
Grammaire et besoins du scripteur

Gérard-Raymond Roy, responsable
P.P.M.F. Université de Sherbrooke

(La présente reproduction (2010) a été autorisée par le Département de didactique de l'Université de Montréal.)

N'importe quelle absurdité, pourvu que la bibliographie et les notes soient abondantes, est susceptible d'être intégrée au « savoir » cependant que l'effort de renouvellement est paralysé par le poids monstrueux du passé.

Georges Dumézil¹

Il suffit de pénétrer à peine une seule heure dans bien des classes de tous les niveaux, du primaire à l'université, pour se rendre compte de la véracité de cette assertion de Georges Dumézil. Il n'est pas facile de se dégager des enseignements reçus, et de s'en départir au besoin, ni de la manière selon laquelle ils ont été transmis. Le domaine de l'apprentissage orthographique paraît à cet égard une terre privilégiée où s'épanouit sans cesse le « poids monstrueux du passé », tant par rapport à l'apprentissage de l'orthographe lexicale qu'à celui de l'orthographe grammaticale.

La première constitue, en effet, le champ par excellence de la tradition qui maintient et impose des manières à la fois peu rentables et peu cohérentes de transposer plusieurs termes. Il y a lieu de s'interroger, par exemple, sur la nécessité, autre qu'historique, de faire terminer par « s » certains singuliers tels *un puits, un remous, un remords*, sur celle de conserver des finales différentes aux paires de mots ci-après : un délai / un relais, un oubli / un incendie, un céleri / un radis, etc. Mais laissons de côté ces cas irréductibles, pour lesquels aucun groupe d'experts n'a réussi à faire prévaloir un usage simplifié. Examinons plutôt

le poids de la tradition sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et comment il de-

vient possible d'alléger ce fardeau en soulageant la mémoire et en facilitant la compréhension.

Distinguer grammaire et compréhension de texte

Il importe au premier chef de distinguer la grammaire et la compréhension de texte, d'être conscient de ce qu'on enseigne et de comment on le fait apprendre. À titre d'exemples, voyons quelques cas où un enseignement basé sur la tradition confond grammaire et étude de texte.

Le sujet et le verbe

Lorsqu'on demande à des enseignants ou à des étudiants de 1^{er} cycle de dire ce qu'est un sujet et ce qu'est un verbe, les réponses suivantes fusent de façon presque unanime :

- le sujet est celui qui fait l'action ;
- le verbe est le mot qui indique l'action.

On retrouve là l'essentiel de ce que dit à ce propos *Le bon usage* en sa plus récente édition (1980).

S'appuyant sur ces définitions, chacun peut repérer un sujet (S) et un verbe (V) dans les expressions suivantes :

- la lecture (V) du texte par Paul (S) ;
- la fonte (V) des neiges (S) ;
- une piqûre (V) de maringouin (S).

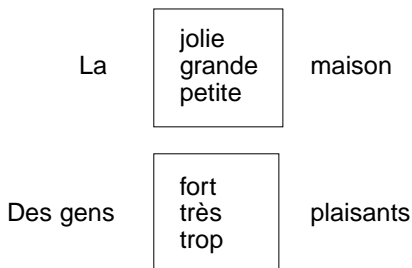
Certes, la grammaire interdit de considérer comme tels ces termes, mais il faut reconnaître que, au simple niveau de l'interprétation contextuelle, tout observateur (étudiant, enseignant ou autre) a raison de reconnaître là des sujets et des verbes...

Les déterminants

S'il existe un autre point relatif à l'étude de la grammaire où la surabondance des connaissances sémantiques mises à la disposition des maîtres et transmises aux élèves nuit à l'acquisition des habiletés orthographiques, c'est bien le champ de la détermination. En effet, une fois que l'enseignant a montré ou, pour employer un terme ronflant à la mode, a fait objectiver à l'élève qu'il faut mettre un « e » au féminin et un « s » ou un « x » au pluriel, on dévie immédiatement dans une étude par cas des mots de cette catégorie. Les articles, les « petits » adjectifs (possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux cardinaux et ordinaux, etc.), les « vrais » adjectifs, c'est-à-dire les qualificatifs, constituent autant de cas essentiels que tout élève doit connaître pour être considéré normal, sinon intelligent. De telles distinctions concernent fort peu la grammaire ; elles relèvent fondamentalement de l'interprétation de texte.

