

CCDMD

CENTRE COLLEGIAL DE DEVELOPPEMENT DE MATERIEL DIDACTIQUE

Les grammaires

Annie Desnoyers



1

2

3

4

Les grammaires

Annie Desnoyers



Données de catalogage avant publication (Canada)

Desnoyers, Annie, 1970-
Les grammaires
Comprend des réf. bibliogr.
ISBN 2-89470-123-3 (série)
ISBN 2-89470-124-1 (v.1)
ISBN 2-89470-125-X (v.2)
ISBN 2-89470-126-8 (v.3)
ISBN 2-89470-127-6 (v.4)

1. Français (Langue) - Grammaires. 2. Français (Langue) - Variation. 3. Français (Langue) - Phrase. 4. Français (Langue) - Études et enseignement (Collégial). I. Centre collégial de développement de matériel didactique. II. Titre.

PC2105.D47 2001

445

C2001-941372-6

Responsable de projet au CCDMD :

Michèle Frémont

Graphisme de la page couverture :

Christine Blais

Graphisme des pages intérieures :

Sylvie Pelletier

Révision linguistique :

Hélène Larue

Dépôts légaux :

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

3^e trimestre 2001

ISBN : 2-89470-124-1 (vol.1)

2-89470-123-3 (ensemble)



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

6220, rue Sherbrooke Est

bureau 416

Montréal (Québec)

H1N 1C1

Téléphone : (514) 873-2200

Télécopieur : (514) 864-4908

Site Internet : www.ccdmd.qc.ca/langue

« Le livre de la nature est écrit
dans le langage mathématique. »

« Mesure ce qui est mesurable et rends mesurable
ce qui ne peut pas être mesuré. »

Galilée
physicien et astronome italien
1564-1642

Au cours des prochaines années, les élèves qui arriveront au collégial auront reçu un enseignement grammatical différent de celui auquel nous sommes habitués. Pour comprendre ces élèves, et nous faire comprendre d'eux lorsque nous leur parlerons de leur écriture, nous aurons à plonger, tôt ou tard, dans ce qu'il est convenu d'appeler la « nouvelle » grammaire. À des degrés divers, bien sûr, puisque l'importance accordée à la langue n'est pas la même pour tous, dans tous les cours.

Dans ce contexte, le CCDMD a demandé à Annie Desnoyers, linguiste et spécialiste de la didactique des langues, de rédiger un document dans le but d'informer les enseignants sur cette « nouvelle grammaire » et, plus précisément, sur l'esprit des ouvrages qui ont inspiré les auteurs du nouveau programme de français du secondaire du ministère de l'Éducation.

Qu'on nous comprenne bien : notre intention n'est pas de discuter des choix du ministère de l'Éducation en matière d'enseignement de la grammaire au secondaire. Le nouveau programme étant un fait accompli, nous voulons plutôt le faire comprendre. Il ne s'agira pas non plus d'évaluer les acquisitions des élèves formés dans le cadre du nouveau programme, ni de déterminer si ces approches ont fait leur preuve, ni de vendre les approches actuelles en démolissant les grammaires plus classiques. Nous ne proposerons donc pas une nouvelle *nouvelle grammaire*, mais nous souhaitons quand même aller plus loin que la simple mise en parallèle des équivalences terminologiques.

L'ouvrage se compose de quatre fascicules. Chacun contient la table des matières complète de l'ouvrage. Le premier fascicule propose une bibliographie commentée touchant l'ensemble des quatre fascicules. Ainsi, le lecteur pourra, chaque fois, situer la matière du fascicule qu'il consulte par rapport à la matière de tout l'ouvrage, et consulter la bibliographie présentée dès le début.

Si nous avons simplement contribué à la réflexion déjà amorcée dans plusieurs départements sur les façons de voir actuelles en grammaire et en enseignement de celle-ci, nous aurons atteint notre but.

Charles Gravel

Responsable du programme de français

Centre collégial de développement de matériel didactique

FASCICULE ①**CONTEXTE ET ESPRIT DU CHANGEMENT**

Le contexte des changements actuels en grammaire.....	12
Fausse rumeur 1 : C'est une nouveauté québécoise!	
Fausse rumeur 2 : Il y a une grammaire unique, à prendre ou à laisser!	
Fausse rumeur 3 : C'est la terminologie qui change!	
La place de la grammaire au collégial	
L'esprit des grammaires scolaires actuelles.....	18
Changer de point de vue pour expliquer le fonctionnement de la langue	
Systématiser les explications	
Élargir le domaine de la grammaire	
Conclusion.....	32
BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE	33

FASCICULE ②**CHANGEMENT DE POINT DE VUE ET
SYSTÉMATISATION DES EXPLICATIONS**

Comprendre la phrase pour comprendre les règles d'accord	
Comprendre la phrase pour comprendre les règles de ponctuation	
Comprendre la phrase pour comprendre les règles de syntaxe	
Comprendre la phrase pour comprendre les problèmes dits <i>de niveau de langue</i>	
Conclusion	

FASCICULE ③

EXPANSION DU DOMAINE DE LA GRAMMAIRE

Comprendre le fonctionnement du texte

La progression de l'information

La reprise de l'information

Les liens entre les phrases, les liens avec le monde extérieur

Comprendre le fonctionnement du lexique

Le mot en soi

Le mot en relation avec les autres mots

L'orthographe lexicale

Conclusion

FASCICULE ④

OUVERTURE SUR LA VARIATION LINGUISTIQUE ET THÉORIQUE

Comprendre comment s'ajuster à la situation de communication

Les différences entre la grammaire de l'oral et celle de l'écrit

Le choix des phrases et du lexique selon le type de texte

Le choix du niveau de langue selon le type de texte

Le lien entre les savoirs sur la langue et les grammaires scolaires

Les savoirs sur la langue à l'origine des grammaires scolaires classiques

Les savoirs sur la langue à l'origine des grammaires scolaires actuelles

Rester à l'affût des nouveaux savoirs sur la langue

Conclusion

Je tiens à remercier les personnes – professeurs, patrons et collègues de travail – qui, grâce aux discussions fructueuses que nous avons eues sur la langue et le langage au cours de mes dix années de linguistique, ont contribué à l'élaboration de ma pensée dans ce domaine : entre autres, Christine Tellier, Louise Dagenais, Nathan Ménard, Daniel Valois, Danielle Vaillancourt, Huguette Maisonneuve, Josée Nadeau, Sonja Knoll, Lyne Da Silva, Lynn Lapostolle, Matilde Asencio et Marie-Éva de Villers.

Merci aussi à Charles Gravel, d'abord pour la confiance qu'il m'a témoignée en me proposant ce projet, puis pour la pertinence de ses remarques et pour ses encouragements constants durant le travail de rédaction.

Et merci à Vincent. Pour tout le reste.

