DESCRIPTIONS GRAMMATICALES
ET ENSEIGNEMENT
DE LA GRAMMAIRE
EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Cahiers de l'ILSL N°13

Imprimé aux Presses Centrales de Lausanne, SA,
Rue de Genève 7, Case postale 3513,
CH - 1002 Lausanne

Ont déjà paru dans cette série :

Cahiers de l'ILSL

Lectures de l'image (1992, 1)
Langue, littérature et altérité (1992, 2)
Relations inter- et intraprédicatives(1993, 3)
Travaux d'étudiants (1993, 4)
L'Ecole de Prague : l'apport épistémologique (1994, 5)
Fondements de la recherche linguistique :
perspectives épistémologiques (1995, 6)
Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles (1995, 7)
Langue et nation en Europe centrale et orientale (1996, 8)
Jakobson entre l'Est et l'Ouest, 1915-1939 (1997, 9)
Le travail du chercheur sur le terrain (1998, 10)
Mélanges en hommage à M. Mahmoudian (1998, 11)
Le paradoxe du sujet : les propositions impersonnelles dans les langues
slaves et romanes (2000, 12)

DESCRIPTIONS GRAMMATICALES
ET ENSEIGNEMENT
DE LA GRAMMAIRE
EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Institut de linguistique et des
sciences du langage

numéro édité par
Raymond Capré
et Cécile Fornerod

Cahier n°13, 2002

Les cahiers de l'ILSL (ISSN 1019-9446)
sont une publication de l'Institut de Linguistique et
des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne

Institut de Linguistique et des Sciences du Langage
Faculté des lettres
Bâtiment des Facultés de Sciences Humaines 2
Université de Lausanne
CH – 1015 Lausanne

Cahiers de l'ILSL, N°13, 2002, pp. 1-4

Présentation

Raymond Capré
Université de Lausanne, Ecole de français moderne

Lorsque sont parues les premières méthodes dites «communicatives», à la fin des années 70 ou au début des années 80, bien des enseignants ont été perturbés. Ils n'y trouvaient plus ni les tableaux structuraux auxquels ils étaient habitués, ni les drills de substitution ou de transformation, ni même les dialogues à répéter et à jouer. Certes, la grammaire était toujours présente, mais sous d'autres formes, liée principalement à des activités d'échange, à des réflexions faites par l'ensemble du groupe-classe, à des contrastes mettant en valeur, en situation, la signification des formes à utiliser. Bref, la grammaire était intégrée dans ces activités que l'on a grossièrement qualifiées de «communicatives».

A la même époque, plusieurs approches globales, qualifiées souvent d'«alternatives» semblaient s'imposer ça et là, en particulier aux Etats-Unis. Parmi elles, «La méthode naturelle»[1], inspirée des travaux de Steven Krashen, affirmait avec force que, pour apprendre une langue étrangère, l'étude de la grammaire était inutile... voire même nuisible. Pour appuyer cette affirmation, Krashen démontrait l'effet inhibant des règles de grammaire — sa fameuse hypothèse des filtres affectifs — sur le locuteur qui veut tenter de s'exprimer dans une langue étrangère.

La grammaire allait-elle disparaître des manuels de français langue étrangère ? Il n'en a rien été. Les travaux de Krashen n'ont eu qu'une influence limitée en France, tout comme dans les autres territoires de la francophonie. Croire ainsi que la grammaire allait disparaître des manuels et des cours, c'était méconnaître à la fois la force de la tradition — il y a une véritable culture de l'étude de la grammaire de la langue maternelle dans nos pays — et celle non moins forte de la conviction que rien de sérieux ne peut s'acquérir en langue française sans une solide base grammaticale.

Ainsi, malgré les changements mentionnés plus haut, la grammaire est restée très présente dans les manuels, sous une forme ou sous une autre.

---

[1] Krashen S. & Terrel T. *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*, Oxford : Pergamon Press, 1983.

Les auteurs les plus hardis du renouveau des années 80, tels Richterich et Suter avec leur *Cartes sur table*[2], l'ont reléguée dans un recueil en fin de volume avec des renvois dans les différentes leçons, alors que la plupart des autres la maintenaient au cœur de leurs ouvrages, à l'intérieur des unités. Les institutions telles que la nôtre[3] ont toujours gardé une place importante, dans leurs programmes, pour un enseignement de grammaire substantiel. Ces dernières années, les théories de l'acquisition d'une langue étrangère ont fortement remis au goût du jour la réflexion, la construction des connaissances, la nécessité de comprendre ce que l'on apprend, et tout naturellement les préoccupations concernant la grammaire s'en sont trouvées renforcées tant dans les manuels destinés aux apprenants de FLE que dans les programmes des institutions.

Toutefois, de nombreuses questions demeurent. Quelle grammaire devons-nous enseigner ? Quelle doit être sa place ? Faut-il enseigner l'ensemble du système ou une collection de micro-systèmes est-elle envisageable ? Comment lier l'étude de points de grammaire à des activités de lecture, de production orale ou écrite, à des échanges communicatifs dans la classe ? Et dans les phases d'explication, quelle devrait être la part du métalangage, sans parler d'une question souvent et longuement débattue, quel métalangage ?

Le colloque de l'EFM d'avril 2002 n'avait, bien sûr, pas pour ambition de livrer des réponses toutes faites à ces questions. Il s'agissait bien plus de débattre de certains de ces points, d'esquisser des pistes, de proposer des hypothèses et d'exposer des manières de faire; de quoi nourrir la réflexion des participants et les inciter à découvrir d'autres pratiques que celles auxquelles ils font habituellement confiance. L'occasion aussi de voir les directions vers lesquelles se dirigent aussi bien des chercheurs chevronnés que des enseignants aux prises avec la réalité quotidienne de leurs classes, ou encore les points d'intérêts d'étudiants en formation didactique.

Ainsi, ce numéro des *Cahiers de l'ILSL* parvient à réunir des travaux fort divers, qui tous tiennent compte, à des degrés différents, de la réalité de la salle de classe, de la réalité de cet échange permanent entre un enseignant qui possède — ou devrait posséder — une culture grammaticale solide et variée et un apprenant à la recherche de notions, de règles, de systèmes, dont il espère qu'ils pourront l'aider à maîtriser la langue cible.

Dans le premier article de ce numéro, Jean-Louis Chiss situe d'ailleurs fort bien le débat en mettant en garde les enseignants de FLE contre deux tendances peu productives : 1. La reproduction des catégories et des analyses de la grammaire traditionnelle. 2. Les transpositions de théories linguistiques ou d'hypothèses linguistiques en outils didactiques. A ces reproductions et à ces transpositions, il faudrait préférer de véritables

---

[2] Richterich, R. et Suter, B. *Cartes sur table*, Paris : Hachette, 1981.

[3] Ecole de français moderne de l'Université de Lausanne (= français langue étrangère)

grammaires d'enseignement et tenter de concilier les nombreuses contradictions qui ne manquent pas de se présenter au didacticien : la question des choix, celle des simplifications qui doivent se faire sans effacer la complexité des problèmes, celle qui consiste à concilier forme et sens, celle qui consiste à tenir compte de l'utilisation réelle de la langue tout en gardant des préoccupations grammaticales. En affirmant clairement que, dans un parcours d'enseignement/apprentissage de FLE, la grammaire de phrase reste un préalable pour aborder d'autres types de «grammaire» — grammaire de texte par exemple —, Jean-Louis Chiss se fait également le défenseur d'une *culture grammaticale* de la langue cible qui devrait progressivement se construire dans la salle de classe.

C'est précisément sur cette notion de *culture grammaticale* que Danielle Leeman insiste également dans son intervention. Intitulée «La construction du sens par la grammaire», son intervention met en évidence la relativité des règles de grammaire : leur exactitude n'est jamais avérée ! Une multitude d'exemples viennent appuyer cette constatation. Une solide culture grammaticale de l'enseignant devrait lui permettre d'aborder de manière critique les règles de grammaire énoncées dans les manuels, de nuancer présentations et exercices et de développer curiosité et esprit de découverte chez l'apprenant. Enseignants et apprenants devraient constamment se soucier du sens et éviter de proposer des règles ou des schémas qui ignorent ce rapport au sens.

C'est également l'aspect très arbitraire des règles de grammaire enseignées dans les manuels ainsi que leur fréquente inadéquation par rapport à des réalités linguistiques observables qui servent de point de départ à la contribution de Thérèse Jeanneret consacrée aux *constructions préfabriquées*. Loin de penser que de telles constructions sont totalement figées et ne relèveraient que du lexique, l'auteure nous propose, à travers des exemples, une approche syntaxique des constructions préfabriquées et nous montre de nombreux cas où de telles constructions sont utilisées — voire nécessaires — dans la rédaction du texte délibératif.

Deux interventions des collaboratrices de l'Ecole de français moderne sont consacrées à des questions liant traduction et grammaire. Myriam Moraz nous livre une réflexion en profondeur sur la temporalité en anglais et en français. Basant son intervention sur des préoccupations didactiques, elle met en évidence cette question : «Quelle représentation transmettre de ces temporalités?». Question qu'elle traite essentiellement — mais pas seulement — en fonction de cette double alternance : passé simple / passé composé en français versus *simple past* / *present perfect* en anglais. Et l'auteure de nous mettre en garde contre un traitement linéaire de la question, pour nous proposer, à travers de nombreux exemples originaux tirés de textes et d'analyses contrastées, une approche globale basée sur une compréhension parfaite des textes et des contextes.

Sous le titre énigmatique «Au (dé)tour du thème : la grammaire», Martine Nicollerat et Claudine Reymond nous présentent une expérience

originale menée à l'Ecole de français moderne : le cours intitulé «Autour des textes traduits» qui s'adresse à des étudiants de langues maternelles différentes, la plupart d'entre elles inconnues des enseignantes et a fortiori de la majorité des autres apprenants. L'exercice — qui est un exercice de traduction en français — nécessite une grande attention au sens du texte. Il est indispensable que les personnes qui vont recevoir ce texte — les enseignantes et les étudiants — en comprennent d'abord le sens. Ensuite, une sorte de va-et-vient entre le sens global et les points de détails — la grammaire en particulier — va progressivement améliorer le texte. Les auteures nous montrent comment sont abordées les questions de grammaire dans cette perspective, comment la grammaire surgit «au détour du thème» au travers de nombreux exemples tirés de leur expérience du terrain.

Enfin, la contribution d'une étudiante de l'Ecole de français moderne nous réjouit particulièrement. Pendant l'année académique 2001-2002, le cours «Analyse critique et production de matériels pédagogiques», a proposé aux étudiants d'examiner, dans des manuels de grammaire et dans des méthodes de français langue étrangère, la manière dont tel ou tel point de grammaire était traité.

Fuyo Amino nous a ainsi livré une contribution dans laquelle elle examine la manière de traiter *les pronoms personnels* dans quatre manuels de grammaire destinés à des apprenants de FLE et dans trois méthodes destinées à des apprenants débutants. Les tableaux qu'elle nous fournit constituent de précieuses analyses sur la base desquelles elle a pu caractériser les différentes approches d'un thème grammatical.

Cette journée consacrée aux descriptions grammaticales et à l'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère nous a montré diverses façons d'aborder les questions de grammaire et nous a apporté plusieurs pistes de réflexion. Parmi celles-ci, relevons celles qui sont mises en évidence par plusieurs auteurs : 1. La prudence à l'égard des règles toutes faites. 2. La nécessité de se construire, pour soi et pour ses apprenants, une culture grammaticale. 3. L'extrême soin à apporter au sens dès qu'on se lance dans des systémisations.

Nous tenons à remercier celles et ceux qui ont contribué au succès de cette journée, les auteurs des contributions, mais aussi Stephanie Parmentier-Schuijt qui a assumé les détails de l'organisation, et Jean-Louis Chiss qui s'est intéressé au projet dès les premières esquisses et qui nous a fourni maints conseils et suggestions pour la mise sur pied du programme définitif.

Que les pistes proposées dans les articles de ce numéro soient fécondes, que les réflexions proposées se poursuivent, et que le lecteur prenne plaisir à découvrir ces textes autant que nous lorsque nous avons suivi ces communications, tels sont nos souhaits.

Cahiers de l'ILSL, N°13, 2002, pp. 5-16

Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire

Jean-Louis Chiss
Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle
et Université de Lausanne

Toute réflexion en didactique de la grammaire implique d'envisager conjointement la dimension de l'enseignement (relations entre théories et méthodologies) et celle de l'apprentissage (obstacles et réussites dans l'appropriation scolaire) ainsi que le rôle de cette discipline dans l'interaction enseignant/apprenant au sein de la classe de langue. Sur ces différents aspects, les travaux centrés sur la didactique de la grammaire en langues étrangères, particulièrement en français langue étrangère (Besse et Porquier, 1984; Moirand, Porquier et Vivès, 1989; Cuq, 1996; Germain et Seguin, 1998; Puren, 2001) croisent certaines des préoccupations du français langue maternelle (Chartrand, 1995; Grossmann et Vargas, 1996; Chiss et Meleuc, 2001). L'optique adoptée ici privilégiera la conception, le rôle et la place de la grammaire en FLE sans négliger l'apport du FLM, ne serait-ce que pour disposer d'éléments propres à envisager les relations entre langue étrangère et langue maternelle.

1. SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Les avancées en didactique du français langue maternelle et langue étrangère peuvent aujourd'hui reposer sur un double *consensus* pour ce qui concerne la grammaire, étant entendu qu'on se prononce moins à partir des réalités empiriques des classes, toujours difficiles à appréhender, que des directions actuelles de la didactique comme discipline de réflexion et d'intervention.

Il s'agit d'abord de ne pas reconduire les catégories et modes de pensée de la grammaire traditionnelle qui se maintient, de fait, dans de nombreuses classes de langue maternelle malgré les instructions officielles du collège en France (1995-1998), en particulier la tripartition *grammaire de phrase / grammaire de texte / grammaire de discours* dont

l'appropriation par les enseignants n'est pas évidente et qui ne règle pas, de toutes façons, la question des contenus de la grammaire de phrase (cf. Chiss et Meleuc, 2001). On pourrait même s'interroger, dans les nouveaux programmes de l'école primaire française (2002), sur les orientations de la rubrique «Observation réfléchie de la langue française» qui conduisent, de mon point de vue, à une forme de régression vers les catégories de la grammaire traditionnelle en abandonnant la description en termes distributionnels de la phrase française.

En FLE, un examen de certaines méthodes s'inspirant de l'approche communicative montre une tendance à la marginalisation de la grammaire sous la forme d'appendices grammaticaux et s'il y a «retour de la grammaire», après une phase d'abandon, il s'agit le plus souvent du retour des «règles» de la grammaire traditionnelle. On peut voir ici le symptôme d'une croyance encore largement partagée : il y aurait une contradiction entre le but attribué aujourd'hui à l'enseignement d'une langue étrangère — à savoir la compétence de communication — et l'enseignement de la grammaire, alors que l'accent sur les formes et la relation forme/sens — qui est au centre du travail grammatical — est, en réalité, indispensable pour acter la production/réception des énoncés.

Il me semble que l'éloignement de la grammaire dans l'optique communicative peut être, en premier lieu, attribué à la primauté *de fait* de l'oral alors que la grammaire était réputée centrée sur l'écrit et utile prioritairement pour la lecture/écriture. Dans ce dispositif, le manque de didactisation des travaux sur la grammaire du français parlé a joué un rôle négatif. Pourquoi, dans les grammaires pédagogiques et parfois dans certaines grammaires de référence, après un siècle de linguistique, la question de la différence des marques linguistiques à l'écrit et à l'oral n'est-elle pas intégrée ? Dès 1970, J. Peytard avait alerté les enseignants de français sur cette question en prenant pour exemples l'accord des adjectifs ou la présentation des conjugaisons... La seconde raison de la distance prise vis-à-vis de la grammaire tient sans doute à l'assimilation ancestrale de cette discipline à la connaissance des règles et à leur verbalisation : de ce point de vue, un débat oppose ceux qui (comme Cuq, 2001) considèrent que les règles, à cause de leur caractère normatif, sont un facteur d'insécurité pour l'apprenant et ceux qui (comme Wilmet, 2001) estiment au contraire que les règles sécurisent, donnent confiance aux apprenants de langue étrangère. Si l'on attribue d'autres rôles à la grammaire dans l'appropriation linguistique, alors la question de la règle normative se relativise au profit du raisonnement et de l'intériorisation des fonctionnements.

L'autre facette du consensus au sein de la recherche en didactique consiste désormais à refuser la reconduction des transpositions hâtives de certaines théories linguistiques. Ce point est particulièrement délicat car, au-delà de la grammaire, il pose un problème central pour toute la didactique des langues. En langue maternelle, tout un courant a critiqué, à juste titre mais parfois de façon excessive ou incantatoire,

l'applicationnisme, en particulier le transfert direct de procédures descriptives de la linguistique structurale et générative à l'enseignement du français (les fameuses descriptions sous forme d'«arbres» par exemple). En langue étrangère, la critique de la linguistique appliquée a touché les domaines de la phonétique, du lexique ou de la syntaxe mais, de manière en apparence curieuse, semble avoir épargné d'autres «applications», à mon sens tout aussi massives, par exemple celles de la théorie des actes de langage, pour le coup caricaturée dans de nombreuses méthodes de FLE où le concept s'est dilué par extension illimitée. La question, très générale, est sans doute d'inverser le mouvement en substituant une logique ascendante à la logique descendante : partir d'une difficulté, d'un problème didactique pour solliciter sur des bases précises, telle ou telle théorie linguistique.

2. LES CONTENUS ET LA MÉTALANGUE

C'est à partir de ce double présupposé (refus symétrique de la grammaire scolaire traditionnelle et de l'application des linguistiques) qu'il faut poser le problème des «*contenus*» grammaticaux à enseigner, toute grammaire d'enseignement devant réfléchir à la consistance de ses savoirs, à leur organisation, à leur disposition suivant une progression, ainsi qu'à l'efficacité de ses techniques. On peut, par souci d'exemplification, énumérer quelques difficultés classiques :

- les frontières souvent discutables entre catégories grammaticales alors même que les grammaires se présentent depuis l'Antiquité comme des «typologies» de «parties du discours», par exemple celles entre adjectif et participe passé (*Pierre est fatigué / C'est un homme fatigué*), entre adverbe et conjonction (adverbe de liaison / conjonction de coordination). Le but pour l'apprenant est-il de typologiser avec sûreté et avec le métalangage adéquat ou bien de comprendre les phénomènes de coordination/connexion ? Faut-il qu'il identifie les appositions ou qu'il sache reconnaître et employer les constructions détachées ?

- la question de la consistance de certaines catégorisations : le «temps», le «mode», l'«aspect» mais aussi les pronoms personnels, avec le problème de l'hétérogénéité interne de cette dernière catégorie (noms personnels - pronoms du dialogue, etc.).

- la question de la pertinence relative des définitions : «partitif» comme partie d'un ensemble n'explique rien contrairement à la prise en compte des traits sémantiques des noms (par exemple, + comptable *vs* - comptable).

- la répartition et la dénomination souvent fossilisées dans la culture scolaire grammaticale : les tripartitions *potentiel / irréel du présent / irréel du passé; style direct / indirect / indirect libre*; les trois groupes de la conjugaison auxquels on pourrait substituer les *bases* morphologiques des verbes. Les solutions sont tout autant dans le regroupement d'éléments sous une catégorie générale (le *déterminant*) que dans le dégroupement

d'éléments disparates homogénéisés à l'intérieur d'une catégorie, celle d'*adverbe* par exemple.

Sans doute l'effort de reconstruction et de rationalisation est-il à la mesure d'une situation marquée par l'inflation des fonctions grammaticales depuis le XIXe siècle et l'incroyable abondance du métalangage (cf. Chervel, 1977) qui perdure encore aujourd'hui. Une enquête menée par J-P. Cuq (2001) sur les programmes officiels de FLM et les méthodes de FLE fait apparaître en France la présence de 373 lexies, 252 au Québec, 186 en Belgique et seulement 66 en Suisse mais ce dernier résultat peut être relativisé si l'on admet qu'on y utilise souvent des méthodes de FLE françaises. Il faut aussi intégrer à cette réflexion la relation du français enseigné comme langue étrangère aux autres langues. D. Willems (1999), dans un article prônant une unification terminologique, met en évidence les non-recouvrements entre les terminologies linguistiques européennes : «attribut» dans la tradition grammaticale germanique serait notre «épithète» et notre attribut serait appelé «prédicatif»; alors que la bipartition française entre objet indirect et objet direct repose sur la présence/absence de la préposition, la grammaire anglaise distinguerait complément direct, complément indirect et complément prépositionnel là où la préposition est obligatoire. Il me semble qu'il s'agit là d'un point nodal dans la didactique scolaire des langues car il importe de savoir si l'on peut s'appuyer *au plan métalinguistique* sur la langue maternelle et selon quelles procédures.

Dans le processus de sélection des «contenus» précédemment évoqué et en particulier pour le FLE, il faut encore insister sur la prise en compte de la *réelle diversité* des structures de la langue. On attend évidemment d'une grammaire, comme d'un dictionnaire d'ailleurs, qu'ils rendent compte de l'attesté, c'est-à-dire de la pluralité des catégories grammaticales appelées à occuper la fonction sujet, de la diversité des constructions rompant avec l'ordre canonique SVO (sujet-verbe-objet) : les impersonnels, les présentatifs, les structures inversées (*A cela s'ajoute quelque chose. Au milieu de la pièce trônait le sapin de Noël*), les structures avec dislocation (*la terre, c'est beau*), avec détachement (*Il fait beau, à Paris*)... De ce point de vue, on fait l'hypothèse qu'un apprenant de FLE a plus besoin d'un *inventaire des constructions verbales* du français que d'un listing des compléments du verbe avec le raffinement de leurs dénominations (cf. *supra*). On pourrait d'ailleurs, à ce propos, extrapoler du domaine grammatical vers le domaine lexical en notant que la question des constructions ou des formulations est sans doute plus fondamentale que la notion de stock lexical, traduite dans l'enseignement par les listes de vocabulaire organisées thématiquement ou même morphologiquement. En FLE à l'évidence, mais aussi en FLM, tout ce qui est de l'ordre de la locution, de la collocation, du syntagme figé est particulièrement important, s'il est vrai que le passage de la compétence linguistique à la compétence de communication se fait à travers la maîtrise — relative — de l'*idiomaticité*. Les associations ritualisées parfois

devenues clichés ou quasi-citations font partie intégrante de la «grammaire» que l'apprenant doit intérioriser, qu'il s'agisse des associations verbes + adverbes (*on disserte longuement*, *on applaudit frénétiquement*) ou noms + adjectifs (de la *défaite cinglante* et du *travail acharné* au *célibataire endurci*). Prendre en compte ces éléments, c'est encore poser la question de l'enseignable, des choix à opérer dans les «contenus linguistiques».

3. ENTRER DANS LA GRAMMAIRE

Le problème des contenus ne peut être séparé du débat sur les «*entrées*» en grammaire et sur la relation formes/sens (Leeman, 2001). On a coutume, surtout en FLE, d'opposer les entrées formelles aux entrées notionnelles (sémantiques). C'est là une approche méthodologique, didactique, qui ne porte pas sur le réel de la langue où sens et forme sont indissociables. On peut ainsi imaginer des «grammaires» à double entrée qui permettraient le va-et-vient entre les deux ordres de préoccupations. Il ne s'agit pas, pour l'instant, d'élargir radicalement le cadre de l'analyse au-delà de la phrase vers le texte ou le discours. Certes les nécessités d'une co-textualisation et d'une contextualisation peuvent s'imposer et s'imposent de fait dans la démarche pédagogique. Mais il faut d'abord souligner qu'au sein même de la phrase — dans la variété de ses réalisations, les énoncés — existe la dimension énonciative et sémantique. C'est pourquoi on peut, pour les mêmes contenus, «entrer» par la notion de «type de phrase» où seront examinées les dimensions phonétiques, graphiques et syntaxiques pour aller vers le «sens» communicatif porté par chacun de ces types ou «entrer» par la notion de «modalité d'énonciation» spécifiant la nature de l'interaction entre le locuteur et l'allocutaire pour retrouver les marques linguistiques qui caractérisent les types. Pas l'un *ou* l'autre mais un va-et-vient entre les deux entrées. La démarche unilatérale de beaucoup de méthodes FLE entrant *seulement* par les «actes de langage» (avec le flou lié à cette notion, cf. *supra*) me semble inadéquate.

On peut aussi comprendre les obstacles qui s'attachent à des entrées notionnelles telles qu'elles ont été mises en œuvre par *Un Niveau Seuil* (Courtillon, 1996), P. Charaudeau (1992) ou G.-D. de Salins (1996). Evidemment, sur le plan théorique, on reconnaîtra très volontiers, avec des auteurs comme M. Wilmet (dans la tradition de la grammaire philosophique du XVIIIe siècle, Beauzée par exemple) l'intérêt très heuristique de notions comme *détermination* ou *quantification* et la remise en cause que produisent ces notions de la bipartition entre les catégories, par exemple la différence entre déterminants et adjectifs. Mais, sur le terrain de l'enseignement, les entrées notionnelles se caractérisent paradoxalement par une abstraction très forte pour les apprenants (surtout quand ils ne sont pas ou peu grammaticalisés dans leur langue maternelle) et un éloignement du réel de la langue, de son empirique, de ses formes. Car soit l'on discute

réellement la notion — et alors que de difficultés pour la détermination par exemple — soit l'on retombe dans une conception traditionnelle de l'approche grammaticale en termes d'*expression* de la «conséquence», du «but», de la «concession» etc., approche très caractéristique de la grammaire scolaire, celle de l'inflation des compléments et des propositions.

Il semble surtout essentiel, si l'on admet la nécessité d'une réflexion grammaticale, de prendre conscience de la *diversité des niveaux d'analyse* : l'analyse formelle d'une phrase en catégories grammaticales doit être distinguée de son analyse «logique» en *sujet/prédicat* avec la question des «arguments» du verbe (donc la dimension grammaticale du lexique), distinguée aussi de l'analyse fonctionnelle ou communicative en *thème/rhème* par exemple. Ce traitement pluriel d'un problème grammatical trouverait à s'illustrer avec de nombreux autres exemples, les déterminants ou les temps verbaux. Peut-être alors l'étude de la grammaire s'élargit-elle à l'étude de la langue puisqu'il faudrait prendre en compte ici les aspects textuels et discursifs. Il est évident que la production/réception des messages écrits et oraux nécessite une maîtrise des phénomènes *transphrastiques*, ceux qui relèvent de la «grammaire textuelle», phénomènes de cohérence, cohésion, connexité, gestion de la progression nécessitant l'étude des reprises par les déterminants, les pronoms, les connecteurs, composante lexicale avec les reprises nominales, etc. Il est aussi évident que nous avons besoin d'une contextualisation dans la mesure où la situation de communication contraint à l'emploi de telle ou telle forme linguistique : travailler sur la différence entre *le* et *un* implique le contexte, en particulier le référent connu/inconnu (*Vous n'avez pas vu le chat ?* est une question qui s'adresse à des proches; *Vous n'avez pas vu un chat ?* est une question qui s'adresse aux passants dans la rue).

4. TRAJETS DE L'APPRENANT ET PROGRESSION D'ENSEIGNEMENT

Il nous faut ici déplacer l'angle d'attaque pour aborder les dimensions liées à l'apprentissage dans la complémentarité qu'implique la conceptualisation didactique où les problèmes posés par la progression, celle que met en œuvre le savoir enseignant, s'articulent aux questionnements liés aux «progrès» de l'élève, à son trajet dans l'appropriation d'une compétence grammaticale en langue étrangère, dans l'«intériorisation» de cette grammaire si l'on veut dire autrement.

Acquérir la «grammaire» d'une langue, au sens de sa structure, de son fonctionnement est un processus d'accommodation à des *contraintes* telles par exemple qu'une *table* sera désignée par «it» en anglais et par «elle» en français; dans un sens plus large, c'est aussi connaître l'espace de *choix* ouvert par l'emploi d'une forme linguistique, par exemple «merci» qui en français peut vouloir dire «non». Insensiblement, nous passerions

ainsi de la compétence linguistique stricto sensu à une compétence de communication impliquant un usage social et culturel des formes linguistiques. On ne peut envisager l'exercice de cette compétence de communication sans appui sur la compétence linguistique, en tout cas si l'on poursuit l'objectif d'une véritable maîtrise de la langue étrangère en production et compréhension. Toute la question est de savoir comment il s'agit de procéder dans l'espace didactique, c'est-à-dire la classe de langue.

Dans l'histoire de l'enseignement des langues existe un débat reformulé de différentes manières et qui en gros oppose, frontalement ou avec toutes sortes de nuances, les tenants de la pratique et les tenants de la réflexion, les tenants de la routine, de l'exercice et les tenants de la formulation des règles, débat proche de celui en langue maternelle entre grammaire implicite et grammaire explicite. On suivra le rappel par H. Besse (1998, 2001) de quelques principes simples : on ne peut pas inculquer à un débutant en langue étrangère une représentation grammaticale savante de cette langue-cible sinon en pure perte; il faut que les apprenants aient déjà intériorisé certains microsystèmes de la langue étrangère pour qu'ils soient à même de «raisonner grammaticalement». C'est dire que beaucoup de choses dépendent de leur degré de «grammaticalisation» scolaire antérieure en langue maternelle ou dans une autre langue étrangère. La «conceptualisation» qui peut les amener à une compréhension du système et pas forcément à l'énoncé d'une règle — seulement au constat de régularités — est un travail long qui dépend non seulement de cette «grammaticalisation» antérieure mais d'éléments pédagogiques comme le temps imparti, le type de pédagogie mis en œuvre (pas frontale mais coopérative par exemple). Il est évident que, sans ce travail spécifique, la compétence linguistique reste une potentialité.

Krashen fait remarquer que tout dépend des finalités poursuivies : l'analyse des résultats obtenus en immersion montre que la centration sur la compréhension du français comme langue des disciplines implique une attention réduite à la correction grammaticale stricto sensu, ce qui peut affecter les performances en production écrite et orale. Certains spécialistes de l'acquisition (Pienemann, 1989) insistent sur les contraintes de l'ordre d'acquisition dans la langue étrangère. Il s'agit de montrer que l'apprenant, quelle que soit sa langue d'origine, suit le même ordre d'acquisition, par exemple pour acquérir la négation en anglais. S'il résiste à l'appropriation de certaines formes linguistiques alors qu'il en a appris d'autres facilement, c'est qu'il n'a pas atteint le stade requis. D'où la théorie de l'«enseignabilité» ou de la «non-enseignabilité» de toutes les formes grammaticales en langue étrangère. Evidemment, cette direction plutôt orientée vers la conception de la grammaire universelle (peu argumentée dans le cadre francophone) se heurte à une conception de la progression et des obstacles fondée sur la *dimension contrastive* (par exemple sur l'idée de zone de plus ou moins grande vulnérabilité entre les systèmes linguistiques pour tel ou tel apprenant, cf. Bailly, 1989). Il est vrai que le professeur de

FLE peut à bon droit s'interroger à propos de tel sous-système, les relatifs par exemple, sur certains faits : on peut rapporter les erreurs de choix entre *que* et *qui* et leur caractère extrêmement résistant à des dimensions interférentielles qui se sont fossilisées par exemple chez des hispanophones, lusophones, italophones; on peut aussi penser que, pour tous les apprenants de *FLE,* la maîtrise de *dont* est un problème comme elle l'est aussi pour de nombreux natifs.

