

CCDMD

CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL 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 du 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

2^e trimestre 2002

ISBN : 2-89470-127-6 (vol. 4)

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

« 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

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
de niveau de langue

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 et 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 | 12 |
| Les différences entre la grammaire de l'oral et celle de l'écrit..... | 12 |
| Le choix des phrases et du lexique selon le type de texte | 14 |
| Le choix du niveau de langue selon le destinataire | 19 |
| Le lien entre les savoirs sur la langue et les grammaires scolaires..... | 23 |
| Les savoirs sur la langue à l'origine des grammaires scolaires classiques | 23 |
| Les savoirs sur la langue à l'origine des grammaires scolaires actuelles | 25 |
| Rester à l'affût des nouveaux savoirs sur la langue..... | 27 |
| Conclusion..... | 31 |

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.

Ouverture sur la variation linguistique et théorique

Dans ce quatrième et dernier fascicule de l'ouvrage *Les grammaires*, nous aborderons la question de la variation. D'abord, pour clore la série des sections portant sur la description de la langue dans le cadre des grammaires scolaires actuelles, nous traiterons de la variation linguistique. Nous verrons qu'une plus grande ouverture devant les variétés de langue – lesquelles sont influencées par le type de texte et le destinataire, par exemple – nous aidera à nuancer nos propos au moment de juger de la qualité d'un énoncé. La reconnaissance de la variété linguistique, tant par les enseignants que par les élèves, permettra de comprendre dans quel texte et à quel moment une langue de qualité s'impose.

Ensuite, pour clore cette fois l'ensemble de l'ouvrage en complétant nos réflexions du tout début du premier fascicule, nous approfondirons le thème de la variation théorique. Les savoirs sur la langue sont, tout comme les savoirs dans les autres domaines de recherche, en perpétuelle évolution, et ceux qui sont à la base des grammaires scolaires classiques ne sont pas les mêmes que ceux qui fondent les grammaires scolaires actuelles. Cette ouverture devant la variété théorique nous aidera à rester à l'affût des connaissances nouvelles sur le langage humain et les langues du monde, afin de mieux comprendre le fonctionnement de notre langue française et d'enseigner tout en acquérant une culture et une vue d'ensemble des plus vastes sur la langue.

Comprendre comment s'ajuster à la situation de communication

Dans cette première section, nous aborderons le domaine de la variation linguistique. Comme la majorité des gens qui doivent réfléchir sur la langue dans l'exercice de leurs fonctions, nous sommes particulièrement conscients de la relativité des jugements sur la grammaticalité d'une phrase ou d'un mot. Le plus souvent, on note des variations selon le lieu géographique, le type de communication ou le destinataire. Nous nous concentrerons ici sur celles qui dépendent du type de communication et du destinataire du message, mais, d'abord, voyons les différences entre les langues orale et écrite.

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

Commençons tout de suite par une mise au point : l'oral et l'écrit ne sont pas deux niveaux de langue, mais bien deux supports différents de la communication. Il est vrai que, traditionnellement, toute l'importance a été donnée au support écrit par les grammairiens. On a même été jusqu'à considérer le fait qu'une langue possède un système écrit comme un critère pour la qualifier de « langue » et ainsi attribuer aux autres systèmes de communication humains les noms de « dialecte », « patois », « parler régional », etc. Si l'écrit a été valorisé au détriment de l'oral, ce n'est que pour des raisons purement sociologiques et politiques (liées à l'ethnocentrisme occidental...), et non linguistiques. En effet, le support oral constitue en réalité LE véhicule principal du langage humain : la très grande majorité des langues de la Terre n'ont pas de système d'écriture, et les enfants des communautés linguistiques possédant l'écriture soutiennent quand même de grandes conversations avec leur entourage avant même d'avoir accès à cette deuxième possibilité de communication qu'est l'écrit. Il ne faut pas oublier non plus que chacun de ces deux supports de la communication comporte ses niveaux de langue : à l'oral, pensons à la façon de nous exprimer au cours d'un souper en famille, dans une conversation au travail ou à l'occasion d'une entrevue pour un emploi; à l'écrit, pensons à notre façon d'écrire une lettre à un ami, une note de service au travail ou une lettre de recommandation pour un employé.