Contexte et esprit du changement

À la rentrée 2002 arriveront au collégial les premiers élèves qui auront été formés, officiellement, dans le cadre des grammaires scolaires actuelles, désignées couramment par l'expression *la nouvelle grammaire*. Qu'est-ce que cela signifie de façon générale? L'objectif de ce premier fascicule est de répondre à cette question. Pour y arriver, nous présenterons d'abord le contexte des changements en grammaire, ceux qui ont donné lieu à une refonte, en 1995, du programme de français du secondaire (entré en vigueur en septembre 1997); nous en profiterons pour démystifier certaines rumeurs qui, depuis quelques années, et surtout quelques mois, courent au sujet des grammaires actuelles. Ensuite, parce que le changement est plus d'ordre conceptuel que terminologique, nous décrirons l'esprit de ces grammaires. Finalement, avec la présentation d'une bibliographie commentée, nous proposerons un point de départ pour pousser plus loin notre réflexion sur le contexte et l'esprit du changement.

Le contexte des changements actuels en grammaire

D'abord et avant tout, pour comprendre ce qui change au juste en grammaire, commençons par bien définir la notion clé de notre réflexion : la grammaire. En nous inspirant du *Petit Robert*, voici comment nous définissons ce mot :

GRAMMAIRE (*étymologie* : art de lire et d'écrire)

1 (*vieilli ou courant*) Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.

(*linguistique*) Ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue et seulement eux.

2 Étude systématique de ces éléments.

3 Livre, traité, manuel de grammaire.

Le premier sens du mot désigne la langue elle-même : ses éléments, sa structure, ses règles, son fonctionnement, tout ce qui en fait une entité autonome et vivante. Dans le contexte actuel des changements en grammaire, comme nous allons le voir, ce n'est pas du tout la *grammaire* prise en ce sens qui change ; nous continuerons à enseigner la *langue française*, quelle que soit la définition donnée à cette dernière expression. En fait, choisir quelle langue enseigner exactement relève d'un tout autre débat !

Le deuxième sens du mot *grammaire* est « l'étude de la langue ». Cette étude peut se faire dans le cadre d'une théorie : grammaire structurale (Saussure), grammaire générative (Chomsky), grammaire sens-texte (Mel'čuk), grammaire psychomécanique (Guillaume), etc. ; c'est ce qui se fait habituellement en linguistique théorique dans les universités, et nous y reviendrons dans le fascicule 4. L'étude de la langue peut aussi renvoyer au fait de comprendre sa langue, pour mieux l'utiliser ensuite ; c'est le sens qui nous intéresse tout particulièrement ici. Dans ce cas, une grammaire est une application didactique d'une ou de plusieurs conceptions ou théories sur la langue, une façon de décrire et d'expliquer la langue au grand public. Dans le contexte actuel des

changements en enseignement du français, cette façon d'aborder la langue, l'esprit dans lequel elle est décrite et expliquée aux élèves, la didactique de la langue donc, c'est justement cela qui change, et ce sont ces changements que nous tenterons d'apprivoiser à travers cet ouvrage.

Le troisième sens du mot *grammaire* est une réalité palpable, un livre par exemple, qui a pour sujet la grammaire au sens premier (la langue elle-même) et dont la présentation de la matière découle directement de la façon de concevoir ou de vouloir enseigner la langue, la grammaire dans son deuxième sens. Dans le contexte actuel, comme il y a un changement de vision sur la langue, il y a aussi un changement de traités ou de manuels la décrivant et l'expliquant. Certains de ces nouveaux ouvrages sont décrits dans la section *Bibliographie commentée*; ce sont aussi bien des ouvrages ou des grammaires de référence pour les enseignants que des ouvrages d'apprentissage (ou grammaires scolaires) pour les élèves.

Maintenant que nous avons établi dans quels sens du mot *grammaire* les changements ont lieu, voyons quelques rumeurs qui circulent à leur propos. Nous définirons de cette façon les contextes spatiotemporel et intellectuel de ces changements. À la section 2, nous pousserons plus loin ce dernier aspect, en fouillant l'esprit des grammaires actuelles.

Fausse rumeur 1 : C'est une nouveauté québécoise!

D'abord, reconnaissons que la grammaire préconisée depuis septembre 1997 dans le programme de français du secondaire n'est pas NOUVELLE. En effet, en linguistique théorique, la syntaxe (ou le fonctionnement de la phrase), unité de base de la langue dans la vision actuelle de l'enseignement du français, est étudiée depuis les années cinquante. En conséquence, depuis plusieurs années, dans certains ouvrages de référence – même les plus classiques –, la catégorisation des parties de la phrase et la classification des sortes de phrases s'inspirent des postulats théoriques. Ainsi, déjà en 1986, dans la douzième édition du *Grevisse*, les articles étaient reclassés avec les déterminants; les conjonctions étaient séparées en deux (les subordonnants et les coordonnants actuels); la catégorie *interjection* disparaissait au même moment où une catégorie de phrase naissait, le mot-phrase, qui ressemble à la catégorie *phrase non verbale* des grammaires scolaires actuelles. De plus, depuis le début des années 1990,

le cégep du Vieux Montréal, autant à son centre d'aide en français (CAF) que dans ses cours de mise à niveau, utilise de façon institutionnalisée une méthode d'enseignement (*Le Mentor: Un guide d'autocorrection de la langue écrite*) qui s'inspire de cette conception de la langue, laquelle a guidé les auteurs du programme de français du secondaire de 1997. Dans le réseau collégial québécois, d'autres collèges, d'autres professeurs font aussi usage de méthodes de ce type, sur une base plus personnelle.

Ensuite, la grammaire actuelle n'est pas non plus une affaire LOCALE. Les premiers ouvrages de référence en didactique du français langue maternelle qui décrivent et expliquent la langue dans l'esprit de ce qui est préconisé en ce moment chez nous ont été publiés en Suisse, en France, en Belgique. Ce sont d'ailleurs ces ouvrages qui ont inspiré les auteurs du programme de français du secondaire, et leur application pédagogique est maintenant préconisée officiellement par le ministère de l'Éducation du Québec, puis aussi ailleurs dans le monde, même en dehors de la francophonie: l'Espagne est un exemple, où l'étude de la langue à l'école se fait par l'étude de la phrase et de ses syntagmes, soit le groupe du nom, le groupe du verbe, le groupe de l'adjectif, etc. (Tel était le cas dans le système public espagnol déjà à la fin des années 1980.)

Fausse rumeur 2 : Il y a une grammaire unique, à prendre ou à laisser!

Non, il n'y a pas UNE seule grammaire actuelle, ni au sens de description de la langue ni au sens de traité ou de manuel sur la langue. Pour ce qui est de la description, les grammaires actuelles expliquent la langue dans un cadre semblable de l'une à l'autre, c'est-à-dire dans un système partant du texte, passant par la phrase puis par les groupes de mots, et finissant par les mots et leurs plus petites parties, les flexions; mais il y a quand même des divergences dans certains détails, par exemple le fait de classer ensemble ou non les participiales ou les infinitives avec et sans sujet propre. Quant aux traités ou aux manuels de grammaire, ils se présentent aussi avec une organisation de la matière reflétant la façon actuelle de concevoir la langue, mais, évidemment, ils contiennent aussi des divergences dans les détails, selon les points de vue des auteurs.

Par conséquent, quelqu'un qui chercherait LA grammaire à apprendre une fois pour toutes ne pourra pas trouver sa mention ici, d'abord parce que le présent ouvrage n'est pas une entreprise promotionnelle et, surtout, parce que l'adoption d'un *dogme* grammatical et l'apprentissage par cœur de règles et de trucs infailibles sur la langue sont peu conformes à l'esprit des grammaires actuelles – ce que nous verrons plus en détail à la section 2. De toutes façons, même en grammaire classique, nous avons toujours eu le choix entre différents traités ou manuels, et nous aurions été bien embêtés d'en nommer UN SEUL qui aurait pu être utilisé dans toute la francophonie!