Ces obstacles et ces résistances une fois reconnus, se pose alors le problème de la progression d'enseignement à élaborer et celui de la nature du travail à faire effectuer par les apprenants de FLE. Où l'on voit revenir le débat entre règles et routines, préceptes et usages, réflexion et pratique. Certaines des réponses à ces difficultés peuvent être rappelées :

- la répétition/imprégnation de structures grammaticales dont on attend l'intériorisation par conditionnement (le tout renvoyant à une conception behavioriste de l'apprentissage);
- le passage par l'explication grammaticale de l'enseignant qui repose la question du recours à une grammaire de référence d'origine scolaire ou savante : traiter le relatif avec la problématique de la grammaire traditionnelle, celle des fonctions et de la notion d'antécédent; le traiter en recourant à un concept théorique dont le *potentiel* didactique peut s'avérer opératoire (par exemple la notion de «transformation» dans la première version de la GGT) mais avec tous les problèmes de transposition didactique que nous connaissons.

Si le problème du métalangage revient, c'est qu'il est précisément indissociable du mode de traitement grammatical. L'enseignant va définir, expliquer non dans la métalangue du linguiste mais dans un «langage paragrammatical» (selon l'expression de Germain et Seguin, 1998). J. David et moi-même (2001) avons explicité, à propos de notre grammaire (2000), des choix terminologiques qui s'inscrivent dans cette direction. On sait que c'est à cette *grammaire interactive* (faite de simplifications, de conventions, de répétitions, d'adaptations, parfois de métaphores) qu'est exposé l'apprenant dans la classe plus qu'aux grammaires de référence ou aux grammaires pédagogiques, même si l'enseignant s'est, lui, appuyé sur elles pour construire sa démarche. Il est vrai que nous manquons aussi de travaux dans le domaine des conduites langagières mises en œuvre dans les classes à propos du traitement des notions grammaticales – en tout cas en langue étrangère.

5. DE LA GRAMMAIRE À LA CULTURE GRAMMATICALE

La réflexion sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire ne saurait se limiter au domaine traditionnellement circonscrit par certains faits de langue, ceux que le découpage intradisciplinaire range sous l'étiquette «morphosyntaxe». Toutes les dimensions de l'enseignement d'une langue étrangère se trouvent affectées par la «culture grammaticale» qui

accompagne cette langue, surtout quand il s'agit de langues dont la grammatisation est ancienne et qui s'offrent donc à l'enseignement avec leurs conventions et distinctions allant du découpage en mots aux clichés linguistiques que nous avons évoqués. Cette question de la «culture grammaticale» et des finalités de l'enseignement de la grammaire fait toujours en langue maternelle, comme en langue étrangère, l'objet de débats récurrents dans lesquels on se situera, pour conclure, de quadruple manière.

- Apprendre la grammaire d'une langue étrangère, enseigner la grammaire d'une langue à des étrangers, des non-natifs est une tâche cognitivement et culturellement intéressante. La fonction de «dénaturalisation» par rapport à la langue maternelle est primordiale, c'est-à-dire l'attention aux pseudo-évidences, à l'idée que ce qui a été acquis «naturellement» doit être enseigné. D'où la question d'une sélection ou d'une insistance sur des problèmes qui ne font pas l'objet de la même attention en langue maternelle (les prépositions ou l'ordre des mots). Il est important aussi dans cette grammaire d'apprentissage d'ausculter la nature des erreurs commises par les apprenants, de les analyser eu égard, je n'y reviens pas, à la langue maternelle, aux difficultés spécifiques de la langue-cible, à la conception qu'on se fait des trajets des apprenants (problème de l'ordre des acquisitions, etc.).

- La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives (d'où la proposition de grammaires à «double entrée»). La reconnaissance et la production des marques et des fonctionnements linguistiques à l'écrit et à l'oral est indispensable. Elle passe par un effort de *réflexivité* qui en tant que tel a une valeur cognitive et intellectuelle générale mais qui est surtout indispensable pour surmonter les obstacles et permettre une «intériorisation» de la structure de la langue-cible.

- Cette méthodologie réflexive fondée sur le raisonnement grammatical plus que sur l'énoncé des règles, sur l'attention à la dialectique du système et des variations, participe d'une fonction éducative globale en interrogeant la relation entre contraintes et relativité. La réflexion et les exercices sur un couple comme *grammaticalité/acceptabilité* ouvre sur l'appréciation de sa propre parole et de celle de autres, élément de la sociabilité langagière.

- Enfin, cette conception de la grammaire s'inscrit dans ce que B. Combettes (1982) a appelé «un nouvel esprit grammatical» reprenant des perspectives linguistiques et psychopédagogiques que des réformateurs avaient initiées au début du XXe siècle, contre la sclérose de l'enseignement grammatical du XIXe. On pense à F. Brunot ou Ch. Bally qui, tous deux, parlaient de la nécessité non pas tant d'apprendre la grammaire que d'*éveiller* le «sentiment grammatical», une perception reprise aussi par les tenants contemporains du «language awareness», c'est-

à-dire la prise de conscience du fonctionnement du langage à travers l'ouverture à la multiplicité des langues.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bailly D. (1989). «Domaines linguistiques de vulnérabilité dans l'apprentissage des langues secondes par les francophones», in A. Cain (éd.), *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage. Une étude interlangues*, Paris : INRP.

Besse H. (1998). «De la 'culture grammaticale' d'une langue étrangère», in G. Legrand (éd.), *Pour l'enseignement de la grammaire*, Lille : CRDP du Nord-Pas-de Calais, p. 101-115.

Besse H. (2001). «Peut-on 'naturaliser' l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ?», *Le Français dans le Monde* n° spécial «Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones», p. 29-57.

Besse H. & Porquier R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris : CREDIF/Hatier.

Chartrand S. G. (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal : Editions Logiques.

Charaudeau P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette.

Chervel A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire tous les petits Français... Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot.

Chiss J.-L. & Meleuc S. éds. (2001). «Et la grammaire de phrase ?», *Le français aujourd'hui* n°135, Paris : AFEF.

Chiss J.-L. & David J. (2000). *Grammaire et orthographe*, Paris : le Robert et Nathan.

Chiss J.-L. & David J. (2001). «Faire une grammaire : organisation du champ et prise en compte de l'apprenant», in Demarty-Warzée et Rousseau (éds.), p. 46-55.

Combettes B. éd. (1982). *Pratiques* n°33, «Grammaires».

Courtillon J. (1976). «Grammaire» in *Un Niveau Seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 225-306.

Cuq J.-P. (2001). «Quels contenus et quel statut pour la grammaire dans l'enseignement du français langue maternelle et étrangère ?», *Actes du Xe congrès de la FIPF*, Sèvres : CIEP, p. 294-300.

Cuq J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier/Hatier.

Demarty-Warzée J. & Rousseau J. éds. (2001). «Faire une grammaire, faire de la grammaire», *Les Cahiers du CIEP*, Paris : Didier.

Germain C. & Séguin H. (1998). *Le point sur la grammaire*, Paris : CLE International.

Grossmann F. & Vargas C. éds. (1996). «La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?», *Repères* n°14, Paris : INRP.

Leeman D. (2001). «Quand les formes informent : de la grammaire à la sémantique» in Chiss et Meleuc éds., p. 12-19.

Moirand S., Porquier R. & Vives R. éds. (1989). «... et la grammaire», *Le Français dans le Monde*, n° spécial, Paris : Hachette.

Peytard J. (1970). «Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques», *Langue française* n°6, Paris : Larousse, p. 35-47.

Pienemann M. (1989). «Is Language Teachable ? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses», *Applied Linguistics*, 10.1, p. 52-79.

Puren C. éd. (2001). «Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire», *Etudes de linguistique appliquée* n°122, Paris : Didier Erudition.

Salins G.-D. (de) (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris : Didier/Hatier.

Willems D. (1999). «Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration», *Travaux neuchâtelois de linguistique* n°31, p. 129-142.

Wilmet M. (2001). «Pourquoi une *Grammaire critique* du français ?», in Demarty-Warzée et Rousseau éds., p. 5-11.

Cahiers de l'ILSL, N°13, 2002, pp. 17-36

La construction du sens par la grammaire*

Danielle Leeman
Université de Paris X, URM 7114 (CNRS)

Le mot *grammaire* peut renvoyer au fonctionnement de la langue ou à la description du fonctionnement de la langue telle qu'on la trouve dans des ouvrages précisément appelés *grammaires*. Dans cette description sont inventoriées les formes de la langue — les classes de mots, les constructions... — et il en est proposé une interprétation, par exemple «le nom désigne des êtres ou des choses», «le subjonctif indique que l'action n'est pas réelle mais simplement envisagée» ou «la phrase interrogative sert à poser une question».

La description grammaticale consiste donc à caractériser des formes linguistiques et à leur attribuer un sens, ce qui correspond au présupposé, que je ne mets pas en cause, que la langue est précisément un système de formes véhiculant du sens; mais ce qu'il faut bien avoir à l'esprit, c'est que la description grammaticale est toujours hypothétique, même si elle se présente sous la forme d'affirmations (comme celles qui précèdent), d'une part parce que l'on n'est jamais sûr d'avoir inventorié toutes les formes, et d'autre part parce que, si les formes peuvent donner lieu à observation, en revanche le sens, lui, reste inaccessible (on ne peut donc jamais vérifier tangiblement ce que l'on dit à son propos).

1. *SI* ET LE CONDITIONNEL

Par exemple tout le monde sait qu'on ne peut pas, normalement, combiner le *si* hypothétique avec le conditionnel :

[1] * Si je serais riche, je m'achèterais une maison

* En écho à la sollicitation de M. Raymond Capré, cet exposé développe une des thématiques abordées dans D. Leeman, 2001. Je remercie pour leurs questions ou remarques les participants du colloque, qui m'ont ainsi permis de préciser ma pensée.

Cela a donné lieu à des recettes mnémotechniques du type «les *si* mangent les *rais*» (Viau 1997 : 80).

1.1. LA RÈGLE ET SES CONSÉQUENCES

Mais en fait, *si* hypothétique n'exclut pas seulement le conditionnel, donc la recette — qui est un moyen pédagogique de sténographier une règle de grammaire — est incomplète; la conjonction ne se combine en effet pas non plus avec le futur, futur morphologique, comme dans :

[2] * Si tu viendras tôt, on pourra dîner dehors

ou futur périphrastique :

[3] * Si tu vas venir tôt, on peut dîner dehors

et *si* exclut aussi le passé simple; on a bien :

[4] Si tu venais plus tôt, on pourrait dîner dehors

[5] Si tu es arrivé à 8 heures, on pourra regarder le match

mais non :

[6] * S'il arriva tôt, ils pourraient dîner dehors

On voit donc que la «règle» que formule la recette «les *si* mangent les *rais*» est fondée sur une observation exacte, certes, mais partielle puisqu'elle ne correspond qu'à l'un des cas seulement où la conjonction exclut un temps particulier.

Mais de plus, si l'on obéit à cette règle telle qu'elle est formulée, on ne peut plus exprimer d'interrogation indirecte de type :

[7] Je me demande si elle serait d'accord

où la combinaison est parfaitement acceptable, de même d'ailleurs qu'avec le futur ou le passé simple :

[8] Je ne sais pas si nous viendrons

[9] J'ignore si ce train va partir

[10] Sait-on si le poète mourut en 1850 ?

Et il y a aussi une forme d'emphase : *c'est tout juste si, c'est à peine si, tout au plus si* (qui ne sont pas des hypothétiques, donc), où *si* peut très bien être suivi des temps qu'il exclut dans les propositions conditionnelles :

[11] J'ai tellement vieilli que c'est tout juste si tu me reconnaîtrais

[12] Il m'en veut tellement que c'est à peine s'il me saluerait s'il me rencontrait

On voit, donc, comment une règle peut être formulée de telle sorte que, ou bien elle empêche de produire des énoncés pourtant acceptables, ou bien — faute de prendre en compte toutes les formes possibles — elle permet de produire des séquences agrammaticales (comme *si* et le futur ou le passé simple). D'où un premier principe en ce qui concerne l'enseignement : ne soyons pas trop pressé de donner des règles, voire de les faire apprendre, car leur exactitude n'est jamais avérée et, dans le domaine du français appris comme langue étrangère, l'élève n'a pas une compétence préalable acquise indépendamment qui lui permettrait d'en compenser les insuffisances.

1.2. LE SENS

Du côté du sens, on va dire que *si* indique par exemple l'hypothèse. Je n'ai pas vu d'explications du fait que, en ce sens, cette conjonction ne se combine pas avec le conditionnel. Ayant défini ce temps comme indiquant l'éventualité, l'imaginaire, P. Charaudeau remarque (1992 : 474) :

> Le fameux *Si j'aurais su, j'aurais pas venu*, du langage enfantin, est d'une parfaite logique (pour ce qui concerne l'emploi du conditionnel) si l'on considère que ces deux événements («savoir» et «venir») ne sont qu'imaginaires. Il se trouve cependant que, dans le système français de l'hypothèse, c'est la marque de *si* accompagnée de l'imparfait (ou du plus-que-parfait) qui l'exprime.

Incompréhension, donc ! On a affecté à *si* et au conditionnel un sens qui devrait les rendre compatibles l'un avec l'autre, et l'on constate leur incompatibilité : de là à parler de l'illogisme de la langue ou des caprices de l'usage, il n'y a qu'un pas. M. Wilmet (1998 : 354) n'hésite pas à affirmer que la combinaison n'est pas à condamner, provenant «le plus souvent» d'un «souci de clarification temporelle» : la règle ne serait que l'écho de «la frénésie codificatrice des grammairiens»; ainsi les locuteurs ne commettraient-ils pas de faute en associant *si* et le conditionnel : ils exploiteraient en fait une possibilité du système que n'auraient pas reconnue les grammairiens.

Mais comme pour les formes tout à l'heure, on peut se demander si

les grammaires formulent correctement l'identité sémantique de la conjonction ou des temps; autrement dit, la définition qu'on nous propose correspond-elle bien au sens tel qu'il est construit par la grammaire de la langue elle-même ? Admettons l'étiquette «hypothèse» ou «hypothétique» pour le sens de *si* et le sens du conditionnel : ce qu'il faut savoir, c'est comment l'un et l'autre présentent l'hypothèse; il y a sans doute dans ces deux modes de présentation une différence ou une contradiction qui les rend incompatibles. Mais comment la trouver ? Uniquement à partir des formes, qui sont seules observables comme on l'a dit, mais qui ne livrent pas directement leur interprétation. Donc, essayons de raisonner...

L'observation, c'est que *si* hypothétique ne se combine pas avec le conditionnel, le futur (morphologique ou périphrastique) et le passé simple. Pour trouver la raison de cette contrainte, pour réussir à l'interpréter, on peut se fixer l'objectif de répondre à la question : qu'est-ce qui peut rassembler ces trois temps, qui les rendrait incompatibles avec *si* ?

1.2.1. *SI*

Commençons par *si*; on a admis que cette conjonction introduit une hypothèse : qu'est-ce qu'une hypothèse ? C'est une proposition provisoirement admise pour vraie (définition des dictionnaires que je prends pour base de mon raisonnement) et à partir de laquelle on tient pour vrai ce qui l'accompagne; disant :

[13] Si tu viens ce soir, j'achèterai des huîtres

je me place dans la situation où «tu viens ce soir» et je vois ce qui en découle : «j'achèterai des huîtres». Quand on dit *si*, par conséquent, on s'installe dans un certain cadre, on mime la situation au même titre qu'on vivrait la situation réelle correspondante – en quelque sorte *si* marque l'engagement du locuteur qui assume l'hypothèse et ses conséquences.

1.2.2. CONDITIONNEL ET FUTUR

Du côté des temps, maintenant, le conditionnel et le futur renvoient à ce qui n'est pas réalisé (à l'«inactuel»), on pourrait dire qu'ils ne garantissent pas l'accomplissement de l'événement. Disant :

[14] Il va pleuvoir

je suppute mais ne contrôle en rien l'arrivée de la pluie. Disant :

[15] Ne t'inquiète pas pour le jardin, il pleuvra bientôt

je rassure à bon compte (demain, on rase gratis !). Le futur donc n'engage pas le locuteur : ce dernier annonce mais rien ne garantit que les choses se passeront comme il le dit. Même si le locuteur est de bonne foi lorsqu'il promet *Je viendrai demain*, il ne contrôle pas tout ce qui peut se passer entre le moment où il parle et celui où il situe sa venue, et éventuellement l'empêcher de réaliser sa promesse : il ne contrôle pas l'événement, qui n'est (par définition) qu'une prévision. Ce commentaire sur le futur rejoint ce que l'on peut dire du conditionnel, dont on sait qu'il marque la distance de celui qui parle; disant :

[16] L'accident aurait fait trois morts

le journaliste indique qu'il n'est pas sûr de l'information et qu'il ne l'assume pas.

A ce stade donc, on peut penser avoir trouvé ce qui peut justifier que *si* ne se combine pas avec le conditionnel et le futur : c'est qu'il y a en quelque sorte contradiction entre les deux façons de présenter les choses; les deux cas concernent une hypothèse, mais *si* marque une hypothèse assumée, qui engage le locuteur (il s'installe effectivement dans un nouveau cadre mental), tandis que futur et conditionnel marquent une hypothèse qui n'engage pas le locuteur (futur) ou avec laquelle il prend ses distances (conditionnel).

1.2.3. PASSÉ SIMPLE

Dans le cadre explicatif ainsi dessiné, le passé simple – également incompatible avec *si* – pose un problème car, de l'avis de toutes les grammaires et autres travaux linguistiques, le passé simple présente l'événement comme s'étant effectivement produit : il n'y a pas là d'hypothèse, d'incertitude, de report à un moment ultérieur, qui permettraient de faire le lien avec le conditionnel et le futur. Toutefois, si l'on se rappelle les travaux d'E. Benveniste sur les temps (travaux largement précédés par J. Damourette & E. Pichon et G. Guillaume), on peut expliquer selon la même logique l'incompatibilité de *si* avec le passé simple. En effet, E. Benveniste oppose d'un côté le présent et le passé composé, temps de l'énonciation (ou du «discours»), temps des événements rapportés en tant qu'ils concernent celui qui parle, et d'un autre côté le passé simple, temps de l'énoncé (ou de «l'histoire»), c'est-à-dire des événements en tant qu'ils sont coupés de celui qui parle. On retrouve donc l'opposition que nous avons nous-même utilisée pour définir le futur et le conditionnel (en tant qu'ils n'engagent pas le locuteur) – et l'on remarque de fait que *si* est compatible avec le présent et le passé composé (donc temps du discours, qui concernent celui qui parle) :

[13] Si tu viens ce soir, j'achèterai des huîtres

[5] Si tu es arrivé à 8 heures, on pourra regarder le match

L'imparfait, lui, n'est pas affecté à un plan spécifique, il peut relever du discours, de l'énonciation :

[17] Max m'a téléphoné hier, quand je regardais le match

ou de l'histoire, de l'énoncé :

[18] Max téléphona ce soir-là, alors qu'on regardait le match

et il est également compatible avec *si* :

[4] Si tu venais plus tôt, on pourrait dîner dehors

1.3. NOUVELLE HYPOTHÈSE

On a donc une explication de l'incompatibilité de *si* avec le futur, le conditionnel et le passé simple (définis indépendamment), comparée à sa compatibilité avec le présent, le passé composé ou l'imparfait. Pour résumer notre théorie, *si* énonce une hypothèse assumée par celui qui parle (ce dernier se transporte dans une situation qu'il sait fictive mais il joue le jeu de bonne foi) tandis que le futur, le conditionnel et le passé simple sont des temps qui ont ceci de commun que, au contraire, ils supposent un non-engagement ou une mise à distance : ils sont donc contradictoires avec *si* dans la manière de présenter ou de prendre en considération l'événement.

Cette explication à laquelle j'aboutis est – si j'ose dire – hypothétique : on l'a vu, c'est l'aboutissement d'un certain raisonnement, opéré à partir d'un certain corpus et d'une certaine idée de la définition de *si* et des temps. Mais, si cette idée est cohérente, elle n'est pas forcément exacte en ceci que rien ne garantit qu'il s'agisse réellement de l'identité *selon la langue* de *si* et des temps en question. D'ailleurs, on peut trouver d'autres formes qui obligent à préciser, amender, et peut-être un jour – qui sait – abandonner l'hypothèse. Par exemple, dans un certain contexte, on peut très bien dire :

[19] S'il va pleuvoir, j'arrose pas le jardin

Quel est le contexte ? Par exemple je viens d'entendre à la radio que la météo prévoit qu'il va pleuvoir : je peux très bien enchaîner «Ah bon ben puisque c'est comme ça / Ah bon ben s'il va pleuvoir, j'arrose pas le jardin !». Mais en l'occurrence il ne s'agit pas d'une prévision *de ma part* : il y a un garant, la météo, dont je reprends à mon compte l'information. Donc [19] n'invalide pas l'explication proposée précédemment, puisque *si* redevient compatible avec le futur justement

parce que celui qui parle assume ce qu'il dit dans la mesure où il reprend les dires d'une instance en laquelle il a confiance : en fait [19] équivaut à «Si l'on me dit qu'il va pleuvoir...». De même [20] pose un problème *a priori* :

> [20] Léa accepta-t-elle la demande en mariage de Max ? En tout cas, si elle accepta, ils furent à coup sûr les plus heureux du monde !

On a *si* et le passé simple, qui semble bien traduire une hypothèse; d'après M. Grevisse (1993) cependant, qui relève des exemples du même type mais avec le futur et le conditionnel, la compatibilité s'explique par le fait que *si* ne porte pas sur le verbe explicite (*accepta*) mais sur un verbe implicite : il faut supposer sous *si elle accepta* quelque chose comme *s'il s'avérait (qu'elle accepta)* ou *s'il est vrai (qu'elle accepta)*; effectivement, on ne pourrait pas restituer de tels verbes sous [6] – à moins d'en changer le sens :

> [6'] ≠ S'il est vrai qu'il arriva plus tôt / S'il s'avérait qu'il arriva plus tôt, ils purent dîner dehors

Ainsi, dans [20] en fait, *si* introduit plutôt la supposition (je suppose qu'elle accepta) et par conséquent un degré d'engagement plus grand : étant admis qu'elle accepta, alors on peut conclure à coup sûr qu'ils furent heureux (on retrouve le raisonnement tenu à propos de [19] : il y a ou on se donne un garant, du coup on n'est plus dans le domaine de la pure hypothèse).

1.4. RETOUR À L'INTITULÉ DE L'EXPOSÉ ET CONSÉQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE

Quand je parle de «la construction du sens par la grammaire» (sous-entendu : la grammaire de la langue elle-même), j'entends par là que l'on a un système de formes dont les compatibilités et incompatibilités sont des indices que fournit la langue sur leur identité sémantique. Mais des indices seulement : la langue ne donne pas le moyen d'interpréter ce que l'on observe, c'est à l'observateur de raisonner et d'avancer des hypothèses cohérentes – je dis bien des hypothèses, car on ne peut jamais accéder directement à l'identité sémantique telle que l'institue la langue elle-même.

Ce caractère hypothétique des résultats que l'on pense obtenir fait que, comme pour les formes que l'on a vues tout à l'heure, il me paraît très problématique de donner des règles et des définitions à des élèves – et surtout à des élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle –, car les règles et les définitions figent les choses et les généralisent, or nous avons vu que ce que l'on trouve dans les grammaires peut n'être que

partiellement exact et sujet à variation. Ce qui est censé aider les apprenants à se construire une compétence linguistique peut les conduire à adopter des idées fausses sur le fonctionnement linguistique et donc à commettre des erreurs d'autant plus difficiles à corriger qu'elles reposent sur des règles : «Quand il y en a plusieurs, on met un *–s*» vous répond l'enfant à qui vous demandez pourquoi il a mis un *–s* à poil dans *Le poil de mon chien est luisant*, ne faisant rien d'autre que d'appliquer la règle qu'on lui a enseignée.

Ce que l'on trouve dans les manuels, les méthodes, les outils en général, n'est jamais «faux» à proprement parler (il y a toujours des exemples pour l'illustrer) et apparaît même opératoire pour bon nombre de cas : l'écueil à éviter est celui de l'extrapolation, de la généralisation abusive, on l'a vu pour *si*, qui n'exclut pas forcément le conditionnel dans tous ses emplois, malgré ce que laisse entendre la recette «les *si* mangent les *rais*». Il ne faudrait pas croire non plus que toute construction hypothétique exclut le conditionnel dans la subordonnée; par exemple *au cas où* a un comportement différent de *si* puisque, si cette conjonction n'est pas compatible avec le futur et le passé simple, elle introduit le conditionnel – et ne peut d'ailleurs introduire que le conditionnel :

[21] Au cas où il pleuvrait, prends ton parapluie

[22] ?? Au cas où il pleuvra, prends ton parapluie

?? Au cas où il va pleuvoir, prends ton parapluie

[23] ?? Au cas où il plut, il prit son parapluie

?? Au cas où il pleuvait, il prenait son parapluie

[24] ?? Au cas où il pleut, il met ses bottes

?? Au cas où il a plu, il met ses bottes

Et les autres «synonymes» de *si* hypothétique (ceux du moins auxquels renvoient les grammaires et les dictionnaires) sont, eux, suivis du subjonctif :

[25] En supposant / admettant que tu aies raison, le train ne devrait pas tarder à arriver

[26] A supposer / Supposé que tu aies raison...

y compris *si tant est que* qui, pourtant, pourrait passer pour une variante de *si* :

[27] Paul nous dira ce qu'il en pense – si tant est qu'il soit là !

Cette différence distributionnelle nous alerte sur le fait que ces conjonctions n'ont pas la même identité sémantique : il reste à tenter d'interpréter cette observation pour aller plus loin dans la définition de leur sens même.

2. LES CONJONCTIONS SUIVIES DU SEUL CONDITIONNEL : *AU CAS OÙ, DANS LE CAS OÙ, POUR LE CAS OÙ, DANS L'HYPOTHÈSE OÙ, DANS L'ÉVENTUALITÉ OÙ...*

Puisque *au cas où* (qui représentera désormais le paradigme) permet le conditionnel alors que *si* le rejette, les deux conjonctions ne peuvent pas être décrites comme identiques. A partir de ce qui précède, il est permis de penser que, par opposition à *si*, *au cas où* n'engage pas – ou engage moins – le locuteur; mais alors, on devrait trouver après *au cas où* aussi bien le conditionnel que le futur et le passé simple, or on ne trouve (normalement) que le conditionnel : la question est alors de savoir ce qui distingue le conditionnel des deux autres temps – ce qui permettra du même coup de préciser la définition de *au cas où*. Comparons pour ce faire :

[28] Il pleuvra (à Perpignan)

[29] Il plut (à Perpignan)

[30] Il pleuvrait (à Perpignan)

Ce qui distingue les trois formulations, c'est que [28] et [29] sont présentés avec assurance, comme des certitudes, tandis que par [30], celui qui parle montre qu'il n'est pas sûr d'avoir raison en énonçant ce qu'il énonce; autrement dit, *il pleuvrait* signifie à peu près «je ne suis pas sûr(e) d'être en droit de dire qu'il pleut». De même à la forme interrogative, je pose les questions

[31] Pleuvra-t-il ?

[32] Plut-il ?

pour savoir s'il pleuvra ou s'il plut, mais

[33] Pleuvrait-il ?

n'interroge pas sur l'existence de la pluie elle-même : ici la question suppose que je pense qu'il pleut et porte sur le fait que je me demande si j'ai raison de penser qu'il pleut.

Par conséquent, si *au cas où* n'est compatible qu'avec le

conditionnel, cela signifie que cette conjonction présente l'hypothèse comme incertaine dans l'esprit même de celui qui l'avance : le locuteur n'assume pas (contrairement à ce qu'implique la conjonction *si*).

A ce stade, toutes les conjonctions du paradigme s'équivalent (s'opposent de la même manière à *si*); il y a certainement un lien à établir entre cette similitude et la constitution morphologique (elles contiennent toutes un nom, relayé par le pronom relatif *où*), la préposition introduisant, elle, une différence : par exemple on a *au cas où* mais non *à l'hypothèse où*, cela signifie nécessairement quelque chose... Pour déterminer quoi, il faut avoir une idée de l'identité de *à*, ce qui n'est pas donné d'avance !

3. LES CONJONCTIONS SUIVIES DU SUBJONCTIF

A la conjonction *si*, les dictionnaires et les grammaires renvoient aussi, comme variantes synonymiques, aux conjonctions *en supposant que*, *à supposer que*, *supposé que*, *en admettant que*, elles suivies du subjonctif[1]. A mon avis, elles peuvent aussi introduire l'indicatif — il ne me semble ainsi pas scandaleux de dire :

[34] En admettant que Paul est parti à 8 heures, il sera ici à 17 heures au plus tard

[35] A supposer que Paul part au bureau à 8 heures, il devrait s'y trouver une demi-heure plus tard

[36] En supposant que tu as raison dans tes calculs, on peut partir quinze jours en vacances

Les phrases [34,35,36] ne véhiculent évidemment pas l'hypothèse de la même manière que si le verbe était au subjonctif : elles impliquent que celui qui parle prend acte de constats ou affirmations antérieurs, et donc apparaîtraient dans un contexte différent de celui qu'évoquent [34',35',36'], où le locuteur paraît ne partir de rien, ne s'appuyer sur aucun préalable :

[34'] En admettant que Paul soit parti à 8 heures, il sera ici à 17 heures au plus tard

[35'] A supposer que Paul parte au bureau à 8 heures, il devrait s'y trouver

[1] Dans l'ancienne langue et jusqu'au 17e siècle, *si* pouvait être suivi du subjonctif; le système est réaménagé avec l'apparition de nouvelles conjonctions, engendrant de nouvelles manières de formuler une hypothèse. Je n'ai aucune explication à fournir sur cette évolution : la plus tentante serait de dire que la langue enregistre les progrès que nous faisons dans la conceptualisation — de plus en plus fine — que nous avons du monde.

une demi-heure plus tard

[36'] En supposant que tu aies raison dans tes calculs, on peut partir quinze jours en vacances

Comme précédemment, il faut donc se donner une théorie du subjonctif et de l'indicatif pour interpréter les combinaisons admises par les conjonctions et voir ce qui les distingue de *si* et *au cas où*. Remarquons que les conjonctions sont construites sur des verbes qui, eux, se combinent avec l'indicatif, du moins dans la phrase déclarative affirmative :

[37] Je suppose que Paul est déjà arrivé

* soit déjà arrivé

[38] Supposez-vous que Paul soit déjà arrivé ?

est déjà arrivé ?

[39] Nous admettrons que Paul est arrivé à l'heure ce jour-là

* soit arrivé

[40].Admettons que Paul soit arrivé à l'heure ce jour-là

est arrivé

[41].Nous n'admettrons pas que Paul est arrivé à l'heure ce jour-là

soit arrivé

3.1. LE SUBJONCTIF DANS UN OUVRAGE DE GRAMMAIRE

Le manuel *Ouvrir la grammaire* ne donne pas de définition de l'indicatif, mais le subjonctif et l'infinitif apparaissent dans des notes, d'où il ressort que «le subjonctif n'est pas compatible avec l'assertion» (p. 128) ou que «l'infinitif et le subjonctif n'expriment pas une assertion» (p. 139, p. 145). On est donc renvoyé à la définition de l'assertion, qui est un énoncé qui consiste «à communiquer une information que l'on donne pour vraie :

Le temps se lève

Genève est plus grande que Neuchâtel

On appellera *assertion* cet acte de parole par lequel l'émetteur soit donne

un renseignement, soit formule un jugement. Cet acte de parole réalise une opération fondamentale de l'esprit, qui consiste à avancer une affirmation à propos de quelqu'un ou de quelque chose» (p. 19). «Asserter est un acte de parole qui se caractérise par le fait que son contenu peut être reconnu vrai ou faux» (p. 20).

La forme typique de l'énoncé assertif est la forme déclarative associant sujet et prédicat (p. 52) :

Chloé a pris une bonne décision. – C'est vrai (ou faux).

