Christine Bonenfant
2005/01/01

Boîte à outils, deuxième mouture: penser, présenter et enseigner la grammaire autrement

La conception de la première *Boîte*[1] *à outils* m'a demandé plusieurs années de travail, travail effectué parallèlement à mon enseignement. C'est seulement au moment où j'ai soumis mon manuscrit à un éditeur que j'ai commencé à entendre des rumeurs au sujet de vous-savez-quoi. Deux ans plus tard, l'ouvrage était publié. Je constatais en même temps que ses jours étaient déjà comptés : l'arrivée au collégial d'élèves ayant étudié avec la nouvelle grammaire allait bientôt m'obliger à recommencer un travail tout frais. Il ne m'est toutefois pas venu à l'idée de renoncer à la tâche qui m'attendait, et ce, pour deux raisons. D'abord, je n'aurais pu me résoudre à voir disparaître si tôt et pour toujours un manuel dans lequel j'avais investi tant de travail et tant d'affection pour mes élèves ; ensuite, comme j'avais conçu le livre dans le but de répondre concrètement aux besoins des élèves, il allait de soi que je devais adapter la *Boîte à outils*. J'ignorais, alors, que le terme « adapter » constituait un euphémisme…

Devenir son propre professeur

La *Boîte à outils* première mouture visait exclusivement les élèves des cours de mise à niveau et les personnes autodidactes désirant améliorer leur français écrit. J'espérais également que les professeurs qui enseignaient le français correctif pour la première fois en tireraient profit.

Il en est allé tout autrement de la deuxième édition : le premier lecteur que je visais, c'était moi ! J'avais suivi un cours Performa avec Karine Pouliot. J'avais aussi lu plusieurs ouvrages de référence en nouvelle grammaire, que j'avais d'ailleurs enseignée pendant une session. Mais il restait tant de points obscurs, tant de questions, tant de « pourquoi ? », qu'une importante mise au point s'imposait. Préparer la deuxième édition de la *Boîte à outils* m'a donc permis de joindre l'utile à… l'utile ! Le deuxième lecteur auquel je m'adressais était, évidemment, l'élève ; j'y reviendrai. En ce qui concerne les professeurs, le nouvel ouvrage les visait tous : étant moi-même une professeure d'expérience[2] qui avait éprouvé nombre de difficultés lors de mes premiers contacts avec la nouvelle grammaire, je désirais offrir à mes collègues un ouvrage de synthèse qui soit le plus accessible, le plus limpide possible, dans le but de faciliter leur enseignement.

Une deuxième édition, un nouveau livre

On nous l'a assez répété : la nouvelle grammaire est beaucoup plus qu'une simple question de terminologie. L'élaboration de la deuxième édition de la *Boîte à outils* a confirmé cela hors de tout doute.

Ainsi, les six premiers chapitres composant la première partie et portant sur la grammaire de la phrase sont entièrement nouveaux. Ce sont eux qui nous ont demandé le plus de temps, le plus d'effort, le plus de travail, à André G. Turcotte, collaborateur de cet ouvrage et ami, et à moi. Les premier et troisième chapitres, entre autres, ont fait l'objet d'au moins six versions chacun. Le premier, à lui seul, nous a causé bien des maux de tête. Le modèle de base, par exemple, devait-il contenir un seul verbe ou pouvait-il en contenir plus d'un ? Les avis, dans les ouvrages consultés, étaient partagés. Je penchais pour le deuxième choix, pour des motifs d'ordre sémantique, mais, après réflexion, nous avons convenu que, sur les plans syntaxique et pratique, il serait peut-être plus simple d'opter pour un seul verbe. Nous nous sommes ensuite demandé : devions-nous également évoquer la notion de phrase de base (qui est l'application du modèle de base) ? Comme le premier chapitre comportait déjà passablement de concepts et de termes nouveaux, nous avons finalement préféré éviter de parler de cette notion. La question terminologique, d'ailleurs, devenait (et demeure) parfois agaçante : ici, on parlait de « phrase transformée » ; là, de « phrase

issue du modèle de base » ; là encore, de « phrase dérivée ». Quelquefois, « manipulation » et « transformation » semblaient synonymes ; d'autres fois, on nous mettait en garde de ne pas confondre les deux. Donc, beaucoup de détails pointus, et nous n'avions pas encore abordé les explications théoriques !

