Gérard-Raymond Roy
2000/01/01

Grammaire

À l’intersection de la grammaire et du texte au collégial

En grammaire du texte comme de la phrase, la progression relie le tout à la partie. Ainsi, les éléments de la phrase ou du texte sont étudiés d’après leur rapport avec l’ensemble. Cette situation peut être déstabilisante lorsqu’on ne connaît encore que l’approche traditionnelle où, à l’inverse, la progression est plutôt établie suivant la taille des unités de la langue (lettre -> mot -> phrase -> texte). Voici donc une proposition/position critique.

Pendant que, au secondaire, armés de leur nouvelle grammaire ou d’une grammaire pédagogique, enseignants et élèves sont poussés, contre vents et marées, à triturer les textes, à chambarder phrases et paragraphes, à chercher la minuscule nuance ou l’éclairage particulier qu’apportent au récit, par exemple, le déplacement d’un complément de phrase ou l’ajout d’un marqueur de relation pertinent, au collégial, plus libres, les étudiants découvrent toute la richesse de la langue, la puissance de la littérature et la beauté de la poésie qued’aucuns voudront par la suite continuer d’approfondir à l’université. Secondaire et collégial, deux ordres où se développe et mûrit l’appropriation de la langue. Mais quelle langue et quelle grammaire les élèves ont-ils pu intérioriser au

cours de la traversée du secondaire ? Quelle est ou devrait être la place des apprentissages linguistiques au collégial ? À quelle compétence en français les étudiants de collège sont-ils en droit de s'attendre des enseignants de cette discipline et des enseignants des autres disciplines ?

Je mets immédiatement fin à ce discours interrogateur qui ne va nulle part et qui déjà me lasse, moi qui, il y a plus de trois décennies, ai été marqué par l'à-propos et la pertinence de l'enseignement de deux professeurs de français du collégial qui faisaient aussi office de chargés de cours à l'université. Je les sentais si imprégnés des textes dont ils dévoilaient la profondeur que j'en serais viré Savard si ma mère m'eût donné quelque talent d'écrivain. Vite ébloui par tant de luminosité langagière, je me suis presque aussitôt réfugié dans le giron plus concret du domaine grammatical, qui, depuis, me nourrit et que j'alimente aussi. En fin de parcours d'une carrière bientôt quadragénaire, quelle occasion de revenir ici sur la jonction entre la pensée et sa concrétisation dans et par la langue, sur ce qu'on appelle rédaction au primaire, production de textes au secondaire et textualisation aux ordres d'enseignement supérieurs !

Analyse d'un texte

Prenant en arrière-plan le texte d'un cafiste assidu — chacun aura reconnu sous ce mot l'étudiant qui fréquente un centre d'aide en français –, je puiserai dans le petit pacson du savoir établi et des connaissances en gestation quelques manières de façonner l'arrimage entre texte et grammaire. La traversée pourrait comprendre nombre d'étapes, mais nous n'allons faire escale qu'aux enseignes structure du texte et organisation des phrases. Mais voici d'abord le texte, c'est-à-dire le prétexte à cette réflexion.

Le texte intégral de Philippe

1 *Il y a environs un ans, moi et un de mes amis avions pris un petit coup et lui il habitait près d'une*
2 *rivière, alors nous avions décidé d'aller faire un tour de canot sur la rivière. Après environs quinze*
3 *ou vingts minutes, nous avions aperçu une petite île au loin. Alors, nous nous approchâmes et*
4 *débarquions près d'une pointe de l'île. Je demandai donc à mon ami Sam d'attacher le bateau après*
5 *un arbre. Toutefois, Sam, était un peu réchauffé, et il attacha le bateau à moitié, mais sans que je*
6 *m'en rendre compte. Après quelques minutes sur cette petite île déserte, nous avions décidé de*
7 *quitter. Lorsque l'on arriva au point d'arimage, le bateau n y était malheureusement plus. Je regardai*
8 *alors par terre et j'aperçu un bout de corde. Sam avait tellement mal attaché le bateau, que*
9 *son noyau c'était défait lui-même. Moi et Sam avions alors été oubligé de revenir chez eux à la*
10 *nage, ça avait pris environs une demi-heure à cause du courant qui était très fort.*

