



Résumé : *Dans les années 90, le français écrit fut introduit au lycée danois et le besoin d'un nouveau manuel de grammaire se fut sentir. La grande maison d'édition Gyldendal s'est aperçue de cette lacune et m'a demandé de la combler. C'est ainsi qu'une nouvelle grammaire « intermédiaire » a vu le jour. Dans cet article, je présente d'abord mes visions et les choix méthodologiques que j'ai faits dans ma tentative de les réaliser. Je suis parti de la conviction profonde que 'mieux on comprend, mieux on apprend' qui a guidé tout mon travail, allant des choix méthodologiques jusqu'aux réflexions sur la manière de présenter, en passant par le format du texte et le type d'exemples et d'illustrations. Puis je donne un bref compte rendu du procès de travail qui a mené à la publication de « Fransk Grammatik og Sprogproduktion » (« Grammaire française et production linguistique »). Enfin, j'apporte quelques commentaires sur le résultat et présente quelques exemples de son contenu.*

Mots-clés : *Grammaire française, approche syntaxique et communicative, grammaire de transition, réflexions didactiques, production linguistique.*

Abstract : *In the 1990's, written French was introduced into the Danish High School, and the need for a new grammar handbook arose. The big Danish publisher Gyldendal became aware of this gap and asked me to close it. Thus a new "intermediate" grammar was born. In this paper, I first present my visions and the methodological choices that I made in my attempt to fulfill them. I started from the firm belief that "the better you understand, the better you learn". This conviction has guided my whole work, from methodological choices to manner of presentation, from questions about text format to type of examples and illustrations. Then I give a short account of the working process that led to the publication of "Fransk Grammatik og Sprogproduktion" ("French Grammar and linguistic production"). Finally, I make some comments and present some examples of the contents.*

Key words : *French grammar, syntactic and communicative approach, transition grammar, didactic reflexions, linguistic production.*

Introduction

Dans les années 90, le français écrit fut introduit au lycée danois et le besoin d'un nouveau manuel de grammaire se fut sentir. Les grammaires existantes utilisées au lycée ne répondaient plus aux nouvelles exigences et les grammaires universitaires étaient de loin trop avancées pour pouvoir remplir cette fonction. La grande maison d'édition Gyldendal, ou plutôt sa filiale Kaléidoscope qui s'était spécialisée dans la production de manuels d'enseignement, s'est aperçue de cette lacune et s'est décidée à la combler. C'est ainsi qu'une nouvelle grammaire « intermédiaire » a vu le jour. Après des négociations, Kaléidoscope m'a donné carte blanche pour concevoir cette nouvelle grammaire. Pour moi, c'était l'occasion de réaliser certaines visions que je nourrissais depuis longtemps. Une très belle occasion en fait, car depuis des années les nouvelles grammaires qui avaient été rédigées pour le système scolaire danois avaient eu une certaine tendance à se répéter sans vraiment jouir des nouveaux acquis de la linguistique et des théories portant sur l'acquisition des langues.

La maison m'a offert des conditions de travail impeccables. Elle a associé au projet deux professeurs de lycée qui ont commenté mes premières esquisses après les avoir utilisées dans leurs cours, et j'ai pu discuter de la présentation avec les spécialistes de la maison d'édition, y compris le chef qui s'est engagé fortement dans le projet.

Dans cet article, je présente d'abord mes visions et les choix méthodologiques que j'ai faits dans ma tentative de les réaliser. Puis je vais donner un bref compte rendu du procès de travail qui a mené à la publication d'une nouvelle grammaire intitulée *Fransk Grammatik og Sprogproduktion (Grammaire française et production linguistique)*, abrégée FGoS. Enfin, j'apporterai quelques commentaires sur le résultat et présenterai quelques exemples de son contenu.