Comment aussi, dans ce premier chapitre, ne pas perdre l'élève dans le dédale des concepts : phrase graphique, phrase syntaxique, phrase conforme au modèle de base, phrase issue du modèle de base, phrase à construction particulière (c'est-à-dire phrase infinitive, phrase non verbale, phrase impersonnelle et phrase à présentatif), phrase matrice, phrase subordonnée, phrase enchâssée ? Par compassion pour les élèves, nous avons évité de parler de la phrase de base et de la phrase autonome. Par contre, nous nous sommes demandé ce qu'il était advenu de l'« indépendante », qu'il ne fallait pas confondre avec la phrase autonome et qui nous a manqué tout au long de la rédaction de l'ouvrage. On comprendra, je crois, la nature du défi qu'André G. Turcotte et moi avions à relever : extraire un sens de tout cela, un sens clair et… digestible, pour le professeur et pour l'élève.

La deuxième partie du livre, qui traite des classes de mots, nous a paru, au premier abord, assez simple et rapide à traiter. Mais, surprise ! Il a fallu restructurer complètement les chapitres de la première édition, de façon à présenter chaque catégorie de mots en tenant compte de ses caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques. Ces nouveaux concepts, et d'autres (les traits sémantiques du nom, les déterminants référents et non référents, etc.), nous ont contraints à élaguer le contenu de la première édition (par exemple, la formation du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs n'est plus expliquée en détail).

C'est la troisième et dernière partie du livre, consacrée à la compréhension de texte et à la rédaction, qui demeure la plus fidèle à la première édition de la *Boîte à outils*, mais elle comporte deux changements importants. D'une part, le quatrième chapitre de la première édition a été supprimé ; d'autre part, dans les trois chapitres qui restent sont maintenant expliquées toutes les notions concernant la cohérence textuelle. Cette dernière, qui enrichit passablement la troisième partie du manuel, a pour but de rappeler à l'élève l'existence et les attentes du lecteur ou de la lectrice, lesquels réussiront à dégager un sens de ce qu'ils lisent seulement si le texte témoigne d'une logique interne rigoureuse.

Ce que la deuxième édition a perdu, ce qu'elle a gagné

À mon éditeur qui m'a rappelé maintes fois (et avec raison) que le livre ne devait pas dépasser un certain nombre de pages, je me souviens d'avoir répondu : « Mais, il y a beaucoup plus de matière à enseigner avec la *nouvelle* grammaire qu'avec l' *ancienne* ! »

En fait, j'ai dû sacrifier quelque chose de très important (mais en partie seulement, heureusement) pour que cet ouvrage conserve des proportions décentes : j'ai moins souvent interpellé le lecteur, la lectrice. J'espère toutefois, du fond du cœur, avoir pu guider autrement leur réflexion, notamment lorsqu'ils parcourent les introductions, les « conseils pour la rédaction » et la rubrique « Le coin des curieux ». C'est André G. Turcotte qui a eu la bonne idée d'intégrer à la deuxième édition les précieux « conseils pour la rédaction », proposant ainsi une manière plus positive de mettre les élèves en garde contre leurs erreurs les plus fréquentes.

Un mot au sujet du cahier d'exercices. Dans les nombreux exercices ajoutés à ceux de la première édition figurent des exercices de synthèse, à la fin de presque tous les chapitres. Ils sont destinés à attirer l'attention de l'élève sur des erreurs fréquentes et à développer sa capacité d'autocorrection ; deux collégiens fictifs, Max et Hortense, sont les auteurs des textes dans lesquels l'élève doit repérer ces erreurs. En ce qui concerne le corrigé, il n'accompagne plus les exercices. Ce n'est pas par choix personnel : plusieurs enseignants ont exprimé le désir de le voir supprimé du cahier. Il est toutefois disponible dans Internet. Je me permets de plaider ici en faveur du corrigé : comme l'élève a accès à un corrigé au moment même où il fait les exercices à la maison, il peut vérifier immédiatement son degré de compréhension de la matière. Les réponses, souvent accompagnées d'explications, lui permettent aussi de mieux saisir la nature de ses erreurs et d'enrichir son expérience d'autocorrection. Mon but pédagogique étant de rendre l'élève autonome, l'accès au corrigé me paraît donc souhaitable. Évidemment, cela n'est pas sans risque : l'élève peu consciencieux consultera peut-être le corrigé un peu trop rapidement, mais l'expérience m'a montré

que l'élève responsable, lui, en tire un immense profit.