Que peuvent bien nous apporter ces nuances dans notre travail quotidien d'enseignant? À redonner ainsi de l'importance à l'oral, sommes-nous en train de justifier les étudiants qui veulent savoir pourquoi nous n'écrivons pas comme nous parlons et pourquoi il y a tant de *chichis* et de *flafas* inutiles en français écrit? La réponse est « Au contraire... ». Nous sommes plutôt en train de rationaliser nos exigences de rigueur et de précision dans leurs textes. Voyons comment à partir des illustrations suivantes :

| | | | |
|---|-----------------|--------------|--|
| 1 | langue orale : | le son | /krwa/ |
| | langue écrite : | les graphies | <i>crois, croit, croient, croie, croies, croïs, croît, croix</i> |
| 2 | langue orale : | le son | /sekilapri/ |
| | langue écrite : | les graphies | <i>ce qu'il apprit, ce qu'il a pris, ce qui l'a pris, ce qui la prit</i> |

En mettant en parallèle les structures de l'oral et de l'écrit, nous pouvons faire voir clairement à nos étudiants une des caractéristiques de la langue orale : son ambiguïté. Pourquoi ce flou fait-il partie intégrante de l'oral alors qu'il n'est pas accepté à l'écrit? Pour les diriger vers une réponse adéquate et pour améliorer leur niveau de connaissance à propos de leur langue (et du langage humain en général), nous pouvons leur faire prendre conscience d'autres grands traits distinctifs de la langue orale par rapport à l'écrit :

| Langue orale | Langue écrite |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| Ambiguïté | Précision |
| Phrases coupées | Phrases complètes |
| Saut d'une idée à l'autre | Articulation logique des idées |
| Présence de tics | Langue fluide |
| Communication en direct | Communication différée |
| Attitude et gestuelle du locuteur | Absence du locuteur |

En énumérant ces caractéristiques, nous amenons nos étudiants à comprendre d'eux-mêmes pourquoi la langue écrite doit être beaucoup plus précise et exacte que nos conversations, peu importe le niveau de langue de ces dernières. L'oral, de par la présence du locuteur, permet à l'auditeur de demander des éclaircissements ou de deviner les vraies intentions de l'autre par son attitude et ses gestes, ce que le lecteur ne peut pas faire auprès du rédacteur du texte qu'il est en train de lire. Si l'écrit doit contenir tant de détails qui semblent, de prime abord, inutiles aux étudiants, c'est pour que le lecteur, qui ne pourra pas poser de questions ni voir l'attitude de l'émetteur, puisse quand même décoder le message sans problème. Les fameux détails de l'écrit ont en fait un rôle distinctif important à jouer : l'écrit doit rendre compte de tout ce qui serait tangible au cours d'une conversation, y compris tout ce qui ne serait pas dit avec des mots. Il n'est donc pas seulement la transcription de l'oral, mais bien un système différent, plus exigeant aussi pour l'humain, car il ne lui est pas aussi naturel que l'oral.

De plus, le fait de parler d'une grammaire de l'écrit et d'une grammaire de l'oral suggère à l'étudiant que la langue qu'il parle répond aussi à des règles, mais qu'elles sont différentes de celles qu'il doit suivre dans ses textes. Cette reconnaissance de la différence entre les deux systèmes fournit au professeur qui veut insister sur la qualité exigée pour l'écrit des arguments qui seront jugés plus logiques par les étudiants qu'un simple « C'est important de bien savoir écrire ».

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

Nous venons de faire un bref détour par la langue orale pour mieux comprendre les caractéristiques de l'écrit en général. Revenons à la langue écrite, ce support de la communication qui, comme nous l'avons vu, n'est pas tout à fait naturel pour l'humain et doit être travaillé à l'école. Nous abordons les caractéristiques particulières de la langue écrite selon les différents types de textes.

Nos étudiants ont, en général, été habitués à un enseignement du français plutôt binaire : quand ils ont posé des questions sur la grammaticalité de telle phrase ou de tel mot, ils ont souvent eu des réponses du type « Oui, c'est bon » ou « Non, ce n'est pas bon ». Ces réponses peuvent parfois être dangereuses, à cause du nombre de contextes possibles pour la phrase ou le mot en question. Souvent même, l'embarrassant problème du « Mais l'autre prof a dit le contraire » a pour cause ces réponses trop courtes et sans nuances.

Prenons deux exemples de questions qui pourraient être posées à des étudiants par un professeur qui, pour enseigner la variation linguistique selon le type de texte, jouerait le jeu de l'innocence et tenterait de les déstabiliser quelque peu :

- 1 Est-ce qu'on peut écrire la phrase suivante dans un texte?
Je concède qu'il s'agit de la petite pêche commerciale, mais quand même!
- 2 Est-ce qu'on peut écrire l'adjectif suivant dans un texte?
tragique

La plupart des étudiants sûrs d'eux-mêmes répondront que oui, car ce sont des structures ou des mots qui sont attestés dans les grammaires et les dictionnaires du français. Pour illustrer les nuances que le professeur voudrait apporter à leur réponse, voyons les deux paragraphes qu'il pourrait leur faire lire. Ils portent sur la pêche de la morue dans le golfe du Saint-Laurent.