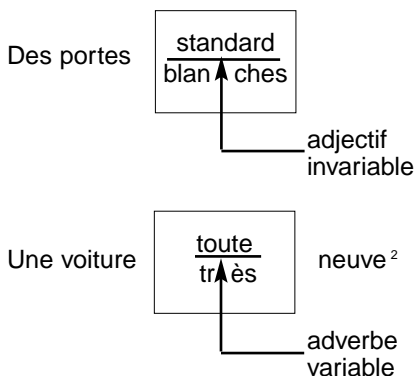
Sur le plan des acquisitions relatives à l'orthographe grammaticale, l'élève a besoin de développer des habiletés qui vont lui permettre de distinguer s'il a affaire à un déterminant variable ou à un déterminant invariable : le remplacement en contexte d'un mot formellement non marqué à l'oral par un terme présentant des

variations orales non ambivalentes suffit la plupart du temps à franchir cette première étape.



Le recours à la substitution permet ainsi de différencier les termes variables en genre et en nombre et, partant, de les accorder entre eux à l'écrit comme ils le sont ou pourraient l'être à l'oral ; il ne permet pas toutefois d'aboutir au classement sémantique de la grammaire traditionnelle qui identifie à cet égard près d'une dizaine de sous-groupes.

Sur le plan des accords grammaticaux, il s'établit une primauté de l'oral sur l'écrit, et cette primauté morphosyntaxique est telle qu'elle engendre la formulation des contre-règles d'accord pour permettre, dit-on, l'intégration des cas d'exception. C'est précisément à cet effet que toute bonne grammaire réserve une place importante aux adjectifs invariables par opposition aux adjectifs variables et une petite place aux adverbes variables qui contreviennent à l'invariabilité quasi générale de cet ensemble de termes.



De plus, si l'on se rappelle le principe de la primauté de la fonction sur la nature, il devient évident qu'un enseignement ou un apprentissage axé sur les catégories « grammaticales usuelles » est voué à l'échec.

Savoir que tel mot est un « possessif » n'aide pas nécessairement à déterminer les relations d'accord qu'il entretient avec son entourage. Voici, à titre d'exemples, quelques termes susceptibles d'indiquer la possession : avoir, appartenir, propriété, mon, le sien, (un point de vue) personnel, (un domaine) privé, etc. et que personne n'oserait faire accorder selon un même modèle. À l'inverse, une seule forme lexicale peut fort bien correspondre à des sens différents selon le contexte où elle s'insère.

Toute la famille en parle !
(adjectif qualificatif)

Ses mains sont *toutes* menues.
(adverbe)

Les gens affluaient de *toutes* parts.
(adjectif indéfini)

Mesdames, regardez *toutes* la même émission.
(pronom)

Chacun de ces cas illustre la nécessité d'orienter ailleurs la réflexion propre à développer chez l'élève des automatismes valables qui lui faciliteront l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Se rappeler de simplifier

Avant de s'adonner ou, plutôt, au lieu de s'adonner à l'étude (enseignement, apprentissage, objectivation) de la grammaire d'une façon pointilliste, il s'impose d'amener chacun (élèves et maîtres) à saisir les éléments fondamentaux du système orthographique grammatical.

Loin d'être constitué d'éléments « disparates » comme le laissent entrevoir les grammaires, l'essentiel du système « grammatical » oral et écrit du français repose sur un ensemble de relations souvent audibles et/ou plus souvent visuelles destinées à faciliter une meilleure communication entre l'émetteur et le récepteur. Cela se produit selon deux sous-systèmes concomitants à la fois complémentaires et opposés : les relations entre les groupes fonctionnels et les relations dans le groupe fonctionnel.

