

**Québec français**



## **Redécouvrir la grammaire**

Danielle Forget

Number 66, May 1987

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45340ac>

[See table of contents](#)

---

**Publisher(s)**

Les Publications Québec français

**ISSN**

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

**Cite this article**

Forget, D. (1987). Redécouvrir la grammaire. *Québec français*, (66), 85–88.

# redécouvrir la grammaire

danielle forget

Quand on est un enseignant et qu'on doit évaluer des textes produits par des enfants du primaire, on sait qu'un des principes fondamentaux de l'écriture - depuis son application par le nouveau programme de français - est la prise en considération de la situation de communication. Un texte, pour être signifiant, doit être construit avec une intention particulière, dirigée vers le ou les récepteurs éventuels, en un moment et en un lieu précis. Mais concrètement, dans une situation de classe, quels sont les moyens mis à la disposition de l'enseignant pour vérifier si ces conditions d'adéquation ont été satisfaites? J'essaierai de démontrer comment certains éléments grammaticaux ont un rôle essentiel à jouer pour la rédaction et l'évaluation des textes, dans une perspective de communication.

## Repenser l'écrit...

Le code de l'oral, trop longtemps oublié dans l'enseignement, fait maintenant partie, depuis quelques années des contenus d'apprentissage des enfants et ce, dès leur entrée à l'école. Les outils pédagogiques étant rares sinon inexistant, il a fallu se concentrer sur cet aspect et bien souvent faire preuve de créativité et d'invention dans les activités scolaires pour réaliser cet enseignement. La situation de l'écrit est à l'inverse de celle de l'oral, mais ne va pas sans poser quelques problèmes, elle aussi. Cette fois, les enseignants ont l'embaras du choix concernant les manuels de grammaire et cahiers d'exercices dont

ils peuvent s'inspirer. Seulement, quand on les utilise, c'est pour pratiquer surtout l'orthographe, un peu la morphologie et la syntaxe, bref, des aspects qui concernent le mot, la phrase et non le texte. Serait-ce que le texte ne comporte pas de règles structurelles? Et qu'en est-il de cette ouverture sur la situation de communication? Malgré toute la bonne volonté des enseignants et en l'absence de manuels scolaires adoptant cette perspective, il n'est pas facile de trouver quels éléments notionnels entrent dans ces « règles structurelles du texte », autrement dit, quel est le lien entre grammaire et texte.

Une équipe de chercheuses de l'Université de Sherbrooke<sup>1</sup> tente de combler cette insuffisance. Le but de cet article est d'utiliser une première tranche de résultats obtenus dans cette recherche de façon à faire apparaître les éléments grammaticaux qui sont en grande partie responsables, conjointement avec des éléments de la situation de communication, de la structuration adéquate des textes. Je ne prétends pas fournir ici une grille d'analyse exhaustive et définitive, mais au moins une piste qui pourrait être suivie par les enseignants lorsqu'ils ont à mener ou à provoquer des activités d'objectivation concernant la compréhension et la production de textes.

Au départ, nous avons cherché les moyens à utiliser pour stimuler l'habileté à écrire des textes narratifs chez les enfants et les éléments notionnels pouvant leur être indispensables dans cette entreprise. Pour ce faire, nous avons tenu à fonder notre recherche non pas uniquement sur les nombreuses études empiriques menées aux États-Unis ou en France, sur le développement conceptuel et langagier de l'enfant, mais sur des observations d'élèves en milieu québécois et sur leurs productions littéraires.

Les récits de science-fiction sur lesquels nous travaillons ont été produits par des enfants de 10 ans environ. Il s'agit de trois classes d'une école primaire d'East Angus qui ont été placées dans une situation d'écriture, la plus uniforme possible, de façon à s'assurer d'un degré de spontanéité égal des textes et à les faire porter sur un même thème. Voici quel était le point de départ de ces textes: les enfants ont visionné un vidéo très court montrant l'arrivée d'un vaisseau spatial sur la terre: la porte s'ouvrait et un être extra-terrestre (dont on ne voyait que le pied) en descendait. On leur demandait d'imaginer ce qui se passerait ensuite. L'important pour notre propos est que les enfants jouissaient d'une totale liberté dans la production de leur texte à partir de ce fil conducteur qu'était le vidéo, et n'étaient pas aidés par leurs enseignantes respectives. Par contre, leur rendement pouvait être stimulé par le fait qu'on leur proposait de conserver ensuite leurs textes pour former un grand album de classe.





