

LE SENS DE LA GRAMMAIRE

Entrevue avec René Lesage *

PROPOS RECUEILLIS PAR GODELIEVE DE KONINCK **

Godelieve De Koninck : *Ça fait maintenant plusieurs années que la province a été frappée par la vague « nouvelle grammaire ». Certains en sont encore abasourdis. Pour ma part, comme des centaines d'enseignants, j'ai lu sur le sujet ce qui est disponible, participé à des journées de formation, plongé, avec les meilleures intentions du monde, dans cette mer de « nouveaux » concepts (est-ce si vrai ?)... J'ai aussi suivi le cours que vous avez donné sur la grammaire de la phrase qui sera complété par celui sur la grammaire du texte. Ma première question serait : Pourquoi enseigner la grammaire et aussi, pourquoi l'enseigner d'une façon plutôt que d'une autre ?*

René Lesage : La question de l'utilité de l'enseignement de la grammaire a été posée dans d'innombrables forums, de toutes les manières possibles, et elle a donné cours à des réponses aussi variées, qui se reflètent dans la diversité des pratiques d'enseignement. Aux antipodes, les uns éliminent l'enseignement systématique de la grammaire, les autres défendent le caractère immuable d'un savoir séculaire, ancré dans la rhétorique ancienne. Je ne veux pas reprendre ce débat, car je n'ai pas le sentiment que j'y apporterais quelque chose de neuf. Cependant, si vous me demandez d'avoir cet entretien après avoir assisté au cours que je donne aux futurs enseignants de français, c'est que vous avez bien vu que mon intervention s'appuyait sur des positions assez nettes. J'aimerais bien discuter cela avec mes étudiants, si leurs connaissances grammaticales étaient plus solides.

Deux idées sous-tendent mon enseignement. La première tient dans le caractère indispensable de l'enseignement de la grammaire, à la condition de savoir exactement ce que l'on fait. Le savoir grammatical n'est pas une fin en soi. Le temps où la réflexion grammaticale tenait lieu d'exercice de développement de la capacité à raisonner est révolu. Il faut donc en identifier clairement l'objectif. La deuxième idée, c'est que le savoir grammatical réside dans la description de la morphologie et de la syntaxe. La méthode de description peut évoluer avec le progrès des connaissances sur la langue. Et si, en plus, un nouveau mode de description sert mieux les objectifs de l'enseignement, un changement s'impose dans le discours didactique. Je crois que c'est actuellement le cas.

D'ailleurs, les ouvrages les plus « nobles » en matière d'usage présentent des changements notables d'une édition à l'autre. Prenons *Le bon usage* de Grevisse. Dans l'édition de 1993, je trouve, à la table des matières, un chapitre consacré aux types de phrases. De même est introduite, dans l'analyse des phrases, la notion de groupes, celle de constituants,

absente des éditions plus anciennes. S'il en est ainsi avec un ouvrage aussi prudent en matière d'usage, on serait mal venu de rejeter d'emblée toute innovation didactique.

Puisque vous parlez d'innovation, comment envisager celle-ci dans l'enseignement de la grammaire au secondaire ou à un autre niveau scolaire ?

Laissons aux linguistes la réflexion sur les structures de la langue. Ils s'intéressent à la grammaire dans un sens large, aux sons, c'est-à-dire à la phonologie, au sens, c'est-à-dire à la sémantique, à la morphologie et à la syntaxe, ce que nous entendons plus couramment par grammaire dans l'enseignement. La formation des élèves ne peut poursuivre les mêmes objectifs, cela va de soi. J'ajouterai même qu'une belle description linguistique n'a pas nécessairement toutes les vertus pédagogiques que certains didacticiens voudraient lui donner. Entre ce savoir scientifique et la visée didactique, la médiation des objectifs de l'enseignement secondaire doit s'imposer en tout temps. À la lecture du numéro spécial de *Québec français* que vous avez dirigé avec Réal Bergeron, je me suis demandé si des collègues ne l'avaient pas oublié quelque peu.

