avec profit à l'ouvrage d'Éric Genevay (1994).

dans le premier cas, c'est sa présence dans le groupe du nom (*un enfant malade*) comme constituant facultatif (on peut en effet le supprimer sans que la phrase cesse d'être grammaticale) qui permet de l'affirmer; dans le second cas, ce sera sa place comme constituant essentiel du groupe nominal, avec le déterminant (*un malade imaginaire*). On voit pourquoi le terme de «nature» des grammaires traditionnelles n'était pas bien choisi puisqu'il laissait entendre que chaque unité de la langue était catégorisée par avance, qu'elle possédait une nature intrinsèque, alors que c'est le contexte linguistique qui détermine sa classe (*Il tient ferme, elle ferme, c'est ferme, une ferme*).

La confrontation de plusieurs contextes permet de dégager les propriétés particulières de certaines sous-classes de mots. Si l'on compare *Elle travaille dur* et *Elle travaille beaucoup*, on peut voir que dans certains cas, *dur* et *beaucoup* appartiennent à une même classe. Cependant, si l'on veut préciser les propriétés de chacun, le rapprochement des constructions possibles: *Elle a beaucoup travaillé*, et des constructions impossibles: *\*Elle a dur travaillé*, montre que si certaines unités peuvent être adjectif et adverbe, d'autres ne le peuvent pas. De la même façon, à l'intérieur de la catégorie des adjectifs, la comparaison des contextes permet de faire des distinctions: *une compétition stimulante, une compétition nationale, mais c'était très stimulant, \*c'était très national*. Deux sous-classes se dégagent parmi les adjectifs: ceux qui qualifient et ceux qui classent.

Le travail scolaire devra permettre de se garder de développer une vue figée du fonctionnement de la langue, qui associe automatiquement une «nature» à un mot, et favoriser au contraire une prise de conscience de la souplesse de ses possibilités et de l'importance du contexte.

### *Les fonctions syntaxiques*

La notion de fonction est relative aux **relations** que les groupes entretiennent à l'intérieur de la phrase, autrement dit au rôle que chacun d'eux joue par rapport aux autres. Les termes qui désignent

les fonctions dans la conception nouvelle de la phrase sont globalement les mêmes que dans les grammaires traditionnelles, mais la notion de fonction est définie de manière beaucoup plus simple dans les grammaires modernes, à partir de critères syntaxiques et morphologiques et non pas selon des critères flous qui mêlent plusieurs points de vue. Les critères essentiels sont **la place** du constituant dans la phrase et son caractère **obligatoire** ou **facultatif**, ainsi que des critères morphologiques tels que la commande de **l'accord** du verbe par le sujet, ou celle de l'accord du participe passé par le complément direct. Ainsi, dans le prototype qu'est la phrase de base, **le sujet** est le groupe obligatoire placé avant le groupe verbal et qui commande l'accord du verbe. Le définir comme «le mot ou le groupe de mots désignant l'être ou la chose dont on exprime l'action ou l'état» (Grevisse, 1969), n'est pas toujours opérationnel, par exemple dans le cas bien connu des phrases passives (*Le procès-verbal a été rédigé par le secrétaire*) ou dans celui des impersonnelles (*Il faut y aller*). La position du constituant dans la structure de la phrase étant le premier critère, on parlera plus volontiers de position sujet que de fonction sujet. Le sujet peut parfois se réaliser en autre chose qu'un groupe nominal, par exemple en une phrase subordonnée, comme on l'a vu.

Un autre type de fonction est **le complément**, que l'on nomme selon l'élément qui est complété: le groupe obligatoire après le verbe est un complément du verbe, et d'après sa forme, il est direct ou indirect. Le nom a également des compléments de diverses classes ou catégories: groupe de l'adjectif, groupe prépositionnel, subordonnée relative, etc. Il n'est pas indispensable, sauf peut-être pour consulter certaines grammaires, de recourir très tôt aux termes d'épithète et d'apposition, qui ne sont que des cas particuliers de compléments du nom. Les classes simples comme le nom, le verbe, l'adjectif ou l'adverbe peuvent recevoir des compléments: l'adverbe (*contrairement à son opinion*), l'adjectif (*heureux de l'apprendre, heureux que ce soit fini*), etc.