Il est difficile de dire d'après ces définitions si le conditionnel exprime une assertion (cf. [30]. *Il pleuvrait à Perpignan*) — l'auteur n'aborde pas cette question. Le problème que pose le subjonctif est qu'il n'apparaît qu'en subordination, si bien qu'on ne peut juger du contenu de la proposition où il apparaît indépendamment de ce qui l'introduit, et de ce point de vue, on ne s'explique pas une opposition telle que :

[42] Il est vrai que Paul est un garçon patient

[43] Il est faux que Paul soit un garçon patient

Dans le premier cas, conformément aux définitions fournies plus haut, on dira que *Paul est un garçon patient* est une assertion dont je reconnais le contenu comme vrai. Mais je devrais pouvoir tenir le même raisonnement dans le deuxième cas, or c'est impossible puisque le verbe est au subjonctif, ce qui oblige à conclure qu'en l'occurrence la patience de Paul ne fait pas l'objet d'une assertion : pourtant la situation paraît semblable à la précédente, l'énoncé consistant ici à reconnaître le contenu de la proposition comme faux. Même perplexité à propos de :

[44] Il est évident que Paul est un garçon patient

[45] Il est heureux que Paul soit un garçon patient

Intuitivement, on a bien l'impression que la patience de Paul est donnée pour vraie dans les deux cas, ce qui correspond à la définition de l'assertion (p. 19), mais comme en [45] la phrase est au subjonctif, il y a une contradiction avec l'impression initiale mais qu'on ne sait pas comment résoudre. Il en va de même pour :

[46] Je sais que Paul est un garçon patient

[47] Je suppose que Paul est un garçon patient

En [46] la patience de Paul est effectivement donnée pour vraie, mais peut-on dire qu'elle est affirmée en [47] ? Inversement pour :

[48] Je doute que Paul soit un garçon patient

[49] Je regrette que Paul soit un garçon patient

En [48] la patience de Paul est présentée comme incertaine, celui qui parle envisage que Paul puisse être dit patient mais ne va pas jusqu'à l'admettre ni jusqu'à le nier – donc on comprend la présence du subjonctif. En revanche en [49] on comprend que, selon le locuteur, il est vrai que Paul est patient – par conséquent, on ne comprend pas la présence du subjonctif. De même on s'attendrait à ce que *si* ou *au cas où*, *dans l'hypothèse où*, etc. introduisent le subjonctif puisque, disant *si* ou *au cas où*, je n'ai pas l'impression d'asserter la patience de Paul, or ces conjonctions ne sont pas suivies du subjonctif :

[50] Si Paul est patient, il récoltera le fruit de son travail

3.2. UNE AUTRE PROPOSITION, ISSUE DE G. GUILLAUME (CF. LEEMAN 1994)

Le linguiste G. Guillaume établit trois manières possibles de concevoir un événement ou une situation, selon que celui qui parle le présente comme certain, probable ou simplement possible :

[51] Il est certain / Je sais que Max est malade

[52] Il est probable / Je crois que Max est malade

[53] Il est possible que Max soit malade

Le probable suppose que l'on n'est pas entièrement sûr, mais que l'on a des raisons de penser que l'événement est le cas. En français, le probable est du côté du certain, et dans les deux cas, on a l'indicatif (cf. [46] et [47]). Prenons en revanche l'exemple des verbes de volonté : disant *je veux quelque chose*, je manifeste que je ne sais absolument pas si cela se réalisera ou non mais que ce que je souhaite, c'est que cela se réalise; le subjonctif indique que l'événement est également possible et impossible :

[54] Je veux / souhaite que tu comprennes

Malgré les apparences, *espérer* n'est pas à définir comme *vouloir*, *souhaiter* ou *désirer* — car si l'on espère, c'est que quelque chose donne de l'espoir, c'est-à-dire fait pencher la balance d'un certain côté, celui du probable :

[55] J'espère que tu comprends

Cette analyse confirme ce que l'on a dit des conjonctions *si* et *au cas où* (qui n'introduisent pas le subjonctif) : elles formulent une hypothèse, c'est-à-dire une prise de position – du coup, les deux possibilités ne sont pas à égalité : on est du côté du probable (soit assumé, avec *si*, soit non assumé, avec *au cas où*).

Le subjonctif, lui, ne se prononce pas sur les chances de la réalisation de l'événement : il prend en compte les deux possibilités et les met face à face, témoignant que le locuteur ne peut pas s'engager (Chiss et David 2000 : 182). C'est cette alternative qui explique le subjonctif en [48] et [49] : en [48], le locuteur oppose un doute à l'éventualité «Paul est patient»; dans la même perspective, on aurait le subjonctif après *je nie que*, *je refuse que*, car ces énoncés consistent à s'inscrire en faux contre l'affirmation inverse. C'est ce qui explique, je pense, [43] par rapport à [42] : *il est faux* s'oppose à une affirmation préalable (quelqu'un a dit que Paul est un garçon patient) tandis que *il est vrai* ne présuppose pas que quelqu'un ait dit le contraire antérieurement. L'énoncé [49] décrit l'effet que me produit le constat que «Paul est patient» : *je regrette* formule le résultat d'une comparaison entre ce que me fait de savoir que Paul est patient par rapport à ce que m'aurait fait de savoir que Paul n'est pas patient (donc inclut la confrontation des deux possibilités); tous les verbes dits «de sentiment» introduisent le subjonctif pour la même raison (*je me réjouis, je m'étonne, je m'indigne, je déplore*...) : c'est que, pour pouvoir dire l'effet que me produit finalement tel événement, il faut que j'évalue mentalement l'effet que cela m'aurait fait s'il n'avait pas eu lieu. Ainsi peut-on expliquer [45] *Il est heureux que Paul soit un garçon patient* où *Il est heureux* décrit ce que ressent celui qui porte le jugement, alors que [44] *Il est évident* enregistre une certitude, comme *Il est certain* ou *Je sais*. (Il resterait à expliquer la différence entre *Il est heureux que* et *Heureusement que*, qui fait que l'on a le subjonctif dans le premier cas mais l'indicatif dans le second...)

Globalement, il me semble que la définition du subjonctif et de l'indicatif dans une perspective guillaumienne est plus adéquate que celle qui utilise la notion d'«assertion» (du moins telle qu'elle a été définie dans l'ouvrage considéré), en ceci qu'elle permet de répondre de manière cohérente aux problèmes que l'on s'était posés, de résoudre de manière plus satisfaisante les contre-exemples que l'on avait rencontrés.

On peut de même expliquer le passage de l'indicatif au subjonctif dans le cas de phrases assertives devenant interrogatives, impératives ou négatives :

[56] Je crois que Paul est arrivé

[57] Crois-tu que Paul soit arrivé ?

[58] Je ne crois pas que Paul soit arrivé

Pour celui qui pose la question en [57], les deux possibilités que Paul soit ou ne soit pas arrivé sont envisagées à égalité. On remarquera que lorsque l'interrogation est de structure déclarative, donc intègre une assertion, on ne peut avoir le subjonctif (* *Tu crois que Paul soit arrivé ?*, * *Est-ce que tu crois que Paul soit arrivé ?*).

En [58], la négation — comme on l'a vu plus haut à propos de [43] *Il est faux que* — présuppose l'affirmation préalable, et donc présente une opposition entre la possibilité retenue et la possibilité non retenue. La valeur de l'impératif est comparable à celle de l'interrogation; au moment où je donne l'ordre, où j'engage à faire quelque chose, les deux possibilités que cela soit fait ou non sont ouvertes :

[38] Supposons que Paul soit déjà arrivé

[59] Admettons que Paul soit parti à l'heure

On voit, à partir de là, comment définir les conjonctions introduisant l'hypothèse qui sont suivies du subjonctif: celles qui demandent l'indicatif indiquent que celui qui parle croit un minimum à la plausibilité de l'hypothèse, tandis que celles qui réclament le subjonctif expriment le fait que le locuteur ne peut pas choisir entre les deux possibilités : peut-être alors le terme «conjecture» serait-il plus approprié que «hypothèse», en pensant à des expressions telles que *se perdre en conjectures* qui montrent que la conjecture ne livre en soi aucune probabilité, aucun argument permettant de faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre. L'idée, ce serait donc que, disant [60], le locuteur pense que Paul pouvait venir, avait une chance de venir, il privilégie la possibilité de la venue par rapport à celle de la non-venue :

[60] Si Paul était venu, on aurait pu jouer au bridge

mais disant [61], le locuteur au contraire n'a aucun moyen de dire si Paul aurait pu venir – rien ne peut l'amener à avoir un point de vue dans un sens plutôt que dans l'autre :

[61] A supposer que Paul soit venu, on aurait pu jouer au bridge

La venue de Paul est ici une pure conjecture, une hypothèse gratuite qui ne repose ou ne peut s'appuyer sur rien. Ce qui oppose [60] et [61], ce n'est pas le fait réel (dans les deux cas, Paul n'est pas venu) mais sa présentation, le degré de plausibilité accordé à la venue de Paul : [60] dit que, selon celui qui parle, la venue de Paul était dans l'ordre des probabilités, des choses concevables, envisageables; tandis que [61] dit que, selon celui qui parle, la venue de Paul n'était pas plus prévisible que sa non-venue.

De même *si tant est que* ajoute à *si* un doute qui annule la part de probabilité que contient *si* :

[62] Paul viendra s'il le veut

[63] Paul viendra si tant est qu'il le veuille

[63] marque clairement que celui qui parle ne saurait affirmer si Paul veut venir ou non, il ne peut se prononcer dans un sens ou dans l'autre (voir le geste et la mimique qui assortissent généralement ce type de formulation); l'exemple donné par le G.L.L.F. :

[64] Il paraît que la situation s'améliore, si tant est que l'on doive se fier à ce journal (G.L.L.F.)

marque ainsi par deux fois (*il paraît que* et *si tant est que*) le peu de crédit que l'on doit accorder à l'affirmation «la situation s'améliore».

On a donc le moyen de définir globalement les conjonctions suivies du subjonctif mais, comme pour la série de *au cas où* tout à l'heure, il faut ensuite les différencier les unes par rapport aux autres, ce qui implique en particulier d'interpréter les formes morphologiques : *en supposant que* est formé sur un participe présent, *à supposer que* sur un infinitif, *supposé que* sur un participe passé, or ces trois modes présentent évidemment l'événement chacun à leur manière; on doit donc pouvoir opposer les trois formulations selon la définition que l'on peut donner à l'infinitif et aux participes. Il faut aussi s'interroger sur la préposition : on a *en supposant* mais *à supposer* et non * *à supposant* ni * *en supposer* — et sur le fait que le participe passé est, lui, auto-suffisant : *supposé que* vs * *en supposé que*, * *à supposé que*. En fonction de ce qui a déjà été dit sur les uns et les autres, l'idée serait peut être que *à supposer que* ouvre une perspective (*à* : destination, perspective...), tandis que *en supposant que* installe une conjecture en cours, en train de s'accomplir, et *supposé que* la présente passée, accomplie. Tout cela bien sûr est à travailler et à vérifier sur des corpus. Il en va de même pour *si tant est que* où *tant est que* établit la quantité, la distance qui sépare l'hypothèse *si* de ce qu'elle concerne : on s'éloigne de la plausibilité que contient *si* et du coup l'événement devient hautement problématique.

4. CONCLUSION

Revenons à l'intitulé de cet exposé : «la construction du sens par la grammaire». Tout le monde est d'accord pour dire que la langue est une forme qui véhicule du sens, et que par conséquent l'enseignement de la grammaire ne doit pas se limiter aux formes mais aussi montrer ce que ces formes signifient. D'accord, mais le problème, c'est qu'on ne sait pas ce

qu'elles signifient — ce qu'elles signifient *dans le système de la langue elle-même.*

Cela vaut déjà pour le lexique, où pourtant nous avons des intuitions très claires : si on vous demande ce que veut dire le mot *oiseau*, vous répondrez spontanément qu'il désigne ces petits animaux qui volent dans le ciel... Si un enfant ne sait pas ce que signifie le mot *navire*, vous lui direz qu'un navire, c'est un bateau. Ce sont d'ailleurs les définitions qui apparaissent dans les dictionnaires, et elles nous paraissent évidentes.

Et pourtant, on n'a pas en fait donné le sens du mot *en langue*, on a seulement fourni l'un des *emplois* possibles, car la définition de *oiseau* vaut peut-être pour [65], mais elle ne vaut pas pour [66] :

[65] Un oiseau a fait son nid sous la gouttière

[66] Léa a épousé un drôle d'oiseau

Et de même, dire qu'un navire c'est un bateau est trompeur, parce que le mot *navire* ne se comporte pas comme le mot *bateau* :

[67] Prendre le bateau / Aller à Tunis en bateau / par bateau

[68] ?? Prendre le navire / ?? Aller à Tunis en navire / par navire

En quoi est-ce trompeur ? En ce que le sens que l'on attribue spontanément à *navire* (ou *bateau*, ou *oiseau*) consiste à faire correspondre au mot ce qu'il désigne : son référent; or la définition référentielle ne se préoccupe pas du statut du mot dans le système de la langue, qui conditionne pourtant l'emploi du mot (c'est ainsi qu'une de mes étudiantes, allemande, trouvait [68] tout à fait acceptable : elle avait à tort inféré de la similitude référentielle «un navire c'est un bateau» la similitude de comportement linguistique des mots *navire* et *bateau*). Dire que c'est la grammaire qui construit le sens, c'est au contraire considérer que c'est à partir des emplois des mots que l'on peut accéder à leur sens (en langue). Mais là tout se complique...

On peut effectivement observer les emplois des mots, les formes et leurs compatibilités ou incompatibilités, comme en [67] et [68]. De la différence de *forme*, on postule une différence de *sens* : il y a deux mots *bateau* et *navire*, et ils ne se comportent pas de la même manière, donc ils n'ont pas la même identité sémantique. Ce qui est compliqué, c'est d'*interpréter* la différence formelle pour en déduire une définition sémantique : qu'est-ce que signifie, pour le sens de *bateau* et *navire*, le fait qu'on peut dire *prendre le bateau* et non *prendre le navire* ? ou *y aller par bateau* et non *y aller par navire* ? Là, on est démuni, on n'a aucune réponse intuitive : on ne peut que tâtonner, en avançant des hypothèses successives. La solution à laquelle on s'arrête à un moment donné n'est rien d'autre qu'une hypothèse provisoire, qui vaut tant qu'on n'a pas

trouvé de contre-exemples.

Le problème est encore plus épineux en morphologie ou en syntaxe, parce que, souvent, on n'a même pas d'intuition référentielle : quel est le sens de *à*, ou celui de l'infinitif, ou celui du subjonctif ? On est bien obligé d'en passer par l'observation de formes, la comparaison des énoncés où elles entrent, pour essayer de dégager une identité sémantique; c'est ce que font les grammairiens et les linguistes : chacun peut arriver à proposer quelque chose, mais ce n'est jamais une *règle* au sens où il serait prouvé définitivement que c'est bien comme cela que fonctionne la langue – la preuve en est qu'il y a des désaccords, des critiques, des propositions nouvelles.

Ce que j'ai dit aujourd'hui n'échappe pas à cette loi : c'est un certain point de vue que j'ai avancé, qui me paraît plus adéquat que ce que l'on trouve généralement dans les grammaires

– parce que mes propositions résolvent les problèmes que posent les autres descriptions ou explications (du moins quand explication il y a) donc mon hypothèse est plus puissante, elle rend compte de davantage de formes (mais rien ne garantit qu'elle rende compte de toutes les formes : elle n'est plus adéquate que les autres que dans la mesure où on ne lui a pas encore trouvé de contre-exemple);

– mes propositions me paraissent plus adéquates aussi en ce qu'elles exploitent le fonctionnement de la langue comme système : on a mis en relation les conjonctions et les modes ou les temps; ce que l'on a dit du conditionnel ne vaut pas seulement pour l'expression de l'hypothèse, et de même l'explication que l'on a fournie du subjonctif s'appuie sur une définition générale du mode qui se retrouve avec les autres conjonctions et dans les autres subordinations. Je veux bien croire par exemple que, avec *à supposer que*, *en supposant que*, *supposé que*, «l'hypothèse est choisie par le locuteur», tandis que *au cas où*, *dans le cas où* seraient «plus insistants», *pour le cas où* signalerait une «hypothèse peu crédible», *dans l'hypothèse où* que «l'hypothèse ne dépend pas du locuteur» (Ruquet et Quoy-Bodin 1988 : 71) : il y a peut-être là une intuition juste mais ce qui gênant, c'est précisément qu'il ne s'agit que d'intuition, et que le lien n'est pas établi avec la forme même de la conjonction ni le mode de la proposition qu'elle introduit.

Quelles conclusions en tirer pour l'enseignement du français comme langue étrangère ? Je dirais pour résumer : une très grande défiance à l'égard de ce qui est avancé comme «règle» même si cela a toutes les apparences de la vérité (le mot *navire* aussi a bien l'air d'être synonyme de *bateau* : on a vu ce qu'il peut en être de ce genre d'évidence). Mais aussi deuxièmement : l'enseignant doit avoir une solide culture linguistique, non seulement pour connaître les formes et les interprétations qu'on peut leur attribuer, mais aussi justement pour pouvoir évaluer la pertinence des «règles» qui sont avancées dans les manuels. Oui, je sais : les analyses linguistiques ne sont pas d'un accès facile, au propre comme au figuré ! Il ne faut pas rester isolé face à l'immensité de la tâche mais au contraire

organiser des groupes de travail pour préparer les cours ensemble, comparer ce que chacun comprend de telle ou telle lecture, échanger les points de vue sur la manière de l'utiliser et, bien sûr, ne pas manquer de profiter de colloques tel que celui-ci !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard, chap. 19.

Charaudeau P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette.

Chiss J.-L. et David J. (2000). *Grammaire et orthographe*, Paris : Le Robert et Nathan.

Damourette J. et Pichon E. (1936). *Des mots à la pensée*, Tome V, Paris : D'Artrey.

Dendale P. et Tasmowski L. eds. (2001). *Le conditionnel en français*, *Recherches linguistiques* 25, Metz.

Genevay E. (1994). *Ouvrir la grammaire*, Lausanne : LEP.

GLLF : *Grand Larousse de la langue française* (1971-1978), Paris.

Grevisse M. (1993). *Le bon usage*, 13e édition remaniée par A. Goosse, Louvain-la-Neuve : Duculot.

Guillaume G. (1929 rééd. 1984). *Temps et Verbe*, Paris : Champion.

Leeman-Bouix D. (1994). *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*, Paris : Nathan.

Leeman D. (2001). «Quand les formes informent : de la grammaire à la sémantique», *Le français aujourd'hui* 135, Paris : AFEF.

Ruquet M. et Quoy-Bodin J.-L. (1988). *Raisonner à la française : étude des articulations logiques*, Paris : Clé international, «Comment dire ?».

Soutet O. (2000). *Le subjonctif en français*, Paris : Ophrys.

Trévise A. ed. (1999). *L'hypothétique, Linx* 41, Paris X Nanterre.

Viau R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

Wilmet M. (1998). *Grammaire critique du français*, Paris : Hachette.

Cahiers de l'ILSL, N°13, 2002, pp. 37-49

Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quelques enjeux didactiques

Thérèse Jeanneret
Universités de Neuchâtel et de Fribourg

> «Les méthodes des grammairiens et des rhéteurs sont peut-être moins absurdes que je ne le pensais à l'époque où j'y étais assujetti. La grammaire, avec son mélange de règle logique et d'usage arbitraire, propose au jeune esprit un avant-goût de ce que lui offriront plus tard les sciences de la conduite humaine, le droit ou la morale, tous les systèmes où l'homme a codifié son expérience»[1].
>
> Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*,
> La Pléiade, p. 311

Cet article se propose de réfléchir à certaines limites que l'on assigne en général à la grammaire et partant à son enseignement. En particulier, on va s'attacher à mettre en évidence ce que pourrait apporter à la didactique du français langue étrangère une conception de la grammaire comme couvrant un champ large, incluant certaines zones limites entre la liberté combinatoire et le figement. Pour ce faire, on partira des objectifs assignés à un enseignement de grammaire dans une classe de langue et on montrera qu'ils posent le problème de l'adéquation du modèle grammatical enseigné aux observables. La réflexion proposée ici s'appuie sur celle de Chevallard (1991 : 39) autour de la notion de *transposition didactique* définie comme le «travail qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement». D'une certaine manière, c'est une réduction de l'écart entre l'objet d'enseignement (la grammaire du français langue étrangère) et l'objet de savoir (la linguistique descriptive du français) qui est préconisée

[1] L'idée de cette citation a été empruntée à Besse & Porquier (1991).

ici[2].

1. POURQUOI ENSEIGNER DE LA GRAMMAIRE ?

En schématisant, je partirai du postulat qu'il y a deux ordres de légitimation à l'enseignement de la grammaire dans les cursus de français langue étrangère :

• le premier est relatif à un objectif d'intériorisation par l'apprenant de la grammaire du français selon un processus qui l'amène à s'approprier des structures linguistiques;

• le second tient à l'activité de réflexion sur la langue qu'offre la perspective grammaticale, par exemple en créant des occasions de comparaison entre langue source et langue-cible, ce qui permet à un ensemble d'activités de conceptualisation de se mettre en place.

Le premier ordre de légitimation est lié à l'idée que la familiarisation avec une description grammaticale favorise l'intériorisation d'une grammaire[3]. Dans le second ordre de légitimation, on admet que la réflexion sur la langue participe de l'apprentissage de la langue.

Je ne discuterai pas ici ces deux fondements de l'enseignement de la grammaire, non qu'ils ne puissent l'être mais plutôt qu'une journée de réflexion sur l'enseignement de la grammaire n'est pas le lieu d'une telle discussion.

On peut noter rapidement que dans les enseignements de FLE à l'université, du moins en Suisse romande, on assigne, il me semble, tour à tour à l'enseignement de la grammaire une première puis une seconde fonction qui sont basées sur les deux ordres de légitimation ci-dessus : on considère dans un premier temps qu'il faut enseigner la grammaire pour que les étudiant-e-s intériorisent progressivement une grammaire adéquate du français puis dans un second temps (dans la deuxième partie des cursus), on enseigne la grammaire pour les pousser à réfléchir sur la langue et à augmenter ainsi à la fois leur savoir en et sur le français[4] .

Une manière de lier ces deux effets attendus d'un enseignement de grammaire est de réfléchir à l'adéquation du modèle de description de la langue choisi, en d'autres mots au type de grammaire enseignée et au modèle de description du français qu'elle sous-tend. En effet, si l'on se limite à donner pour objectif à l'enseignement de grammaire de favoriser

---

[2] Même s'il est bien clair qu'un écart est constitutif de la notion même de transposition didactique.

[3] Cette expression ne dit rien sur la forme de cette grammaire intériorisée et n'exclut en aucune manière la (re)configuration de la grammaire par les expériences interactives de l'apprenant.

[4] Il va de soi que les réflexions des étudiant-e-s sur la langue ne s'enclenchent pas seulement au moment où on les institue en objet d'enseignement, mais c'est ainsi que les programmes sont envisagés.

l'intériorisation par l'apprenant de contraintes sur la linéarisation des constituants et l'agencement des séquences, il suffit que ces contraintes soient formulées clairement, qu'elles reposent sur des procédures explicites d'application et enfin qu'elles permettent de ne fabriquer que (si possible !) des suites grammaticales. En bref, c'est le caractère opératoire de la règle qui va être jugé important.

Ainsi, on présentera la relation entre un syntagme nominal et son pronom correspondant comme une opération de pronominalisation et on expliquera les rapports entre *il renonce à lui* et *il renonce à son fils* ou *il y renonce* et *il renonce à ses vacances* par l'application d'une règle simple qui associe au syntagme *son fils* le trait sémantique «+ animé» et à *ses vacances* le trait «– animé».

Au contraire, si l'on veut aussi exercer chez l'apprenant des facultés de réflexion sur la langue-cible, alors il importe que ces contraintes soient sous-tendues par une description cohérente de cette langue. On ne voudrait pas que l'étudiant-e réfléchisse sur la langue avec un modèle inadéquat, ne rendant compte que d'une façon parcellaire et inexacte de la langue-cible, en l'occurrence le français, laissant dans l'ombre certains de ses aspects jugés primordiaux et constitutifs.

Ainsi pour l'exemple précité, la règle proposée ne permet pas de réfléchir «intelligemment» sur le français pour plusieurs raisons :

– d'abord parce qu'elle sous-entend et qu'elle donne comme modèle de fonctionnement linguistique (comme bon nombre d'exercices de remplacement du syntagme nominal par le pronom idoine, d'ailleurs) une incompatibilité d'occurrence entre les formes lexicales et les clitiques. Or la cooccurrence du matériel lexical et du clitique est fréquente en français[5] : elle s'actualise par exemple dans les configurations dénommées *dislocation.*

– ensuite parce qu'elle impose de rejeter de la description beaucoup d'emplois : d'une part ceux que l'on appelle volontiers «métaphoriques» c'est-à-dire recouvrant tous les énoncés du genre *mon ordinateur j'ai pensé à lui toute la nuit* et d'autre part ceux que l'on juge «familiers», «relâchés» comme *j'y pense, à mes étudiants.*

Au contraire une description de ces faits linguistiques qui s'appuie sur les propositions faites par Blanche-Benveniste (1978) montrera :

– que les verbes qui offrent l'alternative, le choix entre *à lui* ou *y* (comme *penser*, par exemple) lient ce choix à une interprétation individualisante ou non individualisante du syntagme nominal plein. Ainsi, tout lexème pouvant se prêter à une désindividualisation sera compatible avec l'utilisation de *y*, au contraire de lexèmes ne s'y prêtant

[5] Il est important que des apprenants germanophones par exemple s'en rendent compte puisque l'allemand utilise d'autres procédés que la cooccurrence entre forme lexicale et clitique (ainsi les structures types *den Bericht habe ich gelesen*, voir Pekarek Doehler, 2001).

pas. La pluralisation, notamment, peut permettre facilement une interprétation non individualisante. C'est ce qui se passe dans l'énoncé *j'y renonce sans regret à des amis aussi peu fidèles* alors que **j'y renonce à chacun* est impossible parce que le trait «+ individuel» empêche le choix du pronom *y*. Au contraire dans des énoncés comme : *sa maison adorée, va-t-il renoncer à elle ?*, la maison est dotée d'une importance telle qu'elle peut se voir conférer un trait individualisant.

– que ce que Blanche-Benveniste appelle «les formes de redondance» entre clitique et lexème permettent une sorte de reclassification contextuelle du lexique, sorte d'isotopie engendrée par le noyau clitique-verbe : ainsi le choix de *y* dans l'énoncé ci-dessus permet que des amis aussi peu fidèles soient désindividualisés[6].

Ainsi la première règle grammaticale proposée sous-tend un modèle de la langue inadéquat, laissant dans l'ombre des propriétés centrales du français. Ceci dit, elle est plus ou moins opératoire en fonction de ce que l'on considère comme des faits représentatifs du français, et pourrait donc, à la limite, être considérée comme adéquate dans le cadre d'un enseignement de la grammaire se donnant pour but de faire acquérir aux apprenants une grammaire intériorisée, censée uniquement leur permettre de ne produire que des structures grammaticales ou dans ce cas particulier un sous-ensemble des structures possibles.

2. OBSERVABLES LANGAGIERS ET ADÉQUATION DES DESCRIPTIONS GRAMMATICALES

Remarquons que dans des cursus où l'on adopte successivement l'un puis l'autre objectif assigné à l'enseignement de grammaire, rien n'empêche en théorie que l'on choisisse d'abord de privilégier l'opérationnalité puis que, dans un second temps, l'on change de modèle pour mettre l'accent sur son adéquation aux observables langagiers. D'autant que souvent les enseignants changent aux différents niveaux. Il me semble néanmoins qu'une certaine cohérence dans l'enseignement de la grammaire ne peut être que profitable et bénéfique, reposante même !

C'est la raison pour laquelle l'adéquation d'une description grammaticale par rapport à des observables langagiers est une question

---

[6] Notons que, à son tour, l'explication laisse dans l'ombre un pan important du fonctionnement du français . En effet, dans un énoncé comme *j'y pense, à mon petit fils*, il est difficile de faire abstraction de l'impossibilité de commutation de *y* avec la forme *à lui :* je *pense à lui, à mon petit fils* ne s'interprète pas comme une dislocation. On peut donc faire l'hypothèse que parfois les contraintes pragmatiques qui imposent une dislocation à droite sélectionnent par là même un choix syntaxique, contraignent une coréférence et constituent donc un cas où la pragmatique reconfigurerait la syntaxe.

centrale en didactique. Dans cet article, je m'attacherai à un ensemble d'observables qui sont repoussés aux confins de la grammaire et je tenterai de les y resituer au centre. C'est donc un élargissement du champ des observables grammaticaux que je préconise.

Il me semble en effet que l'on lie trop étroitement la grammaire à une conception de la langue comme prioritairement fondée sur la liberté combinatoire. Dans cette conception, que je juge restrictive, ce qu'une grammaire vise principalement c'est, dans un premier temps didactique, la présentation et l'explication de schémas syntaxiques désincarnés et dans un second temps, l'incarnation de ces schémas à travers des exercices.

Par exemple, on va enseigner la structure N1 – V – N2 puis l'exercer à travers les exemples : *la vache regarde le train*, *la linguiste plante ses légumes*, *le voisin perd ses clés*, etc. L'existence de prédicats verbaux à domaine très réduit, tel un verbe comme *ressemeler* (je reprends un exemple de Gross, 1996), qui ne se combine guère qu'avec *chaussures* et quelques-uns de ses hyponymes n'est pas assez prise en compte. Pourtant bon nombre de prédicats verbaux désignant des actions techniques : *scier, raboter, raccommoder*, etc. entrent dans cette catégorie. Bien sûr, il y a un aspect de rentabilité : enseigner un schéma et montrer qu'il permet de produire une grande quantité d'énoncés est plus gratifiant que d'insister sur l'aspect extrêmement réduit de certaines combinatoires. Ceci dit, ce faisant on oblitère un aspect quand même très important des langues et en particulier du français : on évacue de l'enseignement de la grammaire des séquences d'unités qui sont plus ou moins préfabriquées, c'est-à-dire au sein desquelles, selon la définition de Moreau (1986) les concurrences paradigmatiques et syntagmatiques sont affaiblies.

L'étude des séquences préfabriquées traverse de nombreux champs de la linguistique : des études sur le lexique aux études sur les actes de langage indirects et de la stylistique aux routines conversationnelles. On peut se référer à Gülich & Krafft (1997) pour un inventaire circonscrit mais déjà révélateur des différents champs pouvant être concernés par cette problématique. Pour ma part, je vais limiter ma réflexion sur les séquences préfabriquées en me contentant de souligner deux aspects que je juge très importants pour la didactique : d'une part leur compatibilité avec une approche syntaxique et d'autre part leur importance dans les activités rédactionnelles.

3. POUR UNE SYNTAXE DE LA CONSTRUCTION PRÉFABRIQUÉE

On juge parfois que les constructions préfabriquées sont spécialisées dans l'expression de la langue de bois et qu'il ne faut donc pas les enseigner ou alors qu'elles relèvent du lexique et donc de l'enseignement du vocabulaire. Ce faisant, on oppose ainsi deux mondes : celui de la phraséologie dans lequel les séquences sont fixées et celui de la grammaire dans lequel des

paradigmes productifs sont élaborés. Il me semble ainsi que depuis les années soixante et le triomphe de la grammaire générative on a une conception trop compositionnelle de la syntaxe — et peut-être est-ce d'ailleurs faire trop de crédit à la grammaire générative, les traditions distributionnelles ne sont sûrement pas étrangères à cette influence.

L'élargissement au préfabriqué linguistique des observables pertinents pour la description grammaticale permet de dépasser la simple constatation d'un phénomène de figement, d'absence de possibilités de choix et son étiquetage *locution* ou *unité phraséologique*. En effet, si l'on examine où et comment ces unités ménagent des occasions de création par exemple grâce à l'insertion de matériel dans leur schéma syntaxique interne, on se convainc rapidement de l'existence de possibilités de défigement qui permettent de faire de la syntaxe : ainsi une expression comme *avoir quelque chose à portée de la main* serait une excellente occasion de faire un certain type de grammaire. Présentée ainsi, avec la seule indication qu'elle régit directement son complément (ce qu'indique le *qqch*), cette unité préfabriquée est une locution, une unité phraséologique, etc. On ne voit pas quelle grammaire on peut imaginer à son sujet, une fois la notion de rection directe introduite.