Il n'y a pas que l'orthographe qui compte...

### A. Les débuts de récit

Les éléments notionnels propres à l'élaboration des textes ou à leur révision sont ceux qui appartiennent au code de la langue mais qui contribuent aussi à la mise en place de la situation de communication. Pour les aborder, simulons la position qu'occupe tout enseignant quand, devant un texte produit par un élève, il doit l'orienter, provoquer une évaluation. Remarquons que cette position n'est pas si différente de celle de l'élève lui-même qui doit, après une première version, prendre le recul nécessaire pour procéder à la révision de son texte.

Les débuts de récits sont particulièrement importants: s'ils sont réussis, il y a de fortes chances pour que l'enchaînement se réalise aisément, à la fois pour l'auteur et pour le lecteur. Que faut-il faire? tout simplement tenir compte de la situation de communication. Je m'adresse à un lecteur qui ne sait rien et que je mets progressivement au courant d'un certain nombre d'événements. L'auteur doit spécifier de qui il est question, où, quand, comment et pourquoi l'action s'est produite: des recommandations qui ne sont pas nouvelles mais qui prennent leur sens véritable dans le contexte situationnel. Prenons *Rosemanitouche en visite sur la terre*, raconté par Nancy<sup>2</sup>.

« Un jour un petit garçon nommé Pierre et une petite fille nommée Martine travaillaient dans la classe. Tout à coup Martine voit par la fenêtre une grosse bibite rose qui jouait dans la cour de récréation, toute suite Martine dit à Pierre regarde par la fenêtre il y a une grosse bibite rose. Pierre regarda par la fenêtre et voit la grosse bibite rose... etc. »

Ce récit nous apparaît très clair à cause de son introduction spatio-temporelle et de sa présentation des personnages.

temps: un jour  
lieu: dans la classe  
personnages: Martine, Pierre.

Parmi les éléments linguistiques sur lesquels repose cette présentation en début de récit, il y a l'usage qui est fait des déterminants. Les articles sont indéfinis au début:

un jour  
un petit garçon  
une petite fille  
une grosse bibite rose  
pour ensuite être repris dans le texte, mais d'une façon définie, cette fois:  
les deux enfants  
la grosse bibite  
ou encore par un démonstratif, pouvant être accompagné d'une proposition relative:  
cette grosse bibite rose qui venait d'une autre planète.

Même si dans les faits, on n'a toujours pas d'information sur cette « bibite rose » et qu'on ne connaît pas vraiment mieux ces « enfants », le récit au fur et à mesure de sa progression, nous familiarise avec eux et autorise l'emploi du défini. Ainsi, l'introduction du récit, comme règle générale, sert à effectuer la « mise en scène » et elle le fait par l'emploi des indéfinis. Puis, des mots, qu'on appellera « anaphoriques » permettront de renvoyer à ces objets et personnages présentés dans la mise en scène: ce renvoi est effectué principalement par les définis et les démonstratifs.

Ève intitule son texte: *La drôle de vie*<sup>2</sup> et commence ainsi son récit:

« En premier nous avons vu des traces de bonhomme de luniver. Il était à l'école! Il a grimper dans tous les jeux. Je crois qu'il aimait ça. Les deux enfants l'on vu puis partir dans la cour de récréation pour le retrouver ».