Seul le complément de phrase<sup>15</sup> est improprement nommé, puisqu'il ne complète pas la phrase de la même manière qu'un groupe prépositionnel complète un nom ou un verbe, mais qu'il est un constituant de la phrase comme le sujet ou le groupe verbal, avec la différence qu'il est facultatif.

Parmi les compléments du verbe, on distingue également l'**attribut**, qui est un complément du verbe pour un sous-ensemble de verbes particuliers au point de vue sémantique et syntaxique. Au point de vue sémantique et morphologique, l'attribut du sujet ou du complément direct «s'interprète comme un prédicat qui exprime une caractéristique» et porte une marque d'accord quand c'est un groupe adjectival (*Elle est étonnante; on la trouve étonnante*) (Riegel et al., 1994, p. 233).

D'autres éléments existent dans la phrase, qui peuvent remplir des «fonctions» dans un sens un peu différent: les prépositions, les subordinants et les coordonnants. Ils ont souvent un rôle d'introduction d'un constituant subordonné au sens large, c'est-à-dire qui n'est pas au même niveau dans la structure. Ainsi une préposition peut introduire un groupe nominal (*avant ce soir*) ou une phrase subordonnée (*avant qu'elle téléphone*). Ils peuvent avoir aussi un rôle de liaison de constituants au même niveau dans la structure de la phrase: c'est le cas des coordonnants qui relient ou deux groupes nominaux (*Paul et sa sœur*), ou deux verbes, ou deux subordonnées (*dès qu'il l'a vu et qu'il l'a reconnu*).

## 2.4 Les transformations

Une des raisons importantes du choix d'une grammaire nouvelle dans les classes d'un nombre croissant de pays est qu'elle permet de faire faire des observations par manipulation des structures, en plus de rendre plus précisément compte de l'organisation de la langue. On a vu les quatre opérations fondamentales qui sont

---

15. Il correspond au complément traditionnellement appelé circonstanciel, qui serait de plus déplaçable ou supprimable.

utilisées autant en recherche que dans le travail en classe, mais il existe d'autres possibilités que les développements des grammaires récentes nous suggèrent<sup>16</sup> et qui dérivent de l'observation, faite depuis très longtemps d'ailleurs, d'une parenté entre des phrases de structures différentes; par exemple: *Pierre écrit à Marie, Pierre lui écrit, Pierre écrit-il à Marie?, Pierre n'écrit pas à Marie, C'est Pierre qui écrit à Marie*, etc. Ou encore entre la phrase active et la phrase passive correspondante. Cette caractéristique de la langue, qui a donné lieu à des hypothèses théoriques très riches dans lesquelles nous n'entrerons pas ici, met en évidence les possibilités de passage de certaines constructions syntaxiques à d'autres, ce qu'on peut appeler des *transformations*<sup>17</sup>.

Ainsi, le passage d'une phrase déclarative à une phrase interrogative se fait par une transformation interrogative. En fait, il existe un grand nombre de transformations interrogatives, selon le type d'information attendu (interrogation totale ou partielle), ou selon la variété de langue (marqueurs de renforcement familiers *est-ce que* ou même *c'est que*, comme dans *Où est-ce qu'il va? Où c'est qu'il va?* ou encore —*tu* au Québec: *Tu vas-tu venir?*). Mais toutes peuvent être décrites de manière précise. Contrairement à la créativité illimitée que chaque individu manifeste dans la façon d'organiser entre elles les différentes structures disponibles, il n'existe à peu près pas de possibilité de créativité pour chacune de ces structures.

Pour passer de la phrase *Je fais ces exercices tous les jours* à la forme emphatique *Ces exercices, je les fais tous les jours*, on procède à plusieurs changements qu'on peut décrire précisément: déplacement du groupe *ces exercices* en début de phrase, addition d'une pause ou d'une intonation particulière à l'oral, et à

16. À partir du grand nombre de travaux menés depuis les années 50, à la suite d'auteurs comme Harris, puis Chomsky.

17. Le sens qui est donné à ce terme pour un usage scolaire n'a rien à voir avec son sens scientifique, notamment celui de la grammaire générative transformationnelle, où le passage ne se fait pas entre phrases, mais d'une structure profonde abstraite à une réalisation de surface.

l'écrit d'un signe de ponctuation, remplacement par un pronom de la place laissée vacante, ajustement de la forme du pronom aux genre et nombre de l'antécédent (*les*). C'est l'ensemble de ces changements qu'on nomme transformation d'emphase (avec pronom de reprise) ou encore dislocation. Il est donc possible de définir par des règles, de façon stricte, des relations significatives entre les phrases (Milner, 1973; Huot, 1981).