Regard sur le texte

Dans ce genre d'écrit, ce qui compte, ce sont non seulement les idées, mais aussi leur agencement. Ici, à l'escale du texte, le convive n'a rien de bien consistant à se mettre sous la dent. Le dernier service (retour à domicile) suit immédiatement l'entrée (départ du domicile) : rien entre le début et la fin. Même l'effet d'imprévu qui devrait caractériser le punch final est raté du fait que, dès la fin de l'entrée (cinquième ligne), l'auteur indique que le bateau n'était qu'à moitié attaché. Un bel exemple d'écrit pour lequel le dessein d'écriture n'a été ni établi ni clarifié : même pas de titre. Des médecins pour remédier à ces maux ? Évidemment, des enseignants experts capables de détecter les lacunes et de susciter des prises de conscience chez leurs étudiants !

Il y a fort à parier que si la consigne de rédaction avait comporté des indications, telles que « donner un titre » ou « répartir le texte en au moins trois paragraphes », le scripteur se serait rendu compte que son texte monobloc comptait au moins deux parties et qu'il avait oublié de rapporter l'essentiel. Cette carence du produit peut être également attribuable à une absence de planification. Or, planifier représente l'étape cruciale qui sous-tend la réalisation de tout travail, qu'il soit scolaire ou autre ; c'est en quelque sorte une stratégie transversale de résolution de problème à laquelle Philippe n'a pas l'habitude de recourir selon toute vraisemblance. Cette stratégie, qui

correspond à la première étape du processus rédactionnel, les deux autres étant la rédaction et la révision, permet en effet l'établissement des idées constitutives du texte et leur agencement séquentiel en vue de créer un effet sur le lecteur.

L'étape de planification sert au scripteur à circonscrire l'ensemble des actions ou des changements qui interviennent entre une situation initiale et une situation finale ; malheureusement, elle est trop souvent escamotée et semble particulièrement laissée pour compte par les non-experts. C'est le cas de Philippe qui ne mentionne rien de ce que son copain et lui sont allés voir ou faire dans l'île. Même au niveau de la formation universitaire, ce sont presque toujours les étudiants faibles ou moyens seulement qui soutiennent qu'il est préférable de dresser le plan du texte une fois qu'en est terminée la rédaction. Si cette façon de procéder permet à ces scripteurs naïfs de relever le cheminement spontané, voire intuitif, qu'ils ont suivi au moment de l'écriture, elle les empêche d'en voir les carences profondes, d'en déceler l'absence d'éléments essentiels.

Les lacunes peuvent également concerner les points peu probables. Par exemple, dans le texte de Philippe, il ne semble guère vraisemblable que « nos deux amis » aient pu, en une demi-heure, revenir de l'île en nageant à contre-courant, eux qui n'avaient aperçu l'île, au loin, qu'après avoir descendu la rivière en canot pendant quinze ou vingt minutes. En réalité, dans l'évaluation du temps nécessaire au retour, Philippe n'a sans doute pas pris en considération les éléments « au loin » et « à cause du courant qui était très fort » ; le premier indique qu'il leur a fallu plusieurs minutes de plus (que vingt) pour atteindre l'île, ce qui porte le temps nécessaire à l'aller à environ trente minutes ; le second manifeste que le retour à la maison a été ardu, d'autant plus qu'à la nage, il est peu probable qu'on aille aussi vite qu'en canot. À moins que, ici, le subordonnant « à cause de » ait été utilisé dans le sens de « grâce à », ce qui serait une erreur d'un autre acabit.

