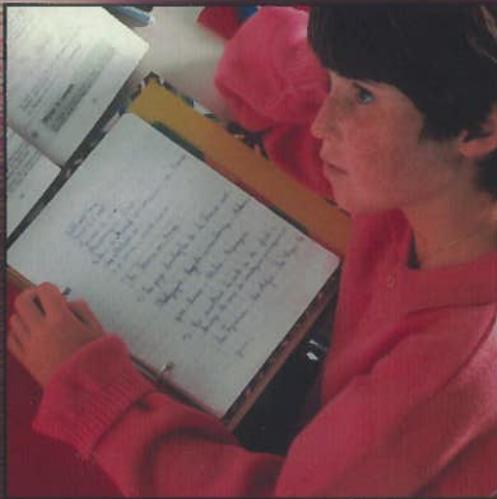


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

# 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**

## **«S'il vous plaît... invente-moi une grammaire!»**

Éric Genevay

### **INTRODUCTION**

Aborder l'enseignement de la grammaire aujourd'hui, c'est se risquer sur un terrain semé d'embûches. Non que les flottements terminologiques ou les affrontements de points de vue soient véritablement récents: pour s'en convaincre, il suffit de parcourir d'anciens programmes (plans d'étude) et de constater les mises à jour, sinon les mises au pas, dont ils ont été régulièrement l'objet. Non, également, que l'évolution des théories de référence et des orientations didactiques ait été réservée à la grammaire: cette évolution est, au contraire, le fait de l'ensemble des disciplines de l'école qui ont vu leur place et leur contenu se transformer avec les années. Mais ce qui caractérise plus particulièrement la rénovation en matière de grammaire, c'est le débat général qu'elle suscite, souvent passionné. En effet, la langue représente le patrimoine de chacun et on confond souvent la langue elle-même avec la grammaire, laquelle en est seulement un essai de description.

Beaucoup défendent la grammaire qu'ils ont connue sur les bancs de l'école: elle a fait ses preuves, elle constitue un héritage culturel. D'autres étalent leurs griefs: elle est le type même d'un savoir purement scolaire et l'analyse, tant grammaticale que logique, se réduit à de stériles activités d'étiquetage. Quant aux grammaires dites nouvelles, inspirées de la linguistique, une peur

s'exprime à leur sujet, on se fait un épouvantail de leur terminologie, on les prétend sectaires, on les accuse de vouloir faire inutilement des élèves de «petits linguistes»...

Alors? Certains proposent de renoncer à la grammaire en déclarant que le temps qu'on lui consacre serait mieux utilisé à des activités d'échange langagier, que ce n'est qu'en exerçant la communication qu'on améliore la maîtrise de la langue. D'autres, non décidés à supprimer la grammaire, réclament qu'on en réduise la part, et qu'on se contente d'une grammaire «intuitive», «implicite», consistant en une suite d'exercices structuraux, par exemple, destinés à faire acquérir des automatismes. D'autres encore optent en faveur d'une réflexion de type discontinu: à l'occasion d'une lecture, d'une rédaction, on s'accorderait un temps d'observation sur tel phénomène grammatical. À côté de ces positions que l'on pourrait qualifier de défaitistes, il est des pédagogues qui persistent à croire qu'une réflexion systématique sur la langue a son rôle à jouer dans un enseignement équilibré. C'est le cas en Suisse romande, où, à la suite de l'adoption et de la publication de *Maîtrise du français* (1979), un système s'est mis en place progressivement dans ce sens.

La diversité des points de vue qui vient d'être évoquée n'a pas de quoi surprendre, car on sait que la langue, dans sa complexité, dépasse largement toutes les descriptions qu'on peut en donner. Ce qui est regrettable, en revanche, c'est que l'élève doit souvent passer d'un système à l'autre, et qu'il est la première victime de ce manque de consensus. En pensant à cet élève, on se dit donc qu'il y a une grammaire à trouver, à inventer, qui, sans le rebuter ni l'écraser, crée chez lui un intérêt, fortifie son pouvoir de compréhension de la langue, et puisse l'aider lorsqu'il veut s'exprimer. Une grammaire acquise à ces objectifs est-elle hors d'atteinte? Si c'est une discipline systématique, est-elle à redouter? Essayons de poser ici quelques bases en vue de répondre à ces questions. Pour ce faire, nous examinerons un certain nombre de chapitres tirés de manuels récents, de façon à mettre en évidence les directions à suivre ainsi que les écueils à éviter.

## 1. QUELLE DÉMARCHE?

L'école actuelle est caractérisée par une évolution de l'ensemble des disciplines d'enseignement. Dans les sciences naturelles ou humaines, notamment, on ne se limite plus à une mémorisation mécanique suivie de simples exercices, mais on fait davantage appel à l'observation et au raisonnement. Des documents concrets sont soumis à l'examen des élèves, des activités de laboratoire leur sont proposées. Les domaines offerts à la réflexion se sont étendus et enrichis: la géographie, par exemple, n'est plus seulement physique et politique, mais, pour une très large part, humaine. Parallèlement, on attend des élèves un pouvoir d'abstraction plus étendu, qu'ils sachent mettre en œuvre les représentations schématiques auxquelles la mathématique les a entraînés. Qu'en est-il de la grammaire?

### 1.1 La démarche traditionnelle: recevoir des connaissances et les appliquer

Selon la méthodologie traditionnelle, les comportements attendus de l'élève consistent, le plus souvent, à ce qu'il suive les explications du maître, puis, une fois la règle comprise, qu'il s'acquitte d'un certain nombre d'exercices d'application en vue du contrôle final.

L'exemple suivant permet d'observer une telle démarche dans le détail; il permet aussi d'en faire la critique. Mauffrey, Cohen et Lilti (1988), auteurs d'ouvrages très répandus en France, consacrent, dans leur manuel de 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>, une série de leçons au groupe nominal. C'est ainsi qu'ils en viennent à présenter (p. 181) les «expansions du nom» en commençant par un texte de huit lignes, tiré de *Michel Strogoff*. Une consigne nommée *observation* invite l'élève à quelques activités d'analyse: délimiter, dans le texte, tous les groupes nominaux, isoler les noms noyaux et relever leurs expansions selon un schéma donné. Par exemple, dans la phrase *Le silence eût été absolu sans le grincement des roues du tarentass qui broyaient le gravier de la route*, l'élève doit, en premier lieu, repérer tel groupe nominal, par exemple:

le grincement des roues du tarentass qui broyaient le gravier de la route. Il doit ensuite isoler le nom noyau de ce groupe: *grincement*, et enfin mettre en évidence la «cascade» des expansions du nom:

*le grincement*  
                   *des roues*  
                           *du tarentass*  
                               *qui broyaient le gravier*  
                                   *de la route*

On remarque d'emblée la difficulté de l'exercice, puisque des groupes comme *du tarentass* et *qui broyaient le gravier de la route* ne représentent pas des expansions du nom noyau *grincement*, mais qu'ils sont à rattacher au nom *roues*, lequel représente déjà une expansion. En fait, une telle analyse ne peut intervenir qu'à la fin de l'étude.

Dans le manuel en question, la leçon sur les expansions du groupe nominal se poursuit par quatre longues pages de théorie, où l'on enseigne successivement que:

- les expansions du nom peuvent être, d'une part, des adjectifs épithètes ou apposés, de place variable;
- elles peuvent être, d'autre part, des compléments de détermination, qu'on appelle compléments du nom, et qui ont des valeurs diverses;
- la proposition subordonnée relative est aussi une expansion du nom.

Ces pages, destinées à servir de référence, sont assorties d'un court résumé qui représente, sans doute, ce que l'élève doit mémoriser. Ledit résumé se termine avec le schéma suivant du groupe nominal:

<i>L'élégant</i>	<i>bouquet</i>	<i>de bambous</i>	<i>qui illustre la marge</i>
Adj. épithète	Ct. du nom	P. sub. relative	

On note d'emblée la manière massive dont l'exposé est présenté: il est plus long que tout le reste de la leçon. On relève aussi que l'élève n'est invité ni à comparer ni à classer les différentes

expansions du nom: celles-ci ne diffèrent, en fait, que par leur construction, puisque leur valeur est la même, comme dans *un bouquet très élégant, un bouquet d'une grande élégance, un bouquet qui se distingue par son élégance*.