Or, les choses s'éclairent si on commence à faire réfléchir les apprenants sur le type d'unités susceptibles de venir s'insérer dans la construction : *elle a ses lunettes à portée de la main, son livre, son verre d'eau*, etc. et sur les liens entre cette première série d'énoncés et la seconde série : *le verre, les lunettes, etc. est/sont à sa portée* dont le schéma sera ramené à *quelque chose est à la portée de quelqu'un.* La mise en œuvre d'une opération de commutation à propos cette fois du premier constituant nominal de cette seconde construction va faire apparaître des syntagmes comme *un livre, une réflexion, un raisonnement... est à sa portée.* On pourra alors souligner la rupture de parallélisme dont témoigne l'impossibilité de **j'ai une réflexion à portée de la main.* Cette manière d'ouvrir la grammaire à l'étude de la phraséologie est très inspirée des travaux de Fiala (1987) et d'Achard & Fiala (1997) : elle se distingue simplement par son orientation. Pour ces auteurs, il s'agit de faire entrer des observations relevant de la syntaxe dans le monde de la phraséologie. Pour moi c'est le contraire : je propose de faire entrer de la phraséologie dans la grammaire.

4. CONSTRUCTIONS PRÉFABRIQUÉES ET ACTIVITÉS RÉDACTIONNELLES

Pour aborder les liens entre activités d'écriture et constructions préfabriquées j'ai choisi de partir de deux erreurs d'apprenantes :

Mon premier exemple vient d'un texte rédigé par une étudiante roumanophone à partir d'un vers de M. Eminescu tiré de *Mélancolie* : «Je cherche en vain mon univers, ma tête est lasse». Cette étudiante ouvre un

nouveau paragraphe par ce segment : *Dans la manière platonicienne d'envisager cette chose-ci,...* La correction : *dans la conception platonicienne des choses*, s'appuie sur la maîtrise d'une construction préfabriquée, qui se rencontre fréquemment, me semble-t-il, dans ce que j'appelle en suivant Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958), *le texte délibératif*. Ce genre de texte (que je définirai comme un texte dont le but est de montrer quelle position doit se dégager face à tel ou tel problème) fait très fréquemment l'objet d'enseignement dans les cursus de FLE à l'université[7]. Comme tout genre il se caractérise, entre autres, par des configurations d'unités linguistiques qui lui sont étroitement attachées et dont *dans la conception.... des choses* fait partie. Notons qu'ici encore, on pourra exploiter les variations possibles sur ce schéma : *dans une conception généreuse des choses, dans une conception étroite des choses, dans la conception de Freud*, etc.

Mon second exemple m'a été offert par une étudiante hispanophone dans un texte délibérant sur cette idée de Michel Foucault : «On dit souvent qu'il faut réfléchir avant d'agir, mais il faut surtout réfléchir même sans agir». Elle y a écrit : *Je me pose une question : est-ce qu'on réfléchit tout le temps ? A mon avis je pense que pas tellement car...* Cet exemple va me permettre de faire deux observations.

La première, très proche de la précédente, concernera les expressions consacrées en français pour répondre négativement à une question dans un texte délibératif : *il me semble que non* ou *à mon sens, non* qui auraient été appropriées ici. A nouveau il y aurait là des ensembles paradigmatiques à exploiter grammaticalement : *il me semble que non, il me semble que cela n'est pas le cas*, par opposition à *il semble que non, il semble que cela ne soit pas le cas*, etc.

Mais ces deux configurations, *il me semble que* (suivi de l'indicatif) et *il semble que* (suivi du subjonctif) s'opposent également sur un autre plan : la première induit un positionnement de l'énonciateur qui ramène à lui l'expression de l'opinion, alors que la seconde impose un positionnement plus détaché, plus neutralisé. Cette remarque m'amène à ma seconde observation.

Ces constructions préfabriquées peuvent ainsi être abordées en tant que *schématismes inducteurs* (Blumenthal, 1999). En effet, une fois sélectionnées par le scripteur, elles contraignent certains choix à effectuer par la suite. Dans l'exemple précédent, il s'agissait de choix énonciatifs. On remarquera que la correction de la réponse dans le sens proposé impose en

---

[7] Je fais l'hypothèse que l'enseignement de ce genre délibératif dans les cursus de FLE a pour but de former les étudiants à ce que Borel (1985) appelle *le discours argumentatif écrit* et qu'elle définit comme un discours dans lequel on expose des savoirs et on débat d'idées sous une forme raisonnée. Une fois acquise leur certification en FLE et s'ils poursuivent leurs études, on demandera aux étudiants de convertir leur maîtrise du genre délibératif en maîtrise du discours argumentatif écrit dans la discipline qu'ils auront choisie.

retour une correction de la question. Cette logique me fera proposer à l'étudiante de remplacer son *je me pose une question* par un *on peut se poser la question suivante.* On voit donc qu'en rapport avec la didactique du texte délibératif, la grammaire devrait mettre l'accent sur toute une série de constructions plus ou moins préfabriquées qui sont spontanément utilisées par tout scripteur expérimenté quand il produit un texte délibératif.

L'exemple précédent permet de noter que la production de textes délibératifs impose en français la maîtrise des différentes interprétations liées au morphème *on.* Sans entrer ici dans les détails des différentes lectures de *on*, je retiendrai juste l'idée que *on* sous-tend des prises en charge énonciatives assez contrastées : une expression comme *on dit souvent*, par exemple, est un schématisme inducteur qui organise, me semble-t-il, une séquence formée d'un segment de texte dont le scripteur se distanciera qui sera suivie d'un second segment auquel il adhérera (en tout cas dans un premier temps, le texte délibératif étant structuré par des mouvements d'adhésion puis de distance du scripteur à certaines idées). Le morphème *on* condense ainsi des descriptions grammaticales et énonciatives (voir Auricchio, Masseron & Perrin-Schirmer, 1992). Un module d'enseignement autour de *on* offrirait ainsi l'occasion d'intégrer :

• d'une part des observations grammaticales «classiques», par exemple les formes de redondance *nous – on* (voir Leeman-Bouix, 1994 pour une réflexion sur les rapports entre *nous* et *on* dans ces formes de redondance);
• d'autre part de la grammaire des constructions préfabriquées, par exemple à travers les expressions idiomatiques *on dit (souvent) que, on admet (en général) que, on soutient (parfois) l'idée que*, etc.
• et enfin de la grammaire du texte (ici délibératif), par exemple autour des schématismes inducteurs opposés des deux séries paradigmatiques élaborées à partir de : *on dit souvent que* pour la mise à distance d'une réflexion déjà effectuée, ratifiée et *on dira que* pour l'assertion, assumée par le scripteur, d'un principe, d'une réflexion qui est en train de se faire. On rencontre là, avec les verbes au futur, un *on* qui associe le scripteur et son lecteur qui est alors impliqué (voir Boutet, 1994 pour une réflexion sur les différentes interprétations de *on*). Souvent utilisés avec des verbes dénotant des processus cognitifs, *on* et le futur se rencontrent dans les expressions préfabriquées suivantes : *on ne s'étonnera pas dès lors que...* ou *on notera avec intérêt que...* On admettra (!) le caractère sédimenté de ces deux paradigmes, l'un servant à l'expression plus ou moins distanciée et l'autre servant à l'implication du scripteur et de l'auditoire.

En suivant Atkinson (1990), on pourrait concevoir que ces deux paradigmes représentent des solutions qui ont été trouvées pour résoudre les problèmes posés par l'expression d'une plus ou moins grande distance par rapport à des opinions, à des pensées, et par l'implication plus ou moins délibérée de l'énonciateur et de l'auditoire dans les procès évoqués. Ces solutions se sont progressivement sédimentées et ont été socialement

reconnues comme adéquates.

Il est clair que ces solutions socialement reconnues comme adéquates ont partie liée avec la notion de genre de texte. D'une part le genre permet de les sélectionner et d'en conformer la forme. D'autre part, le genre est un stabilisateur des pratiques et à ce titre, il est un générateur de constructions préfabriquées.

On devrait donc tirer les leçons didactiques de cet état de fait et enseigner, donner à voir ces séries d'unités phraséologiques en explicitant et en différenciant bien leur fonctionnement.

Ceci permettrait à l'étudiante de l'exemple ci-dessous d'organiser le dialogue entre deux points de vue qu'elle cherche à élaborer : *vous avez l'intention de me reprocher* deviendrait : *on admet en général qu'il y a...* Puis *nous voulons répondre* serait remplacé par *certes, mais lorsque le cerveau...* qui permettra d'exprimer le point de vue défendu par la scriptrice :

> Mon monde est représenté par l'étendue de ce que je conquiers par mon intelligence. Vous avez l'intention de me reprocher qu'il y a quand même un monde harmonisé par le sens commun [...] Nous voulons répondre que surtout lorsque le cerveau est fatigué, [...] il a la faculté d'entrer dans un monde qui va au-delà du sens commun.

On peut avoir l'impression que je me suis beaucoup écartée de la grammaire, mais je ne le crois pas. Si l'identification de structures préfabriquées requiert effectivement des outils autres que ceux de la grammaire, par exemple une pragmatique textuelle, leur didactisation repose sur des pratiques essentiellement grammaticales : le balayage sur l'axe paradigmatique (en d'autres mots, la commutation) et l'insertion dans des schémas de formulation (en d'autres mots une insertion syntagmatique).

5. UNE ÉBAUCHE D'EXERCICE

L'ébauche d'exercice proposée ci-dessous devrait permettre de s'en convaincre :

A partir de la phrase : *Quand on dit que le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt, on souscrit à une représentation du monde que les Suisses connaissent bien*

Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3
Quand on dit que le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt,	*on souscrit à une représentation du monde*	*que les Suisses connaissent bien.*

Construisez différentes introductions à une problématique en insérant les

segments suivants dans la colonne 1. Faites le cas échéant, les modifications nécessaires :

L'avortement est un crime
Le problème du nucléaire ce sont les déchets
Il y a trop d'étrangers en Suisse

Et dans la colonne 2

On simplifie un problème
On commet une erreur
On exprime une opinion

Et dans la colonne 3

Qui est beaucoup plus complexe (...) que l'on ne pense
Que l'on (ne) peut (pas) expliquer
Dont je souhaite traiter dans ce texte

Ces exercices à paradigmes fermés représentent donc ce que je considère comme des bribes plus ou moins sédimentées. Un scripteur expérimenté recourt spontanément à ces bribes si on lui demande de produire un texte délibératif.

Ce type d'exercice est à la fois, on en conviendra, un exercice de grammaire au sens habituel (la colonne 3, entre autre, implique la maîtrise de la relativisation), un exercice de maniement de structures plus ou moins préfabriquées et un exercice de construction du texte qui, à ce titre, relève de la grammaire du texte.

6. CONCLUSION

Dans cet article, une réflexion sur les observables linguistiques justifiant d'un enseignement de grammaire m'a conduite à mettre en relation une didactique des unités phraséologiques et du texte, en particulier délibératif. Ce lien entre phraséologie et texte n'est pas le simple fruit de mes intérêts, il a sa justification propre : en effet, si la description des unités phraséologiques relève en partie de la grammaire, leur sélection impose de se situer dans un genre de discours particulier. Beaucoup de séquences ne sont pas figées en elles-mêmes mais par rapport au genre de discours où elles surviennent.

Par ailleurs, cet article a cherché à montrer qu'il existe des structurations de nature morphosyntaxique du champ phraséologique qui permettent de regrouper les unités phraséologiques, de les classer selon leur schéma syntaxique interne, de les articuler à d'autres unités phraséologiques et d'établir à leur propos ce que Achard et Fiala (1997)

appellent des «treillis d'ordres partiels» organisés en fonction des substitutions et/ou des insertions qu'elles permettent[8].

En définitive, pour sélectionner les champs où devraient s'exercer la description et l'enseignement grammatical, il ne faut pas tenter de tracer une frontière entre les constructions dans lesquelles la commutation sur l'axe paradigmatique et la liberté de composition sur l'axe syntagmatique sont libres et les constructions qui ne relèvent pas de la grammaire parce que la liberté combinatoire y est nulle[9]. Il faut admettre qu'il y a un champ immense de constructions où les concurrences paradigmatiques sont affaiblies mais non inexistantes, où les mécanismes de construction relèvent à la fois de la grammaire et du lexique et doivent donc reposer à la fois sur la maîtrise de mécanismes combinatoires constitutifs du français et sur la mémorisation. En d'autres mots, il faut ouvrir l'enseignement de la grammaire à l'enseignement du vocabulaire d'une part, à celui de l'expression écrite d'autre part.

---

[8] Au delà de sa maladresse éventuelle, cet exemple tiré du mémoire d'une étudiante francophone illustre ce jeu potentiel entre préstructuration (*au fil du temps)* et réutilisation du schéma (*au fil de travail, au fil de séjours linguistiques (?))* : *C'est au fil du temps, de travail et aussi peut-être de séjours linguistiques en pays francophones, que l'apprenant va pouvoir acquérir une plus grande connaissance de la langue.*

[9] Notons en passant que la frontière entre pré- et néoconstruction est sûrement fluctuante à tous les niveaux de la description linguistique (syntaxe, lexique, phonologie, pragmatique, etc.) mais pas au même degré.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Achard P. & Fiala P. (1997). «La locutionalité à géométrie variable», in P. Fiala, P. Lafon & M.-F. Piguet, *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*, Paris : Klincksieck, p. 273-284.

Atkinson D. (1990). «Discourse Analysis and Written Discourse Conventions», *Annual Review of Applied Linguistics* 11, p. 57-76.

Auricchio A., Masseron C. & Perrin-Schirmer C. (1992). «La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques», *Pratiques* 73, p. 7-50.

Besse H. & Porquier R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier.

Blanche-Benveniste C. (1978). «A propos des traits sémantiques utilisés en syntaxe : critique du trait +/- humain», *Cahiers de linguistique* 8, p. 1-15.

Blumenthal P. (1999). «Schématismes dans les commentaires de presse : analyse contrastive», in : G. Gréciano (éd.), *Micro- et macrolexèmes et leur figement discursif*, Louvain : Editions Peeters, p. 107-128.

Borel M.-J. (1985). «Plans du discours : à propos de l'enseignement de la dissertation de philosophie», *Revue internationale de philosophie* 155, p. 401-412.

Boutet J. (1994). *Construire le sens*, Berne : Peter Lang.

Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris : Editions la pensée sauvage.

Fiala P. (1987). «Pour une approche discursive de la phraséologie. Remarques en vrac sur la locutionalité et quelques points de vue qui s'y rapportent, sans doute», *Langage et société* 42, p. 27-44.

Gross G. (1996). *Les expressions figées en français*, Paris : Ophrys.

Gülich E. & Krafft U. (1997). «Le rôle du «préfabriqué» dans les processus de production discursive», in : M. Martins-Baltar (éd.), *La locution entre langue et usages*, p. 241-276.

Leeman-Bouix D. (1994). *Les fautes de français existent-elles ?*, Paris : Le Seuil.

Moreau M.-L. (1986). «Les séquences préformées : entre les combinaisons libres et les idiomatismes. Le cas de la négation avec ou sans *ne*», *Le français moderne* 54, p. 137-160.

Pekarek Doehler S. (2001). «Dislocation à gauche et organisation conversationnelle», *Marges Linguistiques* 2, www.marges-linguistiques.com.

Perelman C. & Olbrechts-Tyteca L. (1958). *Traité de l'argumentation*, Bruxelles : Université libre.

Cahiers de l'ILSL, N°13, 2002, pp. 51-83

Traduction anglais-français et temporalité : quelle représentation transmettre ?

Essai d'extrapolation vers une représentation didactique

Myriam Moraz
Université de Lausanne, Ecole de français moderne

1. INTRODUCTION

Cette réflexion est née des difficultés des apprenants de français langue étrangère, fréquentant le cours de traduction anglais-français à l'EFM, à comprendre et maîtriser le système temporel du français. La pratique de la traduction révèle avec pertinence les écarts entre les deux langues. Loin de la spontanéité de l'oral ou de l'apprentissage unilatéral de l'écrit — l'étudiant ne travaillant que dans la langue cible —, la traduction met en relief l'énigme du passage de la langue 1, langue repère de l'étudiant à la langue cible. Il apparaît clairement que la manière de percevoir et de traiter les aspects temporels est très différente en anglais et en français. Il est en effet indispensable de tenir compte des réflexes ou développements cognitifs véhiculés par la langue première. C'est dans ce sens que la pratique de la traduction représente un excellent moyen auxiliaire d'aborder une langue seconde en ce qui concerne les aspects où les deux langues diffèrent. L'analyse contrastive permet de mettre en lumière le fonctionnement spécifique du système temporel de la langue cible, sous-tendu par celui de la langue première.

L'étude de la temporalité en français reste probablement le noyau fondamental de l'apprentissage du français de même qu'un problème majeur dans la maîtrise de cette langue. L'une des interrogations de l'enseignant concerne la représentation temporelle à transmettre. Le but de cette intervention est de tenter de s'écarter d'une approche linéaire telle qu'elle continue à être véhiculée communément. Celle-ci s'avère le plus souvent insatisfaisante car elle n'offre pas une vue d'ensemble mais fait appel à un grand nombre de traits distinctifs ponctuels en vue d'effectuer le

choix d'un temps verbal. L'apprenant est amené à utiliser ce que l'on nomme habituellement des «recettes de cuisine». Cette pratique est gênante parce que faillible par essence; en outre, elle requiert de mémoriser un grand nombre d'occurrences pour permettre ensuite le choix par balayage et élimination. Il s'agit donc de présenter la temporalité dans un contexte global qui permette à l'apprenant de résoudre n'importe quelle situation temporelle en prenant appui sur sa langue première pour s'en détacher ensuite après avoir compris les mécanismes en jeu.

Dans ce but, nous nous proposons d'examiner l'alternance passé simple (PS) / passé composé (PC) en français en regard de l'alternance *simple past* (SP) / *present perfect* (PP) en anglais en nous appuyant sur les recherches effectuées en linguistique et en grammaire. Nous aborderons également l'imparfait (IMP) étant donné qu'il est indissociable du *simple past* dès que l'on traduit ce dernier en français. De plus, il est automatiquement présent en arrière-fond si l'on traite du passé simple et du passé composé. L'analyse contrastée d'un document utilisé dans les cours de traduction ainsi que des extraits de romans actuels illustreront les développements théoriques. Comme la direction de cette intervention se veut plutôt didactique, nous éviterons de nous attarder trop longuement sur les théories linguistiques françaises que tout le monde connaît. Nous ne survolerons donc que les travaux essentiels : ceux de Benveniste (1966) dont les réflexions sur la temporalité[1] constituent le point de départ à toute réflexion sur le système temporel du français; ceux de Weinrich (1989) qui a montré l'importance d'une grammaire textuelle et non pas seulement phrastique. Ceci lui a permis de présenter une mise en perspective du système temporel en français. Parallèlement, il faut également tenir compte du réaménagement des catégories «discours/récit» élaborée par Adam (1997), faisant apparaître un PC narratif aux côtés du PS. Dans une orientation plus spécifiquement didactique, Vigneron (1999) caractérise PC et PS d'une manière simple et directement utilisable par les apprenants de FLE. Une synthèse des plus pertinentes — dans la perspective de l'enseignement du FLE — est présentée par Bourdet (1991). Le choix n'est pas gratuit; tous les travaux mentionnés permettent d'élaborer une vue d'ensemble du système temporel et évitent une représentation linéaire ainsi que les caractéristiques ponctuelles des différents temps du français.

1.1. TRAITEMENT DU PS ET DU PC PAR BENVENISTE ET ÉMERGENCE D'UN PC NARRATIF DÉVELOPPÉ PAR ADAM

Pour rendre compte de l'alternance PS/PC, il est indispensable de remonter à la distinction qu'a établie Benveniste (1966 : 238) entre deux plans d'énonciation qu'il désigne par «histoire» et «discours» et selon lesquels il

[1] E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, 1966, volume I, chapitre 19.

distribue les différents temps du français.

Le temps de base de l'énonciation historique, le passé simple, que Benveniste désigne par le terme de «aoriste», a pour conséquence de gommer en quelque sorte la présence du narrateur, comme il l'explique en commentant des exemples d'«énonciation historique» (1966 : 241). A l'inverse, le PC (que Benveniste désigne par le terme de parfait) est présenté comme le temps du témoignage, de la présence indispensable du locuteur ou narrateur (1966 : 244).

Néanmoins, bien qu'il classe le parfait (PC) dans la catégorie des temps du discours, Benveniste évoque le rôle narratif du parfait dans une note dans laquelle il justifie le choix des termes «histoire» et «discours» pour désigner les deux types d'énonciation qu'il distingue (1966 : 242, note 2) :

> Nous parlons toujours des temps du «récit historique» pour éviter le terme «temps narratifs» qui a créé tant de confusion. Dans la perspective que nous traçons ici, l'aoriste est un «temps narratif», mais le parfait peut aussi en être un, ce qui obscurcirait la distinction essentielle entre les deux plans d'énonciation.

En ce qui concerne les temps composés, Benveniste montre qu'ils marquent d'un côté une valeur d'accompli et de l'autre un rapport d'antériorité. Cette distinction s'avère importante pour définir et préciser l'emploi du PC[2] .

Cependant, ces formes ne contiennent pas en elles l'expression de l'antériorité comme c'est le cas pour leur valeur d'accompli (P.L.G. I, 1966, p. 247) :

> [...] l'antériorité [des formes composées] se détermine toujours et seulement par rapport au temps simple corrélatif. Elle crée un rapport logique et intra-linguistique, elle ne reflète pas un rapport chronologique qui serait posé dans la réalité objective.

Un exemple avec le PC explique ce glissement (1966 : 249) :

> Ainsi de la forme de parfait *j'ai lu ce livre*, où *j'ai lu* est un accompli de présent, on glisse à la forme temporelle de passé *j'ai lu ce livre l'année dernière*; *j'ai lu ce livre dès qu'il a paru.*

---

[2] 1° Les temps composés s'opposent un à un aux temps simples en tant que chaque temps composé fournit à chaque temps simple un corrélat au *parfait*. Nous appelons «parfait» la classe entière des formes composées (avec *avoir* et *être*), dont la fonction — sommairement définie, mais cela suffit ici — consiste à présenter la notion comme «accomplie» par rapport au moment considéré, [...].

2° Les temps composés ont une autre fonction, distincte de la précédente : ils indiquent l'*antériorité*. (1966 : 246)

L'émergence d'un passé composé narratif (1966 : 242, note 2) est fondamentale. La mise en évidence d'un PC narratif dans le paysage temporel du français a trouvé un écho dans les travaux menés par Adam à propos de *L'Etranger* de Camus. Les schémas qu'il présente (1997) montrent l'émergence de deux PC, PC1 et PC2 qui réorientent l'appréhension du système temporel et permettent un réglage plus fin. Le PC1 est considéré dans sa valeur d'accompli, distancié du PC2 qui devient temps du passé et acquiert véritablement un statut narratif pouvant fonctionner en parallèle avec le PS.

Le PC fait partie de ce que Adam nomme le monde actuel («discours»), le PS de ce qu'il nomme le monde non-actuel («histoire» ou «récit»). Or, pour rendre compte de l'utilisation du PC dans un cadre fictionnel, il était impératif d'isoler un PC narratif aux côtés du PS dans un ensemble rebaptisé «mondes révolus (passés ou fictifs)». Il s'agit donc de deux façons différentes de raconter. La première, ou «diégétisation liée», indique la dépendance de ce qui est narré par rapport à l'énonciateur, tandis que la seconde, ou «diégétisation autonome», montre ce qui est narré comme détaché de son énonciateur (Adam, 1997 : 156) :

> Pour construire un monde révolu passé ou fictif, on a le choix entre une diégétisation sur un mode actualisé — c'est-à-dire rattachée, liée à l'actualité d'un narrateur —, et une diégétisation sur un mode non-actualisé — c'est-à-dire détachées de l'actualité de la voix énonciative. En français, ces deux modes de diégétisation correspondent à l'opposition du PC et du PS car, comme le notait déjà Benveniste de façon certes encore un peu succincte : «Le repère temporel du parfait [PC] est le moment du discours, alors que le repère de l'aoriste [PS] est le moment de l'événement» (1966 : 244).

Comme nous le verrons plus loin, la distinction qui s'établit en français entre le passé composé et le passé simple n'apparaît pas en anglais, langue qui utilise le *simple past* dès qu'il y a décrochage par rapport au moment de l'énonciation. Le mode énonciatif est stable en anglais. Il n'y a pas de réancrage déictique. Que l'on emploie «yesterday» («hier») ou, «in those days» («à cette époque»), on choisira toujours le *simple past* car ces organisateurs temporels marquent de toute façon un décrochage par rapport au moment de l'énonciation. En français, le choix du temps se fait en fonction du contexte énonciatif, ce qui implique un ancrage déictique différent. Les deux indicateurs temporels mentionnés ci-dessus en anglais participent, en français, de deux modes énonciatifs différents. «Hier» — dans son interprétation déictique[3] — participe d'un mode

[3] Il est important de préciser le sens dans lequel est employé l'adverbe «hier». En effet, il peut également désigner le passé de manière générale, devenant alors synonyme de «autrefois». Utilisé dans cette acception, il ne participe pas d'un mode énonciatif actualisé et peut apparaître au côté d'un passé

énonciatif actualisé et accompagne le passé composé, alors que «à cette époque» est lié au passé simple et fait partie d'un mode énonciatif actualisé. Si dans le «mode énonciatif actualisé» l'ancrage énonciatif est en relation avec la source énonciative, la situation que le passé simple donne à envisager est tout à fait différente :

> Dans le second mode de diégétisation — aussi bien envisagé, lui, par Benveniste que par Weinrich —, l'ancrage des événements peut être dit non-actualisé. La trame temporelle, indépendante de l'actualité de l'énonciateur, est présentée comme autonome par rapport à la situation de production. Le réseau des références est interne au monde construit par le texte. On peut dire que l'énoncé crée ses propres points de repère. (Adam : 157-158)

1.2. L'IMPARFAIT PRÉSENTÉ PAR H. WEINRICH AU TRAVERS DE LA MISE EN RELIEF

Le choix de citer H. Weinrich n'est pas innocent; en effet, dans sa *Grammaire textuelle du français*, il considère les problèmes de langue dans une perspective textuelle et non pas seulement phrastique. Une telle approche permet de s'éloigner d'une présentation linéaire de la temporalité en français. Weinrich consacre le chapitre 4 à l'étude des différents temps grammaticaux. Au deuxième paragraphe (1989 : 117), l'auteur introduit une distinction très intéressante concernant le sujet que nous traitons :

> Le concept de «temps» recouvre dans la langue française trois dimensions sémantiques : la perspective temporelle, le registre temporel et le relief temporel.

Ce dernier nous intéresse plus particulièrement car il traite des effets de focalisation traduits par les temps, effets essentiels lorsqu'il s'agit d'aborder l'imparfait. La métaphore du théâtre peut servir à illustrer cette dernière dimension. Ainsi, les décors correspondent à l'arrière-plan tandis que la scène, sur laquelle se déroule l'action, est comparable au premier plan[4] .

La distinction entre arrière-plan et premier plan représente un apport

---

simple, comme en atteste l'exemple suivant : hier il gagna de grands tournois, aujourd'hui il jouit d'un repos mérité.
Dans le cadre de ce travail, «hier» sera toujours compris comme un adverbe déictique dans le sens de «jour précédent».

[4] Cette représentation imagée se révèle tout à fait pertinente pour permettre à des apprenants débutants à moyens de visualiser les relations qu'entretient l'IMP avec le PS et le PC. Elle offre directement une vision d'ensemble de la situation et évite de propager les caractéristiques ponctuelles de l'IMP souvent évoquées (telles que l'idée de répétition, présent dans le passé, etc.) pour définir ses emplois.

considérable à l'étude de la temporalité, car elle permet de caractériser les rapports que l'IMP entretient avec le PS et le PC, comme l'explique Weinrich lorsqu'il traite exclusivement de l'IMP (1973 : 142) :

> L'imparfait est neutre pour ce qui est de la perspective temporelle. C'est pourquoi il sert avant tout à désigner l'arrière-plan dans les récits. Quand il participe à la fonction de mise en relief, il alterne avec le passé simple [...] et avec le passé composé et/ou avec le présent [...].

L'IMP construit le décor sur lequel les événements vont s'inscrire au moyen du PS, du PC ou encore du PR.

2. POUR LA PRATIQUE DE CLASSE : UNE APPROCHE DIDACTIQUE

Dans une perspective didactique, il est indispensable de mentionner l'interprétation du couple PS/PC que donne Vigneron (1999)[5]. L'auteur compare le couple PS/PC à la relation qu'entretiennent «personnage» et «personne». Ces deux désignations vont permettre — à des apprenants même débutants — de décrypter les spécificités du PS et du PC. Alors que le mot «personne» se matérialise dans la vie courante de chacun de nous, «personnage» évoque immédiatement une construction. Pour exister, le «personnage» a besoin d'un créateur; la «personne», quant à elle, nous la côtoyons tous les jours, dans la vie courante. Ainsi, A. Vigneron arrive à cette conclusion (1999 : 37) :

> [...] le passé simple met en scène des *personnages*, tandis que le passé composé nous présente des *personnes*. Voilà pourquoi la distinction écrit/oral n'est qu'une conséquence et non une cause. En effet, pourquoi le passé simple se rencontre-t-il le plus souvent à l'écrit ? Parce que le lieu de la création et de la mise en scène par excellence, est la littérature.

2.1. DEUX EXEMPLES LITTÉRAIRES POUR PLACER LES APPRENANTS EN PRISE DIRECTE AVEC LA PRATIQUE

Deux exemples tirés de la littérature permettent d'illustrer les effets produits par l'emploi du passé simple et du passé composé en français.

---

[5] Annie Vigneron, «Passé simple, passé composé, imparfait : pour y voir plus clair», *Le Français dans le Monde*, n°307 (novembre 1999).

2.2. DANIEL PENNAC, *LA PETITE MARCHANDE DE PROSE*

Le premier exemple, tiré de *La petite marchande de prose*[6] de D. Pennac, illustre parfaitement le cas de «l'intrusion du "récit" dans le "discours"». Le passage sélectionné[7] clôt la partie II intitulée, *Clara se marie*, dans laquelle Malaussène, le personnage narrateur, relate sa réticence à voir sa jeune sœur préférée épouser le directeur d'une prison de trente ans environ son aîné. Dans le fragment en question, Clara, en robe de mariée, arrive à la prison en compagnie de sa famille, ses témoins et ses invités pour célébrer son mariage. Elle découvre alors, par l'intermédiaire de la police, que son futur mari a été assassiné. Les forces de l'ordre n'ayant aucun moyen de s'opposer à la ferme détermination de Clara à voir le corps, elle est autorisée à entrer et à constater les dégâts, dernière scène du chapitre.

Cette scène est séparée du reste du chapitre par un astérisque. La coupure est donc marquée typographiquement. Parallèlement, ce passage est presque entièrement narratif, avec une seule phrase au discours direct (l. 39), alors que le reste du chapitre qui précède est composé en majorité de dialogues.