Fausse rumeur 3 : C'est la terminologie qui change!

Ce n'est pas la TERMINOLOGIE qui change, mais l'esprit dans lequel on envisage la langue, dans lequel on la décrit, dans lequel on l'explique aux élèves. Le français écrit est enseigné à l'école parce que la société considère qu'une personne scolarisée doit être capable de produire un texte qui correspond à la situation de communication dans laquelle elle se trouve. Un assez large consensus existe en ce moment dans le milieu scolaire autour d'une démarche pédagogique à privilégier pour y arriver : faire travailler les élèves sur leurs propres textes le plus souvent possible. Cependant, pour que la démarche porte ses fruits et que les élèves puissent s'améliorer, les commentaires et les corrections des enseignants à propos de ces textes doivent être davantage formateurs, uniformes, systématiques et cohérents. C'est précisément ce que les changements actuels en grammaire permettent de faire, au moyen, par exemple, d'un système de codes à inscrire dans la marge des textes, ces codes se rapportant à des explications et à des processus de correction.

Pour arriver à donner ces commentaires formateurs, ce ne sont pas tant les étiquettes ou la terminologie utilisée qui importent, mais plutôt l'esprit d'analyse à partir duquel on décrit la langue. Le métalangage (le langage utilisé pour décrire la langue) doit être économique et « parlant » afin de faire ressortir les grandes généralisations dans le fonctionnement de la langue. Ainsi, si l'on parle maintenant de *groupe* du verbe, c'est qu'il y a aussi un groupe du nom, un groupe de l'adjectif, un groupe de l'adverbe, un groupe de la préposition; si l'on parle de *phrase* subordonnée, c'est qu'elle a la même structure de base que la phrase principale, que ce soit une phrase à verbe conjugué, infinitive ou participiale; si, pour les fonctions de ces groupes ou de ces phrases, on parle de

compléments de la phrase, du nom, du verbe, de l'adjectif, etc., c'est pour les mettre en parallèle et simplifier, ceux-ci étant tous des éléments qui *complètent*, dans leur groupe respectif, ce qui est dit par le mot principal ou noyau. Par exemple, prenons les groupes du nom *la maison de mon père, la maison paternelle, la maison que mon père a habitée* : choisir de nommer *complément du nom* la fonction qu'occupent les groupes *de mon père, paternelle, que mon père a habitée*, indépendamment de leur catégorie, simplifie les explications. En effet, en grammaire classique, pour chacune des catégories, il fallait apprendre un nouveau terme exprimant la fonction (complément du nom, épithète, relative).

La place de la grammaire au collégial

Nous voici donc avec quelques fausses rumeurs en moins à l'esprit, prêts à découvrir la grammaire qui aura été apprise par les élèves qui franchiront bientôt les portes du collégial. Mais, pourquoi s'en faire autant avec les grammaires actuelles s'il n'y a pas de cours de grammaire proprement dits au collégial? Quelle est la place de la grammaire au collégial? L'enseignement de la grammaire ne relève-t-il pas plutôt de l'ordre d'enseignement secondaire?

Il est vrai que, mis à part ceux qui fréquenteront les centres d'aide en français ou qui auront à suivre un cours de mise à niveau, la majorité des cégépiens ne recevront pas d'enseignement grammatical formel. C'est pourquoi le but de cet ouvrage n'est pas de nous rendre aptes à monter tout un cours de grammaire qui serait conforme aux approches actuelles en didactique du français écrit. Par contre, tout enseignement passe par la langue, et les élèves qui arriveront au collégial à partir de 2002 apporteront avec eux, graduellement et toujours de façon plus définitive d'une année à l'autre, un bagage grammatical différent de celui que nous connaissons bien. Et, lorsque nous voudrions les aider à améliorer la rédaction de leurs textes, en les corrigeant par exemple, que ces textes aient pour sujet la littérature, l'histoire, la biologie ou l'aéronautique, nous devons parler le même langage grammatical qu'eux, et ce langage découle, tel qu'il a été vu plus haut, d'une façon différente d'aborder la langue. Le but des quatre fascicules est donc de nous familiariser avec ce langage grammatical différent, et ce, à partir de corrections de textes d'élèves, de façon à rendre plus concrète l'application possible de notre réflexion.

De plus, même s'il n'y a aucun enseignement de la grammaire prévu au programme officiel du collégial, il faut bien admettre que nous devons en faire dans certains cas. Évidemment, quand le mot *grammaire* est pris au sens

répandu d'orthographe grammaticale (les règles d'accords), il peut être décourageant pour un professeur du collégial d'avoir à refaire un enseignement qui relève effectivement du secondaire. Par contre, nous l'avons vu, le mot *grammaire* dans les approches actuelles ne désigne pas seulement les règles d'accords ou de flexions des mots, mais l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tout texte, écrit ou oral, appartenant à une langue : les règles de l'énonciation, du discours, du texte (l'ancienne rhétorique), les règles de syntaxe de la phrase et des groupes de mots, les règles d'emploi des mots, du lexique, puis en dernier les règles d'accords entre les mots. En ce sens, et c'est ce qui devient intéressant pour nous au collégial, certaines parties de la grammaire, pensons à la grammaire du texte et à la grammaire du lexique, peuvent être enrichies tout au long de la vie. Ce faisant, ne pouvons-nous pas envisager que ces parties de la grammaire aient leur place au collégial? Enseigner à structurer un discours et à utiliser les mots dénotant des concepts de plus en plus détaillés, enseigner aussi à choisir les constructions de phrases, le vocabulaire et le niveau de langue qui soient adaptés à un type de texte et non à un autre ne peuvent-ils pas devenir des activités pertinentes pour un professeur du collégial, pour aller plus loin en *grammaire*, pour atteindre d'autres niveaux?

L'esprit des grammaires scolaires actuelles

Dans cette deuxième section, nous analyserons plus en détail l'esprit dans lequel la grammaire est envisagée actuellement : le changement de point de vue pour l'analyse de la langue, la plus grande systématisation des explications sur son fonctionnement et l'expansion du domaine de la grammaire.

Changer de point de vue pour expliquer le fonctionnement de la langue

Imaginons un extrait de texte d'un étudiant en science politique. En le lisant, le professeur y aurait souligné ces trois problèmes :

En octobre 1998, seul avec Bill Clinton pendant cinq jours, Yasser Arafat et Benyamin Netanyahou ont dû discuter en vue d'un accord de paix. Pendant toute la durée du huis clos, les membres de la communauté internationale se sont demandé si les deux dirigeants arrivaient à une entente à la fin de leur rencontre. Les discussions du processus de paix, qui avaient auparavant été bloquées durant dix-neuf mois, ont été reprises par ce huis clos entre les trois hommes. Parce que Bill Clinton, s'inspirant de Jimmy Carter, qui avait passé treize jours en 1978 avec les dirigeants de l'Égypte et d'Israël pour arriver à une entente, croyait que c'était la meilleure solution.

