



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

THESE DE DOCTORAT

présentée et soutenue par

Laëtitia WACK

Quels regards sur la grammaire scolaire ?

Etude comparative de différentes approches grammaticales abordant la
négation et l'objet

**Sous la direction de Monsieur Bernard COMBETTES, Professeur,
Université de Nancy 2**

Membres du Jury :

- G. Achard- Bayle, Professeur à l'Université de Metz
- R. Duda, Professeur à l'Université de Nancy 2
- P. Riley, Professeur à l'Université de Nancy 2
- C. Vargas, Professeur à l'Université de Aix-Marseille

TOME I

REMERCIEMENTS

A tous ceux qui m'ont aidée par leurs remarques et leurs encouragements tout au long de cette réflexion et de l'élaboration de cette étude, je tiens à leur exprimer toute ma reconnaissance. Et cela, particulièrement à Monsieur Bernard Combettes pour l'assistance permanente qui m'aura été très précieuse.

Je tiens encore à exprimer mes plus vifs remerciements à Anne Theissen pour son aide efficace dans la première esquisse de ce travail et pour sa confiance dans l'aboutissement possible de cette recherche. Madame Debaisieux a également été de précieux conseils pour l'apport bibliographique concernant la question de l'oralité. J'associe enfin mes parents, A. Guigues et S.Masson pour leur appui constant, mais aussi pour l'aide apportée dans la lecture de ces travaux. Tous mes remerciements amicaux vont donc à tous ceux qui m'ont encouragé dans la réalisation de ce travail.

TABLES DES MATIERES

Introduction	5
Partie I. LES ENJEUX : DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES ET REPRESENTATIONS SCOLAIRES	12
CHAPITRE I. L'ELABORATION DES SAVOIRS	15
CHAPITRE II. LE POIDS DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	21
CHAPITRE III. LA NOTION DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE	31
Partie II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES	37
CHAPITRE I. DEFINITIONS	38
CHAPITRE II. DESCRIPTION ET DELIMITATION DES DIFFERENTES APPROCHES GRAMMATICALES	43
CHAPITRE III. DEFINITION D'UN CORPUS DE TRAVAIL	56
□ PREMIERE NOTION : LA NEGATION	60
CHAPITRE I. DANS LES GRAMMAIRES SCOLAIRES	61
CHAPITRE II. LE TRAITEMENT DE LA NEGATION : GRAMMAIRES DU PREMIER CYCLE ET GRAMMAIRES DESCRIPTIVES	75
CHAPITRE III. PRISE EN COMPTE DE LA LINGUISTIQUE	103
CHAPITRE IV. LA QUESTION DE L'ORALITE	112

□ DEUXIEME NOTION : L'OBJET	126
CHAPITRE I. LES MANUELS SCOLAIRES ET L'OBJET	128
CHAPITRE II. LES GRAMMAIRES DESCRIPTIVES ET L'OBJET	137
CHAPITRE III. LA DEFINITION DE LA TRANSITIVITE	152
PARTIE III. ANALYSE DES DIFFERENCES MAJEURES	173
CHAPITRE I. QUELQUES RAPPELS	175
CHAPITRE II. DIFFERENTS TYPES DE PROGRESSION	183
CHAPITRE III. LES CARACTERISTIQUES DES GRAMMAIRES DU PREMIER CYCLE	192
CHAPITRE IV. EVOLUTION DES OUVRAGES	197
PARTIE IV. EXAMEN CRITIQUE DE L'APPROCHE GRAMMATICALE SCOLAIRE	208
CHAPITRE I. ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL ET ENSEIGNEMENT RENOVE	210
CHAPITRE II. LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT	217
CHAPITRE III. VERS UNE MAITRISE DU DISCOURS	229
CHAPITRE IV. AVENIR DE LA GRAMMAIRE SCOLAIRE	244
Conclusion	262
Annexes	266
Bibliographies	306
Tables des matières	314

INTRODUCTION

Pourquoi entreprendre une étude comparative entre différentes approches grammaticales et s'intéresser particulièrement à la grammaire scolaire ? De nombreuses interrogations gravitent aujourd'hui encore autour de la grammaire scolaire. Celle-ci reste présente dans les préoccupations didactiques et linguistiques par le biais de questions portant sur la présentation de l'information grammaticale, sur le contenu des manuels scolaires ou sur l'image de la langue que les manuels véhiculent. A. Chervel en 1977 s'interrogeait sur l'histoire et l'avenir de la grammaire scolaire à la suite de son étude diachronique :

« Que restera-t-il, dans dix ou vingt ans, de l'actuelle grammaire moderne ? Aura-t-elle, comme certains le pensent, laissé la place à un enseignement beaucoup plus "scientifique" ? Ou s'effacera-t-elle graduellement en laissant à l'enseignement scolaire quelques souvenirs de son passage, comme les groupes nominaux et les niveaux de langue ? » (Chervel A 1977 : 273)

La grammaire scolaire atteint-elle aujourd'hui ses objectifs de scientificité comme le souhaitait A. Chervel dans sa conclusion ? Il est possible, dans un premier temps, de distinguer deux façons d'aborder la grammaire. La première concerne la grammaire considérée par des spécialistes comme les linguistes ou les enseignants. Mais il existe aussi une seconde façon d'aborder la grammaire : celle des débutants, des apprenants en français langue maternelle ou apprenants en français langue étrangère¹. La première façon d'aborder la grammaire semble être définie de façon assez claire : les ouvrages de référence semblent proposer des informations stables et malgré les rééditions, les nouveautés ne foisonnent pas. La seconde est en revanche en constante évolution : les débats sur la façon d'enseigner la grammaire sont nombreux et ébranlent fortement le corps enseignant. Par exemple, des articles de la revue *Pratiques* ont traité des sujets comme « Grammaire et enseignement du français » (*Pratiques* n°33), « La transposition didactique en français » (*Pratiques* n°97/98) ou en 1997 « Grammaire : Linguistique et enseignement » dans le n°33-2 de *La Linguistique*.

¹Nous traiterons ici exclusivement du français langue maternelle mais nous ferons également quelques références à des ouvrages destinés à des étrangers.

Tout au long de cette recherche, nous allons constamment nous interroger sur une question à la fois d'ordre linguistique et pédagogique : comment l'information grammaticale est-elle présentée ? La grammaire scolaire est bien souvent critiquée mais du point de vue linguistique, qu'en est-il réellement ? Ceci concorde avec l'opinion de J.F. Halté à ce sujet :

« En décrivant la langue, elle [la linguistique] s'attaque à la grammaire scolaire qu'elle remet en cause dans ses objets, ses méthodes et ses résultats. » (Halté J.F. 1992 : 37)

D'autres questions doivent nécessairement être posées : la grammaire est-elle un enseignement prioritaire ? Est-elle en train de disparaître ? La grammaire en tant que telle est bien souvent relayée à un second plan comme une composante minoritaire au sein de la discipline plus large qu'est le français.

Où se situe la différence entre grammaire pour spécialistes et grammaire pour apprenants ? Les grandes lignes devraient être les mêmes mais qu'est-ce qui diffère dans la pratique ? La grammaire scolaire est-elle une forme de grammaire descriptive ? Les grammaires pour collégiens sont loin d'être des grammaires descriptives simplifiées, nous chercherons à le démontrer en détail : la grammaire scolaire possède une forme particulière bien à elle, avec un discours propre à sa démarche. L'analyse de ce discours sera riche en renseignements pour permettre de savoir si les manuels scolaires ont énormément évolué depuis l'étude de A. Chervel. Des remarques d'ordre général viennent spontanément à l'esprit pour évoquer les différences les plus importantes entre les types d'approche grammaticale. Cependant ce n'est que grâce à une étude minutieuse des différences entre chaque type de présentation que pourront apparaître les différences réelles entre ces approches de la grammaire.

Une interrogation sur la grammaire et son enseignement est digne d'intérêt parce que l'enseignement grammatical est encore considéré comme rébarbatif et les tentatives pour remédier à ce triste constat sont nombreuses. B. Combettes et J.P. Lagarde (1982) rapportent dans l'article « Un nouvel esprit grammatical » des descriptions évocatrices de ce que suscite l'apprentissage de la grammaire :

« Pour beaucoup, notamment la majorité, semble-t-il, des élèves et anciens élèves se réduit à un simple code de l'usage, centré sur l'orthographe et sur des

exercices (“à blanc”) d’analyse » (...) La grammaire se trouve ainsi limitée à l’aspect le plus rébarbatif du travail scolaire sur la langue et suscite ennui et dégoût. » (Combettes B. et Lagarde J. P. 1982 : 21)

Certains ouvrages ou articles ont déjà apporté des éléments de réponse sur l’évolution de l’enseignement grammatical, comme ceux de A. Chervel ou J.F. Halté, mais ils traitent ce sujet de manière générale. Chaque point de grammaire mériterait pourtant d’être analysé précisément. C’est pourquoi nous allons tenter à travers deux notions, de comparer les différences entre deux types d’approches grammaticales. Nous choisissons ici de traiter de la négation et du complément d’objet. Nous étudierons la présentation des grammaires destinées à la première catégorie que nous avons évoquée précédemment, c’est-à-dire à un public de spécialistes mais aussi à la seconde catégorie : des grammaires scolaires du premier cycle. Le terme de premier cycle fait référence au cycle d’enseignement que les élèves suivent en général de l’âge de onze ans à l’âge de quatorze ans et qui comprend l’enseignement dans les classes de collège de 6^o, 5^o, 4^o et 3^o en France. Cette tranche d’âge correspond à une période de l’apprentissage du français où les mises au point sont très importantes. C’est, par exemple, en 6^o que l’élève découvre une grande partie du vocabulaire grammatical que les classes primaires et élémentaires ne lui ont pas toujours prodigué en totalité. De plus, la scolarité au collège se compose de quatre niveaux, répartis en trois cycles, ce qui devrait permettre un large éventail de présentation². Les informations devraient varier selon qu’elles s’adressent à un enfant de onze ans ou à un adolescent qui atteindra bientôt ses quinze ans. Nous devrions rencontrer un panel de données variées qui pourront être comparées aux informations des grammaires descriptives. En comparant ces deux notions, nous pourrions établir la manière dont les savoirs des manuels se construisent ou non à partir des données issues de grammaires descriptives, des recherches linguistiques et des Instructions Officielles.

Les grammaires analysées dans les chapitres suivants ont été sélectionnées avec soin. Elles sont représentatives de ce que l’ensemble des grammaires du premier cycle présente en général. Plusieurs raisons ont influé sur le choix de ces ouvrages. Tout d’abord, par souci d’étudier au plus juste celles sont effectivement employées, les grammaires observées sont

² Nous verrons pourtant que les présentations de données grammaticales tendent à être identiques dans la plupart des cas.

relativement récentes³. Nous avons ainsi choisi de consulter des manuels qui ont été édités au cours des vingt dernières années pour des élèves du premier cycle. De plus, il s'agit de grammaires concrètement utilisées dans des collèges et éditées par de grandes maisons d'édition. Pour savoir quels étaient les ouvrages en usage, des questionnaires ont été proposés à des professeurs de français de collèges⁴. Ils ont eu pour but d'offrir un rapide aperçu des ouvrages effectivement employés, de connaître les raisons pour lesquelles les professeurs choisissaient tel ou tel manuel plutôt qu'un autre et ils ont permis de recueillir des remarques que les enseignants pouvaient faire à propos de l'utilisation du manuel dans le cadre du cours.

Observer comment les grammaires du premier cycle présentent les notions de *négation* et de la *fonction objet* en comparaison avec des grammaires descriptives ou avec d'autres ouvrages grammaticaux est riche d'enseignements. Ces notions recouvrent des aspects qui ne sont pas toujours abordés de la même façon selon la grammaire consultée. Au cours de l'étude de ces deux notions, nous tenterons de discerner en quoi consistent les diverses approches grammaticales : points communs et différences, pertinence et insuffisances des démarches employées, etc. Nous avons choisi ces deux notions car elles sont toutes deux abordées par les grammaires scolaires et par les grammaires descriptives et de nombreux articles concernent également ces sujets. La négation et la fonction objet sont aussi l'objet de nombreux articles qui concernent aussi bien les spécialistes du français que les débutants. Bien sûr, notre étude n'est pas exhaustive car elle pourrait être étendue à chaque notion étudiée par les élèves du premier cycle. Mais ces deux thèmes pourront être représentatifs de l'ensemble de la présentation des grammaires. Des notions trop imprécises comme celle de la phrase ou celle de mot qui sont omniprésentes dans les grammaires ont, quant à elles, déjà fait l'objet d'analyse et de critique.

Cette recherche suppose un relevé d'informations relativement important concernant les données exposées dans les deux types d'approche grammaticale qui nous concernent. Il ne faudra donc pas s'étonner de trouver à la fois de nombreux renvois à des ouvrages de référence réputés et à des manuels. Nous avons décidé de reproduire fidèlement et dans la mesure du possible l'ensemble des informations grammaticales. Notre recherche s'efforcera ainsi de comprendre le fonctionnement de chaque type d'approche en tenant compte de divers

³ Nous avons choisi des grammaires éditées entre 1980 et 1999. Quelques références antérieures apparaîtront également, mais la majorité des citations provient de cette période.

⁴ Voir annexe 1 et annexe 5.

facteurs qui pèsent sur chaque présentation. Nous insisterons sur l'adaptation des données face au public concerné. Nous aborderons aussi les visées des ouvrages : analyse, étude, apprentissage, consultation ponctuelle, etc. Nous tiendrons compte aussi du poids des Instructions Officielles et de l'avis des spécialistes en didactique et des enseignants en français langue maternelle. Cet examen a également pour but de remettre en cause certaines idées préconçues du linguiste chercheur. En effet, l'intuition du linguiste consisterait peut-être à croire que la plupart des progrès fait en Sciences du Langage sont ensuite repris et appliqués au domaine scolaire, comme si le linguiste était le premier élément d'une chaîne particulière ; la linguistique ne semble pourtant pas toujours être adaptée, du moins c'est ce qu'affirment certains auteurs :

« Elle est réputée difficile ou trop ouverte pour servir de base à un enseignement, parce que ses attendus sont incompatibles avec les bases même de la configuration dans laquelle elle devrait s'insérer. De ce point de vue, la linguistique en demande trop : en s'attaquant aux savoirs anciens, elle compromet insidieusement une finalité de conservation sociale et culturelle implicitement dévolue aux français. » (Halté J.F. 1992 : 38)

Cette chaîne comprendrait le linguiste, le pédagogue, le professeur de FLM, le rédacteur de la grammaire et enfin l'élève. Mais nous voulons montrer que cette conception est erronée dans le sens où, même s'il existe un réel encouragement vers une collaboration entre les champs linguistiques et pédagogiques, ces domaines restent souvent indépendants les uns des autres⁵ : de nombreuses suggestions excellentes restent lettre morte et si des innovations sont enfin acceptées, elles ne le sont souvent que bien des années plus tard. Nous essayerons aussi d'examiner dans quelle mesure et dans quel cas cette intuition du linguiste concernant une potentielle chaîne pédagogique pourrait être réelle. Nous aborderons en conséquence la notion de transposition didactique.

Les grammaires scolaires constituent certes un ensemble peu homogène, mais il est possible de faire apparaître de nombreuses récurrences dans leur présentation. Quelles sont

⁵ Par exemple, dans le cadre d'un questionnaire envoyé aux maisons d'édition, nous avons cherché à savoir quelles étaient les références utilisées par les auteurs des manuels scolaires : la linguistique ne fait pas partie des sources principales choisies par les rédacteurs des ouvrages scolaires de grammaire dans leur conception des manuels.

alors les attentes qui pèsent sur la grammaire scolaire ? Elle devrait être un instrument d'apprentissage immédiat pour écrire et orthographier correctement, mais à plus long terme elle devrait aider à acquérir des compétences plus larges comme la maîtrise de la langue, l'acquisition d'un métalangage utile pour l'approfondissement de sa langue maternelle comme pour l'étude ultérieure de langues étrangères par exemple. Les Instructions Officielles préconisent de manière encore plus précise la maîtrise du discours, qui se distingue de la maîtrise de la langue dans le sens où cette compétence doit tenir compte de la production du discours en contexte :

- « Dans cette perspective, l'objectif du collège est de faire accéder l'élève à la maîtrise des formes fondamentales de discours. Les enjeux correspondants sont :
- le rendre capable de comprendre et de s'exprimer clairement, à l'oral et à l'écrit ;
 - lui fournir les éléments essentiels d'une culture commune. » (Ministère de l'Education nationale 1998 : 15)

L'analyse du contenu des grammaires scolaires de collège fait apparaître d'une part de nombreuses lacunes à des divers niveaux et d'autre part que la transposition didactique n'a pas répondu aux attentes de scientificité. En effet, l'application des théories linguistiques comme celles de la grammaire structurale ou générative s'est bien souvent soldée par un échec à cause, par exemple, d'un travail de vulgarisation plus ou moins habile.

Certains affirmeront peut-être que la grammaire scolaire ne peut qu'exister telle qu'elle est aujourd'hui, comme la somme de savoir-faire ou de savoirs culturels à transmettre. Pourtant, nombre de précisions peuvent être apportées et même d'autres points de vue sur des notions aussi courantes que la phrase, la négation ou tout autre question grammaticale étudiée par des élèves. Notre recherche rend compte, non seulement des apports des grammaires descriptives, mais aussi de quelques descriptions linguistiques qui peuvent être réutilisées pour l'enseignement au collège. Certaines de ces approches ont même été spécialement conçues afin de faciliter le travail des enseignants qui restent souvent démunis devant les difficultés de leurs élèves. Cette recherche sous-entend que les descriptions linguistiques sont didactiquement pertinentes et qu'elles peuvent servir à la construction du savoir de l'élève dans son apprentissage de la grammaire et dans son acquisition de la maîtrise du discours.

Cela signifie que certaines théories, bien qu'en apparence complexes, peuvent être adaptées, comme le prouvent de nombreux exemples contenus dans ces pages. Ces exemples ont justement été retenus pour leur possibilité d'être compris et utilisés par les élèves. Néanmoins toutes ces remarques ne vont pas forcément de soi puisque les descriptions des théoriciens n'ont rien d'un enseignement de la langue, alors qu'il s'agit là de l'objectif premier au niveau scolaire. En considérant cette étude comparative comme un dialogue entre la linguistique et la grammaire scolaire, des points d'accord apparaissent et il est alors possible d'unifier les théories de référence.

La grammaire scolaire ne saurait se passer d'une solide réflexion linguistique et il est nécessaire de présenter certaines théories issues de ce champ de recherche qui pourront être applicables pour la formation des maîtres ou l'enseignement des élèves. Nous avons conçu cette recherche d'abord comme une réflexion générale sur la grammaire scolaire en nous interrogeant sur la constitution des savoirs grammaticaux, puis en présentant une description précise du contenu des manuels du premier cycle. Ensuite une analyse des différences majeures entre les différentes approches grammaticales mettra en valeur les caractéristiques fondamentales des manuels et pour conclure l'examen critique de la quatrième partie est à la fois la somme des reproches évoqués et l'étape nécessaire vers des suggestions pertinentes en vue de l'amélioration de l'information grammaticale. Même si les avis divergent sur la manière d'engager des solutions, on s'accorde généralement pour exiger un enseignement pertinent et adapté. Il s'agit de montrer, exemples à l'appui, comment la grammaire scolaire est une construction et qu'elle n'est ni évidente, ni définitive. Des théories linguistiques peuvent donc être empruntées et utilisées dans les salles de classe. Elles concernent aussi bien des questions de morphologie, de sémantique ou de grammaire textuelle. Ce travail, plus qu'une simple vulgarisation, est une conception pragmatique des savoirs savants en vue d'une amélioration de l'enseignement grammatical.

Partie I.

LES ENJEUX : DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES ET REPRESENTATIONS SCOLAIRES

INTRODUCTION

« L'approche de la grammaire, c'est un peu comme le découpage d'un poulet ou d'un canard. Quand on ne trouve pas la bonne articulation, c'est le carnage » (G. Gross : 1989)

Notre première partie comporte une réflexion d'ordre général sur l'analyse grammaticale et les procédures qu'elle utilise. Elle place son étude dans le contexte d'émergence des savoirs. Elle comprend une réflexion sur les raisons qui expliquent les différentes approches grammaticales coexistantes et aborde dans ce sens les aspects historiques, le rôle et les poids des Instructions Officielles mais aussi le processus de transposition didactique. Elle tente de répondre aux questions suivantes : comment se construisent les savoirs enseignés ? Quelles sont leurs finalités ? Ces questions sont, bien entendu, à mettre en relation avec l'histoire de la discipline. Bien que notre étude ne soit pas diachronique, quelques références historiques sont nécessaires à la compréhension de l'institution de l'enseignement grammatical à l'école. Nous avons pris comme point de départ de notre réflexion les intuitions des linguistes et celles des élèves. Ainsi les linguistes ont souvent l'intuition que l'information fournie dans les milieux scolaires n'est qu'une information simplifiée. Cependant, nous savons que ce travail de simplification n'est pas le seul engagé et que le processus est plus complexe : il ne s'agit pas simplement de choisir telle ou telle information et de la simplifier. Nous verrons tout d'abord de quelle manière s'élaborent les savoirs et nous nous attarderons sur le poids des Instructions Officielles. Nous traiterons aussi plus précisément de la définition de la transposition didactique, phénomène particulièrement important dans le cadre de notre sujet.