Texte 1

Au début des années 1990, les stocks de morue du golfe du Saint-Laurent étaient à un niveau minimal. Le gouvernement canadien a alors décrété la fin de la pêche commerciale pour ce poisson. Plusieurs facteurs ont pu contribuer à cette raréfaction de l'espèce : l'augmentation des flottes de pêche morutière, le refroidissement des eaux du golfe et l'augmentation de la population des phoques (à la suite des campagnes contre la chasse au phoque). Aujourd'hui, le personnel du ministère des Pêches et des Océans constate que les eaux du golfe se réchauffent et que la taille des morues observées augmente légèrement. C'est pourquoi Ottawa a pris la décision tragique de rétablir la petite pêche commerciale. Je concède qu'il s'agit de la *petite* pêche commerciale, mais quand même! Les scientifiques se demandent s'il n'est pas trop tôt : le nombre de morues en âge de se reproduire ne diminue plus, mais il ne s'accroît pas et demeure bas.

Texte 2

L'être humain croit tellement en son pouvoir sur la nature que même les évènements écologiques tragiques d'un passé encore tout chaud ne le refroidissent pas dans ses ardeurs. Dernièrement, Ottawa autorisait de nouveau la pêche commerciale de la morue dans le golfe du Saint-Laurent. Je concède qu'il s'agit de la *petite* pêche commerciale, mais quand même! Il aura suffi d'une mince lueur d'espoir, de quelques signes annonçant seulement la fin de la diminution de la population de morues dans nos eaux pour que nos bons politiciens jugent le problème réglé et la source de nouveau inépuisable. Les scientifiques ont beau nous mettre en garde, quelques fonctionnaires, oubliant les années 1990, ont quand même décidé que nous pouvions recommencer à exploiter la nature...

À la suite de cette lecture, si les étudiants reprennent les deux questions précédentes, à savoir si la phrase *Je concède qu'il s'agit de la petite pêche commerciale, mais quand même!* et l'adjectif *tragique* peuvent se trouver dans un texte français correct, parions que leur réponse est devenue plus longue.

Examinons le tableau 1 ci-dessous :

| | Type du texte | | | Textes littéraires (Les détails ne sont pas donnés ici) |
|--|---|--|---|--|
| | Textes courants | | | |
| | Type descriptif | Type explicatif | Type argumentatif | |
| Genres de textes Exemples selon le type principal du texte | Compte rendu Rapport de laboratoire Itinéraire Manuel d'instructions Recette Nouvelle (journalistique) | Dissertation explicative Article de vulgarisation scientifique Article encyclopédique Reportage Synthèse | Dissertation critique Lettre d'opinion Lettre de sollicitation Éditorial Synthèse critique Article scientifique spécialisé | Conte Roman Pièce de théâtre Poème Nouvelle (littéraire) Chanson Essai |
| Tendances dans le choix des phrases | Déclaratives Neutres Impersonnelles Passives Impératives | Déclaratives Neutres Impersonnelles Passives | Déclaratives Interrogatives Exclamatives Impératives Emphatiques | Toutes les phrases |
| Tendances dans le choix des mots | Sens propres Mots neutres Adjectifs classifiants | Sens propres Mots neutres Adjectifs classifiants | Sens figurés Jeux de mots Mots connotés Néologismes Adjectifs qualificatifs | Toutes les possibilités lexicales, y compris les Néologismes Archaïsmes Adjectifs qualificatifs |

Au tableau 1, nous voyons que le choix des phrases et des mots dépend du type de texte dans lequel ces phrases ou ces mots doivent s'insérer. Autrement dit, les différents *genres* de textes que nous connaissons contiennent normalement un *type* textuel dominant, et c'est ce dernier qui influence les tendances dans le choix des phrases et des mots. Pour en connaître davantage sur ces notions, il est suggéré de consulter les ouvrages mentionnés dans la bibliographie commentée du fascicule 1. Dans le cadre du présent fascicule, nous pouvons conclure que certaines structures grammaticales ou catégories de mots sont mieux adaptées à certains types de textes. Si nous revenons à nos deux questions, voici quelles seraient les nouvelles réponses plus nuancées :

- 1 Est-ce qu'on peut écrire la phrase suivante dans un texte?
Je concède qu'il s'agit de la petite pêche commerciale, mais quand même!

| Texte | Genre | Type | Adaptation à la situation de communication |
|-------|------------------|--------------|--|
| 1 | reportage | explicatif | phrase exclamative : NON |
| 2 | lettre d'opinion | argumentatif | phrase exclamative : OUI |

- 2 Est-ce qu'on peut écrire l'adjectif suivant dans un texte?
tragique

| Texte | Genre | Type | Adaptation à la situation de communication |
|-------|------------------|--------------|--|
| 1 | reportage | explicatif | adjectif qualifiant, connoté : NON |
| 2 | lettre d'opinion | argumentatif | adjectif qualifiant, connoté : OUI |

Donc, si un étudiant voit son texte corrigé là où il y a une phrase exclamative ou un adjectif qualifiant comme *tragique* dans un rapport de laboratoire ou un compte rendu de lecture (non critique), par exemple, ce n'est pas parce que ces formes sont mauvaises en soi, c'est qu'elles ne devraient pas faire partie de textes du type descriptif ou explicatif, qui demandent plutôt des phrases déclaratives et des adjectifs classifiants. Par contre, les formes en question seraient tout à fait souhaitables dans des récits ou pour l'argumentation, et un étudiant qui aura été informé de cette nuance utilisera moins souvent l'argument extrême « Mais l'autre prof a dit que c'était correct! »...