D'un point de vue temporel, le temps de base de la partie qui précède l'astérisque (p. 72-75) est le présent :

> Une portière de voiture **claque** derrière le commandant de gendarmerie. Elle **claque** fort. Un type long comme un faucheux **s'avance** vers nous [...]. Il se **pointe** [...] .Celui-là nous **dépasse,** [...], et se **plante** finalement [...] (p. 72)

et dans les derniers paragraphes avant la coupure :

> En effet, le commissaire divisionnaire Coudrier **a** tout l'air de penser [...] (p. 74)

> Le commissaire divisionnaire **hoche** douloureusement la tête [...]. (p. 75)

Le lecteur est amené à vivre l'épisode comme s'il y participait. En revanche, la dernière partie du chapitre 7 commence par quatre verbes au PC :

> Deux gendarmes **ont écarté** les herses qui **ont rayé** le silence.
>
> **J'ai pris** le bras de Clara. Elle **s'est dégagée**. (l. 1-3)

Ces PC font basculer la narration dans le passé alors que jusqu'ici, le lecteur suivait les événements en direct. L'effet de «personne»

---

6 Voir Annexe 1

7 Daniel Pennac, *La petite marchande de prose*, Gallimard, coll. Folio 1989, pp.75-77.

(Vigneron, 1999) est toujours présent.

La rupture temporelle survient à la ligne 6, où le texte passe soudain au PS, d'une phrase à l'autre, sans même qu'il n'y ait changement de paragraphe. Le contenu sémantique est lié; le verbe à l'infinitif précédant le point est repris directement après au PS : «Coudrier et moi n'avions qu'à suivre. Nous suivîmes» (l. 5-6). La rupture est d'autant plus forte que le PS est à la première personne du pluriel, personne qui est inaccoutumée avec le PS. Le «nous» représente ici deux personnages de la diégèse qui vont se couler dans ce bref tableau.

Pourquoi avoir situé la rupture à la ligne 6 alors que le passage au PS aurait pu se faire directement après l'astérisque ? Il y a probablement une intention de mise en relief. La forme de PS à la première personne ne risque pas de passer inaperçue alors que, à la ligne 2, associée à une troisième personne, elle s'en serait trouvée banalisée. En outre, cette rupture temporelle accompagne également une rupture d'actant. Ce n'est plus Malaussène, le narrateur, qui mène le jeu mais sa sœur. Le narrateur ne fera que «suivre» le mouvement induit par Clara. Cette dernière gagne ici son autonomie par rapport à ce qui lui arrive. Elle n'accepte pas de soutien extérieur, même pas celui de son frère : «J'ai pris le bras de Clara. Elle s'est dégagée. Elle voulait marcher seule. Seule devant» (l. 3-4). Tous les éléments sont donnés dans ces trois phrases, montrant que Clara devient agent. Dès la rupture de temps, son prénom n'apparaît plus — à part dans le discours direct que lui adresse le gardien. Elle est désignée par : «une jeune mariée» (l. 7) et «la mariée» (l. 10, 12, 15, 16, 22, 23, 26, 34, 47, 55, 57). Le désignateur devient donc impersonnel. Le personnage perd son identité propre pour ne garder que le statut temporaire de mariée qui est le sien dans ce chapitre. Cette dépersonnalisation nous rend tout à coup le personnage moins familier, moins proche. Perdant le caractère intime d'une personne connue, il regagne les rangs du personnage purement fictionnel, impression que ne dément pas l'usage du PS qui, lui aussi signale la fiction.

Le passage en lui-même, dans la façon dont il est décrit révèle aussi une certaine impersonnalité. Elle est dénotée d'entrée de jeu, par les deux formules impersonnelles de présentation de la scène, «ce fut» (l. 6) suivi de «ce fut» (l. 11), introduisant chacune une série de verbes à l'IMP qui dessinent le décor. Le passage s'achève également avec une formule impersonnelle : «il y eut» (l. 63). Les actions qui ont lieu entre les deux semblent elles aussi dépourvues d'agents comme le montre l'emploi de verbes pronominaux :

> La porte **s'ouvrit** d'elle-même [...] (l. 17)
>
> Au milieu de la cour, un piano à queue **se consumait** doucement [...] (l. 18-19).

de même que l'emploi de synecdoques qui représentent, par des attributs inanimés, les agents animés que la mariée croise sur son passage :

Les **casquettes** des gardiens tombèrent [...] (l. 21). Quelques **moustaches** frémirent (l. 22). Le **dos d'une main** écrasa une larme. (l. 22)

Dans ce décor, le personnage central du drame se détache par sa mobilité :

l. 33-34 : ... la mariée parcourut, gravit, hanta

l. 40 : elle repoussa et pénétra

l. 49 : elle repoussa ... et se retrouva

l. 57 : la mariée fit un geste

En même temps, elle est l'observateur principal car c'est à elle que s'appliquent les verbes de vision :

l. 16 : La mariée ne **regarda** ... . La mariée **fixait** ...

l. 55 : La mariée **contempla** longuement ce qu'elle était venue **voir**.

l. 60 : Elle **plaqua** contre son **œil** ...

l. 62 : elle **fixa** une seconde encore ...

Le fait que la mariée se détache de toute cette scène est aussi dû à la manière dont elle est qualifiée, figure de blancheur et de solitude (l.25-26, l.50-51, l.61). Le narrateur utilise même la métaphore de la neige — l.10 : «il neigeait» — pour remplir l'atmosphère de cette couleur blanche que l'on retrouve tout aussi englobante à la l.61 : « ... surgi on ne sait comment de **toute cette blancheur**». La figure de la mariée devient presque fantasmagorique comme l'indique le verbe «flotter» (l. 26), accentué par les deux adjectifs qualificatifs «flottante et silencieuse» (l. 33).

Deux personnages, le gardien et le prêtre, tentent d'agir en s'opposant à la mariée. Leur opposition est illusoire. Celle du gardien, exprimée au subjonctif, reste inefficace. Celle du prêtre, plus énergique et plus impressionnante n'en demeure pas moins sans effets. La détermination insufflée par l'amour triomphe de l'obstacle représenté par les forces de l'ordre et par la religion. La mariée vient donc facilement à bout des deux uniques opposants animés placés sur son chemin.

La vitesse du récit est régulière, la proportion d'IMP et de PS est quasiment équivalente 25 IMP contre 22 PS. Ce petit épisode avance au moyen des PS. Néanmoins, la progression temporelle est renforcée au début par le connecteur «puis» (l. 11) et dans le dernier paragraphe par le même connecteur employé deux fois (l. 57 et 63), ce qui marque une accélération. L'épisode s'achève d'ailleurs sur un rythme rapide scandé par la succession de six PS, que ne freinent pas les deux uniques IMP de ce

dernier paragraphe.

L'ensemble de l'épisode étudié s'inscrit dans un contexte énonciatif différent de ce qui précède. D'un «mode énonciatif actualisé» (Adam 1997 : 152) le texte passe à un «mode énonciatif non-actualisé» (Adam 1997 : 157) dont l'emploi du PS est l'indice manifeste.

Dans ce paysage narratif, un adverbe habituellement considéré comme déictique, «maintenant» (l.23), vaut la peine d'être analysé car sa place ici paraît incongrue vu que les déictiques pointent le «monde actuel» (Adam 1997 : 152 et 159).

Or ce fragment se situe dans un «monde révolu». Comment dès lors rendre compte de l'association de «maintenant» avec l'IMP ? Marcel Vuillaume dans *Grammaire temporelle des récits* cite à ce sujet A. Klum (1961) et le commente à la suite :

> «*maintenant* [...] crée immédiatement, en contact avec une actualité passée, exprimée à l'aide de l'imparfait, un centre allocentrique qui [...] donne l'impression d'un transport de l'actualité présente [...]. D'où le sentiment net d'une proximité psychologique.» (Klum 1961 : 164)
>
> Ce qui signifie qu'il y a pour le lecteur deux actualités : l'une solidaire du processus de lecture, l'autre contemporaine des événements narrés et, par conséquent, située dans le passé. (p. 33-34)

Ce «maintenant» renvoie au présent de Malaussène qui, jusque-là a principalement raconté l'histoire en «diégétisation liée» dans un «mode énonciatif actualisé», mode qui donne un effet de réel car il ne marque pas de rupture nette avec le moment de l'énonciation. Parallèlement, cet adverbe donne l'illusion au lecteur de voir l'épisode se dérouler sous ses yeux, malgré le choix d'un «mode énonciatif non-actualisé».

L'épisode se détache du reste du texte et donne l'impression d'un arrêt sur image. Cela peut paraître contradictoire avec la caractéristique intrinsèque du PS, temps qui fait avancer le récit parce qu'indiquant un enchaînement narratif. Certes c'est sa fonction au sein même du passage, mais le PS transforme globalement cet épisode en un tableau à part, distinct du «mode énonciatif actualisé» dans lequel le narrateur a raconté son histoire jusque-là. L'arrêt sur image est confirmé à la fin du texte lorsque la mariée sort son appareil photographique. Ainsi se termine le chapitre : «..., puis il y eut le grésillement d'un flash, et une lueur d'éternité.» (l.63-64). Le déclenchement de l'appareil photographique fait entrer la scène dans l'éternité, de même que le PS la fait entrer dans l'immortalité de la fiction, l'installe dans le hors-temps.

2.3. J.-M.-G. LE CLÉZIO, *CELUI QUI N'AVAIT JAMAIS VU LA MER* : UN CAS D'ALTERNANCE PS/PC COMPLEXE

Sans avoir le loisir de l'explorer dans le détail, il est intéressant d'examiner ici une nouvelle de J.-M.-G. Le Clézio qui vient détruire l'idée reçue habituellement que PC et PS ne peuvent se côtoyer au sein du même texte.

La nouvelle en question intitulée *Celui qui n'avait jamais vu la mer* dans le recueil *Mondo et autres histoires* relate l'aventure d'un élève de Lycée qui quitte l'internat pour aller découvrir la mer dont il rêve depuis longtemps. L'histoire est narrée par un de ses camarades; curieusement l'histoire continue sans interruptions même après le départ du protagoniste pour la mer. Cependant, à la fin du texte, le lecteur est à nouveau confronté, comme au début, à un narrateur «ignorant», demeuré au Lycée. Le narrateur de l'histoire de Daniel, une fois que ce dernier s'est mis en chemin pour la mer, est donc difficile à déterminer. L'hypothèse d'un rêve de la part de son camarade narrateur n'est pas soutenue par le choix des temps employés PS et PC, alors que le conditionnel eût convenu ou peut-être l'IMP. Elle est cependant suggérée par le narrateur à la fin de la première partie au PC :

> Les professeurs et les surveillants répétaient cette petite phrase, en haussant les épaules, comme si c'était la chose la plus banale du monde, mais nous, quand on l'a entendue, cela nous a fait **rêver**, cela a commencé au fond de nous-mêmes un **rêve** secret et envoûtant qui n'est pas encore terminé. (p. 170, l. 26-31)

Il faut remarquer également que le narrateur n'est pas catégorique sur ce que Daniel a vécu après son départ comme par exemple à la page 170, ligne 33 : «Quand Daniel est arrivé, c'était **sûrement** la nuit». L'adverbe «sûrement» implique un doute de la part du narrateur.

Cet adverbe est également révélateur d'un certain niveau de langue. En effet, «sûrement», dans le sens de «certainement» trahit un emploi plutôt familier; le narrateur lycéen appose ainsi sa signature stylistique. Le processus est identique dans les pages qui précèdent où le PC donne une résonance quelque peu enfantine, perceptible dans un passage comme :

> Les parents de Daniel se sont consolés, parce qu'ils étaient très pauvres et qu'il n'y avait rien d'autre à faire. Les policiers ont classé l'affaire, c'est ce qu'il ont dit eux-mêmes, et ils ont ajouté quelque chose que les professeurs et les surveillants ont répété, comme si c'était normal, et qui nous a paru, à nous autres, bien extraordinaire. (p.170, l.17-23)

Cette forme de construction linéaire du récit où les phrases se succèdent reliées par la conjonction de coordination additive «et», relève de la narration enfantine qui raconte au PC de même que les nombreuses mises en relief «c'est ... que», typiques de la manière de raconter de l'enfant.

La partie centrale du récit racontant l'aventure solitaire de Daniel découvrant la mer est difficilement attribuable au narrateur lycéen du début p. 167-170 et de la fin p. 187-188 qui semble ne pas avoir quitté le Lycée. Cependant, le style et la manière de narrer ne changent pas immédiatement comme le montre la première phrase du dernier paragraphe p. 170 commentée ci-dessus. L'explication concernant la circulation des trains de marchandises (p. 170, l. 35 - p. 171, l. 3) est également celle d'un enfant :

> Les trains de marchandises circulent surtout la nuit, parce qu'ils sont très longs et qu'ils vont très lentement, d'un nœud ferroviaire à l'autre.

Le repérage des temps entre PS et PC est tout à fait révélateur. Toute la partie introductive (p. 167, l. 1 - p. 170, l. 31), attribuable sans conteste au narrateur lycéen, est au PC. Survient ensuite une phase de transition (p. 170, l. 33 - p. 172, l. 28) dans laquelle se mêlent PC et PS. Après les paroles de Daniel qui répète «"La mer, la mer, la mer..."» (p. 172, l. 28) est narré un premier épisode au PS concernant justement la mer, quête ultime de Daniel (p. 172, l. 29 - p. 177, l. 14). Le récit s'autonomise comme l'atteste la présence exclusive du PS — au détriment du PC. Le paragraphe qui suit vient troubler cet ordre mêlant à nouveau PS et PC (p. 177, l. 16-22); il est introducteur d'un nouvel épisode de la rencontre entre Daniel et la mer (p. 177, l. 23 - p. 186, l. 35), épisode rédigé au PS comme le premier. La conclusion, dans laquelle sont rapportées les interrogations du narrateur lycéen ainsi que les différentes réactions du public face au destin de Daniel, est au PC.

Cela donne la représentation schématique suivante :

PC	A
PC/PS	B
PS	C
PS/PC	B
PS	C
PC	A

Cette structure schématique rythme la nouvelle dans son ensemble à l'image d'une rime embrassée contenant deux rimes alternées.

Dans les deux passages où n'est employé que le PS, le style change. La fréquence de la conjonction «et» pour relier les propositions entre elles est plus faible, de même que l'occurrence de la forme à caractère oral «c'est ... que». Le vocabulaire ainsi que les images sont plus recherchés comme par exemple p. 173, l. 5-7 :

> Elle (la mer) brillait dans la lumière, elle changeait de couleur et d'aspect, étendue bleue, puis grise, verte, presque noire, bancs de sable ocre, ourlets blancs des vagues.

ou p. 180, l. 6-8 :

> Dans la lumière brisée du soleil éphémère, les yeux jaunes du poulpe brillaient comme du métal sous les sourcils proéminents.

Néanmoins, l'alternance PS et PC demeure problématique. Comment l'expliquer et la justifier ? En se référant aux schémas de l'annexe 1, le cadre général peut être défini comme celui des «mondes révolus». Cependant, la narration oscille entre «mode énonciatif actualisé» et «mode énonciatif non-actualisé». Elle révèle une hésitation du narrateur à s'effacer pour laisser le texte parler seul, pour laisser les événements se dérouler de manière autonome, appelés — la première fois tout au moins — par Daniel, comme on demande un conte «"La mer, la mer, la mer..."» (p. 172, l. 28). Ce genre de formule incantatoire rappelle un rituel d'ouverture classique auquel le narrateur cède en produisant un récit.

Le narrateur lycéen réapparaît ensuite le temps d'un bref paragraphe, p. 177, l. 16-22, pour introduire la seconde expérience de Daniel face à la mer. On reconnaît le lycéen, non seulement à l'emploi d'un PC entre deux PS, mais encore à la formule de mise en relief «c'est là que ...» qui est employée deux fois sur les sept lignes que compte le paragraphe.

Comme il a déjà été mentionné, les deux passages où sont mêlés PS et PC servent de transition. Le premier permet de passer de la banale fugue à des expériences au caractère quasi initiatique ou mythique entre un enfant et le mystère de la mer. Il constitue le lien entre le fait divers et l'exaltation de l'aventure et, pour aller plus loin entre «la réalité» construite en tant que réalité en «diégétisation liée» (donc narrée au PC), et l'aventure fictionnelle, en «diégétisation autonome» (relatée au PS).

Le second passage, constitué d'un paragraphe seulement, marque une courte pause entre les deux expériences de Daniel, expériences dont l'intensité augmente. Ces deux transitions isolent et mettent donc en évidence la confrontation entre Daniel et la mer.

L'alternance PS/PC est également liée au problème du narrateur, dont le statut change tout au long de la nouvelle vu qu'il représente, d'une part, un camarade de Daniel en focalisation interne et d'autre part, un narrateur au style plus élaboré, en focalisation zéro. Le premier passage où PS et PC sont mêlés, laisse au narrateur le temps de changer de costume. La transition s'effectue de manière quasi imperceptible, de sorte que le lecteur peu attentif se laisse prendre au piège.

3. PRATIQUE DE CLASSE (VISANT DES ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES) : ABORDER LES TEMPS PAR UNE REPRÉSENTATION TEMPORELLE NON-LINÉAIRE

Dans la perspective de l'enseignement du système temporel en FLE, une synthèse pertinente est présentée par Bourdet (1991). L'une des innovations est le fait d'avoir abandonné la représentation linéaire des temps, où PS - PC - IMP se retrouvent inévitablement du côté du passé, pour une

représentation en triangle avec le présent (PR) au centre que Bourdet considère comme le temps source. Une telle approche offre aux étudiants la possibilité de se construire eux-mêmes une représentation schématique du système temporel. Cette activité demande une réflexion métalinguistique sur les différentes relations qu'entretiennent entre eux les temps du français; c'est dans ce sens qu'elle s'avère utile à des apprenants avancés, car il ne s'agit plus d'appliquer un système déjà conçu à un document existant, mais de créer une représentation spatio-temporelle à partir de paramètres donnés que sont les temps verbaux :

> Un tel schéma permet de visualiser deux types de relations : 1) Les relations déictiques : celles que chacun de ces trois temps entretient avec le présent source : en allant du centre du triangle vers ses angles. 2) Les relations anaphoriques (ou spécifiquement chronologiques) : celles que chaque temps entretient avec les deux autres; présentant ainsi des couples complémentaires : Imparfait / Passé composé, Imparfait / Passé simple et Passé composé / Passé simple; si l'on suit les côtés du triangle. (Bourdet 1991 : 55)

Les relations indissociables, comme celles qu'entretient l'IMP avec le PS et le PC de même qu'avec le PR, sont mises en évidence, ce qui explique sa position au sommet du triangle.

En s'appuyant sur les apports de Weinrich (1989) concernant l'arrière-plan opposé au premier plan, Bourdet (1991) confère à l'IMP une valeur charnière :

> Arrière-plan du passé composé comme du passé simple, il joue le rôle d'une transition entre l'un et l'autre et permet à leur différence d'être aussi une complémentarité [...].

Cette caractéristique se vérifie au début du passage tiré de la *Petite marchande de prose* de Pennac (1989 : 75) :

> Deux gendarmes ont écarté les herses qui ont rayé le silence.
>
> J'ai pris le bras de Clara. Elle s'est dégagée. Elle voulait marcher seule. Seule devant. Elle connaissait le chemin des appartements de Saint-Hiver. Coudrier et moi n'avions qu'à suivre. Nous suivîmes.

L'IMP permet la transition entre le PC et le PS, correspondant en cela au «temps du passage» évoqué par Bourdet[8] . L'auteur différencie ainsi PR et IMP évitant la simplification qui consiste à dire que l'IMP est un

---

[8] On peut donc conclure sur l'imparfait en le définissant comme temps du passage (aussi bien en ce qu'on ne peut vraiment le saisir qu'en ce qu'il assure les transitions indispensables). Il est ainsi la clé de voûte architectonique du système temporel, si le présent en est la source. (Bourdet, 1991)

PR du passé. Le rôle de l'IMP pourra être considéré pour lui-même, dans la dimension et les spécificités qui lui sont propres. Il est évident que la notion d'arrière-plan, introduite par Weinrich pour caractériser l'IMP, reste toujours présente dans quelque emploi que ce soit. Ainsi Bourdet parle non seulement de «temps du passage» mais aussi, de «temps de l'effacement, celui par lequel l'action évoquée se voit repoussée hors de toute actualisation possible» :

> Ce rôle [celui de l'effacement] reste d'ailleurs identique selon que l'on considère l'imparfait sous l'angle des relations déictiques (il est l'arrière-plan d'un présent auquel il s'oppose et qu'il manifeste «en creux») ou sous celui des relations anaphoriques (il est l'arrière-plan d'«événements» réalisés par des temps de «premier plan» : le passé composé ou le passé simple, qu'il vient ainsi compléter). (p.55-56)

Parler d'effacement des limites revient à saisir l'IMP dans son aspect imperfectif en dépassant la définition généralement admise par laquelle l'IMP désigne «un procès passé dans son déroulement sans en spécifier les limites». Cet effet aboutit à une «délocalisation du temps»[9] qui permet également d'expliquer comment l'adverbe déictique «maintenant» se retrouve aux côtés de l'IMP dans l'extrait ci-dessous (Pennac, 1989 : 75-76) :

> Quelques moustaches frémirent. Le dos d'une main écrasa une larme. La mariée, maintenant, glissait dans les couloirs d'une prison silencieuse au point qu'on pouvait la croire à l'abandon.

Si dans une représentation graphique de la temporalité, l'IMP est placé en toile de fond à partir du sommet du triangle, le PS et le PC se distribuent inévitablement de chaque côté d'après la catégorisation introduite par Benveniste (1966) étant donné que leur différenciation n'est pas chronologique. Comme le suggère Leeman-Bouix (1994), le PS ne renvoie pas à un passé plus lointain que le PC à en juger par l'exemple que donne Bourdet : «Au temps où les Bourbons régnaient sur la France, Louis XIV exerça (a exercé) le pouvoir de 1662 à 1715» (1991 : 57). Le PS convient ici aussi bien que le PC. La différence entre PC et PS est «purement déictique et énonciative»[10] . Ainsi, «c'est dans le type de rapports qu'ils (PS - PC - IMP) entretiennent avec le présent qu'ils peuvent être différenciés» (1991 : 57). Il note également le rapport complémentaire

---

[9] C'est ce qui se passe notamment dans *Imparfait* des *Exercices de style* de Queneau.

[10] Comme le mentionne déjà Benveniste (1966), la nature de la différenciation se vérifie dans la morphologie verbale. Le PS est clairement différencié du PR par sa terminaison alors que le PC conserve la trace du PR dans l'auxiliaire dont il est formé, ce qui contraint à l'interpréter d'abord comme un accompli du PR, entraînant à sa suite la valeur passée de ce même temps.

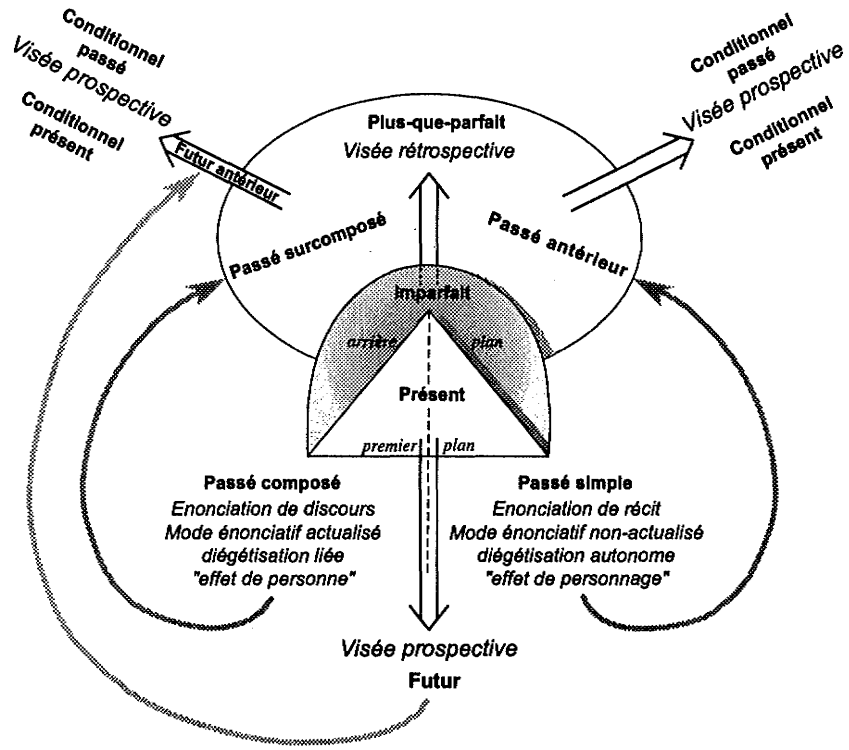
qu'entretiennent PC et PS. L'exemple illustrant le point de vue de Bourdet confirme d'ailleurs que la différence entre PC et PS est «purement déictique et énonciative» et elle s'exprime dans «les relations entretenues avec le présent source» (Bourdet, 1991 : 58). La différenciation est mise en évidence par la rupture ou non avec la source énonciative. Utiliser le PC ou le PS marque une prise de position par rapport à la source énonciative, comme l'avait déjà formulé Benveniste (1966 : 59).

Le PR, quant à lui, est non marqué; il est donc possible de le distribuer aussi bien au-dessus de la frontière séparant arrière-plan et premier plan qu'à droite ou à gauche de celle qui sépare «récit» de ce que, reprenant la terminologie de Weinrich, Bourdet nomme «commentaire». Une représentation linéaire ne permettrait pas de rendre compte de la souplesse du PR.

Dans un but didactique, il est intéressant de proposer à des apprenants — quel que soit leur niveau — d'élaborer un schéma du système temporel du français à partir du triangle de base présenté par Bourdet et d'un certain nombre de temps donnés. Un tel exercice permet de travailler chaque temps individuellement dans les relations qu'il entretient avec les autres. Il sera également nécessaire de leur demander d'illustrer toutes les relations représentées par un ou plusieurs exemples précis et déterminants ou de confronter leur schéma à des textes déjà existants. Le but de l'enseignement consistera à guider la recherche ainsi qu'à développer toutes les extensions possibles pour exploiter au mieux une représentation schématique de ce type. Elle ne tient évidemment pas compte des composantes psychologiques ni des visées stylistiques qui peuvent influencer l'emploi d'un temps verbal, mais propose une base permettant à l'étudiant de déterminer quel temps choisir lorsqu'il traduit. En élaborant lui-même un tel schéma, l'apprenant a la possibilité de se rendre compte que le choix des temps n'est pas dicté par des règles isolées qui s'appliqueraient au cas par cas et de réaliser concrètement une vision globale du système temporel du français.

A titre d'exemple, nous présentons ci-dessous une des représentations schématiques envisageables. Il est possible de proposer d'autres solutions; en fait, chaque apprenant construira celle qui lui est propre, c'est pourquoi il est indispensable de discuter chaque proposition individuellement et de faire justifier les différents choix.

La place du présent n'est pas forcément aussi évidente à déterminer qu'il y paraît au premier abord (sera-t-il également un temps d'arrière-plan). Le futur antérieur est difficile à placer car il a une visée rétro-prospective. Néanmoins, si le travail de justification est étoffé d'une présentation théorique et d'une mise à l'épreuve du texte, une représentation de ce type permet de clarifier certaines relations temporelles.



Au terme de cette présentation, il est incontestablement judicieux de rejeter une représentation linéaire des temps qui ne permet pas de rendre compte des positions du PC et du PS vu qu'ils ne s'opposent pas sur des critères temporels-chronologiques. En effet, le PS présente certaines caractéristiques particulières comme l'effet de mise à distance affective ou comme le désigne A. Vigneron «l'effet de personnage» alors que le PC renvoie à un rapport plus personnel.

La clarté d'une telle explication, de même que sa représentation imagée en fait son attrait. Les concepts présentés par A. Vigneron se révèlent accessibles à n'importe quel apprenant même débutant, lui offrant des outils concrets pour maîtriser un rapport temporel parfois difficile à saisir.

4. LE SYSTÈME TEMPOREL DE L'ANGLAIS EN REGARD DE CELUI DU FRANÇAIS

Entre l'anglais et le français, l'appréhension de la temporalité est tout à fait distincte. Les erreurs d'apprenants anglophones en français s'expliquent notamment par le fait qu'il n'existe pas de correspondance littérale entre les temps anglais et français et que leur usage en situation diffère.

Les différences apparaissent déjà dans la manière de catégoriser la temporalité. Alors que le français ne possède qu'un seul terme, «temps»

pour désigner le temps qui passe (passé - présent - futur) et les formes temporelles grammaticales, l'anglais, quant à lui, utilise «time» pour le temps qui passe et «tenses» pour les temps grammaticaux comme le précise Trévise (1994 : 19) :

> Les *tenses* s'organisent de façons différentes suivant les langues. L'anglais ne dispose que de deux formes temporelles : le présent et le passé. Le français, langue morphologiquement plus riche, en a davantage : le présent, le passé simple, l'imparfait, le futur, etc.
>
> La temporalité de base de l'anglais se construit donc en fonction du présent et du passé. Or, elle ne peut se concevoir sans faire appel à la notion d'aspect et de modalité, notions avec lesquelles le francophone n'est guère familiarisé — même si elles sont également pertinentes en français[11] .

En anglais, le seul véritable temps du passé est le *simple past* (SP) (Trévise 1994 : 48) :

> On s'intéresse au passé, au révolu en tant que tel. On s'intéresse aux événements passés dans leur cadre passé. On exclut toute référence au moment où l'on parle ou écrit, toute référence à *now*.
>
> **C'est cette valeur de décrochage, valeur de base du prétérit, qui explique ses emplois non temporels** dans lesquels on retrouve cette valeur de décrochage, mais **par rapport à la réalité**, [...].

Cette valeur de décrochage par rapport à la réalité est illustrée par des exemples d'énoncés marquant l'hypothétique[12], le souhait[13], contenant l'expression *it's time*[14], ou la forme de politesse[15]. Revenant à la valeur temporelle du SP, l'auteur ajoute :

---

[11] Ce point est d'ailleurs relevé par les auteurs de *La grammaire d'aujourd'hui* (1986) : «En outre le français ne confère pas de marque morphologique à certaines oppositions aspectuelles marquées dans d'autres langues. C'est ce qui explique que la catégorie de l'aspect a longtemps été, dans la tradition grammaticale française, occultée par celle du temps.»

[12] If I didn't show up, he would simply walk over to my place and knock on the door. (Auster, 1992 : 90)
Si je ne me montrais pas, il viendrait chez moi frapper à ma porte. (Auster, 1993 : 153)

[13] I wish I had a car to visit the country
si seulement j'avais une voiture pour visiter le pays.

[14] It's time we went home
il est temps que nous rentrions à la maison.

[15] I wanted to ask you a question
je voulais vous poser une question.

> La valeur **temporelle** de décrochage, quant à elle, implique que l'on se réfère à quelque chose qui s'est produit avant le moment où l'on parle, à un moment donné du passé. L'événement mentionné n'a rien à voir avec maintenant, je n'en fais pas le bilan par exemple, comme avec le *present perfect* qui est une forme en rapport direct avec l'actuel, avec *now*.

Plutôt que de parler de «rupture de repérage avec le moment de l'énonciation» (Bouscaren, 1991 : 24), il semble préférable d'employer la notion de «**décrochage par rapport au moment où l'on parle** (moment de l'énonciation)» (Trévise, 1994 : 48), pour définir la valeur temporelle du SP. L'auteur explique de manière claire la raison de ce choix, choix qui met également en relief la différence entre le prétérit anglais et le passé simple (Trévise, 1994 : 50) :

> Contrairement au passé simple français, le prétérit peut être employé avec des déterminants temporels déictiques, c'est-à-dire qui prennent un sens par rapport au maintenant du sujet énonciateur comme dans l'exemple suivant :
>
> *I bought it yesterday.*
>
> *Yesterday* est d'une certaine façon lié avec *now* puisqu'il en tire son sens (c'est-à-dire le jour avant le jour où je parle), mais il exclut le moment présent. L'action d'acheter est vue comme en décrochage par rapport à maintenant : je m'intéresse à cette action révolue, dans son cadre révolu.
>
> C'est la raison pour laquelle il vaut sans doute mieux parler de valeur de décrochage que de rupture, pour expliquer les emplois du prétérit dans de tels contextes où l'on utilise le passé composé en français [...]

