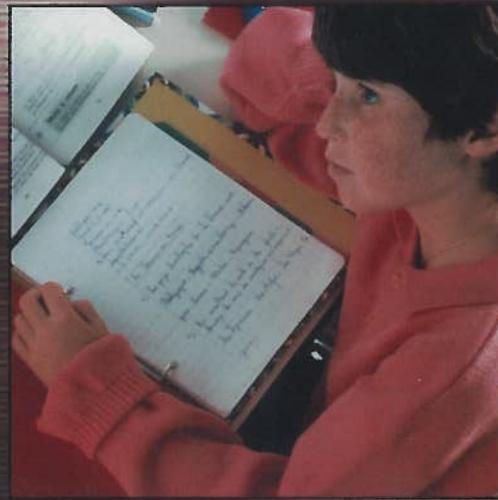


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

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**

Pour une grammaire des opérations langagières: l'exemple de la modalisation

Gisèle Chevalier¹

1. TEL OBJECTIF, TELLE GRAMMAIRE

1.1 Les grammaires scolaires

Même après vingt ans d'une approche fonctionnelle et communicative, le modèle de grammaire que l'on pratique dans les écoles, si on s'en remet aux grammaires scolaires, manuels de français, codes grammaticaux et matériels pour l'enseignement du français au secondaire que l'on a examinés, reste tristement uniforme et unidimensionnel, malgré certaines différences superficielles, comme le recours à des textes en français courant plutôt que littéraire. Il s'agit d'une grammaire traditionnelle² «qui met l'accent sur les aspects morphologiques au détriment de la construction des phrases» (Paret, 1992: 32). Quand elle essaie de faire peau neuve et tente d'intégrer la dimension syntaxique pour prétendre au titre de «nouvelle grammaire», on constate avec Frank

1. Je tiens à remercier Lise Rodrigue pour sa précieuse collaboration à la recherche préparatoire à cet article. Les références qu'elle a repérées pour moi ont été au moins aussi précieuses que ses analyses méticuleuses des manuels et des grammaires. Elles ont eu une influence déterminante sur la direction qu'a prise le présent traitement de la problématique. Je lui en suis profondément reconnaissant.

2. Cette grammaire que l'on croit perpétuelle est d'ailleurs assez récente puisqu'elle ne date que de la fin du XIX^e siècle, selon Arrivé, Gadet et Galmiche (1986).

Marchand (1994: 47), qui a examiné les grammaires scolaires publiées en France depuis 1960 jusqu'en 1994, qu'«il y a tout au plus une modernisation de la formalisation», c'est-à-dire qu'il y a eu assimilation de l'apport de la linguistique par notre vieux fonds grammatical. On a reproché à ce vieux fonds de mêler sans vergogne les considérations sur la forme et le sens. La nouvelle grammaire nous invite à étudier les mêmes phénomènes en faisant abstraction du sens autant que possible dans un premier temps, ou à distinguer les jugements sur la forme des jugements sur le sens.

Dans une approche didactique qui prône le développement de la maîtrise de la langue par la pratique des divers types de textes en réception et en production, et par l'objectivation de cette pratique « en tenant compte de la situation de communication, du fonctionnement des discours et du fonctionnement de la langue » (MEQ, 1980), une grammaire purement formelle reste à la périphérie des faits de langue pertinents pour les objectifs visés. C'est un truisme de dire que pour pratiquer une approche communicative, il faut se pencher sur le sens que les «phrases» permettent de véhiculer et qu'en fait il faut réfléchir sur les énoncés, c'est-à-dire des «phrases» produites par des locuteurs particuliers, dans une situation donnée. Il ne s'agit pas d'expulser la grammaire formelle qui remplit une fonction essentielle, notamment pour l'orthographe et pour la construction des phrases, mais de la doubler d'une grammaire de l'énonciation fondée sur les opérations langagières. C'est à notre avis le type de grammaire qui rejoint le mieux les objectifs communicatifs³.

1.2 Les opérations langagières

La notion d'opérations langagières repose sur l'idée qu'en utilisant la langue pour communiquer une information, faire une

3. La grammaire des opérations langagières est «en construction». La «Grammaire du sens et de l'expression» (1992) de Patrick Charaudeau en est une première tentative fort louable. Pour un traitement didactique, on suivra les travaux rigoureux mais limpides des didacticiens de Genève, Bronckart et Schneuwly et on fréquentera la revue française *Le Français aujourd'hui*.

demande, exprimer un souhait ou un sentiment, décrire une démarche, défendre une idée, ... on opère un certain découpage de la réalité, on fait certains choix quant à ce que l'on dit et comment on le dit. Plusieurs opérations sont effectuées pour mener à la production d'un énoncé. On quantifie les choses et les événements dont on parle au moyen de déterminants (*les, des, certains, la plupart*), d'adverbes (*aimer beaucoup*), d'expressions comme *plein de... un tas de...* On considère traditionnellement que l'on qualifie en utilisant des adjectifs (*des histoires super intéressantes*), certains compléments du nom (*des doigts de fée*), des relatives (*une aide dont on pourrait se passer*) et des participiales (*effrayée, l'enfant...⁴*). On localise ou situe les événements ou états dans le temps au moyen d'un temps de verbe (*j'veis finir dans 10 minutes*) ou des adverbes de temps (*je pars demain*). On les situe dans la phase de leur déroulement grâce aux auxiliaires d'aspect (*il est sur le point de commencer, il ne cesse de parler*) ou du jeu entre le temps du verbe et l'adverbe (*il l'a fait pendant 10 ans/*il le faisait pendant 10 ans*). Enfin, on donne son point de vue sur ce qu'on dit, ou on relate celui des autres (*c'est bien qu'il vienne, il viendra peut-être, il prétend que c'est facile*). Les linguistes désignent ces diverses opérations respectivement du nom de quantification, qualification, localisation et modalisation. La liste, quoique longue, n'est pas exhaustive.

S'il reste important de faire de la grammaire en classe et de savoir identifier les différentes classes de mots (les noms, déterminants, adjectifs, adverbes, etc.) et les différentes catégories grammaticales (genre, nombre, temps, mode), c'est pour constater la diversité des moyens linguistiques dont nous disposons pour réaliser notre intention de communication et, selon Patrick Charaudeau (1988), pour prendre conscience des affinités sémantiques qui existent entre les différentes classes formelles.