Enseigner la nouvelle grammaire : bilan provisoire

J'aime enseigner la langue. N'est-elle pas notre principal moyen d'entrer en communication avec le monde ? J'ai même délaissé la littérature, il y a quelques années, pour me consacrer à l'enseignement du français écrit. Ce qui me fait le plus plaisir, en classe, c'est de voir un regard s'allumer : « Ah ! oui, j'ai utilisé le déterminant référent *la* dans la première phrase de mon texte, mais le nom qu'il introduit ne réfère à… rien ! » Quoi de plus beau que d'apercevoir la machine de l'esprit se mettre en marche, que de voir l'automatisme de l'accord verbe/sujet en train de naître – enfin ! J'ai toujours essayé d'enseigner la langue en faisant appel à la logique, à la compréhension et à l'effort : oui, tout apprentissage demande un minimum d'effort.

Enseigner la nouvelle grammaire représente un défi très intéressant pour un professeur de langue : mes élèves comprendront-ils mieux ? Apprendront-ils mieux ? Deviendront-ils plus autonomes ? Difficile à dire pour l'instant. D'une part, plusieurs élèves n'ont pas reçu une formation adéquate au secondaire, en nouvelle grammaire (parce que, entre autres, leurs professeurs n'ont pas reçu eux-mêmes la formation appropriée) ; d'autre part, je ne l'enseigne pas depuis assez longtemps et ne la maîtrise donc pas encore suffisamment pour en exploiter toute la richesse, toutes les possibilités.

Je maintiens toutefois que le métalangage de la nouvelle grammaire a quelque chose de rébarbatif pour le professeur ou la professeure et encore plus pour leurs élèves, qui ne sont pas linguistes. Je pense ici encore à l'éventail de termes utilisés en rapport avec le seul mot « phrase » : il suffit de consulter l'index de n'importe quel ouvrage de référence en nouvelle grammaire, à l'entrée « phrase », pour comprendre la déroute de certains élèves, la confusion dans leur esprit. Par ailleurs, même si l'on dispose de beaucoup plus d'outils qu'auparavant pour expliquer la structure de la phrase, on se perd parfois dans la seule manipulation de ces nombreux outils, comme si leur maniement devenait une fin en soi. L'aspect ludique des manipulations syntaxiques semble ainsi en avoir séduit plus d'un ; l'utilité des manipulations est certaine, mais

celles-ci ne remplacent pas, à mes yeux, la bonne vieille logique : dans la phrase *La vallée où poussent ces arbres abrite une faune bigarrée*, on peut encadrer les sujets de *c'est/ce sont… qui*, pronominaliser les groupes sujets, mais, entre vous et moi, qu'est-ce qui fait l'action de pousser ? qu'est-ce qui fait l'action d'abriter une faune bigarrée ?

Notre clientèle, en mise à niveau, est très variée : élèves allophones qui doivent parfaire leur connaissance du français, élèves francophones qui traînent des difficultés depuis très longtemps, élèves faibles ou peu motivés. Je constate cependant que les notions trop abstraites les rebutent tous, qu'elles nuisent à la confiance qu'ils doivent développer pour surmonter les obstacles. Un exemple me vient à l'esprit, celui de l'adverbe. Quand je préparais le chapitre sur les mots invariables, je trouvais très intéressante (quand j'ai réussi à la comprendre !) la différence entre fonction syntaxique, rôle syntaxique et rôle textuel ; et j'ai été très impressionnée de constater que l'adverbe pouvait, comment dire, s'acquitter de neuf (neuf !) tâches différentes… Mais je pensais aussi aux élèves, qui n'y verraient que du feu. Évidemment, nous pouvons et devons faire des choix, comme professeurs : nous n'avons pas à enseigner la nouvelle grammaire dans tous les détails, dans toutes ses subtilités. Pour ce faire, il faut du temps et du recul, ce qui nous manque un peu encore, à plusieurs d'entre nous.

J'ai pris un exemple un peu pointu, en évoquant l'adverbe. Je le reconnais. J'en ai toutefois un autre, qui concerne l'approche générale de la nouvelle grammaire, approche selon laquelle nous partons maintenant de la phrase pour aller vers le mot. Cette méthode, bien que très logique, pose deux problèmes, et ils sont de taille.

