

Les grammaires

Annie Desnoyers



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

4^e trimestre 2001

ISBN : 2-89470-125-X (vol.2)

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

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

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

Systématiser les explications

Élargir le domaine de la grammaire

Conclusion

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

Comprendre la phrase pour comprendre les règles d'accord 13

Comprendre la phrase pour comprendre les règles de ponctuation..... 19

Comprendre la phrase pour comprendre les règles de syntaxe 24

Comprendre la phrase pour comprendre les problèmes dits
de niveau de langue 29

Conclusion 33

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 Sylva, 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.

Changement de point de vue et systématisation des explications

Nous avons vu, dans le premier fascicule, que les changements actuels en grammaire, ceux qui ont entraîné des modifications dans le programme de français du secondaire du ministère de l'Éducation, impliquent d'abord et avant tout que l'on change de point de vue pour analyser le fonctionnement de la langue, que l'on systématise les explications données aux élèves sur ce fonctionnement, que l'on élargisse le domaine couvert traditionnellement par l'enseignement de la grammaire. Dans le présent fascicule, nous explorerons plus en détail les deux premiers volets. Nous réfléchirons plus en profondeur au troisième point, l'expansion du domaine de la grammaire, dans les fascicules 3 et 4, où seront traitées la grammaire du texte, la grammaire du lexique et l'adaptation à la situation de communication.

Comme il a quelques fois été mentionné, nous devons garder en mémoire ici que l'objectif premier du présent ouvrage est de comprendre l'esprit des grammaires qui ont inspiré les auteurs du nouveau programme pour que nous puissions discuter avec nos futurs étudiants, qui auront reçu un enseignement grammatical différent du nôtre. Les choix du ministère de l'Éducation concernant l'enseignement de la grammaire ne sont pas remis en question ici : le nouveau programme étant en vigueur depuis 1997, nous tentons plutôt d'en faire ressortir les principales tendances. De ce fait, cet ouvrage n'est pas une autre *nouvelle grammaire*; il a plutôt été conçu pour amorcer une réflexion sur les façons de voir actuelles en enseignement de la langue.

Dans ce fascicule, nous examinerons sous un autre jour les règles du français écrit que nous connaissons déjà et qui forment traditionnellement le contenu d'un cours ou d'un manuel de *grammaire* (dans son sens le plus répandu), c'est-à-dire les règles d'accord, de ponctuation, de syntaxe et les problèmes dits *de niveau de langue*. Pour ce, il nous faudra garder en tête deux grandes lignes directrices : d'abord, nous n'analyserons pas la langue en partant du mot pour aller vers la phrase (de la *nature* du mot à sa fonction), mais plutôt en partant de la phrase pour aller vers le mot (des fonctions nécessaires pour communiquer aux catégories de mots pouvant occuper ces fonctions); ensuite, nous tenterons de cerner la façon la plus générale et systématique d'aborder les phénomènes ou règles dont il sera question.

Comprendre la phrase pour comprendre les règles d'accord

Pour illustrer un premier aspect du changement de point de vue dans l'analyse de la langue, imaginons un texte d'étudiant comportant quelques problèmes d'accord :

La planète Vénus et la Terre ont quelques points en commun : leur masse est presque semblable, et mêmes leurs composantes géologiques semblent identiques. Cependant, sur Vénus, toute chaleur provenant du Soleil est piégée par une couche de dioxyde de carbone, ce qui produit un effet de serre. En conséquence, la température peut atteindre quelques 450 degrés Celsius. De plus, des gouttelettes d'acide sulfurique flottent dans l'atmosphère même de Vénus ; cela explique pourquoi la nature toute aride de cette planète est si inhospitalière pour les sondes spatiales envoyées par la Terre.

Dans le cadre d'un enseignement traditionnel, pour expliquer à l'étudiant ses fautes d'accord, nous établirions une liste de mots « à cas spéciaux » (les fameux *tout*, *même*, *tel*, *quel*, etc.), puis, pour chacun de ces mots, nous énumérerions tous les « cas spéciaux ». Nous parlerions donc à notre étudiant des mots *même*, *quelque* et *tout*, puis nous lui ferions voir la panoplie des orthographes possibles pour chaque mot. Devant cette liste de règles à apprendre par cœur (presque une dizaine pour seulement trois mots), il est fort probable que notre étudiant, surtout s'il est plutôt faible, ne trouve pas à lui seul la logique sous-jacente. Pour lui, cette liste d'affirmations sans lien apparent accentuerait certainement l'idée que « le français, c'est juste des exceptions! ».

Pour les personnes qui ont toujours voulu enseigner la langue de façon systématique, et ce, qu'elles aient cherché à le faire dans le cadre de grammaires

classiques ou qu'elles s'aident maintenant des grammaires scolaires actuelles, l'orthographe grammaticale, souvent désignée par le terme *accord*, forme un système plutôt qu'une série de règles à mémoriser. Si nous partons des fonctions nécessaires à l'expression des idées pour arriver aux mots qui peuvent s'insérer dans ces structures grammaticales, ce côté systématique ressort.