Un lecteur averti ne pourra s'empêcher de noter les fautes orthographiques. Ce n'est pourtant pas ce type de maladroites qui retiendra notre attention. Regardons plutôt ce début qui n'en est pas un: en effet, l'élève a omis de nous présenter le sujet et les personnages, etc., bref de produire une « entrée en matière ». On aurait très bien pu imaginer une phrase introductrice précédant celle proposée et qui aurait été du type:

« Nous avons entendu dire, à l'école, qu'un être extra-terrestre pouvait venir nous visiter. Alors un matin, mes amis et moi avons décidé d'entreprendre des recherches... etc. »

Cette introduction aurait permis d'enchaîner avec « en premier » qui suppose qu'un ensemble préalablement annoncé sera énuméré dans ses parties. De plus, elle spécifie le « nous » et introduit le personnage principal, l'extra-terrestre, précédé d'un indéfini « un ». En fait, tout le reste du texte devrait servir à construire son identification. On remarque aussi l'ambiguïté de la cinquième phrase, en ce qui concerne l'organisation spatiale et la narration. Qui participe à l'action? Un « nous » dont fait partie le narrateur - celui qui raconte - ou « les deux enfants », ce qui fait du narrateur un simple témoin? L'élève doit faire ce choix dès le départ et s'y tenir sans quoi la confusion risque de s'installer dans le récit. Ce qui est intrigant aussi, c'est que l'expression définie « les deux enfants » est employée comme si nous, les lecteurs, savions exactement de qui il s'agissait. Or ce n'est pas le cas. D'autre part, les indications spatiales ne sont pas toujours claires; c'est cette cinquième phrase, avec l'emploi de « partirent pour le retrouver », qui nous permet de déduire que les enfants n'étaient pas dans la cour de l'école, comme on aurait pu le croire, - l'emploi du « nous » au début, nous ayant orientés vers une fausse piste -. Par contre, si la phrase avait comporté, dès le départ, une identification spatiale, du type « les deux enfants, qui étaient dans la classe,.... », cette confusion aurait été évitée.

Qui raconte?  
Qui sont « les enfants »?  
Où sont-ils?

Voilà autant de questions que l'on se pose en cours de lecture et que le récit ne vient pas toujours éclaircir: au contraire

on y trouve souvent de fausses pistes qui embrouillent le lecteur. Comment déceler tout cela dans l'écriture? Par l'emploi que fait l'élève des articles et adjectifs définis, indéfinis, des démonstratifs, des pronoms personnels, etc., bref de tous ces éléments qui sont responsables de la détermination, c'est-à-dire de l'identification des « objets » du récit.

La qualité d'un récit consiste donc, entre autres choses, à identifier les « objets » du discours et à les faire passer graduellement de l'indéfini au défini. Le texte tisse une sorte de fil entre ces éléments. C'est le lien thématique, nécessaire à la progression du récit, dans sa production, mais aussi dans sa compréhension. C'est par lui que le lecteur peut suivre les différentes étapes de la narration sans perdre de vue de qui il est question, où se passe l'action, comment elle a pu arriver... etc. Si l'élève faillit à bien camper cette présentation et ne renseigne pas le lecteur sur les personnages, le lieu, le temps, il risque de brouiller les cartes dès le départ. Si, d'autre part, il effectue mal le lien thématique, en omettant, par exemple, de remplacer les indéfinis par des éléments anaphoriques appropriés, le lecteur perdra le fil.

Reprenons schématiquement le début du texte de Nancy pour en suivre le lien thématique. Les numéros utilisés ci-dessous renvoient à chaque proposition de l'extrait cité.

1. ... Pierre et Martine ...
2. ... Martine ...
3. ... Martine ... Pierre ...
4. ... Pierre ...

Ce bout de récit est bien structuré, car il pose des éléments inconnus au départ, qu'il reprend ensuite - dans un ordre qui peut être variable, soit comme sujet, soit comme objet du verbe - en tant qu'éléments connus (l'usage des noms propres au lieu de l'expression indéfinie « un petit garçon » en témoigne) sans sauter d'étapes. Le lecteur peut ainsi suivre sans heurt.