Les enseignantes et les enseignants en viennent à pratiquer spontanément une telle grammaire dès que la réflexion porte sur

4. Voir à ce propos la critique qu'en fait Paret dans le présent volume.

l'interprétation de textes ou sur la correction de productions écrites, soit en travaillant sur des documents significatifs. La tradition grammaticale nous prépare peut-être assez bien à parler des opérations de quantification et de qualification. On ne peut en dire autant de la modalisation qui brille par son absence dans la plupart des grammaires, manuels scolaires, programmes officiels et guides pédagogiques actuels, bien qu'elle soit centrale pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage visant l'objectivation de la situation de communication.

1.3 Une opération particulière: la modalisation

Bronckart et Sznicer (1990: 14) disent que

«la fonction de la modalisation a trait à l'expression, par l'auteur d'un texte, d'un point de vue, d'un sentiment, d'une appréciation ou d'une estimation des événements ou des états qu'il relate. Cette fonction est généralement réalisée par des adverbes (*heureusement, certainement, probablement*), mais elle peut l'être aussi par des phrases avec enchâssement (*il est certain que...*) ou par certaines désinences verbales (*le conditionnel*, par exemple)».

Pour nous, la notion de texte désigne toute production orale ou écrite constituée d'un enchaînement d'énoncés ou d'au moins un énoncé produit dans une situation particulière. De plus, comme l'indique le déterminant indéfini «un» dans la citation, l'auteur ou le locuteur exprime un point de vue, un sentiment, une appréciation ou une estimation à laquelle il n'adhère pas nécessairement. Plusieurs voix peuvent se faire entendre dans un texte. Il y a par exemple celle de la personne qui produit l'énoncé, l'auteur (présentement, moi qui rédige mon article) et celle des personnes dont on reproduit les paroles ou les idées, mais qui ne sont pas locuteurs au moment où on en parle (dans notre cas, les linguistes Benveniste, Culioli, qui à un moment donné ont produit des énoncés pour formuler leur théorie du langage). Il y a bien des termes spécialisés qui peuvent nous sembler plutôt byzantins, pour

désigner les différentes voix⁵. Il suffira de se souvenir que le terme d'énonciateur englobe à la fois le locuteur, l'émetteur lui-même et les voix qu'il fait entendre. Dans la suite, je me placerai surtout du point de vue du locuteur.

La citation de Bronckart et Sznicer reprend la bipartition de l'énoncé bien établie depuis Charles Bally (1942) en deux composants fondamentaux: l'un est le «dictum», le «dit», les événements ou les états que le locuteur relate; l'autre est «le modus» ou la modalité du «dire», l'évaluation que porte le locuteur sur le dit. Elle fait également ressortir les deux plans sur lesquels joue la modalisation et qui ont des incidences en didactique du français. Sur le plan notionnel, elle donne un cadre à l'étude des attitudes et opinions prévue dans les objectifs d'enseignement des programmes de 1980, étude qui devrait à notre avis y occuper une place prépondérante. Sur le plan de la forme, elle donne un sens à l'étude des adverbes, de la phrase complexe et des conjugaisons verbales, qui en ont tant besoin, quand on regarde la fonction qui leur est attribuée dans le *Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle au secondaire* (MEQ, 1982⁶).

2. DÉFINITION DE LA NOTION DE MODALISATION

Au cours de ce texte, on passera fréquemment du terme de modalisation à celui de modalité. Expliquons-nous. La modalisation est une opération qui consiste à imprégner nos énoncés de nos points de vue, à exprimer l'évaluation que l'on fait de ce qu'on dit et de la façon dont on le dit. La modalisation est le processus, les modalités en sont le résultat; elles désignent les différentes valeurs ou points de vue exprimés par des énonciateurs: on parlera ainsi des modalités du savoir, du devoir, du dire, etc., comme nous le verrons plus loin.

5. Lire à ce sujet l'article sur la polyphonie dans le *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* de Mœschler et Reboul (1994).

6. Les choses n'ont pas foncièrement changé si on s'en remet au *Programme destiné aux adultes du secondaire*, GFR 711-GFR 757, MEQ, novembre 1992. Le programme de 1995 pour le secondaire devrait pallier cette lacune.

2.1 Précision sur la distinction entre le «dit» et le «dire»

Les disciples du linguiste André Martinet et tenants de la grammaire fonctionnelle utilisent le terme de modalité dans une acception qui leur est bien propre pour désigner les catégories grammaticales qui affectent le nom et le verbe. Ils parlent des modalités nominales (le genre, le nombre) et des modalités verbales (le temps, l'aspect, le mode). Cette acception du terme n'est pas tout à fait incompatible avec l'acception plus généralisée en sémantique et en pragmatique. Elle nous permettra de bien saisir à quel niveau s'opère la modalisation dont nous parlons.

En grammaire fonctionnelle, on dirait du futur dans *je partirai demain à 10 h* qu'il indique à quel moment, dans quelles circonstances on pourra vérifier si l'énoncé est vrai. De notre point de vue théorique, ce qui importe n'est pas de savoir «si» l'événement ou l'état de choses énoncé est vrai ou «quand» il pourrait l'être, mais quelle valeur le locuteur veut lui attribuer au moment de son énonciation. La modalité de son énoncé n'est donc pas donnée par le temps du verbe, mais par la forme déclarative de la phrase. Alors que l'interrogation indiquerait une impossibilité d'évaluer la vérité de l'énoncé, la forme déclarative indique que le locuteur considère qu'il est vrai dans son esprit, au moment où il parle, qu'il partira le lendemain à 10 heures. Là réside le propre de la modalisation: les modalités n'indiquent pas en quelles circonstances l'événement ou l'état de choses énoncé **est** vrai, elles indiquent plutôt en fonction de quoi l'énoncé **est considéré** comme vrai.

En d'autres mots, nos modalités n'indiquent pas la relation entre la réalité et le dit, comme les modalités «à la Martinet», mais la relation entre le dit et le sujet disant (modalités d'énoncé), ou la relation du sujet à son dire (modalités d'énonciation). Voyons comment ces notions nous viennent en aide pour préciser notre interprétation d'un énoncé. Ceci nous ramènera momentanément un pas en amont de la modalisation.