1. Mieux on comprend, mieux on apprend

Mon ambition était de fixer sur le papier la manière dont j'enseignais la grammaire depuis des années. Or, rédiger un manuel de grammaire est tout autre chose que d'enseigner la grammaire en classe. La transposition ne va certainement pas de soi. En effet dans la classe, on a son public et on adapte son enseignement à leur niveau et à la situation. En écrivant une grammaire, on ne peut guère faire mieux que de s'imaginer son lecteur : quel est son niveau, sa motivation, son goût ?

Ma vision a toujours été de faire réfléchir les étudiants, de leur faire comprendre les règles, de leur faire sentir à quel point la grammaire est un sujet amusant, car j'ai toujours été profondément convaincu que la meilleure manière d'apprendre passe par la compréhension et non pas par l'apprentissage par cœur : *mieux on comprend, mieux on apprend*. Cela dit, il va sans dire que de nombreux phénomènes grammaticaux ne se prêtent pas aisément à la méthode « explicative », ils doivent effectivement s'apprendre par cœur. Tel est probablement le cas de la conjugaison des verbes, par exemple, et peut-être de la plupart des domaines de la morphologie. De toute façon, c'est ce

qu'on dit traditionnellement. En réalité, même dans ces domaines, on apprend mieux si on arrive à formuler sa propre manière de se souvenir des formes, et voilà exactement ce à quoi on peut inciter ses apprenants à faire si on les a en classe. Mais comment le faire dans un manuel de grammaire ? Là, je n'ai pas trouvé de solution. Dans ce qui suit, je me concentrerai donc sur la syntaxe.

Un premier principe, primordial pour moi, a été de prendre les apprenants au sérieux. J'ai voulu que la grammaire se présente comme un ouvrage sérieux, sans trop de belles figures ou de beaux dessins, amusants peut-être, mais sans grande valeur pédagogique. Par contre, j'ai essayé d'expliquer pourquoi telle ou telle règle est comme elle est et de l'illustrer par des exemples soigneusement choisis. A cette fin, j'ai appliqué autant que possible les acquis récents de la linguistique. La grammaire fournit ainsi un certain nombre d'explications et de règles qui ne figuraient pas dans les grammaires antérieures. Cependant, il ne s'agit pas pour autant d'une grammaire scientifique. La tâche imposée ayant été de rédiger une grammaire destinée aux lycéens avancés, ce sont des considérations didactiques qui l'ont emporté, mais la linguistique moderne a été le serviteur fidèle de la visée pédagogique. Le principe guide a été : jamais la théorie pour la théorie, toujours la théorie pour la visée didactique, ce qui implique qu'il a souvent fallu se restreindre théoriquement - sain exercice du reste. Plutôt qu'apprendre la grammaire aux apprenants, l'ambition a été de leur apprendre à l'apprendre et, partant, à l'utiliser. L'ambition a été de remplacer, dans la mesure du possible, l'apprentissage par cœur par la compréhension. Les apprenants doivent être inspirés à réfléchir sur la grammaire sans pour autant devenir de petits linguistes (bien que plusieurs étudiants d'université aient pris le goût de la linguistique). Ils doivent être incités à se poser des questions du type « mais comment se fait-il que telle règle ou tel principe soit formulé ainsi ? ».

Or, tout enseignant ne sait que trop bien que deux apprenants n'apprennent jamais de la même manière et, ce qui est peut-être encore plus important, que deux apprenants n'ont jamais les mêmes talents, ni la même motivation. Dans une tentative de faire parler la grammaire à autant d'apprenants que possible une première tâche a été de faire une hiérarchisation de l'information. Tout renseignement n'a pas la même importance et il est souvent possible de donner une introduction « light » d'un problème grammatical quitte à l'approfondir plus tard. Pour visualiser cette hiérarchisation, nous avons décidé, mes conseillers et moi, de créer par des moyens graphiques trois niveaux de lecture selon l'importance accordée aux différentes informations grammaticales présentées. A cela nous avons ajouté, outre un sommaire, des tables de matières très détaillées (occupant 28 pages et rédigée dans une optique pédagogique) et, en annexe, un glossaire développé où on trouve toutes les définitions et règles les plus importantes ; et, bien évidemment, un index détaillé. Les trois niveaux sont entrelacés, se distinguant par le choix de police de caractère. Le premier niveau, qui présente les informations fondamentales, apparaît au début des paragraphes en caractères gras et formulé en phrases courtes et concises. Ce niveau fonctionne ainsi en même temps d'introducteur au paragraphe, ce qui est notamment utile pour la répétition et pour l'usage de la grammaire comme ouvrage de consultation. Les deuxième et troisième niveaux se distinguent typographiquement par la taille des caractères. Le deuxième niveau contient toute l'information essentielle pour les

