

**Québec français**



## **Le sens de la grammaire** **Entrevue avec René Lesage**

Godelieve De Koninck

---

Number 117, Spring 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56095ac>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this document

De Koninck, G. (2000). Le sens de la grammaire : entrevue avec René Lesage. *Québec français*, (117), 58–60.



**Donc, les considérations les plus évidentes, et peut-être les plus simples à régler, seraient l'orthographe et l'usage. Nous sommes d'accord : il y a des structures à nommer. Mais la grammaire, c'est plus que cela.**

Oui, il reste enfin la grammaire comme telle, c'est-à-dire la syntaxe et la morphologie, la description structurale de la langue en général. Déjà, on pourrait dire qu'il faut décrire les structures pour traiter l'orthographe et l'usage. La question demeure toutefois : au-delà de cette perspective, faut-il enseigner systématiquement la grammaire ? Je réponds par l'affirmative dans la mesure où cette connaissance est essentielle comme outil de compréhension et de production à l'écrit. La grammaire, comme elle est de plus en plus enseignée aujourd'hui, comme elle est proposée dans le nouveau programme de français, a cette fonction. S'il faut modifier la méthode d'analyse et, conséquemment, la nomenclature, les procédures descriptives et les termes nouveaux devront servir tout autant dans l'enseignement de l'orthographe et de l'usage.

**Qu'est-ce que cela veut dire : « comme elle est enseignée aujourd'hui » ? Est-ce tellement différent ?**

La description grammaticale s'appuie sur différents modèles linguistiques qui proposent une analyse de la phrase en constituants. N'allons pas plus loin. Regardons plutôt la perspective didactique.

La phrase est l'unité de base dans l'analyse. D'un côté, elle est un pivot dans la construction du discours, du texte, d'un autre côté, elle est le résultat de l'assemblage d'éléments (de mots), appelés constituants. Ainsi, les différents modes d'assemblage définissent le pourtour de la phrase et contribuent à façonner le texte.

La grammaire comme telle consistera à étudier plus spécifiquement la construction de la phrase qui devient ainsi l'unité de base dans l'analyse. On cherchera les propriétés qui la caractérisent comme ensemble. De là viennent les notions de types de phrases, déclarative, interrogative, etc. et de formes de phrases, affirmative, négative, emphatique, etc.

On a pris l'habitude, depuis un certain nombre d'années, d'analyser les phrases en introduisant la notion de groupe. On considérera désormais que la phrase est le résultat d'un assemblage de constituants, dans un ordre hiérarchique donné, ce qui implique des règles d'assemblage. L'étude de la phrase consiste dans la reconnaissance de ces règles, qui découlent essentiellement des propriétés formelles des constituants. On examine alors les relations de solidarité entre les mots, les groupes de mots, pour déterminer leur composition, leur niveau hiérarchique dans la construction de la phrase et enfin leur fonction. Comme il s'agit de propriétés formelles, il sera fait appel à des techniques qui évitent soigneusement de recourir au sens, encore que ce soit inévitable dans certains cas. On a recours à des « manipulations » sur les constituants, effacement, addition d'éléments, modification de l'ordre des mots.

Tous les types de phrases, toutes les formes de phrases, tous les agencements de constituants sont définis par rapport à une phrase dite de base, prise comme point de départ. Cette phrase de base correspond à la structure déclarative, affirmative, comportant minimalement, dans cet ordre, un groupe sujet et un groupe verbe, auxquels peut s'ajouter un complément de phrase. Si je situe en un mot la méthode, je dirais que la grammaire scolaire s'intéresse désormais à la syntaxe.

**En quoi peut-on dire que c'est une amélioration ?**

Je n'irai pas dans le détail. Je reste dans l'ordre du très général. Pour le détail, il faut regarder les ouvrages et les manuels. La réponse à cette question tient en deux observations. L'analyse en constituants, qui prend son point de départ à la phrase, permet de mieux situer l'enseignement de la grammaire dans la perspective des savoirs lire et écrire. C'est en effet la phrase qui est l'unité de base dans la construction du texte, c'est la phrase qui livre un résultat d'assemblage de constituants interprétable dans le discours, pour une situation donnée. De cette manière, toute modification de type, de forme, d'ordre des constituants prend son sens seulement dans la construction du discours. Cette perspective n'était pas nécessairement présente dans une grammaire du mot.