En recevant sa copie, l'étudiant pourrait très bien être embarrassé parce que, selon lui, il aurait utilisé les règles suivantes, telles qu'il les a apprises :

- 1 L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte (« traduction » de l'étudiant : souvent le nom tout près, donc avec *Bill Clinton*).
- 2 Les *si* n'aient pas les *-rai* (et il faut les remplacer par l'imparfait).
- 3 Une phrase de quatre ou cinq lignes est beaucoup trop longue (et il faut la couper).

Que faire devant l'étudiant qui justifie ainsi sa rédaction? Lui dire que les cas dans son texte sont des exceptions aux règles qu'il a apprises?

Pour les tenants des grammaires qui sont à la base du nouveau programme de français, cet étudiant a appris une série de règles et de trucs par cœur, sans avoir la chance d'en comprendre les fondements, et c'est pour cela qu'il les répète sans pouvoir les raisonner, comme un perroquet. Ici, en réalité, il faut distinguer le cas des élèves plus forts et celui des élèves plus faibles : les forts ont aussi reçu ce type d'enseignement (tout comme nous d'ailleurs!), mais ils ont réussi, grâce à leur capacité d'induction, à se forger mentalement un système linguistique cohérent. Par contre, les plus faibles, n'ayant pas cette capacité d'analyser toute une série de faits et d'en induire le fonctionnement et les généralisations, doivent se faire enseigner le système de façon explicite : ils ne le découvriront pas sans aide. Le postulat des grammaires actuelles est qu'il faut d'abord comprendre le fonctionnement de la phrase pour pouvoir ensuite comprendre les règles du français écrit, qui, d'ailleurs, existent de façon autonome, indépendamment de la façon dont l'on s'y prend pour les expliquer.

En grammaire classique, l'analyse se faisait à partir de l'élément du discours (mot de nature définie ou signe de ponctuation) pour arriver ensuite à sa fonction, ce qui implique que l'on analysait du texte déjà écrit, souvent des phrases de « grands auteurs ». Par contre, les grammaires actuelles adoptent un point de vue plus dynamique et proposent plutôt, quand vient le temps d'écrire soi-même et de comprendre le cadre dans lequel on doit se tenir pour respecter les règles du français écrit, de partir des fonctions grammaticales nécessaires à l'expression des idées (ce dont on veut parler, ce qu'on veut en dire...) pour arriver aux éléments de la langue, les catégories de mots ou de signes qui peuvent remplir ces fonctions.

Voyons comment y arriver. D'abord, il y a ce dont on veut parler, ce qu'on veut en dire et, peut-être, des circonstances particulières à propos de ce qu'on dit; ces trois éléments sont étroitement reliés entre eux par le sens et, comme on le verra, par les fonctions syntaxiques qui les mettent en rapport. L'unité grammaticale qui les regroupe et dont on se servira pour s'exprimer sera la phrase. En voici une définition (Charles-Henri Audet, 1994, p. 11) :

La phrase est une unité de signification syntaxiquement autonome, composée d'un ou de plusieurs mots. [...] Il ne faut pas confondre avec d'autres définitions : unité qui exprime une idée complète; unité composée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément; unité qui commence par une majuscule et se termine par un point, etc. « Syntaxiquement autonome » signifie *qui n'entretient pas de rapport de fonction syntaxique avec des unités extérieures à elle-même.*

Le modèle d'analyse de la phrase le plus courant actuellement dans les grammaires scolaires ressemble à celui illustré au tableau 1. Ce modèle sert à faire comprendre le fonctionnement de la phrase dite *de base*, c'est-à-dire une phrase déclarative, affirmative, active, neutre et personnelle, bref, celle qui n'a subi aucune transformation (ni interrogative, ni négative, ni passive, ni emphatique, etc.) et qui est la plus fréquemment utilisée dans les productions écrites ou orales. Comme notre but n'est pas de décrire toute la langue, il ne sera question ici que de cette phrase de base. On trouvera les détails à propos des phrases transformées ou des catégories des mots pouvant occuper les fonctions syntaxiques mentionnées dans ce modèle dans une grammaire scolaire actuelle (par exemple, celle de Suzanne Chartrand et collaborateurs, 1999).

TABLEAU 1

Phrase			
Sens à exprimer	Ce dont on veut parler	Ce qu'on veut en dire	Circonstances particulières à propos de ce qu'on dit
Fonctions syntaxiques mettant ces sens en rapport	Sujet de la phrase	Prédicat de la phrase	Complément de la phrase (facultatif et mobile)
Catégories des mots pouvant occuper ces fonctions	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe du nom • Phrase infinitive • Phrase à verbe conjugué 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe du verbe 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe de la préposition • Groupe de l'adverbe • Groupe du nom • Phrase à verbe conjugué • Phrase participiale

Au tableau 1, nous constatons que trois catégories grammaticales peuvent occuper la fonction de sujet de la phrase (groupe du nom, phrase infinitive, phrase à verbe conjugué), qu'une seule catégorie est possible dans le cas du prédicat de la phrase (groupe du verbe) et que jusqu'à cinq catégories, selon les grammaires, peuvent occuper la fonction de complément de phrase (groupe de la préposition, groupe de l'adverbe, groupe du nom, phrase à verbe conjugué, phrase participiale). Un point doit être souligné : quand il est question de *phrase* en grammaire actuelle, il s'agit d'une catégorie s'apparentant quelque peu au concept de *proposition* en grammaire classique. Cependant, comme montré au tableau 1, la phrase actuelle peut être indépendante ou subordonnée : en tant que subordonnée, elle peut occuper plusieurs fonctions syntaxiques à l'intérieur d'une phrase matrice ou principale, cette dernière ayant donc la possibilité d'en contenir elle-même une ou plusieurs. Cette réalité grammaticale, la récursivité, est bien connue dans le cas du groupe du nom : un groupe du nom peut contenir un autre groupe du nom, qui peut en contenir un autre [*le fils du frère de mon amie*]. Pour en revenir au texte de notre étudiant, voici comment il serait analysé :

TABLEAU 2

Phrase 1	Sujet de la phrase	Prédicat de la phrase	Complément de la phrase (facultatif et mobile)
	Yasser Arafat et Benyamin Netanyahou (* <u>seul</u> avec Bill Clinton pendant cinq jours)	ont dû discuter	en octobre 1998 en vue d'un accord de paix

Note : Dans ce tableau et les suivants, les compléments des noms et des verbes sont entre parenthèses.

Pour la phrase 1, plutôt que de répéter à notre étudiant que « l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte ("Traduction" de l'étudiant: souvent le nom tout près, donc avec *Bill Clinton*) », nous lui demanderions d'abord d'analyser ses phrases. Ensuite, il pourrait comprendre que *seul* prend un *s* parce que c'est un adjectif qui complète deux noms coordonnés, une réalité plurielle, c'est-à-dire un adjectif qui apporte de l'information à propos de deux personnes.