La conjonction temporelle «yesterday», ou «hier» en français est déictique et participe donc d'un mode d'énonciation actualisé, ce qui exclut son emploi avec le PS français qui lui ne peut se concevoir dans un mode d'énonciation non-actualisé.

Au contraire du SP, le PP n'est pas un temps du passé mais un aspect (Bouscaren, 1991 : 27-28) :

> Il s'agit de l'aspect accompli. L'énonciateur présente le procès comme ayant atteint son terme.[...] Sa valeur est celle d'un **bilan dans le présent** de quelque chose qui a eu lieu antérieurement.[...] Le repère est bien le moment de l'énonciation; il n'y a pas comme dans le cas du prétérit de rupture avec le moment de l'énonciation, mais il n'y a pas concomitance entre le moment de l'énonciation et le moment où l'événement s'est produit.

L'auteur contredit ensuite l'idée véhiculée par les grammaires traditionnelles selon laquelle le PP indique «qu'une action ou un état passé se continue forcément dans le présent» (1991 : 30). D'après elle, «le perfect implique toujours un état résultant» (id.).

Cette idée se trouve confirmée et illustrée par A. Joly et D. O'Kelly

(1990 : 283-284) :

> [...], le présent parfait signale essentiellement le **résultat présent** d'un événement passé et l'**expérience** que cela peut représenter pour le sujet de l'énoncé :
>
> [8] *I have lived* in Chelsea (= I know all about it).
> [9] *I have finished* my work (= so now I can go to the cinema).
> [10] *I've forgotten* my glasses (= as a result I can't see properly).

4.1 DISTINCTION ENTRE LE PP ET LE SP

La distinction entre le PP et le SP peut s'expliquer en comparant deux phrases semblables, une fois au PP et l'autre fois au SP (Trévise, 1994 : 16) :

I've lost my gloves

I lost my gloves

Vu qu'aucune précision n'est donnée par l'emploi de connecteurs temporels ou spatiaux, PP et SP sont possibles dans ce cas. Néanmoins, l'événement est focalisé de manière différente selon que l'on utilise le PP ou le SP. L'emploi du PP insiste sur le fait que le locuteur est sans gants «état résultant de l'événement révolu perte des gants»; *I've lost my gloves* pourrait répondre à une constatation telle que : «*your hands are cold*».

Le SP, quant à lui, mentionne uniquement «l'événement passé dans son cadre passé» mais ne dit rien de l'état actuel du locuteur qui pourrait avoir froid aux mains, conséquence directe de l'absence de gants.

Par conséquent, la visée est différente selon que l'on emploie le PP ou le SP. C'est ce que mettent en évidence Joly et O'Kelly (1990 : 286-87) :

> Le présent parfait situe donc le sujet de l'énoncé dans l'**après** de l'événement exprimé par le verbe lexical, ce qui implique avec le présent de parole un **lien** interprétable en termes de *suite*, de *résultat*, plus généralement d'*effet*. Si ce lien n'est pas établi, le présent parfait est abandonné au profit du prétérit.

Que l'on parle de «bilan dans le présent» (Bouscaren, 1991), de «résultat présent d'un événement passé» (Joly et O'Kelly, 1990 : 283-284) ou «d'effet» (Joly et O'Kelly, 1990 : 286-87), la démarche revient à définir une valeur identique sous des angles différents. Dans tous les cas, il s'agit de présenter les conséquences, dans le présent, d'un événement qui a eu lieu auparavant. Le bilan donne une vision rétroactive plus définitive alors que parler en termes d'effet marque la continuité; cependant, tous deux

s'attachent à la conséquence.

Joly et O'Kelly illustrent ainsi leurs propos (1990 : 286-287) :

> Imaginons qu'à la suite d'un accident de voiture, Peter soit immobilisé avec une jambe cassée. On dira *Peter has broken his leg*, ce qui signifie qu'actuellement *Peter has a broken leg*. Mais, avec une autre visée, on peut dire aussi *Peter broke his leg*. Dans ce cas, c'est l'événement lui-même qui est focalisé, et non son résultat, *i.e.* l'immobilité de Peter, bien que celle-ci soit déduite du contexte de situation, [...].

En français, ce genre de nuances implicites ne peuvent s'exprimer au travers du temps verbal comme c'est le cas en anglais. Il faudra recourir à un verbe d'état «Peter **a** une jambe cassée» pour traduire l'effet donné par le present perfect («*Peter has broken his leg*») et à un verbe pronominal «Peter **s'est cassé** une jambe») pour rendre le *simple past* («*Peter broke his leg*»).

Dans les exemples ci-dessous, on emploiera le PC pour rendre les deux énoncés mis en situation dans un dialogue, c'est-à-dire dans une situation d'énonciation de discours :

[8] *I have lived in Chelsea* v.s. I lived in Chelsea
= j'ai habité le quartier de Chelsea

[10] *I've forgotten my glasses* v.s. I forgot my glasses
= j'ai oublié mes lunettes

I've lost my gloves v.s. I lost my gloves
= j'ai perdu mes gants

En anglais, le choix du temps verbal implique une activité de décodage de la part de l'allocutaire. Le sens implicite exprimé en anglais se perd lors du passage au français. Pour rendre ces nuances en français, il sera nécessaire de recourir à des modalisateurs, à des constructions périphrastiques ou à toute autre forme d'explications. Ainsi, *I've lived in Chelsea* pourrait se rendre par : *j'ai habité Chelsea pendant un certain temps* (si l'implication est uniquement temporelle) ou peut-être par : *j'ai quand même habité Chelsea* (si, l'affirmation ou la question à laquelle le locuteur répond, sous-entend qu'il ne connaît pas le quartier de Chelsea). Il est évident que choisir des phrases isolées illustre clairement les différences entre l'anglais et le français mais ne permet pas de trouver des solutions ou de justifier telle ou telle traduction en français.

Cependant, la traduction du *present perfect* (PP) ne peut se rendre systématiquement par un passé composé en français — d'autant plus que la valeur de ces deux formes n'est pas identique. Il est des cas où le *present perfect* sera traduit par un présent (PR), par un IMP ou même par un futur antérieur comme l'illustrent les exemples suivants :

[11] We have come to help you
nous **sommes venus** vous aider
nous **venons** vous aider

[12] They have arrived
ils **sont arrivés** (valeur d'accompli)
ils **arrivent à l'instant** (= ils sont là)

[12'] They have just arrived
ils **viennent** d'arriver
ils **arrivent** à l'instant

[13] Emma : «You haven't discovered any new writers, while I've been away ?
(Pinter, *Betrayal* in Bouscaren, 1991 : 31)
Emma : «Tu n'as pas découvert de nouveaux écrivains pendant que **j'étais** absente ?»
Emma : «Tu n'as pas découvert de nouveaux écrivains pendant **mon absence** ?»

[14] I will lend you this book when I have read it
Je te prêterai ce livre quand je l'**aurai lu**

L'emploi du *present perfect* ne correspond donc qu'en partie à l'usage que le français fait du PC. Cependant, il est à noter que, à part les exemples [11] et [12] qui ne contiennent aucun indicateur temporel extérieur, la traduction du *present perfect* par un PR en [12'], un IMP en [13] et un futur antérieur en [14], interviennent dans des circonstances modifiées temporellement. Dans l'exemple [12'] c'est l'adverbe «just» qui contraint l'emploi du PR. Notons que la structure périphrastique «venir de» est un cas particulier car elle exprime un passé récent et ne peut s'employer ni au passé composé ni au passé simple en français. En outre, la traduction respectivement par l'IMP et par le futur antérieur dans les exemples [13] et [14] est due à l'emploi du *present perfect* dans des subordonnées temporelles. Dans l'exemple [13], l'IMP peut être remplacé par un substantif — comme le montre la deuxième possibilité de traduction avec «**mon absence**». Il s'agit, dans ce cas, d'exprimer une durée non bornée dans le passé, certes, mais également l'arrière-plan, cadre temporel de la découverte de «nouveaux écrivains»; en français, cette contrainte implique l'emploi de l'IMP. Quant à l'exemple [14], il obéit à des règles de concordance des temps spécifiques.

Si, pour les exemples [11] et [12] le français accepte soit le passé composé soit le PR, il n'en est pas de même en anglais. Certains usages du PR français se traduisent obligatoirement par un *present perfect* en anglais. Ainsi, un exemple du type «je vous apporte le livre que...» ou «je viens réparer ton vélo» sera nécessairement traduit par le *present perfect* en

anglais[16]. Parallèlement, «il vit à l'étranger depuis deux ans» se traduit par «he's lived abroad for two years» (*present perfect*), alors que cette proposition en anglais admet également une traduction au passé composé en français «il a vécu à l'étranger pendant deux ans» compte tenu d'une modification du marqueur temporel.

La traduction du SP est plus complexe; J. Bouscaren et J. Chuquet[17], indiquent trois possibilités :

> Si en anglais le prétérit (= SP) est toujours signe de décrochage, quand on traduit en français, il faudra choisir entre le passé simple, l'imparfait et le passé composé.

Signalons encore une quatrième possibilité[18] de traduction par le plus-que-parfait comme dans les exemples suivants :

– I am a doctor you know. - Je suis médecin, tu sais.

– Oh, you never **told** me. - Oh, tu ne me l'**avais** jamais **dit**.

ou

He asked me when we **came**.
Il m'a demandé quand nous **étions arrivés**.

Le schéma qui suit illustre concrètement ces différentes possibilités :

	il a marché
He walked	il marcha
	il marchait
	il avait marché

En fait, le *simple past* employé pour parler d'un fait complètement révolu dans le passé, exprime toujours un décrochage par rapport au moment de l'énonciation. On dira donc, «he went to the movie yesterday», là où le français emploiera un passé composé «il est allé au

---

16 «I've brought you the book that...», «I've come to fix your bike».

17 *Grammaire et textes anglais, guide pour l'analyse linguistique* : remarque du bas de la page 25.

18 Le SP peut également se traduire par le subjonctif comme dans «it's high time we went home» qui signifie «il est grand temps que nous rentrions à la maison» mais l'on quitte ici le domaine de la temporalité; c'est pourquoi nous ne faisons que mentionner cette possibilité.

cinéma hier». L'indice du *simple past* est ici le déictique temporel «yesterday». En français, le déictique «hier» est l'indice du PC car il participe d'une déixis primaire, liée à un mode énonciatif actualisé.

En comparant quelques exemples contrastés donnés dans une grammaire élémentaire de l'anglais (Eastwood & Mackin, 1987 : 16), on remarque que tous les exemples au *simple past* sont marqués par la présence d'un indicateur temporel précis qui établit comme révolu, le moment (passé) de l'action décrit par le verbe.

[15] They**'ve opened** the new road Ils ont ouvert la nouvelle route	[15] Yes, they **opened** it **last week** Oui, ils l'ont ouverte la semaine passée
[16] I **haven't seen** the exhibition **yet** Je n'ai pas encore vu l'exposition	[16] Tom **saw** it in town **on Saturday** Tom l'a vue samedi en ville
[17] **It hasn't rained today** Il n'a pas plu aujourd'hui	[17] And it **didn't rain yesterday** Et il n'a pas plu hier non plus
[18] **Have** you **ever travelled** by plane ? Avez-vous déjà pris l'avion ?	[18] Yes, we **travelled** to London by plane **six months ago.** Oui, nous avons pris l'avion pour Londres il y a six mois

En français, les exemples des deux colonnes se traduisent au passé composé car ces phrases font toutes partie d'un «mode énonciatif actuel» ou «actualisé» comme le signalent les organisateurs temporels. Ces derniers désignent des repères en relation avec le moment de l'énonciation et participent donc d'une déixis primaire (Adam 1997). En français, le repérage déictique détermine la situation d'énonciation et, par conséquent, le choix du temps entre le passé simple et le passé composé. L'alternance passé simple / passé composé en français s'établit donc en fonction d'un cadre énonciatif large. Tant que la situation d'énonciation demeure inchangée, il n'y a pas de raison de passer du passé simple au passé composé et inversement — sauf effets stylistiques spéciaux. La distinction ne s'établit pas de la même manière en anglais qu'en français. L'alternance *simple past / present perfect* en anglais, est définie par rapport à l'événement qui peut être en décrochage ou non avec un repère «T_0», correspondant au présent de l'énonciateur. Ainsi, dans les exemples ci-dessus, «yesterday», «last week» ou «six months ago» indiquent toujours un décrochage par rapport au moment de l'énonciation. L'intervalle peut être minime comme «a minute ago»; néanmoins, dès que le moment présent n'est plus pris en compte, il est nécessaire d'employer le *simple past*, qu'il s'agisse d'un passage purement narratif ou d'un dialogue comme l'illustrent les extraits ci-dessous.

4.2. ILLUSTRATION DES PARTICULARITÉS DU SP EN ANGLAIS ET DE SA TRADUCTION EN FRANÇAIS

4.2.1. PATRICIA HIGHSMITH, *BROKEN GLASS*

L'exemple qui suit est tiré d'une nouvelle de Patricia Highsmith, *Broken Glass*, (1986 : 66, 70); il présente deux applications du *simple past* dans un contexte narratif. Sa transposition en français met en relief les différences existant entre l'anglais et le français. Il s'agit du même épisode présenté dans des situations d'énonciation différentes. La première fois (1986 : 66), la scène est décrite à la troisième personne par un narrateur extérieur :

> Andrew was almost all the way home, when he saw the same black boy in the same blue denim jacket coming towards him hands in his pockets, whistling, swinging his feet out like a sailor. [...] Then the big eyes of the boy met Andrew's, and his figure came on, sure that Andrew would step aside for him. His hands and arms swung free, maybe ready to give Andrew a shock by spreading out, as if he intended to crash into Andrew. Now Andrew's right hand clenched the bottom of his package firmly and pointed a corner forward, and this time Andrew did not step aside. He simply kept his course. The boy's arms flew out to make him jump. Andrew was ready for the blow. He saw the point of the package hit near the white buttons on the blue shirt.

La même scène est reprise page 70 dans un dialogue entre Andrew et Kate où le protagoniste raconte ce qui lui est arrivé :

> She (Kate) washed up the tea things, so Andrew would not get his hand wetter. Then he let her take the old bandage off. When she saw that four fingers had been cut she was very surprised. «Well, it didn't happen the way I told it,» Andrew said. «I — this morning I saw this same tall fellow coming at me again — just to scare me out of his way as usual, I suppose. But I didn't step out of his way, I let him walk right into the glass-point.»

Dans les deux extraits, l'anglais utilise le *simple past*, sans tenir compte des différences de contexte énonciatif. Cet aspect est particulièrement frappant si l'on compare les passages identiques - narration à la troisième personne et récit d'Andrew.

Narration à la troisième personne :	Dialogue :
when he **saw** the same black boy in the same blue denim jacket coming towards him	this morning I **saw** this same tall fellow coming at me again
and this time Andrew **did not step** aside	But I **didn't step** out of his way

Le français utilise le passé simple dans la narration à la troisième personne et le passé composé dans le dialogue lorsque Andrew raconte son aventure car on se trouve dans deux types d'énonciation différents.

Narration à la troisième personne :	Dialogue :
quand il **vit** le même jeune homme noir...	ce matin j'**ai vu** le même grand type...
Et cette fois-ci, Andrew **ne se retira pas**	Mais je **ne me suis pas retiré**

Il est clair que le point de pivot n'est pas le même en anglais qu'en français. En anglais, le décrochage s'effectue en fonction d'un repère « T_0 », correspondant au moment de l'énonciation, et se redéfinit pour chaque événement. En français, l'alternance entre passé simple et passé composé s'établit en fonction du système énonciatif mis en place. De plus, le temps choisi reste identique tant que le contexte énonciatif ne change pas, à moins qu'un effet stylistique ne soit visé.

4.2.2. PAUL AUSTER, LÉVIATHAN

A l'inverse, on peut observer un récit à deux voix lors du passage de l'anglais au français comme l'illustre la traduction d'un roman de Paul Auster, *Léviathan*. Il s'agit d'un roman des années quatre-vingt-dix — 1992 pour le texte original et 1993 pour la traduction. Le récit est écrit à la première personne. Le narrateur raconte la vie d'un ami écrivain, Sachs, son amitié avec lui ainsi que leurs diverses interactions. La traduction s'ouvre sur un passé composé, parti pris de traduction probablement en vue d'accentuer l'effet de témoignage sur le vif ou de feindre le fait divers. Ce passé composé traduit une forme de *simple past* imposé par l'organisateur temporel «six days ago» qui implique un décrochage par rapport au moment de l'énonciation :

> Il y a six jours, un homme a été tué par une explosion, au bord d'une route, dans le nord du Wisconsin. [...], (p. 13)

> Six days ago, a man blew himself up by the side of a road in northern Wisconsin. [...] (p. 1)

Or, à plusieurs reprises au cours du récit il y a intrusion du passé simple. Il ne s'agit pas de passés simples isolés, mais de passages entiers traduits au passé simple, formant un tout cohérent. Utilisé de cette manière, le passé simple permet de détacher certains passages, de les mettre en scène par rapport à la narration au passé composé. L'épisode qui raconte la première rencontre entre Sachs et le narrateur dans un bar new-yorkais — dans lequel tous deux devaient faire une lecture de leurs œuvres

respectives — donne un exemple représentatif d'un passage au passé simple, inséré dans une narration au passé composé. L'introduction de la rencontre est relatée au passé composé :

> La première fois que nous nous sommes rencontrés, il neigeait. [...] C'était un samedi après-midi de février ou de mars, et nous avions tous deux été invités à donner une lecture de nos œuvres dans un bar du West Village. [...] (p. 26-27)

> The first time we met, it was snowing. [...] It was a Saturday afternoon in February or March, and the two of us had been invited to give a joint reading of our work at a bar in the West Village. [...] (p. 9)

Suit un passage au plus-que-parfait (PQP) où le narrateur précise les circonstances dans lesquelles il a accepté de participer à cette lecture, ainsi que ses recherches à propos de l'œuvre de son confrère. La rencontre en elle-même débute au passé simple :

> Le hasard voulut que cette lecture n'eut jamais lieu. Une formidable tempête arriva du Midwest le vendredi soir et le samedi matin cinquante centimètres de neige étaient tombés sur la ville. [...] (p. 28)

> As chance would have it, an immense storm blew in from the Midwest on Friday night, and by Saturday morning a foot and a half of snow had fallen on the city. [...] (p. 10)

Le récit des préparatifs, du trajet jusqu'au bar, des événements qui s'y déroulent est également au passé simple :

> Je m'emmitouflai dans mon manteau, enfilai des galoches, fourrai le manuscrit de mon dernier récit dans une des poches de mon manteau, puis me lançai dans Riverside Drive, [...]. J'arrivai à ce bar dénommé *Nashe's Tavern* à deux heures dix.[...] Je m'installai sur un tabouret et commandai un bourbon. [...] Alors que j'en étais à la moitié de ce verre, un autre client entra dans le bar. [...] (pp. 28-29)

> I bundled up in my overcoat and galoshes, stuck the manuscript of my most recent story into one of the coat pockets, and then tramped out onto Riverside Drive, [...]. I made it to *Nashe's Tavern* at ten past two. [...] I sat down on one of the barstools and ordered a bourbon. [...] Midway through that second bourbon, another customer walked into the bar. [...] (pp. 10-11)

Une conversation s'engage alors entre le barman, Sachs et le narrateur. Les verbes introduisant les diverses répliques au discours direct sont aussi au passé simple :

> — Pas tout à fait, répliqua l'homme à la tête enroulée d'une écharpe. [...] (p. 31)

> «Not quite,» said the man with the scarf wrapped around his head. [...] (p. 12)

Ce n'est qu'à la fin de cette interaction que le passé composé réapparaît, au moment où l'amitié entre Sachs et le narrateur est scellée :

> C'est ainsi que notre amitié a commencé : sur les tabourets de ce bar désert, où nous nous sommes mutuellement offert à boire jusqu'à ce que nos fonds à tous deux soient épuisés. [...] (p. 32)

> That was how our friendship began — sitting in that deserted bar fifteen years ago, each one buying drinks for the other until we both ran out of money. [...] (p. 13)

Le narrateur donne ensuite son opinion à propos de Sachs. Le rapport à ce qu'il dit est évidemment plus personnel.

Dans tous les passages cités ci-dessus, l'anglais emploie le *simple past* comme temps principal de la narration. Aucune variation n'est possible étant donné que les faits relatés sont inévitablement en décrochage par rapport au moment de l'énonciation. En français, le choix entre le passé simple et le passé composé relève d'un parti pris de traduction (Christine Le Bœuf 1993). Utiliser le passé simple pour l'épisode de la lecture littéraire contribue à le tenir à distance; cela revient à mettre cet épisode en fiction. Le narrateur y acquiert un statut de personnage. Cet exemple illustre parfaitement «l'effet de *personnage*» créé par le passé simple (Vigneron, 1999). Le passé composé, quant à lui, permet de raconter de personne à personne. Le choix de Christine Le Bœuf est significatif. Dès que les propos deviennent plus personnels, que le narrateur relate des événements avec lesquels il se sent directement lié, le passé composé apparaît dans le texte en français.

5. CONCLUSION

Au terme de cette présentation, diverses conclusions s'imposent. Force est de constater qu'exposer les temps du français à l'aide d'une représentation linéaire ne reflète pas réellement les rapports qu'entretiennent ces temps entre eux. Etant donné que leur différenciation ne se réalise pas forcément de manière chronologique, opposer passé lointain pour le PS à passé proche pour le PC n'est pas un critère pertinent. En outre, une représentation linéaire ne rend pas compte de la position ni des caractéristiques de l'IMP qui peut exprimer l'arrière-plan — qualité spatiale et non pas temporelle — ou servir à délocaliser le temps, à suspendre le cours des événements. Repenser la temporalité en français conduit donc l'enseignant à remettre en question les représentations linéaires traditionnelles. Pour ce faire, il est impératif de recourir à des exemples concrets extraits de la

littérature, d'articles de journaux ou même de documents oraux, qui permettent à l'apprenant d'observer concrètement les interactions entre les temps, ainsi que les effets des organisateurs temporels dans un contexte spécifique donné.

Pour obtenir une vision d'ensemble, il sera important de travailler à partir d'exemples textuels conséquents, la phrase étant trop restreinte et limitative. Le fonctionnement textuel du français ne se laisse pas enfermer dans un ensemble de règles ou de catégories rigides, ni réduire à une série de recettes de cuisine. Il est nécessaire que les apprenants le constatent par eux-mêmes en se confrontant aux textes. Pour dépasser le seuil du constat, il faudra donner à l'apprenant la possibilité de construire sa propre représentation de la temporalité, ce qu'il fera au travers d'une réflexion métalinguistique. La difficulté consiste ici à éviter de retomber dans des visions traditionnelles fondées sur une conception syntaxico-grammaticale fragmentée, pour conserver la vue d'ensemble offerte par l'approche textuelle. L'idée que l'apprenant se construise un schéma personnel à partir d'une structure de base en triangle écarte une représentation linéaire, tout en laissant une certaine autonomie dans la disposition des différents temps. Les deux démarches, activités pratiques et réflexion métalinguistique sont nécessaires à l'apprentissage.

Quant à la pratique de la traduction, elle met en lumière les différences entre la langue première et la langue cible. A condition de ne pas constituer à elle seule la technique d'apprentissage — ce qui n'est heureusement plus le cas depuis de nombreuses années — elle représente une étape «relais». Cela permet d'entrer dans la temporalité par l'angle du connu, c'est-à-dire avec un sentiment de confiance renforcé. Le recours à la traduction met en lumière les limites du système temporel de chacune des deux langues, ainsi que les particularités de son fonctionnement. La traduction illustre le fait que la langue est une matière vivante, qu'il faut modeler et qui ne se laisse pas emprisonner dans des structures pré-établies — ce qui déroute d'ailleurs les apprenants qui aimeraient pouvoir s'appuyer sur des moyens d'analyse plus normatifs. Si des exercices ponctuels sont utiles pour mettre en place certaines notions, il convient également de privilégier des exercices textuels qui offrent une vue d'ensemble. L'apprenant pourra ainsi vérifier par lui-même l'importance d'analyser non seulement la forme verbale en elle-même, mais également le contexte énonciatif dans lequel elle se situe, ainsi que les marqueurs temporels qui l'accompagnent. Le passage, de l'anglais au français en ce qui nous concerne, nécessite une analyse de la situation dans la langue source, de même que dans la langue cible. Examiner les différences ou les particularités d'une langue en prenant sa propre langue comme référence permet à l'apprenant de consolider les fondations de la langue étrangère qu'il étudie, vu que la situation de départ lui est familière. C'est pourquoi, le recours à la traduction se révèle un moyen auxiliaire utile pour compléter et approfondir les apprentissages dans une langue étrangère.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Edition de référence des textes étudiés :

Auster P. (1992). *Leviathan*, London-Boston : faber and faber.

Auster P. (1993). *Léviathan*, traduit de l'américain par Christine Le Bœuf, Arles : Babel.

Highsmith P. (1976). *Broken Glass and Other Stories*, Copenhagen : Grafisk Forlag, Easy Readers.

Le Clézio J.-M.-G. (1982). *Celui qui n'avait jamais vu la mer* in *Mondo et autres histoires*, Paris : Gallimard, folio.

Pennac D. (1989). *La petite marchande de prose*, Paris : Gallimard, folio.

2. Dictionnaire

Robert P. (1978). *Le petit Robert*, Paris : Société du nouveau Littré.

3. Grammaires de français langue étrangère

Judge A. & Heoley F.G. (1983). *A Reference Grammar of Modern French*, London : Arnold.

Weinrich H. (1989). *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier/Hatier.

4. Grammaires de français langue première

Arrivé M., Gadet F. & Galmiche M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris : Flammarion.

Leeman-Bouix D. (1994). *Grammaire du verbe français*, Paris : Nathan Université, fac. Linguistique.

Ruquet, M. & Quoy-Bodin J.-L. (1988). *Raisonner à la française : étude des articulations logiques*, Paris : Clé international, «Comment dire ?».

5. Grammaires anglaises

Bouscaren J. & Chuquet J. (1987). *Grammaire et textes anglais, guide pour l'analyse linguistique*, Paris : OPHRYS.

Bouscaren J. (1991). *Linguistique anglaise, initiation à une grammaire de l'énonciation*, Paris : OPHRYS.

Eastwood J. & Mackin R. (1982). *A basic English Grammar*, Oxford University Press-

Joly A. & O'Kelly D. (1990*). Grammaire systématique de l'anglais*, Paris : Nathan Université, Langues étrangères.

6. Ouvrages et articles critiques

Adam J.-M. (1992). *Les Textes : types et prototypes*, Paris : Nathan Université, fac. Linguistique.

Adam J.-M. (1985). *Le texte narratif*, Paris : Nathan.

Adam J.-M. «Roland Barthes et le passé simple : un très beau cadeau à la linguistique ?», *Mélanges offerts à Jean Peytard, Etudes de Lettres*.

Adam J.-M. (1994). «Passé simple et passé composé : une opposition temporelle ou énonciative ?», *Etudes de Lettres*, janvier-mars, 1994, pp.613-640.

Adam J.-M. (1997). *Le style dans la langue*, Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, I, Paris : Gallimard.

Benveniste E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, II, Paris, Gallimard.

Bourdet J.-F. (1991). «Le système temporel du français, pour une approche pédagogique», *Le Français dans le Monde* 244, octobre 1991, pp.54-64.

Herschberg-Pierrot A. (1993). *Stylistique de la prose*, Paris : Belin.

Vigneron A. (1999). «Passé simple, passé composé, imparfait : pour y voir plus clair», *Le Français dans le Monde* 307, (novembre 1999).

Weinrich H. (1973). *Le temps*, Paris : Seuil.

ANNEXE 1

La petite marchande de prose (pp. 75-77)

Deux gendarmes ont écarté les herses qui ont rayé le silence.

J'ai pris le bras de Clara. Elle s'est dégagée. Elle voulait marcher seule. Seule devant. Elle connaissait le chemin des appartements de Saint-Hiver. Coudrier et moi n'avions qu'à suivre. Nous suivîmes. Ce fut comme si une jeune mariée passait la gendarmerie nationale en revue. Les gendarmes se redressaient en baissant la tête. Les gendarmes pleuraient le deuil de la mariée. Il neigeait sur la gendarmerie française. Puis, ce fut au tour des Compagnons Républicains de Sécurité, le mousqueton au pied, de voir la mariée fendre leurs rangs. Eux qui venaient de casser allégrement du prisonnier révolté, ils sentaient maintenant leur cœur battre dans leur casque. La mariée ne regarda ni les uns ni les autres. La mariée fixait la haute porte grise. La porte s'ouvrit d'elle-même sur la cour d'honneur de la prison. Au milieu de la cour, un piano à queue se consumait doucement parmi des chaises renversées. Une fumée droite l'envoyait au ciel. Les casquettes des gardiens tombèrent au passage de la mariée. Quelques moustaches frémirent. Le dos d'une main écrasa une larme. La mariée, maintenant, glissait dans les couloirs d'une prison silencieuse au point qu'on pouvait la croire à l'abandon. Blanche et seule, la mariée flottait comme un souvenir des vieux murs, les meubles, autour d'elle, semblaient renversés depuis toujours, et les photos déchirées qui jonchaient le sol (un flûtiste à la tête penchée, le poing d'un sculpteur autour du fer de son ciseau... une corbeille à papiers débordant de brouillons étonnamment propres, écriture serrée, ratures tirées à la règle) des photos très anciennes. Ainsi flottante et silencieuse, la mariée parcourut les couloirs, gravit des colimaçons, hanta des galeries, jusqu'à ce qu'enfin la porte qui était le but de ce voyage se dressât devant elle et qu'un vieux gardien aux yeux rougis, aux mains tremblantes tentât de l'arrêter :

– Il ne faut pas, mademoiselle Clara...

Mais elle repoussa le gardien et pénétra dans la pièce. I y avait là des hommes à blousons de cuir qui prenaient des mesures, d'autres, un petit pinceau au bout de leurs doigts gantés, qui époussetaient des millimètres, il y avait un prêtre en prière, mais qui se redressa soudain, aube aveuglante, chasuble déployée, étole folle, entre la mariée et ce qu'elle avait décidé de voir.

Elle repoussa le prêtre avec moins de ménagement que le vieux gardien et se retrouva seule, absolument seule, cette fois, devant une forme détruite. Cela était tordu, figé. Le corps montrait ses os. Cela n'avait plus de visage. Mais cela semblait crier encore.

La mariée contempla longuement ce qu'elle était venue voir. Aucun des hommes présents n'osait même respirer. Puis, la mariée fit un geste dont ils durent creuser le mystère, tous autant qu'ils étaient, docteur et prêtre y compris, jusqu'à la fin de leurs propres vies. Elle plaqua contre son œil un petit appareil photo noir, surgi on ne sait comment de toute cette blancheur, elle fixa une seconde encore le cadavre supplicié, puis il y eut le grésillement d'un flash, et une lueur d'éternité.

Cahiers de l'ILSL, N°13, 2002, pp. 85- 98

Au(dé)tour du thème : la grammaire

Martine Nicollerat & Claudine Reymond
Université de Lausanne, Ecole de français moderne

Et si nous commencions par définir les mots du sujet ?

Au(dé)tour : notre cours s'intitule «Autour des textes traduits» et c'est par le biais d'un travail de reformulation de textes traduits que nous allons rencontrer la grammaire.

Thème : traduction de la langue maternelle vers une langue étrangère.

Grammaire : ensemble de règles qui déterminent la manière selon laquelle des éléments (mots ou phrases) peuvent se combiner dans une langue et le type d'informations qui doivent être explicites pour que les énoncés soient clairs (traduction personnelle de la définition de Mona Baker, *In other words*, p. 83).