Le choix du niveau de langue selon le destinataire

Voyons maintenant comment le type de destinataire d'un texte en influence aussi la forme, puisqu'il détermine le niveau de langue approprié. Pour illustrer notre propos, voici l'exemple d'un même message donné sous deux formes différentes :

Texte 1

Malheureusement, je ne vais pas pouvoir y aller, à ton party, vendredi prochain. Ma coloc se fait opérer vendredi, et je lui avais promis d'être là pour m'occuper d'elle le soir et la fin de semaine après l'opération. Je suis certaine que tu comprends!

Texte 2

Malheureusement, il me sera impossible d'être des vôtres vendredi prochain à l'occasion de la fête que vous organisez. Ma colocataire doit subir une intervention chirurgicale ce même jour, et je lui avais promis d'être à la maison pour prendre soin d'elle le soir et la fin de semaine suivant l'opération. Vous comprenez certainement les motifs qui m'obligent à décliner votre invitation.

Imaginons que nous soumettons ces deux textes à nos étudiants et que nous leur demandons par la suite de dire lequel est « le bon » (toujours en jouant la carte de l'innocence, pour leur faire découvrir ensuite, par eux-mêmes, la variation linguistique selon le destinataire). Habités qu'ils sont de recevoir des réponses univoques et de voir rejeter tout ce qui ressemble à la langue qu'ils entendent et qu'ils parlent, ils diront probablement tout de suite que la deuxième version est celle qu'il faut utiliser. Pour ne pas les conforter dans ce choix et afin de faire avancer leur réflexion, voyons avec eux le tableau 2 de la page suivante :

TABLEAU 2

Destinataire du texte

| | Messages ordinaires de la vie courante destinés aux amis et à la famille | Messages ordinaires de la vie au travail et en société ou messages importants destinés aux amis et à la famille | Messages jugés très importants dans la vie au travail et en société |
|--|---|--|--|
| Tendances dans le choix du niveau de langue | Niveau familier | Niveau standard | Niveau soutenu |
| Tendances dans les caractéristiques linguistiques correspondantes | Mots et expressions de tous les jours Mots vagues Mots abrégés Répétitions et sous-entendus Futur avec l'auxiliaire <i>aller</i> Tutoiement Types de phrases reflétant les émotions, les sentiments | Mots justes Structures grammaticales suivant la norme Futur avec l'auxiliaire <i>aller</i> Tutoiement ou vouvoiement | Mots et expressions recherchés Structures grammaticales suivant la norme Futur simple Vouvoiement Types de phrases reflétant la retenue, l'objectivité |
| Exemples | <i>Je pouvais pas me tromper.</i> <i>Le prof de bio...</i> <i>On a visité la Corse l'an dernier; qu'avez-vous fait?</i> | <i>Je ne pouvais pas me tromper.</i> <i>Le professeur de biologie...</i> <i>Nous avons visité la Corse l'an dernier; qu'avez-vous fait?</i> | |
| | <i>Luc et Louise vont venir avec nous.</i> | <i>Luc et Louise viendront avec nous.</i> | |
| | Mes amis ont fêté mon anniversaire. <i>Ça a été une vraie surprise.</i> | Mes amis ont fêté mon anniversaire, <i>ce qui a été une vraie surprise.</i> | Mes amis ont fêté mon anniversaire. <i>Cette réception a été une vraie surprise.</i> |

Au tableau 2, nous voyons que le type de destinataire du texte influence le niveau de langue choisi, ce qui se reflète dans les caractéristiques linguistiques du texte. Reprenons notre question du début : « Des deux textes, lequel est le bon? » Voici maintenant quelle serait la réponse plus nuancée à laquelle nous voudrions que nos étudiants arrivent, à la lumière du tableau 2 :

TABLEAU 3

| | Texte 1 | | Texte 2 | |
|---|---|------------------------------|---|------------|
| Caractéristiques linguistiques | Niveau de langue familier : <ul style="list-style-type: none"> • <i>party</i> • <i>pouvoir y aller</i> • <i>coloc</i> • <i>se faire opérer</i> • <i>vendredi</i> (répétition) • <i>là</i> • <i>m'occuper d'elle</i> • <i>après</i> • tutoiement • futur avec l'auxiliaire de temps <i>aller</i> (<i>vais pouvoir</i>) • phrase emphatique (<i>y aller; à ton party...</i>) • phrase exclamative • sous-entendu : <i>tu comprends [la raison...]</i> | | Niveau de langue soutenu : <ul style="list-style-type: none"> • <i>fête</i> • <i>être des vôtres</i> • <i>colocataire</i> • <i>subir une intervention chirurgicale</i> • <i>ce même jour</i> • <i>à la maison</i> • <i>prendre soin d'elle</i> • <i>suivant</i> • vouvoiement • futur simple (<i>sera</i>) • phrase impersonnelle (<i>il me sera impossible...</i>) | |
| Destinataire | Son frère | Une relation professionnelle | Une relation professionnelle | Son frère |
| Adaptation à la situation de communication | OUI | NON | OUI | NON |