Le savoir grammatical objectivé a pour fonction, dans la classe de secondaire, d'appuyer l'apprentissage des savoirs, et plus particulièrement des savoirs lire et écrire. Il s'agit d'une fonction essentiellement instrumentale pour le développement des compétences en lecture et écriture. Ce sont ces objectifs et non pas la cohérence de la description linguistique qui imposent les choix en toute matière : les contenus d'enseignement, la conception des programmes, les manuels de référence pour les élèves, la construction d'exercices et les interventions de l'enseignant.

La médiation dont j'ai parlé entre le savoir linguistique et l'enseignement consiste dans la recherche de la meilleure description de la morphologie et de la syntaxe au regard de ces objectifs. Il se trouve que nous possédons aujourd'hui des instruments plus efficaces que ceux qui nous ont permis à tous deux d'apprendre à lire et à écrire. Pourquoi ne pas les adopter ? C'est là mon second « dogme ». Je n'oublie pas, toutefois, que si nous avons acquis une certaine compétence en cette matière, c'est aussi et surtout parce que nous avons été contraints à des pratiques variées et très fréquentes de lecture et d'écriture.

Le nouveau programme de français va dans ce sens : cadre d'apprentissage bien arrimé aux savoirs lire et écrire et mise à jour des méthodes de description grammaticale. Comme

vous le savez, dans mon enseignement, j'ai utilisé un manuel, la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*¹. J'aurais pu en choisir un autre. Ce qui importe toutefois, c'est l'orientation de ce manuel, comme d'autres, sans doute, en fonction du nouveau programme de français.

Les raisons qui vous ont amené à faire le choix de ce manuel doivent avoir un lien avec ce que vous considérez comme les pierres angulaires de l'enseignement de la grammaire. Je veux dire par là qu'avant de choisir une grammaire, il faudrait sans doute en saisir les composantes essentielles. Il faudrait aussi les maîtriser et avoir l'intention de les transmettre à ses élèves. Sinon, l'enseignant pourrait ne pas se poser certaines questions importantes. Qu'en pensez-vous ?

Divisons la grammaire en trois sous-ensembles. Il y a d'abord l'orthographe. Là, rien de nouveau sous le soleil. Il faudra continuer de peiner en la matière, avec les méthodes du bord, déployer des trésors d'astuces pédagogiques, multiplier les exercices et surtout les occasions d'écrire. Des élèves qui écrivent à peine quelques lignes par semaine ne pourront jamais orthographier correctement leurs textes au terme de leurs études. Là, quoi qu'on en dise, le renouvellement du discours grammatical n'est d'aucun secours. Seule change la manière d'analyser, de nommer les groupes constitutifs de la phrase ; les petits problèmes à résoudre demeurent, les règles s'appliquent, toujours les mêmes, invariablement. Que la fonction d'un adjectif s'appelle « épithète » ou « complément », que l'adjectif qualifie un nom ou qu'il soit complément d'un nom jouant le rôle de noyau au sein d'un groupe de mots, la règle veut que l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec ce nom, ce noyau, ou encore cette tête de syntagme.

La seconde partie, pour l'enseignement, porte sur l'usage. Pourquoi, par exemple, faut-il employer le subjonctif en subordonnée dépendante du verbe « souhaiter » : « Je souhaite qu'il revienne au plus tôt » ? Si j'enseignais au secondaire, je n'aurais pas le choix, je dirais : « c'est comme ça ». Le terme « usage » prête à discussion, car qui dit usage dit aussi variations plus ou moins acceptables selon le contexte de communication. Par exemple, la phrase avec sujet effacé : « Faut pas y aller », n'est acceptable que dans certains contextes de communication. Il faut enseigner cette grammaire, ce qui implique la connaissance des structures, à moins que l'on ne croie encore à la magie de l'apprentissage par imprégnation inconsciente.

Donc, les considérations les plus évidentes, et peut-être les plus simples à régler, seraient l'orthographe et l'usage. Nous sommes d'accord : il y a des structures à nommer. Mais la grammaire, c'est plus que cela.