Notre propos ici est de décrire quelques aspects grammaticaux **pour** et **de** la «traduction toutes langues». Nous partirons de la structure du cours tel qu'il a été imaginé pour ensuite présenter, à partir d'exemples, certaines catégories d'erreurs et les procédés mis en place pour y remédier.

1. TRADUCTION

Pour évoquer la traduction dans une institution qui enseigne le français comme langue étrangère, deux adjectifs reviennent souvent : pédagogique et difficile.

1.1. UNE TRADUCTION PUREMENT PÉDAGOGIQUE ?

Christine Durieu dans *Le Français dans le monde*, n°243, définit ainsi la traduction pédagogique : «C'est un **exercice entièrement axé sur un couple de langues en présence** et sur des correspondances linguistiques préétablies. De plus, elle porte sur **des textes** ou des fragments de textes fabriqués ou **choisis pour la structure des énoncés**. Le critère de

conception ou de sélection des textes est **qu'ils se prêtent à un exercice de traduction pédagogique**. Ce type d'exercice, orienté vers le texte de départ, intervient donc en amont de toute sensibilisation à la traduction professionnelle.» [C'est nous qui soulignons.]

Certes, nous sommes confrontées à un couple de langues avec l'étudiant[1] qui présente l'exercice, mais aussi à une quinzaine d'autres langues. Quant aux textes, ce n'est pas nous qui les choisissons mais les étudiants. Enfin, le groupe étant hétérogène, la réflexion sur le choix du texte, l'analyse du texte de départ est très différente selon les personnes; nous «faisons avec» le texte proposé par l'étudiant. Mais le fait que le texte à traduire et sa (première) traduction soient présentés à la classe oblige celui qui choisit à se préoccuper de la réception du texte. La traduction est de toute façon faite en fonction d'un public qui ne sera pas satisfait s'il ne comprend pas ce texte. Il y a automatiquement un accent mis sur le «message», le sens du texte, et pas seulement sur la langue.

> Quand une étudiante chinoise doit traduire le mot «siège» lorsqu'il s'agit de train, elle doit prendre en compte sa qualité : dur, mi-dur, mou. Si le texte à traduire évoque un voyage en train pour aller d'un point à un autre, peu importe la précision. On achète un billet pour «une place» de Pékin à Shangaï. Par contre s'il s'agit d'expliquer les modifications de tarif en fonction du siège, il faudra expliciter la différence entre les types de sièges dans les trains chinois en ayant recours par exemple à la notion de classe, plus familière à l'ensemble des personnes présentes. Quoi qu'il en soit, il faut en tout cas évoquer dans la présentation en classe le fait qu'il y a plusieurs types de sièges dans les trains chinois.

La situation même de la classe nous conduit à mettre en évidence le sens, le contenu du message autant que sa correction linguistique. Les textes employés n'ont pas été transformés dans un but pédagogique, leur traduction est immédiatement lue par différents destinataires qui vont la «tester» en quelque sorte. Notre cours se situe donc à mi-chemin entre la traduction pédagogique qui vise à améliorer la compétence linguistique de celui qui la pratique et la traduction professionnelle qui privilégie autant la compréhension du texte de départ que la mise en forme du texte d'arrivée.

1.2. UN EXERCICE PARTICULIÈREMENT DIFFICILE ?

Nous travaillons dans le sens du thème, traduction de la langue étrangère vers le français, ce qui représente une difficulté certaine pour l'étudiant aussi bien pour le lexique que pour la syntaxe : le sens d'un mot en contexte n'est souvent pas le premier que propose le dictionnaire d'où une exigence de persévérance dans la recherche du bon mot qui décourage vite les

[1] Pour éviter l'inconfort de lecture, nous avons volontairement omis la féminisation des noms.

étudiants. Il en va de même pour la syntaxe trop souvent rendue par une traduction littérale.

Après une première correction «de surface», les textes proposés sont soumis à la classe. La signification du message est ainsi testée immédiatement : si elle ne passe pas, on précisera le sens d'un mot, d'un groupe de mots. Mais le plus souvent, il s'agit de problèmes plus complexes qui obligent les participants à mettre en question des schémas solidement installés. Rappelons que si le changement lexical est rapide, le changement grammatical se mesure à l'aune d'une vie humaine. [Que l'on songe, pour le français, à l'emploi de plus en plus courant du subjonctif avec *après que* : pour Riegel dans la *Grammaire méthodique du français*, «on est contraint de constater que le subjonctif se répand dans les subordonnées introduites par *après que* contre la logique et la correction des puristes» (p. 507).] L'influence de la grammaire de la langue maternelle est d'autant plus présente que les étudiants travaillent à partir de cette langue — qu'ils sont souvent les seuls à connaître —, que les questions posées par les autres participants les obligent à revenir au texte de départ, à le décortiquer, à le paraphraser puis à faire de même avec le texte en français. Il faut bien admettre que la «souplesse» grammaticale exigée pour faire le pont d'une langue à l'autre est une gymnastique salutaire mais difficile.

Cependant, l'ouverture sur d'autres paysages linguistiques représente l'un des attraits principaux du cours pour les étudiants. La classe comprend en moyenne 15 langues différentes; il y a en général quelques petits groupes de personnes parlant des langues slaves, le chinois, le suédois, le portugais; parmi les langues plus rares, l'hébreu, le farsi, le finnois, l'arabe. Les étudiants découvrent ainsi que dans certaines langues l'ordre des mots peut être très souple, que des catégories de base de certaines langues n'existent pas dans d'autres ou sont plus riches : le genre, le nombre ou le temps entre autres. Et encore n'avons-nous pas d'étudiant Navajo, dont la langue emploie la forme d'un objet comme catégorie grammaticale !

En outre, notre statut n'est pas celui du professeur de traduction : nous ne possédons pas les clés du texte de départ; le seul (ou éventuellement les seuls s'il y a plusieurs étudiants de même langue maternelle) à les avoir est l'étudiant qui présente le texte aux autres. Dès lors, la relation qui s'instaure entre l'auteur de la traduction et nous, est très différente de la relation enseignant-enseigné traditionnelle. Nous devons avoir recours aux connaissances, à la compétence de l'étudiant. Nous ne pouvons que «soupçonner» certaines incohérences, certaines erreurs liées au contexte, à la culture, etc.

Ainsi cette traduction d'un titre d'un article de journal chinois :

«Le premier rabais de billet de train,
85 % sur la ligne Sakura»

En lisant ce titre et le texte qui reprend l'erreur, nous sommes intriguées par

l'ampleur du rabais. En discutant avec le groupe d'étudiants chinois, il s'avère que le rabais est de 15 % et non de 85 %. La traduction a inversé la proportion.

1.3. COMMENT S'ORGANISE CE COURS ?

Pratiquement, pendant les premières semaines du cours, pour laisser aux étudiants le temps de trouver des textes, nous proposons divers exercices de sensibilisation à la traduction et travaillons sur certains aspects linguistiques qui seront utiles aux étudiants, comme l'agencement des phrases, l'ordre des compléments, la place des adjectifs, la ponctuation, le balisage du texte de départ (technique qui consiste à prévoir les endroits qui vont poser problème en lisant le texte en langue source).

L'exemple suivant fait partie des exercices de sensibilisation. Nous donnons la traduction littérale d'un passage et demandons aux étudiants d'en proposer une version acceptable.

Traduction littérale

exemple finnois → français

Kun	maantien	laidalla
Lorsque	*de la route*	*au bord*

Istuimme	hetken
étions assis	*pendant un moment*

olin minäkin vapaa
j'étais moi aussi libre

ja sydämeltä	iloinen
et de cœur	*joyeux*

ja mieleltä
et d'esprit léger.

Traduction proposée

Nous nous étions assis un moment au bord de la route; je me sentais libre, j'avais le cœur joyeux et l'esprit léger[2].

[2] A l'issue de notre présentation, une étudiante finlandaise nous a interpellées pour nous dire que notre traduction ne rendait absolument pas la qualité poétique de ce fragment ! Cette réaction spontanée illustre bien à nos yeux l'intérêt passionné que peut soulever ce travail.

Pour arriver à cette version, il y a eu en classe toute une série de formulations qui ont fait l'objet d'une évaluation, de discussions. Cette démarche est bien représentative du type de travail qui se fait dans le cours.

Par la suite, les deux heures hebdomadaires sont consacrées à la présentation de traductions par les étudiants. Chaque présentation consiste d'abord à donner quelques indications sur l'auteur — rarement connu ! —, puis à «situer» l'extrait, c'est-à-dire à informer sur le cadre énonciatif, la structure, le ton, le registre, etc., enfin à exposer les difficultés posées par sa traduction.

Le texte de la traduction ainsi que le texte source sont remis à l'enseignant une semaine à l'avance au moins afin qu'il puisse en faire une correction et préparer le matériel pour la séance. En effet, chaque participant dispose du texte traduit. Les personnes de même langue maternelle reçoivent aussi le texte source. Les participants ont ainsi la possibilité de poser des questions liées aussi bien à la langue qu'au sens ou aux références culturelles et de suggérer des améliorations.

2. GRAMMAIRE

Comme nous l'avons annoncé au début, notre propos est avant tout de montrer par des exemples précis la manière dont nous abordons la grammaire dans le cours «Autour des textes traduits». Nous commencerons par des exemples d'erreurs ponctuelles pour lesquelles on peut se contenter d'une analyse (grammaticale) du texte **en français** afin d'apporter une correction.

2.1. LES DÉTERMINANTS

> Il y a dans toute **la** culture une sorte de pantomime et on doit présenter au monde entier l'aspect oriental de la pantomime. [du farsi]

L'étudiante a introduit un article défini... mais on est ici dans le cas où le nom est considéré comme une notion, dans sa plus grande généralité : l'article zéro constitue la solution. (Comparer : *La culture de cette région, si culture il y a, est très pauvre.*)

> Il observait avec horreur son invitée, laquelle poussait **les** cris perçants comme une marchande et exigeait **la** réponse affirmative. [du russe]

La solution proposée par Adamczewski de considérer le choix entre l'article défini et l'article indéfini comme un choix entre une valeur

thématique et rhématique[3] ou comme un choix entre un retour en arrière, un rappel, et une annonce de quelque chose de nouveau, constitue pour nous une manière économique d'envisager ce problème avec les étudiants. Dans ce cas, «cris perçants» et «réponse affirmative» sont envisagés comme des éléments nouveaux pour le lecteur, on emploie donc l'article indéfini.

Notre corpus, pourtant vaste, ne comprend que fort peu d'erreurs d'emploi de l'indéfini pour le défini. On peut observer par ailleurs que l'arabe n'a pas d'article indéfini, le polonais, le russe non plus, le chinois, le japonais, le vietnamien n'ont pas d'article. Sans l'avoir vérifiée, nous avons une hypothèse : en cas de doute, les étudiants recourent à l'article le plus... simple ou à l'article de leur apprentissage du français (cf. la présentation du vocabulaire dans les méthodes de langue).

Une fois que les étudiants ont pris l'habitude du balisage, c'est-à-dire du repérage des problèmes posés dans le texte à traduire, nous leur demandons de pratiquer l'exercice tout seuls. Nous avons ainsi un corpus important d'erreurs analysées, dont nous tirerons parfois des exemples :

> À l'épicerie elle a acheté du saumon fumé, **de** l'asperge, le faisan et la bouteille de champagne d'une bonne qualité. [du slovaque]
>
> **Remarque de l'étudiante** : *chez nous l'asperge est un légume si cher qu'il ne serait pas étrange de n'en acheter qu'une. J'ai donc choisi la solution du singulier*[4].

Le partitif n'est pas vraiment une bonne solution, mais cela paraît moins insolite qu'**une** asperge ! Par contre **le** faisan et **la** bouteille de champagne n'ont pas été bien analysés, sans parler d'**une** bonne qualité.

> Ne pensez même pas à faire une remarque à votre «agresseur», le babouin peut facilement vous mordre une partie **du** corps avec ses grands crocs. [du russe]
>
> **Remarque de l'étudiante** : *dans le texte original, c'était «une partie de votre corps». Je n'étais pas sûre : soit laisser ainsi, soit changer. J'ai opté pour le changement.*

Le raisonnement complet n'est pas formulé; l'enseignant optimiste

---

[3] Nous reprenons ici la définition de ces deux notions dues à l'école de Prague : thème et rhème entretiennent un rapport relationnel, le thème est ce dont on parle et le rhème ce qu'on dit du thème. Le thème est généralement quelque chose de connu ou de prévisible grâce au contexte alors que le rhème est une information nouvelle.

[4] A ce sujet encore, une étudiante est venue après notre présentation nous préciser que l'hypothèse est valable seulement s'il s'agit de quelqu'un qui habite en ville; car dans les campagnes, les asperges ne sont pas chères !

peut espérer que cette solution a bien été choisie pour éviter la redondance de l'information.

2.2. LES RELATIFS

Par sa triple fonction (grammaticale, de pronom et de subordonnant), le relatif est d'un emploi difficile.

> ...et il porta avec lui les nuages, eux aussi de quatre couleurs, **desquelles** tomba la pluie. [de l'italien]

Dans cet exemple, c'est la fonction de pronom qui est à vérifier : la pluie tombe-t-elle vraiment des quatre couleurs ? Quand l'on sait que «nuage» est féminin en italien, on comprend l'erreur. Ce type d'erreur permet également de rappeler l'existence des formes simples du relatif parfois négligées au profit des formes composées.

Quoi qu'il en soit, c'est souvent la fonction grammaticale du relatif qui est à l'origine de l'erreur comme dans les exemples suivants :

> J'étais si nerveux que je ne vis pas un bus **que** venait. J'eus tellement peur que je laissai tomber un paquet **que** le bus roula dessus. [du portugais]

La remédiation passe par le recours à l'analyse grammaticale de la phrase, analyse facilitée par la reformulation/transformation de la phrase complexe en deux phrases simples. Ce travail de «démontage» permet d'une part à l'étudiant d'exprimer clairement chaque idée ou événement dans une structure simple et de mieux saisir les liens qui organisent ces idées ou événements. Il lui permet d'autre part, en jouant sur des structures du français, de prendre de la distance par rapport aux structures grammaticales de sa langue maternelle.

Dans le cas du relatif sujet, la démonstration est simple : ... *je ne vis pas un bus. Le bus venait.* Lorsqu'il s'agit d'un complément introduit par une préposition, il faut souligner l'importance de la préposition qui introduit, dans la subordonnée, le mot remplacé. La deuxième phrase peut être transformée en : *J'eus tellement peur que je laissai tomber un paquet. Le bus roula sur le paquet.*

Ce travail offre aussi l'occasion de reformuler l'événement «rouler sur qqch.» On découvre ainsi le verbe «écraser qqch.» et on peut constater que cette construction autorise l'emploi du relatif *que* : ... *je laissai tomber un paquet* ***que*** *le bus écrasa.*

> La mère singe vint aussi et amena son petit **chez lequel** visage était ridé. [du russe]

Ici également la reformulation/transformation en deux phrases est nécessaire pour une reconstruction adéquate : *La mère singe vint aussi et*

amena son petit. Le visage du petit était ridé. → *La mère singe vint aussi et amena son petit dont le visage était ridé.*

On notera que formuler la deuxième phrase en employant la préposition «chez» est plutôt maladroit : *Le visage chez le petit était ridé.*

On peut aller plus loin et constater que la phrase : «Le visage du petit était ridé» peut aussi être formulée : «Le petit avait un visage ridé» ou encore «C'était un petit au visage ridé». Ainsi la relative peut être remplacée par un complément prépositionnel : *La mère singe vint aussi et amena son petit au visage ridé.*

A ce point, il faut se demander si la formulation est acceptable dans le contexte, car le possessif «son» prend un autre sens : la mère singe aurait-elle des petits qui n'ont pas le visage ridé ?

Reformuler, paraphraser, transformer pour «démonter» sont autant d'outils qui permettent à l'étudiant de prendre de la distance, de s'éloigner des structures grammaticales du texte de départ pour trouver une construction française adéquate.

Dès que l'on aborde les catégories suivantes, la source et l'étendue de l'erreur ne peuvent plus être analysées à partir du seul texte dans la langue d'arrivée et il faut prendre en compte le texte dans la langue de départ.

2.3. LE PASSIF

L'emploi de la voix passive à des fins précises (éviter de mentionner le responsable d'une action, préserver en position de sujet l'élément principal d'un texte, faciliter le lien avec la phrase suivante, etc.) est un choix stylistique auquel les étudiants ont peu recours. De plus, pour un certain nombre de nos étudiants (chinois, japonais, vietnamiens), le passif est connoté négativement : on le réserve à un événement néfaste. Le premier exemple cité prouve cet usage particulier.

> D'après ce qu'on rapporte, à cause de l'ouverture de l'autoroute, le nombre de passagers du train «Qi-Lu» de Jinan à Qingdao **a été très influencé,** l'occupation n'est plus que de 40 à 50% aujourd'hui. [du chinois]

Le passif n'a pas vraiment de raison d'être étant donné que l'agent responsable est explicite dans la phrase et peut devenir sujet du verbe à l'actif : l'ouverture de l'autoroute a influencé le nombre de passagers du train... Mais on sent bien ici la connotation négative issue de l'emploi du passif chinois.

> Le représentant fut invité à sortir dans le mépris général. Personne ne lui fit de mal, car son geste infâme contenait déjà en lui la pire des punitions. En effet, il **fut retrouvé** à peine une heure après dans les toilettes d'un restoroute de Modène. [de l'italien]

Le deuxième emploi du passif n'est pas la meilleure solution. En effet le héros de cette histoire perd, au fil du texte, son statut de position «sujet» pour devenir «l'objet» de la situation. Dans la dernière phrase, l'accent est mis sur l'endroit où a lieu l'événement. Ainsi traduire par «on le retrouva» plus conforme au français est plus en accord avec la narration : on dénie même au «représentant» le statut de sujet grammatical. Voici comment une de nos étudiantes réfléchit à ce problème :

> [Lennart Rinder] signale que les lois concernant les soins forcés ne prennent pas en compte le fœtus. [du suédois]
>
> **Remarques de l'étudiante** : *Est-ce que l'expression («lagarna inte är skrivnä för») est claire ? En suédois cela veut dire : «les lois ne sont pas écrites pour...» Le sens est le suivant : «les lois qui existent ne sont pas rédigées pour prendre en compte...» Mais la phrase est innécessairement (sic) longue. J'ai donc décidé de faire une petite modification donnant : «les lois ne prennent pas en compte».*

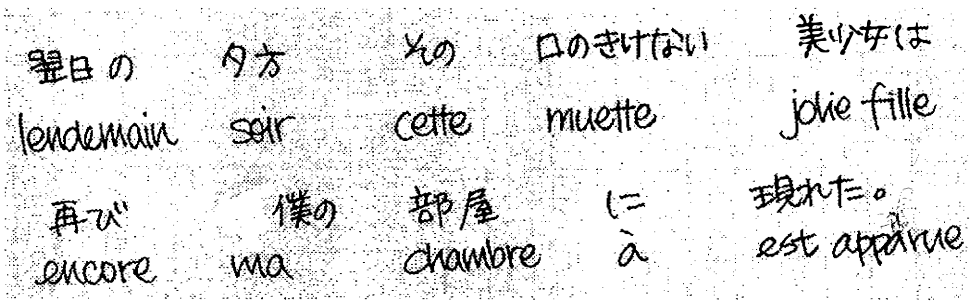
Le commentaire ne souligne pas la suppression du passif et son remplacement par une forme de sens équivalent, mais c'est bien de cela qu'il s'agit. Par contre l'expression «soins forcés» dans cette même phrase, n'a pas provoqué de réaction. Et pourtant l'analyse du verbe «forcer» montre que dans le sens «obliger qqn à faire qqch.», cette construction est erronée...

2.4. L'ORGANISATION DE LA PHRASE

2.4.1. ORDRE DES MOTS

L'exemple qui suit nous fait mieux prendre conscience de l'effort nécessaire pour parvenir à recomposer la phrase française.

Traduction littérale du japonais



L'une des premières «recettes» que nous essayons de proposer aux étudiants pour résoudre les difficultés posées par l'organisation de la phrase et en particulier l'ordre des mots en français est d'avoir recours à la transposition. Nous définissons de la sorte, et d'une manière large (!), le changement de catégorie grammaticale d'une langue à l'autre.

Ainsi une expression telle que «à cause de ses idées opposées au régime turc...» peut être améliorée en transposant le participe passé en nom : «à cause de son opposition au régime turc...».

Autres exemples :

L'association est en train de renforcer ses éléments de sécurité pour se dissocier plus des imitations [du polonais].

Le groupe verbal «renforcer ses éléments de sécurité» peut être remplacé par le nom «protection»; quant à l'infinitive de but, on peut lui substituer la préposition «contre» : «L'association est en train de renforcer la protection contre les imitations.»

2.4.2. THÈME/RHÈME

Certaines langues marquent clairement le statut rhématique d'un élément en le plaçant au début de la phrase. L'exemple ci-après le montre bien.

Des vérités comme cela, Kadaré a dit beaucoup. [de l'albanais]

La traduction littérale ne correspond pas du tout à l'ordre habituel des mots en français. La place de l'élément d'information nouveau est en principe après le verbe et le sujet. Seule une mise en évidence très forte pourrait être employée de cette façon, mais avec une reprise de l'élément par le pronom «en» devant le verbe.

2.4.3. ORDRE DES COMPLÉMENTS

Autre problème fréquent, l'ordre des compléments, en particulier des circonstanciels. Les phrases où l'on commence autrement qu'avec le sujet posent toutes sortes de problèmes à celui qui traduit en français.

À l'école primaire Pioneer, l'ancien élève s'est rendu après avoir parlé avec des agents de police spécialisés dans cette sorte de crime. [de l'anglais]

La place des éléments rend cette phrase ambiguë : on peut comprendre que l'élève a accepté d'être remis à la police (d'autant plus qu'il

est question d'un crime) ou qu'il a marché jusqu'à l'école... ce qui était le sens de la phrase anglaise.

2.4.4. CONNECTEURS

L'organisation de la phrase tient aussi au bon emploi des connecteurs.

Le premier exemple concerne le connecteur «mais».

> Mais le sol sous ses pieds était immobile, il a même eu l'impression de vaciller en avançant. [du russe]

L'étudiant ne comprenait pas que l'on puisse voir dans cette phrase une contradiction. Nous avons procédé par déconstruction et reformulé les unités de sens en phrases simples :
– *Le sol sous ses pieds était immobile.*
– *Il avançait.*
– *Il a eu l'impression de vaciller.*
(Il était clair que le possessif «ses» et «il» renvoyaient à la même personne.)

Cette reformulation met en évidence que «avoir l'impression de vaciller» est en opposition avec le constat posé dans la première phrase. Dès lors, pour formuler correctement la phrase, il faut la reconstruire en plaçant le «mais» qui introduit l'opposition avant l'unité de sens «avoir l'impression de vaciller» et employer le connecteur «quand même» ou le supprimer tout à fait : «Le sol sous ses pieds était immobile mais il a (quand même) eu l'impression de vaciller.» L'unité de sens «il avançait» peut effectivement se traduire par le gérondif.

L'exercice a aussi permis de chercher des équivalents du «mais», dit de concession, comme «pourtant, cependant».

Le deuxième exemple concerne le connecteur «et».

> Un des esclaves vit le vieux roi s'asseyant d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre, replié sur ses jambes et son derrière royal frôlait le tapis brodé. [de l'hébreu]

Voilà une phrase dont la construction crée un sentiment d'étrangeté. Là encore en déconstruisant et reformulant, on comprend mieux où se situent les problèmes. Prenons les éléments/idées pas à pas :
– *Un des esclaves vit le vieux roi.* Rien à signaler pour cet élément.
– *Le vieux roi s'asseyant d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre,* peut être reformulé en : *Le vieux roi s'asseyait d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre.*
Dans cette première phrase, le roi est sujet et il agit.
– *Replié sur ses jambes* peut être reformulé en : *Le roi était replié sur ses*

jambes. On constate que le roi est toujours sujet, mais qu'il n'agit pas : on indique un état.
– *Son derrière royal frôlait le tapis brodé.* Dans ce troisième élément, on constate que ce n'est plus le roi qui est sujet, mais son royal derrière...

La déconstruction montre que la phrase de la traduction énumère trois éléments à l'aide d'une virgule et du connecteur *et*. Le problème est que de l'un à l'autre on change de point de vue : d'abord on a une action, puis un état et enfin un autre sujet. C'est là une progression manquant de cohérence.

Pour reconstruire ces éléments en une phrase complexe, il faut donc choisir un point de vue précis et indiquer clairement tout changement de thématisation par un connecteur (qui peut être un subordonnant) ou une ponctuation forte. Par exemple :
a) *Un des esclaves vit le vieux roi s'asseyant d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre et* ***(re)pliant*** *ses jambes* ***au point que*** *son derrière royal frôlait le tapis brodé.*
Actions du roi et conséquence, résultat de ces actions.
b) *Un des esclaves vit le vieux roi* ***assis*** *d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre, (re)plié sur ses jambes* ***de sorte que*** *son derrière royal frôlait le tapis brodé.*
Etat, position du roi et conséquence de cette position.
c) *Un des esclaves vit le vieux roi* ***s'asseoir*** *d'une façon bizarre dans un coin de sa chambre et* ***(re)plier*** *ses jambes; son derrière royal frôlait le tapis brodé.*
Ces différentes versions sont à discuter avec l'étudiant pour voir laquelle correspond le mieux au texte original.

Dans ces exemples, la remédiation passe par le découpage en unités de sens ainsi que par l'analyse des liens logiques qui existent entre elles et du point de vue adopté dans leur formulation.

2.4.5. DE LA PHRASE AU TEXTE

Souvent aussi, il faut dépasser le niveau de l'organisation de la phrase pour aller à celui du texte :

> On a ordonné de nouveau des coupures de courant en Californie à cause de la chaleur intense. Selon les experts, cet arrêt de courant lundi, touchant 250-300 milles (sic) de consommateurs, n'était qu'un faible échantillon de ce qu'on peut s'attendre en été.
>
> En arrêtant les firmes qui ont un rabais sur le courant qu'elles reçoivent, on a pu maintenir la prestation de l'électricité lundi matin, mais avec la chaleur augmentante, la situation est devenue intenable dans l'après-midi. [du hongrois]

La première phrase présente un élément d'information nouveau : la

coupure de courant. Dans une progression linéaire, ce rhème devient le thème de la phrase suivante, comme c'est bien le cas dans la deuxième phrase. Au début du paragraphe suivant toutefois, la progression thématique devient difficile à suivre. A cause d'une reprise incomplète du thème précédent, le sens est ambigu : les entreprises sont-elles arrêtées délibérément ou le sont-elles parce qu'elles ne sont plus alimentées en courant ? De plus une information n'est pas explicitée : le fait que le rabais est accordé aux gros consommateurs.

Les ruptures et les maladresses au niveau thématique ainsi que les occurrences de connaissances non partagées, font partie des erreurs «globales», par opposition aux erreurs «locales», deux catégories décrites par Shirley Carter-Thomas, dans *La Cohérence Textuelle*. Si l'erreur thématique est certainement due à une maladresse de traduction, le cas de connaissance non partagée relève peut-être du texte de départ. Difficile de trancher, car ce travail n'a pas été discuté en classe. Pour nous il est certain que ce type d'analyse pourrait être utile aux étudiants. Hélas, le temps nous manque en général pour en arriver à ce niveau-là.

3. CONCLUSION

Notre cours «Autour des textes traduits» a pour but de sensibiliser les participants à la traduction, ce n'est donc pas le lieu de faire un cours de grammaire. Cependant, comme on ne peut pas traduire sans recourir à la grammaire, ce cours donne l'occasion de (re)voir certains points grammaticaux mais dans une perspective autre que celle adoptée dans les cours de langue.

Des outils comme la reformulation, la paraphrase, la transposition, la déconstruction en unités de sens, favorisent autant la recherche dans le vocabulaire que dans la syntaxe et permettent à l'étudiant de développer ses moyens d'expression, d'acquérir plus de souplesse dans ses formulations et, par là même, de prendre de la distance par rapport au texte de départ.

Dans un tel cours, l'étudiant est vraiment placé au centre de son apprentissage : il est seul à même de comparer la grammaire de sa langue maternelle et celle du français. Il peut ainsi renforcer ses connaissances en français tout en se (ré)appropriant sa langue maternelle.

Quant à l'enseignant, qui n'a plus toutes les clés, il se trouve dans une situation quelque peu inhabituelle mais idéale pour instaurer une relation très dynamique avec les participants. Son rôle est de les «questionner», de les mettre sur la piste tout en leur donnant des outils et des explications claires, un «fil d'Ariane», pour leur permettre de maîtriser le système du français.

Nous avons beaucoup apprécié l'article de Lance Hewson : «L'avenir du thème à l'université» qui à propos de cet exercice dit justement :

> Le thème [...] reste un exercice primordial qui met en jeu, de façon permanente, les capacités de l'apprenant à explorer une autre [langue-culture], à faire un travail de génération et de sélection motivé. Car le thème est l'unique occasion, dans le parcours universitaire, de travailler la deuxième langue en profondeur tout en tenant compte des contraintes très spécifiques du texte de départ.

A l'EFM, le thème a résisté à tous les aléas des modes pédagogiques et notre pratique de l'exercice du thème dans le cours «Autour des textes traduits» est un défi que nous avons du plaisir à relever.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adamczewski H. (1991). *Le français déchiffré : clé du langage et des langues*, Paris : Armand Colin.

Baker M. (1992). *In Other Words, a Coursebook on Translation*, Londres et New York : Routledge.

Carter-Thomas S. (2000). *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris : L'Harmattan, coll. Langue et parole.

Durieu C. (1991). «Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction», *Le Français dans le Monde* 243, août/sept 1991.

Hewson L. (1993). «L'avenir du thème à l'université», in *La traduction à l'université. Recherches et propositions didactiques*, Presses Universitaires de Lille.

Les pronoms personnels dans le matériel didactique du FLE

Fuyo Amino
Université de Lausanne, Ecole de français moderne

INTRODUCTION

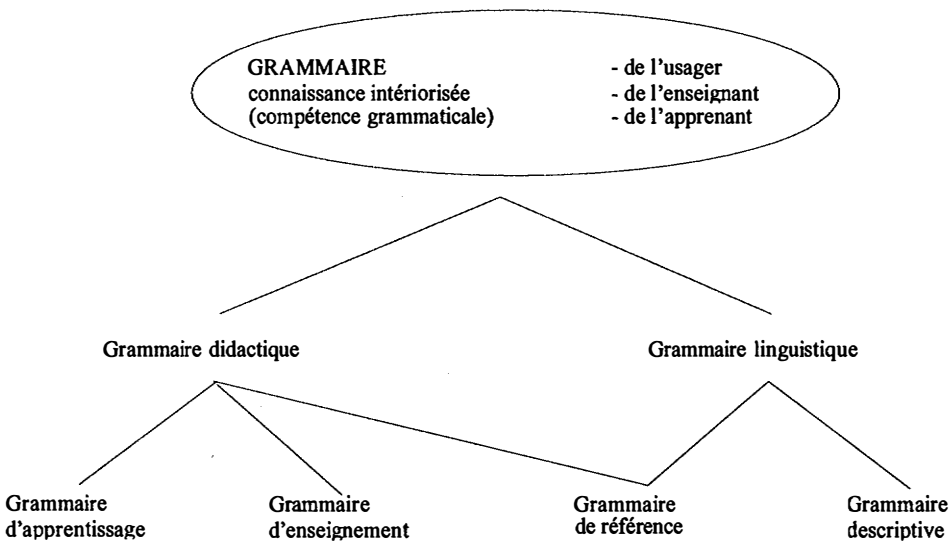
Comme pour toutes les autres branches scientifiques, la didactique est alimentée par des recherches issues d'autres domaines tels que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et par excellence la linguistique; certains donnent en effet l'appellation de «linguistique appliquée» à la méthodologie de l'enseignement des langues, qui est une partie importante de la discipline didactique, mais pas pour autant l'entier de cette discipline. Etant donné les objectifs différents, les points de vue d'un linguiste et d'un enseignant de la langue ne sont pas toujours compatibles. Alors, dans quelle mesure leurs perspectives coïncident-elles ou divergent-elles ? Et dans le cas de divergences, qu'est-ce qui permet de choisir telle ou telle solution ?