Ce qu'on appelle transformation est une opération plus complexe qu'un simple déplacement ou qu'une substitution. En général, elle combine plusieurs de ces opérations simples, comme on vient de le voir pour la transformation emphatique. Le nombre des transformations est assez limité dans une langue; en français, les principales, en plus de la précédente, sont les transformations qui conduisent aux différents types de phrases à partir d'une structure la plus simple possible, celle de la phrase de base (cf. ci-dessus) et les transformations qui permettent d'enchâsser une phrase à l'intérieur d'une autre ou à l'intérieur d'un groupe (les transformations complétive, infinitive et relative). D'autres transformations bien connues sont la passivation et les transformations d'accord sujet/verbe et d'accord dans le groupe nominal. Enfin, les transformations de réduction font passer une phrase dont le verbe est conjugué à une phrase dont le verbe est un infinitif ou un participe. Une des conditions pour ce faire est que le groupe nominal sujet de ce verbe soit identique à un groupe nominal de la phrase matrice; ainsi *Elle pense qu'elle lira ce roman* peut se réduire à *Elle pense lire ce roman*, où le sujet de l'infinitif est effacé, et *Si (ou parce que) vous fumez, vous courez plus de risques* devient *En fumant, vous courez plus de risques*.

Il existe d'autres manipulations qui touchent non plus la syntaxe mais le lexique, par exemple la nominalisation qui consiste à passer d'une construction centrée sur un verbe (*Le parc a été aménagé*) ou sur un adjectif (*Son séjour a été bref*), à une construction centrée sur le nom: *l'aménagement du parc, la brièveté de son séjour*. L'intérêt d'une telle opération est double: c'est un procédé lexical de dérivation qui permet de travailler les

particularités morphologiques rattachées à diverses catégories grammaticales (bref, brève, brièveté, brièvement, abréger, etc.). Sur le plan syntaxique, en remplaçant une phrase par un groupe nominal seulement, on «libère» en quelque sorte des places disponibles dans la structure de la phrase, ce qui permet d'intégrer davantage d'informations, de condenser l'expression. On devine immédiatement les possibilités qu'une telle manipulation offre au travail en classe pour faire parvenir les élèves à des niveaux d'expression plus élaborés<sup>18</sup>.

Ces quelques remarques laissent entrevoir les voies qui s'ouvrent à l'enseignant dans sa classe pour faire comprendre de façon concrète, en déconstruisant et reconstruisant des phrases, les particularités des structures syntaxiques de la langue et les ressources qu'elles offrent pour l'expression. Il faudra toutefois se garder d'une conception naïve des transformations qui reviendrait à demander à des élèves de passer d'une phrase à l'autre de manière plus ou moins intuitive, c'est-à-dire sans qu'ils disposent de consignes précises qui les obligent «à prendre conscience des opérations syntaxiques qui permettent de [le faire, ... et de] découvrir les contraintes liées à une transformation précise» (Huot, 1981, p. 58). Pour être rigoureux, les divers aspects d'une règle de transformation doivent être décrits avec précision et être spécifiques à chaque construction syntaxique. Au Québec, quelques manuels d'exercices proposent des manipulations de transformations, mais qui souvent ne répondent pas à des critères précis ou qui sont fondées sur des approximations de sens qui ne soutiennent pas l'élève dans son effort de structuration (Chartrand, 1993). Il y a donc lieu de prendre toutes les précautions nécessaires pour s'assurer de la précision des consignes et pour que le sens ne soit ni un critère unique, ni un critère négligé.

---

18. Mais également plus abstraits, dans le cas de la nominalisation, puisqu'on perd les indications de temps apportées par le verbe. Sur la nominalisation, voir *Pour apprendre le vocabulaire, niveau 1*, (1975) dans la collection «Comment apprendre», J. Dubois et R. Lagane. Paris: Larousse.