Voyons comment. Pour exprimer un concept, une notion, une entité dont on veut parler, nous avons besoin d'un groupe du nom. Reprenons (sans les exemples) le schéma du fascicule 1 :

TABLEAU 1

Groupe du nom			
Sens à exprimer	Façon dont on envisage l'actualisation du concept	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)

Au tableau 1, nous voyons que, pour exprimer de l'information supplémentaire à propos d'un concept, nous avons le choix entre six catégories de groupes de mots pouvant jouer le rôle syntaxique de complément du nom : groupe de l'adjectif, groupe de la préposition, groupe du nom, phrase participiale, phrase à verbe conjugué relative et phrase à verbe conjugué complétive. Prenons ici le groupe de l'adjectif; nous définirons sa structure telle qu'illustrée au tableau 2 :

TABLEAU 2

Groupe de l'adjectif			
Sens à exprimer	Modification du sens de la qualité	Qualité donnée au concept dont on parle	Information supplémentaire sur l'origine de la qualité
Fonctions syntaxiques mettant ces sens en rapport	Modificateur (facultatif)	Adjectif noyau	Complément de l'adjectif (facultatif)
Catégories des mots pouvant occuper ces fonctions	• Groupe de l'adverbe	• Adjectif	• Groupe de la préposition • Phrase à verbe conjugué (complétive)
Exemples	assez entièrement très gravement plus	fier conforme blessé certain certains grand	Groupe de la préposition de ses enfants au règlement à l'épaule de gagner la course Phrase à verbe conjugué complétive qu'elle réussira l'examen que la moyenne (est grande)

Répetons que notre but ici n'est pas de couvrir toute la grammaire, point par point, mais bien d'introduire le lecteur aux changements. Pour connaître les détails sur les groupes du nom et de l'adjectif, il est suggéré de consulter les ouvrages mentionnés dans la bibliographie commentée (*fascicule 1*).

Revenons au texte d'étudiant. Nous pourrions analyser les groupes du nom qui nous intéressent de la façon qui suit (*tableau 3*). Pour aller plus loin, nous ajouterons une quatrième fonction, facultative, qui sert à exprimer une modification de l'actualisation du concept dont on parle.

TABLEAU 3

Groupe du nom

Sens à exprimer	Modification de l'actualisation du concept	Façon dont on envisage l'actualisation du concept	Concept dont on parle	Information supplémentaire sur ce concept
Fonctions syntaxiques mettant ces sens en rapport	Modificateur (facultatif)	(Déterminant)	Nom noyau	Complément du nom (facultatif)
	<u>*mêmes</u>	quelques leurs toute une	points composantes chaleur couche	géologiques provenant du Soleil de dioxyde de carbone
	<u>*quelques</u>	450 l' la	degrés atmosphère nature	Celsius même + de Vénus <u>*toute</u> aride + de cette planète
Autres exemples	environ	trente	étudiants	
dans la phrase <i>Luc aime...</i>	autant	ses	frères	que (il aime) ses sœurs

Note : Dans ce tableau, quand le nom noyau a deux compléments, ces derniers sont séparés par le symbole «+» et présentés sur deux lignes différentes. De plus, ici tout comme dans les tableaux qui suivront, l'astérisque indique une erreur.

Le but des grammaires actuelles, nous le répétons, est de faire connaître aux élèves les régularités de la langue pour qu'ils puissent en comprendre le fonctionnement. Si l'on enseigne la langue en partant de la phrase pour aller vers les fonctions syntaxiques jusqu'aux mots qui peuvent remplir ces fonctions, il est

plus facile de prendre conscience de ces régularités. Ainsi, en expliquant la phrase à notre étudiant, nous lui soulignerions les faits que, dans la plupart des groupes de mots, nous pouvons trouver un adverbe qui modifie le sens du mot noyau du groupe et que cet adverbe est un mot invariable. Au tableau 3, nous avons les adverbes *même*, *quelque*, *environ*, *autant*; comme ils appartiennent à la catégorie de l’adverbe, qui est invariable, l’étudiant comprendrait mieux pourquoi *même* et *quelque* doivent être corrigés.

Ensuite, en abordant en particulier le groupe du nom, nous lui expliquerions, entre autres, que le déterminant du nom doit prendre le même genre et le même nombre que le nom noyau du groupe. Toujours au tableau 3, *quelques*, *leurs*, *toute*, *une*, *l’*, *la* et *ses* jouent le rôle de déterminant, et c’est la raison pour laquelle *quelques*, par exemple, doit prendre un *s* dans *quelques points*.