Au tableau 3, nous voyons que la réponse est maintenant plus nuancée, que nos étudiants répondent plutôt « Ça dépend... ». En fait, il est facile de voir que le texte 1 est d'un niveau de langue familier et qu'il n'est pas adapté à une situation de communication comprenant un destinataire ayant une certaine importance dans le milieu du travail ou dans la vie en société. Faisons imaginer à nos étudiants une conversation contenant les caractéristiques du texte 1 au cours d'une entrevue pour un emploi, et ils confirmeront la mauvaise adaptation à la situation de communication. Ce même texte, par contre, est adapté à une situation de communication dont le destinataire est un proche de l'expéditeur. Il se peut qu'il y ait encore quelques résistances à considérer ce texte « bon »,

même si nous insistons sur le fait que c'est par rapport au destinataire du texte que l'on peut émettre ce jugement; en effet, l'habitude de rejeter ce qui relève de la langue familière est bien ancrée en nous. À propos du texte 2, les étudiants auront en général le réflexe de l'approuver d'emblée, sans trop faire attention à son destinataire. Cependant, ce dernier est aussi important que dans le premier texte pour ce qui est du jugement à émettre : si nous envoyons le texte à notre frère (avec qui la relation fraternelle est bien vivante), par exemple, il n'est pas adapté à la situation de communication. Si nos étudiants en doutent, faisons-leur imaginer un instant un message contenant les caractéristiques linguistiques du texte 2 dans une conversation avec un ami intime : ils ne nieront pas que cet ami les regarderait d'un œil réprobateur... Dans le pire des cas, en instaurant une distance, l'utilisation d'un niveau de langue soutenu avec un ami intime pourrait même nuire à l'amitié!

Bref, habituellement, une forme de la langue n'est ni *bonne* ni *mauvaise* en soi – ce qui inculquerait encore une fois un sentiment d'impuissance face à la langue (« C'est oui ou c'est non, il faut le savoir par cœur! ») – c'est plutôt que plusieurs caractéristiques linguistiques d'un texte dépendent de la situation de communication à laquelle il faut s'adapter. Faire comprendre ces nuances aux étudiants permet deux choses : l'étudiant peut voir la langue comme un objet d'étude sur lequel on peut réfléchir (« La langue, ce n'est pas autant de par cœur que je pensais! »), et le professeur exigeant peut plus facilement justifier ses demandes de niveau de langue standard ou même soutenu dans la rédaction de certains types de textes, s'appuyant sur le niveau de langue nécessaire à la situation de communication en jeu.

Ici se terminent les analyses de la langue de l'ouvrage *Les grammaires*. Tout au long des fascicules, il a été question de l'analyse systématique et généralisée de la phrase pour comprendre les accords, la ponctuation et la syntaxe, de l'intégration des analyses du texte, du lexique et de l'adaptation à la situation de communication au domaine de la grammaire scolaire. Le tout a été vu et étudié à travers le prisme des différentes théories qui ont inspiré les auteurs du programme de français entré en vigueur au secondaire en 1997. Dans la toute dernière section, nous tenterons de boucler la boucle avec le début de l'ouvrage, où il était question des contextes spatio-temporel et théorique des changements dans les grammaires scolaires actuelles. Nous y compléterons nos réflexions sur le contexte théorique, dans le but de replacer dans notre esprit les différentes grammaires et de les mettre en rapport selon des critères historiques et épistémologiques.

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

Nous avons vu, dans le fascicule 1, le contexte dans lequel se situent les changements récents en grammaire scolaire : du point de vue du temps et de l'espace, c'est un mouvement, une tendance internationale qui pointait à l'horizon depuis plusieurs décennies; du point de vue théorique, il s'agit de la scolarisation des savoirs récents sur la langue. Mais pourquoi y a-t-il des changements dans les savoirs sur la langue? Pourquoi y a-t-il de nouveaux savoirs? La grammaire d'une langue n'est-elle pas quelque chose que l'on sait une fois pour toutes?

Dans tous les domaines du savoir, les différents objets d'étude sont soumis à une panoplie de tentatives d'explications : on fait des recherches, on émet des hypothèses, ces hypothèses sont vérifiées ou réfutées, on en émet d'autres, etc. C'est de cette façon que l'on fait progresser la science fondamentale, que l'être humain fait avancer les connaissances qu'il a de lui-même et de son monde. La grammaire, au sens de l'étude du fonctionnement des langues, est une activité intellectuelle, un champ d'étude, un domaine du savoir. Son objet d'étude (une langue), en plus de changer lui-même et d'évoluer dans le temps, subit lui aussi toute une panoplie de tentatives d'explications. Plusieurs hypothèses sont émises pour expliquer le fonctionnement du langage humain et des langues du monde... mais l'on n'a pas fini de chercher!