Avant d'entrer dans une description précise de chaque approche grammaticale, notre première partie va mettre en lumière les différentes problématiques concernant la constitution des savoirs. Les savoirs scolaires d'aujourd'hui se sont organisés dans l'histoire en fonction

PARTIE I. LES ENJEUX

des attentes qui pesaient sur l'enseignement du français. On peut ainsi évoquer les circonstances historiques dans lesquelles certaines valeurs ont émergé, à la fois, la transmission d'une culture grammaticale traditionnelle mais aussi la nécessité de faire acquérir des connaissances élaborées dans un contexte scientifique rigoureux. Parmi ces circonstances d'émergence, on peut citer principalement le rôle des Instructions Officielles ainsi que la notion importante de transposition didactique qui a largement influencé le champ de la didactique du français langue maternelle.

CHAPITRE I. L'ELABORATION DES SAVOIRS

1. Origine des savoirs

L'analyse de la langue est construite sur certaines catégorisations. Le style propre à la grammaire scolaire propage des idées fausses et les élèves supposent ainsi que les concepts grammaticaux sont des données stables alors qu'ils sont en fait le résultat d'un travail de catégorisation réalisé au fil de l'histoire de la réflexion linguistique. Ces concepts sont le produit d'une activité mentale dont le découpage pourrait être autre. A ce sujet, on lit dans l'ouvrage de M. J. Béguelin :

« Sur le mode d'élaboration des savoirs grammaticaux, on retiendra que les notions les mieux ancrées de la grammaire traditionnelle représentent la cristallisation de concepts à pertinence utilitaire, créés en vue d'une maîtrise de l'écriture et de sa transmission, ou encore en vue de garantir la valeur de vérité des énonciations. » (Béguelin M. J. 2000 : 27)

N'oublions pas que les grammaires naissent avec la nécessité d'enseigner la langue (maternelle ou étrangère). Mais c'est surtout la notion de *cristallisation* qui nous intéresse ici, puisque ce terme traduit bien le statisme de certaines catégorisations grammaticales qui une fois déterminées, sont établies pour toujours. De plus, ces catégories nous semblent la plupart du temps familières, mais sont-elles pour autant toutes pertinentes ? Comme nous l'évoquerons dans le cas de la négation et de l'objet, elles sont familières car elles sont connues et rabâchées par des générations d'élèves. C. Nique (1976) propose une démarche pleine de bon sens, en s'interrogeant au préalable sur la valeur des notions avant de les étudier :

« On prend en général les notions grammaticales les plus courantes (sujet, attribut, complément circonstanciel, apposition...) pour des évidences. Or, il n'est pas évident que chacune de ces notions ait un sens quelconque dans une

PARTIE I. LES ENJEUX

grammaire, et la première démarche d'un raisonnement sérieux (que l'on se place dans une théorie ou dans une autre, là n'est pas le problème) consiste à justifier les notions que l'on utilise, c'est-à-dire à montrer qu'elles peuvent effectivement servir à décrire ou à expliquer raisonnablement un fait de langue. » (Nique C. 1976 : 53)

Le savoir savant qui se différencie des savoirs communs par ses définitions précises et stables et par ses exigences de clarté et de logique ne peut être validé sans cette étape initiale. De plus, un savoir savant devrait éviter au maximum les emplois polysémiques ou l'utilisation de concepts vagues. Il se distingue donc par une grande rigidité définitoire. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, les définitions des manuels scolaires ne remplissent pas ces exigences essentielles.

Une seconde critique peut être adressée au processus de construction des savoirs grammaticaux. Selon A. Berrendonner, tout se passe comme si les élèves et même les enseignants, ne pouvaient comprendre pourquoi telle ou telle notion est à étudier plutôt que telle autre. La seule raison confuse en serait la sacro-sainte maîtrise de la langue :

« Enfin, le plus important est sans doute qu'après les multiples médiations par lesquelles ils ont transité, les objets grammaticaux officiels parviennent à leur destinataires, les maîtres et les élèves, comme des « produits finis » cognitifs, sortis de nulle part, sur lesquels ils n'ont aucune emprise, ni pouvoir créatif, ni droits critiques. Lorsque, dans quelque école secondaire de Suisse Romande, un élève apprend ce que sont les types de P, *pourquoi* apprend-il cela ? Nul ne le sait vraiment ? Qui l'a voulu ainsi ? Ni lui ni son maître, mais de lointaines et anonymes instances de pouvoirs. Des linguistes en quête de notoriété, des maisons d'édition, des technocrates parisiens, des auteurs de manuels, etc. en ont décidé pour eux, un jour ailleurs. Peut-on vraiment appeler ça la maîtrise du français ? » (Berrendonner A. 1999 : 49-50)

Selon le public concerné, l'information grammaticale se présente différemment. Il ne s'agit pas simplement de la quantité d'information qui varie mais de l'information elle-même. F. Ropé définit ainsi plusieurs types de savoirs qu'elle met en relation directe avec la question de la construction des savoirs scolaires et affirme ainsi qu'il y a un net *décalage* concernant le contenu des connaissances.

« Les divers décalages que nous avons identifiés entre le corps de connaissances existant dans le domaine des sciences du langage, le corps des connaissances en train de se construire dans la recherche que nous appelons « le Savoir Savant » d'une part, ce que l'université offre aux étudiants que nous appellerons « savoirs universitaires » et ce que les I. O.¹ prescrivent que nous appelons « Savoirs Scolaires » d'autre part, nous paraît particulièrement éclairant. En effet cette étude nous permet d'identifier les décalages successifs qui participent à la construction des savoirs scolaires et nous permet en particulier d'ouvrir des perspectives de réponses à la question suivante : « Comment se construisent les savoirs scolaires ? » (Ropé F. 1999 : 173-174)

2. Données historiques

La grammaire scolaire connaît sa propre évolution, une histoire indépendante qui ne doit pas être confondue avec l'histoire de la linguistique. Son aventure, il est vrai, est le plus souvent méconnue. On la considère le plus souvent comme une simple vulgarisation de la grammaire générale mais pourtant sa construction est autonome et nous allons voir que la conception d'une grammaire scolaire et d'une pédagogie grammaticale est elle-même devenue la grammaire. A. Chervel (1977) relate avec beaucoup de clarté l'histoire de la grammaire scolaire qu'il unit étroitement à celle de l'orthographe. Tout d'abord, les intentions de l'école des siècles précédents n'étaient pas désintéressées :

«Née [l'école] dans les conflits de la société française du XIX^{ème} siècle, elle est une école de classe. Sans vergogne d'abord, avec plus d'ambiguïté ensuite (...). L'école primaire du siècle dernier n'a évidemment pas pour fonction unique d'apprendre à lire, à écrire et à compter. On n'y lisait pas, on n'y écrivait pas n'importe quoi. La moindre dictée, le moindre texte de lecture, même les exemples de grammaire, tout entrain dans un vaste programme mêlant habilement la « formation » et l'endoctrinement. » (Chervel A. 1977 : 23)

¹ I.O. : Instructions Officielles.

PARTIE I. LES ENJEUX

Sous l'ancien Régime, il n'y a guère de sentiment de culpabilité de ne pas savoir écrire et les innovations dans la langue sont largement tolérées. A la fin du XVIII^{ème} siècle, le peuple parle et écrit peu le français et c'est à cette époque que se construit l'institution scolaire. Depuis, l'école a toujours associé l'apprentissage de l'écriture à celui d'une grammaire. Elle se donne celle-ci comme vérité absolue et les notions présentées sont censées représenter des réalités objectives. Elle est avant tout marquée par le désir de faire apprendre l'orthographe :

« Il fallut donc apprendre l'orthographe à tous les petits Français...Pour cette tâche, on créa l'institution scolaire. Pour cette tâche, l'institution scolaire se dota d'un instrument théorique, d'une conception globale de la langue qu'elle présenta arbitrairement comme la justification de l'orthographe. C'est la première et peut-être la seule « théorie » qui soit enseignée à l'école. Les cinquante millions de Français d'aujourd'hui ont appris à réfléchir sur leur langue dans les termes et avec les analyses qu'elle leur a imposés. » (Chervel A. 1977 : 27)

La lenteur de l'évolution de cette discipline s'explique par les nombreux tâtonnements sous la forme "essais-erreurs" qui marquent toute l'histoire de la grammaire scolaire. Comme nous le verrons dans notre développement, affirmer que la grammaire scolaire est une simple vulgarisation du savoir contenu dans la grammaire descriptive ne correspond pas à une réalité objective. L'école a, au contraire, exercé son autorité sur la recherche linguistique :

« Après avoir éliminé la grammaire générale au XIX^{ème} siècle, la grammaire scolaire, création sans prétention de praticiens obscurs, devait parvenir à exercer son influence jusque sur la recherche linguistique de l'ère structuraliste. Ce n'est pas là une des moindres manifestations de sa puissance que de contraindre les savants à consolider ses propres fondements théoriques. » (Chervel A. 1977 : 283)

3. Une justification par l'orthographe

La tâche qui consiste à enseigner la langue est complexe et cette remarque est valable aussi pour l'apprentissage de l'orthographe. La grande contrainte de l'orthographe repose sur le fait qu'elle est dissociée de l'oral : les élèves sont confrontés à une langue écrite qui se trouve être éloignée de ce qu'ils entendent. L'école a eu donc besoin d'une théorie solide pour justifier l'écriture de la langue. Les grammairiens qui, se sont constitués des observateurs de la langue se sont rapidement établis législateurs de la norme. S'ils étaient tout d'abord spécialisés dans la description des phénomènes langagiers les plus communs, des débats se sont instaurés par la suite, avec comme arguments la référence aux auteurs plus anciens. La grammaire scolaire a essentiellement construit, au cours du XIX^{ème} siècle, une théorie grammaticale de façon indépendante de la recherche linguistique de l'époque. La plupart des notions enseignées en grammaire scolaire sont liées à l'apprentissage de l'orthographe. Malgré les tentatives pour y remédier, l'échec scolaire est toujours omniprésent. La justification par l'orthographe insinue que, même si l'apprenant oublie ses cours de grammaire, les réflexes orthographiques resteront après les années. Mais comment expliquer le lien entre grammaire et orthographe ? L'argument est le suivant : la reconnaissance des catégories grammaticales est impérative pour orthographier correctement. Cela est particulièrement valable pour le cas de l'accord avec l'auxiliaire *avoir* et la reconnaissance du COD² devient alors déterminante.

4. Un enjeu commercial

Même si l'orthographe ou la maîtrise du français sont des objectifs de la grammaire scolaire, l'enjeu financier n'est jamais négligeable. Aujourd'hui encore, les éditeurs des manuels se trouvent devant une double contrainte : être à la fois en conformité avec les Instructions Officielles tout en se démarquant des autres pour se vendre. Le défi est donc, pour chaque manuel, de trouver des atouts particuliers à mettre en valeur. Quel aspect extérieur du manuel fera la différence au milieu des ouvrages des autres éditeurs ? Quel titre sera le plus accrocheur ? Le principe de la collection est, par exemple, un moyen de fidéliser

² Complément d'objet direct.

PARTIE I. LES ENJEUX

la clientèle : en effet, si un manuel est utilisé, les professeurs cherchent souvent à conserver la même collection pendant toute la scolarité, ou tout au moins durant un cycle.

De plus, les librairies ne proposent plus seulement des manuels mais aussi des méthodes pour l'amélioration du français, des Cd-Rom, des fichiers (contenant des exercices), des annales du brevet, des aides à la préparation du brevet qui seraient plutôt à classer dans l'environnement parascolaire. Selon le dossier composé par une librairie, ces ouvrages servent à « débusquer les lacunes, combler les manques, comprendre les notions principales du programme, mémoriser l'essentiel et s'appropriier les méthodologies les plus efficaces ». ³ Des renseignements chiffrés donnent quelques indices sur la rentabilité de ces ouvrages. Selon A. Chervel, des éditions ont permis à des auteurs de faire fortune et quelques-uns des ouvrages sont devenus des best-sellers dont certains atteignent pratiquement le million d'exemplaires ⁴.

« A partir de 1815, on fait de ce noble travail [la rédaction de grammaire scolaire] un objet de spéculation commerciale, écrit Julien Tell, un des premiers historiens de la grammaire ; et il stigmatise la "grammaire marchande", ce "commerce honteux". (...) Mais à côté d'un Chapsal, dont le succès est devenu légendaire, combien d'autres grammairiens ont eux aussi fait de petites fortunes ! Dès 1834, la Petite Grammaire de Lorain et Lamotte qui, après la loi Guizot, fut pour un temps la grammaire officielle de l'école primaire, est diffusée à des centaines de milliers d'exemplaires. Nombreux sont les auteurs dont les manuels ont la chance d'être réédités des dizaines de fois. (...) C'est un véritable déluge de manuels qui déferlent sur la France depuis un siècle et demi. » (Chervel A. 1977 : 92)

Qu'est-ce qui justifie ces nombreuses éditions alors que l'étude des manuels scolaires montre que les mêmes formules reviennent chaque année, édition après édition ? Malgré certains changements, la grammaire scolaire reste teintée de tradition. Dans la partie qui suit nous allons nous attarder sur le rôle des Instructions Officielles et sur la façon dont elles peuvent contribuer à l'explication de la construction de certains types de progression et de savoirs.

³ Selon ce dossier, on comptabilise au moins sept collections en complément des manuels scolaires du collège pour 2003/ 2004 : Collection *réussir au collège*, *Maxi Memento* et *Objectifs Collège* (Hachette Education, Collection *Atouts* (Nathan), les fichiers Vuibert, Collection *L'année de...* (Bordas), Collection *Tout savoir en ...* (Hatier).

⁴ La grammaire de Dussouchet en 1918 affichait 920 000 exemplaires sortis. (Chervel A. 1977 : 92)

CHAPITRE II.

POIDS DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

1. Objectifs des Instructions Officielles

D'un point de vue très général, l'enseignement du français au collège a pour finalité de faire acquérir à l'élève un ensemble de connaissances qui lui permettra de structurer son jugement et de savoir s'exprimer. De façon plus précise, nous pouvons retenir les deux objectifs importants évoqués dans les Instructions Officielles:

« Dans cette perspective, l'objectif du collège est de faire accéder l'élève à la maîtrise des formes fondamentales de discours. Les enjeux correspondants sont :

- le rendre capable de comprendre et de s'exprimer clairement, à l'oral et à l'écrit;
- lui fournir les éléments essentiels d'une culture commune. »

(Ministère de l'Education nationale, *L'enseignement au collège. Français 1998* : 15)

Les Instructions soulignent également que l'étude de la langue n'est pas une fin en soi mais qu'elle doit contribuer à la *maîtrise du discours*. En outre, il faut reconnaître que la grammaire n'a pas toujours bonne presse et qu'elle est généralement considérée comme un enseignement rébarbatif. C'est pour cette raison que les Instructions Officielles recommandent depuis plusieurs années que l'apprentissage de la grammaire soit davantage orienté vers l'expression, afin de rendre l'apprentissage plus vivant. Mais la solution didactique « miracle » pour un apprentissage de la grammaire moins monotone reste encore à trouver :

« Un accord s'est fait depuis plusieurs années sur un principe essentiel : la grammaire doit s'orienter vers l'expression. Un certain flou existe en revanche sur les choix théoriques et didactiques qu'implique une formule au nom de

laquelle des pratiques très diverses se déploient dans la classe. » (Ministère de l'Education nationale, *L'enseignement au collège. Français* 1998 : 46)

2. Analyse des Instructions Officielles

Lors de notre étude, nous avons essayé de contacter des maisons d'éditions pour connaître leur point de vue sur la rédaction des manuels. Nous les avons essentiellement questionnées sur la provenance de leurs informations. Les Instructions Officielles arrivent en tête des réponses en tant que principale source de données. La structure même du manuel est aussi, selon certaines maisons d'éditions, conçue en fonction des Instructions Officielles. La conception même du manuel relève de ce qui est implicitement contenu dans les Instructions et d'une démarche cohérente pour arriver à faire acquérir aux élèves les savoir-faire attendus. Comme tous les autres acteurs engagés dans le champ de la grammaire scolaire, il est nécessaire de prendre un peu de recul avec les textes officiels qui sont le résultat d'un consensus entre différentes instances (Inspection Académique, Ministère ou champ universitaire). Le contenu des Instructions Officielles doit être mis en relation avec les rédacteurs :

« Qu'ils aient la forme d'Instructions Officielles, de documents, d'accompagnement, de circulaires, de nomenclatures grammaticales... les textes officiels sont, en France, écrits à plusieurs voix et résultent de compromis entre des intérêts conflictuels et des positions divergentes sur la discipline. Les réflexions et les propositions s'élaborent dans des lieux différents (Cabinet du Ministre, Inspection Générale, Commissions) et en fonction d'agents noosphériques⁵ hétérogènes (Corps de l'Inspection, universitaires, professeurs des classes préparatoires aux grandes Ecoles, membres d'associations de spécialistes, enseignant du terrain...). » (Petitjean A. 1998 : 10)

Les savoirs sont des synthèses émanant de plusieurs lieux d'étude et par conséquent le contenu des Instructions Officielles peut être soumis à discussion. Outre leur manque de clarté, A. Petitjean avance d'autres reproches, formulés en trois points :

⁵ Ce terme (selon Chevallard) correspond à l'ensemble des acteurs intervenant à plusieurs niveaux dans un contexte didactique.

PARTIE I. LES ENJEUX

- « - la validité, pour l'enseignement, des théories de référence convoquées n'est pas suffisamment exposée, discutée, illustrée ;
- le partage n'est pas fait entre les savoirs pour l'élève et les savoirs pour l'enseignant ;
 - la compatibilité entre des savoirs à enseigner partiellement nécrosés dans la mémoire de la discipline et des savoirs transposés récemment n'a pas été mesurée (cela concerne, essentiellement, la partie *langue* des IO). » (Petitjean A. 1998 : 11)

Il est à noter, d'une part qu'un travail approfondi sur les théories de références est absolument indispensable. D'autre part, une recherche sur les différents types de savoirs et les liens qui existent entre eux, doit être plus largement entamée. Le dispositif des Instructions Officielles semble toutefois connaître une évolution significative qui se caractérise par la **nouveauté** des composantes des Instructions et par le souci d'un **décloisonnement** des disciplines. Qu'est-ce que cela suppose pour les enseignements proposés en collège et particulièrement pour l'enseignement grammatical ? K. Weinland (1999) expose ce que seront désormais les visées et préoccupations des Instructions Officielles. Celles-ci cherchent une nouvelle légitimité concernant trois domaines :

- une meilleure définition de la demande sociale et des objectifs des programmes
- une association entre universitaires, inspecteurs et enseignants en vue de la rédaction des programmes
- et une consultation des enseignants.

Ces projets ne sont pas les seuls. De nouveaux objectifs concernent aussi la cohérence de l'enseignement entre le primaire et le premier cycle ainsi que la mise au point des programmes en collaboration des *disciplines voisines*. Mais tout ceci ne peut se faire qu'en accord avec une nouvelle organisation des écrits officiels. K. Weinland explique :

« Cette nouvelle approche a amené à repenser l'architecture des textes officiels. L'ancien dispositif des « HOPI » (Horaires/Objectifs/Programmes/Instructions) mêlaient en effet des textes de statuts très divers, correspondant à des destinataires différents et souvent imprécis. Le nouveau dispositif se réarticule selon trois niveaux :

Les programmes proprement dits, textes réglementaires, centrés sur l'essentiel, se veulent une chartre reconnue et acceptée par tous (parents, élèves... et pas

PARTIE I. LES ENJEUX

seulement enseignants). Ils évitent donc, en principe, la technicité excessive et le commentaire didactique ; ils devraient être référentiels plus qu'injonctifs ; Les documents d'accompagnement, non réglementaires mais officiellement publiés et diffusés par la direction des lycées et des collèges (...) selon deux axes :

- compléter et expliciter, sur le plan théorique et didactique, les programmes en assumant un propos de spécialistes ;
- introduire des éléments qui ne relèvent pas des programmes *stricto sensu*, mais qui sont des indications pédagogiques ou didactiques (...).