On remarque, enfin, que la théorie figure ici comme un préalable à des activités qui en constituent l'application. En effet, c'est à la suite des pages de l'exposé théorique qu'interviennent les trente-trois exercices permettant de mettre en pratique, les unes après les autres, les diverses notions abordées au cours de l'étude.

Les auteurs semblent bien conscients du côté insatisfaisant de la démarche adoptée dans leur manuel, puisque, dans leur avant-propos, ils déclarent que «le professeur garde la liberté du choix de sa démarche: utiliser ou non le texte d'introduction, partir des exercices pour tirer des conclusions, etc.». Le maître pourrait donc préférer utiliser le texte de départ comme synthèse et détourner les exercices d'application pour en faire des instruments de découverte. Pourquoi alors, dans le manuel lui-même, n'avoir pas opté pour une présentation favorisant cette autre démarche? On peut craindre, en effet, que les maîtres ne fassent guère usage de leur «liberté» et soient peu enclins à recomposer de la sorte la leçon présentée dans le manuel.

## **1.2 La démarche inductive: observer, manipuler, découvrir, utiliser**

Dans la rénovation de l'enseignement du français entreprise en Suisse romande, telle qu'elle ressort de l'ouvrage méthodologique *Maîtrise du français* (1979), on a choisi, en revanche, la démarche inductive la plus authentique possible. Cette démarche est mise en place explicitement, à la fois pour les élèves et pour les enseignants; ces derniers sont invités à organiser leur enseignement en prévoyant une première phase de recherche collective, un *atelier* au cours duquel les élèves ont pour activité d'observer un ensemble choisi d'énoncés caractéristiques d'un problème de langue, afin de découvrir certaines régularités de fonctionnement et d'en formuler, de leur mieux, les lois. À ce travail succède une

étape que l'on pourrait dire de consolidation, où les élèves, munis d'un matériel approprié, vérifient les constats obtenus et mettent en œuvre les connaissances acquises lors de la recherche.

Mais il est sans doute important d'examiner d'un peu plus près la première phase de cette démarche. En ce qui concerne, par exemple, les «expansions du nom», le maître amène ses élèves à produire une série de groupes du nom, en choisissant un thème en rapport avec l'intérêt de la classe: un inventaire d'objets, une liste de cadeaux, etc. De cette production, le maître retient un échantillonnage représentant les diverses constructions possibles: *un jean délavé, une casquette à carreaux, une chemise qui ne se repasse pas...*

L'observation proprement dite consiste alors à examiner les résultats provoqués, sur les unités proposées, par une série de manipulations, dont les plus fréquentes sont des essais de suppression, de déplacement ou de remplacement.

Par exemple, dans les groupes du nom retenus ci-dessus, on remarque qu'il est possible de **supprimer** ce qui suit le nom. En effet, on peut toujours dire *un jean, une casquette, une chemise*. Le sens de chacun des groupes est modifié, mais ceux-ci demeurent grammaticalement corrects, même s'ils sont utilisés dans des phrases: *Je me suis décidé pour un jean, J'ai reçu une casquette, Une chemise me ferait plaisir*. On pose donc le constat que l'expansion du nom est syntaxiquement facultative.

En revanche, on ne peut supprimer dans les mêmes conditions ni le nom, ni le terme qui le précède. En effet, on ne peut avoir *\*Je me suis décidé pour jean délavé, \*J'ai reçu casquette à carreaux, \*Chemise qui ne se repasse pas me ferait plaisir*. Ce n'est que hors de la phrase que cette suppression est possible, comme lorsque le nom est mentionné dans un dictionnaire ou sur une étiquette: *casquette, casquette à carreaux*, etc. Ce peut-être aussi dans certaines expressions limitées: *Paul est arrivé sans casquette*, par exemple.

On ne peut pas, non plus, supprimer le nom: *\*J'ai reçu une à carreaux*, si ce n'est à certaines conditions qui relèvent d'une

réflexion textuelle dont il sera question plus loin. En effet, si l'on peut avoir des énoncés comme *Je me suis décidé pour un délavé*, ou *Une qui ne se repasse pas me ferait plaisir*, ceux-ci ne sont possibles que dans un contexte où l'on sait que l'on parle soit d'un jean, soit d'une chemise. Ce sont des énoncés comportant des groupes où il est nécessaire de suppléer au manque du nom. Le nom est donc un élément obligatoire du groupe, comme le terme qui le précède, que l'on appellera le déterminant. On peut établir comme règle que le nom et le déterminant constituent le noyau obligatoire du groupe du nom, et que ce noyau peut être complété par un élément facultatif, que l'on appellera expansion ou complément du nom.

On peut poursuivre l'observation en essayant de **déplacer** l'un des éléments du groupe. On constate alors qu'aucun des éléments n'est déplaçable. En effet, on ne peut avoir ni *\*un délavé jean*, ni *\*casquette une à carreaux*, ni *\*chemise qui ne se repasse pas une*. Le groupe du nom est donc constitué par des éléments qui se suivent dans un certain ordre: déterminant - nom - expansion (ou complément). Telle est la règle que les élèves peuvent poser lors des premiers ateliers. Mais l'étude ne s'arrête pas là; conçue d'une façon cyclique, elle sera reprise à l'occasion d'ateliers ultérieurs, où l'on notera, par exemple, que l'expansion peut précéder le nom dans le cas de certains adjectifs: *une jolie (belle, nouvelle) chemise*.

L'opération de **remplacement** est intéressante aussi dans le cas du groupe du nom. Elle permet de découvrir quels sont les déterminants possibles. On constate que l'on a affaire à deux séries: l'une comprend des déterminants en nombre illimité, qui expriment la quantité: *une chemise, deux (trois, plusieurs, beaucoup de, une douzaine de, une pile de, des) chemises*; l'autre est très réduite et sert à indiquer, parmi les objets désignés, celui dont il s'agit: *ma chemise, la chemise, cette chemise*.

En remplaçant l'expansion du nom, on remarque que l'on peut dire *une chemise neuve (rose, sale)*, *une chemise de coton (à manches courtes, pour l'été)*, *une chemise qui ne se repasse pas*

(*que j'ai lavée, dont le col est usé*): d'où le constat que les expansions du nom peuvent être de nature différente, qu'elles peuvent consister en ce que l'on désignera plus tard comme un adjectif, un groupe prépositionnel ou une subordonnée.

On peut essayer aussi d'**ajouter** quelque chose aux groupes du nom. On obtient alors, par exemple, *un jean délavé que l'on a raccommoqué, une casquette à carreaux à la mode, une chemise blanche à manches courtes et qui ne se repasse pas*, d'où le constat qu'un nom peut être suivi de plusieurs compléments.

On constate donc que, contrairement à la démarche adoptée par le manuel de Mauffrey, Cohen et Lilti, où l'aspect massif de l'exposé théorique donne l'impression que tout est dit à la fois, pour être, sans doute, répété dans une année ultérieure, la démarche mise en œuvre en Suisse romande, quant à elle, se veut progressive. Il s'agit d'amener l'élève à construire son savoir en sélectionnant, chaque fois, ce qui est maîtrisable de telle notion, de manière à en enrichir graduellement l'approche. Ainsi, c'est dans une autre année du programme que la classe observera la construction de la subordonnée dite relative: *une chemise qui ne se repasse pas, une chemise que j'ai reçue, une chemise dont la couleur me plaît, une chemise à laquelle manque un bouton*: avec les constats sur les divers rôles du terme qui introduit cette subordonnée, et qu'on nomme pronom relatif.