Nous venons de voir un exemple de « travail » à faire sur le texte, à cause d'un problème d'identification en début de récit: l'auteur fait comme si le lecteur savait tout, alors qu'il ne sait rien et qu'il faut tout lui préciser. Mais, il existe une autre tendance, à l'opposé cette fois, et qui nuit à une bonne construction de texte: elle consiste à trop dire. C'est le cas des nombreuses répétitions que l'on retrouve dans plusieurs textes d'enfants. On aura sûrement remarqué, par exemple, que Nancy répète l'expression « la bibite rose » d'une phrase à l'autre. Elle omet d'user de cette propriété textuelle

qu'est le lien thématique et de se servir des renvois à des éléments déjà mentionnés dans le texte. Ces renvois, nous l'avons vu, peuvent être assurés par les pronoms, les adjectifs démonstratifs, les articles définis, etc. Dans les conseils que l'enseignant donne à l'élève, il peut aussi lui suggérer l'emploi des expressions substitués, des synonymes, bref de toute construction qui, non seulement renvoie référentiellement à un objet déjà mentionné dans le contexte verbal, mais ajoute de l'information à son sujet. Ce serait le cas, par exemple, des expressions suivantes: « cette bibite deux fois plus grande que les enfants », « la bibite qui était énorme mais souriante ». Non seulement le lecteur sait de qui, de quoi il est question mais il en apprend plus à son sujet, ce qui relève l'intérêt et fait progresser le récit.

## B. « Et », le grand favori des mots de liaison

Les autres éléments grammaticaux qui ont retenu notre attention, sont les « mots de liaison », appelés aussi « mots de relation » ou « connecteurs », parce qu'ils sont chargés directement de l'enchaînement des énoncés et sont ainsi responsables de la constitution textuelle.

Les textes d'enfants que nous avons étudiés comportaient, pour la plupart, des connecteurs. Si l'emploi de ces éléments n'était pas étranger aux enfants, le problème le plus fréquent provenait de l'emplacement des connecteurs dans le texte: l'élève doit juger quels passages nécessitent tels mots de liaison, ce qui n'est pas un succès assuré:

« ...et il y a un ours rose qui dessant de cet objet volant, ont voit tout les pas que l'ours rose a fait dans le sable. Lucie qui travaille dans son livre, regarde par la fenêtre et voit ce beau animal rose... »

*L'ours rose, Marie-Andrée.<sup>2</sup>*

ou encore, il provenait du caractère répétitif de certains de ces mots de liaison:



« Et après Suzanne et François voulais aller avec les personnages imaginaires pour voir leur pays imaginaire pour avoir des amis imaginaires et ils ont été voir le pays imaginaire et ils ont trouvé le paysage très jolie et ils ont joué toute la journée avec le personnage imaginaire ».

Suzanne et François. Angèle<sup>2</sup>

« Il était une fois deux enfants qui jouait au parc et après ils avait un marcier qui descendait sur la planète terre et les deux enfants ont vu le marcier et les deux enfants ont couru pour aller le voir et ils ont été en voyage... »

Le marcier de la planète Mars.  
Marc<sup>2</sup>

Parmi les mots de liaison employés, le grand favori demeure le « et ». Seulement, le « et » est rarement employé avec son vrai rôle de conjonction de coordination - c'est-à-dire servant à rattacher des énoncés ou parties d'énoncés à fonction équivalente comme dans: « la pomme et l'orange sont bonnes », « je mange la pomme et je jette l'orange » -. Le caractère hautement répétitif du « et » dans un même texte, associé souvent à l'absence de ponctuation, me porte à croire que cet élément sert simplement de support à l'enfant pour raconter, enchaîner son histoire. Un peu comme ces éléments dits « phatiques » (« euh », « t'sais », « bon ») qui ne servent qu'à établir le contact ou garder la parole dans la conversation, l'enfant s'en sert pour souligner qu'il a quelque chose de plus à dire et procède ainsi comme à l'addition de parties pour constituer son histoire.

Ce n'est pas tellement le caractère répétitif du mot de liaison qui est dérangeant et qui devrait être souligné par l'enseignant, mais le flou des relations entre les événements du récit que cela engendre. En effet, les événements s'additionnent alors que le lecteur ne reçoit pas d'information sur la façon dont ces événements s'organisent les uns par rapport aux autres.

Les connecteurs « puis » (« pi ») et « après », « ensuite » ont souvent une utilisation assez semblable à celle du « et » phatique: ils servent à créer la linéarité du texte, c'est-à-dire à introduire les phrases qu'on ajoute les unes aux autres jusqu'à ce que l'enfant n'ait plus rien à dire. D'ailleurs ils sont souvent regroupés avec le « et »: « et après », « et puis », « et ensuite ». Dans ce cas, la relation entre les énoncés est plus explicite car, au moins, il s'établit un lien temporel, chronologique entre les événements.