2.2 Les fonctions des éléments de l'énoncé

Partons des deux dialogues fictifs qui suivent:

Dialogue 1:

L1: *Les élèves ont travaillé très fort, ils sont arrivés premiers dans trois matières!*

L2: *Franchement, ils ont bien mérité leurs vacances, cette année!*

Dialogue 2:

L1: *Y'a plus moyen de rien faire avec les élèves. Y pensent rien qu'à la fin de l'année.*

L2: *Franchement, ils ont bien mérité leurs vacances, cette année. Ils sont arrivés premiers dans trois matières!*

Les éléments de l'énoncé relatifs au «dit»

Indépendamment du contexte de sa production, en disant: «*Franchement, les élèves ont bien mérité leurs vacances cette année*», je fais référence à deux entités du monde: «élèves» et «vacances». Je dis que je considère l'ensemble des élèves et des vacances en utilisant des déterminants de type défini. J'établis ensuite une relation entre «les élèves» et «les vacances» en disant que ces vacances dont je parle *leur* appartiennent. Je dis de plus quelque chose de ces vacances qui appartiennent aux élèves, à savoir qu'«elles sont bien méritées». Enfin, je dis dans quelles circonstances l'énoncé est vrai, soit «cette année».

On retrouve la division grammaticale entre le verbe, les groupes du nom, l'un sujet, l'autre complément direct, essentiel, et le complément de phrase, non essentiel. Du point de vue des opérations, on peut parler de la référenciation, de la quantification, de la prédication et de la localisation.

L'analyse grammaticale s'arrête habituellement ici, car on évite de travailler sur des phrases qui ont des mots un peu «embêtants» comme *ce franchement*. Normalement, on l'analyserait comme un adverbe de manière formé d'un adjectif et du suffixe *-ment*, qui se paraphrase par *de façon franche*. On a appris que les adverbes de manière modifient le verbe. Or, on sait bien que «la

phrase ne dit pas» que «les élèves ont mérité leurs vacances de façon franche». On sent que l'adverbe apporte quelque chose à la phrase, mais qu'il ne «précise pas l'information» comme les autres constituants dits «effaçables». Puisqu'il n'a pas de portée sur le dit, il faut en déduire qu'il en a une sur le dire. Par conséquent, cet adverbe sera appelé «marqueur de modalité».

Les éléments de l'énoncé relatifs au «dire»

Les modalités d'énonciation

Si on parlait de l'idée que l'on se penche sur des énoncés, non plus sur des phrases, et que ce n'est pas la phrase ou le texte qui dit quelque chose, comme on le dit de façon métaphorique, mais des locuteurs, on pourrait élargir la perspective de la réflexion grammaticale, qui se limite habituellement à analyser la relation entre le «dit» et la réalité, pour y intégrer la perspective dans laquelle se place le locuteur. *Franchement* dans le premier dialogue en est un bon exemple: le locuteur nous indique qu'après mûre réflexion, il peut dire, en toute sincérité, que ses élèves ont bien mérité leurs vacances, et probablement souhaite-t-il qu'on se rallie à sa conclusion. S'il n'y avait pas cet élément conclusion et complicité des interlocuteurs, l'adverbe n'aurait pas sa raison d'être dans l'énoncé. Dans le deuxième dialogue, *franchement* indique ouvertement que le locuteur ne partage pas le point de vue de son interlocuteur et qu'il l'invite à réévaluer la situation. On pourrait paraphraser l'énoncé par *je vais te dire franchement, sans me cacher, que je ne suis pas d'accord avec toi et que je trouve que tu évalues mal leurs efforts...* Placé en début de phrase, l'adverbe semble modifier un verbe de dire sous-jacent. Il est un commentaire sur la façon de dire ou sur la raison du dire.

Les modalités d'énoncé

D'autres éléments de l'énoncé donnent des indices sur l'évaluation que fait le locuteur sur le degré de vérité de l'événement ou

de l'état de choses décrit dans l'énoncé. En produisant une phrase de type déclaratif (*Les élèves ont bien mérité leurs vacances*), je présente l'état de choses comme vrai. Une collègue qui dirait *je ne trouve pas qu'ils ont bien mérité leurs vacances* ferait l'évaluation inverse. D'autres qui diraient *j'ai le sentiment qu'ils les ont bien méritées* ou *leurs notes prouvent qu'ils les ont bien méritées* donnent la même valeur de vérité que moi au «dit», mais en précisant sur quoi ils fondent leur évaluation: un jugement subjectif, des preuves.

Mon énoncé est une assertion pure et simple. (Techniquement, en logique, cela s'appelle une assertion catégorique.) Il n'est modalisé qu'au niveau de l'énonciation. Ceux de mes collègues sont marqués de modalités d'énoncé qui ont pour fonction de préciser dans quelle perspective ils se situent pour évaluer la vérité de l'énoncé. En résumé, si le locuteur précise le fondement de son évaluation (*j'en déduis qu'il viendra*) ou sa source (*la rumeur court que...*), il modalise au niveau de l'énoncé. S'il ne donne aucune précision à cet effet, il fait une assertion catégorique, ce qui signifie qu'il adhère totalement à la vérité de son «dit». C'est la forme déclarative de la phrase qui signale alors la modalisation. On passe alors à la modalité d'énonciation; il y a évaluation implicite du dire.

3. LA PLACE DE LA MODALISATION DANS LE PROGRAMME DE FRANÇAIS

3.1 L'étude des types de textes/discours

Le terme de modalisation n'apparaît pas comme tel dans la liste des «termes grammaticaux et expressions» et «les activités d'apprentissage où l'utilisation des termes ou expressions serait particulièrement significative» (MEQ, 1982: 111 -115). Les notions affiliées d'attitude et de sentiment apparaissent toutefois quand il est question des discours à pratiquer (p. 111). On y dresse un parallèle entre le discours poétique et l'expression des sentiments, l'argumentatif et l'expression d'une opinion, l'informatif et le

discours objectif sans trace du locuteur dans le message, ce qui est encore une fois une distorsion de la réalité linguistique. Le texte scientifique et le texte juridique, par exemple, portent des traces du locuteur au même titre que toute autre production langagière et l'argumentatif n'est pas nécessairement moins objectif que l'informatif, comme nous le démontrerons en dernière partie.

3.2 Les objectifs du programme québécois et les éléments de langue associés à la pratique des discours

Les textes que l'on situe aux deux pôles de la modalisation, les plus subjectifs et les plus objectifs – l'éditorial et le texte argumentatif, à une extrême, le reportage et le contrat à l'autre – sont abordés en 5^e secondaire, mais si l'étude de certains aspects de la modalisation ressort dans quelques objectifs d'apprentissage, elle n'est jamais appuyée sur des contenus linguistiques bien définis. La notion apparaît dans l'esprit, sinon dans la lettre, à cinq endroits dans le programme de 5^e secondaire de 1980. Dans l'écoute d'un reportage (p. 31), l'élève doit être capable de «distinguer les opinions du reporter». Dans la production d'un texte d'opinion (p. 41), l'élève doit être capable «d'exprimer son opinion de façon claire et précise». En poursuivant l'objectif de «s'informer sur un sujet donné» (p. 54), on nous dit de «faire distinguer le témoignage du reporter (...) des témoignages des autres personnes interrogées» et de faire observer «dans quelle mesure l'auteur traite objectivement l'information». À la page 60, on poursuit l'objectif de «lire/écouter avec l'intention de s'informer sur l'opinion de quelqu'un».