C'est aussi dans une étape ultérieure, et dans la perspective d'un passage graduel des problèmes de la phrase à ceux du texte, que l'on reprendra l'étude des déterminants. En **transformant** des phrases comme *Apporte-moi une chemise (deux chemises, plusieurs chemises, une pile de chemises, beaucoup de chemises, des chemises)*, on remarque qu'elles peuvent entrer dans une tournure qui contient le mot *en*: *Apporte-m'en une, Apporte-m'en deux, Apporte-m'en plusieurs, Apporte-m'en une pile, Apporte-m'en beaucoup, Apporte-m'en*. Cette transformation montre l'unité des déterminants de quantité et permet de différencier ceux-ci des autres déterminants, à savoir *le, mon* et *ce*, qui n'entrent pas dans cette tournure. En effet, des phrases comme *J'ai lavé la*

(*ma, cette*) *chemise moi-même* peuvent être transformées en *La chemise, je l'ai lavée moi-même; Ma chemise, je l'ai lavée moi-même; Cette chemise, je l'ai lavée moi-même*. Le fait que *le, mon* et *ce* entrent dans une même transformation montre, de son côté, l'unité de cette série de déterminants. À la différence des quantifiants, ces derniers déterminants permettent d'identifier l'objet dont il est question; on peut les appeler *identifiants*.

À la fin de chaque unité d'étude, il est nécessaire que les élèves résumant et notent les constats auxquels ils sont parvenus, qu'ils se constituent ainsi une sorte d'aide-mémoire auquel ils puissent se référer. En effet, la progression prévue étant cyclique, il s'agit d'éviter de perdre du temps, de faire baisser l'intérêt, en reprenant, chaque fois, des opérations connues. Il importe, à chaque étape, de distinguer clairement ce qui est acquis et que l'on revoit rapidement des nouvelles découvertes à faire.

On peut citer en exemple l'une des étapes finales de l'étude du groupe du nom. Il s'agit d'observer dans un texte le rôle des déterminants *mon, le* et *ce*, qui font qu'un groupe du nom peut être identifié, c'est-à-dire qu'il désigne une personne, un objet dont la référence est connue. C'est le cas des groupes qui reprennent un groupe antécédent: *Un roi avait une fille. Cette fille* (= la fille du roi); *Un roi avait une fille. Cette jeune personne* (= la fille du roi); *Un roi avait un fils et une fille. Le fils* (= le fils du roi). C'est aussi le cas des groupes qui désignent un objet par association à l'antécédent: *Citroën lance une nouvelle voiture. Les sièges* (= les sièges de cette nouvelle voiture) *sont réglables. Citroën lancé une nouvelle voiture. Ses sièges* (= les sièges de cette nouvelle voiture) *sont réglables*. Les exemples que nous citons ici montrent comment la connaissance des diverses catégories de déterminants est utile pour comprendre ce passage d'un groupe du nom introducteur, dont la référence n'est pas identifiée, à un groupe dont la référence est identifiée.

Pour conclure, il nous semble que la grammaire scolaire sera beaucoup mieux acceptée, plus utile également, si l'on place l'élève devant une authentique tâche d'exploration des

phénomènes de la langue. En accord avec les méthodes d'autres branches scientifiques, la grammaire contribuerait ainsi à initier aux procédures d'induction ou d'expérimentation. Par rapport à l'enseignement traditionnel de la grammaire, cette démarche de recherche est essentielle; elle fait appel aux facultés d'observation, de manipulation, de réflexion des élèves. Ceux-ci s'habituent à une démarche qu'ils pourront appliquer en abordant des phénomènes grammaticaux nouveaux.

## 2. QUEL CONTENU?

Aujourd'hui, les sciences du langage invitent à renouveler le contenu de la grammaire. D'une part, elles proposent d'élargir le domaine de la réflexion en s'intéressant à des sujets qui appartiennent plutôt à l'explication de texte ou à la stylistique; d'autre part, elles remettent en question certains savoirs théoriques, notamment en syntaxe de la phrase.

### 2.1 Un cadre plus large: prendre en compte la situation de communication

D'un point de vue strictement grammatical, l'analyse d'une phrase comme *La porte est ouverte* s'intéresse aux rapports des mots entre eux, aux formes qui caractérisent cette phrase particulière et l'opposent, par exemple, à *Les portes sont ouvertes*, à *La porte est-elle ouverte?* ou à *La porte n'est pas ouverte*. Quant aux différences de signification entre ces énoncés, elles sont mises en relation avec les formes grammaticales, marquées et repérables, de chacune des phrases.

Mais la situation dans laquelle un énoncé réel est produit exerce aussi son influence sur l'interprétation. Ainsi, selon le cas, une phrase comme *La porte est ouverte* peut être comprise différemment, par exemple comme un renseignement, ou comme une manifestation d'étonnement (de soulagement) ou comme une invitation à entrer (à sortir), ou encore comme un reproche

(= *tu aurais dû fermer la porte*), etc. Examiner un énoncé en tenant compte de celui qui l'a produit, de celui à qui il est destiné, du temps et du lieu dans lesquels il a été produit relève d'un point de vue autre que purement grammatical. Il s'agit d'une analyse qui s'appuie sur des facteurs relevant de l'énonciation, c'est-à-dire de la production même d'un énoncé entre des interlocuteurs déterminés et dans un contexte précis.

L'enseignement cherche à développer les facultés de compréhension et de production langagières des élèves. Dans cette perspective, il est certainement utile d'étendre la réflexion grammaticale à des phénomènes relevant de l'énonciation. Il s'agit, par exemple, d'examiner comment un énoncé peut le mieux être adapté à son destinataire. En effet, selon le rapport qui existe entre les interlocuteurs, celui qui parle choisit d'exprimer ses intentions de façons bien différentes. Par exemple, pour demander à quelqu'un d'ouvrir une porte, on peut utiliser des tournures comme *Ouvrez la porte*, *Veillez ouvrir la porte s'il vous plaît*, *Pouvez-vous ouvrir la porte?*, *Vous ouvrirez la porte*, *Vous seriez bien aimable d'ouvrir la porte*, etc. Pour rapporter les paroles de quelqu'un, on peut aussi recourir à des systèmes de discours très divers: *Jean a dit: «»*; *Jean a dit que...*; *D'après Jean, ...*; etc. Dans ce cas aussi, les possibilités de choix correspondent à des intentions différentes, notamment citer les paroles ou les réinterpréter. La situation de communication forme donc un contexte dans lequel les énoncés prennent leur valeur. Il y a là une dimension que toute pratique réfléchie de la langue se doit de prendre en considération.

Selon ce point de vue, il appartient à la grammaire de regrouper les diverses marques qui renvoient aux interlocuteurs et à la situation de communication. La présence de mots comme *je*, *tu*, *ici*, *maintenant* caractérise ce que l'on pourrait appeler des discours en situation, car leur compréhension exige que l'on sache de qui ils émanent, à qui ils sont destinés, quand et où ils ont été émis:

Paris, 18 novembre 1994

Chère Laura,

*Ce n'est malheureusement qu'aujourd'hui, en rentrant de voyage, que je trouve ton gentil message et ton invitation. Ceci pour t'expliquer mon absence chez toi jeudi dernier. Tu voudras bien m'en excuser.*

*Avec mes cordiales salutations,*

*Francine*

Riches en marques directement en rapport avec le cadre de l'énonciation, les discours en situation se distinguent aussi par une présence fréquente d'énoncés exprimant notamment la question, la promesse, le souhait, la salutation, la permission, le conseil, la menace, le remerciement, etc. Celui qui parle s'y manifeste notamment par des marques de modalisation, comme dans l'exemple ci-dessus, où se trouve le mot *malheureusement*, exprimant le point de vue de celui qui écrit.

Si le programme prend pour objet d'étude ce type de discours (non seulement la lettre, mais aussi la conversation, le dialogue de théâtre, le débat, la publicité, les textes d'opinion, certaines formes de récit, etc.), il doit pouvoir bénéficier de l'apport d'une réflexion plus systématique et plus approfondie que ce que proposait la grammaire traditionnelle.