TABLEAU 3

Phrase 2	Sujet de la phrase	Prédicat de la phrase	Complément de la phrase (facultatif et mobile)
	les membres (de la communauté internationale)	se sont demandé (si les deux dirigeants * <u>arrivaient</u> à une entente à la fin de leur rencontre)	pendant toute la durée du huis clos

Pour la phrase 2, à la place du truc « les *si* n'aiment pas les *-rai* (et il faut les remplacer par l'imparfait) », qui est faux dans ce cas-ci, nous pourrions faire constater à notre étudiant, à partir de l'analyse, que la phrase commençant par *si* complète directement le verbe *se sont demandé* (*ils se sont demandé quoi?*), qu'elle n'est pas un complément de phrase indiquant une condition (*si les membres avaient pu, ils se seraient demandé...*). Nous pourrions lui parler ensuite de concordance des temps: par exemple, il faut utiliser le conditionnel pour exprimer un fait futur par rapport à un fait passé (ici, il faut utiliser le conditionnel *arriveraient* pour exprimer que la phrase qui complète directement le

verbe *se sont demandé* est une action postérieure dans le temps par rapport à ce dernier). Ce serait seulement au moment d'utiliser la phrase exprimant une condition que nous pourrions mentionner qu'il faut employer l'imparfait là où nous avons tendance à utiliser, de façon familière, le conditionnel.

TABLEAU 4

	Sujet de la phrase	Prédicat de la phrase	Complément de la phrase (facultatif et mobile)
Phrase 3	les discussions (du processus de paix) (qui avaient auparavant été bloquées durant dix-neuf mois)	ont été reprises (par ce huis clos entre les trois hommes)	*. <u>Parce que</u> Bill Clinton, s'inspirant de Jimmy Carter, qui avait passé treize jours en 1978 avec les dirigeants de l'Égypte et d'Israël pour arriver à une entente, croyait que c'était la meilleure solution

Finalement, grâce à l'analyse des phrases, notre étudiant verrait plus facilement les éléments de la phrase 3 qui sont étroitement reliés syntaxiquement. En conséquence, il comprendrait qu'il n'y a pas lieu de séparer un complément de phrase de sa phrase et qu'il faut les réunir, puis qu'un critère aussi arbitraire et flou que « une phrase de quatre ou cinq lignes est beaucoup trop longue » n'a pas à être respecté, le nombre de lignes d'une phrase n'ayant rien à voir avec le fait qu'elle soit bien construite ou non.

En résumé, pour les tenants des grammaires actuelles, si c'est un système cohérent comme celui-ci qui est enseigné aux élèves, et non des séries de règles et de trucs à apprendre par cœur, ils comprendront plus facilement les règles du français écrit, surtout s'ils sont plus faibles et qu'ils n'ont pas la capacité d'induire sans aide un système linguistique général à partir de quelques règles particulières. Quand il est question de changer de point de vue pour expliquer le fonctionnement de la langue, il s'agit donc d'envisager d'abord la phrase, le fonctionnement du système général, pour ensuite arriver au mot; il n'est plus question de commencer avec le mot et d'essayer d'énumérer des règles qui s'y rapportent particulièrement, et qui, comme elles ne tiennent pas compte du système général, peuvent comporter, immanquablement, des exceptions.

Systematiser les explications

Ainsi, changer de point de vue pour expliquer la langue implique une vision plus générale de son fonctionnement et, comme nous le verrons maintenant, une systématisation des explications. Prenons un autre extrait de texte d'étudiant, cette fois-ci en histoire de l'art; imaginons que six erreurs ont été soulignées par le professeur lors de la correction.

Le tableau de Dalí, intitulé *La Persistance de la mémoire* aussi appelé *Les Montres molles* est l'un des tableaux les plus importants du XX^e siècle. D'après son auteur, il symbolise la théorie de la relativité selon laquelle chaque corps possède son propre temps, un temps sans lien avec ce que l'on mesure techniquement avec les montres. Le tableau se décrit comme suit : au fond, un ciel bleu clair et des rochers reflétant la lumière du jour; à l'avant-plan, de la terre brune sur laquelle reposent un socle, un tronc d'arbre et une figure ivoire ayant des traits humains. Sur ces trois objets coulent les montres molles, bleues claires à l'intérieur.

Pour rappeler à l'étudiant les règles concernant ses six erreurs, il faudrait, dans le cadre d'une grammaire classique, parler d'un grand nombre de concepts grammaticaux portant des noms différents et, de ce fait, n'ayant aucun lien apparent entre eux: *participe passé employé seul*, *proposition absolue*, *épithète détachée*, *apposition*, *relative explicative*, *relative déterminative*, *adjectif de couleur invariable*, *adjectif composé invariable*, etc. Il ne serait pas étonnant que notre étudiant soit confus et quelque peu découragé...

Pour les tenants des grammaires actuelles, tous les concepts grammaticaux que l'on vient d'énumérer, qui semblent sans liens et qui ont sûrement été expliqués à l'élève à des moments très différents durant sa formation, peuvent en réalité faire partie d'une même grande explication: celle concernant le groupe du nom. Voici d'abord, avant d'analyser le texte d'étudiant comme tel, un tableau qui, même s'il ressemble au précédent, est maintenant le tableau général de la structure de ce groupe du nom. Sa description est semblable à celles que l'on peut trouver dans les grammaires actuelles :

TABLEAU 5

Groupe du nom

Sens à exprimer	Façon dont on envisage l'actualisation du concept	Le concept dont on parle	Information supplémentaire sur ce concept
Fonctions syntaxiques mettant ces sens en rapport	(Déterminant)	Noyau	Complément du nom (facultatif)
Catégories des mots pouvant occuper ces fonctions	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminant (avec un nom commun) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nom (commun ou propre) • Pronom 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe de l'adjectif • Groupe de la préposition • Groupe du nom • Phrase participiale • Phrase à verbe conjugué (relative ou complétive)
Exemples	des	patins	Groupe de l'adjectif très impressionnants
	un	patin	Groupe de la préposition à roues alignées
	ces	tables	Groupe du nom style moderne
	ta	dissertation	Phrase participiale portant sur Montaigne
	la	théorie	Phrase à verbe conjugué relative à partir de laquelle il a créé la sienne
	le	désir	Phrase à verbe conjugué complétive (plus rare) qu'elle revienne vite auprès de lui

Au tableau 5, nous constatons que deux catégories grammaticales peuvent occuper la fonction de noyau du groupe du nom (nom, pronom), qu'une seule catégorie est possible pour actualiser ce noyau si c'est un nom commun (déterminant) et que jusqu'à six catégories, selon les grammaires, peuvent occuper la fonction de complément du nom (groupe de l'adjectif, groupe de la préposition, groupe du nom, phrase participiale, phrase à verbe conjugué relative, phrase à verbe conjugué complétive). Pour ce qui est du fonctionnement interne du groupe du nom quant aux règles d'accords et de ponctuation (des exemples concernant les règles de syntaxe seront donnés dans le fascicule 2), il y a seulement deux grands principes à expliquer aux étudiants :

1. Dans les compléments du nom, seul l'adjectif, qu'il se trouve au premier niveau comme *impressionnants* ou qu'il soit à l'intérieur de groupes du nom imbriqués dans d'autres groupes de mots comme *alignées* ou *moderne*, s'accorde avec le nom qu'il complète (*impressionnants* s'accorde avec *patins*, *alignées* s'accorde avec *roues*, *moderne* s'accorde avec *style*). Le nom, qu'il soit le noyau d'un groupe du nom de premier niveau comme *patins*, *patin*, *tables*, *dissertation*, *théorie*, *désir* ou qu'il fasse partie d'un groupe du nom de niveau inférieur comme *roues* et *style*, ne s'accorde pas avec un autre mot : il est indépendant et il prend le nombre, singulier ou pluriel, de la réalité qu'il désigne (*des patins*, *un patin*, *des roues*, *des tables*, *un style*, *une dissertation*, *une théorie*, *un désir*).
2. Les compléments du nom, cette information supplémentaire sur le nom, peuvent prendre deux sens : ils peuvent servir à déterminer de quelle réalité on parle exactement, ils sont alors nécessaires à la phrase et ne sont pas encadrés par des virgules; ou ils peuvent servir seulement à donner une explication de plus sur la réalité dont on parle, ils sont alors facultatifs dans la phrase et sont encadrés par des virgules.