Analysons maintenant certains groupes de l’adjectif du texte d’étudiant :

TABLEAU 4

Groupe de l’adjectif			
Sens à exprimer	Modification du sens de la qualité	La qualité donnée au concept dont on parle	Information supplémentaire sur l’origine de la qualité
Fonctions syntaxiques mettant ces sens en rapport	Modificateur (facultatif)	Adjectif noyau	Complément de l’adjectif (facultatif)
	presque <u>* toute</u> si	semblable aride inhospitalière	

Ainsi que nous l’avons déjà expliqué plus haut, nous voyons que, dans le groupe de l’adjectif comme dans la plupart des groupes de mots, nous pouvons aussi trouver un adverbe, lequel modifie le sens de l’adjectif noyau du groupe; cet adverbe est un mot invariable. Au tableau 4, c’est le cas de *presque*, *tout* et *si*. Expliqués de cette façon, *quelque*, *même*, *tout* n’ont plus l’air d’être des mots « à cas spéciaux » : ils suivent tout simplement les règles générales des déterminants et des adverbes qui s’organisent dans la phrase. Même si des mots ont des formes semblables dans la langue, ils fonctionnent toujours selon leur caté-

gorie dans la phrase : un déterminant varie et un adverbe ne varie pas. Quant à l'adverbe *tout*, comme les autres adverbes, il est invariable, mais il subit quelquefois un changement qui est dû à l'euphonie et non au système des accords. Les particularités dues à l'euphonie (*toute contente, que l'on, mon amie, de belles toiles, a-t-il, pensez-y!, profitez-en!*, etc.) pourraient avoir toutes été expliquées ensemble à un moment donné dans la formation de l'élève, car elles relèvent du même phénomène.

À ce point-ci, nous pourrions nous dire que la grammaire a toujours enseigné que l'adverbe *même*, par exemple, est invariable, et qu'il n'y a rien de nouveau à ce sujet. En fait, la différence, ou la nouveauté, réside plutôt dans le changement de point de vue pour expliquer que l'adverbe *même* est invariable et dans l'importance que l'on accorde au fait qu'il est invariable **COMME TOUS LES AUTRES ADVERBES**. Le changement de point de vue signifie que l'on ne parte plus du mot pour en faire la liste des possibilités – ce qui fait perdre de vue le côté systématique des accords, surtout si l'enseignant ne le fait pas remarquer aux étudiants après l'énumération de plusieurs mots qu'il juge « spéciaux » – mais que l'on parte des fonctions et des catégories de mots, de l'explication de ce qu'est un adverbe, par exemple, pour arriver ensuite à la conclusion qu'il est normal que l'adverbe *même* ne s'accorde pas.

Nous savons maintenant ce que veulent dire les tenants des grammaires actuelles quand ils affirment qu'il faut bien comprendre la phrase pour comprendre les règles d'accord. Et si l'élève est faible, raison de plus pour que la phrase lui soit enseignée de façon explicite, parce qu'il n'aura pas la capacité d'en induire seul son fonctionnement à partir des listes de « cas spéciaux ».

Comprendre la phrase pour comprendre les règles de ponctuation

Pour illustrer comment la connaissance de la phrase facilite la compréhension du fonctionnement de la ponctuation, nous allons voir un exemple de texte d'étudiant portant sur la littérature du XX^e siècle.

Les écrivains surréalistes refusent que des facteurs conscients comme la logique, la morale, et les normes habituelles de l'esthétique littéraire influencent leur écriture. Avant eux, les écrivains réalistes ont utilisé la science pour parler du monde réel mais les surréalistes utilisent ensuite la psychanalyse pour parler de ce qu'ils définissent, eux, comme la réalité: le monde non pas connu mais psychique. Dans leur vie, les surréalistes privilégient la passion amoureuse, l'humour, le hasard, le rêve, les séances d'hypnose car ces différents états les placent dans des situations où l'irrationnel est maître. Ces situations les inspirent pour écrire tout ce qui surgit de l'inconscient et les écrivains surréalistes recherchent ces moments de création sans carcan.

En recevant sa copie corrigée, l'étudiant pourrait ne plus s'y retrouver en ponctuation: il dirait que, selon lui, les professeurs ne s'entendent pas, car certains lui ont dit qu'il n'y avait pas de virgule devant *et* ou *mais*, et d'autres, le contraire. Dans le cadre des grammaires classiques, nous aurions à énumérer à cet étudiant la liste des règles concernant l'emploi des virgules avec chacun de ces mots, en y allant au cas par cas.

La ponctuation ne dépend pas des pauses faites à l'oral et, pour les tenants des grammaires qui ont inspiré les auteurs du nouveau programme, elle ne dépend pas non plus du mot particulier qui vient avant ou après. Si nous partons des fonctions nécessaires à l'expression des idées et à l'expression de l'union de ces idées pour en arriver ensuite aux catégories de mots ou de signes qui peuvent remplir ces fonctions, nous verrons que la virgule dépend de la syntaxe des phrases et de la façon de faire les liens entre ces phrases (un aspect de la grammaire du texte).

En général, lorsque nous plaçons côte à côte des phrases ou des groupes de mots de même fonction, deux grandes tendances se dégagent :

- 1 À l'intérieur de la phrase, les groupes de mots et les phrases subordonnées de même fonction s'unissent normalement entre eux **soit** par une virgule **soit** par un coordonnant.
- 2 La phrase autonome elle-même se démarque de celle qui la suit **d'abord** par un signe de ponctuation (« . », « ! », « ? », « ... », « , », « ; » ou « : »), **ensuite, facultativement**, par un coordonnant (*mais, car*, etc.), un marqueur de relation (*donc, en revanche*, etc.), un marqueur de modalité (*selon lui, heureusement*, etc.), un organisateur textuel (*deuxièmement, en premier lieu*, etc.); nous verrons plus en détail ces notions dans le fascicule 3 lorsque nous aborderons la grammaire du texte.