Le troisième niveau est celui de la production didactique qu'appellent les chantiers en cours (...). On citera volontiers à cet égard l'ouvrage *La Maîtrise de la langue au collège*. » (Weinland K. 1999 : 42-43)

Il est incontestable que les Instructions Officielles telles que nous les avons connues jusqu'à présent sont incomplètes face à la demande du corps enseignant. Des aides didactiques sont indispensables ainsi que des compléments théoriques qui doivent accompagner les programmes « en assumant des propos de spécialistes ». Cette phrase nous intéresse tout particulièrement car elle suppose qu'il existe un pont réel de recherche entre les enseignants et les universitaires, entre les programmes scolaires et la recherche. Jusqu'à maintenant, ces deux « mondes » ne semblaient pas toujours collaborer réellement puisque, par exemple, rares sont les universitaires à travailler à la conception des manuels grammaticaux. De plus, le passage par la voie officielle, étape incontournable, génère un temps de décalage important avant l'introduction de nouveautés dans les ouvrages.

3. Formation initiale et formation continue

Dans le même ordre d'idée, F. Ropé compare les Instructions Officielles avec les attentes des cursus universitaires. Sa conclusion en ce qui concerne la linguistique dans les concours CAPES et Agrégation est la suivante :

« La linguistique a fait son entrée et ouvre à une certaine description dont l'axe d'étude peut être synchronique mais aucune référence précise n'est faite aux textes fondateurs de la linguistique, hormis Benveniste (à l'agrégation) : rien concernant Saussure, Chomsky, *a fortiori* les sociolinguistes comme Labov, aucune référence précise aux sémanticiens, à la pragmatique, etc. Une distance par conséquent très grande avec les savoirs en prise sur la recherche dans le domaine des sciences du langage. Un inspecteur général interrogé à ce sujet argue du fait que les linguistes sont incapables de dominer leur divergence. La grammaire scolaire présenterait au moins le mérite d'être stable dans ses catégorisations. » (Ropé F. 1999 : 163)

Cet extrait confirme deux points importants de notre analyse. D'une part, la linguistique n'est pas un domaine réellement pris en compte pour la formation des futurs enseignants. On peut donc en déduire que les enseignants auront peu de connaissances et de référence dans ce domaine. D'autre part, l'inspection générale souhaite donner des références particulièrement stables aux élèves afin de proposer un enseignement qui soit le plus accessible possible : cette citation suppose également que les linguistes ne sont pas d'accord entre eux sur de nombreux points et qu'il s'agirait là de la raison principale pour laquelle la linguistique n'est pas intégrée à la formation des professeurs. Cet argument est pourtant discutable. En effet, il est appartient à toute science d'avoir ses désaccords, chaque discipline possédant ses propres courants de pensées. Il faut considérer ce phénomène comme le cœur même de la démarche scientifique et non comme une faiblesse de la discipline. Il reste donc à savoir pourquoi la linguistique n'est pas davantage enseignée dans les cursus de formation professorale.

B. Combettes considère que les problèmes de l'enseignement sont liés à la formation des enseignants. Il faudrait former les enseignants de manière continue : cette prérogative marque par là une des caractéristiques même de toute démarche scientifique. La science ne

peut se permettre de rester sur des acquis. Proposer une formation continue est une façon de considérer attentivement les progressions en linguistique et particulièrement aux recherches en didactique :

« Bon nombre des difficultés que nous venons de citer⁶ pourraient être atténués par l'intermédiaire de la formation continue des enseignants, et les actions menées par les Missions Académiques, même si elle ne touchent souvent qu'une minorité d'enseignants, sont loin d'être négligeables. Mais il convient de ne pas oublier la formation initiale : les concours de recrutement jouent ici un rôle-clé, dans la mesure où ils établissent une sorte de « programme » national. (...) Il n'étonnera personne que nous terminions sur un point de vue pessimiste et totalement négatif : aucune amélioration, aucun progrès dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle ne peuvent être raisonnablement envisagés si les concours de recrutement ne subissent pas de profondes modifications qui permettraient à la linguistique française d'occuper une place dont l'importance serait en rapport avec le rôle incontestable qu'elle joue dans le domaine didactique. » (Combettes B. 1995b : 94)

La conclusion est semblable dans l'article « Enseigner le français ». Au terme d'une étude précise effectuée à partir des contenus de formations (relevé dans les livrets des universités, horaires hebdomadaires, contenu des enseignements, bibliographies, etc.) et à partir d'enquêtes d'opinion et de terrain, l'article propose des programmes qui incluent un enseignement de la linguistique en relation avec de potentielles futures situations d'enseignement. Ces suggestions pratiques prouvent l'intérêt que suscite cette problématique dans l'ensemble de la communauté linguistique. On notera que cet article inclut un problème que les linguistes ne mettent pas toujours en évidence : la nécessité de proposer une sensibilisation à l'analyse critique au niveau du manuel scolaire. Notre étude essaye de démontrer dans ce sens les limites de cet instrument qui doit donc, par conséquent, être choisi avec soin. L'article conclue de cette manière :

⁶ L'auteur fait ici référence à diverses difficultés rencontrées dans l'enseignement du français langue maternelle parmi lesquelles nous pouvons mentionner : des confusions à divers niveaux (grammaire de texte / grammaire textuelle), un poids omniprésent des découpages traditionnels, la distinction entre l'oral et l'écrit qui ne prend pas en compte les descriptions de l'oralité, etc.

PARTIE I. LES ENJEUX

« D'un côté, on a bien noté la désaffection de certains étudiants pour la langue, encore assimilée à la grammaire scolaire. De l'autre, on découvre, pour peu qu'on sache l'éveiller, un réel potentiel d'intérêt, lié à leur sensibilité littéraire. (...) A la dichotomie entre initiation à la linguistique générale et préparation du concours, il faudrait substituer une démarche programmée sans jamais perdre de vue les applications possibles en français. On pourrait envisager d'aborder, en veillant à mettre les étudiants en situation de recherche :

- en synchronie : éléments de phonétique et de phonologie en liaison avec l'étude de l'orthographe, principes de morphologie, cours complet de syntaxe, double approche du lexique (structure et étude lexico-sémantique des mots en contexte), grammaire de texte, énonciation ;
- en diachronie : histoire de la langue, ancien français, langue du XVI^{ème} siècle, langue classique, français moderne et contemporain. (...)

Dans le même temps, une formation à l'analyse critique et aux choix des manuels serait souhaitable pour que les stagiaires cessent de confondre grammaire de référence et ouvrage scolaire. » (Elalouf M. L. , Benoît J. P. et Tomassone R. 1996 : 97- 98)

C'est seulement une meilleure formation en linguistique qui permettra aux enseignants de français, d'une part de se montrer critique envers certains manuels et d'autre part, de retenir essentiellement des manuels fiables. Le professeur⁷ que nous avons interviewé a évoqué le problème de manuels choisis par l'ensemble des professeurs mais qui ne convenaient pas aux élèves. La question du choix des manuels paraît réellement lourde de sens pour le déroulement des cours de grammaire. Cette réflexion pourra permettre, selon les termes d'A. Englebert⁸, le passage *d'une grammaire normative à la grammaire intelligente* :

« Des enseignants de français mieux formés linguistiquement seraient à même de donner à ces contenus qui sont devenus les programmes de français des contenus appropriés ; de relever les failles et les erreurs dans la conception des manuels de grammaire française (...). Mieux préparés aux pratiques de la linguistique, ils pourraient aussi et surtout amener leurs élèves à faire avec eux

⁷ Voir annexe 6.

⁸ Cet article s'articule en priorité autour de phénomènes constatés en Belgique francophone et dans les Universités belges mais ces remarques sont aussi valables pour l'enseignement de la grammaire en France.

cette démarche d'évaluation du manuel, d'investigations dans leur propre connaissance de la langue, de formulation complète et adéquate des règles qui l'organisent. » (Englebert A. 1995 : 33)

4. Le livre du professeur

Le manuel du professeur fait partie des éléments de repère qui alimente les savoirs scolaires. En effet, les Instructions Officielles y sont souvent citées et commentées. C'est aussi dans le manuel du professeur que les enseignants devraient pouvoir trouver des conseils pour améliorer leur démarche. Ils sont peu nombreux : toutes les éditions ne proposent pas nécessairement un livre du professeur correspondant à chacune de leur collection. De plus, il s'agit seulement du corrigé de la plupart ou de tous les exercices contenus dans l'ouvrage de l'élève. On trouve parfois des index thématiques à la fin des ouvrages comme dans *Grammaire française 6^e/ 5^e. Livre du professeur* (Mauffrey A. , Cohen I. : 1990.) qui permettent de lier certaines notions à étudier. En fait, l'introduction des ouvrages destinés aux élèves ou les avant-propos sont souvent plus prolixes sur les visées du manuel et on peut penser à juste titre qu'il est en premier lieu une note aux professeurs et parfois aux parents.

Dans l'avant-propos de *Français 3^e Tout simplement* (Campoli C. , Deuil M. , Garcia M. , Guesdon S. : 1999) les auteurs s'adressent aux professeurs. Il présente le manuel comme un ouvrage pratique ayant « la particularité de présenter en un seul volume et le plus simplement possibles toutes les activités de la classe de français : lecture, expression écrite et orale, pratique raisonnée de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe), analyse de l'image. » Il s'agit rarement d'une aide méthodologique pour une démarche didactique originale.

Pourtant quelques ouvrages se démarquent des autres : *Grammaire et Expression 5^e. Livre du professeur* (par C. Cazanove, B. Chevalier, M. Gey, J. Pruvost et M.F. Sculfort)⁹ présente ainsi une bibliographie relativement complète avec à la fois des ouvrages de référence (grammaire descriptive, dictionnaire de linguistique) et des ouvrages d'approfondissement sur les sources de la linguistique structurale, l'analyse des constituants, le verbe, la syntaxe fonctionnelle et l'énonciation. Les enseignants attendent souvent des instructions de la part

⁹ Cet ouvrage possède aussi une remarquable présentation sur "la mémoire et ses lois". Le point fort de ce chapitre est de démontrer aux enseignants qu'un élève qui ne comprend pas que les connaissances pourront être réutilisées ultérieurement retient moins bien ses leçons qu'un élève qui sait que telle ou telle donnée lui sera utile plus tard. Cet argument fort permet d'insister sur l'importance de la définition des objectifs dans la classe.

PARTIE I. LES ENJEUX

des ouvrages mais ils n’y trouvent, à leur regret, que des corrigés. Des recommandations existent mais sont rares : le plus souvent, seul le sommaire ou la présentation de la collection en contient quelques uns. Ceux-ci se composent habituellement d’un rappel des Instructions Officielles et de tableaux ou de listes d’objectifs pour la classe¹⁰. Ces dernières années, les commentaires s’étendent sur la définition de la maîtrise du discours opposée à l’étude de la langue et sur l’étude de l’oral. De manière concrète, des définitions relatives à la notion de décloisonnement et sa mise en pratique occupent également de manière prépondérante les pages d’introduction du manuel du professeur. Dans *Grammaire et Expression 5^o. Livre du professeur* par C. Cazanove, B. Chevalier, M. Gey, J. Pruvost et M.F. Sculfort, les nouveautés liées au programme sont exprimées de la manière suivante :

« L’enseignement de la grammaire n’est pas une fin en soi. Résolument orienté vers une pratique effective des discours écrits et oraux, il se situe donc plus nettement dans une perspective de grammaire de l’énonciation et des textes et prend en compte l’évolution des travaux linguistiques depuis vingt-cinq ans. »
(Cazanove C. , Chevalier B. , Gey M. , Pruvost J. et Sculfort M.F. 1997 : 13)

Effectivement seule une prise en compte des travaux linguistiques permet d’éclaircir des points particuliers qui peuvent être, par exemple, abordés dans les manuels du professeur. De la même manière, l’oral ne doit plus être pensé en terme de poésie ou de lecture d’exposés préparés. Cette citation confirme le besoin de puiser des activités dans d’autres sources :

« La langue orale fait l’objet d’un enseignement spécifique qui ne se limite pas à des situations d’écrit oralisé (récitation, jeux théâtral, etc.). Se fondant sur les travaux du Conseil de l’Europe sur l’apprentissage des langues et sur certaines méthodes d’apprentissage du français langue étrangère, les fiches de langue orale dynamisent un apprentissage indispensable, distinct des compétences en langue écrite, et reconnu pour sa spécificité. » (Cazanove C. , Chevalier B. , Gey M. , Pruvost J. et Sculfort M.F. 1997 : 14)

Cependant, nous avons également des exemples de manuels destinés aux enseignants qui proposent des références linguistiques complètes et précises. Ainsi le *Nouvel Itinéraire*

¹⁰ Cette remarque est valable seulement pour les livres les plus récents.

PARTIE I. LES ENJEUX

grammatical (1977) qui fait partie des documents pédagogiques réservés aux professeurs, offre une large bibliographie : dans une bibliographie d'ordre général intitulée « *Ouvrages et Revues essentiels pour l'enseignement de la grammaire française* », on retrouve de nombreux manuels de linguistique générale ainsi que des références à Benvéniste, Jakobson ou Saussure. Des revues comme *Langages*, *La Linguistique* ou *Le Français dans le monde* sont également répertoriées. De plus ce complément d'information prend soin de donner une bibliographie pour chaque notion étudiée par la classe. A la fin de chaque chapitre qui procure conseils et méthodes, cet ouvrage propose quelques références précises à des revues ou des auteurs qui font autorité en la matière. Ainsi par exemple, en ce qui concerne les déterminants, il propose de consulter l'article de Chevalier¹¹ dans *Le Français moderne* (1966) : « Eléments pour une description du groupe nominal. Les pré-déterminants du substantif » ou les études de Guillaume sur *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française* (1919). Il est encourageant de voir que ces références bibliographiques renvoient à des approches linguistiques et non seulement pédagogiques.

Notre deuxième chapitre a souligné le poids des Instructions Officielles qui jouent un rôle déterminant dans la conception des manuels scolaires. Si celles-ci mentionnent des objectifs à atteindre, les moyens concrets pour y parvenir ne sont pas clairement évoqués. De plus, un décalage important entre le contenu des Instructions Officielles et les cursus universitaire semble être responsable de nombreuses lacunes dans l'enseignement. Enfin, le manuel du professeur est un outil où les Instructions Officielles sont largement reproduites mais ne donnent pas de conseils effectifs et reste fréquemment un répertoire de corrigés d'exercices. Nous allons maintenant aborder la question de la transposition didactique, notion qui reste au cœur de nombreux débats lorsqu'on traite des enjeux entre les descriptions linguistiques et les représentations scolaires.

¹¹ Cependant aucune justification sur le choix de cet article n'est apportée.

CHAPITRE III.

LA NOTION DE TRANSPOSITION

DIDACTIQUE

1. Définitions et objectifs

Notre étude serait incomplète si elle ne faisait pas mention du concept de *transposition didactique*. Que signifie cette expression essentiellement utilisée en didactique ? Cette notion a eu un succès incontestable et a fait couler beaucoup d'encre. La transposition a touché de nombreuses disciplines et s'est démarquée dans un contexte d'émergence de la didactique. Elle a permis également la reconnaissance de la didactique en tant que discipline scientifique et désigne « les transformations que subit un savoir donné lors de l'exposition didactique. » Elle fait référence au passage du *savoir savant* au *savoir enseigné*. Ceci se justifie totalement dans le sens où une certaine distance est toujours de rigueur entre différents types de savoirs. Le schéma du célèbre triangle didactique composée de l'enseignant, de l'apprenant et des savoirs a le mérite d'être simple et récapitulatif d'une situation largement plus complexe. Interprétée de diverses manières, la transposition didactique a aussi été de nombreuses fois critiquée.

Pour notre part, nous ne souhaitons pas faire de cette recherche une application de cette théorie. Trois aspects de cette conception nous semblent insuffisants. Le terme de « transposition » n'est sûrement pas celui qui convient le mieux à notre étude. La définition générale de *transposition* selon Littré est : « Mettre une chose à une autre place que celle où elle était, où elle devait être ». Cette définition donne davantage l'image d'une information qui aurait été déplacée de son contexte premier. A ce propos J. F. Halté (1998) signale les imperfections de cette appellation :

« Qu'on le veuille ou non en effet, le terme de *transposition* comporte l'idée que l'on prend ici pour poser ailleurs et que, arrachant le savoir à son contexte originel, le décontextualisant, puis le déposant dans un autre contexte, le recontextualisant, on change le sens et la valeur du savoir. » (Halté J. F. 1998 : 173)

De plus, le triangle didactique n'est pas à envisager comme une formule valide pour toutes les situations. Cette vision du complexe pédagogique est immensément réductrice. Au regard de certains exemples, la transposition didactique n'a pas toujours été bénéfique. L'application des théories linguistiques comme celles de la grammaire structurale ou générative s'est bien souvent soldée par un échec à cause d'un travail de vulgarisation plus ou moins habile. Il paraissait sans doute efficace d'importer des savoirs scientifiques dans le but d'améliorer l'enseignement grammatical. Pourtant l'analyse du contenu des grammaires scolaires de collège fait apparaître de nombreuses lacunes. H. Huot, dans cette optique, émet une critique virulente envers toutes ces applications hâtives qui n'ont permis aucune avancée sérieuse :

« Car sans voir ni même apercevoir les problèmes – théoriques et pratiques – que pose l'application de la linguistique à un domaine et à des objectifs qui ne sont pas les siens, certains ont cru qu'il allait suffire de transposer au niveau scolaire, sans précautions particulières, les résultats présentés par les chercheurs pour que les problèmes strictement pédagogiques se résolvent par magie, et que les élèves aient tous, rapidement, une égale maîtrise du français courant et correct. Ces malentendus ont été amplifiés par la floraison et la diffusion commerciale massive de livres et de manuels mal faits, et dangereux en ce qu'ils véhiculaient des bribes de théories mal assimilées et mal présentées¹². » (Huot H. 1981 : 5)

Ces reproches pourraient expliquer une certaine crainte de la part des professeurs envers les théories linguistiques. En effet, celles-ci n'ont pas toujours réussi à répondre à leur attente et malgré des stages d'initiation à la linguistique, certains d'entre eux ne reconnaissent pas la valeur potentielle de cette formation¹³. Il est vrai qu'une théorie linguistique n'a rien à voir avec la grammaire scolaire, si celle-ci en tant que discipline scientifique ne sait pas s'adapter au contexte scolaire. Notre recherche, quant à elle, rend compte de quelques descriptions linguistiques qui peuvent être réutilisées pour l'enseignement au collège. Certaines approches ont même été conçues afin de faciliter le travail des enseignants¹⁴. Elle sous-entend que les descriptions linguistiques sont didactiquement pertinentes et qu'elles peuvent servir à la construction du savoir de l'élève dans son apprentissage de la grammaire et de son acquisition

¹² Pour un exemple précis de ce phénomène voir le paragraphe suivant qui développe le cas des types de phrase.

¹³ Au cours de certains de nos entretiens, les professeurs gardaient seulement des souvenirs « d'arbres » de leur contact avec la linguistique, en se référant à la grammaire générative.

¹⁴ Voir à ce sujet les exemples des annexes 9, 10 et 11.

de la maîtrise du discours. Cela signifie que certaines théories, bien qu'en apparence complexes, peuvent être adaptées, comme le prouvent de nombreux exemples contenus dans ces pages (ceux-ci ont justement été adaptés pour leur possibilité d'être compris et utilisés par les élèves). Ces affirmations ne vont pas forcément de soi puisque les descriptions des théoriciens n'ont rien d'un enseignement de la langue alors que c'est là que se situe l'objectif premier au niveau scolaire.

2. Exemple d'une transposition

Pour évoquer le cas d'une transposition didactique, nous aimerions citer le cas des types de phrase. Nous empruntons le récit suivant à A. Berrendonner (1999) dans son article « Histoire d'une transposition didactique : les Types de Phrase ». Pour replacer le contexte de l'apparition de cette notion, il faut préciser qu'elle était absente des manuels scolaires jusqu'à une période assez récente :

« La notion de types de phrase est un produit intellectuel des plus récents. Jusqu'aux années 1960, on n'en trouve aucune trace dans les manuels scolaires. Ceux-ci se contentent, tout au plus, d'évoquer l'opposition actif/passif en termes de voix dans le tableau de conjugaison verbale, et parfois de mentionner la segmentation (= « emphase ») au nombre des procédés de style ou de rhétorique recommandables pour des raisons d'expressivité. Mais ces manuels ne comprennent jamais de chapitre consacré à une description synoptique des structures de phrases. Lorsque ses premières formulations apparaissent dans les livres de classe au début des années 1970, la théorie des types de P fait donc figure d'innovation *ex nihilo*, qui ne s'enracine dans aucune tradition didactique préexistante. C'est au contraire un pur produit des spéculations de certains linguistes de l'époque, qui s'est trouvé brusquement importé dans la grammaire scolaire. » (Berrendonner A. 1999 : 37-38)

Effectivement, autour des années 1975, de nombreux ouvrages de l'enseignement secondaire reproduisaient la description de Dubois et Dubois-Charlier. A. Berrendonner analyse cette « conversion » de la théorie en produit scolaire dans le cadre de deux motivations particulières. La première concerne la promotion du chiffre d'affaires de sa maison d'édition et la seconde a trait à la recherche de scientificité plus grande pour la grammaire scolaire. Cependant la transposition didactique suscite des questions sur la façon dont celle-ci s'est

produite. La manière dont s'est effectuée la transposition a évacué le modèle de départ et ce qui constituait la valeur de la description n'a pas été importée dans le modèle proposé aux élèves. *Transposition* signifie davantage que "importation" problématique :

« La transposition didactique opérée n'apparaît donc fondée ni sur un diagnostic préalable des besoins de l'élève, ni sur une réflexion attentive concernant les objectifs assignables à l'enseignement grammatical. La seule logique qui l'inspire est celle de l'auto-qualification d'un produit conceptuel (et commercial) par son instance de production : les auteurs de la théorie des types de P, au nom de l'autorité que confère la science, posent en principe que la science, et donc la théorie des types de P, est une chose bonne à enseigner. Ce genre de transposition n'a ni motivation ni finalité en dehors du contenu notionnel qui y donne matière : celui-ci est considéré comme une valeur en soi, dont il est conséquent légitime de chercher à étendre l'audience (ou à élargir le marché). » (Berrendonner A. 1999 : 42)

3. Transposition vs réduction

Même si différentes positions s'affrontent au sujet de la notion de transposition (ses définitions, ses constituants, sa valeur pragmatique, etc.), il ne faudrait pas pour autant occulter le thème de la didactique de l'enseignement. Quoiqu'il en soit, les manuels scolaires ne peuvent être conçus sans un minimum de lien avec une théorie linguistique sous-jacente. C. Feuillard insiste ainsi sur le fait que les grammaires destinées à l'enseignement doivent nécessairement répondre à certaines contraintes liées à leur constitution :

« Une grammaire appliquée à l'enseignement devrait s'inspirer explicitement d'une théorie linguistique, car les choix du grammairien ne peuvent être strictement empiriques, c'est-à-dire liés uniquement aux données linguistiques et aux impératifs psycho-pédagogiques. Ils doivent s'appuyer sur une conception globale du fonctionnement de la langue, qui va dicter en partie non seulement le contenu, mais son organisation et sa présentation, ainsi que la démarche d'analyse, l'objectif restant la description et la production. Il n'est pas indifférent, par exemple, qu'une langue présente une langue "standardisée", ou au contraire montre et explique l'existence d'usages variés. » (Feuillard C. 1997 : 17)

Il est incontestable que la linguistique, de son côté, s'interroge sur la langue et son devenir mais les questionnements touchent aussi à des questions d'ordre plus pragmatique. Il faut admettre que le milieu universitaire tend à trouver des applications dans le milieu scolaire : les recherches effectuées peuvent se révéler d'une aide précieuse dans l'enseignement. A ce sujet, on peut prendre en exemple de nombreux articles de la revue *Pratiques* consacrés à l'enseignement. En revanche de nombreuses interrogations concernent encore le processus de "didactisation" et les raisons qui font que certaines conceptions sont plus facilement adoptées puis partiellement ou totalement introduites dans le champ de l'enseignement :

« Pourquoi telle théorie se pédagogise-t-elle plus ou moins vite qu'une autre dans des manuels, des méthodes ou des pratiques de classe ? S'il y a des résistances ou des ouvertures, d'où viennent-elles ? Ces phénomènes doivent-ils être imputés au degré de théorisation de la théorie en question ? Au type de fonctionnement de la structure d'accueil ? Au fait que la théorie linguistique porterait ou induirait une conception psychologique de l'apprentissage (par exemple, les hypothèses behavioristes dans le distributionnalisme américain ou les aspects innéistes des fondements de la GGT) ? Si telle théorie dite de référence s'est partiellement imposée, a-t-elle été « choisie » ou faut-il attribuer sa domination au hasard, à la mode, au caractère aléatoire de sa diffusion, etc. ? » (Chiss J. L. et Puech C. 1998 : 15-16)

Suite à cet exemple, notre thèse est de montrer que le concept de transposition didactique n'est qu'une représentation idéale du transfert des savoirs. En effet, en comparant les différentes approches grammaticales, force est de constater l'abîme qui les sépare. La nécessité d'une mise en forme distincte est compréhensible, mais les incohérences et autres insuffisances ne le sont pas. Il n'est pas pertinent de parler de « transposition didactique » quand *savoirs savants* et *savoirs enseignés* sont si éloignés l'un de l'autre. Il s'agit plutôt d'une **réduction** didactique. A. Berrendonner affirme que :

« D'une part, comme l'a très bien montré A. Chervel, la doctrine grammaticale scolaire s'alimente périodiquement de produits conceptuels empruntés à la science du langage (ou à ce qui en tient lieu). Ces emprunts sont généralement

consécutifs à l'émergence d'un paradigme théorique ou méthodologique nouveau, en passe de s'imposer comme dominant (grammaire générale, grammaire historique et comparée, grammaires formelles...). Ils semblent donc répondre toujours à une seule et même motivation : intégrer au contenu enseignés les acquis les plus notoires de la science contemporaine. Cet objectif de scientificité ne date pas de la dernière réforme de l'enseignement du français. La grammaire scolaire lui doit la plupart des notions qui la composent. Cela veut dire qu'elle est fondamentalement conçu comme un descriptif homologue des modèles scientifiques, visant les mêmes buts, mais adressé à une autre catégorie de consommateurs. Bref, sa vocation première est d'être un *modèle réduit* de la linguistique. » (Berrendonner A. 1999 : 48)

L'appellation *transposition* ne convient pas également en cas d'absence de relation réelle entre le niveau de recherche en linguistique et le niveau des grammaires scolaires. Il n'y a pas de lien donc pas de transposition directe. Par exemple, les rédacteurs des grammaires scolaires sont souvent des professeurs de français et il est vrai qu'ils ont conscience des difficultés concrètes des élèves et de la logique de la salle de classe. Mais l'opinion des linguistes n'est pas prise en compte. Dans la mesure où il n'y a pas contact entre linguistique et l'enseignement grammatical au collège, il n'y a pas transposition didactique selon la définition suivante : passage du savoir savant au savoir enseigné.

Cette première partie a permis de rappeler les circonstances d'élaboration des savoirs scolaires. Des influences historiques, le poids des Instructions Officielles et de nombreux travaux plus ou moins récents en didactique constituent le bouillon de culture où se construisent les savoirs grammaticaux. La didactique du français, quant à elle, est une situation en émergence. Sa spécificité n'est pas encore bien définie mais elle traite surtout de la situation en classe de français langue maternelle. Elle couvre les pratiques scolaires ayant trait à l'enseignement de la langue. La transposition didactique est une réflexion sur les savoirs et leurs natures (leur condition d'émergence historiques, contexte social...), elle concerne donc aussi la formation des enseignants et la représentation que ceux-ci se font de la discipline qu'ils enseignent. Les enjeux de natures différentes expliquent alors les décalages ou les cas de transpositions incohérentes du savoir entre ces centres de réflexion de l'enseignement grammatical.

Partie II.

Comparaison entre ouvrages grammaticaux et manuels scolaires

CHAPITRE I. DEFINITIONS

Ce premier chapitre succinct a pour objectif de donner des définitions qui seront utiles tout au long de notre réflexion sur la grammaire. Les grammaires scolaires seront au centre de nos préoccupations, il convient donc au préalable de relever quelques détails concernant les définitions de la grammaire dans son acception la plus vaste pour ensuite la distinguer de la linguistique. Enfin nous évoquerons les circonstances de la naissance des premiers ouvrages grammaticaux, ce qui nous donnera quelque indices sur les vocations des grammaires. Nous retiendrons alors les caractères descriptifs et normatifs de ces ouvrages.

1. Première approche

P. Guiraud (1961) propose dans son introduction cette brève définition de la grammaire :

« La grammaire est l'art qui enseigne à écrire et à parler correctement ; elle codifie et édicte l'ensemble des règles faisant autorité dans un parler donné en vertu d'une norme établie par les théoriciens ou acceptée par l'usage. » (Guiraud P. 1961 : 5)

Pour débiter, essayons d'analyser cette première approche. Cette première définition va nous permettre de donner un point de vue général sur le rôle de la grammaire. Elle a effectivement l'avantage d'évoquer l'importance de la norme et d'opposer celle-ci à l'usage. En effet, « *correctement* », « *codifie* » et « *règles* » suggèrent la fonction normative de la grammaire. Tout au long de cette étude, il sera largement question de la norme et il est nécessaire de garder présent à l'esprit cette notion pour comprendre la raison d'être de la grammaire et en particulier de la grammaire scolaire. Quant à son histoire, cette discipline possède un long passé. J. Lyons précise dans son *Introduction à la linguistique théorique* qu'elle est née en Grèce :

« La grammaire traditionnelle, comme tant de nos traditions humanistes, remonte à la Grèce du V^{ème} siècle av. J.C. ; pour les Grecs la grammaire a dès le

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

début fait partie de la philosophie, c'est-à-dire de l'étude générale de l'univers et des institutions sociales. » (Lyons J. 1970 : 7)

Cette discipline qui semble dater de plusieurs millénaires a-t-elle connu des changements ces dernières années ? Que penser de l'opposition grammaire / linguistique ? La grammaire scolaire n'est-elle qu'une grammaire simplifiée ? Les paragraphes suivants vont relever quelques ambiguïtés définitoires et tenteront d'apporter des réponses à certaines de ces questions.

2. Ambiguïté des termes

Selon B. Combettes et J. P. Lagarde¹, il existe de nombreuses acceptations du mot grammaire :

- une propriété de toute langue
- une discipline scientifique
- une branche de la linguistique
- un ensemble de symboles reliés entre eux par un ensemble ordonné de règles
- l'art décrire et de parler correctement
- une activité scolaire
- des produits manufacturés et commercialisés².

Nous allons nous intéresser à la discipline mais surtout à l'ouvrage en lui-même puisque notre thème concerne les manuels grammaticaux scolaires. La distinction engendrée par la nature du déterminant : l'article défini « la » (dans une expression comme « *la grammaire* ») et l'article indéfini « une » (par exemple, dans « *une grammaire scolaire* ») permettent de marquer une divergence entre la discipline pour le premier cas et l'ouvrage pour le second. Il peut être adéquat de se demander si l'élève est conscient de cette distinction : il est possible que, dans l'esprit de l'élève, ces deux entités ne soient qu'une seule et même chose. Le manuel contiendrait ainsi toute la grammaire et cet ouvrage constituerait par là un ensemble clos. Nous verrons longuement dans la suite de notre exposé que les manuels entretiennent

¹Selon Littré, il existe plusieurs définitions du terme *grammaire*, les deux qui vont nous intéresser sont les suivantes :

a. L'art d'exprimer ses pensées par la parole ou par l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le bon usage.

b. Livre où les règles du langage sont expliquées.

² Voir Combettes B. et Lagarde J. P. 1982 : 13.

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

largement cette illusion dans l'esprit de l'élève et nous citerons quelques uns des facteurs responsables de cette croyance. Dans tous les cas, le terme de "grammaire" est délicat en fonction du contexte dans lequel il figure. Sa définition pourra varier selon que son acception se trouve dans le cadre d'une théorie linguistique ou que celle-ci est envisagée dans une perspective didactique. Dans le cadre pédagogique, la grammaire doit à la fois proposer une description fidèle de la langue mais aussi se révéler un outil précieux dans la production de discours. J. Stéfaniini propose une toute autre approche mais qui concerne la grammaticalité cette fois. Il expose son point de vue de cette façon :

« En revanche, quand on demande à un informateur « est-ce que vous diriez - ça ? », « est-ce que vous entendez dire ça ? », « est-ce que cette forme appartient à votre langue ou n'y appartient pas ? », des réponses par « oui » ou par « non » ont une chance d'être valides et sérieuses. Et finalement la grammaticalité, c'est cela. Cela consiste à sonder la conscience d'un auditeur en lui demandant : « est-ce que cet énoncé vous choque ou ne vous choque pas ? », « est-ce que vous diriez, vous, cela ? ou vous ne le diriez pas ? » (Stefanini J. 1994 : 259)

Dans cette définition de la grammaticalité, c'est le point de vue du locuteur qui semble être déterminant, c'est-à-dire l'intuition de la validité ou non d'un énoncé qui constitue sa grammaticalité. Nous verrons que les grammaires scolaires ne l'entendent pas de cette façon et que si la notion d'agrammaticalité ne se dévoile pas en ces termes, elle hante inlassablement les ouvrages scolaires.

3. Vocations des premières grammaires

L'activité grammaticale existe depuis longtemps, mais il est intéressant de savoir comment sont nées les premières grammaires. Nous avons évoqué que pour J. Lyons, la grammaire en tant que discipline apparaît dès la Grèce ancienne. Mais qu'en est-il des ouvrages de grammaires ? Contrairement à ce qui semblerait évident, les premières grammaires françaises apparaissent non en France, mais en Angleterre. Elles étaient conçues initialement dans le but de pouvoir faciliter les échanges commerciaux entre les deux pays. R. L. Wagner et J. Pinchon (1991 : 13) nous montrent que ces grammaires étaient bien

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

souvent des grammaires de bon usage présentées sous la forme : « Dites... et ne dites pas ». Comme nous le verrons plus loin, ce type de présentation a continué à être proposée. M. N. Gary-Prieur (1985) précise d'autres objectifs de la grammaire dans la définition suivante :

« La grammaire est une discipline très ancienne. A titre de point de repère, disons que la première grammaire connue est la description du sanskrit de Panini, qui date, pense-t-on, du IV^{ème} siècle avant Jésus-Christ. Cette discipline s'est d'emblée constituée par rapport à des objectifs pratiques :

- expliquer des textes anciens (Homère pour les grammairiens grecs, les textes védas pour les grammairiens indous) ;
- apprendre une langue étrangère (l'une des premières grammaires françaises, celle de Palsgrave (1530) a été écrite pour enseigner le français à la princesse d'Angleterre, dont Palsgrave était le précepteur)
- enseigner l'art d'écrire et de parler correctement sa propre langue. » (Gary Prieur M.N. 1985 : 9-10)

Même si M. N. Gary-Prieur considère ces aspects comme essentiellement pédagogiques, et même si elle ajoute des vocations normatives et spéculatives à la grammaire, nous ne pouvons nier que, dans le cas de la grammaire scolaire, c'est essentiellement la dimension normative qui domine. Le premier objectif de toute grammaire a sans doute été de pouvoir aider à communiquer. Avec le temps, la discipline a pris de l'ampleur et a affiné ses objectifs. Il fallait non seulement que la grammaire puisse être une aide efficace à la communication mais également qu'elle fasse connaître et respecter un certain nombre de règles en accord avec le système de la langue. La discipline a, par la suite, davantage défini son rôle et son objet d'étude. Selon P. Guiraud, l'objet de la grammaire est :

« (...) d'identifier, de décrire, de classer les formes dont la langue dispose en reconnaissant quelles oppositions le système rend possibles, quelles il réalise, quelles il ignore et pourquoi. » (Guiraud P. 1961 : 5)

Ainsi la grammaire devrait avoir pour but une description complète des différentes règles de la langue, qu'elles soient d'ordre phonologiques, syntaxiques ou lexicales. Mais il ne faut pas oublier que, si le champ des connaissances grammaticales est illimité, la

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

description grammaticale, elle, est conditionnée dans un manuel, quelle que soit sa nature. L'opposition entre le caractère infini de l'un et fini de l'autre ne peut guère disparaître. Cependant, il est possible de construire des ouvrages dont le but est de décrire la langue de façon systématique comme le font la plupart des grammaires descriptives. Ceci nécessite évidemment un choix quant à l'information qui sera proposée. La linguistique, depuis le début du siècle, tente de son côté, de réunir des descriptions de la langue sans les juger d'un point de vue normatif. Après cette phase préliminaire, voyons quels types d'approches grammaticales sont envisageables dans la suite de notre réflexion. Il est, en effet, indispensable de définir précisément à quoi correspond la grammaire scolaire, la grammaire dite « descriptive », les articles de recherche, la grammaire destinée aux étudiants FLE et enfin les ouvrages de vulgarisation. Les trois premiers seront largement cités et il convient donc d'explicitier les raisons de ce choix. C'est le chapitre suivant qui se chargera de répondre à ces questions.

CHAPITRE II. DESCRIPTION ET DELIMITATION DES DIFFERENTES APPROCHES GRAMMATICALES

Bien que la grammaire scolaire soit le sujet principal de notre discussion, nous avons choisi de repérer les différences entre ce type de manuels et d'autres ouvrages. Nous ferons donc référence au rapport entre grammaires descriptives, ouvrages émanant du corps linguistique et ouvrages scolaires destinés à des élèves de collège. Il est également capital de ne pas oublier d'autres visions de la grammaire dans d'autres catégories de manuels : nous ferons alors allusion à des ouvrages de vulgarisation ou à des grammaires essentiellement créés pour des étudiants étrangers qui apprennent le français. Par cette démarche, nous supposons qu'il existe de grandes différences entre toutes ces approches mais aussi que la grammaire scolaire ne se contente pas d'être une grammaire descriptive simplifiée.

1. Le manuel scolaire

Comment définir les critères auquel doit répondre un ouvrage scolaire ? Le manuel scolaire est un ouvrage à part entière qui doit avant tout être considéré comme un outil pédagogique. J. Richaudeau le définit de façon très large comme :

« Un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté, ce qui s'applique aussi bien à un atlas, qu'à un dictionnaire, une encyclopédie, une anthologie de morceaux choisis, un manuel scolaire proprement dit d'apprentissage de la lecture, de mathématiques..., un aide mémoire, un manuel pratique (technique), un texte programmé. A la limite même, tout texte imprimé (journal, œuvre littéraire, technique, scientifique ou philosophique) peut jouer le rôle de manuel où il est intégré systématiquement à un processus d'enseignement et d'apprentissage. » (Tournier M. et Navarro M. 1985 : 16)

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

Même si divers documents, dont des documents authentiques (article de journaux, slogans publicitaires, etc.), peuvent prendre la fonction d'outil didactique, le manuel scolaire doit pourtant répondre à plusieurs critères spécifiques. Nous considérons ici les manuels qui répondent essentiellement à la première partie de cette définition : *un matériel imprimé, structuré* qui doit se présenter comme conforme aux Instructions Officielles. Nous rajoutons dans nos critères qu'il doit se présenter comme adapté à un niveau scolaire défini³. Ce dernier critère nous servira non seulement de classement pour un état des lieux de la présentation des manuels mais écartera de notre étude des ouvrages généraux, conçus pourtant pour des élèves, mais que nous classerons ici parmi des ouvrages de vulgarisation.

Il existe un foisonnement étonnant des manuels scolaires et il est possible de faire apparaître de nombreuses récurrences dans leur présentation. Il y a effectivement de nombreuses façons de décrire un fait de langue, mais les grammaires scolaires produisent toutes des descriptions relativement identiques. Les collèges possèdent, en plus des exemplaires utilisés par les élèves, de nombreux manuels. En général, le CDI⁴ proposent au moins une trentaine d'ouvrages de la 6^e à la 3^o⁵. Il est vrai que les Instructions Officielles émettent parfois des rectifications quant au programme et au contenu des enseignements mais cela ne se produit pas tous les ans. Pourtant chaque année des éditions nouvelles sont imprimées. On peut tenter d'expliquer ce foisonnement par la concurrence omniprésente des maisons d'édition⁶. Mais en ce qui concerne les raisons plus profondes, d'ordre didactique par exemple, il est plus délicat d'expliquer cette surabondance de manuels. De nombreuses et constantes innovations pédagogiques pourraient-elles être à l'origine de fréquentes éditions ? Nous allons constater rapidement que les innovations constatées dans les manuels concernent malheureusement davantage la présentation que les contenus enseignés. Face à des constats d'échec de l'enseignement de la grammaire, il est possible que ce flot d'ouvrages représente également la recherche inlassable d'amélioration dans cette discipline. Cela peut sans doute encore traduire un mécontentement des enseignants de français qui préfèrent choisir comme support leur propre présentation⁷. Quelques questions méritent à ce sujet d'être examinées :

³ Ainsi les manuels scolaires seront acceptés en tant que tels grâce à des désignations du type : *Manuel 6^e*, ou *Niveau 4^e-3^e*.

⁴ Centre d'Information et de Documentation des collèges et des lycées.

⁵ En nous rendant dans les centres de documentations, il a été possible de consulter les manuels à disposition des élèves mais aussi les ouvrages dits « réformés ».

⁶ La concurrence entre les maisons d'édition étant très forte, de nombreux manuels spécimens sont envoyés dans les collèges et directement aux enseignants.

⁷ Voir annexe 2 sur les supports constitués par les professeurs eux-mêmes.

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

- Quel est le rôle de l'ouvrage ? Un outil pour élèves, un ouvrage de référence, un développement des Instructions Officielles, un condensé d'exemples, une suggestion-type de progression ? Il provient du choix du corps enseignant et présente une somme de savoirs à maîtriser en une année scolaire.
- A qui est-il destiné en priorité ? La réponse évidente qui consiste à citer les élèves est sans doute trop restrictive. Est-il principalement une aide pour les professeurs ? S'adresse-t-il aussi aux parents d'élèves ?
- De quoi est-il constitué ? Textes, extraits de textes, reproductions, photographies, schémas, dessins, etc. Tout cela fait partie intégrante du manuel scolaire d'aujourd'hui. L'emploi d'une telle quantité d'éléments nécessite une construction élaborée et hautement structurée de cet outil.

2. Les grammaires descriptives

2.1. Définition

Comment définir simplement les grammaires descriptives par rapport aux grammaires du premier cycle ? Quels sont les éléments fondamentaux qui font de chacune de ces approches grammaticales une approche particulière ? Tout d'abord, les grammaires descriptives s'opposent aux grammaires scolaires par le public qu'elles informent. Elles s'adressent à un public différent, souvent plus âgé que le public scolaire et soucieux de connaître la norme de façon plus précise. Ce type de grammaire est principalement destiné à ceux qui abordent le français sous un angle linguistique, c'est-à-dire à des étudiants ou à des enseignants en français ou de langues étrangères. En général, les grammaires descriptives ne cherchent pas à donner un enseignement de base mais elles vont plus loin concernant des détails que les non-spécialistes ne connaissent pas toujours. Elles permettent à la fois de répondre à des interrogations sur des difficultés de la langue française comme les problèmes d'accords, d'emploi des temps ou des modes mais aussi, de manière moins ponctuelle, elles sont une énorme source de données sur la langue et son fonctionnement général d'un point de vue problématique. Les grammaires descriptives sont fortement théorisées et chaque point s'intègre dans une théorie plus vaste : par exemple pour Riegel, le COD est intégré dans une théorie des fonctions. De manière concrète, la consultation se fait le plus souvent par l'intermédiaire d'index et d'un système d'entrée qui facilite l'obtention d'une information

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

immédiate. Contrairement aux manuels scolaires, ces ouvrages de référence ne sont pas réédités chaque année et peuvent être qualifiés de sources de données stables⁸.

Les titres des grammaires descriptives indiquent un choix explicite de la part des auteurs. Des titres comme « *Grammaire du français classique et moderne* » laisse entendre, par exemple, que l'ouvrage se limite à une description précise et ne regroupe pas la totalité des descriptions de langue possible de français. Cette délimitation renforce l'idée qu'une vision homogène du français n'est pas envisageable et les descriptions des faits de langue peuvent fortement varier d'une grammaire à l'autre. Mais dans l'ensemble, les grammaires descriptives ont pour centre d'intérêt la syntaxe et l'étude de la phrase. Elles présentent un ensemble de données considérées comme sûres, confirmées et établies par l'ensemble de la communauté linguistique. Ce procédé qui consiste à opposer les grammaires descriptives aux grammaires scolaires, permet de mettre en contraste des champs d'approche différents : linguistique et didactique du français langue maternelle. Elles peuvent également constituer un point de départ en vue de recherches linguistiques plus approfondies. En effet, les grammaires descriptives ne distinguent pas certaines notions ou des points soulevés par de récentes recherches dans les sciences du langage⁹. On retrouvera davantage les notions nouvelles traités par des ouvrages et des articles dans les revues spécialisées en linguistique.

R. L. Wagner et J. Pinchon distinguent deux grands types de grammaires. Tout d'abord des grammaires du « bon usage ». Elles présentent ce qu'il faut dire et ce qu'il faut éviter. La seconde catégorie consiste « à *décrire la structure de la langue, c'est-à-dire les éléments qui la compose et la manière dont ils fonctionnent ensemble.* » (Wagner R. L. et Pinchon J. 1991 : 13). A qui les grammaires descriptives sont-elles en priorité destinées ? Elles s'adressent à un *grand public cultivé*. De façon général, il s'agit d'un public composé d'étudiants, de professeurs, etc. Chaque ouvrage a une histoire et a été conçu pour un public spécifique. Ainsi la *Grammaire du français classique et moderne* a été en priorité destinée

⁸ Cela ne signifie pas pour autant que les grammaires descriptives ne procèdent à aucune révision. F. Bentolila donne quelques exemples des révisions que certaines grammaires ont effectuées et des acquis de la linguistique qui y ont été intégrés : « Même une institution vénérable comme le Grévisse, ça bouge, ça change, et en mieux car cet ouvrage intègre certains acquis de la linguistique. Il suffit pour s'en rendre compte, de comparer la 11^{ème} édition (1980) et la 12^{ème} édition (1991). Bien sûr, il ne s'agit pas d'un changement radical. Mais par-ci par là, une classe disparate devient moins disparate, un ensemble hétérogène devient plus homogène, un segment compté comme unité est ravalé à son statut subalterne de variante. D'ailleurs dans l'avant propos de l'édition de 1991, le réviseur André Goosse revendique explicitement ce souci de refléter "les conceptions nouvelles en matières de linguistique" ». (Bentolila F. 1997 : 62)

⁹ On pense ici surtout à des questions d'ordre sociolinguistique ou psycholinguistique.

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

aux étudiants de Lettres Classiques et Lettres Modernes. A. Goosse nous apprend aussi qu'au départ la célèbre grammaire de M. Grevisse était construite comme un ouvrage scolaire :

« Grevisse avait conçu son *Bon Usage* comme une grammaire scolaire pour l'enseignement secondaire. Un éditeur lui avait demandé de refondre une grammaire scolaire existante, et il en a fait un tout autre ouvrage, qui a été refusé, car il ne correspondait pas à ce qui avait été demandé. Le succès du *Bon Usage* dans l'enseignement secondaire a été à peu près nul ; il a trouvé un public qu'il n'attendait pas, qui était le grand public en Belgique. Il a atteint le public cultivés des avocats, des curés, des professeurs, des journalistes et il l'a gardé. Et il a acquis plus tard un autre public, celui des linguistes. (...) Ce que Grevisse n'a pas compris tout de suite, son éditeur l'a compris avant lui : c'est un public qu'il ne visait pas qui a été atteint, qui continue à l'être, à cause de la précision de la description, alors que Grevisse n'ambitionnait pas de faire un ouvrage pour le circuit universitaire. » (Arrivé M. , Goosse A. et Pinchon J. 1989 : 9-10)

2.2. Choix de grammaires descriptives

Après avoir défini dans les grandes lignes en quoi consistaient les grammaires descriptives, nous voudrions donner une liste précise des ouvrages choisis et exploités durant cette étude. Nous aurons l'occasion de les citer de nombreuses fois durant notre étude. A présent, nous rappelons les grandes caractéristiques pour chaque cas et nous laisserons les grammaires s'*exprimer* amplement sur leur rôle et leurs atouts.

○ *Grammaire méthodique du français*. (Riegel M. , Pellat J. C. et Rioul R. : 1994). Il s'agit de l'ouvrage que nous citerons le plus fréquemment. Cette grammaire se présente comme un manuel s'adressant à un public large, ce qui a sans doute contribué à son succès. L'avant-propos désigne le public auquel elle s'adresse de cette façon :

« La *Grammaire méthodique du français* est destinée à tous ceux que leurs travaux ou leurs activités amènent à aborder le français contemporain dans une optique résolument linguistique : étudiants et enseignants de français, de

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

linguistique générale ou de langues étrangères. Elle s'adresse aussi aux littéraires à un moment où la linguistique s'ouvre sur l'analyse du discours et où la pragmatique linguistique prend le relais de l'ancienne rhétorique. » (Riegel M. , Pellat J. C. et Rioul R. 1994 : XV).

Nous avons beaucoup apprécié de travailler avec cet ouvrage pour sa rigueur dans sa classification. Dès les premières pages du sommaire, il guide le lecteur vers les rubriques qui sont classées selon cinq grandes parties. Après une introduction générale, elle propose le plan suivant :

- Formes de l'écrit et de l'oral (phonétique et orthographe)
- Syntaxe de la phrase simple
- Syntaxe de la phrase complexe
- Grammaire et lexique
- Grammaire et communication

Dans le même temps, les auteurs reconnaissent qu'une grammaire n'est pas un roman et que sa consultation est ponctuelle et épisodique. Cependant le plan général qu'utilise la *Grammaire méthodique du français* est structuré et progressif. Cet ouvrage est d'un abord assez facile et a aussi l'avantage d'être récent. Les rédacteurs ont opté pour *une grammaire au sens large, qui prend en compte tous les aspects de la forme et de l'interprétation des énoncés*. Il est réellement avantageux de pouvoir profiter d'une vision globale de la langue. Comment expliquer le terme *méthodique* dans son intitulé ? Les rédacteurs répondent :

« S'il est vrai que tout savoir présuppose un examen critique de ses fondements, les connaissances grammaticales ne peuvent avoir de validité qu'à l'intérieur de cadres théoriques bien déterminés¹⁰. Ce qui suppose dans leur présentation un minimum d'analyse et de prises de positions explicites, mais ne signifie pas pour autant qu'il faille s'en tenir à une seule approche théorique, encore moins s'enfermer dans l'orthodoxie étroite d'une chapelle linguistique. » (Riegel, Pellat et Rioul 1994 : XVI).

¹⁰ Nous essayerons de savoir si la grammaire scolaire propose elle aussi des théories de référence précises.

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

Un autre aspect a encore été fortement appréciable : quelques schémas récapitulatifs parsèment la *Grammaire méthodique du français*. Elle propose ainsi par exemple un tableau sur l'ordre et la compatibilité des formes conjointes (203), un exemple d'interprétation d'un adverbe selon trois morphèmes (533), etc.

- *Grammaire du français classique et moderne* (Wagner R. L. et Pinchon J. : 1991)

Nous avons aussi décidé d'intégrer à nos réflexions des remarques et des extraits de la *Grammaire du français classique et moderne*, qui prend résolument le parti d'être une grammaire de type descriptif. Nous considérons que cette grammaire, dans le cadre de notre recherche, constitue l'archétype de la grammaire descriptive par sa présentation et par ses nombreux exemples choisis parmi la littérature française. C'est pour cette raison que celle-ci sera abondamment citée lorsqu'il s'agira d'établir des distinctions ou des parallèles avec la grammaire scolaire ou d'autres grammaires de référence.

« Au moment de réviser cet ouvrage la question s'est posée à nous de savoir si, à l'heure actuelle, il y a encore place dans l'enseignement pour des grammaires de type traditionnel. Plusieurs raisons nous ont incités à penser que oui. »
(Wagner R. L. et Pinchon J. 1991 : 3)

- *Grammaire critique du Français* (Wilmet M. : 1997)

Pour commencer, nous voulons reprendre la citation d'Erasmus qui se trouve tout au début de l'ouvrage, de façon à cibler le propos de l'ensemble de cette grammaire, et qui devrait rester présent constamment lors de notre recherche en ce qui concerne les données grammaticales et leur limites : « On n'a pas à écrire de façon que tous comprennent tout, mais d'une façon qui invite chacun à chercher. » L'invitation à la recherche est ce qui peut être précisément retenu de cette grammaire critique, qui porte judicieusement son nom. En effet, elle n'hésite pas à évoquer le point de vue d'autres références grammaticales (Grevisse, Martinet, etc.) dans le corps même du texte et possède une solide bibliographie. Pour la présenter simplement, elle est la résultante

d'une observation inhérente au domaine de la recherche : les découvertes mais si elles s'organisent seules au départ peuvent rapidement prendre place au cœur de tout un raisonnement ou une démarche plus large et plus complexe. Cet ouvrage est donc le fruit de cette constatation. Nous avons choisi cette grammaire comme point de référence pour deux raisons. D'une part, elle tient à privilégier le sens¹¹ et, d'autre part, elle cite énormément d'autres ouvrages grammaticaux, ce qui lui permet une large vision des questions soulevées.

3. Ouvrages de recherche

Après avoir défini le manuel scolaire et la grammaire descriptive, il est important de savoir ce que nous entendons par « ouvrages et articles de recherche ». En effet, parmi les références que nous utiliserons pour la comparaison, les ouvrages de recherche en linguistique seront largement cités. Effectivement les revues seront un autre élément de comparaison déterminant. Nous ferons donc appel à des avis linguistiques qui diffèrent parfois des avis de certaines grammaires descriptives. Nous citerons régulièrement *Langue Française*, *Langages* ou *Pratiques*. Par exemple, la revue est considérée, par J. C. Chevalier comme un des piliers de la recherche en linguistique :

« Un revue est un instrument d'action extrêmement souple qui, beaucoup plus subtilement qu'un livre, établit des liens entre les groupes de linguistes émetteurs (toute revue est collective, par définition), organisés par une direction et, d'autre part, des lecteurs et utilisateurs difficiles à cerner. Les producteurs cherchent à identifier, organiser et développer cette masse de lecteurs-consommateurs ; les lecteurs et instruments de lecture (bibliothèques, groupes de recherche, etc.) visent à conformer à leurs besoins le champ de ces instruments culturels. L'examen attentif de leur fonctionnement réciproque est une nécessité pour quiconque veut analyser la dynamique du développement scientifique. » (Chevalier J. C. 1998 : 68)

¹¹ Nous trouvons dans l'avant-propos : « Le but majeur des langues est bien de transmettre un contenu intellectuel ou sentimental. J'ai donné priorité au sens, mais l'axiome n'empêche jamais d'interroger les formes, qui fournissent, à leur rang, des indices précieux. » (Wilmet M. 1997 : 8). La valeur sémantique de certains phénomènes sera justement au centre de nos préoccupations lorsque nous aborderons la question de l'objet.

4. Grammaire pour étudiants de FLE

Nous ne devons pas oublier dans l'énumération des sources d'informations grammaticales les grammaires destinées aux étudiants étrangers désireux d'apprendre le français. Outre les diverses méthodes d'apprentissage proposées aux étudiants de FLE¹², des grammaires sont conçues spécialement à leur intention. Tout comme les grammaires scolaires, la grammaire de FLE se doit d'être particulièrement adaptée. Il faut d'abord qu'elle soit conçue comme un outil pédagogique : son but premier n'est pas de rappeler des points déjà connus ou de fournir des explications pointilleuses¹³. Comme en langue maternelle, celle-ci est tournée vers l'usage de la langue et la métalangue ne doit pas être un obstacle supplémentaire pour l'apprenant. Elles offrent une description relativement complète des divers procédés d'expression de la langue. Notre question, en rapport avec notre sujet, est de savoir s'il existe des correspondances entre grammaire scolaire et grammaires FLE en ce qui concerne la description de la négation et de l'objet.

5. Ouvrages de vulgarisation

Outre ces types de manuels, il existe aussi d'autres sources d'information grammaticale. Nous citerons par exemple *Larousse de la grammaire. Difficultés, Usages, 4000 exemples* (1983). Cet ouvrage aborde la grammaire en deux parties. Tout d'abord, il présente un « dictionnaire des difficultés » abordé selon un classement par ordre alphabétique : les premiers éléments de cette partie sont *à, accord, accourir, accoutumer, adjectif*, etc. Il apparaît que ce classement se démarque par son caractère hétéroclite. En effet, il ne s'agit pas exclusivement de notions grammaticales mais aussi de toutes sortes de difficultés concrètes (verbes, substantifs, déterminants, etc.). Les notions appartenant à la grammaire descriptive sont notées en italique. Dans un deuxième temps, elle propose des « Tolérances grammaticales ou orthographiques ». Cette partie se compose majoritairement de commentaires concernant des cas dont l'usage n'est pas toujours clairement établi. Le premier exemple cité est le suivant : « La joie, l'allégresse s'empara de tous les spectateurs », et le manuel précise que le verbe accepte le singulier (s'empara) et le pluriel (s'emparèrent). Cet ouvrage s'adresse à un très large public. En effet, dans la plupart des autres ouvrages, et

¹² Français Langue Etrangère.

¹³ Il faut évidemment savoir tenir compte du niveau de l'apprenant. Le niveau "débutant" aura besoin d'un matériel à caractère fortement pédagogique et de sens pratique.

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

en particulier les ouvrages scolaires, les destinataires sont clairement désignés. On sait que les grammaires de 6^o ou 5^o s'adressent aux élèves en priorité et que les grammaires descriptives sont des ouvrages de référence complets et complexes. Dans *Larousse de la grammaire. Difficultés, Usages, 4000 exemples*, aucun lecteur est concerné en priorité. L'avant-propos ne laisse aucun indice à ce sujet et se contente de décrire le but de l'ouvrage :

« La plupart des questions de ce genre [tournures et expressions diverses proposées au paragraphe précédent], qui portent principalement sur la syntaxe, reçoivent ici des réponses **simples**¹⁴ qui constatent des faits de langues et les situent dans l'usage. » (Larousse 1983 : 3)

Nous décidons de nommer l'ensemble de ce type de manuels « ouvrage de vulgarisation » pour deux raisons : premièrement, un manque de précision concernant le public à qui est destiné de manuel ne permet pas de désigner qui examinera ce manuel et donc d'adapter particulièrement les informations et deuxièmement, le fait que des réponses simples soient apportées au lecteur ne permet pas de classer ces ouvrages dans la catégorie des grammaires descriptives. Il est vrai que comme ces grammaires, il constitue un ouvrage de référence mais incontestablement ce genre de grammaire condensée (seulement 175 pages) ne peut rivaliser avec les grammaires plus complètes que nous avons traitées précédemment. Là encore, il ne faudrait pas voir dans cette remarque une critique du rôle des grammaires construites sur ce modèle. Elles n'ont pas le même objectif que les autres. En tant que source d'informations grammaticales, nous devons les citer au même titre que d'autres types de grammaires.

D'autres ouvrages encore, plus précis, et plus approfondi d'un point de vue didactique sont aussi explicitement destinés aux enseignants. Nous pouvons citer l'ouvrage de M. Campana et F. Castinaud : *Comment faire de la grammaire* dont les objectifs se veulent essentiellement pédagogiques. En effet, les propos sont explicitement tirés de la littérature récente en linguistique et les auteurs espèrent qu'il sera 'une lecture stimulante' pour les maîtres. L'ouvrage de M. J. Béguelin, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, dans son introduction, se définit comme une aide et un complément pour nombre de professeurs ou de formateurs qui s'interrogent sur l'enseignement :

¹⁴ Nous soulignons.

« Le présent ouvrage contient les résultats d'une réflexion collective, qui a duré plusieurs années, sur l'enseignement de la grammaire. (...) Il n'est, on le verra, ni une terminologie officielle, ni un traité de grammaire, mais plutôt un texte-ressource destiné aux "formateurs de formateurs", aux responsables de la formation continue, aux auteurs de moyens d'enseignements. Nous espérons qu'il pourra servir dans les instituts de formation des maîtres, les hautes écoles pédagogiques. » (Béguelin M. J. 2000 : 10)

6. Démarche comparative employée et corpus de travail

Pour chacune des notions choisies comme représentatives de l'ensemble des notions qu'il est possible de trouver dans chaque type de grammaire, la méthode a été la suivante : la question centrale était de savoir ce que nous pouvions lire sous la rubrique *négation* ou *objet* en consultant tel ou tel ouvrage de grammaire. Chaque comparaison entre les manuels scolaires et grammaires descriptives a été faite selon deux critères : la forme et les données grammaticales fournies au lecteur. Certes, chaque notion est particulière mais, même sur le plan formel, des points communs apparaissent. Il nous a paru absolument indispensable de reprendre textuellement, dans le corps même du développement, l'information grammaticale telle qu'elle est. Comment procéder à une comparaison la plus complète possible sans tenir compte des différences formelles ? De plus, les grammaires scolaires sont peut-être loin dans nos esprits et elles ont énormément changé. Celles-ci sont souvent éditées chaque année et il était important d'en avoir un nombre suffisant pour que la comparaison puisse être valide : nous avons pour cette raison répertorié vingt huit ouvrages scolaires pour notre bibliographie.