Les relations entre les groupes fonctionnels

Tout élève qui termine le primaire peut avoir pris conscience, d'autres diraient « objectivé », des échanges morphosyntaxiques susceptibles de se produire entre les groupes fonctionnels d'un même énoncé. Observons le texte de Richard (5^e année) ; il rapporte ceci dans son « histoire de chasse » :

J'étais heureux hier.
Mon père m'a amené à la chasse.

et à la vue d'un ours, il ajoute :

J'ai dit : « Bouge pas ; bouge pas : il va nous laisser tranquilles. »

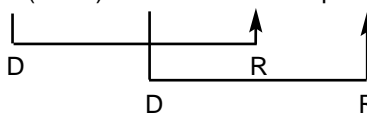
En orthographiant correctement *heureux* et *tranquilles*, Richard effectue des accords grammaticaux qui « excèdent » l'enseignement grammatical qu'il a effectivement reçu : il relie sans erreur les termes *je* et *heureux*, deux masculins singuliers, de même que *nous* et *tranquilles* deux masculins pluriels. Ce faisant, il établit à bon escient la relation entre un objet (nous) et son attribut (tranquilles) : il montre qu'il maîtrise à l'oral et à l'écrit l'essentiel des relations intergroupes.

En réalité, pour Richard comme pour chacun de nous, il s'agit là d'un système fort simple comportant deux donneurs (D), deux receveurs (R) et un indépendant (I). Un groupe donneur transmet ses caractéristiques à un groupe receveur qui s'en trouve marqué.

- J' (Richard) étais heureux, hier.



- Il (l'ours) nous laissera tranquilles.³



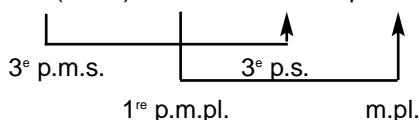
Le groupe indépendant hier n'est pas influencé comme tel par les autres groupes. Cela dit, l'élève peut « objectiver » qu'un donneur possède

trois caractéristiques (genre, nombre et personne) alors qu'un receveur n'en a que deux (genre et nombre ou nombre et personne).

- J' (Richard) étais heureux, hier.



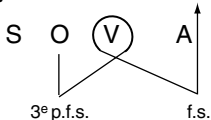
- Il (l'ours) nous laissera tranquilles.



Le cumul des exemples observés permet d'abord aux élèves de déduire que, dans la plupart des énoncés, le donneur précède son receveur. Ensuite, ils en viennent d'eux-mêmes, par besoin de clarification, à « objectiver » l'existence de deux types de donneurs (le sujet et l'objet) et de deux types de receveurs (le verbe et l'attribut), chacune de ces quatre fonctions ayant des caractéristiques « partagées ».⁴

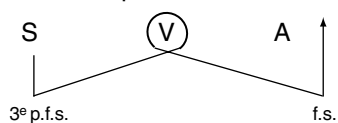
Il est assez facile pour un élève de se rendre compte qu'un attribut reçoit, par l'intermédiaire d'un verbe, le genre et le nombre d'un groupe *objet* :

- Ma réponse, je l' ai bonne.



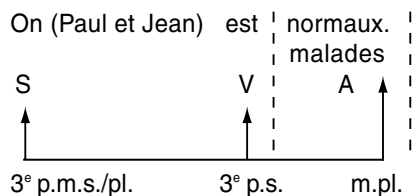
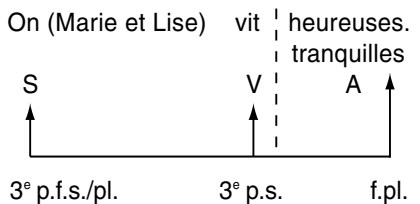
ou d'un groupe *sujet* :

- Sa barbe pousse blanche.



L'élève qui, à partir de ses propres textes, devient conscient de ces échanges et des priorités qui en or-

donnent l'usage n'a plus besoin de mémoriser que, après **être, paraître, sembler, devenir, demeurer, rester**, etc., il risque de rencontrer un attribut. (Le seul terme important de cette liste étant *etcetera*, les autres encombrant à tort la mémoire et nuisent à l'apprentissage.) Un tel élève est même prêt à « objectiver » le cas assez spécial de « on » qui laisse le verbe au singulier et influence l'attribut selon le genre et le nombre des mots donneurs réels qu'il remplace.



Pour apprendre à établir correctement les accords grammaticaux de l'écrit, rien ne sert à l'enfant de mémoriser des listes de mots ayant supposément les mêmes comportements ou de pouvoir réciter toutes sortes de « règles » ; il lui faut simplement rattacher de façon explicite et consciente aux usages du français oral les usages beaucoup plus redondants du français écrit.