## CONCLUSION

Malgré ce survol rapide, nous avons tenté de faire ressortir les principales raisons qui, selon nous, plaident pour un nouveau cadre théorique où situer les concepts et les démarches de l'enseignement de la grammaire. Ce cadre met l'accent sur une dimension de la langue qui, de tout temps, a été laissée de côté, la syntaxe, alors que l'orthographe grammaticale occupait tout l'espace. Pourtant la syntaxe est un préalable à la maîtrise des marques d'accord (cf. Nadeau, ici même). Un tel cadre permet du travail concret d'observation, de classification, de manipulations de données — les phrases — dont l'analyse devient une conséquence. De la même façon, l'appropriation du métalangage grammatical par l'élève s'appuie sur la compréhension des mécanismes qui ont d'abord été démontés et remontés, et non sur une mémorisation de règles et de définitions peu comprises. Cela remplace avantageusement une connaissance de la langue à partir d'une analyse abstraite, dont les enseignants ont été les premiers à constater l'inefficacité.

Loin d'adopter les descriptions grammaticales des linguistes, le cadre de référence que se donne la didactique sert ses objectifs, qui sont de servir aux apprentissages et à l'enseignement. Pour ce faire, elle fait subir aux savoirs dits «savants» certaines modifications, parfois importantes, tout en préservant une cohérence interne (exigence essentielle): c'est ce qu'on appelle la transposition didactique des savoirs. Les contenus présentés ici nous semblent conformes aux exigences de cohérence interne, d'économie et d'efficacité (pertinence). Et nous pensons qu'en plus de favoriser chez les élèves un accès plus facile, parce que reposant sur des concepts plus cohérents, aux structures du français, un tel cadre de référence et une telle approche de la grammaire ne peuvent avoir qu'un effet bénéfique sur l'apprentissage d'autres langues et engendrer une attitude globale beaucoup plus positive à l'égard du langage.

### Références bibliographiques

- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. et NUSSBAUM, R.** (1979). *Maîtrise du français*, Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M.-C. et THÉRIEN, M.** (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*, Tome 1. Québec: Éditeur officiel, Documentation du Conseil de la langue française; *Les Perceptions*, Tome 2. Montréal: Université de Montréal (1988).
- BLOOMFIELD, L.** (1933). *Language*, New-York: Holt.
- BRAUN, A. et CABILLAU, J. F.** (1993). *Le français pour chacun. Grammaire interactive de la phrase et du texte*, Bruxelles: Plantyn.
- BRONCKART, J.-P. et SZNICER, G.** (1990). «Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire», *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- CHARTRAND, S.-G.** (1993). «Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe de la phrase?», *Québec français*, 89, 47-49.
- CHARTRAND, S.-G. et PARET, M.-C.** (1989). «Enseignement de la grammaire: quels objectifs, quelles démarches?», *Bulletin de l'A.C.L.A.*, 11, 1, 31-38.
- CHERVEL, A.** (1977). *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- COMBETTES B., FRESSON, F. et TOMASSONE, R.** (1977-1980). *Vers la maîtrise de la langue*, Paris: Delagrave, Coll. G. Belloc (distribué au Québec par les Éditions Arts, Lettres et Techniques, Saint-Laurent).  
 1977, *Bâtir une grammaire 6<sup>e</sup>*  
 1978, *Bâtir une grammaire 5<sup>e</sup>*  
 1978, *Guide pédagogique 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>*  
 1979, *De la phrase au texte 4<sup>e</sup>; Guide pédagogique 4<sup>e</sup>*  
 1980, *De la phrase au texte 3<sup>e</sup>; Guide pédagogique 5<sup>e</sup>*
- COMBETTES, B. et LAGARDE, J.-P.** (1982). «Un nouvel esprit grammatical», *Pratiques*, 33, 13-49.
- DE VILLERS, M.-E.** (1991). *La Grammaire en tableaux*, Montréal: Québec/Amérique.
- GARY-PRIEUR, M.-N.** (1985). *De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase*, Paris: Colin.