Deuxièmement, la phrase se comprend d'autant mieux que l'on a saisi les différents niveaux de sa construction. Or, l'analyse en constituants est

une analyse qui permet de reconnaître des assemblages et de les situer à tel ou tel niveau dans la construction de l'ensemble. Cette dimension a pu être oubliée dans l'analyse qui prenait son point de départ au mot.

**Si je comprends bien, le programme et les nouveaux manuels qui respectent cette forme d'analyse vont dans ce sens, c'est-à-dire l'analyse en constituants, et il est bien qu'il en soit ainsi ?**

Oui, tout à fait. C'est pour cela d'ailleurs que j'ai recommandé à mes étudiants l'achat du manuel dont j'ai parlé tout à l'heure. Je dois dire qu'il est très bien fait, ce qui m'autorise à le critiquer sans détour sur certains points. Il n'est pas exclu que j'adopte un autre manuel l'an prochain, pour éviter de me faire le promoteur d'un seul point de vue.

**Qu'est-ce qui devrait jouer dans la décision de recommander un manuel dans l'enseignement secondaire ?**

Le manuel que j'ai retenu cette année présente trois caractéristiques intéressantes. Il est écrit dans une langue sobre, mais qui ne fait pas de compromis sur les rapports du maître et de l'élève. Le discours y demeure distancié, sans recherche artificielle pour se rapprocher du lecteur adolescent. C'est en fait le discours d'un manuel de référence. C'est là la seconde caractéristique. Je crois que pour la description grammaticale, il y a un besoin pour de nouveaux manuels de référence auxquels les élèves auront accès à chaque fois que le recours au modèle descriptif de la langue sera nécessaire. Je parle bien ici de manuels qui ne contiennent pas d'exercices. Il s'agit de développer l'habitude de la consultation des ouvrages de référence. Ces manuels ne remplacent pas les dictionnaires, cela va de soi. La troisième caractéristique tient au fait que le manuel présente une description globale de la langue, incluant notamment un exposé sur le lexique.

Quant aux cahiers d'exercices, il en faut bien sûr. Leur choix relève d'une certaine conception de l'enseignement de la grammaire. Les exercices seront d'autant plus efficaces qu'ils seront en lien avec l'activité de lecture et d'écriture. Des exercices qui auraient pour seule fonction de développer les habiletés dans l'analyse selon les cadres du programme seraient à rejeter.

**Le monde de l'édition étant fort actif lorsque l'occasion de produire du nouveau matériel scolaire se présente, avez-vous des réserves sur cette « nouvelle grammaire » et, par voie de conséquence, sur les manuels qui vont en découler ?**

Je retiens trois points, parmi d'autres. Le premier vise la nomenclature. Le second porte sur la méthode d'analyse. Le troisième prolonge le second et pose la question de savoir comment exploiter la description grammaticale en classe.

Les manuels proposent une modification parfois radicale de la terminologie. Je ne suis pas certain qu'il était utile d'aller aussi loin. D'autant plus que l'analyse grammaticale par reconnaissance des groupes constitutifs de la phrase se pratiquait déjà de plus en plus dans les classes (du moins je le crois), depuis un certain nombre d'années. Au fond, le nouveau programme est venu généraliser une pratique qui tendait à se répandre. Était-il absolument nécessaire d'abandonner la terminologie en usage ? Pour ma part, je crois que quelques ajustements auraient suffi, d'autant plus que les modifications proposées dans le programme et les manuels ne sont pas le résultat d'un consensus dans le monde francophone. Nous risquons, là comme ailleurs, encore une fois, de faire cavaliers seuls, et peut-être pas pour le mieux. Pourquoi faut-il absolument abolir la notion d'article dans tel manuel alors que cette classe de déterminants est reconnue dans tous les dictionnaires ? Au nom d'une certaine rigueur, naïveté ou prosélytisme, on risque de semer la confusion et de compromettre à la limite une révision louable à bien des égards. Là, je crois que les auteurs de manuels sont victimes du modèle linguistique au point d'en oublier tout souci de continuité dans l'enseignement.