Reprenons maintenant le texte de notre étudiant et, après cette explication du fonctionnement général du groupe du nom, classons les groupes du nom contenant des erreurs :

TABLEAU 6

Groupe du nom 1	Déterminant	Nom noyau	Complément du nom
	le	tableau	<p>Groupe de la préposition de Dalí</p> <p>Groupes de l'adjectif *, intitulé <i>La Persistance de la mémoire</i></p> <p>* aussi appelé <i>Les Montres molles</i></p>

Pour le groupe du nom 1, nous pourrions rappeler à l'étudiant les règles concernant ses erreurs de ponctuation. Comme les deux premiers compléments du nom *tableau* («de Dalí» et «intitulé *La Persistance de la mémoire*») servent à déterminer de quel tableau exactement il s'agit, ils sont nécessaires à la phrase et ne doivent pas être encadrés par des virgules. Il en serait autrement si nous avions «Ce tableau de Dalí...», car le déterminant démonstratif signifierait que nous savons déjà de quel tableau nous parlons. Par contre, le troisième complément du nom *tableau* («aussi appelé *Les Montres molles*») est simplement une information de plus sur le tableau, il n'est donc pas nécessaire et doit être encadré par des virgules. Si on ne met pas de virgules, cela veut dire qu'il sert à déterminer de quel tableau de Dalí intitulé *La Persistance de la mémoire* il s'agit, comme s'il y en avait un autre qui n'était pas, lui, aussi appelé *Les Montres molles*.

TABLEAU 7

Groupe du nom 2	Déterminant	Nom noyau	Complément du nom
	la	théorie	<p>Groupe de la préposition de la relativité</p> <p>Phrase à verbe conjugué relative * selon laquelle chaque corps possède son propre temps, un temps sans lien avec ce que l'on mesure techniquement avec les montres</p>

Il en va de même pour le groupe du nom 2 : le premier complément du nom *théorie* (« de la relativité ») est celui qui sert à déterminer de quelle théorie il est question, et c'est pour cette raison qu'il n'est pas encadré de virgules. Par contre, son deuxième complément (« selon laquelle chaque corps... ») est une explication sur cette théorie de la relativité et doit être encadré par des virgules. Il ne peut pas servir à déterminer de quelle théorie de la relativité il s'agit parce que, dans ce cas, cela voudrait dire qu'il en existe plusieurs.

TABLEAU 8

Groupe du nom 3	Déterminant	Nom noyau	Complément du nom
	les	montres	<p>Groupe de l'adjectif molles</p> <p>Groupe du nom * <u>bleues</u> * <u>claires</u> à l'intérieur</p> <p>Groupe de l'adjectif * <u>claires</u></p>

Pour ce qui est des deux dernières erreurs de l'étudiant, celles du groupe du nom 3, elles relèvent du fait que le mot *bleu* a mal été classé avant d'être accordé : un adjectif (*clair*) ne peut pas en qualifier un autre (*bleu*), mais il peut qualifier un nom, ce qui signifie que le mot *bleu* doit être pris dans son sens de nom. En tant que nom, et comme tous les noms, *bleu* ne s'accorde pas avec d'autres mots mais prend le nombre de la réalité qu'il désigne, dans ce cas *le bleu*, singulier. Puis, l'adjectif *clair*, comme tous les adjectifs, s'accorde avec le nom qu'il complète, *le bleu*, masculin singulier. Ces généralisations valent tout aussi bien pour des cas comme *bleu marine*. S'il y a flottement dans l'usage familier entre *bleu marine* et *bleu marin*, c'est que les deux analyses sont possibles : le *bleu* (N) de la *marine* (N) ou le *bleu* (N) *marin* (Adj. « de la mer », s'accorde avec le N); présentement, la norme accepte seulement la première analyse.

Systématiser les explications sur la langue signifie donc, dans notre exemple, deux processus. Le premier est de relier entre eux des phénomènes qui, analysés seulement à partir de leurs détails, ne semblent pas avoir de liens; c'est le cas de la ponctuation des compléments du nom, qui, quelle que soit leur catégorie grammaticale – groupe de la préposition, groupe de l'adjectif, phrase à verbe conjugué relative, etc. – suivent tous la même règle ou la même logique. Le deuxième processus est de rapporter à des généralisations plus grandes des cas qui, analysés sous l'angle particulier du mot et non sous l'angle général de sa catégorie, peuvent être interprétés comme des exceptions alors qu'ils suivent parfaitement les règles générales de la langue; c'est le cas de ce qui est connu sous le nom d'*adjectifs de couleur composés invariables*.

Élargir le domaine de la grammaire

Comme nous venons de le voir, être dans l'esprit des grammaires actuelles implique un changement de point de vue pour expliquer la langue et une systématisation de ces explications sur la langue. Lorsqu'il est question du nouveau programme de français, il faut aussi considérer un autre type de changement : l'expansion du domaine de la grammaire. Pour illustrer en quoi cela peut nous être utile, prenons, par exemple, une phrase qu'un étudiant aurait écrite dans un texte sur la littérature de la Renaissance :

*phrase
bizarre*

Marguerite de Navarre, poète de la Renaissance, contient un certain lyrisme d'inspiration mystique, qui ne cesse de louer la grandeur de Dieu.

En recevant sa copie corrigée, l'étudiant trouve la remarque *phrase bizarre* comme seul commentaire. Comment pourra-t-il s'améliorer? Selon l'ensemble des règles, des exceptions et des trucs qu'il a appris durant tous ses cours de français, cette phrase ne comporte aucune *erreur*. En fait, pour corriger sa phrase, l'étudiant devra apprendre une partie de la grammaire qui n'est généralement pas incluse dans le contenu enseigné, mais qui, comme nous le voyons, est nécessaire à la production langagière : la grammaire du lexique. Dans sa phrase, il y a une incompatibilité sémantique entre le verbe *contenir* et le sujet *Marguerite de Navarre*. En effet, le verbe *contenir* (au sens de *avoir* et non de *retenir*) commande un sujet inanimé, mais le sujet actuel est un être animé. Par conséquent, pour corriger sa phrase, l'étudiant devra changer son sujet pour un sujet inanimé, comme *l'écriture de Marguerite de Navarre*, ou changer son verbe pour un verbe qui accepte un sujet animé, comme *exprime*. Par cet exemple, il devient plus clair que l'apprentissage de la grammaire englobe plus de notions que ce à quoi nous sommes habitués.