## **2.2 La syntaxe de la phrase: choisir un modèle de référence**

Dans le domaine de la phrase et de ses constituants, qui est celui de la syntaxe proprement dite, les constats dressés lors de l'observation du fonctionnement langagier peuvent amener à se détacher de la classification dont on a l'habitude et à remanier la terminologie en conséquence. Par exemple, la grammaire traditionnelle range les compléments circonstanciels dans les compléments du verbe, et on lit, dans les Instructions concernant la terminologie grammaticale française de 1969:

Presque tous les mots peuvent avoir des compléments; il y a:

- 1- des compléments du nom,
- 2- des compléments d'adjectif,
- 3- des compléments du verbe: d'objet - d'agent - d'attribution - de circonstances (circonstances de temps, de lieu, de cause, de manière, de but, etc.).

Comme il se doit, le manuel de Mauffrey, Cohen et Lilti (1988, page interne de couverture), déjà cité ici, rattache les compléments circonstanciels au verbe et montre qu'on peut les distinguer des autres en posant les questions *Quand? Où? Comment? Pourquoi?* Ainsi, dans la phrase *Dans la cour, Jean a expliqué en quelques mots la règle de ce jeu à ses camarades*, les groupes *dans la cour* et *en quelques mots*, respectivement considérés comme compléments circonstanciels de lieu et de manière, répondent aux questions: *a expliqué où? a expliqué comment?* De même, dans la phrase *Il se rendait à son travail* (p. 93), le groupe *à son travail* est analysé comme circonstanciel de lieu, puisqu'il répond à la question *où*, et donc exprime une idée de lieu. Les critères qui permettent de distinguer les circonstanciels des autres compléments du verbe sont donc clairement d'ordre sémantique: les circonstanciels sont les compléments qui expriment une idée de temps, de lieu, etc.

Or, le même manuel propose également le résumé suivant (p. 95):

Le plus souvent compléments de phrase, [les compléments circonstanciels] sont déplaçables et supprimables, et ne font donc pas partie de la phrase minimale. Certains circonstanciels, notamment de lieu, ne sont ni déplaçables ni supprimables, et font alors partie de la phrase minimale.

Pour différencier les compléments circonstanciels, les auteurs introduisent, dans ce passage, des critères nouveaux: ils en font des groupes que l'on peut, le plus souvent, supprimer et déplacer. Ainsi, dans les exemples donnés, les groupes *dans la cour* et *en*

*quelques mots* peuvent effectivement être supprimés ou déplacés: *Jean a expliqué la règle de ce jeu à ses camarades* et *En quelques mots, Jean a expliqué la règle de ce jeu à ses camarades dans la cour* sont des phrases bien construites. Toutefois, selon le même résumé, il arrive que les circonstanciels ne soient ni supprimables ni déplaçables. C'est le cas dans *Il se rendait à son travail*. Le groupe *à son travail* ne peut être supprimé: \**Il se rendait*, ou alors le sens de la phrase est tout autre. Ce même groupe ne peut pas non plus être déplacé \**À son travail il se rendait*, du moins dans des conditions normales, c'est-à-dire sans un effet de mise en évidence que l'on ne trouverait que dans des contextes bien particuliers.

Dans la même leçon, le manuel a donc recours, successivement, à des ensembles de critères différents: le premier, basé sur des questions à poser (*où, quand*), est d'ordre sémantique; le second est d'ordre syntaxique, puisqu'il concerne le caractère plus ou moins obligatoire, plus ou moins mobile des groupes, c'est-à-dire la place de ceux-ci dans la construction de la phrase. En l'occurrence, l'introduction du second critère se révèle peu utile, puisque *à son travail*, dans *Il se rendait à son travail*, est analysé comme un circonstanciel de lieu, malgré le fait que l'on ne puisse ni supprimer, ni déplacer ce groupe.

Ce qui est plus important, c'est que Mauffrey, Cohen et Lilti introduisent à cet endroit des notions nouvelles: phrase minimale, complément de phrase. Si l'on reprend leur exemple: *En quelques mots, Jean a expliqué la règle de ce jeu à ses camarades dans la cour*, il y aurait une phrase minimale, c'est-à-dire une phrase réduite à ses éléments obligatoires: *Jean a expliqué la règle de ce jeu à ses camarades*. C'est cette phrase minimale qui serait complétée par *dans la cour* et par *en quelques mots*. De la sorte, on aboutit à un classement des compléments absolument différent, qui contredit le classement précédent: les compléments circonstanciels ne sont plus des compléments du verbe, mais des compléments de phrase!

Pour récapituler, le même ouvrage se réfère donc à des descriptions divergentes de la phrase:

- l'une où les éléments, repérables par des critères sémantiques, sont groupés autour d'un centre qui est le verbe:

*En quelques mots, / Jean / a expliqué / la règle de ce jeu / à ses camarades / dans la cour.*

CIRC	SUJET	VERBE	COD	COI	CIRC
<i>Ma mère</i>	<i>/</i>	<i>se rendait</i>	<i>/</i>	<i>à son travail.</i>	
SUJET		VERBE		CIRC	

- l'autre où, dans un premier temps, on distingue une phrase minimale, à laquelle peuvent s'ajouter des compléments de phrase:

*En quelques mots, / Jean a expliqué la règle de ce jeu à ses camarades / dans la cour.*

COMPL. PHRASE	PHRASE MINIMALE	COMPL. PHRASE
---------------	-----------------	---------------

Ainsi, pour rendre compte de la construction générale d'une phrase, le manuel en question a recours à des modèles qui sont en désaccord entre eux. Une telle incohérence théorique et terminologique ne peut qu'être préjudiciable aux élèves: elle doit être évitée dans tout matériel destiné à l'enseignement. Il est clair, par exemple, qu'un choix s'impose, ici, entre deux descriptions de la phrase.

Un certain nombre de raisons incitent à se prononcer en faveur du modèle partant de la phrase minimale:

- ce modèle favorise une découverte véritablement progressive de la phrase, en ce sens qu'à partir d'une vue globale, où la phrase apparaît comme un tout organisé, on peut procéder, par niveaux, à l'examen de détail des groupes;
- on découvre que certains de ces groupes ont pour centre un nom, d'autres un verbe; l'analyse permet d'introduire alors les notions de catégories de mots: nom, verbe, déterminant, adjectif, préposition, etc., selon les positions que ces mots occupent dans l'organisation des groupes et selon les rôles qu'ils y jouent;

- à chacune des étapes de l'analyse, le modèle permet une observation fondée sur des manipulations de type syntaxique: c'est par essais de suppression, de déplacement, etc., que l'on dégage les propriétés des groupes et des mots qui les composent; il y a donc cohérence dans le choix et l'application des critères.

Par exemple, la reconnaissance de la phrase minimale comme formant un tout s'appuie sur le fait que cette phrase peut être remplacée par un mot tel que *cela*: *Jean a expliqué la règle de ce jeu à ses camarades, et cela* (= la phrase qui précède) *en quelques mots*.

Lors de l'examen de l'organisation des groupes à l'intérieur de la phrase minimale, c'est la même opération de remplacement qui amène à reconnaître la présence d'un groupe du verbe à la suite du groupe du nom:

<i>Ma mère</i>	<i>se rendait à son travail.</i>
	<i>travaillait.</i>
	<i>envoie une lettre à sa sœur.</i>
	<i>était jeune.</i>

GROUPE DU NOM

GROUPE DU VERBE

Pour en revenir à l'exemple des compléments de phrase, l'élève constatera, notamment, qu'il a affaire à un groupe dont la particularité est d'être introduit par une préposition: *en quelques mots, dans la cour*. Pour fonctionner comme complément de phrase, ce groupe a besoin de la préposition. On constate là une régularité, si bien que l'on peut poser une règle servant de modèle de construction: le complément de phrase est un groupe prépositionnel.