On pourrait citer d'autres cas. La notion de complément est généralisée, ce qui est très bien. L'idée d'expansion à partir d'un N noyau est mise en évidence et elle est particulièrement utile en enseignement de la lecture et de l'écriture. Ainsi, l'adjectif épithète et le complément du nom

sont tous les deux vus comme compléments au titre d'expansions du nom au sein du groupe nominal. Mais fallait-il pour autant laisser tomber l'étiquette d'épithète, acceptée de tous, enseignée depuis je ne sais plus combien d'années et quand même commode ne serait-ce que pour rappeler que l'adjectif épithète doit s'accorder avec le N noyau ? Sans compter que le rapport de sens n'est pas le même entre le complément du nom comme tel et l'adjectif épithète. Sans compter non plus que les propriétés de distribution dans la phrase diffèrent. À vouloir trop éliminer les critères de classement qui relèvent du sens, on perd du côté de la compréhension.

Je ne voudrais pas entrer dans le détail sur tout ce qui relève des compléments du verbe. Disons que les compléments d'objet directs et indirects deviennent des compléments directs, que des compléments traditionnellement appelé compléments du verbe, reconnus comme des circonstanciels sont désormais des modificateurs, que d'autres, comme les anciens compléments de manière, deviennent des compléments détachés du nom. Et enfin que le verbe « être » est un verbe transitif indirect dans : « Marie est à Montréal aujourd'hui ». Là, c'est à la fois la nomenclature et le modèle d'analyse qui sont en question. J'hésite à condamner les choix qui ont été faits. Disons toutefois que je suis très réservé.

Le second point a trait à la méthode d'analyse. J'entends par là les choix didactiques. Je ne prendrai qu'un exemple. J'ai fait état tout à l'heure de la phrase de base. Elle sert de point de départ, dans un modèle donné, pour situer les différentes organisations de la phrase. Dans le manuel que j'ai recommandé à mes étudiants, les élèves sont constamment invités à faire passer toute analyse par le recours à la phrase de base. Il y a là, à mon avis, un excès d'analyse, de pointillisme dirais-je. Je suis pour ma part de ceux qui plaident en faveur d'une saisie directe des phénomènes grammaticaux, sans qu'il soit nécessaire à chaque fois que l'on est en face d'une interrogative, par exemple, de recourir à la phrase déclarative affirmative pour voir les changements. À mon avis, l'inversion du sujet, par exemple, doit s'observer directement. En demandant à mes étudiants de reconstruire toujours la phrase de base, en toute analyse, je me sens un peu, disons-le, dinosaure ! Lisez attentivement le programme de français, il donne souvent trop dans le détail.

Le troisième point soulève la question de ce que l'on va faire en classe. Je crains que les nouvelles grammaires ne soient suivies de cahiers d'exercices portant exclusivement sur la reconnaissance des groupes fonctionnels, de façon mécanique, sans considérer l'objectif premier de la description de la grammaire, qui est le développement des habiletés en lecture et écriture. Je crains aussi que l'on ne « s'amuse », trop souvent et trop longuement, à recourir en classe et dans des manuels à la technique arborescente pour la représentation de la structure des phrases. Or, cette technique est lourde, elle est mécanique et, pendant qu'on s'y adonne, il ne se fait pas de lecture et d'écriture. Les belles constructions ont peut-être leur sens dans la réflexion grammaticale, mais elles n'ont pas leur place dans l'enseignement.

**Si elles n'ont pas leur place dans l'enseignement et ont alors un caractère factice, que devrait faire l'enseignant s'il veut respecter l'objectif premier de la grammaire, à savoir soutenir la lecture et l'écriture ?**

À mon avis, il ne faut surtout pas perdre de vue la raison de l'enseignement grammatical. Tiens, je donne un dernier coup de griffe. Dans le programme de français, on dit que l'élève doit planifier sa lecture de textes descriptifs, narratifs et *tutti quanti*. La belle affaire ! J'appelle cela de la pédagogie à pas d'ours. L'élève doit lire et écrire, comprendre ce qu'il lit, être capable de donner du sens à ce qu'il écrit. Les cadres d'analyse textuelle, de même que les modèles pour la description grammaticale ne sont que des instruments au regard de ces objectifs. On n'y recourra que dans la mesure où ils favorisent la compréhension. Je ne vois pas cette perspective, ou si peu, dans les manuels, et encore moins dans le programme de grammaire.