lycéens avancés et le troisième niveau fournit des renseignements supplémentaires sur les mêmes phénomènes ainsi que de l'information grammaticale sur d'autres problèmes linguistiques auxquels l'élève risque de se heurter. Je donnerai quelques exemples dans la dernière section.

D'abord, il me faudra cependant dire quelques mots sur la conception épistémologique sous-jacente à ce travail. Quelle approche adopter pour faire comprendre (afin d'apprendre) ? Je suis parti d'une compréhension de la langue comme moyen de communication, ce qui m'a permis de renvoyer aux emplois virtuels des formes linguistiques pour expliquer les règles grammaticales. C'est ainsi que le chapitre sur le groupe nominal s'introduit par la sentence (au premier niveau) : « La fonction fondamentale du groupe nominal est de *référer* ». Suit un petit dessin expliquant le rapport de *référence* établi entre l'expression linguistique et le monde extralinguistique. Ensuite, la structure interne du groupe nominal se comprend plus facilement. L'apprenant voit pourquoi il y a besoin d'un noyau lexical (le nom commun) et d'un déterminant, et pourquoi il y a place pour des épithètes et des compléments (recevant la même étiquette d'*attributiv* dans la terminologie danoise).

Dans l'approche « communicative », l'explication passe par la sémantique : expliquer la structure du groupe nominal consiste à expliquer le rapport entre cette structure et les instructions qu'elle apporte pour son usage. C'est la raison pour laquelle j'ai appliqué une approche structuraliste et une sémantique instructionnelle. Structuraliste dans le sens que la grammaire, en l'occurrence notamment la syntaxe, concerne la structuration des phrases, et instructionnelle dans le sens que ces structures donnent des instructions pour l'emploi des phrases dans la communication. Les explications passent ainsi par les emplois prévus par la langue.

Prenons l'exemple de l'article. L'article s'utilise comme déterminant, et nous avons déjà vu que le déterminant sert à expliciter la référence du groupe nominal. Or on peut référer soit à une chose connue soit à une chose inconnue. À l'aide de l'article, le locuteur peut choisir comment il désire référer à la chose désignée par le nom auquel il ajoute l'article. S'il se sert de l'article défini, il présente cette chose comme connue par son interlocuteur ; s'il choisit l'article indéfini, il la présente comme inconnue - comme un nouvel élément dans leur univers commun. Ensuite, la grammaire illustre, par des exemples, différentes manières dont une chose peut être connue. Regardons l'exemple classique : *Je m'approchais du village. L'église se trouvait sur une colline*. L'église est connue parce qu'on sait que tout village (français) a une et une seule église, fait souvent réfléchir les apprenants. Tout cela fonctionne presque de la même façon en danois, et introduit de cette manière, l'emploi des articles ne pose pas trop de problèmes pour les apprenants danois. Un avantage secondaire est d'ailleurs que ceux-ci se mettent souvent à réfléchir sur leur propre langue également. Si cela arrive, on a déjà gagné le jeu à moitié.