Revenons au texte de l'étudiant, et voyons comment on peut y analyser les différents groupes de mots de même fonction dans son texte.

TABLEAU 5

Groupes de mots de même fonction	Groupes de mots	Signe <u>ou</u> mot servant à les un ir
	la logique <u>la morale</u> les normes habituelles de l'esthétique littéraire connu psychique la passion amoureuse l'humour le hasard le rêve les séances d'hypnose	, * , et mais , , , ,

À partir du tableau 5, il devient plus facile d'expliquer à notre étudiant ses problèmes de ponctuation, et ce, de façon cohérente, systématique et économique. Son premier problème vient du fait qu'il a utilisé simultanément deux moyens d'unir des groupes de mots de même fonction, à la fois la virgule et le coordonnant, alors qu'il doit normalement en choisir un seul. Pour pouvoir lui expliquer ses trois autres problèmes, analysons maintenant le texte en phrases autonomes (les phrases qui fonctionnent seules, qui ne sont pas subordonnées à une autre), afin de découvrir les différents points de jonction des phrases qui s'y trouvent :

TABLEAU 6

Phrases	Phrases	Signe servant à marquer la fin	Facultatif : coordonnant, marqueur de relation, de modalité, textuel
	Phrases	1. Les écrivains surréalistes refusent que des facteurs conscients comme la logique, la morale*, et les normes habituelles de l'esthétique littéraire influencent leur écriture	.
2. les écrivains réalistes ont utilisé la science pour parler du monde réel		* []	mais
3. les surréalistes utilisent ensuite la psychanalyse pour parler de ce qu'ils définissent, eux, comme la réalité : le monde non pas connu mais psychique		.	
4. Dans leur vie, les surréalistes privilégient la passion amoureuse, l'humour, le hasard, le rêve, les séances d'hypnose		* []	car
5. ces différents états les placent dans des situations où l'irrationnel est maître		.	
6. Ces situations les inspirent pour écrire tout ce qui surgit de l'inconscient		* []	et
7. les écrivains surréalistes recherchent ces moments de création sans carcan		.	

Note : Dans ce tableau, les crochets vides indiquent l'absence de signe de ponctuation.

Attention! Certains compléments de phrase marquent un lien logique de temps ou d'espace entre deux phrases ou avec le reste du texte (par exemple, avant eux, marqueur temporel); d'autres complètent l'information exprimée dans une seule phrase (par exemple, dans leur vie, à la phrase 4). Pour cette raison, les deux compléments de phrase mentionnés apparaissent dans deux colonnes différentes.

À partir de cette analyse du texte en phrases (*tableau 6*), nous pourrions expliquer de façon plus systématique à notre étudiant que ses autres problèmes de ponctuation viennent du fait qu'il n'a pas marqué la fin de toutes ses phrases par un signe de ponctuation. Entre les phrases 2 et 3, il doit ajouter un tel signe, entre les phrases 4 et 5 aussi, puis entre les phrases 6 et 7. Il est vrai que quelques phrases peuvent être séparées par le coordonnant seul : elles doivent cependant être courtes, simples dans leur structure, et le sujet est habituellement le même dans les deux phrases (ex. : *Il a froid et il se sent mal*). Ce détail sur les possibilités de la norme n'est pas une exception à la tendance générale de juxtaposition des phrases autonomes dans un texte, car il est aussi possible de suivre ce principe général sans pour autant être totalement dans l'erreur (*Il a froid, et il se sent mal* – léger changement de sens à noter). De plus, la fréquence des phrases répondant aux critères mentionnés est plutôt basse dans les textes, et ces phrases ne représentent pas la complexité syntaxique moyenne de la phrase d'un rédacteur adulte ; nous pouvons donc considérer cette précision de la norme comme secondaire dans l'enseignement des principes généraux de la ponctuation.

Dans le cadre d'une grammaire scolaire traditionnelle, il faut nommer chaque coordonnant et donner toutes les possibilités de ponctuation devant chacun pour expliquer ses erreurs à notre étudiant. On pourrait croire que c'est plus simple ainsi, surtout pour un cas comme le mot *car*, qui est toujours précédé d'une virgule et qui, de ce fait, pourrait sembler une exception à nos généralisations sur l'emploi des virgules dans les énumérations de phrases et de groupes de mots de même fonction. Cependant, après analyse attentive, il devient clair que le mot *car* n'est pas du tout une exception : si ce mot est toujours précédé d'une ponctuation, c'est simplement parce que sa place est entre deux phrases autonomes, là où il y a un signe de ponctuation. Les généralisations nous aident donc à expliquer la langue aux étudiants de façon plus économique : au lieu d'une règle couvrant un seul cas (le mot *car* est précédé d'une virgule), nous avons une règle couvrant une multitude de cas (toutes les jonctions de phrases autonomes sont marquées par un signe de ponctuation).