Pour illustrer la manière dont je vois les choses, je vais recourir à un exemple. Soit les phrases : « Marie lui souriait avec tendresse » et « Marie le regardait sourire aux lèvres ». Nos procédures formelles feront reconnaître dans « avec tendresse » un modificateur du verbe, parce que ce groupe prépositionnel peut être remplacé par un adverbe. Dans le deuxième cas, on dira que « sourire aux lèvres » est complément du nom « Marie », c'est un complément détaché. En effet, il correspond à la formule : « Marie, qui avait

le sourire aux lèvres », qui est typique de ces compléments. Comme manipulations formelles, c'est parfait. Multiplions les exercices. Erreur. Ces phrases détachées ne prennent pas en compte le dynamisme communicatif, qui fait que, au fond, les deux exemples se ressemblent plus qu'ils ne diffèrent, puisqu'avec l'ordre des mots adopté, les deux compléments sont sous la gouverne du verbe.

Comparons maintenant : « Marie, avec tendresse, lui souriait ». « Marie, souriraux lèvres, le regardait ». Y a-t-il vraiment une différence entre les deux exemples ? On voit le glissement du complément de la première phrase hors de la gouverne du verbe, vers le sujet, traduisant ainsi plus l'attitude de Marie que la manière de sourire. À quoi serviraient les exercices systématiques ici pour distinguer les modificateurs des compléments détachés du N, le noyau du groupe sujet ? Ces phrases s'étudient dans des contextes, dans des textes, dans la mesure où elles contribuent à la construction du sens global. La distinction entre modificateurs et compléments détachés du nom, c'est un cadre minimal, qui ne se veut pas trop contraignant (la grammaire ne peut en effet rendre compte de toutes les structures), pour mieux discuter le sens des énoncés.

Enfin, considérons maintenant l'arrangement suivant : « Avec tendresse, Marie lui souriait ». « Souriraux lèvres, Marie le regardait ». La position détachée au début est ici typique du complément de phrase. En cette matière, le cas de « avec tendresse » est à mon avis indécidable : la position du complément en tête de phrase ne constitue vraiment pas une mise en relief. Dira-t-on alors que, ici, il est complément de phrase, tout à l'heure modificateur de verbe et même, lorsqu'il précède ce dernier, modificateur du verbe qui a aussi l'allure d'un complément détaché du nom ? Pourquoi pas, finalement, si cette manière de faire de la grammaire, qui prend en compte l'ordre dans lequel l'information est distribuée dans la phrase, permet d'accéder à une compréhension plus fine de l'écrit ? À mon avis, c'est là le rôle essentiel de la description grammaticale.

Dès que l'on met la grammaire à l'épreuve du texte suivi, la perspective change radicalement et c'est cela qu'il faut garder en tête : le texte dans sa globalité.

**Les reproches ont été nombreux depuis l'implantation du nouveau programme : pas assez de formation, changements trop radicaux, manque de temps pour s'habituer, etc. Pensez-vous que l'adaptation des enseignants à la « nouvelle grammaire » soit une opération aussi difficile et aussi complexe qu'elle l'est souvent présentée ?**

Je ne crois pas. Il y a nombre d'ouvrages qui permettent aux enseignants de se mettre à jour. Je devrais dire : qui leur ont permis de se mettre à jour. Tout enseignant formé en français a le souci, je suppose, de prolonger sa formation par la lecture d'ouvrages sur la grammaire. Je citerai, par exemple, la *Grammaire française* de Roger Gobbe et Michel Tordo qui présente de façon synthétique et fort claire tout le modèle d'analyse en constituants. J'ajouterai un autre livre, plus costaud, qui fait en quelque sorte la synthèse de la réflexion grammaticale moderne en France, la *Grammaire méthodique du français* de Riegel et Pellan. C'est un ouvrage que tout enseignant devrait avoir dans sa bibliothèque. Et avec cela, il pourra se passer du discours didacticien, surtout quand ses auteurs font la promotion de leurs manuels et même de cours suivis ici et là, y compris à l'université.

**Ma dernière réflexion revient au titre de notre entretien, « Le sens de la grammaire ». J'y vois une double interprétation. La grammaire a un sens ; elle dirige la lecture et l'écriture. Ce sens est aussi synonyme de signification ; elle donne prise à deux opérations intellectuelles de première importance et pas seulement dans le monde scolaire. Seriez-vous d'accord ?**

Il y a là un jeu sur les mots. Le sens de la grammaire, c'est d'une part la réponse à la question : pourquoi enseigner la grammaire ? C'est aussi la réponse à une question qui porterait sur la manière d'enseigner la grammaire. Je réponds qu'elle est indissociable de la lecture et de l'écriture, qu'elle est indissociable du texte et finalement du sens.

\* Professeur au département de langues, linguistique et traduction, Faculté des lettres, Université Laval.