Dans son sens classique et de façon très répandue, faire de la grammaire signifie souvent apprendre les règles de l'orthographe grammaticale (les règles d'accords) et, quelquefois aussi, celles de la syntaxe et de la ponctuation. Par exemple, nous avons souvent vu une description de contenu de cours de français écrit qui ressemble à ceci : « nature et fonction des mots, accords de base, conjugaison, accord du participe passé, accord de *tout*, *quelque*, *même*, *tel*, choix du pronom relatif, phrase complexe, modes de la subordonnée, concordance des temps », ou encore, un manuel de grammaire qui annonce son contenu comme suit : « syntaxe, participes passés, verbes pronominaux ».

Par contre, dans les grammaires scolaires actuelles (nous le verrons plus en détail dans les fascicules 3 et 4), faire de la grammaire signifie aussi travailler la grammaire du texte, comprendre la grammaire du lexique et savoir s'adapter à une situation de communication précise. Pour saisir pourquoi le domaine est élargi, reprenons les deux premiers sens du mot *grammaire*, tels que nous les avons vus au tout début du fascicule :

GRAMMAIRE (*étymologie*: art de lire et d'écrire)

1 (*vieilli ou courant*) Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.

(*linguistique*) Ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue et seulement eux.

2 Étude systématique de ces éléments.

Nous voyons que le premier sens de ce mot, qu'il relève de la langue courante ou de spécialité, et même dans son sens étymologique, désigne l'ensemble de tout ce qui est nécessaire à la production langagière. En conséquence, le deuxième sens, l'étude de la grammaire, est l'activité qui englobe l'apprentissage de tout ce qui est nécessaire pour produire un discours ou un texte correspondant à une situation de communication précise. Pour les tenants des grammaires actuelles, l'enseignement du fonctionnement du lexique, tout comme celui du texte, a donc aussi sa place à l'école.

Conclusion

Dans ce premier fascicule, nous avons tenté de comprendre le contexte des changements en grammaire, ceux qui ont donné lieu à une refonte du programme de français du secondaire. Nous avons d'abord vu que les changements ne touchent pas la langue elle-même, mais plutôt la façon d'étudier la langue et la façon de concevoir les traités ou manuels servant à cette étude. Nous avons vu aussi que le contexte spatiotemporel de ces changements est en fait une mouvance internationale qui se dessinait à l'horizon depuis une cinquantaine d'années au moins : c'est un phénomène de vulgarisation et de scolarisation des savoirs universitaires sur la langue.

De plus, il a été question du fait que cette mouvance implique un esprit d'analyse et de synthèse des phénomènes de la langue et non l'apprentissage par cœur de toute une nouvelle série de *dogmes* grammaticaux, et que cette mouvance donne plus d'importance à la compréhension du fonctionnement de la langue qu'aux étiquettes attribuées à ses parties, dont la dénomination se fait en suivant les principes d'uniformité, de cohérence, d'économie. Pour illustrer ces deux derniers points, nous avons montré comment on change de point de vue pour expliquer la langue et comment on généralise les observations sur la langue. Finalement, nous avons vu pourquoi le domaine de la grammaire a pris de l'expansion.

Pour clore cette première étape, la consultation des ouvrages mentionnés dans la bibliographie commentée qui suit nous aidera à poursuivre notre réflexion sur les changements en grammaire. En même temps, ces lectures sont tout à fait appropriées pour nous préparer au prochain fascicule, qui nous fera entrer dans les détails de la systématisation du contenu grammatical auquel nous sommes déjà habitués.

Bibliographie commentée

Toute bibliographie, de par la sélection des ouvrages qui y sont inclus, est déjà commentée implicitement par son auteur. Ici, en plus, la division en trois catégories d'ouvrages ajoute au commentaire. La première série se compose de quelques ouvrages européens qui sont à la source de l'inspiration des auteurs du programme de français du secondaire de 1997; on consulte ces ouvrages pour connaître les fondements didactiques du nouveau programme. La deuxième série présente trois ouvrages québécois actuels qui s'appuient sur ces fondements (un ouvrage de réflexion didactique, une grammaire scolaire et un outil de référence), ainsi qu'un ouvrage québécois antérieur qui vulgarise une des théories linguistiques ayant inspiré les auteurs des approches actuelles. La troisième partie présente des auteurs du réseau collégial québécois qui ont fait œuvre de pionniers dans le domaine de la grammaire, en publiant, bien avant la consécration officielle des approches actuelles par le Ministère, des ouvrages incluant déjà l'esprit dans lequel on traiterait la grammaire et son enseignement dans les années qui étaient encore à venir à ce moment-là.

Chacune des notices bibliographiques est suivie d'une explication sur la nature de l'ouvrage et le public visé. À la fin du commentaire suit une réflexion toute personnelle de l'auteure de ce fascicule sur le contenu de l'ouvrage mentionné. Ces réflexions, très franches et très subjectives, serviront dans le meilleur des cas à mettre les lecteurs sur la piste recherchée; de toutes façons, elles piqueront certainement leur curiosité et ils pourront ainsi, à la suite de leurs lectures, concevoir leurs propres annotations.



Quelques ouvrages de référence européens

GENEVAY, Éric (1994)

Ouvrir la grammaire, Lausanne, Éditions L.E.P. Loisirs et Pédagogie S.A., coll. « Langue et Parole », 274 p.

Grammaire de référence. Cet ouvrage est l'un de ceux qui ont inspiré les auteurs du programme de français du secondaire de 1997. Il traite de la communication, de l'énonciation, de la phrase et du texte. Cette grammaire est une application didactique fusionnée d'un ensemble de théories différentes sur la langue : les théories de l'énonciation, de la syntaxe et de l'analyse textuelle. Elle est **d'une clarté impressionnante**, autant du point de vue du contenu que de l'organisation matérielle de la matière.

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL (1994)

Grammaire méthodique du français, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle », 646 p.

Grammaire de référence. Cet ouvrage est aussi l'un de ceux qui ont inspiré les auteurs du programme de français du secondaire de 1997. C'est **une vraie grammaire générale**, c'est-à-dire que l'ensemble de ce qui forme la langue y est décrit : phonétique, phonologie et orthographe, ponctuation; la phrase, les types de phrases et les phrases transformées; les groupes de mots, les mots et leur grammaire; la communication, l'énonciation et le texte. La mise en page, très sobre, n'est pas ce qui attire l'attention; c'est plutôt la quantité considérable d'information sur chacun des éléments de la langue qui fait qu'on consulte cet ouvrage avec grand intérêt.

WILMET, Marc (1997)

Grammaire critique du français, Paris / Louvain-la-Neuve, Hachette-Duculot, 670 p.

Grammaire à la fois théorique et de référence didactique. Cet ouvrage fait aussi partie, mais un peu moins directement, de ceux qui ont inspiré les auteurs du programme de français du secondaire de 1997. Il traite des mots, des groupes de mots et de la phrase, mais plus particulièrement et de façon très détaillée, des déterminants et des verbes, les deux catégories de la langue les plus étudiées par l'auteur durant sa carrière. Ce dernier s'engage personnellement dans son ouvrage, en le parsemant de commentaires et de réflexions parfois ironiques et même humoristiques. **Se lit presque comme un roman!**

Quelques ouvrages de référence québécois

BERGERON, Réal et Godelieve DE KONINCK (sous la direction de, 1999)

La grammaire au cœur du texte, Sainte-Foy, Les Publications Québec français, numéro hors série, 120 p.