Jusqu'à maintenant, nous avons vu ce que veulent dire les tenants des grammaires actuelles quand ils affirment qu'il faut bien comprendre la phrase pour comprendre les règles d'accord, puis les règles de ponctuation. En fait, leur point de vue est le suivant : plus la structure de la phrase est comprise, plus il est facile d'analyser les phénomènes de la langue, comme les mots et les signes, à partir du fonctionnement de cette phrase, et, de ce fait, plus il est clair que des généralisations peuvent être induites. Comprendre le système de la ponctuation ne peut donc pas se faire sans comprendre le système de la phrase.

Comprendre la phrase pour comprendre les règles de syntaxe

Il peut sembler redondant d'affirmer qu'il est essentiel de comprendre la syntaxe de la phrase pour comprendre les règles normatives relevant de la syntaxe. Mais nous allons voir que, si nous oublions d'adopter le point de vue du fonctionnement de la phrase, nos explications peuvent ne pas aider les étudiants. Illustrons ce cas à l'aide d'un autre exemple :

Selon Jean-Paul Sartre, comme Dieu n'existe pas, l'être humain se retrouve seul et sans but face à la mort; par conséquent, il est «condamné à être libre» de faire les choix qu'il voudra dans sa vie. Ainsi, en premier lieu, l'être humain existe, comme les plantes et les animaux; en deuxième lieu, parce qu'il est conscient de cette existence, mais il n'a pas de règles à suivre pour préparer sa mort et son passage dans un autre monde, il est condamné à se créer, faire le projet de sa vie et de définir son essence comme être.

En grammaire classique, pour ce qui est de la coordination, nous avons les règles de syntaxe suivantes à donner à nos étudiants :

- 1 Il faut répéter les prépositions *à*, *de* et *en* devant chaque complément; les autres prépositions peuvent être répétées ou non.
- 2 Il faut répéter les conjonctions de subordination devant chaque subordonnée ou remplacer la deuxième par *que*.

Avec ces règles, l'étudiant sait ce qu'il doit faire, mais une question demeure : OÙ doit-il appliquer ces règles? Dans le texte ci-dessus, à la dernière ligne, l'étudiant connaissait sûrement sa règle de syntaxe, savait bien (consciemment ou non) qu'il devait répéter une préposition après *et* et devant *définir*, mais il n'a pas su où se trouvait le premier terme de la coordination et a répété la préposition qui était la plus près, c'est-à-dire *de*. Le seul moyen de lui faire voir où commencent et où finissent les groupes de mots coordonnés de son texte est de lui faire comprendre la structure de ses phrases. En procédant ainsi, il pourra constater plus facilement où se trouvent les points de jonction des groupes de mots de même fonction coordonnés à l'intérieur d'une phrase et, de là, savoir où répéter *à*, *de*, *en* et *que*, puis lequel de ces mots répéter exactement s'il y en a plus d'un dans les paragraphes. Reprenons le modèle de la phrase de base que nous avons vu dans le fascicule 1, puis intégrons-y l'extrait du texte d'étudiant en question, analysé phrase par phrase :

TABLEAU 7

		Phrase		
Sens à exprimer	Liens (coordonnant, marqueur de relation, marqueur de modalité, marqueur textuel)	Ce dont on veut parler	Ce qu'on veut en dire	Circonstances particulières à propos de ce qu'on dit
Fonctions syntaxiques		Sujet de la phrase	Prédicat de la phrase	Complément de la phrase (facultatif et mobile)
Phrase 1	selon Jean-Paul Sartre	l'être (humain)	se retrouve (seul) et (sans but face à la mort)	comme Dieu n'existe pas
Phrase 2	par conséquent	il	est condamné (à être libre de faire les choix qu'il voudra dans sa vie)	
Phrase 3	ainsi en premier lieu	l'être (humain)	existe	comme les plantes et les animaux
Phrase 4	en deuxième lieu	il	est condamné (à se créer) (*faire le projet de sa vie) et (*de définir son essence comme être)	parce qu'il est conscient de cette existence mais *il n'a pas de règles à suivre pour préparer sa mort et son passage dans un autre monde

Note : Dans le tableau 7, les compléments des noms et des verbes sont entre parenthèses (les attributs sont inclus dans ce qui peut compléter un verbe). Les marqueurs de relation (servant à faire le lien avec les phrases précédentes), de modalité (servant à faire le lien avec le monde extérieur) et textuels (servant à faire le lien entre les parties du texte) sont placés devant la phrase dans laquelle ils se trouvent.