Voilà deux petits exemples qui mettent en évidence le fait que la planification et le retour sur la planification — ce dernier fait partie normalement de la révision — doivent permettre, entre autres, de faire prendre conscience des espaces vides ou des contenus trop lèges ; ensuite, il ne reste plus qu'à y remédier par l'ajout ou la rectification des éléments défectueux du texte.

Organisateurs textuels et mots référents

Mais un texte n'est pas qu'un magma successif d'idées ; il comporte une structure dont l'agencement est habituellement marqué par des organisateurs textuels d'ordre logique et d'ordre temporel qui diffèrent des termes de référence ou de rappel. Je précise cet autre volet en revenant au texte de Philippe, duquel texte j'extrais les quelques exemples qui apparaissent dans le tableau que voici.

Organisateurs textuels		**Mots référents**	
Connecteurs logiques	Connecteurs temporels	Pronoms et déterminants	Noms
Donc (ligne 4) Toutefois (ligne 5) Alors (ligne 9)	Alors (lignes 2, 3) Alors (ligne 8)	Moi et un de... = nous Moi et Sam = chez eux Le bateau = son noyau	Canot = bateau

L'apprentissage des règles de politesse n'étant sans doute pas encore terminé chez cet étudiant, je passerai sous silence la mention prédominante du « moi » sur celle des autres [*moi et un de mes amis* (ligne 1), *moi et Sam* (ligne 9)] pour analyser sommairement les exemples du tableau précédent au regard de l'appropriation de la langue. D'entrée de jeu, en ce qui a trait à la référence, le texte montre que ce jeune ne maîtrise que les rudiments, à savoir qu'il passe correctement de l'indétermination (*une île ; une rivière*) à la détermination (*cette île ; la rivière*) et que les pronoms de rappel convien-nent également (*moi* = je ; *moi et un de* = nous), mais le tout se gâte rapidement.

Les problèmes relatifs à l'utilisation des connecteurs se manifestent du début à la fin du texte. En effet, à la première ligne, le connecteur d'addition « et » qui précède « lui il habitait » ne fait aucun sens si ce n'est qu'il rappelle la manière d'écrire des débutants qui sentent le besoin de relier par « et » les diverses idées constitutives d'un texte.

Mais les difficultés concernant l'usage des connecteurs prennent surtout de l'ampleur quand il s'agit d'indiquer la conséquence. En dix lignes, Philippe utilise à quatre reprises le mot « alors » : d'évidence, les deux premières occurrences (2^{e} et 3^{e} lignes) ne marquent pas vraiment le temps, mais indiquent-elles davantage la conséquence ?

Seule l'occurrence de la 8e ligne marque le temps et seule celle de la 4e ligne indique une conséquence. Parallèlement se révèlent en emploi fautif le marqueur de conséquence « donc » (4e ligne), car Philippe aurait fort bien pu attacher lui-même le bateau, et le marqueur d'opposition « toutefois » (5e ligne) qui, lui, indique la cause (*Parce que Sam était réchauffé, il …*).

S'ajoutent à cela quelques problèmes relatifs au bon usage des mots référents, comme le montrent l'emploi de l'expression « chez eux » au lieu de « chez lui » (9e ligne) et le fait que, dans le terme « son noyau », le possessif renvoie à « bateau » sur le plan syntaxique et à « corde » sur le plan du sens.

À la suite de ce survol du texte de Philippe, pas facile, me direz-vous, pour un enseignant du collégial d'accompagner, au bon niveau, la réflexion ou le retour que chaque étudiant doit faire sur chacun de ses textes. Ainsi, c'est à l'enseignant efficace qu'il revient, quand il y a lieu, de dresser pour ses étudiants les consignes minimales et, pour chaque travail, de préciser ses exigences concernant la planification, la mise en texte et la révision finale minutieuse du produit. Le rôle de l'enseignant consiste à accompagner l'étudiant dans la résolution des problèmes qui lui sont soumis, ce dont font partie, quelle que soit la discipline en cause, la production de textes ou la réalisation de n'importe quel rapport scolaire. L'attention du pédagogue et didacticien peut ou doit aussi porter sur l'organisation particulière de chaque phrase ainsi que sur la qualité et la variété générale de l'ensemble des phrases.