Recueil de textes de référence en didactique. Ce numéro hors série des Publications Québec français réunit les articles parus entre 1994 et 1999 dans la revue du même nom qui avaient pour thème l'enseignement de la grammaire de la phrase et de la grammaire du texte. Le recueil se divise en trois parties, que l'on peut décrire comme des réponses aux questions suivantes : Pourquoi vouloir enseigner la grammaire autrement? Comment faire pour enseigner la grammaire autrement? Quelles activités concrètes peut-on faire en classe pour enseigner la grammaire autrement? L'intérêt de ces articles découle aussi de leur situation dans le contexte québécois. **À lire. Absolument!**

CHARTRAND, Suzanne-G., Denis AUBIN, Raymond BLAIN et Claude SIMARD (1999)

Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui, Boucherville, Les publications Graficor, 397 p.

Grammaire scolaire s'adressant aux élèves du secondaire. Cet ouvrage est certainement le plus populaire en ce moment comme manuel mettant en application les recommandations du programme de français de 1997 du ministère de l'Éducation; d'ailleurs, deux des auteurs ont participé à l'élaboration de ce programme. C'est une vraie grammaire générale, qui traite donc de l'ensemble des différentes parties de la langue : communication orale et écrite, grammaire du texte, grammaire de la phrase et des groupes de mots, puis **grammaire du lexique**. Cette dernière partie de la langue est **traitée de façon substantielle et imposante**.

TANGUAY, Bernard (2000)

L'art de ponctuer, deuxième édition mise à jour et enrichie, Montréal, Éditions Québec Amérique inc., 174 p.

Ouvrage de référence sur la ponctuation, aussi bien pour les professeurs que pour les étudiants (du collégial et de l'université). En plus de réunir une somme impressionnante de renseignements sur la ponctuation, incluant des règles qui n'auraient pas pu être formulées dans le cadre de grammaires plus classiques, il est conçu de façon que tout le monde s'y retrouve du point de vue de la terminologie grammaticale utilisée; en effet, dans les explications et l'index, on mentionne les différents termes qui peuvent servir à nommer un concept grammatical. Malgré le fait qu'un seul et unique système linguistique, celui de Éric Genevay, soit *vénééré* dans cet ouvrage, ce dernier demeure intéressant pour ses explications sur la ponctuation mais aussi pour le **pont créé entre les différentes terminologies**.

TELLIER, Christine (1995)

Éléments de syntaxe du français : Méthodes d'analyse en grammaire générative, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 228 p.

Ouvrage didactique sur une théorie syntaxique. Cet ouvrage s'adresse aux curieux qui veulent s'initier à la démarche de l'analyse linguistique du français dans le cadre de la grammaire générative (Chomsky), cadre théorique qui a fortement inspiré les auteurs d'applications didactiques pour l'enseignement de la grammaire de la phrase. L'ouvrage contient aussi des exercices d'analyses linguistiques dans chacun des chapitres. À lire **pour le plaisir de revenir à la source théorique** d'une partie des applications didactiques actuelles.

Quelques précurseurs dans le réseau collégial québécois

AUDET, Charles-Henri (1994)

Morphologie et syntaxe du français : Précis théorique et méthodologique de sémantique grammaticale, Sainte-Foy, Les éditions Le Griffon d'argile, 330 p.

Grammaire théorique contenant une section d'applications didactiques. La théorie présentée dans cet ouvrage, une grammaire sémantique, ne fait pas partie de celles qui ont inspiré les auteurs du programme de français de 1997, mais comme la mouvance actuelle en grammaire implique une ouverture à la réflexion sur le fonctionnement de la langue, et non un nouveau *dogme* à apprendre par cœur, cette conception de la langue a aussi sa place au sein de notre démarche. De plus, **les annexes didactiques et la postface sur l'enseignement de la grammaire sont tout simplement... fascinantes!**

BROUILLET, Claire et Damien GAGNON (1994)

Le Mentor: Un guide d'autocorrection de la langue écrite, Laval, Éditions Beauchemin ltée, 200 p.

Grammaire scolaire s'adressant aux étudiants du collégial. Cet ouvrage a été conçu **dans l'esprit** de la grammaire actuellement au programme, avant que ce dernier ne devienne officiel. À partir des erreurs les plus fréquentes rencontrées dans des textes d'étudiants, une grille d'analyse a été conçue, ainsi qu'une série de chapitres correspondant aux parties de cette grille. Dans chacun des chapitres, le fonctionnement d'une partie de la langue est expliqué, ainsi que les différentes erreurs qui peuvent découler d'une mauvaise compréhension de ce fonctionnement. **La méthode de travail inhérente à l'ouvrage est que l'étudiant apprend en travaillant sur ses propres textes.** Il reçoit d'abord son texte annoté selon la grille d'analyse et il doit ensuite trouver, dans les chapitres correspondant à ses erreurs, les explications pertinentes et la façon d'arriver à corriger son propre texte. Une nouvelle édition, qui tient compte des détails du nouveau programme du Ministère, est en préparation.

MAISONNEUVE, Huguette et Catherine CALABRETTA (1996)

Syntaxe, accords et ponctuation : Pour mieux lire et mieux écrire, édition préliminaire, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique et collège Jean-de-Brébeuf, 291 p.

Grammaire scolaire s'adressant aux étudiants du collégial. Cet ouvrage a aussi été conçu **dans l'esprit** de la grammaire actuellement au programme, avant que ce dernier ne devienne officiel. La grande originalité et la grande force de cet ouvrage viennent du fait que chacun des chapitres met à l'étude une partie de la langue, par exemple le groupe nominal, et que, ensuite, tous les exercices touchant cette partie de la langue, que ce soit des exercices de syntaxe, de ponctuation ou d'accords, se retrouvent dans ce même chapitre. En travaillant un chapitre entier, on fait donc le tour de tous les problèmes qui pourraient survenir à un niveau syntaxique particulier. En proposant aussi, dans les chapitres correspondants, des exercices de lecture et d'analyse grammaticale sur des textes littéraires à l'étude, cette grammaire réussit à faire le lien entre la langue et la littérature. **Si vous avez cet ouvrage entre les mains, gardez-le précieusement, c'est un oiseau rare!**

MAISONNEUVE, Huguette et Catherine CALABRETTA (1998)

Grammaire pour le collégial, Mont-Royal, Modulo Éditeur, coll. « Odysée », « Accords et ponctuation : cahier » 80 p., « Accords et ponctuation : règles » 26 p., « Syntaxe et style » 126 p.

Grammaire scolaire s'adressant aux étudiants du collégial. Cet ensemble de trois ouvrages est la version publiée de l'ouvrage mentionné précédemment. Malheureusement, il a perdu un peu de son attrait original en chemin : les exercices ne sont plus faits selon la partie de la langue qui est à l'étude, mais ont plutôt été reclassés de façon traditionnelle, c'est-à-dire par type d'erreurs (les exercices d'accords ensemble, les exercices de syntaxe ensemble, etc.); aussi, quelques exercices très intéressants ont disparu. Par contre, heureusement, les **exercices** ont gardé leur **pertinence** pour le collégial, **par le lien** qu'ils établissent **entre la langue et la littérature** à l'étude, **et par leur authenticité** pour ce qui est des exercices de correction d'erreurs d'étudiants.