Comme il a déjà été mentionné quelques fois, notre but ici n'est pas de décrire toute la langue mais bien d'initier le lecteur à l'analyse grammaticale dans le cadre des grammaires actuelles. Pour connaître les détails des analyses du tableau 7, il est suggéré de consulter quelques traités de grammaire actuels (voir la bibliographie du fascicule 1). Notre objectif est de nous concentrer sur les problèmes de syntaxe survenus dans la phrase 4 de notre étudiant. Dans le prédicat de cette phrase, au tableau 7, le mot *condamné* a trois compléments, que l'on doit coordonner ou juxtaposer puisqu'ils ont la même fonction :

- 1 *se créer;*
- 2 *faire le projet de sa vie;*
- 3 *définir son essence comme être.*

Puis, nous voyons qu'il y a deux groupes de mots qui remplissent le même rôle syntaxique de complément de la phrase (ils expriment la cause) :

- 1 *il est conscient de cette existence;*
- 2 *il n'a pas de règles à suivre pour préparer sa mort et son passage dans un autre monde.*

Nous avons vu, dans la section précédente, comment nous pouvions expliquer aux étudiants la façon d'unir ces groupes de mots de même fonction avec une virgule ou un coordonnant, ce qui a été respecté dans la phrase 4. Ce qui n'a pas été respecté, selon les règles classiques mentionnées en début de section, c'est la répétition de *à*, *de*, *en* et celle de la conjonction de subordination (ou son remplacement par *que*) lorsqu'il y a coordination.

En partant plutôt de la structure de la phrase pour arriver au mot, nous dirions que deux groupes de mots occupant la même fonction doivent être de même structure. Au tableau 7, nous voyons que trois groupes de mots jouent le rôle de compléments de *condamné*; ils doivent donc avoir la même structure : comme *condamné* commande la préposition *à* pour introduire son complément,

les trois compléments devraient commencer par *à*. Le fait que l'étudiant ait mis *de* au début du troisième illustre que, même s'il sait qu'il doit répéter les prépositions en question, cela ne veut pas dire qu'il saura laquelle choisir – dans ce cas-ci, la préposition *de* à l'intérieur du deuxième complément est venu brouiller les cartes. Toujours à partir du point de vue de la structure de la phrase, nous voyons que deux groupes de mots jouent le même rôle de compléments de phrase; pour introduire ces deux éléments, qui sont en fait des phrases subordonnées, il faut deux subordonnants.

Partir du point de vue de la phrase au lieu de celui du mot pour expliquer le genre de règles syntaxiques dont il est question ici nous donne deux avantages. En premier lieu, les règles classiques particulières énoncées plus haut s'intègrent maintenant à une généralisation beaucoup plus grande sur la langue : quand deux groupes de mots jouent le même rôle syntaxique dans la phrase, ils ont logiquement la même structure (groupe du nom, groupe de l'adjectif, groupe de l'adverbe, groupe de la préposition, groupe du verbe ou phrase subordonnée). Répéter les prépositions et les autres subordonnants qui introduisent des groupes de mots de même fonction ne fait que répondre à cette grande règle générale. Une fois cette dernière enseignée, il est possible d'y apporter des précisions : la possibilité d'omettre la répétition des autres prépositions que *à*, *de*, *en* (comme *pour*, *avec*, etc.) ou celle de remplacer par *que* le deuxième subordonnant exprimant la même circonstance que le premier. Ce qui est primordial ici, c'est de voir la hiérarchisation qui se dessine dans l'importance attribuée aux règles que l'on enseigne : d'abord, il faut connaître la règle générale; ensuite, on peut aller plus loin et observer quelques particularités (ex. : *Il ne viendra pas parce qu'il fait froid et qu'il se sent mal*). Si l'étudiant n'a pas encore appris les particularités, il n'est pas dans l'erreur pour autant en observant la règle générale (*Il ne viendra pas parce qu'il fait froid et parce qu'il se sent mal*).

En deuxième lieu, le point d'insertion des mots qu'il faut répéter devient plus compréhensible. Dans la phrase 4 de notre étudiant, nous avons vu que, en analysant la phrase et en délimitant ainsi les groupes de mots coordonnés, il est plus facile de savoir où placer les mots à répéter et, surtout, quels mots doivent être répétés dans les cas où l'étudiant doit choisir. Encore une fois, pour ceux qui ont la volonté d'enseigner la langue de façon plus systématique et cohérente – qu'ils l'aient enseignée ainsi dans le cadre des grammaires classiques ou qu'ils soient des tenants des grammaires actuelles –, voilà une autre raison justifiant l'assertion suivante : opter pour une analyse grammaticale à partir de la phrase nous fait découvrir plus facilement les grandes généralisations sur la langue et ainsi mieux comprendre les différentes facettes de la norme du français écrit.

Comprendre la phrase pour comprendre les problèmes dits *de niveau de langue*

Jusqu'à maintenant, nous avons vu, sous un jour différent, trois ensembles bien connus de règles du français écrit : des règles d'accord, de ponctuation et de syntaxe. Il en existe un quatrième type auquel nous sommes déjà habitués quand nous corrigeons les textes de nos étudiants : ce que nous appelons *le niveau de langue*. Souvent, en effet, nous percevons l'influence de la langue orale sur la langue écrite, et nous le soulignons à nos étudiants; voici un exemple :

Oral

À l'époque de la Nouvelle-France, la grande majorité des mères allaitent leurs enfants, mais c'est une nourrice qui allaite l'enfant de quelques-unes. En effet, dans la ville de Québec, au début du XVIII^e siècle, on estime qu'environ 15% des enfants sont placés à la campagne pour une période de deux à trois ans : c'est dans l'élite urbaine que les femmes envoient leur bébé chez une nourrice, ce qui leur permet de continuer leur vie mondaine. C'est aussi parce qu'elles croient que l'air des milieux ruraux est plus sain pour leur enfant qu'elles suivent cette pratique élitiste.