Là où le système d'articles du français se distingue vraiment de celui du danois, c'est au singulier indéfini. En effet là, le locuteur français est toujours obligé de choisir s'il désire présenter le référent comme nombrable (c'est l'article

indéfini *un/une*) ou comme non nombrable (c'est l'article dit partitif *du, de la, de l'*). S'il parle de sucre, par exemple, il peut dire *du sucre* s'il veut parler d'une simple quantité, ou *un sucre* s'il veut que son interlocuteur comprenne que ce dont il parle se compte. Hors contexte, l'interprétation demande de l'imagination dans le dernier cas, et les apprenants aiment bien cette chasse d'interprétation. Souvent ils trouvent des solutions surprenantes. Dans notre exemple, on pourrait penser à un morceau de sucre (et l'équivalent de *morceau de sucre* est en fait la seule façon de l'exprimer en danois) ou à un type de sucre. Un autre exemple serait le nom *lion*. Les étudiants trouvent souvent la solution (un peu exotique) de 'viande de lion'. On peut aller plus ou moins loin dans la discussion de l'emploi de l'article selon la situation, mais l'important est d'éveiller la réflexion et l'activité des apprenants. Les règles sont plus faciles à retenir si on les comprend et si elles sont appuyées par des exemples bien choisis. Voilà d'ailleurs un autre principe auquel j'ai tenu : je me suis surtout servi d'exemples forgés pour la situation. A ce niveau, je crois que l'apprentissage passe mieux par des exemples « nettoyés de bruit », des exemples prototypiques et faciles à retenir et à attacher mentalement aux règles apprises.

Dans cette approche, l'analyse grammaticale de la phrase devient cruciale. C'est pourquoi FGoS commence par une introduction à l'analyse syntaxique. Lorsqu'on a vu à quel point ce procédé fonctionne bien, on s'étonne qu'il n'ait pas été mieux exploité jusqu'ici. L'analyse syntaxique est quasiment non existante dans les grammaires de lycée danoises. L'analyse syntaxique est le squelette sur lequel la grammaire se construit. Elle constitue le cadre explicatif de nombreux phénomènes grammaticaux, allant de la syntaxe nominale à la syntaxe verbale en passant par l'emploi des prépositions, des adverbes, etc. J'ai choisi une combinaison de l'analyse « nexuelle », qui part de la bipartition de la phrase en sujet et prédicat, et de l'analyse valentielle qui conçoit le verbe comme le pivot de la phrase. Dans la mesure où le verbe lexical apporte des instructions concernant la structuration de la phrase dans laquelle il s'actualise, les deux approches sont parfaitement compatibles. L'étudiant comprend facilement la différence entre les verbes monovalents (*dormir*), divalents (*manger*) et trivalents (*donner*), car là encore, le système ressemble au système danois. Le même est vrai du fait que les verbes apportent aussi des instructions concernant la forme que doivent prendre leurs actants. Ainsi le deuxième actant de *manger* s'actualise comme complément d'objet direct, alors que le deuxième actant du verbe divalent *penser* s'actualise sous forme d'un groupe prépositionnel (dont la fonction syntaxique est nommée complément d'objet indirect). Là où les deux langues diffèrent, c'est dans les instructions concrètes qu'apportent les verbes lexicaux. Ainsi le verbe *obéir* prend un complément datif, alors que son correspondant danois (*adlyde*) prend un complément d'objet direct.

Il va sans dire qu'une grammaire destinée au lycée ne peut traiter tous les phénomènes grammaticaux. Faire la bonne sélection devient essentielle. Deux principes m'ont guidé dans cette sélection. Puisque la grammaire est destinée aux apprenants non francophones, il vaut mieux se restreindre à traiter le français standard (pour autant que cela existe !). Il est bien connu qu'il est mal vu qu'un étranger parle un « -lecte » qu'il s'agisse d'un dialecte, d'un sociolecte ou

d'un idiolecte. Ce choix a aussi été dicté par le fait que la grammaire s'adresse notamment aux élèves qui doivent apprendre à écrire le français. D'autre part, la grammaire doit se rédiger dans une optique contrastive : les phénomènes qui sont parallèles dans les deux langues méritent moins d'attention que les phénomènes où il y a des différences notables. Nous avons vu ci-dessus comment les considérations contrastives explicites sont susceptibles d'alléger l'apprentissage. Il n'y a certainement rien de novateur dans ces deux principes qui ont été suivis par tous mes prédécesseurs, que je sache.

2. Procès de travail

D'une manière générale, je me suis appliqué à garder autant que possible les meilleurs aspects des grammaires scolaires qui existaient déjà. On y trouve de nombreuses excellentes idées pédagogiques, et je ne vois aucune raison de réinventer la soucoupe. Lors du processus de la rédaction, j'ai consulté les manuels de grammaires pour tous les niveaux, ce qui m'a fortement inspiré. C'est ainsi que certains tableaux synoptiques doivent beaucoup à la grammaire scolaire déjà ancienne de Sten et Hyllested (1969), alors que plusieurs méthodes heuristiques, telles que la pronominalisation, se sont inspirées par la grammaire universitaire rédigée par Pedersen, Spang-Hanssen et Vikner (1980), grammaire toujours utilisée dans les universités scandinaves. De même, j'ai trouvé bien de l'inspiration dans les grammaires françaises, Damourette & Pichon (1911-1930), Grevisse (1986¹²), Riegel *et al.* (1994), Togeby (1982-1985), pour n'en mentionner que quelques-unes.

Or, le travail a surtout profité de tous les bons conseils que m'ont donnés mes deux conseillères, professeurs de lycée. Elles ont soigneusement lu tous mes textes au fur et à mesure que je les ai produits, et elles les ont testés chez leurs élèves. Il faut avouer que ce procédé n'a pas été sans poser problème non plus. En effet, mes deux collègues n'étaient pas toujours d'accord, l'une étant plutôt conservatrice, l'autre progressiste. C'est ainsi que l'une n'a pas voulu que je parle de déterminant : il faudrait me restreindre à parler des articles comme on avait toujours fait. Sur ce point, avec le support de l'autre conseillère, j'ai pu résister, mais tel n'était pas toujours le cas. Ainsi, ni l'une ni l'autre n'a pu accepter l'introduction de la notion de complément (d'objet) locatif, pourtant nécessaire pour rendre le système valentiel complet et par là plus facile à comprendre (et par suite à apprendre ☺). J'ai donc dû abandonner cet élément bien que je sois toujours persuadé que cette terminologie aurait plutôt pu poser problèmes aux enseignants, habitués à l'ancienne terminologie qu'ils avaient apprise à l'université il y a plusieurs décennies, qu'aux jeunes apprenants pour qui tout serait de toute façon nouveau.

La situation devint encore plus intéressante après que j'avais livré mon manuscrit, car pour la dernière étape, un professeur de l'ENS danoise ainsi que le chef de la maison d'édition, qui est francophile, se sont joints au groupe de conseillers. C'est le chef qui a rédigé les tables de matières détaillées. Selon le contrat, je devrais produire 196 pages et j'avais écrit un manuscrit d'environ 220 pages. Lors de la livraison, j'ai proposé aux conseillers d'éliminer des éléments selon leurs préférences. Or personne n'a voulu rien éliminer. Au contraire, ils ont voulu que j'approfondisse tel ou tel sujet, et le résultat en a été une grammaire de 336 pages.

3. Résultat

Le résultat du projet n'a donc pas été le produit commandé. Ce résultat fut à la fois un succès et un échec. Un succès parce que le concept choisi a trouvé ses admirateurs, un échec parce que l'ouvrage est devenu trop cher pour être vraiment acheté et utilisé dans les lycées. Par contre, la grammaire a trouvé son chemin jusqu'aux universités où, dès sa parution, elle a fonctionné comme une « grammaire de transition ». Bien des étudiants sont venus à l'université avec une connaissance de FGoS, que les professeurs de lycées copiaient s'ils n'avaient pas les moyens de l'acheter, et cette familiarité a rendu bien plus facile la transition au niveau universitaire. En effet, l'excellente grammaire qui domine l'enseignement universitaires depuis des années (PSV : Pedersen, Spang-Hanssen, Vikner, 1980 - conçue en 1970) est d'accès très difficile pour les étudiants habitués au niveau lycéen et fonctionne beaucoup mieux après une certaine période d'initiation. FGoS a pu préparer son utilisation. C'est ici que l'idée des trois niveaux a pris son essor. Qui plus est, étant la cadette de plus de vingt ans, FGoS contient beaucoup d'informations qu'on ne trouve pas dans PSV, tout simplement parce que la recherche était moins avancée à l'époque de la création de celle-ci. FGoS fonctionne ainsi aujourd'hui aussi comme un supplément de PSV : elle est devenue à la fois un livre de consultation et un manuel d'enseignement qui donne envie à étudier, à aller plus loin.

C'est notamment la décision de partir d'une conception de la langue comme un moyen de communication et de tenter d'expliquer la grammaire en renvoyant à cette fonction qui est à l'origine du nouveau traitement d'un certain nombre de domaines grammaticaux classiques. Nous avons déjà vu comment cette conception a influencé le chapitre sur les articles et celui sur la valence verbale. Trois autres exemples seront censés servir d'illustration supplémentaire.

3.1. La prosodie

Beaucoup de recherche des dernières décennies a insisté sur le rapport intime entre prosodie, structure syntaxique et la création du sens. Après un chapitre portant le titre « Qu'est-ce que la grammaire ? », j'ai donc rédigé un chapitre sur « Le son et l'écriture », où j'ai notamment insisté sur le rapport entre groupes rythmiques, accentuation et mélodie d'une part, et structuration syntagmatique et unités de sens d'autre part. Il a également été essentiel de souligner les différences prosodiques importantes qui existent entre le français, langue romane, et le danois, langue germanique. Un avantage de ce procédé a été de faire sentir aux élèves le rapport étroit entre phonétique et grammaire, deux disciplines traditionnellement enseignées séparément dans le système scolaire danois, ce qui explique qu'il y a plusieurs renvois à ce chapitre sur la phonétique dans la grammaire.

3.2. De la pensée au texte

Une vraie nouveauté a été le long chapitre « De la pensée au texte » qui a terminé le manuel en renversant l'optique, pour ainsi dire. Ce chapitre est résolument onomasiologique. Il apporte une série de conseils qui concernent

la production de texte et qui sont ancrés directement dans le système grammatical. Les paragraphes de ce chapitre s'occupent de questions telles que « Comment traduire les verbes modaux ? », « Comment exprimer le mouvement, la quantité, le temps, etc. ? », « Comment structurer l'information dans la phrase ? », « Comment poser une question polie ? », « Comment assurer la cohérence du texte ? ». Dans le dernier paragraphe, on trouve une introduction à la notion de cohérence avec des exemples de différents moyens cohésifs tels que les pronoms et les déterminants dont la fonction cohésive sera expliquée. Ces paragraphes renvoient au traitement de ces éléments dans les chapitres précédents et sont ainsi susceptibles d'ajouter à la compréhension des règles grammaticales impliquées. Le chapitre se termine par une introduction au monde des connecteurs, domaine pas toujours considéré comme appartenant à la grammaire proprement dite. Il en reste néanmoins qu'une mauvaise connaissance de l'emploi des connecteurs constitue un handicap grave pour la production linguistique, peut-être notamment à l'écrit. Or, la recherche de la dernière vingtaine d'années nous a beaucoup appris sur les connecteurs, à tel point qu'il est possible aujourd'hui d'expliquer leur fonctionnement de manière accessible aux lycéens avancés et, d'autant plus, aux étudiants universitaires.

3.3. L'adjectif épithète

Comme dernier exemple, je voudrais brièvement esquisser comment j'ai appliqué la recherche récente pour expliquer la position de l'adjectif épithète d'une nouvelle manière.