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

Si l'on parcourt l'histoire humaine, on constate que les sociétés sont en perpétuel changement. Leur façon d'appréhender le monde est influencée par cette évolution, ce qui se reflète dans les façons d'étudier les phénomènes naturels et culturels. Les savoirs sur la langue à l'origine des grammaires scolaires classiques ne sont pas les mêmes que ceux qui sont à l'origine des grammaires scolaires actuelles. D'abord, ils sont empiriques. Le grammairien classique recense des quantités phénoménales de faits de langues en épluchant

les textes qui reflètent ce qui est considéré comme du bon usage par la société dans laquelle il vit. Son but est de les classer de façon ordonnée, comme on organise une collection. On peut comparer son travail à celui du botaniste qui recenserait toutes les espèces végétales d'un territoire et qui les classerait pour présenter sa collection d'échantillons par la suite. Comme ce botaniste pourrait dire « Voici les plantes québécoises », le grammairien classique peut dire « Voici les phrases françaises ».

Ensuite, le grammairien classique qui veut aller un peu plus loin et donner des explications sur la langue le fait selon la tradition, selon l'histoire de sa langue. Voici deux exemples d'essais d'explications de ce type, que l'on pourrait qualifier de préscientifiques. Premièrement, voyons le cas des déterminants. En grammaire classique, il y a la catégorie grammaticale des articles (*la, une*) et celle des adjectifs. Une partie des adjectifs fonctionne comme les articles par rapport aux noms (*cette, toute*), et l'autre fonctionne différemment (*latine, grammaticale*). Pourquoi donc opter pour un tel classement qui ne reflète pas le fonctionnement de la langue? Parce que c'était le classement qui existait en latin. Dans cette langue, il n'y avait pas de déterminants pour les noms; il y avait cependant une classe de mots qui pouvait compléter le nom et qui fonctionnait d'une seule et unique façon :

| | |
|-----------------------|-------------------------------|
| <i>graeca civitas</i> | la cité <u>grecque</u> |
| <i>certa pax</i> | une paix <u>certaine</u> |
| <i>maximus ardor</i> | une ardeur <u>très grande</u> |
| <i>omnia maria</i> | <u>toutes les</u> mers |
| <i>hic gladius</i> | <u>ce</u> glaive |

Comme traditionnellement on nommait cette partie de la langue « adjectifs », le grammairien classique, guidé par ce savoir, adopte donc cette classification pour les mots français traduisant les mots latins de cette catégorie, même si elle ne correspond pas au fonctionnement de sa langue. Et pour compléter les manques du latin, il emprunte au grec ancien la catégorie de l'article.

Comme deuxième exemple, citons le cas des structures de la comparaison (*plus long que, le plus long*). En grammaire classique, les explications sur ces structures syntaxiques sont classées parmi celles qui portent sur la morphologie de l'adjectif. Pourquoi? Parce que c'était vrai en latin :

| | |
|--------------------|--------------------|
| <i>longus</i> | long |
| <i>longior</i> | plus long (que...) |
| <i>longissimus</i> | le plus long |

Comme dans cette langue l'expression de la comparaison faisait partie de la morphologie de l'adjectif (comme en anglais d'ailleurs : *long, longer, longest*), le grammairien classique classe les structures syntaxiques du français traduisant ces mots du latin à la façon des grammairiens anciens, sans se soucier du fonctionnement français réel de ces structures. La tradition des savoirs sur cette langue prestigieuse lui dicte ce classement.

L'exemple le plus connu d'ouvrage de référence qui illustre ce type de grammaire est *Le bon usage* de Grevisse, de la première à la onzième édition, soit de 1936 à 1980. Les grammaires scolaires classiques s'inspirent pour la plupart de cet ouvrage, dans les éditions mentionnées.

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

Les savoirs sur la langue à l'origine des grammaires scolaires actuelles sont théoriques. Le but de ces théories linguistiques est d'expliquer le fonctionnement de la langue dans son état présent. Le grammairien actuel tente de développer un modèle qui représente le système de la langue au lieu de se concentrer sur les innombrables possibilités de celle-ci. Pour reprendre notre analogie de la section précédente, disons que l'on peut comparer son travail avec celui du biologiste qui tenterait d'expliquer le fonctionnement des espèces végétales et qui le représenterait sous forme de schéma systématique. Comme ce biologiste dirait « Voici les phénomènes qui caractérisent le fonctionnement des plantes québécoises », le grammairien actuel peut dire « Voici les phénomènes qui caractérisent le fonctionnement des phrases françaises ».