Dans la correction de cet extrait de texte, le professeur encercle l'utilisation de la formule *c'est... que* ou *c'est... qui* et inscrit dans la marge que cette formule relève de la langue orale; l'étudiant en conclut donc qu'elle ne doit pas être utilisée à l'écrit. Mais il aura peut-être des doutes en recevant cette correction : un autre professeur, et peut-être bien le même, aura déjà considéré ces mots comme corrects dans un autre texte...

Le malentendu vient du fait que, encore une fois, on est parti du mot pour émettre un jugement sur la langue, sur ce qui est correct ou non. Nous avons vu, depuis

le début de l'ouvrage, et plus particulièrement dans ce deuxième fascicule, que partir du mot pour énoncer des règles est dangereux, car il semble toujours y avoir des cas spéciaux, des exceptions. C'est le même phénomène ici : à l'écrit, *c'est... qui* ou *c'est... que* s'emploient... quelquefois oui, quelquefois non! Ce qu'il faut comprendre, c'est que l'emploi du marqueur emphatique *c'est... qui* ou *c'est... que* n'est pas fautif en soi, ni d'ailleurs son emploi répété que l'on peut qualifier d'abus; le malentendu vient du fait qu'il est impossible de juger à partir du mot seulement parce que, dans la langue, tout dépend beaucoup plus de la phrase, de sa structure; puis, comme nous le verrons plus en détail dans le fascicule 4, le fait qu'une telle structure puisse faire partie ou non d'un texte dépend de la situation de communication, c'est-à-dire du type de texte dans lequel nous voulons l'intégrer.

Commençons par établir la structure des trois phrases du texte contenant les formules *c'est... que*, *c'est... qui* à l'aide du modèle de la phrase de base que nous utilisons depuis le début :

TABLEAU 8

	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)
Phrase transformée 1	<u>c'est... qui</u> une nourrice	allaite (l'enfant de quelques-unes)	
Phrase transformée 2	les femmes	envoient (leur bébé) (chez une nourrice)	<u>c'est... que</u> dans l'élite urbaine
Phrase transformée 3	elles	suivent (cette pratique élitiste)	<u>c'est {aussi} ... que</u> parce qu'elles croient que l'air des milieux ruraux est plus sain pour leur enfant

Note : Dans ce tableau, les compléments des verbes sont entre parenthèses. Les marqueurs emphatiques sont soulignés et placés devant le groupe de mots sur lequel ils mettent l'accent. Le marqueur de relation, qui appartient à la grammaire du texte (fascicule 3), est entre accolades.

Une fois complétée l'analyse (tableau 8), il est plus facile de voir la phrase de base qui se cache derrière les transformations faites à l'aide des formules *c'est... qui* ou *c'est... que*. Dans les grammaires actuelles, on explique que ce procédé de transformation de la phrase de base, l'ajout d'un marqueur emphatique, sert à construire des phrases de type emphatique. Pour construire des phrases de ce type, il est aussi possible d'utiliser d'autres procédés, comme l'annonce ou la reprise (par exemple : *Elle aime la crème, ma mère* ou *Ma mère, elle aime la crème*).

Les phrases qui nous intéressent dans l'extrait de texte étant donc de forme emphatique, nous pouvons analyser le problème de notre étudiant à partir de la structure de ses phrases et non à partir des mots particuliers qu'il a choisis. Dans le cadre des grammaires actuelles, il est dit que la phrase emphatique est adaptée à une situation de communication où l'expression des sentiments et des émotions est de mise, par exemple dans une lettre d'opinion. Il est vrai que nous trouvons plus fréquemment des phrases de forme emphatique à l'oral qu'à l'écrit : c'est que les situations de communication de l'oral, plus que celles de l'écrit, sont souvent des situations où le locuteur s'implique émotionnellement dans son discours. Dans le texte de notre étudiant, par contre, la situation de communication en jeu est celle d'un texte explicatif : c'est un texte de vulgarisation des connaissances, historiques dans ce cas-ci, dans lequel l'expression des émotions de l'auteur, représentée ici par l'utilisation de marqueurs emphatiques (*c'est... qui* ou *c'est... que*), n'a pas sa place.