Les manuels de grammaires donnent traditionnellement des règles assez compliquées, basées sur la recherche effectuée vers 1930 par Andreas Blinkenberg. On distingue les adjectifs élémentaires qui précèdent le nom et les autres adjectifs qui le suivent. Ensuite on propose quelques règles qui, ou bien font antéposer un adjectif normalement postposé, ou bien font postposer un adjectif normalement antéposé. Le problème est qu'il suffit souvent de lire une seule page de texte authentique pour trouver plusieurs contre-exemples évidents de ces règles. Dans FGoS le choix de position est relié à la notion de focalisation qui fait intervenir la sémantique de l'adjectif, la visée informationnelle du locuteur et la prosodie, trois éléments profondément interdépendants (Nølke, 1996). Fondamentalement, l'adjectif prend sa valeur pleine et spécifique dans la postposition alors que, dans l'antéposition, elle reçoit forcément une valeur vague ou générale qui n'ajoute rien de spécifique au sens du nom noyau du groupe nominal. Cela s'explique par le fait que dans cette position, l'adjectif échappe à l'accentuation associée à la fin du groupe rythmique, ce qui a comme conséquence qu'il ne peut être focalisé (ou mis en valeur). On voit que ces rapports entre valeur pleine et prosodie sont déjà connus par les apprenants, non seulement d'autres domaines de la grammaire française mais aussi de leur langue maternelle (le danois). Il est souligné que le sens de l'adjectif peut favoriser plus ou moins fortement une des deux positions. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les adjectifs dits élémentaires s'antéposent à cause de leur sens général, et les adjectifs relationnels (dénnotant la religion, la nationalité, l'ethnicité, etc.) se postposent à cause de leur valeur très spécifique dont ils ne peuvent que très difficilement se dévêtir (on a pourtant : *Une très catholique école*, exemple qu'on pourrait

discuter dans une classe avec des apprenants particulièrement doués). Ensuite certains effets de sens, tel que l'épithète de nature, sont présentés et expliqués dans ce cadre (il n'ajoute rien de vraiment neuf au nom).

Envoi

La recherche linguistique avance et les grammaires vieillissent, c'est le message optimiste, car cela signifie le progrès. La *Fransk Grammatik og Sprogproduktion* fut née dans un contexte historique particulier. Elle fut rédigée sur commande pour un besoin qui existait à l'époque. Pour moi, ce fut une merveilleuse possibilité de réaliser des visions que je nourrissais depuis un certain temps. J'ai pu fixer sur papier ma manière d'enseigner qui part de la conviction que *mieux on comprend, mieux on apprend*, et qui s'appuie sur les meilleurs éléments de la recherche linguistique récente combinée avec les meilleures méthodes développées dans la longue tradition grammaticale. Il revient aux « clients » de juger de la réussite, mais quoi qu'il en soit, pour moi l'expérience a été très positive. Tout en sachant que ce travail ne représente qu'une étape franchie de la grammaticologie toujours en développement, j'ai l'impression que le concept qui y est sous-jacent a prouvé sa valeur et que j'ai ainsi apporté une pierre, si modeste serait-elle, à la construction d'une meilleure connaissance et compréhension de la belle langue qu'est le français. Tel est du moins mon espoir.

Bibliographie

- Blinkenberg, A. 1933. *L'ordre des mots en français moderne. Deuxième partie*. Copenhague : Munksgaard.
- Damourette, J., E. Pichon. 1911-1930. *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*. Paris : Éditions d'Artrey.
- Grevisse, M. 1986¹². *Le bon usage*. Douzième édition refondue par Andrée Goose. Paris-Gembloux : Duculot.
- Nølke, H. 1996. « Où placer l'adjectif épithète ? Focalisation et modularité ». *Langue française* 111, pp. 38-58.
- Nølke, H. 1997. *Fransk Grammatik og Sprogproduktion*. Copenhague : Kaléidoscope. (FGoS)
- Pedersen, J., E. Spang-Hanssen, C. Vikner. 1980. *Fransk Grammatik*. Copenhague : Akademisk Forlag. (PSV)
- Sten, V., P. K. Hyllested. 1969. *Fransk grammatik*. Copenhague : Hirschsprung.