Le fait d'établir, pour la phrase et pour les groupes, un modèle de construction diffère de la démarche de la grammaire traditionnelle, qui se contente d'inventaires. En l'occurrence, cette démarche amène à relever la diversité des réalisations du complément circonstanciel:

*Pierre est venu avant notre arrivée* = groupe introduit par la préposition *avant*;

*Pierre est venu avant que nous arrivions* = subordonnée introduite par la conjonction de subordination *avant que*;

*Pierre a téléphoné avant de quitter la maison* = infinitif introduit par la préposition *avant*;

*Nous sommes arrivés à six heures, mais Pierre est venu avant* = adverbe;

*Pierre est venu récemment* = adverbe;

*Pierre est venu le 31 mars* = groupe du nom.

En revanche, poser qu'un complément de phrase est fondamentalement un groupe prépositionnel permet une plus grande unification des faits observables. Ainsi, dans toutes les premières phrases de l'exemple ci-dessus, on remarque que la préposition *avant* est présente, qu'elle est seulement suivie, chaque fois, d'éléments différents:

*avant notre arrivée* = préposition suivie d'un groupe du nom;

*avant que nous arrivions* = préposition suivie d'une subordonnée introduite par le subordonnant *que*;

*avant de quitter la maison* = préposition suivie d'une subordonnée infinitive introduite par le subordonnant *de*;

*avant* = préposition dont la suite, qui n'est pas réalisée, est sous-entendue: *avant < six heures >*; en effet, le mot *avant* a besoin d'un contexte pour être interprété. *Avant* demande à être suivi de quelque chose, à la différence de mots comme *auparavant*, *récemment*, qui sont des adverbes. Ces derniers sont l'équivalent de groupes prépositionnels: *auparavant* (= *avant ce moment*), *récemment* (= *à un moment récent*).

Quant à la dernière phrase, elle ne constitue qu'apparemment une exception à la règle posée. En effet, dans *le 31 mars*, aucune préposition n'est réalisée, mais ce fait est limité à certaines expressions de temps, comme *la semaine prochaine*, *dimanche passé*, *cet après-midi*, etc., alors que d'autres demandent la présence de la préposition: *à six heures*, *en été*, *pendant la nuit*,

*dès le matin*, etc. Il faut relever aussi que, dans les langues qui connaissent les cas, une expression de date comme *le 31 mars* ne saurait figurer au nominatif.

L'exemple développé ci-dessus montre comment une règle posée à la suite d'une série de manipulations et d'observations représente une sorte d'instrument d'unification, un principe explicatif apte à rendre compte de l'apparente variété des tournures observables. C'est un instrument de ce genre que l'on voudrait voir utiliser par l'élève.

### 3. QUELS BUTS?

Les buts assignés traditionnellement à l'enseignement de la grammaire sont divers. D'un côté, les visées sont plus techniques: permettre à l'élève de maîtriser les accords orthographiques, lui inculquer les règles d'un langage correct. D'un autre côté, la grammaire est censée contribuer à la formation de l'esprit. En effet, le langage refléterait les principales catégories mentales, comme cause et conséquence, sujet et objet, quantité et qualité, temps et lieu. Raisonner sur la phrase, ce serait aussi raisonner sur le monde, développant ainsi l'aptitude à l'abstraction. L'analyse grammaticale se double donc, naturellement, d'une analyse dite logique. Enfin, si la grammaire de la langue maternelle est enseignée dans la perspective d'aborder d'autres langues, c'est principalement au latin qu'on pense.

Les objectifs qui viennent d'être énumérés sont loin d'être rejetés par un enseignement renouvelé de la grammaire. Ils sont, au contraire, repris en compte, bien que dans une optique un peu différente. D'abord, on entend mettre à profit les descriptions récentes de la langue pour mieux expliquer les difficultés de la langue écrite. Dans ce domaine, on visera à mettre en évidence les régularités du système orthographique plutôt qu'à insister sur les listes d'exceptions. Du côté du «bon usage», il est certain qu'une position plus nuancée est de mise aujourd'hui. On tend, en effet, à substituer fréquemment la notion de registres de langue à celle de la simple incorrection. Il y a, ainsi, des tournures que

l'on ne condamnera pas absolument, mais dont on dira qu'elles ne conviennent pas à telle ou telle situation de communication.

Pour ce qui est de la formation générale de l'esprit, on a vu combien il était souhaitable que la grammaire s'associe aux démarches de découverte qui sont le fait de la plupart des disciplines dans les programmes actuels. La langue est un domaine où peuvent s'exercer de façon très vivante les capacités intellectuelles: on observe l'effet produit par tel déplacement, telle substitution; on raisonne, c'est-à-dire on regroupe, on oppose, on classe, on formule un constat, on vérifie. La cohérence et la rigueur nécessaires à ces opérations amènent à distinguer entre ce qui relève de la syntaxe et ce qui relève de la sémantique. En évitant une étiquette comme complément circonstanciel de temps, par exemple, on tient à marquer la différence qu'il y a entre les propriétés syntaxiques d'un complément et l'idée qu'il exprime. En effet, une même idée de temps peut se trouver dans des unités syntaxiques diverses:

*Mélanie a pris l'avion hier.* complément de phrase

*La pluie d'hier a été la bienvenue.* complément du nom

Faciliter l'accès aux langues secondes constitue également un objectif à privilégier. Il est évident que le fait d'avoir réfléchi sur sa langue amène à prendre conscience que tout langage est régi par des structures. On peut retrouver certaines d'entre elles dans les autres langues, bien que chacune connaisse des lois spécifiques. Il est utile, par exemple, de savoir ce qu'est un complément du verbe, même si, dans l'organisation du groupe verbal, il faut tenir compte, en français, de l'ordre des mots, alors que l'allemand marque les compléments par des cas. La connaissance de la structure de la relative en français aide à saisir les particularités de la construction anglaise.

À ces objectifs viennent s'ajouter des buts nouveaux. Ces buts correspondent à une extension de la grammaire à des phénomènes qui dépassent le cadre de la phrase pour s'étendre au texte. Il s'agit, en résumé, de doter l'élève de moyens pour mieux saisir la structure d'un texte, de faire en sorte qu'il puisse s'appuyer sur

certaines règles au cours de la rédaction d'un texte. Il n'est pas possible, dans la place dont nous disposons, de donner des exemples d'activités concernant l'ensemble des objectifs auxquels nous faisons allusion. On verra cependant, dans les illustrations qui suivent, comment certains d'entre eux pourraient être mis en œuvre, ou comment ils devraient l'être.

### 3.1 De la phrase au texte: exemple du passif

On sait que, dans la tradition grammaticale, le passif est étudié dans un cadre qui ne dépasse pas celui de la phrase. Ainsi, quand on compare *Le cheval tire le char* et *Le char est tiré par le cheval*, on se limite à montrer les différences structurales de la phrase passive par rapport à la tournure active. Les exercices que l'élève doit accomplir portent alors sur la reconnaissance du temps du verbe, ainsi que sur les changements qu'entraîne le passage d'une forme à l'autre.

Il reste qu'on peut toujours se demander dans quel cas, dans quel contexte linguistique, il convient de choisir telle forme plutôt que telle autre, pourquoi il faut préférer, parfois, la phrase commençant par *le char* à celle commençant par *le cheval*. Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de sortir du cadre strict de la phrase pour conduire une réflexion plus large, qui amènera les élèves à s'intéresser à la fonction textuelle du passif.

