

Une façon de voir l'enseignement de la grammaire

Jean-Guy Milot

Number 54, May 1984

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/46443ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

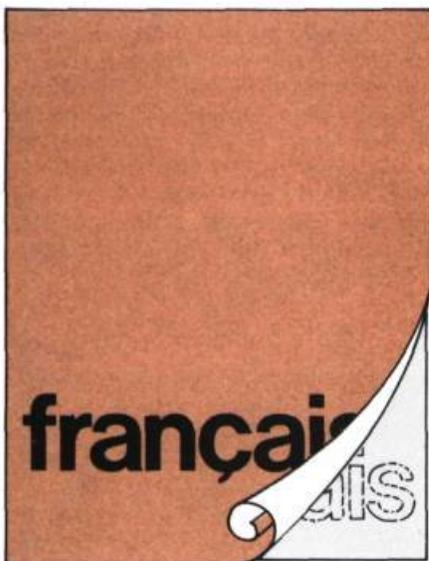
0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Milot, J.-G. (1984). Une façon de voir l'enseignement de la grammaire. *Québec français*, (54), 90–92.



Une façon de voir l'enseignement de la grammaire

Dans la classe de français, on a fait et on fait encore une bonne place à l'enseignement de la grammaire, mais on est généralement assez déçu des résultats et, comme un pédagogue le disait en 1730, on est encore prêt à dire que les élèves « sortent des collèges aussi ignorants de leur langue maternelle que s'ils avoient été élevés chez des étrangers ». Et pourtant, il faut l'enseigner cette grammaire. Mais quelle grammaire ? Et comment l'enseigner ? Je vous propose de reprendre le problème à partir d'une question aussi simple que « Pourquoi enseigner le complément du nom ? » La ou les réponses à une telle question vaudront, mutatis mutandis, pour d'autres questions, comme « Pourquoi enseigner l'adjectif ? la proposition relative ? » etc. À la fin de ce jeu de réflexion, nous aurons peut-être un point de vue nouveau sur ce que peut signifier l'expression « connaître sa grammaire ».

La question naïve. Que répondriez-vous si on vous demandait pourquoi il faut enseigner le complément du nom ? Il faudrait répondre en évitant de dire « Parce que les élèves doivent connaître leur langue » : une telle réponse ne dit rien sur le pourquoi enseigner le complément du nom. Répondez à la question ! dirait le juge.

Une réponse naïve. Je répondrais ceci : Il faut enseigner le complément du nom pour apprendre aux élèves que *ce complément est un mot ou un groupe de mots qui sert à préciser une information déjà fournie et ce afin que l'interlocuteur sache vraiment de quoi ou de qui on parle*. En effet, si je dis à quelqu'un « La maison de mon père a été classée maison historique », c'est que j'ai implicitement jugé qu'il aurait été insuffisant de lui



Photo: Francine Girard

jean-guy milot

dire « La maison a été classée... ». C'est une question de destinataire ou de contexte.

Une autre question naïve. Si vous acceptez que le complément du nom sert à préciser une information déjà fournie par un locuteur afin que l'interlocuteur sache vraiment de qui ou de quoi il est question, il faut maintenant se demander ceci : Est-ce que les élèves achoppent sur les compléments du nom quand ils lisent un texte ? Autrement dit, ces compléments leur causent-ils des problèmes de lecture ? Oui, diront certains, s'ils ne connaissent pas le sens du mot. Reconnaissons que dans un tel cas, leur problème de lecture vient d'une lacune dans leur vocabulaire et qu'il ne vient pas du fait qu'ils ont rencontré un complément du nom : ils savent depuis longtemps décoder cette structure syntaxique et ils l'ont appris bien avant d'apprendre à relever en colonne tous les compléments déterminatifs d'un texte.

Se pourrait-il donc que les élèves aient des problèmes de complément du nom quand ils lisent ou écoutent ? La seule hypothèse que nous pouvons faire, c'est qu'il pourrait leur arriver de ne pas tenir compte de l'information qu'apporteraient certains compléments du nom dans un contexte où cette information serait extrêmement importante pour décoder le message avec toute la nuance que l'auteur aurait voulu y mettre. Dans un tel cas, si nous doutons que les élèves n'aient saisi la nuance, il suffit de discuter

avec eux de ce qu'ils ont saisi et ce que nous, nous avons saisi: il n'est pas nécessaire de passer par une leçon sur le complément du nom pour y arriver. Il est encore moins nécessaire de faire faire le genre d'analyse: tarte: n.c., f.s., complément du nom boîte.