Regard sur les phrases

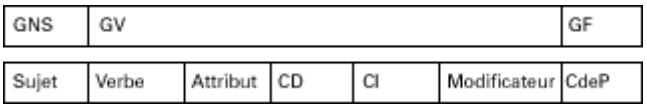
Arrive maintenant le domaine de la phrase, celle que je définis comme « une unité systémique de communication, composée de mots formés de sons ou de lettres représentant ces sons, dont la signification provient à la fois du sens des mots, de leur agencement morphosyntaxique (intergroupe et intragroupe) d'où découle son organisation syntaxique, de même que du contexte d'énonciation dans lequel elle se trouve située[1] ».

J'aborde ce volet avec une certaine réticence, car, dans la documentation grammaticale existante, on cherche presque en vain la cohérence explicative qui

permettrait aux étudiants de saisir aisément la diversité qu'il est possible de donner à l'agencement de chaque unité de pensée. En effet, la grammaire traditionnelle met l'accent sur la morphosyntaxe (relations d'accord entre les mots) et sur la morphologie alors que la grammaire dite nouvelle s'intéresse davantage au domaine de la syntaxe. Entre ces deux approches, un fossé immense que ni l'une ni l'autre ne semblent chercher à combler. Le schéma suivant, extrait de l'aide tutorielle du logiciel *Le Grammaticiel*[2], illustre ces approches.

Schéma comparatif des approches grammaticales nouvelle et traditionnelle

Selon l'approche dite nouvelle, celle de la phrase P, les enseignants sont d'abord invités à montrer la simplicité de l'organisation de la phrase, qui compte un maximum de trois groupes. Mais cette réduction n'a de simple que l'apparence, car le groupe du verbe, qui comprend le verbe conjugué, le complément direct, l'attribut et le complément indirect, sert de fourre-tout.



Selon l'approche traditionnelle que véhiculent encore bien des grammaires scolaires et dont le représentant le plus utilisé est sans doute *Le bon usage* de Grevisse et Goosse, une phrase peut être constituée de un ou de plusieurs groupes dont l'ordre n'est pas prédéterminé, même si l'usage impose à ce sujet un certain nombre de contraintes. Et le travail d'enseignement-apprentissage ou d'appropriation de la langue revient ici à développer l'habileté à établir dans chacune, avec exactitude, les accords grammaticaux dans chaque groupe et entre les groupes (niveau de la phrase), et à construire des phrases correctes sur le plan syntaxique mais différentes selon l'ordre des groupes que chacune d'elles contient (variété syntaxique).

Qu'il me soit permis de relever que, dans le texte de Philippe, la variété syntaxique semble plutôt limitée, en ce sens que la moitié des phrases commencent soit par un complément de phrase, soit par un connecteur logique ou temporel :

Il y a environs un ans, moi et un de mes amis avions pris un petit coup. Alors nous avions décidé d'aller faire un tour de canot sur la rivière.

ou, encore, par le sujet qui est immédiatement suivi du verbe :

Moi et Sam avions alors été oubligé de revenir chez eux à la nage. Ça avait pris environs une demi-heure à cause du courant qui était très fort.

Un texte sans inversion, sans mise en relief, sans incise, etc., manifestement routinier sur le plan syntaxique : beaucoup d'addition (*et*), mais seulement quatre propositions subordonnées dont une seule relative. Pourtant, cet étudiant aurait au moins dû retravailler l'organisation des trois premières phrases, soit les deux premières lignes du texte, en fusionnant la deuxième dans le groupe du sujet et en plaçant l'expression de la réticence à la fin de la phrase, ce qui aurait pu donner ceci :

Il y a environ un an, un de mes amis qui habitait près d'une rivière et moi avons décidé d'aller faire un tour de canot même si nous avions pris un petit coup.