L'exemple d'une étude du passif envisagée dans une telle perspective est donné par le manuel de Combettes, Fresson et Tomassone, *De la phrase au texte*, 4<sup>e</sup> (1979). Deux chapitres sont consacrés à la forme passive, présentée d'abord comme une transformation à partir de l'actif. On y met en évidence que le choix entre les deux formes dépend, très souvent, de l'enchaînement des phrases. Des textes proposés avec des consignes précises d'observation permettent d'examiner des tournures passives et de comprendre leur raison d'être. Voici l'un de ces textes dont nous numérotons les phrases pour plus de facilité:

***Perturbations dans les liaisons ferroviaires France-Italie***

*(1) Le 10 octobre dernier, le pilier d'un viaduc s'affaissait sur la ligne de chemin de fer venant du Simplon et se dirigeant vers Milan au sud de Domodossola. (2) Cet ouvrage d'art ne sera pas réparé avant plusieurs mois. (3) Aussi les relations ferroviaires entre la France et l'Italie via la Suisse seront-elles perturbées pendant un certain temps encore. (4) Pour les trains de jour, le Cisalpin (départ de Paris 12 h 20) et le Lutétia (départ 7 h 42), des transbordements par autocars sont organisés sur les lieux de l'accident. (5) Quant aux trains de nuit (Simplon-Express, Lombardie-Express, train de 23 h 53), ils sont détournés par Modane. (6) Dans l'ensemble et en moyenne, des retards d'une heure sont enregistrés sur ces liaisons. (Le Monde)*

L'élève est invité à remarquer que le passif permet d'assurer la cohérence du texte, par exemple au début, où il préserve la continuité entre les sujets des deux premières phrases, puisque *un viaduc* se trouve repris par *cet ouvrage d'art*, placé en tête de la phrase: *le pilier d'un viaduc s'affaissait... Cet ouvrage d'art ne sera pas réparé...*

Dans la suite, l'observation du début des phrases, c'est-à-dire de la zone où se situe ce qu'on appellera le thème de la phrase, permet à l'élève de repérer la même continuité. Le thème de la phrase 3, *les relations ferroviaires entre la France et l'Italie via la Suisse*, reprend *la ligne de chemin de fer venant du Simplon et se dirigeant vers Milan au sud de Domodossola* de la première phrase; le thème de la phrase 4, *Pour les trains de jour, le Cisalpin (départ de Paris 12 h 20) et le Lutétia (départ 7 h 42)*, reprend le thème précédent, *les relations ferroviaires entre la France et l'Italie via la Suisse*; enfin le thème de la phrase 5 assure la symétrie de l'information dans les phrases 4 et 5: *Quant aux trains de nuit (Simplon-Express, Lombardie-Express, train de 23 h 53)*.

Si l'on considère l'ensemble du texte, on remarque que le choix de la forme passive relève d'une exigence plus large, qui est de

placer en tête de phrase les thèmes, c'est-à-dire les groupes à propos desquels on fournit une information. Dans un texte, cette thématisation doit jouer de façon à éviter un hiatus dans l'articulation de l'information.

On constate donc qu'une telle étude du passif, en ce qu'elle dépasse le cadre de la phrase, est bien plus de nature à aider l'élève dans la compréhension des textes écrits, comme dans ses propres productions, que ne l'est la démarche traditionnelle qui n'envisage pas la fonction textuelle de la forme passive.

### 3.2 Organisation du texte: quelques marques d'argumentation

L'école aime les listes: elles sont faciles à retenir, par exemple en orthographe, les listes d'exceptions du type *bijou, caillou, chou, genou*. Ces brefs répertoires en forme de ritournelles, en plus de leur pouvoir mnémotechnique, ont constitué une sorte de «fonds culturel commun» à plus d'une génération. En classe, ils peuvent aisément faire l'objet de contrôles. Ainsi, par sa brièveté même, aucune liste qui ne soit mieux fixée dans les mémoires que celle des sept conjonctions de coordination *et, ou, ni, mais, or, car, donc*.

L'habitude de cet inventaire est si ancrée que l'on pourrait avoir quelque scrupule à s'attaquer à ce qui paraît appartenir à une tradition pour le moins ancienne et bien établie. Or, on constate que, si le terme de *conjonction* se trouve déjà dans les premières grammaires françaises, il y est appliqué indifféremment à des mots comme *et, donc, que*, la séparation entre conjonctions de coordination et conjonctions de subordination n'intervenant qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. (C'est depuis 1910 seulement que la nomenclature officielle, en France, distingue ces deux sous-ensembles de conjonctions). Dès lors, on est en droit de se demander si les sept conjonctions dites de coordination représentent, du moins, un inventaire sur lequel tout le monde s'accorde. Il semble que, dès le départ, aient surgi des difficultés de deux sortes.

D'une part, comme en témoigne le passage suivant, extrait du *Nouveau dictionnaire pédagogique*, de F. Buisson (1911, cité dans

Huot, 1988), il est reconnu que *certaines conjonctions ne sont pas si séparées de nature qu'elles ne puissent être employées avec les deux valeurs* (p. 154). L'auteur songe ici sans doute à une parenté comme celle qui unit *car* et *puisque*.

D'autre part, il s'avère surtout impossible d'isoler véritablement les sept mots dits conjonctions de coordination par rapport aux adverbes, qui occupent les mêmes places et jouent le même rôle qu'elles. C'est ainsi que le *Grand Larousse de la langue française* propose un inventaire de trente et un termes que l'on pourrait ranger dans les conjonctions de coordination, parmi lesquels *ainsi, alors, aussi, cependant, en effet, puis, du reste, en somme, tantôt... tantôt*.

Sous l'angle purement théorique, la question reste donc ouverte, ce qui n'est pas surprenant, car, parmi les grammairiens, les points de désaccord restent nombreux à propos des catégories de mots, ou parties du discours. Ce qui importe, ici, c'est de nous demander quelle est la validité d'une liste comme *et, ou, ni, mais, or, car, donc* pour l'apprentissage de la grammaire. Force est de constater que, donnée comme telle, cette liste ne peut représenter le résultat d'une démarche de réflexion, puisque les mots qui la composent, comme nous le verrons, ne jouent pas tous le même rôle dans la langue. Elle n'est donc d'aucune aide pour mieux comprendre les liaisons qui peuvent exister entre des séquences dans une phrase ou dans un texte.

Que retenir alors dans la perspective d'une grammaire pour l'école? En adoptant la démarche inductive décrite plus haut, il est possible, par exemple, d'observer que les mots *et, ou, ni* peuvent figurer dans des séries énumératives où leurs rôles sont comparables:

- |                                        |                                                 |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <i>Nous avons vu des canards.</i>      | → <i>Nous avons vu des canards et des oies.</i> |
| <i>Avez-vous vu des canards?</i>       | → <i>Avez-vous vu des canards ou des oies?</i>  |
| <i>Nous n'avons pas vu de canards.</i> | → <i>Nous n'avons vu ni canards ni oies.</i>    |

On remarque que l'ordre des termes peut être indifférent, comme dans *Avez-vous vu des canards ou des oies?* et *Avez-vous vu des oies ou des canards?* L'ordre des termes peut aussi exprimer quelque chose de successif; dans ce cas, le mot *et* se trouve souvent suivi d'un autre terme, qui précise cette idée: *Nous avons vu des canards et des oies.* → *Nous avons vu des canards et ensuite des oies.*

On remarque aussi que les séquences reliées par *et*, *ou*, *ni* peuvent être autres que des groupes nominaux, à condition qu'elles jouent le même rôle syntaxique:

*Leurs plumes sont blanches, grises et vertes.* (des adjectifs attribués)

*Elles ont des plumes blanches ou grises.* (des adjectifs complétant le nom)

*Paul a pris ses jumelles et a observé les oiseaux.* (des phrases)

On peut aller jusqu'à examiner dans quels cas la coordination est incorrecte, afin de dégager certaines contraintes d'utilisation. La différence de construction des compléments du verbe rend impossible, par exemple, la deuxième des phrases suivantes:

*Julie ira et séjournera à Paris dans deux mois.*

\**Julie ira et rentrera de Paris dans deux mois.* → *Julie ira à Paris et en rentrera dans deux mois.*

Poursuivant l'observation, on réalise que les mots *car*, *or*, *donc*, *mais*, quant à eux, ne peuvent entrer dans les séries énumératives dont il vient d'être question. En revanche, ils peuvent être rapprochés de mots comme *en effet*, *puisque*, *c'est pourquoi*, *aussi*, *pourtant*, *toutefois*, et sont caractéristiques de certains types de discours. En effet, on les retrouve dans les textes didactiques qui mettent particulièrement en évidence les rapports sémantiques, notamment de cause ou de conséquence, qui relient les faits rapportés, par exemple dans ce passage d'un manuel de géographie de 5<sup>e</sup> année:

*La lagune de Maracaïbo a une importance considérable, car c'est là que se trouve une grande partie de la ressource essentielle du pays, le pétrole. ( ) Le centre de*

*Caracas, avec ses gratte-ciel, ses autoroutes, ressemble à une grande ville des États-Unis. **Pourtant**, une grande partie de la population vénézuélienne vit encore dans la pauvreté. **En effet**, l'extraction du pétrole ne demande pas beaucoup de main-d'œuvre. Il est **donc** difficile, pour les Vénézuéliens, de trouver du travail. **Aussi**, dans ce pays où il y a beaucoup d'argent, le nombre des chômeurs est grand.*

(Géographie, Collection «Lacoste-Ghirardi», Nathan, Paris, 1970.)

Ces mêmes termes sont surtout fréquents dans les discours visant à influencer, dans lesquels ils servent à marquer les articulations de l'argumentation:

*donc*, pour désigner la conclusion dont on veut convaincre les interlocuteurs;

*car*, pour marquer un argument justifiant cette conclusion;

*or*, pour introduire un argument supplémentaire nécessaire.

Quant à *mais*, qui est souvent un terme entrant dans une argumentation, il apparaît principalement lorsqu'il s'agit de réfuter un argument opposé à la conclusion, ou thèse, que l'on défend. L'argumentation se déroule alors en plusieurs temps, que l'on peut marquer de la façon suivante:

*certes*, pour indiquer un argument concédé à la conclusion contraire et que l'on entend réfuter;

*mais*, pour introduire l'argument plus fort en faveur de la conclusion, ou thèse défendue.

En lisant l'extrait suivant, par exemple,

*À la différence de la littérature narrative, le théâtre offre le spectacle de scènes d'interlocution véritable, où les énonciateurs s'affrontent. **Certes**, il n'en va pas autrement dans les autres genres de discours, **mais** dans la littérature dramatique les stratégies argumentatives se développent avec une netteté particulière. (D. Maingueneau, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Bordas, Paris, 1986. p. 135)*

l'élève aurait à reconstituer les étapes de l'argumentation:

- la première phrase contient la conclusion défendue: «le théâtre est une forme de littérature fondée sur le dialogue»;
- *certes* marque un argument qui serait opposé à cette conclusion: «il en va de même dans les autres genres littéraires, notamment le roman»; c'est là un argument que l'on concède à la thèse adverse, laquelle pourrait être formulée ainsi: «toutes les formes de littérature sont fondées sur une interaction; elles sont, comme on dit, dialogiques»;
- *mais* introduit un argument réfutant le précédent: «dans le théâtre, les voix opposées des interlocuteurs se font entendre plus nettement».

Il est bien évident qu'une telle activité sur ce que l'on appelle les marqueurs argumentatifs ne peut concerner que des élèves avancés dans leur scolarité. Cependant, les textes argumentatifs se présentent souvent d'une façon beaucoup plus simple et plus concrète. Les textes publicitaires, notamment, dont le but est de convaincre tout un chacun d'acheter, peuvent fournir l'occasion d'analyses à la portée de classes plus jeunes.

Quoi qu'il en soit, à propos de *mais*, on peut attendre que les élèves remarquent, dans un premier temps, que, lorsque *mais* relie deux termes, l'ordre de ces termes n'est pas indifférent: *Je n'ai pas vu de canards mais des oies* n'est pas l'équivalent de *Je n'ai pas vu d'oies mais des canards*. Ultérieurement, la classe pourra affiner la distinction entre un *mais* à valeur de correction, comme dans les exemples ci-dessus, et un *mais* plus particulièrement argumentatif, où l'ordre des termes entraîne des conclusions opposées: *Cet employé est bien intentionné, mais il manque d'expérience* (conclusion défavorable) et *Cet employé manque d'expérience, mais il est bien intentionné* (conclusion favorable).

Mettre en parallèle, comme nous l'avons fait ici, l'enseignement traditionnel de la série *et, ou, ni, mais, or, car, donc*, qui vise simplement à étiqueter ces termes, et leur étude en tant que marqueurs argumentatifs, illustre bien la différence entre les buts

poursuivis par les deux démarches. L'ambition de la seconde est d'instaurer une activité grammaticale qui ne soit pas fermée sur elle-même, mais ouverte sur la compréhension et la production des textes.

### **3.3 Réflexion sur la langue et pratique du texte: les erreurs d'une grammaire «occasionnelle»**

Malgré cette ouverture possible sur la lecture et l'écriture, la grammaire en tant que telle reste, pour certains pédagogues, une discipline trop exclusive. L'objectif véritable de l'enseignement, selon eux, n'est pas de connaître la langue, mais de savoir se servir de celle-ci. Ils tentent ainsi d'opposer la pratique à la théorie et sont d'avis qu'il convient de centrer les programmes sur l'exercice de l'écriture. Quant à la grammaire, ou à ce qu'il faut en conserver, elle pourra faire l'objet d'activités secondaires, mises sur pied à l'occasion, au hasard des textes rencontrés.

L'idée d'une grammaire totalement investie dans des pratiques de production et de compréhension de textes soulève deux questions essentielles: l'une a trait au savoir grammatical lui-même, l'autre à l'ensemble pédagogique dans lequel la grammaire se trouve alors intégrée. Nous nous proposons d'examiner ces deux problèmes sur la base de *Maîtrise de l'écrit 6<sup>e</sup>* (Bessonnat *et al.*, 1994), manuel «spécifiquement consacré à l'écrit», mais dont «chacune des séquences ( ) propose une réflexion sur la langue en liaison avec le programme grammatical de la classe de sixième et en fonction des écrits à produire» (introduction du livre du professeur, p. 3).

Pour avoir une idée de la façon dont est traité le programme de grammaire, on examinera ici les activités que ce manuel propose concernant la phrase, sa construction, le rôle des groupes qui la composent; en effet, «cette question de la phrase et de ses variétés de construction est l'une des questions centrales en sixième» (p. 36 du livre du professeur). Si l'on procède à un inventaire général, on constate qu'on ne propose qu'à deux reprises une

incursion dans le domaine des types de phrases. De plus, les textes du manuel n'offrent l'occasion d'étudier ni les structures interrogatives, ni les exclamatives. En effet, à côté du type déclaratif, les premiers des textes à observer (p. 18) ne contiennent que deux phrases impératives: *Faites-moi part dès que possible de votre réponse* et *Donne-moi ta réponse le plus vite possible*. Le second (p. 77) en offre trois: *Commencez par ces tartines de pain beurré pendant que j'en coupe d'autres*, *Cherchez-vous une tasse* et *Maintenant, racontez-moi des tas de choses*.

Pour cette étude, on note surtout que le maître ne dispose d'aucune indication quant au genre de remarques qu'il doit dégager à cette occasion, et que, en particulier, on ne lui donne nulle part la définition retenue pour la structure de chacun des types de phrases. Il peut être d'autant plus perplexe qu'on l'invite à faire ressortir le caractère «familier» des exclamatives. À ce propos, on se demande si, peut-être, les auteurs du manuel considéraient comme relevant du type exclamatif les deux exemples ci-dessous de la p.18: *Salut vieille branche!* et *Il y aura même un prestidigitateur!* Pour ce qui est des formes de phrases (négation, mises en emphase, etc.), seule la tournure impersonnelle est l'objet d'une allusion, à propos du pronom *il*, dont on relève qu'il peut être personnel ou impersonnel. Comment chaque maître va-t-il remédier à ce manque de moyens?