D'abord, les élèves faibles se sentent rapidement dépassés par les nombreux concepts que nous leur présentons dès le début du cours de mise à niveau. Habituellement, dans un cours, nous allons du plus facile au plus difficile ; or, avec la nouvelle grammaire, c'est le contraire qui se produit. Ensuite, comme la nouvelle grammaire relègue un peu au second plan la conjugaison des verbes et les accords, nous avons parfois tendance à retarder l'enseignement de ces éléments. J'ai commis cette erreur l'automne dernier. À la fin du cours, lorsque les élèves et moi avons fait le bilan de la session, le même commentaire a été émis spontanément dans mes deux groupes : « Pourquoi ne pas avoir réglé nos problèmes de conjugaison et d'accords dès le début ? Nous aurions perdu moins de points en français écrit pendant toute la

session ! » Il est vrai que les élèves peuvent très bien consulter le manuel n'importe quand, avant l'exposé en classe, mais je sais pertinemment que la lecture d'un chapitre sur les verbes, même dans le meilleur ouvrage existant, ne pourra jamais remplacer un bon exposé en classe – qui aura des répercussions immédiates dans les productions écrites des élèves.

Il y a aussi, évidemment, de nombreux avantages à enseigner la nouvelle grammaire. Nous disposons d'un éventail d'outils extrêmement varié, par exemple, pour analyser la phrase, en particulier celle des élèves : nous pouvons utiliser le repérage du sujet et du prédicat de premier niveau, le découpage en phrases syntaxiques, la structure arborescente, les groupes de mots, etc. Comme la nouvelle grammaire approfondit davantage tout ce qui se rattache aux types et aux formes de phrases, nous sommes aussi beaucoup mieux pourvus, me semble-t-il, pour *faire voir* à l'élève la nature de ses erreurs et, surtout, la façon de les corriger. La notion d'expansion est également fort utile pour expliquer la nécessité de compléter les verbes transitifs ou illustrer l'importance de préciser sa pensée. Quand on aborde les classes de mots, les élèves tirent grand profit des notions de déterminants référents et non référents, d'adjectif qualifiants et classifiants, de pronoms nominaux et de reprise. Enfin, la notion de cohérence textuelle, à laquelle j'aimerais tant m'attarder plus longtemps en classe, nous donne enfin les outils nécessaires (et très concrets, ceux-là !) pour expliquer à l'élève l'importance de porter attention à la reprise de l'information, aux organisateurs textuels, à l'harmonisation des temps verbaux et à la progression de l'information.

En guise de conclusion

Créer son propre matériel pédagogique comporte des avantages certains. En ce qui me concerne, cela m'a permis de maîtriser davantage la nouvelle grammaire et, j'espère, de mieux l'enseigner. Je reconnais toutefois qu'elle et moi avons encore quelques petits différends à régler.

J'ai consulté plusieurs excellents ouvrages de référence pendant l'élaboration de la *Boîte à outils* et je suis extrêmement redevable aux auteures et aux auteurs de ces manuels. À mon avis, il n'y aura jamais trop de bons livres sur le marché et c'est très bien ainsi : nos élèves ne pourront qu'en tirer davantage profit.

Cela étant dit, j'ai tenté – ou plutôt, nous avons tenté, André G. Turcotte et moi – de toujours garder à l'esprit les difficultés que rencontrent les élèves dans nos cours, tout comme nous avons invité le lecteur, la lectrice à comprendre, à réfléchir, à faire des liens, à trouver un sens à leur démarche. D'où l'importance de ces nombreuses rubriques que sont les « Testez-vous », les « Conseils pour la rédaction », et « Le coin des curieux », où l'élève trouve des explications qui complètent et enrichissent l'étude d'un chapitre. À la toute fin de l'ouvrage est également présentée la rubrique « La phrase correcte », qui propose une synthèse d'écriture à rechercher tant du point de vue de la grammaire de la phrase que de la grammaire du texte. Nous croyons que cette synthèse peut aussi servir d'aide-mémoire aux élèves des cours de littérature qui désirent améliorer leur français écrit.

1 Voilà un nom qui perdra peut-être son accent circonflexe lors d'une édition subséquente, nouvelle orthographe oblige… Retour

2 Je ne suis toutefois ni linguiste ni grammairienne. Retour

Christine Bonenfant

Professeure au Collège de Bois-de-Boulogne