Certes, Philippe pourrait toujours arguer que son enseignant a compris ce qu'il voulait dire de telle sorte qu'il ne valait pas vraiment la peine de réarticuler le texte, mais la maîtrise de l'écrit, voire celle de l'oral, excède largement le discours utilitaire. C'est à l'enseignant qu'il revient de formuler clairement des exigences relatives à l'emploi de certaines structures complexes en posant des défis à ses étudiants et en leur fournissant au besoin des modèles pour les relever.

Parmi ces défis relatifs à l'acquisition de la variété syntaxique prennent place les trois cas suivants de postposition du sujet au verbe ; je les dispose en ordre croissant de difficulté :

- *En octobre quittent les oies blanches.*
- *Arrivent maintenant sur scène deux nouveaux acrobates.*
- *Accompagnaient ma lettre trois notes concernant la gestion de ton dossier.*

Le premier exemple fait voir qu'il est relativement facile de placer le sujet après le verbe si la phrase commence par un complément de phrase ; le deuxième montre

qu’une phrase déclarative positive peut fort bien débuter par le verbe et se terminer par le sujet ; le troisième exemple illustre qu’il est même possible, dans une phrase déclarative positive, de postposer le sujet à la fois au verbe et au complément direct.

Et la syntaxe influe sur la morphosyntaxe. Dans la phrase *Chaque hiver reviennent les vents du nord*, le sujet suit le verbe, mais il le précède dans *Chaque hiver ramène les vents du nord*. Un jeu, me dira-t-on ? Eh bien non ! Les accords témoignent de la structure et celle-ci est également porteuse de sens, ainsi que l’indique la définition de la phrase que j’ai donnée précédemment, à la manière des notes qui établissent la mélodie.

L’expertise la plus cruciale chez un enseignant

Dans cette démarche de réflexion sur le texte, de révision syntaxique, le travail d’accompagnement qui revient à l’enseignant ne se fait pas au hasard. En effet, s’il est expert, l’enseignant arrive à prévoir, pour en prémunir ses étudiants, les principales lacunes à éviter, mais son expertise la plus cruciale concerne le retour maïeutique qu’il peut effectuer avec ceux dont la production écrite présente de réels problèmes. Autrement dit, chaque étudiant doit parvenir, sous l’égide de son enseignant expert, à trouver ce qui ne va pas dans son écrit, tant en ce qui a trait au contenu (par exemple, absence de la partie centrale) qu’en ce qui concerne l’organisation (par exemple, emploi fautif des organisateurs textuels).

À la suite de chaque questionnement consécutif à l’action, il revient à l’enseignant d’amener ses étudiants à faire la synthèse des processus cognitifs qu’ils ont utilisés, et ce, pour que ce travail de réflexion puisse être réinvesti dans un ultérieur rapproché. Il n’importe pas tant d’enseigner aux étudiants les procédures de résolution de problèmes que de les amener à utiliser en contexte ces procédures pour surmonter de réelles difficultés. Tout se passe pour ainsi dire comme pour l’apprentissage de la langue. N’apprend-on pas à parler avant de réfléchir sur le langage ? Cette réflexion n’est qu’une invitation à travailler au ras du sol, avec ceux qui en ont besoin, à disséquer le complexe pour mieux l’apprêter, à le faire décortiquer pour mieux le rendre appropriable et l’intégrer à l’action.

1 ROY, Gérard-Raymond, « Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, no 1, p. 167-196 ; Gérard-Raymond ROY et Mario DESILETS, 1998. Retour

2 DÉSILETS, Mario, et ROY, Gérard-Raymond, *Le grammaticiel*, éd. rév., [Logiciel], Sherbrooke, Studio Explomédia 2000. Retour



Gérard-Raymond Roy

Professeur titulaire, département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke