

CCDMD

CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Les grammaires

Annie Desnoyers



1

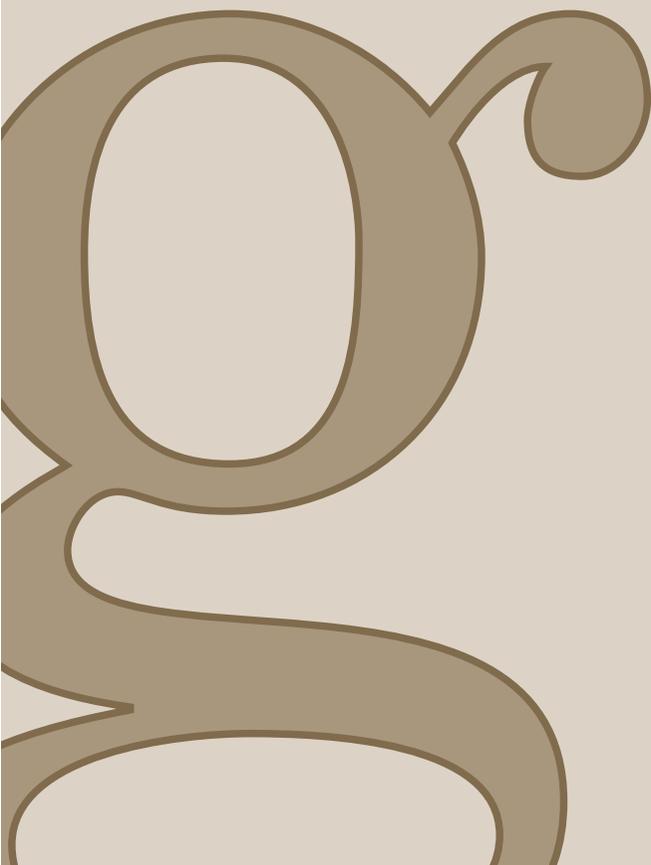
2

3

4

Les grammaires

Annie Desnoyers



Données de catalogage avant publication (Canada)

Desnoyers, Annie, 1970-
Les grammaires
Comprend des réf. bibliogr.
ISBN 2-89470-123-3 (série)
ISBN 2-89470-124-1 (v.1)
ISBN 2-89470-125-X (v.2)
ISBN 2-89470-126-8 (v.3)
ISBN 2-89470-127-6 (v.4)

1. Français (Langue) - Grammaires. 2. Français (Langue) - Variation. 3. Français (Langue) - Phrase. 4. Français (Langue) - Études et enseignement (Collégial). I. Centre collégial de développement de matériel didactique. II. Titre.

PC2105.D47 2001

445

C2001-941372-6

Responsable de projet au CCDMD :

Michèle Frémont

Graphisme de la page couverture :

Christine Blais

Graphisme des pages intérieures :

Sylvie Pelletier

Révision linguistique :

Hélène Larue

Dépôts légaux :

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

1^{er} trimestre 2002

ISBN : 2-89470-126-8 (vol.3)

2-89470-123-3 (ensemble)



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

6220, rue Sherbrooke Est

Bureau 416

Montréal (Québec)

H1N 1C1

Téléphone : (514) 873-2200

Télécopieur : (514) 864-4908

Site Internet : www.ccdmd.qc.ca

« Le livre de la nature est écrit
dans le langage mathématique. »

« Mesure ce qui est mesurable et rends mesurable
ce qui ne peut pas être mesuré. »

Galilée
physicien et astronome italien
1564-1642

Au cours des prochaines années, les élèves qui arriveront au collégial auront reçu un enseignement grammatical différent de celui auquel nous sommes habitués. Pour comprendre ces élèves, et nous faire comprendre d'eux lorsque nous leur parlerons de leur écriture, nous aurons à plonger, tôt ou tard, dans ce qu'il est convenu d'appeler la « nouvelle » grammaire. À des degrés divers, bien sûr, puisque l'importance accordée à la langue n'est pas la même pour tous, dans tous les cours.

Dans ce contexte, le CCDMD a demandé à Annie Desnoyers, linguiste et spécialiste de la didactique des langues, de rédiger un document dans le but d'informer les enseignants sur cette « nouvelle grammaire » et, plus précisément, sur l'esprit des ouvrages qui ont inspiré les auteurs du nouveau programme de français du secondaire du ministère de l'Éducation.

Qu'on nous comprenne bien : notre intention n'est pas de discuter des choix du ministère de l'Éducation en matière d'enseignement de la grammaire au secondaire. Le nouveau programme étant un fait accompli, nous voulons plutôt le faire comprendre. Il ne s'agira pas non plus d'évaluer les acquisitions des élèves formés dans le cadre du nouveau programme, ni de déterminer si ces approches ont fait leur preuve, ni de vendre les approches actuelles en démolissant les grammaires plus classiques. Nous ne proposerons donc pas une nouvelle *nouvelle grammaire*, mais nous souhaitons quand même aller plus loin que la simple mise en parallèle des équivalences terminologiques.

L'ouvrage se compose de quatre fascicules. Chacun contient la table des matières complète de l'ouvrage. Le premier fascicule propose une bibliographie commentée touchant l'ensemble des quatre fascicules. Ainsi, le lecteur pourra, chaque fois, situer la matière du fascicule qu'il consulte par rapport à la matière de tout l'ouvrage, et consulter la bibliographie présentée dès le début.

Si nous avons simplement contribué à la réflexion déjà amorcée dans plusieurs départements sur les façons de voir actuelles en grammaire et en enseignement de celle-ci, nous aurons atteint notre but.

Charles Gravel
Responsable du programme de français
Centre collégial de développement de matériel didactique

FASCICULE ①**CONTEXTE ET ESPRIT DU CHANGEMENT**

Le contexte des changements actuels en grammaire

Fausse rumeur 1 : C'est une nouveauté québécoise!

Fausse rumeur 2 : Il y a une grammaire unique, à prendre ou à laisser!

Fausse rumeur 3 : C'est la terminologie qui change!

La place de la grammaire au collégial

L'esprit des grammaires scolaires actuelles

Changer de point de vue pour expliquer le fonctionnement de la langue

Systématiser les explications

Élargir le domaine de la grammaire

Conclusion

BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE**FASCICULE ②****CHANGEMENT DE POINT DE VUE ET
SYSTÉMATISATION DES EXPLICATIONS**

Comprendre la phrase pour comprendre les règles d'accord

Comprendre la phrase pour comprendre les règles de ponctuation

Comprendre la phrase pour comprendre les règles de syntaxe

Comprendre la phrase pour comprendre les problèmes dits
de niveau de langue

Conclusion

FASCICULE ③

EXPANSION DU DOMAINE DE LA GRAMMAIRE

| | |
|--|----|
| Comprendre le fonctionnement du texte | 12 |
| La progression de l'information | 13 |
| La reprise de l'information | 16 |
| Les liens entre les phrases et les liens avec le monde extérieur | 18 |
| Comprendre le fonctionnement du lexique | 24 |
| Le mot en soi | 26 |
| Le mot en relation avec les autres mots | 30 |
| L'orthographe lexicale | 34 |
| Conclusion | 37 |

FASCICULE ④

OUVERTURE SUR LA VARIATION LINGUISTIQUE ET THÉORIQUE

| | |
|---|--|
| Comprendre comment s'ajuster à la situation de communication | |
| Les différences entre la grammaire de l'oral et celle de l'écrit | |
| Le choix des phrases et du lexique selon le type de texte | |
| Le choix du niveau de langue selon le type de texte | |
| Le lien entre les savoirs sur la langue et les grammaires scolaires | |
| Les savoirs sur la langue à l'origine des grammaires scolaires classiques | |
| Les savoirs sur la langue à l'origine des grammaires scolaires actuelles | |
| Rester à l'affût des nouveaux savoirs sur la langue | |
| Conclusion | |

Je tiens à remercier les personnes – professeurs, patrons et collègues de travail – qui, grâce aux discussions fructueuses que nous avons eues sur la langue et le langage au cours de mes dix années de linguistique, ont contribué à l'élaboration de ma pensée dans ce domaine : entre autres, Christine Tellier, Louise Dagenais, Nathan Ménard, Daniel Valois, Danielle Vaillancourt, Huguette Maisonneuve, Josée Nadeau, Sonja Knoll, Lyne Da Sylva, Lynn Lapostolle, Matilde Asencio et Marie-Éva de Villers.

Merci aussi à Charles Gravel, d'abord pour la confiance qu'il m'a témoignée en me proposant ce projet, puis pour la pertinence de ses remarques et pour ses encouragements constants durant le travail de rédaction.

Et merci à Vincent. Pour tout le reste.

Expansion du domaine de la grammaire

Dans le premier fascicule de l'ouvrage *Les grammaires*, nous avons exploré ensemble le contexte à l'origine des changements actuels en grammaire et les lignes directrices qui avaient guidé ces changements, soit le point de vue nouveau pour expliquer la langue, la systématisation des explications sur son fonctionnement, l'expansion du domaine de la grammaire. Dans le deuxième fascicule, nous avons analysé plus en détail ce que signifiaient les deux premières lignes directrices, en reprenant le contenu grammatical auquel nous étions habitués (les accords, la syntaxe, la ponctuation et l'influence de l'oral sur l'écrit) et en le revoyant sous un jour nouveau. Dans ces deux fascicules, il a donc surtout été question de comprendre autrement une matière que nous connaissions bien.

Dans ce fascicule-ci et le prochain, nous nous ouvrirons plutôt à d'autres réalités grammaticales et verrons comment elles s'intègrent maintenant à l'étude de la langue. Dans le présent document, nous examinerons l'expansion de la matière couverte par l'étude de la langue dans le cadre des grammaires qui ont inspiré les auteurs du programme de français du secondaire de 1995 : nous découvrirons la grammaire du texte et celle du lexique. En fait, il s'agira plutôt de constater qu'il existe aussi des règles pour expliquer aux élèves leurs erreurs causées par la méconnaissance de la structure d'un texte ou du lexique. Ces erreurs, nous les avons souvent détectées par intuition dans leurs travaux, mais sans savoir nécessairement comment les corriger d'une façon qui puisse aider les élèves à s'améliorer par la suite. Nous verrons que ces règles peuvent être aussi précises que celles avec lesquelles nous sommes plus familiers, comme les règles de l'accord et de la ponctuation. Dans le quatrième et dernier fascicule, nous nous intéresserons à la variation dans le domaine de la grammaire, aussi bien la variation dans la langue, selon la situation de communication, que celle dans l'étude de la langue, selon les modèles postulés pour expliquer celle-ci.

Comprendre le fonctionnement du texte

Pour bien saisir ce que les tenants des grammaires scolaires actuelles veulent dire par « enseigner aussi la grammaire du texte », nous travaillerons, comme nous l'avons fait dans les autres fascicules, à partir d'un extrait de texte d'étudiant. Celui-ci traite d'économie.

Au cours des années 1980, les mesures doivent être prises pour contrer le chômage. Selon la doctrine économique néolibérale, la solution est de réduire le fardeau fiscal des entreprises : cette réduction augmente leur épargne, elle est réinvestie dans la production, ce qui crée des emplois. Le programme néolibéral est adopté, et le taux moyen d'imposition des entreprises canadiennes passe de 50% à 20% entre 1970 et le milieu des années 1990. Durant ces mêmes années, l'investissement privé augmente à peine, et le problème du chômage n'est pas moins criant. Les particuliers apportent maintenant aux impôts canadiens une contribution dix fois plus élevée que celle des entreprises.

En lisant ce texte, il nous vient tout de suite à l'idée que nous mentionnerions à l'étudiant les problèmes suivants : d'abord, au début du texte, deux problèmes de référent; puis, à la fin, un grand passage où de nouveaux éléments d'information paraissent avoir été ajoutés pêle-mêle et où il ne semble pas y avoir de liens entre les idées. Évidemment, par intuition, nous avons toujours su reconnaître ce genre de problèmes dans les textes d'étudiants, et nous les avons pointés la plupart du temps pour qu'ils en prennent conscience. En revanche, nous n'avons que rarement été en mesure de fournir aux étudiants des explications qui puissent servir à ce qu'ils s'améliorent ensuite, dans leur prochaine rédaction. Nos « pas clair! », « flou... », « ??? » ne sont pas des commentaires des plus éclairants...

C'est là justement la nouveauté des grammaires actuelles : elles nous fournissent des outils pour que nous puissions commenter les textes des étudiants d'une façon précise, parlante et systématique, en somme, d'une façon formatrice. Pour connaître ce que les élèves auront reçu comme enseignement en grammaire du texte et de quelle façon nous pourrons leur parler de leurs textes quand nous aurons à leur apporter quelques précisions selon nos domaines d'enseignement, nous reverrons les erreurs du texte ci-dessus sous trois sections différentes : la progression de l'information; la reprise de l'information; les liens entre les phrases et les liens avec le monde extérieur.

La progression de l'information

Un texte, s'il est écrit pour informer ou convaincre, contient toujours de nouveaux renseignements à faire connaître à son destinataire. Mais pour que ce texte soit vraiment un texte, et non une série de phrases juxtaposées sans liens entre elles, les données nouvelles doivent reposer sur des données connues ou qui viennent d'être connues par le lecteur dans les phrases précédentes. La lecture sera ainsi facilitée étant donné que le cerveau du lecteur recevra l'information selon l'ordre « connu, inconnu; connu, inconnu... ». Cette façon de lier les phrases les unes aux autres assure une meilleure progression de l'information dans le texte. Illustrons ce procédé d'écriture par le tableau 1 ci-dessous; les lettres en majuscule représentent les différentes données qui auraient été fournies dans un paragraphe imaginaire.

TABLEAU 1

| | Texte | | |
|----------|---|---|--|
| | Liens entre les phrases, avec le texte ou avec le monde | Thèmes (information connue, sauf dans la première phrase) | Propos ou foyer d'information (information inconnue) |
| Phrase 1 | | A | B |
| Phrase 2 | | A | C |
| Phrase 3 | | C | D |
| Phrase 4 | | A | E |
| Phrase 5 | | E | F |
| Phrase 6 | | E | G |

En grammaire du texte, les phrases sont analysées du point de vue de l'information qu'elles contiennent. Lorsqu'il est question de *thème*, il s'agit de la partie de la phrase contenant l'information connue; lorsqu'il est question de *propos*, il s'agit de la partie de la phrase contenant l'information nouvelle. Comparons les deux phrases suivantes :

1 *L'Amérique est le continent d'origine de la tomate et de la courge.*

2 *La tomate et la courge sont originaires de l'Amérique.*

Du point de vue du sens, ces deux phrases véhiculent le même message. Du point de vue du thème et du propos, par contre, elles doivent s'insérer dans deux textes différents : la première s'insère dans un texte sur l'Amérique (son thème) et donne comme information que ce continent a donné au monde la tomate et la courge (son propos); la deuxième phrase s'insère dans un texte portant sur la tomate et la courge (son thème) et donne comme information qu'elles sont originaires de l'Amérique (son propos).

Au tableau 1, qui illustre une des nombreuses possibilités de construction d'un paragraphe du point de vue des thèmes traités, nous voyons que le thème du paragraphe est A, le thème de la phrase 1. À propos de ce thème, un renseignement nouveau est donné dans la phrase 1 (B), puis dans la phrase 2 (C). À la phrase 3, c'est l'information nouvelle de la phrase 2 qui devient le thème (C), ce qui signifie que l'on veut ajouter des détails (D) à propos de l'information nouvelle donnée à la phrase précédente. À la phrase 4, le thème du paragraphe est repris (A), on y ajoute un propos nouveau (E). Aux phrases 5 et 6, de nouvelles idées sont données (F) (G) à propos de ce nouveau thème (E).

Ce qu'il faut retenir du tableau 1, c'est que les thèmes des phrases sont toujours des éléments connus : soit le thème du paragraphe (A), soit un élément dont on vient de parler dans les phrases précédentes (C) (E). Écrire de façon que chaque donnée nouvelle repose sur un élément connu facilite grandement la lecture par la suite; c'est ce qui fait qu'un texte *coule*. Ici, il faut bien s'entendre : nous parlons des textes écrits pour renseigner ou pour convaincre, où la forme doit faciliter la lecture et servir le contenu; dans des textes écrits pour émouvoir, au contraire, la forme est aussi importante que le contenu, et elle est là pour réserver des surprises au lecteur, non pour se faire oublier.

Pour en revenir à notre texte d'étudiant, voyons, au tableau 2, comment il est organisé du point de vue de la progression de l'information. Nous laissons de côté, pour l'instant, la colonne *Liens*, qui sera reprise à la section *Les liens entre les phrases et les liens avec le monde extérieur*.

TABLEAU 2

| Texte | | | |
|-----------|-------|--|--|
| | Liens | Thèmes (information connue, sauf dans la première phrase) | Propos ou foyer d'information (information inconnue) |
| Phrase 1 | | (A) * <u>les mesures</u> | (B) doivent être prises pour contrer le chômage |
| Phrase 2 | | (A) la solution | (C) est de réduire le fardeau fiscal des entreprises |
| Phrase 3 | | (C) cette réduction | (D) augmente leur épargne |
| Phrase 4 | | (D) * <u>elle</u> | (E) est réinvestie dans la production |
| Phrase 5 | | (E) ce (qui) | (B) crée des emplois |
| Phrase 6 | | (C) le programme néolibéral | (F) est adopté |
| Phrase 7 | | (C) le taux moyen d'imposition des entreprises canadiennes | (G) passe de 50% à 20% entre 1970 et le milieu des années 1990 |
| Phrase 8 | | (E) l'investissement privé | (H) augmente à peine |
| Phrase 9 | | (B) le problème du chômage | (I) n'est pas moins criant |
| Phrase 10 | | (J) * <u>les particuliers</u> | (C) apportent maintenant aux impôts canadiens une contribution dix fois plus élevée que celle * <u>des entreprises</u> |

Note : Dans ce tableau et les suivants, l'astérisque indique qu'il y a une erreur.

Pour donner à notre étudiant des commentaires précis sur son texte afin qu'il puisse s'améliorer, nous lui ferons d'abord constater que le thème de la phrase 10, (J), est un élément inconnu dans le paragraphe jusqu'à présent. Ensuite, nous lui montrerons que, dans cette même phrase, ce qui normalement serait l'endroit où apporter de l'information nouvelle est, en fait, occupé par un thème connu (C) dans ce paragraphe, puisque l'on parle des impôts des entreprises depuis le début. Par conséquent, le commentaire précis à donner à notre étudiant pour qu'il puisse corriger son erreur de progression de l'information est : « Il faut inverser l'ordre *Thème – Propos* dans la phrase 10. » À la suite de la correction, la phrase serait :

10 « Les **entreprises** apportent maintenant aux impôts canadiens une contribution dix fois **moins** élevée que celle des **particuliers**. »

Cette première correction apportée au texte a rendu la dixième phrase un peu plus cohérente avec le reste du texte. Il reste maintenant à donner d'autres commentaires à notre étudiant pour qu'il puisse comprendre l'ensemble de ses erreurs d'ordre textuel.

La reprise de l'information

Comme nous l'avons vu au tableau 1, les thèmes des phrases sont toujours des éléments connus : soit le thème du paragraphe, soit un élément dont on vient de parler dans les phrases précédentes. Évidemment, pour reprendre les éléments connus du texte, il ne faut pas nommer chaque fois les réalités de la même façon mais plutôt utiliser des procédés de reprise de l'information. Pour ce faire, différentes possibilités existent : utiliser des déterminants référents ou identifiants (définis, démonstratifs ou possessifs), choisir les pronoms appropriés, utiliser des synonymes, des périphrases, des termes génériques, etc. Comme il a été mentionné plusieurs fois dans les fascicules précédents, notre but ici n'est pas de faire le tour des structures de la langue mais bien d'introduire les grammaires scolaires actuelles ; pour connaître plus en détail les procédés de reprise de l'information, il sera utile de consulter les ouvrages de la bibliographie commentée donnée dans le fascicule 1.

Pour aider notre étudiant à corriger ses erreurs relevant d'une méconnaissance des procédés de reprise de l'information, retournons aux cinq premières phrases de son texte telles qu'elles ont été analysées au tableau 2 :

TABLEAU 3

| Texte | | |
|----------|---|--|
| Liens | Thèmes (information connue, sauf dans la première phrase) | Propos ou foyer d'information (information inconnue) |
| Phrase 1 | (A) * <u>les mesures</u> | (B) doivent être prises pour contrer le chômage |
| Phrase 2 | (A) la solution | (C) est de réduire le fardeau fiscal des entreprises |
| Phrase 3 | (C) cette réduction | (D) augmente leur épargne |
| Phrase 4 | (D) * <u>elle</u> | (E) est réinvestie dans la production |
| Phrase 5 | (E) ce (qui) | (B) crée des emplois |

À partir du tableau 3, nous pourrions rappeler à notre étudiant les règles de la reprise de l'information. Dans la phrase 1, son erreur vient du fait qu'il a utilisé un procédé de reprise, le déterminant référent *les*, alors que, au contraire, l'élément est nouveau (et non repris) et aurait dû être introduit par *des*, par exemple. Dans le cadre des grammaires scolaires actuelles, il est enseigné que les différentes catégories de déterminants jouent un rôle sémantique important dans la grammaire du texte : les déterminants identifiants (*le, la, ce, cette, son, sa, etc.*) servent à la reprise de l'information déjà mentionnée antérieurement, puis les déterminants quantifiants (*un, une, quelques, plusieurs, trois, etc.*) servent à introduire de l'information nouvelle dans un paragraphe.

Dans la phrase 4, l'erreur vient d'un mauvais choix de pronom : un pronom personnel sujet, comme *elle*, renvoie au même sujet que celui de la phrase précédente, qui est *réduction* dans ce cas-ci, et, dans la phrase 4, le sens nous dit que ce n'est pas la réduction qui est réinvestie mais bien l'épargne. Pour se corriger, l'étudiant devra utiliser un pronom faisant référence au dernier élément introduit, soit au propos de la phrase précédente et non à son thème. Il pourrait utiliser, par exemple, *celle-ci, cette dernière, laquelle, qui*.

Les liens entre les phrases et les liens avec le monde extérieur

Jusqu'à maintenant, nous avons amené notre étudiant à corriger ses erreurs relevant de la progression et de la reprise de l'information. Intégrons au texte les ajustements déjà faits :

Au cours des années 1980, **des mesures** doivent être prises pour contrer le chômage. Selon la doctrine économique néolibérale, la solution est de réduire le fardeau fiscal des entreprises : cette réduction augmente leur épargne, **celle-ci** est réinvestie dans la production, ce qui crée des emplois. Le programme néolibéral est adopté, et le taux moyen d'imposition des entreprises canadiennes passe de 50% à 20% entre 1970 et le milieu des années 1990. Durant ces mêmes années, l'investissement privé augmente à peine, et le problème du chômage n'est pas moins criant. Les **entreprises** apportent maintenant aux impôts canadiens une contribution dix fois **moins** élevée que celle des **particuliers**.

Grâce à ces changements, une nette amélioration se fait sentir quant à l'enchaînement des thèmes et des propos du texte : la sensation de juxtaposition d'idées présentées pêle-mêle que nous avons au début a perdu du terrain. Cependant, à la lecture de ce texte, le professeur pourrait encore inscrire quelques points d'interrogation inquisiteurs dans la marge ! C'est qu'il reste des problèmes à éliminer pour que la lecture soit entièrement facilitée. En effet, le lecteur doit s'arrêter au milieu de certaines phrases et *deviner* le lien logique (cause, conséquence, addition, opposition, concession, etc.) qu'elles entretiennent avec celles qui les précèdent. Dans un texte écrit en vue de renseigner ou de convaincre, pour que la forme serve le contenu et que toute ambiguïté soit éliminée, ce lien logique doit être indiqué de façon explicite au lecteur.

Reprenons les cinq dernières phrases du texte modifié de notre étudiant et intégrons-les dans notre modèle de paragraphe déjà donné à la section *La progression de l'information* :

TABLEAU 4

| Texte | | | |
|-----------|---|---|---|
| | Liens logiques explicites entre les phrases | Thèmes (information connue, sauf dans la première phrase) | Propos ou foyer d'information (information inconnue) |
| Phrase 6 | | le programme néolibéral | est adopté |
| Phrase 7 | et | le taux moyen d'imposition des entreprises canadiennes | passé de 50% à 20% entre 1970 et le milieu des années 1990 |
| Phrase 8 | *[...] | (durant ces mêmes années) l'investissement privé | augmente à peine |
| Phrase 9 | et | le problème du chômage | n'est pas moins criant |
| Phrase 10 | *[...] | Les entreprises | apportent maintenant aux impôts canadiens une contribution dix fois moins élevée que celle des particuliers |

Note : Dans ce tableau, les crochets indiquent l'absence de lien logique ou argumentatif explicite entre la phrase analysée à cette ligne et les phrases qui précèdent. À la phrase 8, le groupe de la préposition entre parenthèses, durant ces mêmes années, est un complément de phrase du point de vue de la syntaxe mais, même s'il marque un lien temporel avec la phrase précédente, le lien logique est toujours absent.

Pour aider notre étudiant à corriger les problèmes des phrases 6 à 10, nous lui mentionnerions le fait que, à la lecture de la phrase 8, les destinataires de son texte devront certainement faire un arrêt afin de saisir que le lien logique avec ce qui précède vient de changer, et ils en feront de même à la lecture de la phrase 10. Il nous faudrait ensuite lui rappeler qu'il doit s'attarder au sens des phrases, trouver le lien logique que chacune a avec les autres (par exemple, « cette phrase est un argument pour défendre la première idée », « cette phrase s'oppose aux deux autres », etc.) pour rendre explicites ces liens en unissant les phrases à l'aide des marqueurs de relation (*en effet...*, *cependant...*).

Entre les phrases 6 et 7, d'une part, et les phrases 8 et 9, d'autre part, il y a un lien d'opposition marqué: *l'investissement privé augmente à peine et le problème du chômage n'est pas moins criant* sont des conséquences tout à fait contraires à ce qui était attendu en réduisant les impôts des entreprises. On indiquera donc à l'étudiant que l'erreur vient de l'absence de lien explicite à cet endroit, comme mentionné au tableau 4, erreur qu'il pourrait corriger en ajoutant, par exemple, le marqueur *En revanche*. De plus, le lien entre la phrase 10 et tout ce qui précède manque: en effet, cette phrase est une deuxième conséquence inattendue du néolibéralisme; l'étudiant pourrait se corriger en utilisant le marqueur de relation *De plus*.

Voici maintenant le texte modifié de notre étudiant :

Au cours des années 1980, **des mesures** doivent être prises pour contrer le chômage. Selon la doctrine économique néolibérale, la solution est de réduire le fardeau fiscal des entreprises: cette réduction augmente leur épargne, **celle-ci** est réinvestie dans la production, ce qui crée des emplois. Le programme néolibéral est adopté, et le taux moyen d'imposition des entreprises canadiennes passe de 50% à 20% entre 1970 et le milieu des années 1990. **En revanche**, durant ces mêmes années, l'investissement privé augmente à peine, et le problème du chômage n'est pas moins criant. **De plus**, les entreprises apportent maintenant aux impôts canadiens une contribution dix fois **moins** élevée que celle des **particuliers**.

Au sujet des notions de liens entre les phrases et de liens avec le monde extérieur, quelques-unes sont bien connues déjà, d'autres sont assez nouvelles. Pour marquer les liens logiques entre les phrases, les coordonnants et les marqueurs de relation font partie depuis longtemps de notre enseignement grammatical. Ce qui est nouveau ici, c'est qu'ils ont été reclassés dans la partie de la langue à laquelle ils appartiennent: la grammaire du texte. Le fait

de devoir absolument sortir des limites de la phrase pour les analyser les exclut automatiquement du domaine de la grammaire de la phrase. Pour ce qui est des autres types de liens, on répertorie les liens faits avec le reste du texte, notés par des marqueurs textuels, et les liens en rapport avec la réalité extérieure au texte ou le monde qui nous entoure, notés par des marqueurs de modalité. Quelquefois, les liens avec le texte ou avec le monde extérieur sont exprimés par les mots qui constituent les compléments de phrase (par exemple, de temps ou de lieu) et même par d'autres mots de la phrase (par exemple, le fait d'utiliser un verbe au conditionnel pour marquer la probabilité de ce qui est énoncé, par rapport à l'indicatif qui marque la certitude).

Pour connaître ces notions plus en détail, il est suggéré de consulter les ouvrages mentionnés dans la bibliographie du fascicule 1. Voici quand même, en bref, les différents liens qui jalonnent les textes :

1 Liens logiques entre les phrases

Coordonnants : *et, ou, mais, or, car*

Marqueurs de relation : *de plus, par ailleurs, en outre, non seulement... mais aussi, en revanche, cependant, par contre, en effet, certes, donc, etc.*

2 Liens avec le reste du texte

Marqueurs textuels : *d'une part, d'autre part, premièrement, deuxièmement, troisièmement, d'abord, ensuite, enfin, à la section précédente, dans ce chapitre, etc.*

Organisation du texte exprimée dans les compléments de phrase :

Du XVI^e au XVIII^e siècle,...

Durant tout le XIX^e siècle,...

Dans la première moitié du XX^e siècle,...

(par exemple, dans un texte organisé chronologiquement et portant sur plusieurs siècles)

3 Liens avec le monde extérieur

Marqueurs de modalité : *peut-être, sans doute, probablement, heureusement, à ma grande surprise, hélas!, répondit-il, etc.*

Modalité exprimée dans le complément de phrase :
selon mon frère, comme le suppose cette théorie, dans ce pays, au siècle dernier, entre 1970 et le milieu des années 1990, durant ces mêmes années, etc.

Modalité exprimée ailleurs dans la phrase :
*On **aurait** vu la victime pour la dernière fois vers 23 h hier soir.* (conditionnel)
*Tu **dois** partir maintenant.*
 (auxiliaire de modalité),
 etc.

Encore une fois, rappelons-le, le but ici n'est pas d'exposer la matière qui devra être enseignée à partir de la prochaine rentrée dans les cours de français du collégial. Il s'agit plutôt de donner un aperçu des notions avec lesquelles nos étudiants seront de plus en plus familiers au fur et à mesure de leur arrivée au cégep au cours des prochaines années. En fait, savoir que l'enseignement de ces notions portant sur le texte fait aussi partie du programme de français actuel est ce qui devient intéressant pour nous, au collégial, en enseignement de la langue. En effet, il est justement question d'aller au-delà de la simple révision des principales règles d'accord, de syntaxe et de ponctuation avec nos étudiants, pour enseigner plutôt à regarder les textes courants ou littéraires autrement, à observer toutes les ressources qu'offre la langue, à exploiter ces richesses pour arriver à écrire correctement des textes variés.

Dans cette section portant sur la grammaire du texte et son enseignement dans le cadre des grammaires scolaires actuelles, la matière a été présentée d'une certaine façon, dans un certain ordre. Cet ordre – l'auteure tient à le souligner – ne constitue pas du tout une méthode ou une démarche à suivre, étape par étape; il a été choisi parce qu'il fallait bien en choisir un. Ce qu'il faut retenir, c'est que les grammaires nous permettent maintenant de faire des commentaires précis à nos étudiants au sujet de leurs textes, comme nous en avons toujours fait au sujet de leurs accords, par exemple. En effet, nous pouvons maintenant leur dire: « Il faut changer l'ordre *Thème – Propos* dans cette phrase » ou « Il faut choisir un déterminant identifiant pour ce nom » ou « Il faut ajouter un marqueur de relation entre ces deux phrases » en tenant pour acquis que les étudiants ont déjà entendu parler des notions de thème, de propos, de déterminant identifiant et de marqueur de relation, tout comme nous avons toujours dit: « Il faut accorder le participe passé avec le sujet dans cette phrase » en tenant pour acquis qu'ils avaient déjà entendu parler des notions de participe passé et de sujet.

Comprendre le fonctionnement du lexique

Nous venons de voir que les grammaires scolaires actuelles nous fournissent des outils pour mieux commenter les textes de nos étudiants, pour leur donner des indications précises quant à la façon d'améliorer leur rédaction de paragraphes bien structurés. Même si nous savions par intuition qu'il y avait des problèmes dans les rédactions de nos étudiants sur le plan de l'organisation du texte, nous n'avions, dans le cadre des grammaires plus classiques, que très peu de ressources pour trouver des commentaires formateurs à leur donner.

Dans la présente section, nous verrons qu'il en est de même pour le lexique. Traditionnellement, l'étude du vocabulaire a toujours été séparée de l'étude des structures de la langue. De plus, elle s'est rarement faite de façon systématique : le vocabulaire a souvent été appris au hasard des rencontres de mots nouveaux dans les textes ou dans l'ordre arbitraire présenté par une page de dictionnaire. Les grammaires scolaires actuelles préconisent une étude du lexique en tant que sous-système du grand système de la langue, au même titre que d'autres sous-systèmes comme la syntaxe ou les accords. Nous aborderons ici quelques-uns des aspects du lexique relevant tantôt du sens (par exemple, le sens attesté ou non d'un mot ou la possibilité qu'il a de se combiner avec un autre mot), tantôt de la forme (par exemple, l'orthographe d'un mot ou le type de complément qu'il commande). Pour une étude plus complète du système du lexique, il est recommandé de consulter les ouvrages mentionnés dans la bibliographie du fascicule 1.

Pour illustrer notre propos, imaginons encore un texte d'étudiant et voyons quelles seraient les erreurs de lexique soulignées par le professeur :

Même s'il vit en pleine époque romantique, Stendhal ne veut pas, dans son œuvre, d'une écriture remplie de lyrisme, de sensibilité ni de figures du style larmoyantes. Dans son roman *Le Rouge et le Noir*, il démontre, dans un style sobre, les mœurs de la société française de 1830. Son écriture est objective, mais ses jugements ne le sont pas : Stendhal, qui est anticlérical et qui éprouve une grande haine envers le conformisme, s'introduit dans son œuvre et révèle ainsi son opinion sur la société dans laquelle il vit.

Le personnage principal du roman, Julien Sorel, est un garçon du peuple, passionné et ambitieux, qui veut rencontrer un but : arriver à une situation sociale enviable. Pour quelqu'un de son rang, il y a deux possibilités : l'état militaire et confortable (représenté par le rouge) ou l'état ecclésiastique (représenté par le noir). Aucune de ces deux voies ne fait partie de sa vie par la suite. Il rencontre une première femme, qu'il aime d'un amour passionné mais interdit, puis une autre, de la noblesse, qui pourrait lui permettre d'arriver à son but si elle l'épousait. Mais Julien ne connaîtra jamais cet honneur, car la femme délaissée fait connaître au père de la future épouse les origines de son futur gendre.

Dans le cadre d'un enseignement classique de la langue, le professeur mentionnerait certainement différents types de problèmes : les fautes d'orthographe (*révèle, ecclésiastique, honneur*), l'anglicisme (*rencontrer*), l'erreur de vocabulaire (*démontre*), puis les erreurs pour lesquelles il ne semble pas y avoir d'explication claire (*figures du style, militaire et confortable*). Nous allons voir, dans les sections qui suivent, que toutes ces erreurs sont causées par la méconnaissance d'un des aspects du système d'un mot et que, par conséquent, connaître un mot englobe beaucoup plus que la connaissance de son sens. L'étude systématique d'un mot doit donc inclure tous ses aspects : l'étude de son ou ses sens; de sa forme; des mots semblables à lui, que l'on pourrait confondre avec lui soit parce qu'ils ont un sens semblable, soit parce qu'ils ont une forme semblable; et l'étude des mots commandés par lui, c'est-à-dire la catégorie de ses compléments, par exemple.

De plus, dans le cadre des grammaires scolaires actuelles, l'étude systématique du lexique a une deuxième signification. Idéalement, l'étude d'un mot se fait parallèlement à celle d'un ensemble de mots partageant avec lui une caractéristique commune, et ce, toujours pour aider l'élève à constater le côté systématique de la langue.

Pour faciliter la présentation de la matière de cette section, celle-ci a été séparée en trois parties. À la fin de la section, il faudra évidemment reconsidérer ces différents aspects du lexique comme un tout afin de se faire une idée d'ensemble du système du lexique.

Le mot en soi

Lorsque nous enseignerons à nos étudiants un nouveau mot ou un mot déjà étudié mais mal connu, nous leur ferons remarquer que les mots contiennent plusieurs aspects différents. Pour les besoins de notre exposition, les premiers aspects que nous verrons ici sont ceux qui ont trait au mot en soi, c'est-à-dire à son ou ses sens, puis à sa forme écrite (nous laissons de côté ici sa forme orale). Nous verrons à la prochaine section les aspects qui relèvent du mot en relation avec les autres mots dans la langue ou dans le texte, c'est-à-dire les mots semblables à lui ou régis par lui.

Voici un modèle d'étude du mot :

TABLEAU 5

| | | Mot | |
|----------|---|--|---|
| Un mot X | Le mot en soi | Son sens <ul style="list-style-type: none"> • Sens qu'il a • Sens qu'il n'a pas selon la norme • Sens dans la langue courante • Sens dans une langue de spécialité • Sens propre • Sens figuré • Ce qu'il dénote • Ce qu'il connote | Sa forme <p>Forme simple</p> <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale • orthographe grammaticale <p>Forme composée</p> <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale des parties • procédé de composition • orthographe grammaticale du tout |
| | Le mot en relation avec les autres mots | | |

Au tableau 5, nous voyons que l'étude du sens d'un mot doit comprendre un grand nombre de points afin que l'étudiant puisse connaître vraiment ce sens. Quant à sa forme, elle doit aussi être étudiée à l'aide de différents éléments pour assurer une connaissance entière du mot. Revenons au texte de notre étudiant et à ses erreurs de lexique, et voyons comment nous pourrions lui faire des commentaires formateurs. Deux de ses erreurs causées par une méconnaissance du mot en soi sont reprises dans les tableaux 6 et 7.

TABLEAU 6

| | | Mot | |
|-------------|---|--|-----------------|
| *rencontrer | Le mot en soi | Son sens <ul style="list-style-type: none"> • Sens qu'il a : « se trouver en présence de..., par hasard ou de façon fortuite » • Sens qu'il n'a pas selon la norme : « atteindre » (seulement dans la langue familière) | Sa forme |
| | Le mot en relation avec les autres mots | | |

Note : Pour assurer une certaine clarté, dans ce tableau et les suivants, seuls les aspects causant l'erreur de l'étudiant sont donnés explicitement.

Pour le mot *rencontrer*, il est facile d'imaginer comme commentaire la mention « anglicisme » dans la marge du texte. Ce commentaire, cependant, n'aidera pas beaucoup l'étudiant par la suite, et pourrait même créer un effet d'autocensure (l'élève pourrait croire que ce mot est à proscrire dans tous les cas) et même de surcorrection de l'étudiant dans ses prochains textes (il pourrait commencer à remplacer partout le mot *rencontrer* par un autre, même pour un sens attesté en français standard). Dans le tableau 6, on voit que le premier problème est causé par une méconnaissance du sens du mot: le sens « atteindre » n'existe pas dans la définition standard du mot *rencontrer*. Pour aider notre étudiant à comprendre sa faute et à s'améliorer ensuite, il faut lui faire prendre conscience des questions qu'il doit se poser en utilisant un mot: « Quel est son sens propre? », « Quel est son sens figuré? », « La langue familière lui donne-t-elle un sens qui n'est pas attesté dans les dictionnaires, donc à éviter dans la langue standard? », etc. Pour chacun des mots dont le sens est donné à un étudiant, il faut bien lui faire noter la différence entre les sens attestés dans les dictionnaires (langue standard ou soutenue) et, s'il y a lieu, les sens non attestés (ou marqués *langue familière*); il faut lui faire voir que ce n'est pas tant le mot comme tel qui peut être fautif, comme il aurait pu le croire avec la mention « anglicisme » dans la marge, mais le sens dans lequel il est employé dans tel contexte.

Ce qui est peut-être nouveau pour certains dans un enseignement plus systématique du lexique, c'est que, comme nous l'avons dit, élargir le champ d'étude de la langue implique une étude du lexique où le mot est étudié non seulement sous tous ses aspects, mais aussi parallèlement à d'autres mots avec lesquels il partage une caractéristique. Dans le cas ci-dessus, cela signifie que *rencontrer* serait étudié, en soi, sous tous ses aspects de sens et de forme, et que son étude se ferait en parallèle avec celle d'autres mots qui, chacun en soi, ont la même caractéristique : ils contiennent aussi un sens dans la langue familière qui ne se retrouve pas dans leur description standard (le sens « stock » pour le mot *inventaire*, le sens « collation des grades » pour le mot *graduation*, le sens « transparent » pour le mot *acétate*, le sens « nuit » pour le mot *noirceur*, etc.).

Voyons maintenant une autre erreur relevant de la méconnaissance d'un aspect du mot en soi :

TABLEAU 7

| | | Mot | |
|------------------|---|-----------------|---|
| *figure du style | Le mot en soi | Son sens | Sa forme |
| | | | Forme composée <ul style="list-style-type: none"> • procédé de composition : composition avec la préposition <i>de</i> : pas de déterminant devant le 2^e nom |
| | Le mot en relation avec les autres mots | | |

Pour l'erreur **figures du style*, en corrigeant le texte de notre étudiant dans le cadre d'une grammaire plus traditionnelle, nous pourrions très bien avoir tout simplement changé le *du* pour un *de*, sans avoir ajouté d'autre commentaire que notre marque rouge accusatrice ! Ici, il faut mentionner que cette erreur se retrouve typiquement chez un étudiant non francophone. Si le professeur lui disait seulement qu'il ne faut pas de déterminant entre *de* et *style*, l'étudiant se demanderait pourquoi on lui a toujours dit que, en français, le nom exige un déterminant, et il pourrait penser qu'il s'agit encore d'une exception... Dans le tableau 7, nous voyons que, dans un enseignement plus systématique du lexique, nous pourrions lui expliquer que l'erreur vient d'abord du fait que le mot *figure de style* doit être analysé comme un tout : il ne désigne qu'un seul

concept, et un concept peut être exprimé par un mot contenant une seule unité ou plusieurs unités graphiques. Ensuite, nous lui expliquerions que, à l'intérieur d'un nom composé, les règles de la syntaxe normale du groupe du nom ne s'appliquent pas (par exemple, ici, le déterminant devant le deuxième nom est absent), car ce n'est pas un groupe du nom mais bien un nom composé. Il est vrai aussi que certains compléments du nom n'ont pas de déterminant, comme ceux qui donnent la classe ou la sorte du nom (par exemple, *un concours de tartes, une compagnie d'aviation, un ciel sans étoiles*), mais ce qu'il faut retenir ici, c'est que la syntaxe des mots composés en général ne suit pas la syntaxe normale des groupes de la phrase.

Comme pour l'étude des autres mots du lexique, le mot *figure de style* serait étudié d'abord sous tous ses aspects, puis parallèlement à toute une série de mots composés ayant le même procédé de composition que lui (*taux d'intérêt, étude de cas, fin de semaine, pomme de terre, prise d'otages*, etc.) afin d'en faire ressortir le système, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de déterminant ici devant le deuxième nom.

Pour ce qui est des trois autres erreurs du texte qui relèvent de la méconnaissance des différents aspects de la forme des mots, nous les traiterons à la dernière section, où nous nous concentrerons sur l'orthographe lexicale.

Le mots en relation avec les autres mots

Parmi les aspects à étudier lorsque nos étudiants apprennent de nouveaux mots ou révisent des mots partiellement connus, certains aspects sont liés au mot lui-même quand il est mis en relation avec les autres mots soit de la langue, soit du texte. Pour ce qui est de sa relation avec les autres mots de la langue, il s'agit des mots qui lui ressemblent, mais qu'il ne faut pas confondre avec lui. Pour ce qui est de sa relation avec les autres mots du texte, il sera question des mots régis par lui, c'est-à-dire les mots qu'il commande syntaxiquement et sémantiquement. Reprenons notre modèle d'étude du lexique et ajoutons-lui les aspects à analyser du point de vue de la relation d'un mot avec les autres mots.

TABLEAU 8

| | | Mot | |
|----------|---|--|---|
| Un mot X | Le mot en soi | Son sens <ul style="list-style-type: none"> • Sens qu'il a • Sens qu'il n'a pas selon la norme • Sens dans la langue courante • Sens dans une langue de spécialité • Sens propre • Sens figuré • Ce qu'il dénote • Ce qu'il connote | Sa forme <p>Forme simple</p> <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale • orthographe grammaticale <p>Forme composée</p> <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale des parties • procédé de composition • orthographe grammaticale du tout |
| | Le mot en relation avec les autres mots | Mots semblables à lui (à ne pas confondre) <ul style="list-style-type: none"> • Mots de sens semblable (du même champ sémantique que lui) • Mots de forme semblable (ses paronymes) • Mots de sens et de forme semblables (les mots de la même famille que lui) | Mots régis par lui <ul style="list-style-type: none"> • Mots syntaxiquement dépendants du mot (la catégorie des compléments qu'il commande) • Mots sémantiquement compatibles avec le mot (le sens des mots qui peuvent se combiner avec lui) |

Au tableau 8, nous voyons que, pour faire l'étude systématique d'un mot, plusieurs aspects liés à sa relation avec les autres mots doivent être étudiés en plus de ceux liés au mot en soi, que nous avons vus à la section précédente. Quand il est question de faire le tour des mots semblables à lui dans la langue (mais avec lesquels il ne doit pas être confondu), le but est de mieux cerner son sens exact pour l'utiliser à bon escient. Quand il est question de nommer les mots qui sont régis par lui dans le texte, le but est de s'assurer que la partie de la grammaire de la phrase qui dépend du mot utilisé sera respectée.

Dans le texte de notre étudiant, un problème lexical venait de la méconnaissance de l'aspect du mot lié à sa relation avec les autres mots de la langue, c'est-à-dire avec des mots qui lui ressemblent mais avec lesquels il ne faut pas le confondre. Voyons, à partir du tableau suivant toujours notre même modèle de l'étude du lexique, comment expliquer le problème :

TABLEAU 9

| | | Mot | |
|-----------|---|--|---------------------------|
| *démontre | Le mot en soi | Son sens | Sa forme |
| | Le mot en relation avec les autres mots | Mots semblables à lui (à ne pas confondre) <ul style="list-style-type: none"> • Mots de sens semblable (du même champ sémantique que lui): <i>décrire, illustrer, justifier, expliquer, etc.</i> | Mots régis par lui |

À l'aide du tableau 9, l'erreur de l'étudiant s'explique par la confusion entre des mots du même champ sémantique. Ici, l'étudiant a confondu *démontrer* et *décrire*. Si le professeur n'a que rayé le mot *démontrer* ou inscrit *décrire* à la place, il pourrait y avoir surcorrection de la part de l'étudiant quand il devra vraiment utiliser le mot *démontrer*, car il pourrait penser que le mot comme tel est incorrect. Par contre, si nous lui mentionnons plutôt qu'il a fait un mauvais choix de mot parmi des mots de sens semblables (appartenant au même champ sémantique), il saura que, dans ses prochaines rédactions, il devra chercher le sens exact des mots entre lesquels il hésite, car rares sont les mots ayant le même sens. Dans ce cas-ci, il faudrait lui rappeler la différence de sens entre *démontrer* et *décrire*, mais aussi les mettre en parallèle avec d'autres mots du même champ sémantique (*expliquer, illustrer, déduire, induire, confirmer, justifier, etc.*) afin qu'il sache bien utiliser chacun dans le contexte opportun. De plus, étudier un ensemble de mots ayant en commun une caractéristique permet d'en arriver à une étude plus systématique du vocabulaire. Ici, cette caractéristique est celle de faire partie du champ sémantique des termes des études et de la recherche : en effet, un étudiant, dans un travail scolaire ou universitaire, peut dire qu'un auteur ou un chercheur décrit, démontre, illustre, etc., ou, s'il est lui-même étudiant-chercheur, qu'il décrit, démontre, illustre, etc.

Un autre problème lexical du texte de notre étudiant venait de la méconnaissance des aspects du mot liés à sa relation avec les autres mots du texte, c'est-à-dire les mots qui l'entourent et avec lesquels il entretient des relations syntaxiques et sémantiques. Voyons comment l'expliquer :

TABLEAU 10

| | | Mot | |
|---------------|---|---|--|
| * confortable | Le mot en soi | Son sens | Sa forme |
| | Le mot en relation avec les autres mots | Mots semblables à lui (à ne pas confondre) | Mots régis par lui |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Mots sémantiquement compatibles avec le mot (le sens des mots qui peuvent se combiner avec lui) : un adjectif qualifiant ne peut pas être coordonné à un adjectif classifiant |

Dans le texte, l'erreur présentée ici a pu sembler inexplicable à première vue, et nous pourrions avoir tout simplement corrigé la copie en changeant « et confortable » pour « qui est confortable », sans autre explication. Cette correction ne pourra évidemment pas servir d'enseignement à l'étudiant. De plus, « militaire » et « confortable » sont deux adjectifs qui ont été coordonnés : il pourrait y avoir confusion de l'étudiant en recevant sa copie, lui à qui on a toujours dit que l'on peut coordonner des mots de même catégorie.

Par contre, au tableau 10, l'erreur de l'étudiant est expliquée par une mauvaise combinaison de mots. Si le lexique est étudié de façon plus systématique, ce peut être du point de vue de la structure phrastique : par exemple, le mot exige un complément, un complément d'une catégorie plutôt que d'une autre, introduit par telle préposition plutôt qu'une autre. Ce peut être aussi du point de vue de ses compatibilités sémantiques : par exemple, un verbe demande un sujet animé ou, et c'est le cas qui nous intéresse ici, deux adjectifs ne peuvent pas être coordonnés s'ils ne sont pas de même sous-catégorie. À l'intérieur de la catégorie de l'adjectif, il y a deux grandes classes sémantiques, les adjectifs

classifiants (pour donner la classe du nom, nommer un nouveau concept, expliquer) et les adjectifs qualifiants (pour donner une qualité), les deux étant incompatibles dans la coordination. Pour aider notre étudiant à s'améliorer, nous lui dirions que l'adjectif *confortable* est qualifiant, et qu'il ne peut pas être coordonné à un adjectif classifiant comme *militaire*. Pour insister sur le côté systématique de la langue, nous lui ferions voir d'autres cas de mots partageant cette caractéristique avec lui; par exemple, l'adjectif qualifiant *important* qui ne peut pas être coordonné à un adjectif classifiant tel que *pétrolier*, comme dans « *une compagnie pétrolière et importante ».