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

	Nombre d'ouvrages analysés
Ouvrages de 6°	5
Ouvrages de 5°	6
Ouvrages de 6°-5°	1
Ouvrages de 4°	5
Ouvrages de 3°	6
Ouvrages de 4°-3°	2
Autres ouvrages	3

NOMBRE D'OUVRAGES DE CORPUS

Les ouvrages ne sont pas isolés mais intégrés à un ensemble plus vaste qu'est la collection. A titre d'exemple, nous avons choisi, entre autres, cinq unités d'ouvrages appartenant à la même collection : les auteurs sont généralement les mêmes. La quatre premiers forment une continuité en fonction des niveaux et le dernier constitue un couple manuel élève + livre du professeur. La bibliographie des manuels scolaires, plus complète, ne rend pas nécessairement compte des rapports à l'intérieur des collections.

- ACHARD A. M., BESSON J. J., CARON C., 1994 : *Grammaire et Expression 6°*, Hachette Education, Paris.
ACHARD A. M., BESSON J. J., CARON C., 1997 : *Grammaire et Expression 5°*, Hachette Education, Paris.
- DESCOUBES F., PAUL J., 1992 : *Grammaire 4°*, Bordas, Paris.
DESCOUBES F., PAUL J., 1991 : *Grammaire 5°*, Bordas, Paris.
DESCOUBES F., PAUL J., LADRIERE M. et PERFEZOU L., 1993 : *Grammaire 3°*, Bordas, Paris.
- PELLET E., VULPILLIERES C., HAUBERT D., PACCALIN M. et DARDINIER B., 1997 : *Grammaire du Français 5°*, Belin, Paris

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

PELLET E., HAUBERT D., VOLTZ F., VULPILILLIERES C. et PACCALIN M., 1998 : *Grammaire du Français 4°*, Belin, Paris.

- STISSI D. , BIDAULT J., ALLARDI J. B. , ARNAUD M., 1998 : *Grammaire pour lire et écrire 4°*, Delagrave, Paris.

STISSI D. , BIDAULT J., ALLARDI J. B. , ARNAUD M., 1999 : *Grammaire pour lire et écrire 3°*, Delagrave, Paris.

- CAZANOVE C. , CHEVALIER B. , GEY M. , PRUVOST J. et SCULFORT M.F. 1997 : *Grammaire et Expression 5°. Livre du professeur*, Nathan, Paris.

CAZANOVE C., GEY M., PRUVOST J., SCULFORT M. F. et PELLAT J. C., 1996 : *Grammaire et expression 5°*, Nathan, Paris.

CHAPITRE III. DEFINITION D'UN CORPUS DE TRAVAIL

1. Premier questionnaire

L'établissement d'un corpus de travail ne pouvait se faire, selon nous, qu'en se référant à des ouvrages effectivement utilisés dans le cadre des cours. Ce premier questionnaire¹⁵ était destiné aux professeurs de français de collège et portait essentiellement sur l'enseignement de la notion de négation aux élèves du premier cycle. Il a surtout cherché à connaître les manuels employés par les enseignants et les raisons pour lesquelles ces ouvrages ont été choisis. Il a été d'une grande utilité pour faciliter les recherches et savoir vers quelles grammaires se tourner pour débiter. Il a constitué une étape préliminaire avant toute lecture et par la suite, il nous a paru insuffisant puisqu'il était nécessaire d'intégrer d'autres données.

Ce questionnaire a permis de trouver les références des manuels utilisés. Comme nous l'avons évoqué tout au début de notre recherche, les ouvrages scolaires remplissent les étagères des CDI des établissements mais la plupart d'entre eux sont des spécimens. Nous voulions nous confronter aux manuels réellement « présents » dans la vie scolaire de l'élève. Concernant les questions n°2 et n°4 et la responsabilité du choix du manuel, nous avons appris que les ouvrages sont choisis en fonction de l'avis général des professeurs dans les collèges : c'est un choix collectif. Après concertation, les professeurs des différents niveaux choisissent de passer commande en fonction des crédits alloués.

Les professeurs qui ont accepté de répondre à ce questionnaire semblaient dénigrer quelques peu les grammaires scolaires. Ils critiquent fréquemment leurs ouvrages ou les qualifient de *désuets*. De plus, ils emploient souvent des photocopiés ou des montages qui leur paraissent plus efficaces. Ces montages sont repris d'année en année, mais nous pouvons nous demander s'ils correspondent toujours aux Instructions Officielles puisque celles-ci évoluent.

¹⁵ Voir annexe 1. Un autre questionnaire a été utilisé dans la suite de nos recherches. Les questions y étaient plus précises et plus nombreuses et une question portait également sur la question de l'objet.

PARTIE II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES

Les manuels de grammaire sont donc peu utilisés. A quoi servent-ils dans la pratique ? Les professeurs répondent qu'ils restent pourtant très utiles pour les exercices.

2. Questionnaire Elève

Comme pour le premier questionnaire destiné aux professeurs, ces questions se voulaient un ancrage dans la réalité de l'enseignement du français. Nous avons voulu connaître l'avis des élèves, autres récepteurs des manuels scolaires : le manuel étant à la fois lié à la pratique de l'enseignement et à celle de l'apprentissage. Tout effort pour soulever la question des ouvrages scolaires aurait été vain si les problèmes avaient seulement concernés des débats fermés entre théoriciens. De ce fait, une cinquantaine de questionnaires a été distribué à des élèves de collège, tous niveaux confondus. Un peu plus d'une trentaine nous sont parvenus remplis et nous avons repris ici les interventions les plus courantes. Nous retiendrons principalement des réponses recueillies que les manuels ne sont guère utilisés par les élèves.

1. Quelles sont les différentes matières que tu étudies en cours de français ?

A cette question, la plupart des collégiens citaient correctement les différentes composantes du français. L'orthographe revenait fréquemment la première place mais la grammaire n'était pas non plus oubliée.

1. Si je dis *grammaire*, je te fais penser à... ?

Cette question a donné lieu, peut-être dans la continuité de la première question, à une énumération du type : *le sujet, les adjectifs, regarder les phrases d'un texte*, etc. Peu de réponses ont apporté une image d'ensemble de ce qui correspondait à l'enseignement grammatical. De nombreuses réponses citaient des activités liées au français mais exclusivement à ce que comprend la grammaire.

2. Peux-tu donner un adjectif qui qualifie pour toi tes cours de grammaire ?

Ce sont des termes liés à la notion de *difficulté* ou de *complexité* qui revenait le plus souvent pour cette question. Nous avons trouvé aussi de nombreux questionnaires qui couplaient *ennui* et *grammaire*.

4. Quand utilises-tu ton manuel de grammaire ?

Peu d'élèves semblent utiliser leur manuel en cours, beaucoup l'utilisent pour les exercices : c'est la réponse la plus fréquente. Mais nous avons trouvé aussi une dizaine de questionnaires (sur les trente reçus) qui affirmaient ne jamais l'utiliser. Nous avons hésité à proposer cette question avec plusieurs possibilités du type : « très souvent, souvent, presque jamais, jamais », mais l'avantage d'avoir laissé cette question totalement ouverte a été de trouver des réponses sur les objectifs d'utilisation et non seulement sur la fréquence.

5. A ton avis, faire de la grammaire, c'est...

Pour cette cinquième interrogation, nous avons eu toutes sortes de réponses et il est assez difficile de faire ressortir une réponse plus fréquente que les autres. Entre autre, on peut retenir que les élèves faisaient le lien avec la deuxième question et citaient à nouveau des constituants des leçons grammaticales en précisant par exemple, qu'il s'agit d'apprendre ce qu'est un attribut du sujet ou de reconnaître des pronoms.

6. As-tu l'impression que les cours de grammaire se compliquent au fil des années ?

Cela nous a étonné mais ce n'est pas un « oui » qui est majoritairement apparu dans les réponses (seulement quatre fois). Les collégiens fournissaient plutôt des réponses qui expliquaient qu'ils étudiaient souvent les mêmes choses. Un élève de 3^o a également répondu que c'était *toujours difficile d'année en année* et que *ça n'avait jamais été simple*.

7. On dit souvent que les cours de grammaire sont ennuyeux. Si tu étais professeur de français, comment ferais-tu apprendre la grammaire à tes élèves pour que cela soit plus intéressant ?

Cette question qui tente de laisser la parole aux élèves a suscité les réactions les plus diverses. Ainsi la solution la plus radicale qui consiste à supprimer purement et simplement l'enseignement grammatical a été quelquefois envisagée. On trouve aussi des questionnaires sans réponse pour cette septième question. Certains ont proposé des techniques modernes comme l'utilisation de l'ordinateur ou la vidéo et enfin d'autres ont suggéré d'apprendre la grammaire en « équipe ».

8. A ton avis, qui écrit les manuels scolaires de grammaire ?

Pour les élèves, ce sont les professeurs de français et ils ajoutent que leurs noms sont précisés au début des livres.

9. Peux-tu citer quelques titres de leçon de grammaire que tu as déjà étudiées ?

Cette question a permis de donner des réponses plus correctes que la question n° 2. Rarement des éléments comme « explication de textes » ont été données, alors que celles-ci apparaissaient dans le début du questionnaire.

10. Utilises-tu parfois d'autres grammaires ou d'autres livres pour t'aider ? Si oui, lesquelles ? La dernière question n'a pas donné, comme nous l'attendions, des références de manuels utilisés régulièrement par les élèves. Les élèves demandent plus volontiers des explications à leurs parents ou à leurs professeurs.

1. PREMIERE NOTION : LA NEGATION

CHAPITRE I. DANS LES GRAMMAIRES SCOLAIRES

Le terme de *négation* dans l'étude d'une langue naturelle est utilisé pour décrire un phénomène sémantique. La négation équivaut à l'inversion de la valeur de vérité, à un passage du vrai au faux. C'est une première définition qui peut être donnée de la négation. Cependant cette notion recouvre aussi d'autres aspects qui ne sont pas toujours abordés de la même façon selon la grammaire consultée. Nous souhaitons observer scrupuleusement comment les grammaires du premier cycle présentent la notion de négation en comparaison avec des grammaires descriptives ou avec d'autres ouvrages traitant de la négation. Les paragraphes suivants donnent quelques exemples¹ de ce qu'il est commun de trouver dans les grammaires lorsqu'on cherche à définir la négation. Les grammaires qui sont citées ici peuvent être considérées comme représentatives de ce qu'il est possible et courant de trouver.

1. La présentation de la négation dans les manuels

Tout au long de cette réflexion, il faudra tenir compte du public concerné en premier lieu, un public qui n'est pas composé de spécialistes et il sera aussi nécessaire d'observer ce qui est requis d'un élève du premier cycle. De même, d'autres questions pourront se poser concernant la pertinence des données exposées, la quantité d'information proposée, sa place dans le manuel ou envisager telle ou telle donnée en fonction d'une progression plus vaste. L'axe utilisé dans notre première partie sera celui du niveau scolaire. On reproduira partiellement ou en totalité le contenu des leçons des manuels.

¹ Le gras, l'italique, le soulignement et la disposition des informations reproduits ici tentent de reprendre au maximum la mise en forme des grammaires du premier cycle.

1.1. Dans un manuel de 6^o

Nous trouvons dans le manuel scolaire de Descourbes F., Paul J. et Meunier A. dans *Grammaire pour les textes 6^o* (1996 : 33) un exemple de ce qui est présenté couramment dans les manuels. Dans cet ouvrage, la négation se présente sous le titre : « **Les formes de phrases affirmative ou négative** ». La démarche se fait en trois points : «

1. Deux formes de phrases

- Une phrase peut être affirmative ou négative. Ces deux formes s'appliquent aux types de phrase :
 - déclaratif : *Il a le temps. Il n'a pas le temps.*
 - interrogatif : *A-t-il le temps ? N'a-t-il, pas le temps ?*
 - injonctif : *Viens . Ne viens pas .*

2. Les différentes sortes de négation

1^o. La négation peut porter sur le verbe

- On utilise alors la locution **ne ... pas** de part et d'autre du verbe ou de l'auxiliaire dans les temps composés :

Il ne parle pas. Il n'a pas parlé.
- **Ne ... point** se rencontre dans les textes anciens.

Ne ... guère équivaut à ne ... pas beaucoup ou pas très : Je **n'y** crois **guère**.
- **Ni** remplace **ou** et **et** dans une phrase négative. Il peut être répété.

Je bois du lait et du thé. → Je ne bois pas de lait ni de thé.

Je mange du pain ou des biscottes. → Je ne mange ni pain ni biscottes.

Toi et moi, nous le savons. → Ni toi ni moi, nous ne le savons.

2^o. La négation peut porter sur un groupe ayant une fonction dans la phrase.

- Les pronoms **personne**, **rien**, et les déterminants **nul**, **aucun**, accompagnés de **ne**, permettent de faire porter la négation sur n'importe quel groupe fonctionnel :

*Je ne parlerai à **personne**. (COI)*

*Je n'espère **rien**. (COD)*

Aucun doute (nul doute) ne subsiste. (sujet)

- **Ne ... plus, ne jamais, nulle part** situent la négation dans le temps ou l'espace.

*Est - ce qu'il pleure encore ? Il **ne** pleure **plus**.*

*Est - ce qu'il pleure souvent ? Il **ne** pleure **jamais**.*

*Est - ce qu'il va quelque part ? Il **ne** va **nulle part**.*

- **Personne, rien, aucun, nul**, peuvent se renforcer en s'associant à **plus** et **jamais**.

*Je **ne** parlerai **jamais** à **personne**.*

3. Absence d'un élément de la négation

- Dans les phrases sans verbe, on peut trouver **pas, point, jamais, personne**, sans **ne**.

Pas de panique ! Pourquoi **pas** ? **Jamais** de repos.

*L'absence de **ne** se constate aussi dans le registre familier mais constitue une incorrection : **Je sais pas**.*

- *Ne s'emploie seul dans des expressions comme : **je ne peux, je n'ose, je ne sais, il ne cesse de**, etc. Elles appartiennent au registre soutenu.*

1°. *Ne ... que n'exprime pas une négation mais une restriction : **Je n'ai que des amis** ne signifie pas **je n'ai pas d'amis** mais **j'ai seulement des amis**.*

2°. A l'oral, **on** et **on n'** ne se distinguent pas bien avant un verbe commençant par une voyelle. N'oublie pas d'écrire le **n'** quand la phrase est négative. Pour ne pas te tromper, remplace **on** par **nous**.

On entend bien → Nous entendons bien (forme affirmative)

On n'entend rien → Nous entendons rien (forme négative) »

Dans d'autres manuels de 6°, les informations sont présentées de manière relativement succincte. Dans le manuel *Grammaire 6°* de Boulvert C., Jouineau E., Laurent N., Tilly H. et Neveu F. (1996 : 46), la négation est traitée de façon rapide. Sous le chapitre des « **Formes de**

phrases », les quatre formes de phrases présentées sont les phrases déclarative, interrogative, injonctive et exclamative. Et en deuxième point, la négation est présentée de cette manière :

« **La phrase est négative** lorsqu'on nie un fait, ou une qualité.

Je ne veux rien.

La négation se combine aux formes déclaratives, interrogatives, injonctives ou exclamatives.

Elle est caractérisée, le plus souvent, par la présence de **deux** éléments de négation : **ne ... pas**, **ne ... plus**, **ne ... que**.

L'omission du **ne** est orale et familière.

J'aime pas la ville. »

Ce manuel est représentatif des autres ouvrages de collègue. Nous remarquons donc que les formes de phrases est l'angle d'approche le plus courant pour aborder la négation. Quelque soit le manuel consulté, la formation syntaxique est toujours défini en premier lieu et en deuxième lieu apparaissent généralement les groupes fonctionnels sur lesquels elle peut porter. L'absence d'un élément négatif (*ne*) est repéré comme une incorrection et les adverbes qui contiennent déjà la négation (*personne*, *nul*, etc.) sont fréquemment illustrés par des exemples. Le cas où *ne* est employé seul dans certaines expressions n'est pas toujours évoqué. Des indications sur l'usage sont régulièrement précisées :

- fréquence des occurrences (ex : *se rencontre dans les textes anciens*)
- équivalence sémantique (ex : *ne...guère équivaut à...*)
- valeur sémantique (*ne...que n'exprime pas une négation mais une restriction*)
- niveau de langue (*l'absence de ne se constate dans le registre familier*)
- conseils pour éviter les confusions (*pour ne pas te² tromper, remplace on par nous*)

Malgré la présence de nombreux exemples, la leçon n'occupe guère plus d'une page : elle reste donc abordée de façon succincte.

² Le manuel interpelle et tutoie l'élève dans ce cas.

1.2. Dans des manuels de 5°

Prenons maintenant l'exemple de *Grammaire et Expression 5°* de Achard A. M., Besson J. J. et Caron C. 5° (1997 : 25-33) qui introduit cette notion sous la rubrique « **les formes de phrases** ». Elle se présente sous trois aspects dont le premier point est :

« La phrase négative nie quelque chose. Elle est le contraire d'une phrase affirmative.

→ Fix n'aime pas Philéas Fogg / Fix aime Philéas Fogg .

phrase négative

phrase affirmative »

Le deuxième point est celui-ci :

« Une phrase affirmative peut devenir négative grâce à l'emploi d'une **locution adverbiale** qui indique la négation. La plus courante est **ne ... pas** .

La locution encadre le verbe conjugué à un temps simple, ou l'auxiliaire si le verbe est conjugué à un temps composé.

Il existe d'autres locutions adverbiales pour exprimer la négation, avec des nuances de sens : *ne ... plus, ne ... jamais, ne ... guère, ne ... que, ne ... rien.*

→ Fix n'aime **pas** Philéas Fogg. / Fix n'a **jamais** aimé Philéas Fogg.

La négation peut porter sur le verbe, ou sur un autre mot de la phrase.

La négation **non** nie la phrase entière puisqu'elle répond à une interrogation **totale**.

→ Fix n'est **plus** l'ennemi de Fogg.

→ Fix n'est **pas** content.

→ Fix connaît-il bien Fogg ? **Non**. »

Enfin, le troisième point concerne l'association des types et des formes de phrases.

« Types et formes de phrase peuvent se combiner.

Une phrase peut être à la fois interrogative et négative. Elle est alors **interro-négative**. Elle cherche à vérifier ou à compléter une information :

→ Passepartout n'est-il pas le domestique de Philéas Fogg ?

Une phrase impérative et négative exprime la défense :

→ **N'écoutez pas** Fix ! »

Mais, encore une fois, tous les ouvrages du niveau 5° ne s'étendent pas autant sur la notion de négation. Si l'élève consulte par exemple un autre manuel comme *Grammaire et expression Français 5°* de Cazanove C., Gey M., Pruvost J., Sculfort M. F. et Pellat J. (1996 : 140), il ne trouvera pas le même exposé ni la même dénomination que dans les grammaires précédentes. Sous le chapitre 15 intitulé « **Les formes de phrases** », on aborde en quelques lignes seulement la négation :

« 2. Forme affirmative et forme négative

- La phrase négative est le plus souvent le résultat de la transformation d'une phrase affirmative à l'aide d'un **adverbe composé de négation** (*ne ... pas, ne ... plus, ne ... guère, ne ... jamais, etc*).
- Cette transformation peut s'appliquer à une phrase de **type déclaratif, injonctif ou interrogatif** :
 - *Argante veut rompre le mariage de son fils. / Argante ne veut pas rompre le mariage de son fils.*
 - *Avez-vous vu mon fils ? / N'avez-vous pas vu mon fils ?*
 - *Rompez ce mariage. / Ne rompez pas ce mariage. »*

Les informations communes demeurent celles liées :

- à la notion de transformation
- à la recherche d'une définition sémantique simple (ex : la phrase négative nie quelque chose)
- à la distinction totale/ partielle
- et à la combinaison possible entre types et formes de phrase

Le terme de *locution adverbiale* est employé à la place de *locution* seule.