En cette décennie consacrée à l'objectivation (les modes passent mais reviennent de façon cyclique), ni l'élève ni le maître ne pourront se payer le luxe d'attendre au secondaire, au cegep, à l'université ou jamais pour aborder par exemple la relation objet → attribut. Avec l'avènement de l'objectivation pratiquée à partir des textes mêmes des enfants, la pédagogie du «vous-verrez-ça-au-secondaire» (plus tard) va devenir de plus en plus gênante, car l'enfant qui écrit a le droit de **comprendre** pourquoi il le fait ou doit le faire de telle façon. Cela lui sera d'autant facilité que son maître et lui arriveront à simplifier suffisamment pour rattacher toutes leurs observations au système relationnel de base du français oral et écrit.

Les relations entre les groupes fonctionnels

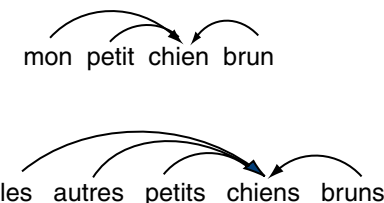
On vient de le voir : sur le plan de l'énoncé, le donneur précède habituellement le receveur. Mais qu'en est-il des relations qui se produisent à l'intérieur même de chaque groupe fonctionnel, autre que le verbe ?

Quand Richard (5^e année) écrit :

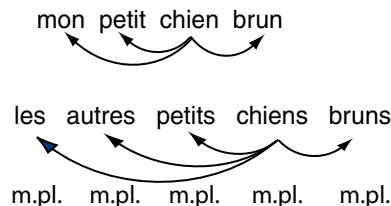
Mon petit chien brun ne mange pas comme les autres petits chiens bruns,

il compare une réalité singulière (chien) à une plurielle (chiens) possédant des caractéristiques sémantiques communes [petit(s), brun(s)]. Pour effectuer correctement les relations d'accord entre les termes de chaque groupe, rien ne sert à Richard d'établir la nature de chaque mot, mais il lui faut distinguer avec certitude le mot principal de chaque groupe et ses caractéristiques de genre et de nombre : le masculin singulier **chien** s'oppose au masculin pluriel **chiens**. Chacun de ces termes « noyaux » est précisé, sur le plan sémantique, par d'autres mots qui, sur le plan morphosyntaxique, reçoivent ses caractéristiques de genre et de nombre.

plan sémantique (tous pour un)



plan morphosyntaxique (un pour tous)



Cet exemple illustre à quel point la « syntaxe » du sens se différencie de la « syntaxe » des accords. Dans chacun des cas, sur le plan sémantique, le terme central se trouve précisé, circonscrit et délimité par trois ou quatre mots qui

représentent ses déterminants. Dans chaque cas, quand il s'agit des accords, le terme central distribue, réparti ou donne ses caractéristiques de genre et de nombre à trois ou quatre mots qui constituent ses déterminés.

Pour le scripteur, l'acquisition et la maîtrise de l'orthographe grammaticale passe, en toute priorité, par l'identification du terme central de chaque groupe fonctionnel et par le repérage du ou des déterminé(s) que lui, le scripteur, doit affecter des mêmes marques de genre et de nombre. L'approche sémantique utilisée la plupart du temps en lieu et place du point de vue syntaxique empêche très souvent l'enfant de diriger son attention sur l'objet même de l'orthographe grammaticale, à savoir l'identification des donneurs et des receveurs, l'identification de ce qui est transmis et reçu. À partir de la troisième année du primaire et peut-être même avant cette période, un scripteur est en mesure de distinguer le terme central d'un groupe, porteur des traits de genre et de nombre, de tout déterminé qui l'accompagne et qui en reçoit le genre et le nombre. Relativement aux accords, l'analyse sémantique suit l'analyse morphosyntaxique à qui elle peut tout au plus servir de confirmation.