La formulation du prochain passage constitue une véritable définition de la modalisation. On demande d'amener les élèves à «reconnaître dans quelle mesure ils/elles tiennent compte des rapports émetteur/récepteur/référent» (p. 66 pour la compréhension,

p. 67 pour la production), en faisant «intervenir les éléments du discours qui révéleraient l'attitude⁷ de l'émetteur **face au sujet traité**» (nous soulignons) (p. 68 en compréhension, rien en production).

Malheureusement, les contenus linguistiques proposés sont d'une vacuité effarante quand ils ne sont pas carrément fautifs. Que sert-il en effet de spécifier que l'élève doit s'exprimer dans des structures de la langue française et utiliser un vocabulaire varié lorsqu'il exprime des opinions (p. 41)! Pour caractériser l'expression objective et subjective, on oppose les pronoms *je* et *tu*, soi-disant subjectifs (p. 54) au pronom de la 3^e personne, neutre (p. 60). En fait, ce n'est pas la subjectivité qui les oppose, mais bien le fait que *je* et *tu* sont les pronoms du dialogue. Le pronom de la 3^e personne n'est pas neutre en soi, ni même celui de tournures impersonnelles (p. 60), car il peut très bien servir de support à l'expression d'un jugement personnel: *il est dommage/triste/heureux que l'on ait à s'en défaire*. On passe par-dessus d'autres inexactitudes, comme la présumée objectivité des adjectifs qualificatifs et numéraux (p. 54) et de la qualification! La seule activité qui soit vraiment pertinente est celle qui consiste à vérifier si les opinions sont introduites explicitement par «certaines expressions du type *je pense, nous croyons, etc.*» (p. 54). Deux expressions! Une bien piètre collecte. Et il ne faut pas compter sur le renfort des grammaires et des manuels scolaires pour aider les enseignantes et les enseignants à déterminer les démarches et les contenus relatifs à cet objectif pourtant fondamental.

3.3 Dans les manuels et les grammaires scolaires

Dans le matériel intitulé *Du rêve au hasard*, 4^e secondaire (Issenhuth et Martin, 1986: 273), le seul élément relatif à la modalisation est la mention des adjectifs expressifs (*épouvantable, absurde, passionnant*) et des verbes comme *considérer, condamner*,

7. Il ne faut pas confondre avec l'attitude du locuteur face au récepteur, comme l'empathie, le mépris, l'agressivité (p. 66).

blâmer, intégrés dans un tableau des éléments du texte relevant de l'objectivité ou de la subjectivité, inspiré du programme de français (MEQ, 1980). Dans plusieurs volumes de la série de *Texte et contexte*, (1982-1984), il y a tout au plus mention de l'expression de l'attitude et des sentiments des locuteurs associée à l'utilisation d'adjectifs, d'adverbes d'opinion (*vraiment, heureusement, peut-être, bien sûr, etc.*), aux phrases de type exclamatif, aux interjections, et aux incises (*me dit-il en ricanant*).

Les grammaires scolaires et les manuels de grammaire sont aussi avares de renseignements sur les modalités. Des douze grammaires passées au peigne fin par une assistante de recherche, deux seulement reconnaissent explicitement la notion de modalité. Ailleurs, on en parle sans la nommer en discutant du mode dans les complétives et, à l'occasion, des adverbes d'opinion (Dubois et Lagane, 1979; Goosse et Grevisse, 1980).

Bar et Blois (1972) définissent explicitement la notion de modalité (p. 205) et consacrent une dizaine de pages à décrire les moyens d'expression des modalités (pp. 205-215), en plus de leurs chapitres sur les adverbes d'opinion et sur le mode des subordonnées. Bonnard (1982) montre le lien direct entre la modalisation et la subordination, lorsqu'il spécifie que les complétives sont introduites par des verbes qui «lexicalisent» les modalités, par exemple, *penser, dire, croire, vouloir, regretter, craindre* (p. 302).

4. LES MARQUEURS DE MODALITÉ DANS LA LANGUE

4.1 Les désinences verbales

Les modalités d'énonciation et d'énoncé s'expriment au moyen de formes syntaxiques caractéristiques et, dans un ordre moindre, par les désinences verbales: par exemple l'utilisation du conditionnel pour exprimer la supposition (*comme ça, il serait venu pendant mon absence!*) ou pour rapporter les propos de quelqu'un (*Selon une source non officielle, le Premier annoncerait sa démission ce soir*); l'utilisation du présent ou du futur pour donner un or-

dre, par exemple (*Toi, tu te tais!/ Tu rentreras les poubelles, n'oublie pas*), l'utilisation de l'imparfait ou du conditionnel de politesse avec des verbes particuliers (*je voulais te demander un service/ saurais-tu où sont mes gants?*). En syntaxe, on doit prêter attention aux types de phrases, à la position des adverbes dans la phrase, aux subordonnées complétives et aux constructions avec verbe à l'infinitif.

4.2 Les types de phrases

Les grammaires établissent toutes un parallèle entre la phrase déclarative et l'assertion⁸, l'interrogative et la demande d'information (la non assertion ou l'assertion d'ignorance), l'impérative et l'ordre ou injonction (assertion d'une obligation) et l'exclamative et l'expression de l'affectivité (assertion d'un sentiment, état d'esprit...). Ce sont des modalités d'énonciation. Inutile de souligner que le parallèle ne tient pas dans l'usage: l'impératif n'exprime pas toujours un ordre (*Voyons donc!*) et l'ordre s'exprime par de nombreux autres moyens que l'impératif (*Si on partait?/Entrer sans frapper/Silence!/Est-ce que je pourrais te demander de...*). On pourrait en dire autant des autres modalités.