Reprenons les exemples de la section précédente. Dans le cas des déterminants, le grammairien actuel divise en deux la catégorie des adjectifs de la grammaire classique : les « adjectifs » qui fonctionnent comme les articles sont reclassés avec ces derniers, et l'ensemble de cette nouvelle classe grammaticale est renommée *déterminants*. Pourquoi? Parce que cette classification permet d'expliquer les phénomènes qui caractérisent le fonctionnement de ces mots dans l'état actuel de la langue.

Dans le cas des structures de la comparaison, le grammairien actuel les reclasse avec les phénomènes syntaxiques en les expliquant comme des structures du groupe de l'adverbe (structures corrélatives en deux parties); ce groupe de l'adverbe est modificateur dans un autre groupe syntaxique.

Groupe de l'adverbe de comparaison, modificateur dans un groupe de l'adjectif :

GAdj [*plus* *grand* *que son frère*]
GAdv

Groupe de l'adverbe de comparaison, modificateur dans un groupe du nom :

GN [*plus* *de pommes* *que son frère*]
GAdv

Groupe de l'adverbe de comparaison, modificateur dans un groupe du verbe :

GV [*mange* *plus* *que son frère*]
GAdv

Groupe de l'adverbe de comparaison, modificateur dans un groupe de l'adverbe :

GAdv [*plus* *lentement* *que son frère*]
GAdv

Pourquoi une telle reclassification? Parce qu'elle permet d'expliquer les phénomènes qui caractérisent le fonctionnement de la comparaison en français d'aujourd'hui.

Un exemple d'ouvrage connu qui illustre bien les changements ci-dessus dans la façon d'aborder la langue? Toujours *Le bon usage*, de Grevisse et Goosse cette fois, donc les douzième et treizième éditions, parues en 1986 et en 1993. Bon nombre des changements survenus dans les grammaires scolaires actuelles se retrouvent aussi dans les deux dernières éditions de cet ouvrage considéré comme une référence classique en grammaire française, référence qui a le mérite d'avoir su évoluer avec son temps et de s'inspirer des savoirs nouveaux sur la langue, d'où les modifications importantes de ses descriptions.

Rester à l'affût des nouveaux savoirs sur la langue

Comme nous l'avons vu au tout début du premier fascicule alors que nous tentions de défaire les mythes de certaines fausses rumeurs, la grammaire actuelle n'est pas un objet délimité et défini. Nous avons parlé déjà d'une série de tendances, d'approches, de façons d'aborder la langue : il n'y a pas UNE grammaire précise qui s'appellerait *nouvelle grammaire*. Évidemment, le ministère de l'Éducation, en s'inspirant des courants actuels en grammaire, a dû faire des choix pour fixer un programme. Mais, si nous remontons à ses sources d'inspiration, nous voyons que le système d'explications décrit dans le présent ouvrage n'est ni figé ni statique, car il serait vite dépassé par de nouveaux savoirs sur la langue.

En fait, les changements dans les différents champs du savoir se font en continu, comme s'il s'agissait d'un film, et le fait de publier un ouvrage ou un programme officiel tenant compte de l'évolution des savoirs se compare avec le fait de prendre une photo à un moment donné du déroulement du film. L'amélioration de la description de la langue et de la façon de l'enseigner ne peut que constituer un continuum, s'alimentant au fur et à mesure des découvertes sur le langage humain et les langues du monde. Ces découvertes, comme c'est le propre des disciplines constituées d'objets d'étude scientifiques et non de dogmes irréfutables, viendront confirmer ou réfuter les façons antérieures de décrire et d'expliquer la langue.

Pour rester à l'affût des nouveaux savoirs sur les langues, il faut prendre le temps de nous mettre à jour une fois de temps en temps, comme le font les professionnels dans tous les domaines pour améliorer l'application qu'ils font des savoirs dans leur travail quotidien. Nous pourrions nous demander : « Ne faut-il pas un peu de stabilité, cependant, dans les explications données aux élèves? » Le plus grand problème, jusqu'à maintenant, n'a pas été l'instabilité mais bien le manque de mouvement, l'écart qu'il y a eu pendant au moins 50 ans entre les savoirs sur la langue et l'enseignement de celle-ci. L'inertie semble donc plus à craindre que le mouvement. Nous qui voulons bouger, situer les différentes sources de connaissances qui s'offrent à nous et ainsi établir le rapport que les différentes grammaires ont entre elles, observons le schéma suivant :

SCHÉMA 1 : LES GRAMMAIRES

Grammaires théoriques

(linguistique fondamentale)

Exemples (grands courants du XX^e siècle) :
 grammaire structurale de Saussure
 grammaire psychomécanique de Guillaume
 grammaire générative de Chomsky
 grammaire sens-texte de Mel'čuk
 grammaire des opérations énonciatives de Culioli

Grammaires didactiques

(linguistique appliquée ou
 didactique des langues)

Exemples :
 Grevisse-Goosse, *Le bon usage*, 1986 et 1993
 Genevay, 1994*
 Riegel et collaborateurs, 1994*
 Wilmet, 1997*