- GENEVAY, E.** (1994). *Ouvrir la grammaire*, Lausanne-Montréal: L.E.P.-Chenelière.
- GENEVAY, E., LIPP, B. et SCHOENI, G.** (1984). *Notes méthodologiques 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>*, Lausanne: Éditions LEP, coll. Langue et Parole.
- GOBBE, R.** (1980). *Pour appliquer la grammaire nouvelle I, Morphosyntaxe de la phrase*. Bruxelles-Paris: De Boeck-Duculot.
- GOBBE, R. et TORDOIR, M.** (1986). *Grammaire française*, Saint-Laurent: Éditions du Trécaré.
- GREVISSE, M.** (1969). *Précis de grammaire française*. Gembloux: Duculot (28<sup>e</sup> édition).
- GREVISSE, M.** (1986). *Le bon usage*. Paris-Gembloux: Duculot.
- HUOT, H.** (1981). *Enseignement du français et linguistique*, Paris: Colin.
- HUOT, H.** (1988). *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, Paris: Université Paris VII, collection ERA 642.
- JACOB, R. et LAURIN, J.** (1994). *Ma grammaire*, Boucherville: Les Éditions françaises inc.
- LE NOUVEAU BESCHERELLE 3** (1984). *La grammaire pour tous*, La Salle: Hurtubise HMH.
- MAREUIL, A et LANGLOIS-CHOQUETTE M.** (1987). *La Grammaire par l'exemple*, Boucherville: Les Éditions françaises.
- MARTIN, S. et ISSENHUTH, J.-P.** (1986). *Le Petit Code*. Montréal: HRW.
- MEQ** (1995). *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MILNER, J. C.** (1973). *Arguments linguistiques*, Paris: Mame.
- PARET, M.-C. et CHARTRAND, S.-G.** (1990). «Modèles d'enseignement de la grammaire et objectifs de société», in *Les Modèles en éducation*, Actes du Colloque de l'AIPELF'89, Montréal: Éditions Noir sur Blanc, 84-93.
- PARET, M.-C.** (1992). «La grammaire en classe: laquelle? et pourquoi faire?», *Québec français*, 84, 32-34.
- PEYTARD, J. et GENOUVRIER, É.** (1970). *Linguistique et enseignement du français*, Paris: Larousse.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R.** (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris: Presses Universitaires de France.
- RUWET, N.** (1967). *Introduction à la grammaire générative*, Paris: Plon.

NOUVELLE  
ÉDITION  
REVUE ET  
AUGMENTÉE

## Pour un nouvel enseignement de la grammaire

Enfin le virage est pris! Les nouveaux programmes s'engagent résolument dans la voie d'un nouvel enseignement de la grammaire afin de répondre aux besoins de nos élèves.

Pour mieux négocier ce virage, voici un ouvrage essentiel qui contribuera à enrichir les apprentissages des élèves et à accroître l'efficacité de l'enseignement.

Dans un ouvrage remarquable par la qualité, la variété et l'accessibilité de ses textes, le collectif **Pour un nouvel enseignement de la grammaire** propose:

- une didactique de la grammaire au cœur de l'apprentissage de l'écriture;
- une perspective multidimensionnelle de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire: grammaire de la phrase, grammaire du texte, orthographe, lexicologie, communication et discours;
- une description cohérente et simplifiée du fonctionnement de la langue;
- des démarches actives passionnantes.

Pour vous, enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, qui voulez rendre l'apprentissage de la grammaire utile, formateur, voire passionnant pour vos élèves, voici des propositions didactiques concrètes et stimulantes sur les directions à suivre et les écueils à éviter pour relever le défi d'un nouvel enseignement de la grammaire.



**Suzanne-G. Chartrand** a réuni ici des didacticiens, des pédagogues et des chercheurs du Québec, du Canada français et d'Europe: R. Blain, R. Chartrand, G. Chevalier, J. Cyr, C. Fisher, E. Genevay, C. Germain, R. Gobbe, D. Leeman, M. Nadeau, M.-C. Paret, S. Reboul, C. Simard, C. Vandendorpe.

Après avoir enseigné au secondaire pendant plusieurs années, **Suzanne-G. Chartrand** a acquis une formation en didactique du français (Ph.D.). Ses recherches et ses interventions portent sur la didactique de la grammaire et de l'argumentation. Collaboratrice scientifique au programme de français du ministère de l'Éducation du Québec (1994-1996) et professeur associée à l'UQAM, elle dirige actuellement la rédaction d'une grammaire pédagogique pour les élèves du secondaire.

Collection  
**Théories et pratiques  
dans l'enseignement**  
dirigée par Gilles Fortier

ISBN: 2-89381-395-X



9 782893 813950