L'orthographe lexicale

À la section *Le mot en soi*, nous avons parlé des aspects liés au sens du mot (ou à ses sens) et à sa forme, et nous avons laissé de côté les problèmes relevant de l'orthographe lexicale des mots simples. Voyons ici les deux premiers cas :

TABLEAU 11

| | | Mot | |
|---------|---|-----------------|--|
| | | Son sens | Sa forme |
| *révèle | Le mot en soi | | Forme simple • orthographe lexicale : devant une syllabe (graphique) muette, le <i>é</i> des verbes en <i>é...er</i> devient <i>è</i> |
| | Le mot en relation avec les autres mots | | |

TABLEAU 12

| | | Mot | |
|-----------------|---|-----------------|---|
| *écclésiastique | Le mot en soi | Son sens | Sa forme |
| | Le mot en relation avec les autres mots | | Forme simple • orthographe lexicale : dans une syllabe fermée (qui se termine par une consonne), <i>e</i> se prononce déjà <i>é</i> ou <i>è</i> et n'a pas besoin d'accent |

En corrigeant la copie de notre étudiant, nous avons sûrement simplement réécrit ces deux mots en rouge, sans donner d'explications. Si l'étudiant pose des questions, la réponse qu'il recevra sera le plus souvent du type « Il faut simplement apprendre tout cela par cœur » ou « Il suffit de chercher dans un dictionnaire ». En répondant ainsi, nous risquons d'entretenir, chez l'étudiant, l'idée que la langue est illogique, qu'elle est seulement composée d'exceptions et de par cœur. Il faudra plutôt lui faire comprendre que l'orthographe lexicale est plus systématique que l'on pense, que ce que l'on considère comme des pièges ou des incongruités de l'orthographe française peut quelquefois s'expliquer. Pour les cas présentés aux tableaux 11 et 12, **révéle* et **écclésiastique*, nous voyons que des graphies différentes (qui marquent souvent des prononciations différentes) peuvent se comprendre si nous découpons les mots en syllabes.

Comme nous l'avons dit, pour assurer un enseignement systématique du lexique, aussi dans ses aspects liés à la forme des mots, les grammaires actuelles privilégient la présentation d'ensembles de mots ayant en commun une même caractéristique plutôt que des cas isolés. En enseignant l'orthographe du radical du mot *révéler*, nous présenterons aussi les verbes se terminant par *é...er* en général, la règle valant aussi pour les mots de même famille comme *assécher* et *assèchement*, puis les verbes en *e...er*; par exemple. En présentant l'orthographe du mot *écclésiastique*, nous pouvons enseigner aussi les autres mots répondant à la même règle d'accentuation, par exemple *rectifier*.

Voici maintenant le dernier cas :

TABLEAU 13

| | | Mot | |
|----------|---|-----------------|---|
| *honneur | Le mot en soi | Son sens | Sa forme |
| | Le mot en relation avec les autres mots | | Forme simple • orthographe lexicale : les mots en <i>honn</i> prennent deux <i>n</i> , les mots en <i>honor</i> prennent un <i>n</i> |

Au tableau 13, nous avons le cas de **honneur*, qui s'explique par la reconnaissance des radicaux différents et la connaissance de l'orthographe qui en découle. En effet, au lieu de demander à l'élève d'apprendre si *n* est double ou non dans une dizaine de mots différents pour le cas des mots de la famille du mot *honneur*, nous pouvons lui suggérer d'apprendre seulement deux règles d'orthographe, ce qui réduit de beaucoup l'apprentissage par cœur. Pour ce qui est du doublement des consonnes nasales en général, en expliquant le mot *honneur* par rapport à *honorifique*, par exemple, nous pourrions aussi parler des règles dépendant de la voyelle précédant un *n* ou un *m* : une consonne nasale peut être double ou non après une voyelle ouverte (*o*, *e* ou *a*), comme dans *honneur*, *honorifique* justement, ou *rationnel*, *rationaliser*, *maisonnette*, *camionneur*, *chiennne*, *ancienne*, *lionne*, mais elle n'est jamais doublée après une voyelle fermée (*i* ou *u*) dans le radical d'un mot, comme dans *jardinier*, *brune*, *brunette*, *parfumeur*, *cousine* (mais *immigrant*, où *-im* est un préfixe).

Conclusion

Dans ce troisième fascicule, il a été question de l'expansion du domaine de la grammaire dans le cadre des approches ayant inspiré les auteurs du programme actuel de français du secondaire. Nous avons vu comment nous pouvons maintenant donner aux élèves des explications plus formatrices sur la structure de leurs textes. Ces commentaires deviennent aussi précis que ceux énoncés pour parler d'autres parties de la langue que nous connaissons mieux, comme la structure des phrases ou les accords. Pour ce qui est du système du lexique, nous avons vu comment son enseignement pouvait devenir plus systématique, justement, en étudiant les mots sous tous leurs aspects et en les présentant dans un ensemble de mots partageant au moins un de ces aspects.

Évidemment, toute cette nouvelle ou plus ou moins nouvelle matière faisant maintenant officiellement partie de l'enseignement grammatical peut plaire à certains, mais en laisser d'autres perplexes! En effet, comment intégrer ces notions à nos corrections de textes, déjà bien exigeantes du point de vue du temps? L'auteure du présent fascicule est bien consciente des contraintes pratiques de l'enseignement de la langue au collégial (et au secondaire) et comprend les réticences que certains exprimeront face à cet ajout ou changement de matière. Cependant, comme le but ici est de faire comprendre les principes linguistiques du nouveau programme, elle considère que les aspects pédagogiques de son application relèvent d'un autre débat, où les questions suivantes pourraient être posées: «Le nombre d'étudiants par professeur est-il trop élevé?», «Si l'on doit faire écrire les élèves plus souvent pour qu'ils s'améliorent mais que le temps manque déjà aux enseignants réguliers pour corriger, devrait-on engager des correcteurs pour faire en sorte que les copies rendues contiennent des corrections plus formatrices?» et «Jusqu'où est prêt à aller notre ministère de l'Éducation pour qu'un élève détenant un diplôme d'études secondaires puisse vraiment écrire correctement des textes variés?» Ce débat est tout aussi fascinant que ce qui nous concerne dans le présent ouvrage, bien sûr, mais nous devons nous limiter à l'aspect linguistique ici!

À la suite de ce fascicule, nous suggérons aux lecteurs qui désirent approfondir ce survol des connaissances grammaticales sur le texte et le lexique de reprendre la bibliographie commentée donnée dans le premier fascicule et de consulter les ouvrages, mais d'un nouvel œil cette fois. Après le fascicule 1, les lecteurs ont pu consulter les ouvrages de la bibliographie dans le but de saisir l'esprit des

grammaires actuelles, par exemple en portant leur attention sur l'organisation de la matière dans ces ouvrages. Après le fascicule 2, les lecteurs étaient invités à reprendre les ouvrages et à commencer à entrer dans les détails de la description de la langue, mais en se concentrant sur les parties de la langue qui sont déjà bien étudiées dans les grammaires plus classiques, afin de voir ces même réalités sous un jour nouveau. Maintenant, comme suite au fascicule 3, la consultation des mêmes ouvrages est suggérée afin que les lecteurs puissent revoir sous différentes formes la description des parties de la langue moins étudiées dans les approches plus classiques, c'est-à-dire le texte et le lexique.