Oui, il reste enfin la grammaire comme telle, c'est-à-dire la syntaxe et la morphologie, la description structurale de la langue en général. Déjà, on pourrait dire qu'il faut décrire les

structures pour traiter l'orthographe et l'usage. La question demeure toutefois : au-delà de cette perspective, faut-il enseigner systématiquement la grammaire ? Je réponds par l'affirmative dans la mesure où cette connaissance est essentielle comme outil de compréhension et de production à l'écrit. La grammaire, comme elle est de plus en plus enseignée aujourd'hui, comme elle est proposée dans le programme de français, a cette fonction. S'il faut modifier la méthode d'analyse et, conséquemment, la nomenclature, les procédures descriptives et les termes nouveaux devront servir tout autant dans l'enseignement de l'orthographe et de l'usage.

Qu'est-ce que cela veut dire : « comme elle est enseignée aujourd'hui » ? Est-ce tellement différent ?

La description grammaticale s'appuie sur différents modèles linguistiques qui proposent une analyse de la phrase en constituants. N'allons pas plus loin. Regardons plutôt la perspective didactique.

La phrase est l'unité de base dans l'analyse. D'un côté, elle est un pivot dans la construction du discours, du texte, d'un autre côté, elle est le résultat de l'assemblage d'éléments (de mots) appelés constituants. Ainsi, les différents modes d'assemblage définissent le pourtour de la phrase et contribuent à façonner le texte.

La grammaire comme telle consistera à étudier plus spécifiquement la construction de la phrase qui devient ainsi l'unité de base dans l'analyse. On cherchera les propriétés qui la caractérisent comme ensemble. De là viennent les notions de types de phrases, déclarative, interrogative, etc. et de formes de phrases, affirmative, négative, emphatique, etc.

On a pris l'habitude, depuis un certain nombre d'années, d'analyser les phrases en introduisant la notion de groupe. On considérera désormais que la phrase est le résultat d'un assemblage de constituants, dans un ordre hiérarchique donné, ce qui implique des règles d'assemblage. L'étude de la phrase consiste dans la reconnaissance de ces règles, qui découlent essentiellement des propriétés formelles des constituants. On examine alors les relations de solidarité entre les mots, les groupes de mots, pour déterminer leur composition, leur niveau hiérarchique dans la construction de la phrase et enfin leur fonction. Comme il s'agit de propriétés formelles, il sera fait appel à des techniques qui évitent soigneusement de recourir au sens, encore que ce soit inévitable dans certains cas. On a recours à des « manipulations » sur les constituants, effacement, addition d'éléments, modification de l'ordre des mots.

Tous les types de phrases, toutes les formes de phrases, tous les agencements de constituants sont définis par rapport à une phrase dite de base, prise comme point de départ. Cette phrase de base correspond à la structure déclarative, affirmative, comportant minimalement, dans cet ordre, un groupe sujet et un groupe verbe, auxquels peut s'ajouter un

complément de phrase. Si je situe en un mot la méthode, je dirais que la grammaire scolaire s'intéresse désormais à la syntaxe.

En quoi peut-on dire que c'est une amélioration ?

Je n'irai pas dans le détail. Je reste dans l'ordre du très général. Pour le détail, il faut regarder les ouvrages et les manuels. La réponse à cette question tient en deux observations. L'analyse en constituants, qui prend son point de départ à la phrase, permet de mieux situer l'enseignement de la grammaire dans la perspective des savoir lire et écrire. C'est en effet la phrase qui est l'unité de base dans la construction du texte, c'est la phrase qui livre un résultat d'assemblage de constituants interprétable dans le discours, pour une situation donnée. De cette manière, toute modification de type, de forme, d'ordre des constituants prend son sens seulement dans la construction du discours. Cette perspective n'était pas nécessairement présente dans une grammaire du mot.

La phrase se comprend d'autant mieux que l'on a saisi les différents niveaux de sa construction. Or, l'analyse en constituants est une analyse qui permet de reconnaître des assemblages et de les situer à tel ou tel niveau dans la construction de l'ensemble. Cette dimension a pu être oubliée dans l'analyse qui prenait son point de départ au mot.