4.3 La position des adverbes

Comme *franchement*, plus tôt, les adverbes *sûrement*, *probablement*, *possiblement*, *manifestement*, *évidemment*, *bizarrement*, *vraiment*, *heureusement*, etc. ont l'aspect d'adverbes de manière. Certains d'entre eux en sont, mais tous sont également adverbes «modalisateurs». Ils expriment la certitude ou le doute ou encore un jugement sur quelque chose ou sur soi-même (*je me suis bêtement trompé de chemin = c'est bête de ma part de ...*). Il est souvent difficile de déterminer si l'adverbe est modalisateur de

8. On parlera d'assertion plutôt que d'affirmation pour éviter le contresens de dire que *Pierre ne vient plus* est une affirmation... négative!

l'énoncé ou s'il ne modifie que le verbe. Il existe une quinzaine de tests pour ce faire, aucun n'est infaillible (Nølke, 1994). La position à l'intérieur d'un verbe composé ou d'une négation est un bon indice. Qu'on compare⁹:

Adverbe de manière

Il a parlé bizarrement

Il a conduit sûrement

Ça s'est terminé heureusement

Il ne parle pas bizarrement

Il ne conduit pas sûrement

Ça ne s'est pas terminé heureusement

Adverbe modalisateur

Il a bizarrement parlé

Il a sûrement conduit

Ça s'est heureusement terminé

Il ne parle pas bizarrement

Il ne conduit sûrement pas

Ça ne s'est heureusement pas terminé

L'adverbe en début de phrase est encore plus convaincant pour ces exemples: *Bizarrement, il a parlé/Sûrement qu'il a conduit/Heureusement, ça s'est terminé*. Malheureusement, d'autres adverbes comme *lentement* peuvent aussi être antéposés, sans qu'ils n'aient de sens modal. Dans ce cas, un autre indice assez fiable est l'impossibilité de mettre en relief un adverbe modalisateur: on ne peut pas dire **c'est peut-être qu'il viendra/* c'est vraiment qu'il est bête*, alors qu'on peut dire *c'est lentement qu'il est entré*. Par conséquent, les adverbes «caméléons» seront modalisateurs en tête de phrase (*Assez bizarrement, il m'a enfin parlé*) et modificateurs dans les mises en relief: *c'est bizarrement qu'il a parlé*.

4.4 La subordonnée complétive

On a appris dans nos manuels de grammaire que les verbes de parole et les verbes d'opinion introduisent des complétives dont le verbe est à l'indicatif et que les autres introduisent des

9. Par convention, le point d'interrogation (?) placé devant un énoncé indique que ce dernier est douteux: il ne serait acceptable que dans une situation très particulière. L'astérisque (*) indique que l'énoncé n'est pas acceptable.

subordonnées au subjonctif. Ces derniers sont des verbes de doute, d'ordre, de sentiment, de volonté. Il ne restait qu'un pas à franchir, à l'instar des grammairiens Bar et Blois (1972) et Bonnard (1980) (voir 3.3), pour réaliser que tous ces «verbes» expriment des modalités. Et pour préciser que la complétive peut être non seulement complément du verbe, mais aussi de l'adjectif (dans les tournures impersonnelles), du nom et même de l'adverbe:

- *je sais/je doute que/j'en conclus que...; je veux/j'exige/j'interdis que...; je déplore/je me réjouis de ce que...;*
- *c'est évident/il est possible que; c'est manifeste/notoire que...; il est juste/c'est bien triste que...;*
- *le fait que... l'idée que... l'espoir que... la crainte que...;*
- *sûrement que... peut-être que...*

Ce ne serait donc pas les modes indicatif et subjonctif qui exprimeraient la modalité, mais l'élément qui introduit la subordonnée. La variation du mode n'est pas l'expression de la modalité, mais bien la conséquence du choix du modalisateur.

4.5 La construction infinitive

La même observation s'applique à la construction infinitive à cette différence près que certains mots qui sont suivis directement ou indirectement de l'infinitif peuvent parfois exprimer¹⁰ autre chose que la modalité, notamment le temps (*ça va casser, il vient de commencer*), l'aspect (*il est en train de se réveiller, il a fini de travailler, il est sur le point de partir*) et la diathèse (*il se laisse tomber, il fait faire son lavage*). Ces auxiliaires sont habituellement des verbes d'action alors que les modaux sont abstraits. Les seuls auxiliaires modaux reconnus dans certaines grammaires sont *pouvoir, devoir, falloir, vouloir* et *savoir*. On devrait logiquement pouvoir intégrer dans la classe des auxiliaires tous les noms, verbes

10. Consulter à ce sujet *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, de Michel Arrivé et al. (1986).

et adjectifs abstraits¹¹ qui ont pour complément un groupe verbal à l'infinitif: *l'idée /le besoin/l'art de...; l'ordre de...; espérer/croire/aimer...; c'est évident/permis de...*

5. LES MARQUEURS DE MODALITÉ DANS DES TEXTES

L'observation des marqueurs de modalité dans des textes authentiques divers nous donnera une idée plus précise des mécanismes de la modalisation et nous fera découvrir quels sont les différents systèmes de modalités, les différents sens qu'elles prennent. Pour finir, on sera amené à repenser notre conception de la subjectivité dans les textes en la situant dans la perspective de la reconnaissance des points de vue et de la modalisation. Il est impossible de reproduire les textes dans l'espace qui nous est imparti. Les références sont données en annexe de cet article, mais il serait tout aussi profitable de reproduire la démarche sur d'autres textes, que de chercher à retrouver ceux qui ont été utilisés ici. De texte en texte, on observe des choses différentes, mais on retrouvera les catégories fondamentales. Nos textes sont notamment peu fournis en modalités appréciatives.

5.1 La subordination et «l'auxiliarité»

Un exercice d'identification et de classification des éléments linguistiques, noms, adjectifs ou verbes qui introduisent des subordonnées ou des groupes verbaux à l'infinitif, dans des textes authentiques (*je veux qu'on change de voiture; je veux changer de voiture*), finira de nous convaincre que la modalisation est profondément intriquée dans les énoncés que nous produisons. Dans un cours de syntaxe, nous avons repéré ces deux constructions dans les dix premières phrases de sept textes de sources et

11. Pour des raisons obscures, la construction [adverbe + complément infinitif] n'est pas possible: **malheureusement de venir/ *évidemment de finir.*

de caractères variés¹². Une fois écartées les 24 relatives et les 14 circonstancielles, qui n'ont pas d'incidence directe sur la modalisation, nous avons dressé la liste des verbes dans les incises, des éléments qui introduisaient les complétives et de ceux qui sont suivis de l'infinitif avec ou sans préposition, ce qui donne le tableau suivant:

Opérateurs de complétives	Incises	Auxiliaires
a) il est douteux que affirmer dire laisser voir	a) affirmer dire laisser entendre reconnaître	a) avoir à devoir pouvoir la nécessité de La raison de savoir
b) croire estimer	b) semble-t-il	b) espérer inciter à proposer refuser tenter de
c) ceci implique cela montre noter retenir voir principe		c) être content de
d) il faut que		non modaux commencer à venir de se faire

12. Un reportage de l'*Actualité*, un texte argumentatif de la rubrique «IDÉES» du *Devoir*, un texte d'actualité sportive de *L'Acadie Nouvelle*, deux textes d'actualité politique de l'Agence France Presse (AFP) et de la Presse Canadienne (PC), un texte spécialisé en logique, un texte de vulgarisation en philosophie des sciences et un texte de manuel français d'histoire grecque. Jusqu'à l'étude de ce dernier texte, j'aurais affirmé que la relative est la subordonnée la plus fréquente en français. À mon grand dam, je n'y ai trouvé aucune relative en 10 phrases, mais 6 complétives! Il reste que, conformément à mes attentes, les circonstancielles sont peu fréquentes.