1.3. Dans un manuel de 4^o

Cet ouvrage de 4^o a une présentation quelque peu différente. Cette fois, « **Les types et formes de phrases** » sont abordés ensemble dans le même chapitre. Dans *Grammaire du Français 4^o* par Pellet E., Haubert D., Voltz F., Vulpillières C., et Paccalin M. (1998 : 24-25) la négation est abordée en deux temps. Tout d'abord :

« Négation, négation totale et négation partielle

- ◆ Pour construire une phrase à la forme négative, il faut ajouter à la phrase positive un élément **ne** placé devant le verbe et un autre élément de valeur négative, qui peut être pronom (personne, nul, rien), un déterminant (aucun, nul), un adverbe (pas, point, jamais, plus, guère) ou une locution adverbiale (nulle part).

- *Rien n'échappe à l'œil attentif d'Armelle.* (*rien* est pronom)
- *Le peintre ne néglige aucun détail pour créer l'illusion.* (*aucun* est un déterminant)
- *Mélanie n'avait jamais vu de trompe-l'œil.* (*jamais* est un adverbe)

- ◆ Comme les interrogations, les négations peuvent être **totales** ou **partielles**. En effet, la négation peut porter sur **un seul élément** de la phrase ou sur la phrase **dans son ensemble**. La négation **totale** est marquée par *pas* (ou dans la langue soutenue *point*) et la négation partielle par les autres éléments négatifs.

- *Le tableau de Ducordeau n'est pas en déplacement.*

Ici la négation est **totale** : elle répond à l'interrogation totale *le tableau de Ducordeau est-il en déplacement ?* et signifie : *Il est faux que le tableau de Ducordeau soit en déplacement.*

- *Les visiteurs au regard distrait n'ont rien remarqué.*

Dans cet exemple, la négation est **partielle**, elle ne porte que sur un seul élément, le complément d'objet rien. Elle répond à une interrogation

PARTIE II. LA NEGATION

partielle : *Les visiteurs (pressés) au regard distrait ont-ils remarqué quelque chose ? »*

Les notions de négation totale et négation partielle sont clairement identifiées grâce à des questions pour connaître la portée de la négation. Dans un deuxième temps, ce même ouvrage aborde la négation restrictive et il est à noter que toutes les grammaires n'en parlent pas. Cette notion est présentée comme suit :

« La négation restrictive

La négation **restrictive**, qui est marquée par **ne ... que**, n'est pas une négation comme les autres.

1. *Mélanie n'avait pas remarqué le trompe-l'œil.* (négation totale)

2. *Mélanie n'avait remarqué que le cadre vide.* (négation restrictive)

Dans l'exemple 1, on dit que Mélanie n'avait pas du tout remarqué le trompe-l'œil. Dans l'exemple 2, au contraire, on dit qu'elle a remarqué uniquement, seulement le cadre vide ; on pourrait préciser *et rien que d'autre que le cadre vide.* » (Pellet E., Haubert D., Voltz F., Vulpillières C., et Paccalin M. 1998 : 24-25)

Un autre ouvrage de 4^o a été choisi pour détailler encore plus la présentation de la notion de négation aux élèves de ce niveau. *Grammaire et Communication 4^o* (1998) propose davantage de données sur la forme positive que sur la forme négative :

« Une phrase peut être présentée sous une forme positive ou négative :

Il est resté chez lui toute la journée. (forme positive)

Il n'est pas sorti de la journée. (forme négative)

- Toute phrase positive peut être transformée en phrase en négative en ajoutant d'autres adverbes de la négation : ne ... pas , ne ... plus, ne ... point, ne ... guère , ne ... jamais, etc.

Ne l'as tu jamais rencontré ? Je n'y crois guère ! Ne pas avaler.

PARTIE II. LA NEGATION

- *Ne ... que* est une négation restrictive, qui met en relief le seul élément vrai :

Ceci n'est qu'un incident sans gravité.

- *Ne ...* se combine aussi avec certains indéfinis : *ne... personne, ne ... rien, ne... aucun* :

Je n'ai croisé personne.

- Pour coordonner des groupes de mots négatifs, on utilise *ni* :

Il ne mange ni viande, ni poisson. »

(De Almeida E. , Dion N. , Frenette P. , Laurent N. et Tilly H. 1998 : 56)

Les informations contenues dans ces exemples concernent :

- la construction de la négation grâce à l'ajout d'un élément
- la transformation possible de chaque phrase par le moyen des adverbes
- la distinction totale/ partielle
- la portée de la négation
- le cas particulier de la négation restrictive

1.4. Dans un manuel de 3^o

L'approche de la notion de négation peut aussi se faire par le biais de l'adverbe ou de la locution adverbiale. Par exemple dans l'ouvrage *Grammaire 3^o* (1993 : 56-65) de Descoubes F., Paul J. , Ladrière M. et Perfezou L., l'approche se fait sous la dénomination « **les adverbes négatifs, restrictifs** ». Les adverbes sont classés selon trois catégories et il est possible de récapituler de la façon suivante :

- les adverbes en *-ment* et formés sur des adjectifs indéfinis comme *nullement* ou *aucunement*.
- les locutions adverbiales comme *pas du tout* ou *en aucune façon*.
- et surtout l'adverbe *ne* employé seul ou en corrélation avec d'autres adverbes comme *pas, plus, guère, jamais...* ou encore avec certains pronoms et adjectifs indéfinis comme *personne, aucun, rien* ou *nul*.

Nous l'avons vu, la négation est généralement abordée de la même manière pour l'ensemble des grammaires scolaires des différents niveaux. Il n'y a pas d'approfondissement et il est donc difficile de parler de progression en ce qui concerne la notion elle-même. Les formes de

phrases et le niveau familier des énoncés sont les données qui reviennent le plus fréquemment. Les grammaires citées à seul titre d'exemple donnent un aperçu de ce qui est proposé aux élèves du premier cycle. Elles ne se veulent pas exhaustives mais elles cherchent plutôt à donner un point de vue général de ce qu'il est commun de trouver. Si chaque présentation est unique, nous avons cependant dégagé de nombreuses similitudes.

1.5. Manuel du professeur et négation

Les manuels du professeur pour la grammaire scolaire sont beaucoup moins nombreux que les manuels destinés aux élèves. Que proposent les livres du professeur au sujet de la négation ? Y-a-t-il des conseils, des objectifs particuliers ? Dans *Grammaire française 6^o/ 5^o. Livre du professeur* (Mauffrey A., Cohen I. : 1990), certains corrigés des exercices sont proposés. On attendrait peut-être des commentaires ou des conseils mais ce n'est pas le cas dans cet ouvrage. Il n'y a aucune note sur des erreurs courantes ou des phrases délicates que les élèves pourraient difficilement analyser. L'ouvrage du professeur est présenté comme un outil souple et maniable, dans le but de répondre aux besoins de chacun mais celui-ci ne comporte aucune bibliographie : ni référence linguistique, ni grammaire descriptive. *Grammaire française 6^o. Livre du professeur* n'offre encore une fois que des corrigés d'exercices et évoque parfois comment exploiter tel ou tel exercice. On lit en effet :

« L'exercice consiste à amener les élèves à distinguer le Ne explétif d'avec le Ne négatif. » (Mauffrey A., Cohen I. 1990 : 28)

Certains ouvrages proposent toutefois des explications sur les compétences que cherchent à développer les exercices. C'est le cas de *Grammaire et Expression 5^o. Livre du professeur* par C. Cazanove, B. Chevalier, M. Gey, J. Pruvost et M. F. Sculfort. Pour la plupart des corrigés, une note précise les objectifs :

« L'exercice permet de revoir la composition des adjectifs avec différents préfixes privatifs : *a-* ; *mal-* et *in-* , *im-* lorsque le radical commence par *m*, *b*, *p*, *ir-* quand le radical commence par *r*. »

« L'exercice permet de bien distinguer la négation totale *ne ... pas* reprise par *ni* et la négation restrictive introduite par *ne ... que*. » (Cazanove C., Chevalier B. , Gey M., Pruvost J. et Sculfort M.F. 1997 : 117, 118)

2. Les premiers constats

Tous les extraits présentés ici proviennent de manuels scolaires où d'autres notions sont aussi abordées. Au milieu de toutes sortes d'autres questions grammaticales comme les registres de langue, le sujet, l'objet, l'attribut du sujet, les déterminants, etc., la négation semble avoir certaines particularités. Nous verrons tout d'abord qu'elle est conçue en rapport avec d'autres notions et que l'aspect normatif est dominant dans tous les points traités.

2.1. La négation : une notion non autonome

La première constatation concerne la présentation au sein de l'ouvrage. En effet, cette notion n'est jamais abordée dans un chapitre isolé. Elle est toujours abordée par le biais des formes de phrase, du type de phrase³, ou d'autres aspects syntaxiques comme l'adverbe ou la locution adverbiale. La négation n'apparaît donc pas comme une notion autonome. Si un élève du premier cycle cherche des informations sur la négation, il trouvera des informations au chapitre des adverbes ou des formes de phrases mais jamais sous un chapitre intitulé seulement « *la négation* ». Des sections s'intitulent « la notion de fonction », « le nom », « les modes », etc. , mais la notion de négation n'apparaît jamais sous cette dénomination. Quel que soit l'intitulé du chapitre, les informations se trouvent bien souvent en début de manuel. Comme la notion est surtout abordée par l'intermédiaire de la notion de phrase et que la phrase est étudiée très rapidement, tout ce qui est dit sur la négation se situe au début des ouvrages. Cette notion doit être rapidement maîtrisée par l'élève et semble faire partie des savoirs de base de l'élève.

Nier quelque chose suppose un support : une phrase affirmative de départ. Nier se conçoit par la présence de quelque chose qui précède la négation. C'est pour cette raison que le terme **transformation** accompagne fréquemment la négation dans les grammaires du premier cycle. La négation est conçue dans le cadre d'une transformation que subit la phrase. La phrase négative est considérée comme le résultat de cette transformation. Ainsi, des termes comme *changement, devenir, construire, ajouter, combinaison, ajout, etc.* vont se retrouver très souvent autour de la notion de négation. La négation est alors perçue comme une modalité de la phrase, une option qui se présente au locuteur. A priori l'introduction de la négation serait donc souvent liée à la présentation d'autres notions. Elle ne serait abordée que

³ Ceci résulte des Instructions Officielles.

dans un contexte de présentation sur l'ensemble du phénomène phrastique et ne serait pas une notion autonome. Par conséquent, il serait plus prudent de parler du couple affirmation / négation et non de la négation seulement pour se référer à cette notion.

2.2 Négation et norme

Une première lecture des extraits de grammaires du premier cycle donnés à titre d'exemples suscite des remarques concernant, entre autres, les aspects de la norme et du bon usage⁴. Selon O. Ducrot et J.M. Schaeffer dans le *Nouveau Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage* (1995 : 261), la norme linguistique a pour but de retenir *seulement certaines des façons de parler effectivement utiliser, et qui rejetterait les autres comme relâchées, incorrectes, impures ou vulgaires*. Selon le même ouvrage toujours, la norme peut concerner la prononciation, le choix du vocabulaire, la morphologie ou la syntaxe. La norme est le reflet du *souci de fixer avec précision un bon usage*. Effectivement les grammaires du premier cycle se préoccupent de ce qu'il est correct de dire ou non et cela est légitime par rapport à l'objectif normatif que se donne la grammaire. Dans *Grammaire française 4°/3°* (1992 : 12-13) de Gasquez A., Heintzmann E. et Mitterrand H., la formulation insiste sur l'aspect du niveau de langue. Cette grammaire affirme que la locution négative a deux éléments et que si l'on supprime *ne*, la phrase devient **familière** voire **incorrecte**. Et suit l'exemple :

Il ne sait pas (niveau de langue courant)

Il sait pas (niveau de langue familier)

De la même façon, la *Grammaire française des lycées et des collèges* de Bonnard H. (1973 : 101-102) souligne que la **langue populaire** emploie *pas* sans *ne*. Suivi de l'exemple :

Je sais pas

Il est toutefois précisé que cet emploi est correct s'il n'y a aucun verbe susceptible de recevoir la négation comme dans ces deux vers de Théophile Gautier :

« *Pas une feuille qui bouge*

Pas un seul oiseau chantant. »

Pourquoi la négation serait-elle traitée dans le manuel scolaire alors que l'élève connaît son fonctionnement contrairement à un apprenant étranger ? L'élève sait exprimer la négation de

⁴ Nous reviendrons à plusieurs reprises sur ce sujet lors de cette recherche dans le cas de l'oral notamment.

PARTIE II. LA NEGATION

diverses manières et cela très rapidement lors de son acquisition du langage. N. Bacri rappelle dans son introduction sur le *Fonctionnement de la négation* qu'elle est « intégrée à des phrases simples dès vingt et un mois. » (Bacri 1976 : 7). Pourtant son expression nécessite une opération de l'esprit et l'expression de la négation constitue une haut degré d'abstraction. Un spécialiste ajoute à ce sujet :

« Ce qui retient notre attention au moment de la perception c'est la présence d'objets et non pas leur absence. Le fait a été souligné par plusieurs auteurs qui ont fait valoir que nous ne percevons pas les propriétés négatives. Il semble cependant que nous ne soyons parfaitement capables de les concevoir, d'exprimer des propriétés négatives à l'aide de nos langues humaines. Dans ces conditions, on ne surprendra personne en disant qu'une phrase apparemment anodine du type "Il n'y a pas de pain sur la table" présuppose un degré élevé d'abstraction, une réflexion qui se fait en plusieurs étapes. On concevra d'abord qu'il peut ou doit y avoir du pain sur la table. On percevra ensuite soit toute la surface de la table, soit une série d'objets variés qui y sont posés. On ne trouvera pas de pain et on dira de ce fait : « Il n'y a pas de pain sur la table. » (Ritz M. E. 1993 : 67)

Est-ce dans cette optique que la négation est abordée dans les grammaires scolaires, par souci de développer un sens de l'abstraction ? Le souci majeur est de s'assurer de la mise en place, non seulement la fonction de la négation chez l'élève, mais surtout de sa bonne utilisation à l'écrit. La valeur normative n'est pas clairement énoncé dans les manuels scolaires sous la forme « ne dites pas, mais dites plutôt ». mais elle est pourtant omniprésente. Même si des injonctions de ce genre ont pratiquement disparu, le but de ces ouvrages est identique à celui des grammaires descriptives : l'aspect normatif domine comme le montrent les exemples cités au début de ce paragraphe. Si parler de *bon usage* paraît quelque peu démodé, c'est également à cette tâche que s'attèlent les concepteurs des manuels scolaires en incitant les élèves à employer des formes plutôt que d'autres. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point dans les chapitres suivants.

Ce premier chapitre a eu pour but de donner quelques exemples précis de ce que présentent les grammaires du premier cycle à propos de la notion de négation. Cela constitue une phase d'observation préalable et nécessaire. Certaines remarques s'imposent tout d'abord, comme celle de la place de la négation au sein de l'ouvrage scolaire ainsi que les visées

PARTIE II. LA NEGATION

normatives. Cependant pour tenter d'entrer davantage dans les détails, des comparaisons avec d'autres ouvrages sont indispensables. Elles permettront de voir les différences entre les diverses approches de la négation selon l'ouvrage consulté. Les grammaires descriptives traitent aussi de la négation mais comme nous allons le constater très rapidement dans le chapitre suivant, la présentation est nettement différente. Au-delà des *a priori*, nous allons constater que les grammaires scolaires ne sont absolument pas des grammaires descriptives simplifiées, ni un simple développement des Instructions Officielles.

CHAPITRE II.

LE TRAITEMENT DE LA NEGATION : GRAMMAIRES DU PREMIER CYCLE ET GRAMMAIRES DESCRIPTIVES

Pour comprendre le fonctionnement pédagogique des grammaires du premier cycle, il est intéressant de faire ici un point de comparaison avec d'autres grammaires, les grammaires dites « descriptives ». Nous avons déjà défini au début de cet exposé les principales caractéristiques de ce type d'approche. Les grammaires descriptives et les grammaires du premier cycle se distinguent sous bien des aspects, y compris en ce qui concerne leur présentation de la négation. Quels sont ces aspects ? Comment sont-ils abordés ? Une première distinction à faire concerne le choix des exemples.

1. Le choix des exemples

1.1. Les exemples et la négation

Sans être propres à la notion de négation, les exemples dans les grammaires scolaires diffèrent de ceux qui sont cités dans les autres ouvrages de référence. Ainsi les exemples dans les grammaires descriptives sont le plus souvent tirés de la littérature française. En examinant les exemples de la *Grammaire du Français classique et moderne* de R. L. Wagner et J. Pinchon (1991 : 417-436), on constate que les citations littéraires données à titre d'exemples proviennent d'auteurs tels que Aragon, Balzac, Corneille, Diderot, Lamartine, Sarraute ou bien d'autres encore. Les exemples sont nombreux et plus longs que les exemples choisis dans les grammaires du premier cycle. Ainsi pour aborder le sous-chapitre de la négation limitée marquée par *ne ... guère, ne ... jamais ou ne ... plus*, cette grammaire descriptive choisit entre autres ces citations :

« Mais malgré tout, le fond des cœurs et des esprits allemands n'a jamais pu être gagné à cette forme de tragédie symétrique, antithétique. (Sainte-Beuve) »

(419)

« Alors que le geste des mains et l'appui des jambes sur la planchette visiblement n'avaient jamais donné lieu à la moindre hésitation. (Breton) »

(426)

« Mais quoi ! de ces autels j'ose approcher sans crainte !

Et je ne tremble pas que sa majesté sainte

Ne venge le respect qu'on doit à son séjour ! (Lamartine) » (429)

« Faire apparaître, dans une sorte de miroir sombre et clair, que l'interruption naturelle des travaux terrestres brisera probablement – avant qu'il ait la dimension rêvée par l'auteur – cette grande figure ... l'Homme. (Hugo) » (431)

Les grammaires du premier cycle ne proposent pas ce genre d'exemples : il n'y a jamais de citations aussi longues, de phrases aussi complexes. De plus, ces exemples possèdent un caractère littéraire incontestable, mais ce n'est pas ce type de valeur que recherchent les grammaires scolaires. Ici, le vocabulaire, d'un niveau de langue soutenue, relève presque du caractère poétique et s'applique à des notions d'une abstraction certaine. Par comparaison, toujours dans cette grammaire descriptive, sur 206 exemples, au moins 164 sont des exemples d'origine littéraire et donc antérieurs au manuel, un seul exemple est répertorié en tant qu'« exemple oral⁵ » et les autres sont des exemples fabriqués, qui correspondent à ceux des « types de phrases » fréquemment rencontrées par les locuteurs dans la langue française. Comme dans l'ensemble des grammaires descriptives, *Le Bon Usage* de M. Grevisse (1988 : 1475-1497) propose de nombreux exemples attestés. Autrement dit, c'est l'observation d'un corpus d'exemples *choisis* qui permet de déduire des informations sur des notions grammaticales. Cependant cette grammaire ne semble pas accorder la même force argumentative aux exemples littéraires. Au cours de la présentation, une remarque prévient du caractère délicat de la double négation, puis deux *exemples corrects*⁶ et attestés appuient la remarque précédente de la façon suivante :

⁵ Il faut souligner que cet exemple est un cas rare dans les grammaires descriptives.

⁶ Le terme de « correct » appliqué à des exemples authentiques pose problème par rapport à la validation d'une règle grammaticale grâce aux exemples attestés. Cela pourrait sous-entendre que certains exemples, pourtant choisis dans la littérature, ne sont absolument pas corrects. Cette formule incite à penser que certains auteurs ne respectent pas la norme. Mais alors comment savoir qui peut-être choisi comme référence si parfois même certains grands noms de la littérature ne se conforment pas à un usage correct ? Les seules preuves réellement fournies ne sont souvent que des citations d'auteurs. Si celles-ci sont caduques, sur quoi vont se fonder les

PARTIE II. LA NEGATION

« La présence simultanée de plusieurs mots ou procédés négatifs entraîne parfois des contresens (...).

Ex corrects : Vous n'êtes PAS SANS avoir entendu parler de la Tarasque (A. DAUDET, *Port-Tar.*, I, 4).Vous N'êtes PAS SANS savoir le malheur qui m'a frappé il y a deux ans (P. GUTH, *Naïf aux 40 enfants*, p 234). » (Grevisse M. 1991 : 1475)

Au sujet du rôle des exemples dans les grammaires descriptives, voici ce que confie la *Grammaire Méthodique du Français* (1994 : XVIII) de M. Riegel, J. C. Pellat et R. Rioul dans l'avant-propos. Il est clairement affirmé que :

« La caution d'écrivains reconnus s'imposait chaque fois qu'il s'agissait de caractériser comme tels des emplois littéraires ou de dégager des régularités dans divers domaines – qu'il s'agisse de la ponctuation ou de certains emplois du subjonctif – où faute d'une codification explicite, les modèles littéraires font autorité. » (Riegel M., Pellat J. C. et Rioul R. 1994 : XVIII)

Voyons maintenant si les grammaires du premier cycle citent également des exemples littéraires ou si elles optent pour d'autres types d'illustrations.

affirmations des grammaires pour authentifier tel ou tel usage ? Pour tenter d'expliquer cette formulation, il faut avancer l'hypothèse que cet ouvrage essaie de fournir des informations les plus précises possibles sur la norme et le bon usage comme son titre le suggère. Le terme « exemples corrects » est employé de cette façon dans cette grammaire. Rien de tel en grammaire scolaire.