De ces réflexions émerge pour le maître ou l'élève qui se placent au point de vue du scripteur l'existence de deux systèmes complémentaires et parallèles. Au niveau de l'énoncé, les relations d'accords reposent sur le fait que les groupes donneurs précèdent habituellement (ordre canonique) leurs receveurs (S → V ; 0 → A ; S → A), de telle sorte que ce que l'émetteur dit influence ce qu'il va dire ; mais à l'intérieur des groupes fonctionnels constitués d'un terme central porteur du genre et du nombre, ce que l'émetteur va dire (chiens) influence habituellement ce qu'il dit (les autres petits) et parfois ce qui va suivre (bruns).

L'élève doit donc se méfier des affirmations usuelles du type : l'article détermine le nom. Ceci ne s'avère en effet que sur le plan sémantique ; sur le plan des accords, c'est le terme central du groupe (nom) qui détermine le genre et le nombre des autres mots (article, adjectifs de toutes sortes) qui l'accompagnent.

Écrire n'est pas lire

En définitive, pour être bien dans sa peau, le scripteur doit comprendre ses besoins en tant que transcripteur de sa propre pensée ; il doit même se départir momentanément de certaines habitudes de lecture rattachées à l'anticipation et à la globalisation. D'une part, pour le lecteur, la probabilité de trouver après « la » un terme féminin (la maison) est beaucoup plus grande que celle de rencontrer un invariable (la très belle maison) ; d'autre part

des cas, les mots intrinsèquement singuliers et les intrinsèquement pluriels demeurant fort peu nombreux en français. Après avoir délimité ainsi le genre et le nombre d'un terme central, l'émetteur (locuteur et scripteur) répercute ces caractéristiques sur les déterminants environnant ce terme : celles-ci prennent la forme de variations orales ou écrites suffixées.

Voilà présentés quelques éléments susceptibles de faire émerger les besoins propres du scripteur considéré comme le transcripteur de sa propre pensée. Il reste bien sûr à continuer de les dégager, à poursuivre cette tentative de renouvellement.



le lecteur n'a que très rarement besoin de vérifier l'exactitude de son interprétation en lisant la finale des mots. Pour saisir adéquatement le message, il lui suffit la plupart du temps de ne repérer que le début des mots ou que les mots importants.

Chez le scripteur, au contraire, la pensée s'élabore par l'agencement des termes centraux (les divers groupes fonctionnels de l'énoncé), précisés à leur tour par divers déterminants qui, suivant l'usage, les précèdent ou les suivent. Pour ce qui est du genre, le scripteur (émetteur) utilise des mots ou masculins (châssis) ou féminins (maison) ou bien détermine lui-même le genre du mot qu'il emploie (chien/chienne). Quant au nombre, le scripteur le précise lui-même pour le pour le lecteur dans 99 %

En quelques mots, on peut affirmer que, contrairement au lecteur, le scripteur doit porter une attention toute particulière à la fin des mots, du moins en ce qui concerne la maîtrise de l'orthographe grammaticale. On peut aussi affirmer que, si le lecteur reçoit présentée d'une façon linéaire et de gauche à droite la pensée des autres, le scripteur exprime sa pensée par l'agencement des termes centraux comprenant dans l'énoncé au plus deux donneurs et deux receveurs. Ceux-ci sont ordonnés selon un usage relativement simple, par une délimitation plus ou moins complexe de chaque terme central qui transmet à ses déterminés ses caractéristiques de genre et de nombre⁵.

1. Dumézil, G. (1972). Introduction. In Chadwick, J., *Le déchiffrement du linéaire b* (p.7). Paris : Gallimard.
2. Il y a peu de temps, j'ai entendu quelqu'un redire cette expression familière que j'avais oubliée : « Une auto flambante neuve ».
3. Pour simplifier, nous remplaçons à dessein le pluriverbe « va laisser » par « laissera » son équivalent univerbe.
4. Voir à ce sujet la présentation de cette approche pour les élèves de 1^{re} secondaire dans *Vers la maîtrise du français* (FR 08) : Laval, Éditions FM, 1981, p. 76-91.
5. La présentation des relations intergroupes a été explicitée dans *Grammaire pour comprendre la phrase et les accords* (Roy, G.-R. et M. Désilets, 2005. Sherbrooke : Les Didacticiels GRM) et dans « Le verbe en contexte » (Roy, G.-R., 2009. In Delcourt, Ch. et M. Hug Mélanges offerts à Charles Muller. Paris : Conseil international de la langue française.