À quelques exceptions près dans la construction infinitive (voir 4.5), on peut dire que tous les éléments des listes sont des «marqueurs de modalité» ou «modalisateurs¹³», car ils décrivent l'évaluation que fait un sujet quant à la vérité ou la désirabilité de ce qui est dit dans la complétive ou dans le groupe verbal infinitif. Inversement, on peut dire qu'aucun mot concret ou d'action ne peut introduire de complétive ou de groupe verbal infinitif. Le lien de la modalité avec les subordonnées complétives et l'auxiliarité est incontestable.

Les modalisateurs qui introduisent des complétives (première colonne) indiquent tous, sauf en (d), les modalités du savoir ou de la connaissance sur lesquelles reposent les assertions. On retrouve des verbes d'énonciation (a) et des expressions qui indiquent tantôt le degré de certitude avec lequel on soutient nos assertions (b), tantôt le processus qui nous y amène ou le fondement de nos connaissances ou de nos croyances (c), etc. Ces modalités recourent ce que les philosophes appellent les modalités ontiques et épistémiques.

Si on avait trouvé plus de complétives dont le verbe est au subjonctif, on aurait eu des modalités qui indiquent une obligation sous ses différentes facettes: devoir, permission, interdiction, volonté, désir. Ce sont en gros les modalités déontiques des philosophes. Nous n'en avons qu'un seul représentant dans la construction complétive: *Il faut que...* La construction infinitive est beaucoup plus propice à l'expression des modalités déontiques, comme en témoignent les auxiliaires dans la colonne de

13. Certains linguistes (*Langue française*, n° 102) font une distinction entre les modalités et les «évidentiels», qui indiquent la source du savoir, et débattent à savoir si ce sont deux classes distinctes ou si l'une n'est pas comprise dans l'autre. Une classe englobante fera l'affaire pour le moment.

droite: (a), le devoir et (b), la volonté. Enfin, notre cueillette ne nous donne qu'une modalité appréciative (c): *être content de*¹⁴.

D'autres textes feraient ressortir d'autres marqueurs de modalité et les systèmes modaux (épistémique, déontique et appréciatif) s'y retrouveraient dans des proportions différentes, mais on arriverait toujours à la constatation que la subordination, et en grande partie l'utilisation des auxiliaires, sont les moyens privilégiés d'expression de la modalisation.

5.2 Dans le texte de loi

Pour montrer que le texte de loi est également modalisé, nous avons utilisé un texte réputé «neutre», «objectif» et «austère», le discours sur le budget fédéral (MacEachen, 1981). On y trouve pourtant des traces incontestables et omniprésentes d'un point de vue: les actions décrites sont souvent précédées d'un auxiliaire qui présente la réalisation de ces actions comme obligatoire, permise ou, au contraire, interdite. Ce sont donc les modalités déontiques qui dominent. Elles sont représentées par des auxiliaires, des adjectifs qui ont le suffixe *-ible* signifiant «qui peut être» et, pour finir, la construction complétive. Ainsi, dans la section intitulée «Renseignements sur le budget» (1-59), on relève uniquement les auxiliaires *pouvoir, devoir, permettre de, interdire de, donner droit à, avoir la possibilité de, donner le temps de*. Leur haute fréquence compense leur faible variété. Les adjectifs (*déductible, admissible et passible*) viennent enrichir la collection. Dans la section des «avis de motion des voies et moyens du budget», les énoncés sont des propositions formulées sous la for-

14. Bon nombre de marqueurs de modalité sont chargés d'une valeur appréciative, subjective, mais ils ont souvent une valeur fondamentale soit épistémique, soit déontique. Le test de la négation nous aide à identifier ceux qui sont foncièrement appréciatifs. Que je dise *je lui reproche de m'avoir insultée* ou *je ne lui reproche pas de m'avoir insultée*, il reste vrai dans mon esprit, que quelqu'un m'a insultée. J'en conclus que *reprocher de* est un marqueur de modalité appréciative. Par contre, *accuser (je l'accuse / je ne l'accuse pas de m'avoir insultée)* n'en est pas un, même si le mot est très chargé émotivement ou moralement, parce que la négation change la valeur de vérité de la chose dite: si j'accuse, je considère la personne coupable du méfait, si je n'accuse pas, je la considère innocente - ou je m'abstiens de prononcer un verdict.

me de complétives au subjonctif, une autre forme d'expression des modalités de devoir: «*Qu'aucune déduction ne soit accordée à l'égard des intérêts payés...*»

Dans un document juridique plus courant, qu'il est loisible à tous et à toutes de consulter, «la convention relative à l'utilisation d'une carte bancaire», on relève les mêmes auxiliaires, utilisés cette fois avec les pronoms *je* et *vous*: *je peux utiliser ma carte, je suis autorisée à utiliser ma carte, je dois prévenir, je m'engage à..., je vous permets de...; vous devez m'aviser de..., vous pouvez modifier...* Dans les deux textes juridiques, à côté de ces phrases avec modalités déontiques, on retrouve principalement des phrases déclaratives. Il y a de rares modalisateurs épistémiques, qui décrivent un processus intellectuel tels: *avoir des raisons de croire que, conclure que, remarquer que, prévoir que*. En conclusion, bien que la modalité soit, par définition, l'expression linguistique d'une opération d'évaluation par un sujet pensant ou parlant, il semble que la présence de marqueurs de modalité ne soit pas garante de la subjectivité d'un texte, même en présence des pronoms *je* et *vous*.

5.3 Entre le texte d'actualité et l'éditorial

Pour finir, nous allons comparer un texte d'actualité de Paul Cauchon et un éditorial de Lise Bissonnette sur la diffusion d'un rapport d'étude sur le taux de décrochage dans les écoles secondaires de la CECM (*Le Devoir*, 21 oct. 1994). Ce dernier exercice sera une illustration des modalités exprimées dans la forme du verbe. Il permettra également de situer la problématique de la subjectivité dans un cadre rigoureux.