Dans cet exposé, je tenterai donc de dégager comment les notions proposées par les linguistes durant ces dernières années sont présentées, ou non, dans les grammaires et les méthodes de français. Pour une telle analyse, les problèmes concernant la *personne* et surtout les *pronoms personnels* me paraissent particulièrement intéressants, parce que leurs étiquettes mêmes sont depuis quelque temps controversées et les usages spécifiques des pronoms personnels tels que le *nous* de «majesté» ou de «modestie», le choix du *tu* et du *vous* de politesse ne sont pas aisés à théoriser ou à contextualiser dans l'enseignement. J'examinerai avant tout le matériel didactique du français langue étrangère, que j'appellerai ci-après FLE. Etant donné que ce type de matériel est conçu pour les apprenants non francophones, et donc susceptible d'être utilisé dans un milieu exolingue, il est censé présenter de manière plus explicite des règles et des usages pratiques langagiers, qui paraissent parfois évidents aux yeux des locuteurs natifs.

Cette démarche me permettra d'appréhender la possibilité d'une meilleure exploitation de la grammaire didactique dans l'enseignement du FLE.

1. TYPOLOGIE DES GRAMMAIRES

Etant donné qu'il est impossible de recouvrir tous les éléments linguistiques dans toutes les situations de communication, la *grammaire*, en d'autres termes les *connaissances intériorisées que possède le locuteur d'une langue*, n'est jamais intelligible sous la forme d'un dictionnaire, ou d'un ouvrage de grammaire. Pour une telle réalisation, on doit forcément sélectionner les éléments les plus importants. En fonction du public visé, les deux types de grammaires, linguistique et didactique, diffèrent ou doivent différer naturellement. Cette perspective sera représentée à l'aide d'un schéma comme ci-dessous établi par Claude Germain & Hubert Séguin, tiré de leur ouvrage *Le point sur la grammaire en didactique des langues* (1995 : 48)[1].



Toutefois, il y a dans ce schéma une modification de terminologie de ma part : étant donné que ma présentation tient compte du contenu du matériel de l'enseignement du FLE, et non de la pratique réelle de ce matériel, ni des procédés et techniques d'enseignement, j'ai remplacé par «grammaire didactique» le terme de «grammaire pédagogique» que Germain & Séguin ont employé dans leur typologie. Pour l'analyse que nous allons voir dans les pages qui suivent, c'est à la grammaire d'apprentissage, une des sous-catégories de la grammaire didactique, que l'on aura affaire.

---

[1] Il faut signaler ici que cette classification est plutôt conceptuelle, sinon théorique, comme l'affirment d'ailleurs les auteurs. Si tous les ouvrages de grammaire peuvent être plus ou moins rangés dans tel ou tel type, leurs différences ne sont toutefois pas toujours nettes.

2. MATÉRIEL À EXAMINER

Je passerai maintenant à l'examen du matériel didactique du FLE sur la présentation des pronoms personnels sujets en français. Le choix du matériel a été déterminé par la disponibilité de ce qui a été publié durant ces dernières années.

Voici les 4 ouvrages que j 'ai choisis[2]:
- *Grammaire à la carte* (1982, R1985) Spiegeleer, J. de & H. Weekers.
public visé : apprenants du FLE au niveau moyen
- *Grammaire vivante du français* (1987) Callamand, M.
public visé : apprenants du FLE d'un niveau moyen ou confirmé
- *Grammaire utile du français* (1989) Bérard, E. & C. Lavenne.
public visé : apprenants du FLE intermédiaire / avancé et enseignants
- *Grammaire du français* (1991) Delatour, Y. et al.
public visé : apprenants du FLE.

Quant aux méthodes, j'ai opté pour trois d'entre elles :
- *Libre échange 1* (1991) Courtillon, J. & G.-D. de Salins.
public visé : apprenants du FLE de niveaux débutants ou faux débutants
- *Le nouvel Espaces 1* (1995) Capelle, G. & N. Gidon.
public visé : apprenants du FLE grands adolescents et adultes
- *Tempo 1* (1996) Bérard, E; C. Yves. & C. Lavenne.
public visé : apprenants du FLE vrais débutants, adolescents et adultes.

3. MATIÈRES À EXAMINER

En ce qui concerne les matières à examiner, partant de l'élément principal «pronoms personnels sujets», j'ai choisi quelques notions importantes, telles qu'*énonciation*, *pronom*, *pronom personnel*, *personne*, et *nombre de personne* ainsi que les usages particuliers des pronoms personnels dans le discours.

- Notion d'*énonciation*
- Notions de *pronom* et de *pronom personnel*
- Notion de *personne*
- Nombre de personne : *singulier / pluriel*
- Usages particuliers des pronoms personnels sujets dans le discours

---

[2] Il faudrait mentionner ici un autre ouvrage, *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE* de Geneviève-Dominique de Salins, qui s'annonce comme une grammaire sémantique. Certes, c'est une approche intéressante, mais je ne l'ai pas intégré dans mon analyse, car l'ouvrage s'adresse en principe aux étudiants en formation dans les programmes de didactique du FLE, et non aux apprenants. Cela ne correspondait donc pas à mes critères de sélection.

J'aimerais ici regarder de près le dernier point. Ce que j'appelle les «usages particuliers» correspond à ce que Michel de Fornel considère comme les «emplois rhétoriques», c'est-à-dire les emplois non prototypiques des pronoms personnels. Il affirme que «presque n'importe quel pronom peut être utilisé pour renvoyer à une autre personne que celle à laquelle il renvoie habituellement» (1986 : 24). Catherine Kerbrat-Orecchioni, quant à elle, le définit comme l'«énallage de personne», soit la substitution d'une forme pronominale à une autre plus «normale» (1992 : 46).

En tant que sujet parlant, nous savons d'ailleurs intuitivement que l'usage réel des pronoms est plus complexe que ce qui est présenté ordinairement dans les ouvrages de grammaire. Cette intuition n'est en effet pas loin de la réalité langagière; par exemple l'usage courant du *vous* «de politesse», du *nous* «de majesté» ou «de modestie» et du *on* comme forme courante ou familière de *nous* en sont les exemples typiques.

Si l'enseignement des langues envisage la pratique effective de ces mêmes langues, on doit s'efforcer d'enseigner également certains emplois non ordinaires ou non théoriques. J'ai donc examiné plus particulièrement dans quelle mesure les grammaires didactiques tiennent compte de ces usages particuliers des pronoms personnels.

4. EXAMEN DU MATÉRIEL DIDACTIQUE DU FLE

4.1. OUVRAGES DE GRAMMAIRE (voir le tableau 1, p.108-109)

Comme le montre le tableau 1, les grammaires examinées se divisent grosso modo en deux types : le premier comprend *Grammaire à la carte*, *Grammaire vivante du français* et *Grammaire du français*, et le deuxième, *Grammaire utile du français*.

Le premier groupe se présente dans un style plutôt «traditionnel»; l'organisation se base sur l'aspect formel de la langue (parties du discours, types de phrases, etc.), et l'emploi des étiquettes classiques (*1re, 2e, 3e personnes, singulier/pluriel*). Il offre de ce fait une description théorique inspirée de la tradition grammaticale; les constituants linguistiques sont rangés dans le but de faire intérioriser aux apprenants les règles grammaticales.

Quant à la *Grammaire utile du français*, elle est conçue de manière différente : en tenant compte des apports récents de la linguistique et de la pragmatique, l'ouvrage tente de présenter la langue dans une perspective énonciative : il contient des explications sur la référence déictique des pronoms *je, tu, nous, vous* et cotextuelle ou anaphorique du *il*. Il comprend également des descriptions pratiques sur la distinction du T/V et des présentations détaillées de la pratique langagière, comme par exemple des expressions pour passer du V au T du type «on se tutoie ?». En effet,

l'ouvrage peut être considéré comme la première tentative de grammaire «notionnelle-fonctionnelle», ou si l'on préfère, de grammaire «communicative». Son organisation en fonction des actes de langage s'avère alors analogue à une méthode d'apprentissage.

4.2. MÉTHODES (voir le tableau 2, p.110-111)

A la différence des ouvrages de grammaire que nous venons de voir, les méthodes comprennent moins de descriptions métalinguistiques; parmi les trois méthodes, le *Nouvel Espaces 1* est celle qui en contient le plus (*1re, 2e, 3e personnes, singulier/pluriel, pronom personnel indéfini* pour le *on*, etc.), sans toutefois employer de vocabulaire spécifique.

Concernant les usages particuliers des pronoms personnels, leur contenu est riche et varié. Les trois méthodes se ressemblent passablement quant à la manière de présentation qui peut se résumer en quelques étapes d'apprentissage.

- Présentation des emplois dans différentes situations
- Mise au point des règles
- Exercices, activités

On peut donc constater la visée communicative et pragmatique de ces méthodes. Elle se réalise par l'accent porté sur des descriptions de l'usage langagier en contexte et des remarques pratiques pour une meilleure maîtrise de la langue, en tenant compte de la relation interpersonnelle des sujets parlants plutôt que de l'acquisition des règles et des notions théoriques.

5. GRAMMAIRE LINGUISTIQUE ET GRAMMAIRE DIDACTIQUE

5.1. DE LA GRAMMAIRE LINGUISTIQUE À LA GRAMMAIRE DIDACTIQUE

L'observation ponctuelle étant faite, on pourra représenter, en mettant en évidence d'une manière approximative toutefois, à quel type de compétence de communication[3] chaque type de matériel didactique se consacre ou tente de décrire :

[3] Je reprends ici, parmi plusieurs définitions, la classification des composantes des compétences communicatives langagières proposée par le Conseil de l'Europe (2000 : 86-101).

	Ouvrages de grammaire	Méthodes
Compétences linguistiques - la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et signifiants peuvent être élaborés et formulés, et la capacité à les utiliser. (compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique)	■	▒
Compétences sociolinguistiques - la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, différence de registre, dialecte, accent, etc.)	▒	■
Compétences pragmatiques - la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés (compétence discursive), utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives, et segmentés selon des schémas interactionnels.	▒	■

*Les cases de couleur foncée représentent l'accent mis sur ces compétences dans chaque matériel.

Comme le montre ce tableau, les deux types de matériel didactique se présentent avec leur complémentarité; d'un côté les ouvrages de grammaire explicitent les règles grammaticales et décrivent le fonctionnement formel de la langue, de l'autre, les méthodes tentent de les présenter dans des usages en contexte et les faire intérioriser aux apprenants.

Excepté le cas de *Grammaire utile du français*, qui, comme nous l'avons constaté, se trouve à mi-chemin entre ces deux approches, la différence entre les deux types de matériel est assez nette, alors que le contenu des ouvrages de grammaire se range plutôt du côté de la grammaire linguistique, avec cependant moins de termes métalinguistiques et de descriptions spécifiques et détaillées.

Qu'offrent alors les ouvrages de grammaire à la place ?

A ce propos, Germain & Séguin constatent que «l'importance démesurée accordée [...] aux parties du discours dans la grammaire scolaire montre bien que les langues, sur le plan pédagogique, ne sont toujours vues que comme de simples nomenclatures» (1995 : 105-106), et ces auteurs qualifient une telle grammaire d'«assemblage hétéroclite de parties du

discours fondées sur une variété de critères soit sémantique, syntaxique, morphologique ou logique» (*ibid.* 106).

Effectivement, la classification des parties du discours diffère d'une grammaire à l'autre; selon la vision qu'il a du système de la langue, chaque auteur classe en effet l'élément dit «pronom» dans des places différentes : voir le schéma en annexe «Classifications des éléments linguistiques» (p.112). Dans *Grammaire à la carte*, les pronoms personnels sont intégrés dans le «groupe nominal», alors que dans *Grammaire vivante*, ils se trouvent dans le «groupe du verbe». *Grammaire du français* les range à côté du «groupe du nom». Ce qu'il faut aussi remarquer ici, c'est la place du *on*; il est rangé dans le même groupe que les «pronoms personnels sujets» dans *Grammaire à la carte* et *Grammaire vivante*, alors que *Grammaire du français* le classe parmi les «pronoms indéfinis», donc dans la même catégorie que *quelqu'un, personne, rien.*

Germain & Séguin réclament enfin «une théorie cohérente et unifiée de la grammaire» et espèrent que pour cela la linguistique puisse servir de modèle de développement. Etant donné les différentes théories et modèles existant chez de nombreux linguistes, il me semble qu'une unification éventuelle de la terminologie et de la classification grammaticale n'est pas une tâche aisée, pour ne pas dire quelque chose d'impossible. La profusion des points de vue divergents sur le même objet, la langue, montre en effet que la complexité de son système est loin d'être intelligible.

Par ailleurs, le Conseil de l'Europe (2000) admet cet éclectisme : il se refuse en effet à proposer une orthodoxie didactique et présente un cadre non dogmatique mais cohérent et qui n'est rattaché à aucune des approches concurrentes de l'enseignement et de l'apprentissage.

5.2. GRAMMAIRE DIDACTIQUE

Dans tous les cas, l'objectif de la linguistique et celui de la didactique ne sont pas les mêmes; les didacticiens ont naturellement une vision de la langue dans une perspective d'enseignement et se sont rendu compte que la seule acquisition des connaissances grammaticales n'entraîne pas forcément les compétences de communication.

Et c'est là que se trouve le champ des recherches didactiques : il faut une observation précise et une identification analytique de l'apprenant, par exemple sa langue 1, son niveau de connaissance et de scolarité, ses habitudes d'apprentissage, son habileté intellectuelle, son âge, son objectif d'apprentissage, son environnement, ainsi que d'autres facteurs psychologiques. A travers cette analyse, l'enseignant doit dégager un ou plusieurs modes d'enseignement appropriés. C'est seulement après une telle analyse que les connaissances grammaticales feront l'objet d'une réflexion.

Concernant la compétence de communication, ce qu'il faut prendre en compte d'emblée, c'est qu'un apprenant est par nature déjà un sujet parlant dans sa L1, quelle que soit sa capacité linguistique et communica-

tive; il est donc essentiel de déterminer les savoirs et compétences que l'on doit lui enseigner. Dans cette optique, tant que le mécanisme de la pratique langagière de la langue cible fonctionne de la même manière que la L1 de l'apprenant, les notions fondamentales du langage telles qu'*énonciation*, *personne*, et le fonctionnement des déictiques vont de soi, et ne s'avèrent pas être une matière à (ré)enseigner. Il me semble que c'est pour cette raison que le matériel didactique ne les aborde guère.

Quant à la relation entre L1 et L2, suivant le modèle de la grammaire universelle, l'apprentissage d'une L2 implique une modification des valeurs des paramètres langagiers déjà assignés lors de l'acquisition d'une L1. Si les grammaires des deux langues partagent une certaine partie de ces valeurs assignées, on pourra se concentrer sur l'acquisition des parties divergentes afin d'assigner une deuxième valeur aux paramètres existants, ou alors créer de nouveaux paramètres spécifiques à la L2.

L'âge de l'apprenant est également un facteur important. Les recherches psycholinguistiques ont confirmé la différence cognitive entre enfants et adultes qui apprennent une langue nouvelle. A ce propos, Michel Pierrard constate que «les enfants font face à deux tâches quand ils apprennent une langue : construire une représentation de leur univers et construire une représentation de la structure du système linguistique, incluant des procédures de contrôle qui permettent l'accès à ces représentations. Les adultes par contre doivent seulement maîtriser les analyses et les contrôles propres au système de la langue cible» (1997 : 90). On pourrait alors prédire que les savoirs grammaticaux serviront, pour certains apprenants adultes, d'outils d' «analyse» et de «contrôle» bien davantage que chez les jeunes apprenants.

Le reste des facteurs déterminant les matières grammaticales d'apprentissage pourra également être examiné d'une telle manière, c'est-à-dire toujours et nécessairement dans une perspective mettant l'accent sur l'apprenant.

CONCLUSION

Les ouvrages de grammaire et les méthodes conçus à l'échelle d'un public relativement vaste ne peuvent pas recouvrir tous les cas concevables. Il s'agit d'une tâche de l'enseignant qui est sur place et se retrouve face à l'apprenant; tout en profitant des moyens existants il est censé exploiter et créer un matériel plus approprié pour favoriser l'apprentissage de ses élèves. Car, c'est cette prise en compte de l'apprenant qui nécessite, voire justifie, le domaine autonome de la didactique, tout en conservant son interdisciplinarité avec les domaines voisins.

Comme il n'existe de nos jours aucun domaine scientifique «achevé», nos recherches sont toujours «en voie de développement». Dans cette optique, il est tout à fait pertinent de s'investir d'une part dans l'approfondissement de l'étude, et d'avoir d'autre part une perspective

dégagée afin de bénéficier des travaux des domaines voisins qui évoluent eux aussi constamment. Dans le cadre de la didactique, non seulement la linguistique, mais aussi la sociologie, la psychologie et l'anthropologie offrent bien des indications utiles; la didactique, quant à elle, pourra également fournir des travaux intéressants pour ces autres disciplines.

Voir les tableaux annexés dans les pages suivantes :

Tableau 1. Examen des ouvrages de grammaire du FLE (p.108-109)

Tableau 2. Examen des méthodes du FLE (p.110-111)

Tableau 3. Classifications des éléments linguistiques (p.112)

Tableau 1 . Examen des ouvrages de grammaire du FLE

	Grammaire à la carte	*Grammaire vivante*	*Grammaire du français*	*Grammaire utile*
1. Enonciation	-	-	-	-
2. Pronom, Pronom personnel	**- On peut remplacer le groupe nominal par un substitut (= pronom).** (Introduction) **- Le pronom personnel désigne les participants à la communication.** (29)	-	**- Le groupe nominal peut être remplacé par un pronom démonstratif, possessif, indéfini, personnel.** (87) **- Les pronoms personnels remplacent un nom ou un groupe de mots déjà mentionnés, ce qui permet d'éviter une répétition.** (147)	**- les pronoms «personnels» représentent :** **des personnes (celle qui parle, celle ou celles à qui l'on parle)** **ex.)** ***je, tu, nous, vous.*** **soit une ou plusieurs personnes soit une ou plusieurs choses.** **ex.)** ***il, elle, ils, elles*** (10)
3. Personne	**- 1ère personne :** **la(les) personne(s) qui parle(nt)** **- 2e personne :** **la(les) personne(s) à qui on parle** **- 3e personne :** **la(les) personne(s), la (les) chose(s) dont on parle** (29)	**- 1re personne** **- 2e personne** **- 3e personne** (36)	-	**-** ***je*****: personne qui parle** **-** ***tu:*** **personne à qui l'on parle** **-** ***vous*****: une ou plusieurs personnes à qui l'on parle** (possibilité du référent non personne humaine : personnification) **-** ***nous*****: groupe minimum de 2 personnes dont celui qui parle fait partie** - Impossibilité (*je, tu, nous, vous*) et possibilité (*il, elle, ils, elles*) d'être remplacés par un autre mot - Référenciation cotextuelle (anaphorique) de *il* (11) **- il(s): quelqu'un ou quelque chose dont on parle** (12)
4. Nombre: singulier/pluriel	**- singulier / pluriel** (29)	**- singulier / pluriel** (36)	**- singulier / pluriel** (148)	**-** ***nous*****: groupe minimum de 2 personnes dont celui qui parle fait partie** (11)

	Grammaire à la carte	*Grammaire vivante*	*Grammaire du français*	*Grammaire utile*
5. Usages particuliers	**- *tu, te, toi*: formes familières** **- *vous*: forme de politesse et du pluriel** **- *On* signifie :** ***les gens, certains, quelqu'un* (= 3e p. sing. masc.)** ***nous, tu, vous, il(s), elle(s)* (dans le F.P. familier)** ***on* a les mêmes rapports avec le verbe que *il*; donc le verbe sera à la 3e p.s.** (36)	**- *on* = *nous* (*je+tu, je+vous*)** **Le participe passé prend la marque du pluriel.** **- *on* = *quelqu'un, tout le monde, chacun, les gens, personne*** **Le participe passé ne prend pas la marque du pluriel** **- *on* = *je*** **- *on* = *tu* (ironie, reproche)** (36)	**- pronom neutre singulier, toujours sujet** **- *on* = *les gens*** **- *on* = une ou plusieurs personnes indéterminées** **- *on* = *nous* (langue familière)** - accord avec adjectif et participe passé (136) **- *tu*: à un proche (membre de la famille ou ami)** **- *vous*: à une personne qu'on ne connaît pas bien ou qui est plus âgée** (148)	**- *on* = *nous* (celui qui parle fait partie du groupe)** **- *on* = *les gens*, etc. (celui qui parle ne fait pas partie du groupe)** (11) **- *ils* = une ou plusieurs personnes dont on ne précise pas l'identité (dans le langage familier)** (12) **- *vous* en public: situations administratives et officielles, lieux publics, avec des personnes inconnues** **- *tu* en privé: situations amicales, familières, familiales, intimes** (44) - incitation à commencer par *vous* (risque d'être vu comme impoli) - expressions pour passer du *vous* au *tu* (***On se tutoie?*, etc.**) (44) - facteurs favorables au *tu* : **âge (moins de 25 ans), statut social,** **cadre non formel (vacances, etc.),** **absence de rapport hiérarchique,** **avec un enfant** (45) - exemples dans divers situations : famille, travail, école - facteurs de sélection de T/V : où, à qui, registres (formel, standard, familier) (45-46) - association avec les salutations : *vous* - bonjour, au revoir, Monsieur *tu* - salut, ciao (46-47) - 3e personne = *vous* (47)

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pages auxquelles les matières sont présentées dans chaque ouvrage. Les parties en gras sont, à quelques modifications près, les termes et descriptions tels qu'ils sont présentés dans les ouvrages.

Tableau 2. Examen des méthodes du FLE

	Libre Echange 1	*Nouvel Espaces 1*	*Tempo 1*
1. Enonciation	-	-	-
2. Pronom, Pronom personnel	-	(sur le pronom tonique) **Le pronom tonique renforce le pronom personnel.** (14)	-
3. Personne	-	**- 1re personne, 2e personne, 3e personne** **- politesse** - référence cotextuelle de *il* (en comparaison de *c'est*): **«Il est» se réfère à une personne ou à une chose déjà présentée.** (14)	-
4. Nombre: singulier/ pluriel	- introduction différée: *je, tu, il, elle* en Unité 1, les autres en Unité 2. * dans la présentation des conjugaisons verbales de *être*, toutes les personnes sont indiquées en Unité 1, mais sans emploi dans les dialogues, exercices.	- introduction différée: **formes du singulier (1re, 2e, 3e et politesse)** en Dossier 0, **du pluriel** en Dossier 2. cf. adjectifs possessifs (notre, leur) introduits en Dossier 1. - explicitation des constituants des formes **du pluriel** (30) **- Thierry et moi = *nous*, Maryse et toi = *vous*, Christian et Thierry = *ils*** - différenciation de 2 types de *vous* - ***vous* (forme de politesse) = 1 personne** - ***vous* (forme de la 2e personne du pluriel) = 2 personnes ou plus** - conseil de l'introduction contextuelle du *nous* : **geste circulaire englobant le professeur** (GP31)	-
5. Usages particuliers	- 2 formes de l'impératif: T/V (11) - distinction de manières (12) : **pour parler à un copain, aux autres** (introduction préliminaire du choix T/V. explications détaillées sont en Unité 4.) - conseil de l'emploi du *vous* pour le prof, du *tu* pour les camarades (GP11) - situations diverses: familière - T, professionnelle - V (20,21)	- distinction entre *bonjour* et *salut* associant avec T/V (8) **- identification du type de rapports interpersonnels dépendant de l'âge, du statut social, et surtout du degré de distance qu'ils souhaitent maintenir entre eux.** (GP13) - T : **forme familière**, V : **forme de politesse** (8) - 4 dialogues enregistrés: 2T, 2V (9) - exercice: 2 dialogues mélangés, 1T, 1V. (10) - 3 situations dessinées: 1T, 1V, 1T&V (11)	- 3 dialogues enregistrés avec T (11) - plusieurs situations avec T et V (12,13) - plusieurs situations associant avec T/V (41,42)

	Libre Echange 1	*Nouvel Espaces 1*	*Tempo 1*
5. Usages particuliers (suite)	- introduction préliminaire du choix T/V (28): entre **copains / dans la vie professionnelle** - phrases impératives, nécessité de choisir T/V (30) - situations diverses (35): familière (entre copains) -T, professionnelle, soutenue -V - situations diverses, niveaux de langue (52): familière (avec des mots familiers) - T, formelle, soutenue - V - distinction de T/V (situations, exercices): T- amis connus, membres de famille V- prof, nouveaux amis, étranger (60,61,63-65) - explication sur le T/V (67) **- T: aux personnes qu'on connaît bien. Les jeunes se tutoient presque toujours.** **- V: à qqn qu'on connaît moins, qui est plus âgé ou qui a un statut social supérieur.** **- V: à plusieurs personnes.** *** Jacques Prévert, in «Barbara», *Paroles.*** **Je dis «tu» a tous ceux que j'aime.** **Je dis «tu» à tous ceux qui s'aiment.** - situations diverses, niveaux de langue (70): familière (avec des mots familiers) - T, soutenue - V - distinction des sens du *on* (94,95, 101): ***on = nous.*** ***on = les gens* en général ou *quelqu'un*** * mais son emploi devance à plusieurs reprises son introduction dans les consignes des exercices ou les textes sur la civilisation francophone.	- exercice: distinction *bonjour/salut* associant avec T/V (16) : bonjour + V, salut + T, bonjour + T **-T ou V: quand on se connaît, s'il y a la même relation hiérarchique** **- V: si la relation hiérarchique est différente, jusqu'à ce que la personne nous autorise à la tutoyer** **- T: quand on se connaît très bien et qu'il y a une relation affective** (GP22) - 2 formes d'adresse: **Forme de politesse** -V, **familière** -T. (24) - distinction entre T/V, du V au T entre les mêmes personnages suggérant le changement du rapport interpersonnel (31) **- contenu linguistique; distinction entre le *tu* et le *vous*** **- contenu socioculturel: rapports interpersonnels, le vouvoiement et le tutoiement** (GP34) - explications schématiques de T/V (32) **- T: entre membres de la même famille, entre amis, entre collègues** **- V: à la première rencontre, entre personnes d'âge ou de conditions sociales différents** - question pour faire réfléchir: **A qui est-ce que vous dites «tu» et «vous»?** - exercices portant sur la distinction T/V (33) - exercice portant sur plusieurs sens du *on* (44) **Quel pronom remplace «on»?** - emploi de plusieurs sens du *on* dans la B.D. (45) **- Le pronom personnel indéfini «on» peut remplacer d'autres personnes. *on = nous, les gens*** (52)	- **Le choix entre le «tu» et le «vous» est délicat.** Incitation à simplifier la distinction: **- V: situations officielles ou avec des personnes inconnues** **- T: situations amicales, familiales** (GP42) **Pour aller plus loin**, référence à *La grammaire utile du français* des mêmes auteurs - expressions pour aborder qqn: emploi du V uniquement (GP42) - T/V association avec salutations (43) **- T: *bonjour*+prénom, *salut, ça va?, tu vas bien?*** **- V: *bonjour, au revoir, Monsieur, Mme, Mlle. etc.*** - plusieurs situations avec T/V (44) - exercices sur l'identification des situations et registres (46) - exercices complémentaires sur le choix T/V (60) * mais, plutôt exercices des conjugaisons - introduction du *on* dans l'expression «**On peut + infinitif**» (67) - 2 types du *on* (inclusif, exclusif): **«On» est souvent utilisé à la place de «nous» dans la langue parlée.** **- *on = nous* : un groupe d'au moins deux personnes** **- *on = quelqu'un, les gens* : une personne inconnue ou un groupe de personnes où celui qui parle ne se trouve pas.**(68)

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pages auxquelles les matières sont présentées dans chaque ouvrage.
Les parties en gras sont, à quelques modifications près, les termes et descriptions tels qu'ils sont présentés dans les ouvrages.
Les abréviations «GP», «T» et «V» signifient respectivement le «guide pédagogique de la méthode correspondante», l'«emploi du *tu*» et «du *vous*».

Tableau 3. Classifications des éléments linguistiques

Grammaire à la carte

- **Groupe nominal**
  - substantif et adjectif qualificatif
  - déterminants et **substitut (pronom)**
    - article
    - **pronom personnel (*je, tu, il, nous, vous, ils, on*)**
    - adjectif et pronom démonstratifs
    - adjectif et pronom possessifs
    - adjectif et pronom indéfinis
    - pronom relatif
  - numéraux
- Groupe verbal ---

Grammaire vivante du français

- Groupe du nom
  - éléments antéposés ---
  - éléments postposés ---
- **Groupe du verbe**
  - **éléments antéposés**
    - **pronoms sujets**
      - **pronoms personnels (*je, tu, il, nous, vous, ils, on*)**
      - pronoms démonstratifs
      - pronoms possessifs
      - pronoms indéfinis
    - pronoms interrogatifs
    - pronoms personnels compléments
    - pronoms relatifs
  - éléments postposés ---

Grammaire du français

- Verbe ---
- Groupe du nom et **pronoms**
  - nom
  - adjectif qualificatif et adjectif numéral
  - articles
  - démonstratifs: adjectifs et pronoms
  - possessifs: ajectifs et pronoms
  - **indéfinis**: ajectifs et **pronoms** — **pronom neutre singulier (*on*)**
  - **pronoms personnels** — **pronoms sujets (*je, tu, il, nous, vous, ils*)**, pronoms toniques, pronoms comléments
- Mots invariables ---

NB : Nous avons reproduit les termes utilisés dans les trois ouvrages analysés

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages de référence

Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Fornel M. de (1986). «Socio-pragmatique des pronoms personnels et inférence conversationnelle», *Etudes de linguistique appliquée* 63, juillet-septembre, pp.23-39.

Germain C. & Séguin H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Anjou : Centre Educatif et Culturel.

Kerbrat-Orecchioni C. (1992). *Les interactions verbales*, II, Paris : Armand Colin.

Pierrard M. (1997). «Une place pour la linguistique dans la formation initiale des professeurs de français». in Boone A. & Pierrard M. (éds.), *Linguistique et formation d'enseignants de FLM et FLE*, Paris/Bruxelles : Aimav/Didier Erudition, pp.87-94.

Ouvrages de grammaire analysés

De Spiegeleer J. & Weekers H. (1982). *Grammaire à la carte,* Denges : Delta & Spes.

Callamand M. (1987). *Grammaire vivante du français*, Paris : Larousse.

Bérard E. & Lavenne C. (1989). *Grammaire utile du français*, Paris : Hatier.

Delatour Y. et al. (1991). *Grammaire du français*, Paris : Hachette.

Méthodes de FLE analysées

Courtillon J. & De Salins G.-D. (1991). *Libre échange 1*, Paris : Didier.

Capelle G. & Gidon N. (1995). *Le nouvel Espaces 1*, Paris : CLE International.

Bérard E., Yves C. & Lavenne C. (1996). *Tempo 1*, Paris : Hatier/Didier.

Sommaire

Raymond Capré :	Présentation	1
Jean-Louis Chiss :	Débats dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire	5
Danielle Leeman :	La construction du sens par la grammaire	17
Thérèse Jeanneret :	Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quelques enjeux didactiques	37
Myriam Moraz :	Traduction anglais-français et temporalité : quelle représentation transmettre ? Extrait d'extrapolation vers une représentation didactique	51
Martine Nicollerat et Claudine Reymond :	Au détour du thème : la grammaire	85
Fuyo Amino :	Les pronoms personnels dans le matériel didactique du FLE	99
	Sommaire	115