Développer l'habileté à produire des textes consiste à faire pratiquer l'emploi des mots marquant des relations non seulement temporelles mais aussi consécutives et causales. Les études en ce domaine témoignent du fait qu'il s'agit de liens plus complexes et que l'enfant est amené à maîtriser plus tardivement<sup>3</sup>. L'utilisation de connecteurs différents du « et », « pi », etc. permet aussi de tenir compte du lien thématique. Nous avons vu déjà pour les anaphores, qu'un texte ne fait pas qu'avancer vers de la matière nouvelle, mais effectue constamment des renvois à des objets, des personnages identifiés précédemment. Certains mots de liaison suivent le même chemin: ils s'appuient sur l'information du contexte verbal précédent pour amener l'information nouvelle:

... Quand la bibite rose est descendue du vaisseau, elle a laissé plein de traces dans le sable.

... Parce que la bibite était si grosse, Pierre s'est enfui.

Plusieurs connecteurs, dont « étant donné », « même si », « en autant que », « malgré que » etc., utilisent des énoncés doubles: l'un est le thème et constitue de l'information déjà donnée au lecteur, l'autre annonce, surprend.

### Des choix de grammaires et de style qui cachent bien autre chose...

Le bon usage de la grammaire est non seulement indispensable à la construction des phrases mais aussi à celle des textes. Les remarques que nous avons faites sur l'usage des déterminants défi-

nis, indéfinis, etc. et des mots de liaison sont très partielles; elles ne représentent que quelques exemples d'un champ beaucoup plus vaste s'étendant aux temps de verbe, à l'emploi du style direct et indirect, aux dialogues, ... etc. Tous ces éléments de la grammaire participent à la construction du texte, littéraire ou autre, et l'interprétation qu'en fera le lecteur, même sa compréhension dépendront de leur utilisation adéquate.

Repensés en vue de la configuration d'un texte, plusieurs de ces éléments grammaticaux contribuent à l'élaboration d'un lien thématique. Ce lien est constitutif de la linéarité du texte et assure sa cohérence tout en permettant sa progression. C'est à l'enseignant que revient la tâche de présenter la grammaire comme un instrument pour la production d'un texte, mais un instrument qui s'adapte à la situation de communication en tenant compte du lecteur. Tel qu'il a été abordé à travers l'anaphore et les mots de liaison, le lien thématique nous a servi à montrer que l'enchaînement des énoncés se faisait par un aller-retour constant entre de l'information déjà transmise par le contexte verbal et de l'information nouvelle. L'élève doit effectuer une distanciation face à son texte - soit au moment de sa création, soit au moment de son évaluation - et se mettre dans la position même qu'occupe le lecteur pour se poser des questions du type: de quoi est-il question? qui fait quoi, pourquoi? Il devra éviter de sauter les étapes qui sont nécessaires à la compréhension, tout en n'allant pas jusqu'à trop insister, répéter, ce qui fait piétiner le récit. Bref, il lui faudra réaliser l'équilibre périlleux entre la cohérence qui s'appuie sur le déjà-dit, et la progression qui tend le texte vers de l'information nouvelle, en se servant adéquatement de la grammaire<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Cette recherche, intitulée « Le traitement de texte au service des jeunes écrivains », s'intègre à un projet P.P.M.F. auquel participent des pédagogues et des linguistes, notamment Gertrude Doyon, Louise Lafontaine et Marie-Thérèse Vinet. Elle comporte une dimension particulière, non abordée ci-dessus ayant pour objectif de favoriser la production de textes au moyen de l'ordinateur.

<sup>2</sup> Les textes d'élèves sont reproduits tels qu'ils ont été écrits.

<sup>3</sup> Voir par exemple, S. Romaine « Grammar and style in children's narratives », dans *Linguistics*, 23 (1985), p. 99.

<sup>4</sup> Des fiches de travail destinées aux enseignants et aux élèves sont actuellement en cours de conception: elles seront basées principalement sur ce lien à établir entre la grammaire et le texte, dans le but d'aider à la production de textes narratifs.