Dès les premières lignes, le journaliste met une empreinte évidente de modalisation dans son texte de nouvelle en rapportant les premières informations de son topo au conditionnel: «*Quarante-six pour cent: ce serait le taux réel d'abandon scolaire dans les écoles secondaires de la CECM...*»; «*Le rapport aurait été gardé «secret» selon le MEMO...*»; «*...l'exécutif du conseil, contrôlé par le Regroupement scolaire confessionnel*

(RSC) *aurait reporté la discussion après les élections pour éviter les vagues.*» Le reporter refuse ainsi de garantir la véracité de ce qu'il rapporte, ce qui indique un jugement personnel ou tout au moins, une attitude de prudence. Le reste du texte est ponctué de modalisateurs par lesquels ce journaliste garde encore une distance par rapport à ce qu'il dit, attribuant les propos à autrui: *les auteurs remarquent que les taux d'abandon...*; *le MEMO considère urgent d'explorer...*; *le MEMO croit aussi qu'il faut complètement revoir les activités parascolaires...* La présence de l'auteur est donc manifeste; mais son point de vue est effacé: il présente celui des autres et ne le prend pas en charge.

L'éditorialiste et rédactrice en chef du *Devoir*, Lise Bissonnette, laisse peu de marques linguistiques de subjectivité dans son texte, du moins dans la première moitié, ce qui peut surprendre pour un texte d'opinion. À l'exception de *il faut aller au plus pressé...* dans le chapeau sous le titre qui résume son propos, tous ses énoncés ont la forme de phrases déclaratives. L'éditorialiste «asserte¹⁵» catégoriquement les informations présentées sur le ton de la prudence par Cauchon, comme si aucun doute ne planait sur l'exactitude de ces informations. Ces déclarations servent de tremplin aux modalités qui commencent à se manifester au 5^e paragraphe de l'éditorial¹⁶. Ces dernières sont déontiques: *Le premier devoir du gouvernement (...) est de cesser de tromper la population; Le ministère doit tirer de l'étude de la CECM d'autres pistes immédiates d'action ...; Il est temps de rectifier le tir; Mais il devrait aussi grimper...* Une seule modalité appréciative: *La décision de donner entière liberté aux commissions scolaires ... a été une erreur.* En effet, on peut reconstituer la tournure impersonnelle *c'est une erreur de*.

15. Toujours par souci d'éviter la confusion entre l'affirmation au sens courant et l'affirmation au sens grammatical (l'opposé de la négation), les sémanticiens ont créé ce néologisme sous l'influence de la philosophie anglo-américaine (Voir note 8).

16. Il aurait été plus exact de parler de «modalités explicites», car il faut reconnaître qu'il y a une évaluation de la vérité de l'énoncé même à la forme déclarative.

S'il n'est pas surprenant de trouver des déontiques dans un texte qui a précisément pour fonction de dicter la bonne conduite morale et sociale, il ne faut pas en conclure qu'elles sont le propre de ce discours, car on en trouve dans le texte de nouvelle présumément objectif: *MM. X ont voulu calculer...*; *Le taux devrait plutôt être considéré comme une estimation...*; *Le MEMO propose de fournir...*; *le MEMO croit aussi qu'il faut complètement revoir les activités parascolaires...* Par contre, ces modalités sont attribuées à des instances autres que l'auteur. Dans son éditorial, Bissonnette est à la source des obligations qu'elle énonce. C'est là un des facteurs qui confèrent un caractère subjectif à un texte. Il n'est donc pas suffisant de relever les termes «connotés», affectifs, pour justifier notre impression de subjectivité dans un texte. Ce vocabulaire n'a d'effet que s'il est assumé par le locuteur.

CONCLUSION

Il n'est pas bienvenu de rapprocher la langue et le bois, mais on pourrait dire que l'opération de modalisation est le «grain» des productions langagières. Elle lui donne sa teinte et son motif caractéristiques, elle contribue dans une certaine mesure à sa texture, aux côtés des connecteurs, des anaphores et des reprises lexicales. C'est pourquoi les objectifs reliés à l'étude des attitudes des locuteurs devraient recevoir une attention particulière, et non pas figurer parmi tant d'autres objectifs d'apprentissage. Les traces que laisse cette opération dans le texte/discours sont nombreuses et variées, comme pour toute opération langagière. Leur étude fait appel à une vision modifiée et élargie de certains éléments du système linguistique, notamment des adverbes, du verbe et de la subordination.

Pour ce qui est de l'adverbe, il faut reconnaître qu'en plus de modifier un adjectif, un verbe ou un autre adverbe, il peut avoir une portée sur un énoncé entier. Parfois même, il ne porte pas sur l'énoncé, mais sur un élément de la situation, le locuteur lui-même ou son point de vue! Le verbe fait intervenir de nombreuses

facettes. Au niveau de sa morphologie, on a intérêt à révéler la fonction des conjugaisons sur le plan du sens, c'est-à-dire à reconnaître la valeur modale des «temps» de verbes, qui sont d'ailleurs décrits dans les bonnes grammaires traditionnelles, mais rarement repris dans les manuels scolaires.

Au niveau de la syntaxe, on doit dépasser la simple constatation que les verbes qui suivent un autre verbe sont à l'infinitif (et régler le cas des confusions homonymiques pour les verbes du premier groupe), et faire comprendre que seulement certains verbes introduisent des infinitifs et qu'ils ont par le fait même quelque chose de particulier, tout comme ceux qui introduisent des complétives. Pour ce qui est de la subordination, l'étude des faits de modalisation met en lumière le fait que les subordonnées n'ont pas toutes le même statut dans les énoncés. Contrairement aux relatives et aux circonstanciellles qui sont souvent facultatives sur le plan de la forme¹⁷, les complétives sont toujours essentielles; c'est qu'elles sont le «dictum» de l'énoncé. Si on l'effaçait, on aurait une modalité sans objet comme **je déplore/je maintiens*.

Il appartient aux pédagogues de décider s'il faut faire un enseignement explicite ou implicite de ces notions et de quelle façon les exploiter. En tant que linguiste, je considère toutefois que pour avoir une vision de la langue aussi juste et riche que possible, les agents de formation des jeunes, qui ont parmi bien d'autres tâches celle de développer une telle vision, doivent pour leur part être conscients des phénomènes de modalisation et avoir une connaissance explicite des éléments de base qui y contribuent. Sachant quels éléments du système de la langue interviennent, les enseignantes et les enseignants pourront bâtir et raffiner cette connaissance petit à petit, par l'observation périodique de textes au fil d'une carrière.