Confirmant cette impression peu rassurante, le manuel propose, à deux reprises, d'aborder la phrase qui comporte des subordonnées, appelée phrase complexe. Il s'agit, pour l'élève, d'une sensibilisation, et la première des phrases sur lesquelles il lui est proposé de travailler est tirée d'une traduction de *Bilbo le hobbit*:

*Mais il décida bientôt qu'il ne servait à rien de tenter quoi que ce fût avant que l'aube n'apportât un peu de lumière, et qu'il était parfaitement inutile de tourner à l'aveuglette jusqu'à l'épuisement sans aucun espoir de petit déjeuner.*

L'activité recommandée consiste à «désécrire» la phrase sous la forme suivante:

*Mais il décida bientôt (quelque chose). Il ne servait à rien de tenter (quelque chose). L'aube devait apporter d'abord un peu de lumière. Il était parfaitement inutile de tourner à l'aveuglette...*

Du point de vue du savoir, qu'attendre d'un travail occasionnel sur une phrase où tant de difficultés de construction se trouvent réunies, notamment des tournures impersonnelles (*il ne servait à rien, il était inutile*), des infinitives (*de tenter, de tourner*), un mélange de subordination et de coordination (*que, et*)? Et du point de vue des aptitudes à l'expression, comment justifier un tel exercice de «désécriture»?

Dans un ouvrage conçu de la sorte, il y a donc de grands risques pour que toute acquisition grammaticale solide soit compromise par la dispersion même des observations proposées à la classe. Aucun sujet ne s'y trouve traité avec continuité, en se référant à une doctrine cohérente sur laquelle le maître serait renseigné. De plus, les occasions offertes sont elles-mêmes peu pertinentes pour la réflexion qu'elles devraient susciter. Si l'on tient à ce que les élèves possèdent en fin d'année quelques connaissances en matière de grammaire, il semble évident que la classe devrait alors disposer d'un autre manuel, systématique, ce que les auteurs préconisent aussi.

La seconde question que nous avons posée est de savoir dans quelle mesure cette intégration de la grammaire pourrait rendre l'ensemble du programme plus économique, plus motivant, plus efficace.

Il convient donc d'examiner, brièvement, avec quel type d'activité la grammaire se trouve mise en relation dans le manuel dont nous parlons. *Maîtrise de l'écrit 6<sup>e</sup>* est centré sur le récit. Le but général est que l'élève apprenne à composer un récit: comment le commencer et le finir, comment en ordonner les événements, comment y faire évoluer et parler des personnages, etc. Le manuel

est ordonné de façon méthodique. Il compte douze chapitres de trois séquences en moyenne, lesquelles se subdivisent à leur tour en leçons d'une ou deux pages. Chacune de ces leçons est conçue en trois temps: observation (l'élève répond à des questions sur quelques textes), application (l'élève exécute une consigne de rédaction), enfin un encadré (résumé de ce qu'il faut retenir). Par exemple, la leçon qui s'intitule *Choisir les traits de son personnage*, où l'élève doit rédiger lui-même la suite d'un conte dont on lui donne le début, se termine par l'encadré suivant: *Le récit ne dit pas tout des personnages. On choisit les traits de son personnage en fonction du rôle qu'il joue dans le récit.*

On est évidemment frappé par la rapidité des activités proposées, puisqu'il y a environ autant de séquences que de semaines. On est frappé aussi par le côté contraignant du parcours, dont chaque étape invite à une écriture soumise à des consignes strictes, à la suite de textes le plus souvent tronqués et peu inspirants. On est étonné surtout de retrouver là une démarche visant finalement à obtenir des élèves qu'ils fournissent la rédaction scolaire traditionnelle, destinée à la seule approbation du maître.

Il est clair que l'on pourrait attendre autre chose d'un programme organisé autour du genre narratif. Ainsi, la lecture d'œuvres entières, la rédaction de romans de classe, l'expérience de projets d'écriture comportant d'authentiques destinataires devraient faire partie de cette pédagogie. Maîtriser la langue écrite est un objectif à long terme, indissociable d'un certain vécu, qui se prépare à l'école dans des conditions proches de la réalité adulte. Dans cette optique, des activités de grammaire, bien sélectionnées et organisées de façon systématique, ont leur rôle à jouer. Nous pensons même qu'elles représentent une contribution indispensable à une maîtrise consciente de l'écrit.

## CONCLUSION

L'école d'aujourd'hui ne peut échapper à la nécessité de repenser la grammaire. Tout au long de cet article, nous avons essayé d'examiner ce qui peut caractériser une grammaire dite nouvelle, par rapport à celle qui est issue de la tradition scolaire. Pour cela, nous avons choisi trois angles d'observation, en théorie distincts: celui de la démarche, celui du contenu, celui des buts. En réalité, le lecteur aura pu relever que la critique (positive ou négative) de certains manuels, de certaines propositions, concernait parfois aussi bien la méthodologie que la théorie. En fait, les divers aspects de l'enseignement de la grammaire sont solidaires.

De même, la grammaire est partie intégrante d'un tout, qui est l'enseignement de la langue. Elle occupe une place dans l'ensemble des activités qui visent à développer, chez les élèves, le goût et la maîtrise de la langue.

Cela dit, pour être réussie, la mise en application de telle ou telle théorie ne peut qu'être le résultat d'une collaboration étroite entre enseignants et spécialistes, qui doivent se considérer comme des partenaires conjuguant leurs forces au service d'un but commun, tout en maintenant, par ailleurs, la spécificité de leurs disciplines. En fait de grammaire scolaire, l'apport des scientifiques représente tantôt une stimulation bienvenue, tantôt un frein nécessaire empêchant des initiatives trop téméraires.

La réussite suppose qu'on aura résolu encore bien d'autres difficultés: l'élaboration des programmes et leur diversification, la réalisation de moyens d'enseignement, et, surtout, l'information efficace à l'intention des maîtres ainsi que leur formation. Ce dernier point est le plus important, puisque ce sont les enseignants qui auront, devant leurs élèves, le dernier mot de toute l'entreprise. Il faut d'abord qu'ils en aient accepté les principes, il faut ensuite qu'ils possèdent du sujet une connaissance suffisante pour se sentir à l'aise dans le dialogue avec la classe, il faut enfin qu'ils aient une représentation claire des buts à atteindre.

### Références bibliographiques

HUOT, H. (1988). *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, Paris: Université Paris VII, Collection ERA 642.

### Ouvrages pour l'enseignement du français en Suisse romande

BESSON, M.-J., GENOUD, M.R., LIPP, B. et NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*, Neuchâtel: IRDP, Commission romande des moyens d'enseignement.

GENEVAY, É., LIPP, B. et SCHÆNI, G. (sous la dir. de). (1980-1993). Manuels couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire, Lausanne: LEP, collection *ELAN*, collection *Langue et Parole* (distribué au Québec par Chenelière / McGraw-Hill, Montréal).

### Ouvrages scolaires étudiés

MAUFFREY, A., COHEN, I. et LILTI, A.-M. (1988). *Grammaire française 4<sup>e</sup> / 3<sup>e</sup>* (manuel de l'élève), Paris: Hachette, Coll. Collèges.

COMBETTES, B., FRESSON, J. et TOMASSONNE, R. (1979). *De la phrase au texte 4<sup>e</sup>* (manuel de l'élève); *Guide pédagogique 4<sup>e</sup>* (guide pour l'enseignant), Paris: Delagrave, Coll. G. Belloc, *Vers la maîtrise de la langue*.

BESSONAT, D. (sous la dir. de). (1994). *Maîtrise de l'écrit 6<sup>e</sup>* (manuel de l'élève et guide du professeur), Paris: Nathan.  
Dans les auteurs de ce manuel, on retrouve certains animateurs de la revue *Pratiques*, publication fort appréciée dont on lira avec profit les articles théoriques sur l'écrit et de riches comptes rendus d'expériences dans ce domaine.

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, lexique, 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



00478

9 782893 813950