Expansion Tout ce qui a été dit à partir de la question « Pourquoi enseigner le complément du nom? », nous pouvons l'appliquer à d'autres phénomènes linguistiques comme la proposition relative, l'adjectif, l'adverbe et l'apposition. Tous ces phénomènes peuvent jouer différentes fonctions discursives dont, entre autres, celle que joue le complément déterminatif: préciser une information déjà fournie et ce, afin que l'interlocuteur sache de qui ou de quoi on parle. Mais revenons à nos... compléments du nom!

Et dans leurs productions écrites? On se plaint assez souvent que les élèves produisent des textes qui « manquent de précision ». Leur apprendre à quoi sert le complément du nom ne les aiderait-il pas à corriger ce défaut? Ici, il faut être prudent.

Distinguons. Quand nous sommes dans la position d'un lecteur, les c.n. nous sont donnés et, en quelque sorte, nous les subissons, particulièrement quand nous n'avons pas besoin de l'information qu'ils apportent. Quand nous sommes dans la position d'un scripteur, la dynamique n'est plus la même: nous ne partons plus du complément du nom pour décider s'il faut l'écrire ou non. Nous partons plutôt d'une sorte de souci d'éviter que notre lecteur nous comprenne mal ou encore du besoin d'information que nous lui supposons pour que notre message ne soit pas ambigu ou incompréhensible.

Quelqu'un pourrait bien envoyer à un ami une carte postale sur laquelle il n'écrirait que la phrase « Il l'a fait! », pour que son destinataire comprenne tout. Un tel discours ne peut être qualifié d'imprécis. Mais si ce même quelqu'un écrit pour un journal, il remplacera son « Il l'a fait » par un discours comme « Jean-Marc Boivin, qui s'est déjà fait remarquer par ses exploits en ski et en alpinisme, vient d'ajouter à sa renommée en descendant la face ouest du mont Cervin, celle qu'aucun skieur n'a osé descendre jusqu'à maintenant. » Toutes les informations qu'apportent les c.n. de ce deuxième discours ne sont « justifiées » que parce que l'auteur suppose que son lecteur a besoin de savoir qui est Boivin, pourquoi descendre la face ouest du Cervin est un exploit, de quels exploits il s'agit, de quel mont il est question, etc.

De plus, la façon de répondre à ce besoin d'information supposé chez le



Photo: Francine Girard

lecteur ne se limite pas à l'emploi du complément du nom. Nous pouvons en effet recourir « instinctivement » à la proposition relative, à l'apposition, à l'incise, à l'adjectif et même à la proposition indépendante dont le rôle sera l'équivalent d'un complément. Ex: « Je me suis rendu à Sorel pour répondre à l'invitation de mon père. *Je ne l'avais pas vu depuis des mois.* Quand il ... »

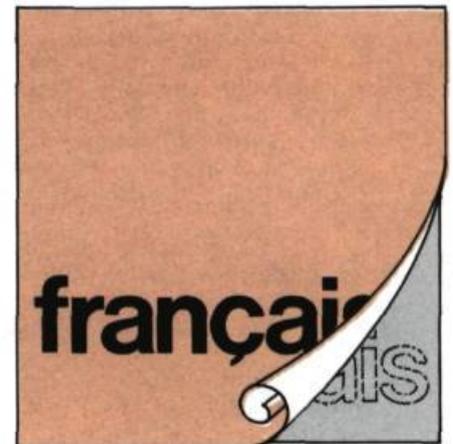
De tous ces propos, nous pouvons retenir ceci: 1° Un scripteur précise son message à partir du besoin d'information qu'il attribue à son lecteur. 2° Un scripteur précise son message en recourant à de multiples moyens linguistiques qui peuvent souvent jouer la même fonction discursive. Que devons-nous alors faire devant des textes d'élèves que nous jugeons imprécis?

Devant des textes imprécis. L'enseignant qui se trouve devant des textes qu'il juge imprécis doit appuyer son jugement à partir des exigences qu'aurait le lecteur à qui s'adressent les textes. Si, au moment de lancer les élèves dans une pratique d'écriture, on n'a pas clairement identifié le ou les lecteurs visés il sera difficile de leur reprocher d'être imprécis. Si, au contraire, on a pris soin de discuter quelque peu du type de lecteur à qui s'adressent les textes, l'enseignant aura un peu plus de prise sur le problème de la précision. Il pourra en effet faire l'hypothèse, en lisant les brouillons, que le lecteur visé ne comprenait pas tel mot technique, ne saurait pas de quoi ou de qui il s'agit, etc. En somme, c'est en prenant la place du ou des lecteurs visés qu'il serait possible à l'enseignant d'interpeller les élèves pour les inviter à préciser certaines informations de leurs textes et leur apprendre comment y arriver. Tout cela est bien beau, mais est-ce réaliste quand l'enseignant se retrouve devant cent vingt textes différents?