Si je comprends bien, le programme et les nouveaux manuels qui respectent cette forme d'analyse vont dans ce sens, c'est-à-dire l'analyse en constituants, et il est bien qu'il en soit ainsi ?

Oui, tout à fait. C'est pour cela d'ailleurs que j'ai recommandé à mes étudiants l'achat du manuel dont j'ai parlé tout à l'heure. Je dois dire qu'il est très bien fait, ce qui m'autorise à le critiquer sans détour sur certains points.

Qu'est-ce qui devrait jouer dans la décision de recommander un manuel dans l'enseignement secondaire ?

Le manuel que j'ai retenu cette année présente trois caractéristiques intéressantes. Il est écrit dans une langue sobre, mais qui ne fait pas de compromis sur les rapports du maître et de l'élève. Le discours y demeure distancié, sans recherche artificielle pour se rapprocher du lecteur adolescent. C'est en fait le discours d'un manuel de référence. C'est là la seconde caractéristique. Je crois que pour la description grammaticale, il y a un besoin pour de nouveaux manuels de référence auxquels les élèves auront accès à chaque fois que le recours au modèle descriptif de la langue sera nécessaire. Je parle bien ici de manuels qui ne contiennent pas d'exercices. Il s'agit de développer l'habitude de la consultation des ouvrages de référence. Ces manuels ne remplacent pas les dictionnaires, cela va de soi. La troisième caractéristique tient au fait que le manuel présente une description globale de la langue, incluant notamment un exposé sur le lexique.

Quant aux cahiers d'exercices, il en faut bien sûr. Leur choix relève d'une certaine conception de l'enseignement de la grammaire. Les exercices seront d'autant plus efficaces qu'ils seront en lien avec l'activité de lecture et d'écriture. Des exercices qui auraient pour seule fonction de développer les habiletés dans l'analyse selon les cadres du programme seraient à rejeter.

Les reproches ont été nombreux depuis l'implantation du nouveau programme : pas assez de formation, changements trop radicaux, manque de temps pour s'habituer, etc. Pensez-vous que l'adaptation des enseignants à la « nouvelle grammaire » soit une opération aussi difficile et aussi complexe qu'elle l'est souvent présentée ?

Je ne crois pas. Il y a nombre d'ouvrages qui permettent aux enseignants de se mettre à jour. Je devrais dire : qui leur ont permis de se mettre à jour. Tout enseignant formé en français a le souci, je suppose, de prolonger sa formation par la lecture d'ouvrages sur la grammaire. Je citerai, par exemple, la *Grammaire française* de Roger Gobbe et Michel Tordeur (1986) qui présente de façon synthétique et fort claire tout le modèle d'analyse en constituants. J'ajouterai un autre livre, plus costaud, qui fait en quelque sorte la synthèse de la réflexion grammaticale moderne en France, la *Grammaire méthodique du français* de Riegel et Pellan (1994). C'est un ouvrage que tout enseignant devrait avoir dans sa bibliothèque. Et avec cela, il pourra se passer du discours didacticien, surtout quand ses auteurs font la promotion de leurs manuels et même de cours suivis ici et là, y compris à l'université.

Ma dernière réflexion revient au titre de notre entretien, « Le sens de la grammaire ». J'y vois une double interprétation. La grammaire a un sens ; elle dirige la lecture et l'écriture. Ce sens est aussi synonyme de signification ; elle donne prise à deux opérations intellectuelles de première importance et pas seulement dans le monde scolaire. Seriez-vous d'accord ?

Il y a là un jeu sur les mots. Le sens de la grammaire, c'est d'abord la réponse à la question : pourquoi enseigner la grammaire ? C'est aussi la réponse à une question qui porterait sur la manière d'enseigner la grammaire. Je réponds qu'elle est indissociable de la lecture et de l'écriture, qu'elle est indissociable du texte et finalement du sens. ●

Texte paru dans *Québec français*, n° 117 (printemps 2000)

* Professeur retraité, Département de langues, linguistique et traduction, Faculté des lettres, Université Laval

** Didacticienne du français

Note

1 S-G. Chartrand, D. Aubin, R. Blain et C. Sirmard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Graficor, 1999.