L'exemple de cette section illustre en quoi comprendre la phrase, sa structure, sa forme, nous permet de mieux comprendre les règles du français écrit. Pour les tenants des grammaires actuelles, partir de la structure de la phrase pour analyser la langue et ses règles nous permet d'énoncer des généralisations sur la langue qui couvrent plus de matière que simplement le fait de pouvoir utiliser ou non les formules *c'est... qui* ou *c'est... que* à l'écrit, tout en incluant quand même cette matière. Comme nous le verrons dans le fascicule 4, où nous illustrerons plus en détail ce qui a trait à la variation linguistique selon la situation de communication, le problème du texte de notre étudiant ne vient pas tant, comme nous le disons souvent, d'erreurs de niveau de langue (une des facettes de la

variation selon le contexte) que d'une mauvaise adaptation à la situation de communication à cause du type de phrase choisi (une autre facette de cette variation). Pour l'instant, l'important est de faire comprendre à notre étudiant que ce n'est pas l'expression *c'est... qui* ou *c'est... que* qui est fautive, mais la forme de la phrase utilisée – quel que soit le procédé choisi pour la construire –, qui n'est pas adaptée à la situation de communication de son texte.

En guise de clin d'œil, un exemple d'utilisation de *c'est... qui* adaptée à la situation de communication pourrait nous aider à confirmer notre compréhension de cette notion : dans la dernière phrase du paragraphe précédent, on trouve ce marqueur emphatique (« ce n'est pas l'expression *c'est... qui* ou *c'est... que* qui est fautive, mais... »). Qu'est-ce qui fait qu'il a sa place ici et non dans un texte descriptif ou explicatif? Le passage cité est de type argumentatif; il contient donc inévitablement des structures de phrases permettant à l'auteur de mettre l'accent sur certains éléments, afin qu'il puisse aussi transmettre de façon implicite sa pensée. Nous pouvons donc en conclure que l'auteure de ces lignes utilise cette possibilité de la langue pour insister sur son message, c'est-à-dire le fait qu'elle trouve non pertinent d'enseigner aux étudiants que *c'est... qui* est fautif parce qu'il relève de la langue orale... (Fin du clin d'œil complice!)

Conclusion

Dans ce deuxième fascicule, nous avons vu que nous pouvons, à partir de l'analyse de la phrase, systématiser les explications portant sur des phénomènes de la langue qui semblent plutôt être du cas par cas quand ils sont analysés à partir du mot particulier. Ainsi, au lieu de dire que, pour un mot comme *quelque*, il y a des « cas spéciaux », nous insisterons plutôt sur le fait que, selon leur fonction dans la phrase, les mots suivent des règles d'accord différentes, et que ces règles s'appliquent de façon générale dans la langue. De la même manière, au lieu d'énumérer les possibilités de ponctuation à partir du mot *et*, nous partirons plutôt de l'analyse de la phrase, nous trouverons où il se situe dans la structure grammaticale, puis nous pourrons juger si une virgule est de mise à cet endroit. De plus, plutôt que de dire qu'il faut répéter le mot *de* quand il y a une énumération, nous allons d'abord trouver la structure de la phrase pour ensuite pouvoir déterminer la structure syntaxique commune que doivent prendre les deux éléments de même fonction. Finalement, plutôt que de dire que l'expression *c'est... qui* ou *c'est... que* ne doit pas être écrite parce qu'elle relève d'un certain niveau de langue, nous analyserons d'abord la forme de la phrase dont elle fait partie, puis nous déciderons si cette forme de phrase se prête à la situation de communication en jeu dans le texte.

En attendant les fascicules suivants, les lecteurs pourront consulter de nouveau les ouvrages mentionnés dans la bibliographie commentée (*fascicule 1*). Le rôle de cette bibliographie était alors de nous aider à reconnaître les différents ouvrages qui nous permettraient de survoler l'esprit et les principes des grammaires actuelles. Les lecteurs qui ont commencé à consulter ces ouvrages ont certainement pu observer les façons de présenter la matière, les différentes manières de systématiser les explications, l'expansion du domaine de la grammaire. Ici, pour faire suite au fascicule 2, cette même bibliographie nous servira à aller un peu plus loin dans notre réflexion, à entrer graduellement dans le contenu des grammaires actuelles. Ainsi, il est maintenant suggéré aux lecteurs de reprendre ces mêmes ouvrages et de s'attarder, cette fois, au contenu grammatical qui traite de ce que nous connaissons déjà bien – la syntaxe, la ponctuation, les accords – afin de les voir se dessiner sous un jour nouveau.

Un dernier point à souligner dans notre démarche d'introduction à l'esprit des grammaires scolaires actuelles : dans ce deuxième fascicule, il a été question de voir autrement des points de la grammaire qui nous étaient assez familiers, et il peut être difficile ou rébarbatif de tenter de se motiver à changer un système de pensée déjà bien ancré en nous. Dans les fascicules à venir, la démarche sera peut-être plus attrayante, puisqu'il y sera surtout question de découvrir des parties de l'étude de la langue jusque-là peu fréquentées (grammaire du texte, du lexique, adaptation à la situation de communication, aux changements dans l'étude de la langue). Couvrir plus large que ce qui se fait normalement en grammaire saura certainement plaire à plus d'un, autant à ceux qui expliquent déjà de façon systématique la matière à laquelle nous sommes habitués en grammaire qu'à ceux qui souhaitent aller plus loin que les connaissances de base avec les jeunes adultes que sont les cégépiens.



Les grammaires

1

2

3

4