Entre l'idéal et le possible. L'idéal serait que l'enseignant puisse travailler chaque texte avec chaque élève. C'est sûrement la façon la plus efficace mais pas nécessairement la plus économique dans le temps. Faute de temps, il faut procéder de telle façon que ce soient les élèves eux-mêmes qui prennent leur texte en charge. Comment procéder? Voici schématiquement donné un scénario de cours:

- Polycopier et distribuer un ou deux des textes produits par les élèves lors d'une pratique d'écriture et dans lesquels se pose le problème de la précision des informations. En rappelant le ou les lecteurs visés par les textes, soulever les cas où il pourrait y avoir ambiguïté ou incompréhension. Proposer et demander des solutions. Exploiter les cas où les lecteurs visés n'auraient pas besoin de plus d'informations que celles données dans le texte.
- À partir des cas soulevés, expliquer le rôle que peuvent jouer les compléments du nom, les adjectifs, les propositions relatives et les appositions.
- Demander aux élèves de revoir leur texte et de signaler les modifications qu'ils y apporteraient. Apprécier, discuter, proposer. Profiter des exemples apportés pour consolider les notions.

Transition. Le petit jeu des questions posées depuis le début de cet article met en évidence que lorsqu'on répond *rigoureusement* à une question comme « Pourquoi enseigner l'adjectif? », la réponse nous oblige à vérifier si les élèves ont besoin d'apprendre quelque chose et, si oui, cette même réponse devient le contenu de notre enseignement. Ce qu'il faut éviter quand nous nous posons une telle question, c'est de répondre en accusant l'élève de ne pas connaître le phénomène grammatical, de répondre, par exemple, que les élèves ne savent pas ce qu'est une conjonction. Il faut plutôt procéder en décomposant la question de la façon suivante:



- A *Quand on lit ou quand on écrit, à quoi sert tel phénomène linguistique ?*
- B *Quand ils lisent, mes élèves tiennent-ils compte de ce à quoi il sert ?*
- C *Quand ils écrivent, mes élèves l'utilisent-ils ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?*

Pour répondre à la première question, nous pouvons simplement objectiver nos propres expériences langagières. Qui d'entre nous ne sait qu'un adjectif peut servir à préciser une information déjà fournie pour que l'interlocuteur sache de quoi on parle, tout comme il peut servir à révéler l'attitude ou le point de vue du locuteur sur quelque chose (ex : magnifique, fantastique, joli, beau, etc.).

Notons que la deuxième question est « Quand ils lisent, mes élèves tiennent-ils compte de ce à quoi il sert ? » et non pas « savent-ils à quoi il sert ? » La différence est importante : des milliers d'enfants ne sauraient pas dire à quoi sert une conjonction mais sont parfaitement capables de comprendre les messages où ce phénomène linguistique apparaît. Si nous croyons qu'à un âge donné, ils sont incapables de « bien lire » par exemple les incises d'un texte, c'est en travaillant au niveau du sens que nous leur apprendrons à « bien lire » ces phénomènes. Faut-il aller jusqu'à une théorie sur l'incise ? Je dirais oui, mais uniquement à l'occasion d'une pratique de lecture pour mieux faire saisir le rôle que jouent les incises qu'ils viennent de rencontrer dans un texte. Comme l'objectif visé est le développement de l'habileté à lire et non la connaissance du phénomène en soi, je m'abstiendrais de faire faire de longs exercices sur le sujet ou de leur faire mémoriser les fonctions discursives que peuvent jouer les incises.

La troisième question. L'utilisent-ils ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? Faisons d'abord l'hypothèse que vos élèves n'utilisent jamais, par exemple, l'incise, la concessive, la participiale, l'apostrophe... Savoir pourquoi ils n'utilisent pas ces phénomènes linguistiques serait fort utile pour décider s'il y a lieu de les enseigner ou non. Travaillons le problème en reprenant l'exemple de l'incise. Nous savons tous que ce phénomène grammatical sert au moins à trois choses :

1. il sert à révéler au récepteur qui est l'émetteur de ce qui est dit (ex : Nous avons gagné la guerre contre l'inflation, dit le ministre, et nous allons maintenant...)
2. il sert à maintenir le contact avec l'émetteur (ex : La pollution, me direz-vous, est un phénomène...)

3. il sert à signaler au récepteur que ce qui est dit est considéré comme un fait, une opinion, une hypothèse... (ex : L'attaque des Américains, me semble-t-il, n'a pas aidé à leur...).

En relisant ces trois fonctions, nous pouvons supposer que si vos élèves n'utilisent pas l'incise, c'est probablement parce qu'ils n'ont pas été placés dans des situations qui en justifieraient l'emploi et que de ce fait, ils n'ont pas eu l'occasion d'apprendre à s'en servir pertinemment. Ils préfèrent peut-être des tournures plus familières (le ministre a dit que nous... il semble que...) parce qu'ils ne peuvent encore s'identifier au type d'émetteur qui utilise ce procédé de rhétorique.