17. Certaines relatives sont essentielles. Par exemple dans la phrase *Ceux qui ont leur dîner mangeront dans leur classe*, on ne peut effacer la relative!

Références bibliographiques

- ARRIVÉ, M., GADET, F. et GALMICHE, M.** (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris: Flammarion.
- BALLY, CH.** (1942). «Syntaxe de la modalité explicite», *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 2, p. 2-13.
- BENVENISTE, É.** (1966). «De l'appareil formel de l'énonciation», *Problèmes de linguistique générale*, T.1, Paris: Gallimard.
- BENVENISTE, É.** (1974). «De la subjectivité dans la langue», *Problèmes de linguistique générale*, T.2, Paris: Gallimard.
- BRONCKART, J.-P. et coll.** (1985). *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. et SZNICER, G.** (1990). «Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire», *Le français aujourd'hui*, 89, p. 5-16.
- CHARAUDEAU, P.** (1988). «La grammaire, c'est pas du bidon», *Le français aujourd'hui*, 83, p. 19-24.
- CHARAUDEAU, P.** (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette.
- MARCHAND, F.** (1994). «L'enseignement grammatical depuis 1960 à travers quelques manuels», *Le français aujourd'hui*, 107, p. 35-48.
- MEQ.** (1980). *Programme d'études, français langue maternelle, 5^e secondaire*. Formation générale, Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ.** (1982). *Guide pédagogique. Secondaire. Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle*. Formation générale, Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ.** (1993). Français, langue maternelle, *Programme destiné aux adultes du secondaire*, GFR 711-GFR 757, Direction de la formation générale des adultes, Québec: Gouvernement du Québec.
- MOESCHLER, J. et REBOUL, A.** (1994). *Dictionnaire encyclopédique de la pragmatique*, Paris: Le Seuil.
- NØLKE, H.** (1993). *Le regard du locuteur*, Paris: Kimé.
- PARET, M.-C.** (1992). «La grammaire en classe: laquelle? et pourquoi faire?», *Québec français*, 84, p. 32-34.
- SCHNEUWLY, B.** (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentés*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Grammaires

- BAR, M. et BLOIS, J.** (1972). *Notre langue française*, (Grammaire pour toutes les classes de l'enseignement secondaire), Paris: Marcel Didier.
- BARSON, J.** (1987). *La Grammaire à l'œuvre*, Orlando: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- BELLEMARE, Y.** (1987). *Code 001*, Montréal: Hurtubise HMH Ltée.
- BONNARD, H.** (1982). *Code du français courant. Grammaire seconde, première, terminale*, Paris: Magnard.
- DAVID, M.** (1994). *Précis pratique de grammaire française*, Montréal: Éditions de l'École nouvelle.
- DUBOIS, J. et LAGANE, R.** (1979). *La nouvelle grammaire du français*, Paris: Larousse.
- GOOSSE, A. et GREVISSE, M.** (1980). *La nouvelle grammaire française*, Paris: Duculot.
- GREVISSE, M.** (1990). *Précis de grammaire française*. Paris: Duculot.
- ISSENHUTH, J.-P. et MARTIN, S.** (1986). *Le-Petit Code*, Montréal: HRW.
- HÉNAULT, J. et PICARD, R.** (1991). *Grammaire française, de l'observation à l'objectivation*, Laval: Les Éditions FM.
- LANGELIER, F.** (1987). *Ma Nouvelle Grammaire. La grammaire française adaptée aux classes du primaire et du secondaire*, Laval: Les Éditions FM.
- LANGLOIS-CHOQUETTE, M. et MAREUIL, A.** (1987). *La grammaire par l'exemple*, Boucherville: Les Éditions françaises.
- MARTINET, A.** (1978). *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris: Didier.
- VILLERS (de), M.-É.** (1991). *La grammaire en tableaux*, Québec: Québec/Amérique.

Manuels de français

- CHAGNON, C. et LAMARRE, M.** (1983). *Textes et contextes*, Manuel (1^{re} partie, vol. 2), Laval: Mondia.
- CHAGNON, C. et LAMARRE, M.** (1984). *Textes et contextes*, Manuel (2^e partie, vol. 2), Laval: Mondia.
- DUBÉ, C.** (1982-1984). *Textes et contextes*, 1^{re} partie, vol. 1; 2^e partie, vol. 1; 3^e partie, vol. 1, Laval: Mondia.
- DUBÉ, C.** (1984). *Textes et contextes. Guide pédagogique*, Laval: Mondia.

ISSENHUTH, J.-P. et MARTIN, S. (1986). *Du Rêve au Hasard, Manuel de 4e secondaire*, Montréal: HRW Ltée, Collection *Au-delà des mots*.

Documents sources

- AGENCE FRANCE PRESSE (17 mars 1995). «Chirac affiche ses couleurs européennes», *Le Devoir*.
- BANQUE ROYALE DU CANADA. «La convention relative à l'utilisation d'une carte bancaire». Formule 15656 (1-94).
- BISSONNETTE, L. (21 octobre 1994). «Coûteuse faillite», *Le Devoir*, p. A10.
- CAUCHON, P. (21 octobre 1994) «Décrochage scolaire... ou débâcle?», *Le Devoir*, p. A1.
- CLÉROUX, P. (17 mars 1995). «Pas de taxe au travail», rubrique IDÉES, *Le Devoir*.
- ENGEL, P. (1990). «L'identité peut-elle être vague?», *La norme du vrai*, Paris: Gallimard, p. 249.
- GOVERNEMENT DU CANADA (12 novembre 1981). *Documents budgétaires* déposés à la Chambre des communes par l'Honorable Allan J. MacEachen, ministère des Finances, Ottawa: Gouvernement du Canada.
- KLEIN, É. (1991). *Conversations avec le Sphinx. Les paradoxes en physique*, Paris: Bibliothèque Albin Michel, Sciences, p. 93-94.
- MOSSÉ, C. et SCHNAPP-GOURBEILLON, A. (1990). «Céramiques protogéométriques et métallurgies du fer» *Précis d'histoire grecque*, Paris: Armand Colin, p. 93.
- PRESSE CANADIENNE (17 mars 1995). «CP Rail impose le lock-out à plusieurs centaines d'employés d'atelier», dans *Le Devoir*.
- PR. (26 mars 1995). «Une victoire à l'étranger qui a tout remis en question», *L'Acadie Nouvelle*.
- RÉDACTION (1^{er} avril 1995). «Dernières nouvelles de la préhistoire», *L'Actualité*, p. 14-15.

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