Programmes officiels

Exemple : MEQ, 1995

Grammaires scolaires Ouvrages grand public

Exemples :
 Chartrand et collaborateurs, 1999*
 Tanguay, 2000*
 Marie-Éva de Villers, *La nouvelle grammaire en tableaux*, à paraître en 2002

*Voir la bibliographie commentée du fascicule 1

Au schéma 1, nous voyons qu'il y a différentes réalités désignées par le mot *grammaire*. Les flèches indiquent l'influence que les unes représentent pour les autres. D'abord, les grammaires théoriques sont les modèles qu'élaborent les linguistes pour expliquer le langage humain : c'est de la linguistique fondamentale. De ces sources s'inspirent les grammaires didactiques : la linguistique appliquée et la didactique des langues tentent de faire le pont entre les savoirs sur les langues et le grand public en proposant des pistes pour la vulgarisation et la scolarisation de ces savoirs. Ensuite viennent les programmes officiels, qui reflètent la pensée des personnes qui ont proposé des applications au savoir linguistique. Finalement, arrivent les ouvrages grand public et les grammaires scolaires, qui se fondent à la fois sur les références de la linguistique appliquée ou de la didactique des langues et sur le programme officiel du pays où ils sont publiés.

À partir du schéma 1, il nous sera un peu plus facile de situer les ouvrages que nous consultons pour nous mettre à jour. Il est vrai que les améliorations apportées à la façon de décrire la langue viennent souvent de la linguistique appliquée ou de la didactique des langues, des domaines où l'on se concentre sur les phénomènes langagiers. Cependant, il est tout à fait possible que des propositions d'amélioration naissent de notre pratique de l'enseignement. D'où que jaillissent les idées, l'important, c'est qu'elles circulent dans les revues, les colloques, les publications, les journées de travail entre collègues, et ce, non seulement dans les milieux universitaires, mais aussi parmi ceux et celles qui pratiquent l'enseignement des langues quotidiennement. Cette expansion du domaine des idées nous évitera de retomber dans le même écart que celui qu'on a connu pendant au moins 50 ans (au Québec surtout, si l'on se compare avec le reste de la francophonie) entre les savoirs sur la langue (le texte, la phrase, le lexique, l'adaptation à la situation de communication) et l'enseignement de celle-ci (l'orthographe). Curieusement, en enseignement du français comme langue seconde ou étrangère, cet écart a été beaucoup plus ténu durant les mêmes années. Peut-être en est-il ainsi parce que les enseignants dans ce domaine ont été, beaucoup plus souvent que nous, à même de constater que connaître le français ne se résume pas à connaître son orthographe...

Dernière remarque : le point de vue qui a été adopté depuis le début de l'ouvrage est que l'enseignement des langues est une application de la linguistique, une forme de scolarisation des découvertes de cette science, qui a pour objet d'étude le langage humain et les langues du monde. Évidemment, le choix de cet angle vient du fait que l'auteure du présent ouvrage est linguiste... Les didacticiens ne seront certainement pas d'accord avec ce point de vue, eux qui considèrent l'enseignement des langues comme une science en soi, ayant son propre objet d'étude. Cette remarque pourrait constituer l'amorce d'un débat épistémologique intéressant, mais qui n'a pas sa place ici. Et que dire de la tension inévitable entre les théoriciens, qu'ils soient linguistes ou didacticiens, et les praticiens, qu'ils soient enseignants du primaire, du secondaire ou du collégial? Bon débat!

Conclusion

Dans ce quatrième et dernier fascicule de la série, nous avons abordé la question de la variation selon différents points de vue : celui de la description de la langue et celui des sources pour connaître la langue. Dans la description de la langue, systématiser notre réflexion et nos connaissances sur la variation et ses causes (le type, le destinataire ou le contexte temporel et géographique du texte, par exemple) nous permet de nuancer nos propos sur ce qui est acceptable ou non en français écrit et d'être plus conscients du fonctionnement de notre langue en particulier et des langues du monde en général.

À propos des différentes sources d'information grammaticale, connaître la variation théorique nous permet d'avoir un regard critique sur ce que nous lisons et d'être moins enclins à adopter des dogmes grammaticaux comme s'il s'agissait de lois. Ce qui est hors de notre contrôle, la langue elle-même et sa propre vie (son histoire, son évolution, sa norme, ses néologismes, etc.), reste hors de notre contrôle; cependant, notre façon d'aborder cette langue vivante en l'étudiant et en tentant de mieux la connaître et la comprendre, cela, oui, dépend entièrement de nous.

Comme conclusion à l'ouvrage *Les grammaires* dans son ensemble, l'auteure propose, en guise de résumé et de piste de réflexion, une simple citation :

« En grammaire comme ailleurs, les analyses ne sont jamais achevées ni les réponses définitives. »

Riegel et collaborateurs,
1994, *Avant-propos*, p. XVII