Croyez-vous vos élèves capables de jouer le rôle des utilisateurs de l'incise ? Si oui, proposez-leur de modifier leur texte... Sinon, laissez le phénomène à d'autres... Nous pouvons raisonner de la même façon pour l'apostrophe intercalée qui sert à maintenir le contact avec l'interlocuteur (ex : Vous ne serez pas surpris, mesdames et messieurs, si on vous...) et nous pouvons raisonner de la même façon pour l'apposition qui, en plus de jouer le rôle que joue le complément de nom, peut servir à révéler au lecteur le sens d'un mot ou d'une expression qu'on croit inconnue de ce lecteur (ex : la ligule, mince membrane de certaines feuilles...).

Le deuxième volet de la troisième question : les élèves utilisent le phénomène, mais comment ? Travaillons le cas à partir du complément d'objet direct. Comment l'utilisent-ils ? Nous devons reconnaître qu'au plan sémantique, les élèves n'ont aucun problème d'utilisation. Là où ils ont un problème, c'est de ne pas tenir compte au plan grammatical pour l'accord des participes passés. En réalité, c'est un problème de participe passé qu'ils ont, lequel ne peut se régler que si les élèves ont non seulement saisi une logique grammaticale assez complexe, mais aussi l'appliquent quand ils écrivent leurs propres textes.

C'est donc uniquement en fonction de l'accord du participe passé et en fonction des textes qu'ils produisent qu'il faut enseigner le complément d'objet direct. Autrement dit, inutile d'enseigner le c.o.d. en soi. Autrement dit, une leçon sur le c.o.d. trouve toute sa raison d'être quand on traite du problème de l'accord du participe passé.

Pourquoi cette insistance ? Pour signaler qu'il est inutile, à mon avis, de faire faire aux élèves les analyses du genre : tartes : n.c., f.s., c.o.d. de mange. Il serait cent fois plus rentable d'expliquer aux élèves pourquoi, dans des phrases comme celles-ci :

- Il a cueilli des roses pour son amie.

- Ces roses, il les a cueillies pour son amie.

le participe passé est différemment orthographié. Dans un tel jeu de comparaison, les élèves développeraient une notion « fonctionnelle » du c.o.d. : un mot qui influence l'accord du participe passé selon qu'il est placé avant ou après. Une telle notion n'a rien à voir avec la définition que les manuels donnent du c.o.d. Et elle a l'avantage d'être en relation directe avec le problème orthographique à régler. Mais nous soulevons ici tout le problème de l'enseignement de l'orthographe et de son efficacité. Nous renvoyons ici le lecteur à l'article de Guy Simard et de Marcel Côté¹.

Que conclure ? En mettant l'accent sur la langue en soi, en donnant la priorité aux connaissances et non au développement de l'habileté, en privilégiant le fonctionnement grammatical des « parties du discours » et en négligeant les fonctions qu'elles peuvent jouer dans une communication, la tradition scolaire nous a amenés à traiter de la même façon la conjonction, le complément du nom, l'adjectif, etc. Il s'en est suivi que les élèves ont été soumis à des activités inutiles pour le développement de l'habileté à lire et à écrire.

Un simple changement de point de vue nous amène aujourd'hui non pas à renier tout ce qui se faisait (il faut encore enseigner l'accord des verbes), mais plutôt à élaguer les contenus de l'enseignement grammatical et à redonner aux anciens procédés de rhétorique la place qu'ils ont perdue. Quel est ce changement de point de vue ? Nous pourrions le formuler ainsi : au lieu d'affirmer que l'élève doit connaître la langue française, nous nous demandons comment il l'utilise pour communiquer, et comment l'amener à l'utilisation plus efficacement.

Les contenus d'enseignement ne devraient plus être déterminés uniquement à partir des descriptions que les grammairiens ont faites de la langue ; ils devraient plutôt être déterminés à partir des performances des élèves et de celles qu'ils devraient avoir quand ils lisent, écrivent, parlent et écoutent pour les raisons pour lesquelles on le fait généralement. Faut-il enseigner la conjonction ? Vous aurez une réponse si vous décrivez quelle utilisation vos élèves font de ce phénomène par rapport à celle qu'ils devraient en faire. Mieux, votre description déterminera votre contenu d'enseignement. Faut-il enseigner la préposition ? l'article indéfini ? l'article défini ? l'adjectif démonstratif ?... ■

¹ Outre l'article de Simard et Côté publié dans ce numéro, il y a « Douze propositions pour une réforme de l'enseignement de l'orthographe », Revue *Dialogues et cultures*, n° 21, pp. 68-83, FIFP.