1.2. Les exemples dans les grammaires du premier cycle

1.2.1. Description du choix des exemples

Le choix et la formation d'un corpus d'exemples dans les grammaires du premier cycle est tout autre. Les exemples servant à illustrer le cours dans les grammaires du premier cycle peuvent être qualifiés de « non authentiques » ou de « non attestés » dans le sens où ils sont créés de toutes pièces par les auteurs du manuel. Les exemples cités auparavant⁷ ne contiennent aucune référence d'auteurs ou d'écrivains littéraires. Même s'il est question de Filéas Fogg, héros du roman de Jules Verne, aucune phrase n'est authentique et réellement empruntée au texte original. Les exemples sont très courts, ne se limitant qu'à quelques mots. Il s'agit la plupart du temps de phrases simples composées d'un sujet, d'un verbe et parfois d'un complément sans autre extension. Ainsi les élèves de collège retrouvent des exemples du type dans cette grammaire pour 6^o/ 5^o:

« Rien ne leur convient.

Elle ne porte jamais de robe.

Jean ne fait guère de confidences.

Je n'écris qu'avec mon stylo. »

(Gasquez A. et Heintzman E. 1992 : 12)

« Il ne ment pas.

Je ne le crois plus.

Je n'achèterai rien.

Le renard n'est pas familier. »

(Achard A. M., Besson J. J. et Caron C. 1994 : 33-34)

Dans le même temps, ces exemples construits ne correspondent guère à ce que les élèves ont l'habitude de dire. Comme nous allons l'examiner dans notre chapitre sur l'oralité, les exemples choisis sont pour le moins irréels. A. Chervel dénonçait déjà les critiques que l'on pouvait faire de ces phrases surfaites :

« Mais qu'on jette un coup d'œil sur les exercices d'analyse. Ce sont toujours des phrases bien régulières, d'un style pondéré et compassé, évitant

⁷ Voir les exemples de grammaire scolaire du chapitre I.

PARTIE II. LA NEGATION

soigneusement non seulement les difficultés évoquées ci-dessus⁸, mais tous les usages linguistiques un peu vivants, les caractéristiques syntaxiques de la langue parlée, même “correcte”, et les raccourcis de la conversation. » (Chervel A. 1977 : 261)

Les exemples des grammaires du premier cycle placent souvent la négation dans un contexte composé d'une phrase affirmative et d'une phrase négative. Le deuxième énoncé semble ne pouvoir exister que grâce à la présence préalable d'un énoncé affirmatif qui sert de support. Cela se comprend. En effet, il semble qu'un énoncé négatif soit toujours une forme de refus ou de rejet en réponse à un énoncé positif préalable. C'est ce que sous-entend ce type d'exemples⁹ :

« Est-ce qu'il pleure encore ? Il ne pleure **plus**.
Est-ce qu'il pleure souvent ? Il ne pleure **jamais**.
Est-ce qu'il va quelque part ? Il **ne va nulle part**. »
(Descoubes F., Paul J. et Meunier A. 1996 : 33)

Pour R. Forest toujours dans *Négations*, cette vision du fonctionnement de la négation n'est pertinente que dans un certain contexte :

« Dans une conception assez pragmatique, on présuppose qu'il y a toujours un énoncé positif qui précède un énoncé négatif. » (Forest R. 1993 : 4)

Les grammaires procèdent souvent de cette manière en proposant un énoncé positif précédant l'énoncé négatif : chaque exemple se construit sur le modèle suivant :

Énoncé positif → Énoncé négatif

⁸ Chervel fait référence à des difficultés liées à la dénomination des différents compléments circonstanciels. Par exemple, doit-on parler de complément circonstanciel d'odeur dans « ça sent l'oignon » ?

⁹ Grammaire destinée à des élèves de 6^e.

1.2.2. Rôle des exemples

Les exemples dans les grammaires du premier cycle semblent avoir un simple rôle d'illustration. Ils sont très courts, très simples et ils correspondent parfaitement au cours puisqu'ils sont créés à cet effet. Il ne faut pas oublier que ces exemples s'adressent en premier lieu à des enfants de onze à quatorze ans. On évite ainsi des extraits comme ceux de Lamartine, Sainte-Beuve ou Hugo cités plus haut. Les sujets de ces exemples sont souvent des prénoms ou les noms des personnages des textes proposés en introduction de chapitre. Le pronom personnel "je" est aussi très souvent utilisé dans les exemples pour permettre à l'élève de s'identifier au locuteur s'exprimant dans l'exemple. De cette façon, l'élève devrait facilement acquérir certains automatismes de langage. Evidemment ces exemples ne correspondent pas nécessairement à l'usage réel, tant du point de vue du vocabulaire que du point de vue des formes syntaxiques. Il est clair qu'en aucun cas, on ne s'attend à ce que les élèves utilisent des formes comme *ne ... guère* mais à ce qu'ils sachent les identifier à l'écrit. En revanche, dans les grammaires descriptives, l'exemple a un rôle différent : il permet de dégager les règles d'emploi. Pourtant, lors de l'assimilation des cours de grammaire à l'étude des textes littéraires, les exemples sont souvent tirés du texte de référence. Dans ce cas-là, les élèves sont donc confrontés à des références authentiques.

2. Une structure différente

2.1. Plan d'une grammaire descriptive

Pour montrer à quel point le contenu des grammaires descriptives diffère du contenu des grammaires du premier cycle à propos de la négation, il est adéquat de comparer le plan qu'utilise une grammaire descriptive avec les extraits précédemment. Dans la *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J. C. Pellat et R. Rioul (1994 : 410-425), la négation est aussi présentée sous le chapitre des types de phrases, comme dans les grammaires scolaires. On pourrait donc penser que cette grammaire a servi de modèle pour la construction de la leçon. Voici le plan principal¹⁰ qui se dégage : «

5. LA NEGATION

5.1. Portée de la négation

¹⁰ On a gardé ici la numérotation du plan de la *Grammaire méthodique du français*.

PARTIE II. LA NEGATION

- 5.1.1. Négation totale / partielle
- 5.1.2. La négation exceptive (ou restrictive)
- 5.1.3. Place de la négation
- 5.2. Emploi des mots négatifs
 - 5.2.1. *Non*
 - 5.2.2. *Pas* et *point*
 - 5.2.3. *Guère* et *plus*
 - 5.2.4. Le fonctionnement de *ne*
 - 5.2.4.1. *Ne* s'emploie, en français moderne, en corrélation avec un autre élément négatif.
 - 5.2.4.2. *Ne* peut cependant s'employer seul pour marquer la négation.
 - 5.2.4.3. *Ne* "explétif" n'a pas de valeur proprement négative
 - 5.2.5. Les termes de la négation partielle
 - 5.2.6. *Que*
 - 5.2.7. Négation et coordination
 - 5.2.8. Les auxiliaires de la négation
 - 5.2.9. Négation cumulée
- 5.3 Négation, quantification et modalisation
 - 5.3.1. Négation et quantification
 - 5.3.2. Négation et verbes modaux
- 5.4. La négation comme acte de langage »

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des données recueillies dans les grammaires de notre échantillon et les compare avec la structure de la *Grammaire méthodique du français*. Bien que l'angle d'approche reste celui des types de phrases, l'ouvrage de M. Riegel, J. C. Pellat et R. Rioul prend également en compte les éléments suivants :

- auxiliaire de négation
- négation cumulée
- modalisation
- actes de langage
- la valeur de *que*
- la négation explétive

PARTIE II. LA NEGATION

Grammaires scolaires	<i>Grammaire méthodique du français</i>
- Fonctionnement syntaxique	Place de la négation Emploi des mots négatifs <i>Non</i> Le fonctionnement de <i>ne</i> Négation et coordination
- fréquence des occurrences	
- équivalence sémantique / valeur sémantique	
- niveau de langue	
- conseils pour éviter les confusions	
- notion de transformation	
- distinction totale/ partielle	Négation totale / partielle Les termes de la négation partielle
- emploi de <i>ne</i> seul	<i>Ne</i> peut cependant s'employer seul pour marquer la négation.
- combinaison possible entre types et formes de phrase	
- la construction de la négation grâce à l'ajout d'un élément	<i>Pas</i> et <i>point</i> <i>Guère</i> et <i>plus</i> <i>Ne</i> s'emploie, en français moderne, en corrélation avec un autre élément négatif.
- la transformation possible de chaque phrase par le moyen des adverbes	
- la portée de la négation	Portée de la négation
- négation restrictive	La négation exceptive (ou restrictive)
	<i>Ne</i> "explétif" n'a pas de valeur proprement négative <i>Que</i> Les auxiliaires de la négation

	Négation cumulée Négation et verbes modaux La négation comme acte de langage
--	--

La *Grammaire critique du Français* de Wilmet M. (1997) aborde la classification en respectant le caractère complexe de la négation. Dans cet ouvrage, la notion est comme réfractée sous les diverses facettes observable du phénomène phrastique. Pour répondre au problème de classification de la négation, l'index des notions à la fin du manuel renvoie à plusieurs parties totalement distinctes. Si la négation revêt plusieurs aspects non conciliables sur le plan formel, il convient effectivement de la traiter sous différentes formes. Elle apparaît ainsi sous les traits de : «

- **Négation**
 - ◆ Négation et articles
 - ◆ Négation et disposition du caractérisant
 - ◆ Négation et disposition du pronom
 - ◆ Négation et mode en sous phrase
 - ◆ Négation et aspect
- **Négation partielle**
 - ◆ Négation totale
- **Prédication négative**
 - ◆ Prédication négative et présent composé
 - ◆ Prédication négative et futur
- **Pronom négatif** » (640)

Mais cet ouvrage ne se contente pas d'aborder la négation sous toutes ces formes. Toujours dans la table des matières, le *ne* est "disséqué" de la même manière :

- « *Ne*
 - *Ne* négatif
 - ◆ *Ne* comparatif
 - ◆ *Ne* explétif
 - ◆ *Ne* explétif vs comparatif
- (voir aussi négation)

➤ *Ne + pas/plus*

➤ *Ne + que* » (640)

D'autres renvois à la négation se trouvent dispersés dans la table des matières comme par exemple une référence à la *disposition de la négation* (628), ou un renvoi à *ni* (640).

Alors que ce plan est indubitablement très cloisonné, il est assez rare d'avoir un plan dans les grammaires du premier cycle. Parfois ce ne sont que quelques phrases d'explication, quelques exemples qui ne suivent pas une structure préétablie. Quand les grammaires de collègues abordent la négation à l'aide d'un plan, celui-ci comporte très rarement plus de trois parties. Les parties du plan ne concernent souvent que la définition de la négation et sa formation. Il n'est jamais question d'une partie concernant les actes de langage ou la quantification. Un autre type de plan encore utilisé : une structure opposant *négation totale* et *négation partielle*. Tel est le cas dans la *Grammaire française 6^o/5^o* (1992 : 12) que nous avons déjà cité et qui intitule ses deux sous-parties de la façon suivante :

a. La négation totale

b. La négation partielle

Les parties du plan sont rarement nommées : elles peuvent être simplement marquées typographiquement par la présence d'un point ou d'un tiret qui prévient d'une information supplémentaire. De nombreux aspects comme la négation cumulée, la modalisation ou la négation explétive ne sont pas même nommés dans la plupart des grammaires de collègue. L'exemple suivant choisi dans la *Grammaire méthodique du français* (déjà citée plus haut) montre à quel point certains passages peuvent paraître obscurs à un public de non-spécialistes. Sans concerner exclusivement le corps linguistique, les grammaires descriptives sont pointilleuses et complexes :

« Négation et quantification

L'interaction de la négation avec les quantificateurs ne va pas sans poser de délicats problèmes d'interprétation. Certes ces constructions constituent toujours la négation de la phrase globale positive correspondante. (...) Mais l'ordre relatif des quantificateurs et de la négation induit des lectures préférentielles liées à la portée de la négation. Le principe général est que : Le quantificateur reste hors de portée de la négation quand il la précède (donc lorsqu'il figure par exemple dans le groupe nominal sujet antéposé au verbe). La négation voit alors

sa portée réduite au groupe verbal (négation du prédicat). » (Riegel M., Pellat J. C. et Rioul R. 1994 : 423)

La partie « leçon » des grammaires du premier cycle est, quant à elle, simple et concise. Le cours ne dépasse que très rarement la page. Les phrases sont aussi des phrases simples au sens syntaxiques du terme. En effet, les phrases d'explication, tout comme les exemples, contiennent que le strict minimum requis par la phrase française, elle se contente la plupart du temps d'un Sujet + Verbe + Complément. Ces phrases seront du type :

- *Toutes les phrases peuvent être mises à la forme négative. La négation double comporte trois éléments : ne ... ni ... ni, ne ... pas ... ne.* (Gasquez A., Heintzmann E. et Mitterrand H. 1992 : 12) ¹¹
- *Lorsque la phrase affirme quelque chose, on dit qu'elle est affirmative.*
- *Quand elle nie quelque chose, elle est négative*¹². (Achard A. M., Besson J. J. et Caron C. 1994 : 33)

Ces procédés de simplification des informations permettent d'aller à l'essentiel et de focaliser l'attention de l'élève sur un nombre de points restreint pour qu'il retienne au mieux l'information. La nécessité constante de formuler des règles sans équivoque, sans tenir compte de tous les cas qui pourraient se présenter, est un leitmotiv des grammaires scolaires. Dans toutes les situations, il est utopique de croire qu'une seule formule puisse contenir l'intégralité des énoncés possibles et cela, au vu de la complexité de la langue. Le but du manuel n'est pas de donner à l'élève des détails sur le fonctionnement ou sur l'historique de ce qu'il apprend mais plutôt de lui donner rapidement des bases solides. Tous les éléments évoqués ici corroborent l'idée selon laquelle les grammaires scolaires pourraient s'apparenter à la grammaire descriptive simplifiée. En approfondissant encore dans ce sens, d'autres aspects de la complexité d'un phénomène vont apparaître.

Mais la complexité des grammaires descriptives en comparaison des grammaires scolaires ne s'arrête pas là. La négation n'est pas une notion évidente à classer. En français, *non*, *ne* ou *pas* ne fonctionnent pas du tout de la même façon tant du point de vue syntaxique que sémantique, bien que ces trois termes soient des marqueurs. En effet, l'un ne remplace pas nécessairement l'autre. Cet exemple simple rappelle que la négation est une notion vaste

¹¹ Grammaire pour 6^o/5^o.

¹² Grammaire 6^o.

PARTIE II. LA NEGATION

et comme nous l'avons déjà constaté, sa place dans les grammaires n'est pas définitivement déterminée : on l'aborde aussi bien sous le chapitre des types de phrases que celui des adverbes même dans les grammaires descriptives. La notion de négation n'est pas évidente à classer, car elle ne concerne pas qu'un seul aspect de la phrase et elle est aussi bien un phénomène lexical que sémantique. Ainsi la *Grammaire du français classique et moderne* l'aborde dans la cadre des adverbes, alors que *Le Bon Usage* (déjà cité précédemment) fait cette pertinente remarque préliminaire :

« La négation est aussi classée dans les adverbes de négation même si d'autres procédés existent. En effet, elle peut aussi être marquée par la préposition sans, la locution conjonctive de subordination sans que, la conjonction de coordination ni, les mots-phrases non et nenni ; des préfixes comme -a et -in ; le sens des mots : refuser, par rapport à accepter. » (Grevisse M. 1991 : 1475)

2.2. Point de vue diachronique

Les grammaires descriptives abordent l'aspect diachronique. Ce n'est pas nouveau, les grammaires descriptives comportent de nombreux exemples choisis parmi la littérature et ceux-ci servent de points de repères importants pour l'histoire de la langue et son fonctionnement. Ces exemples se situent surtout après certains points historiques (notés *Hist.* par exemple). Il s'agit souvent d'exemples caractéristiques tirés de la littérature française. Par exemple, *Le Bon Usage* explique qu'au 17^{ème} et 18^{ème} siècle :

« Le simple *ne* s'employait assez souvent dans des phrases où l'usage ordinaire mettrait aujourd'hui la négation complète. » (Grevisse M. 1991 : 1481)

Boileau, Voltaire et une version catholique traditionnelle du *Décatalogue* sont cités pour confirmer la remarque historique précédente. Les grammaires regorgent de notes historiques avec certaines dates suivies de précisions sur l'usage de l'époque. Voici d'autres exemples choisis dans *La Grammaire critique du Français* :

« **Le français classique**¹³ utilisait *ne .. pas* dans les *deuxièmes termes de comparaison.* » (513)

« **Le français médiéval** avait à sa disposition un large éventail de noms accordés au sens du verbe nié : *pas* (dans *ne marcher pas*), *point* (dans *ne voir point*), *mie* (dans *ne manger mie*), *goutte* (dans *ne boire goutte*), etc. » (514)

« **Au XVIIe siècle et au XVIIIe** encore, on approuvait d'un non une négation exceptive. » (515)

Puisque la grammaire donne quelques points d'histoire sur l'évolution de l'usage, il ne faut pas s'étonner des nombreuses références bibliographiques concernant l'Histoire de la langue ou l'Histoire de la grammaire. Quelques ouvrages se retrouvent souvent dans la bibliographie des grammaires descriptives¹⁴ comme par exemple *l'Orthographe française à l'époque de la Renaissance* de Catach N. (1968), *l'Histoire de la Syntaxe. La Naissance de la Notion de Complément* de Chevalier J. C. (1968) ou *l'Histoire de la Grammaire* de Stéfanini J. (1994) et ces ouvrages¹⁵ sont sources première des informations concernant l'évolution des notions et de l'usage en général. L'ouvrage de Brunot F. et Bruneau C. est aussi couramment cité en tant que référence dans l'histoire de la langue : *l'Histoire de la Langue française* (13 tomes - cité dans la bibliographie de la *Grammaire du Français classique et moderne*). Les grammaires scolaires n'utilisent que le présent de l'indicatif dans leur description et elles ne font que rarement allusion aux formes passées ou à une évolution de l'usage.

- *Toutes les phrases peuvent être mises à la forme négative. La négation double comporte trois éléments : ne ... ni ... ni, ne... pas... ne.* (Gasquez A., Heintzmann E. et Mitterrand H. 1992 : 12)
- *Lorsque la phrase affirme quelque chose, on dit qu'elle est affirmative.* (Achard A. M., Besson J. J. et Caron C. 1994 : 33)

Les grammaires descriptives sont en partie construites grâce aux données du passé. Par le moyen des données historiques ou par des exemples attestés, elles ont donc un regard sur le passé. Les grammaires ont également un regard vers la recherche. En effet, les grammaires

¹³ C'est nous qui soulignons.

¹⁴ Il est à noter que toutes les grammaires descriptives ne contiennent pas leur bibliographie.

¹⁵ Ces références proviennent entre autre de la *Grammaire méthodique du Français* de Riegel M., Pellat J.C et Rioul R. déjà citée plus haut.

PARTIE II. LA NEGATION

descriptives offrent à leur lecteur des bibliographies intégrées au chapitre même et qui contiennent non seulement des ouvrages comme ceux que nous avons déjà cités, mais aussi des références d'articles de recherche. Ces références sont utiles pour le lecteur qui cherche davantage de précision sur un point particulier que la grammaire n'aurait abordé que superficiellement. Elles peuvent aussi aiguiller le chercheur-linguiste vers de nouveaux terrains d'étude. C'est aussi dans ces références que le linguiste trouvera de nouvelles problématiques, la grammaire descriptive étant plus fréquemment le lieu du certain, de l'acquis. A titre d'exemple, la *Grammaire méthodique du français* donne quelques articles à consulter au sujet de la négation :

- Langue française, « La négation » 62, 1984, [en part. P. Attal, « Deux niveaux de négation », p.4-11] et « Les négation », 94, 1992.
- B. Callebaut, *La négation en français contemporain. Une analyse pragmatique et discursive*, Brussel, 1991.
- LINX, numéro spécial, 1993, « la négation ». (425)

La référence concernant les ouvrages de recherche est encore un autre type d'informations que les élèves du premier cycle ne trouvent jamais dans leur grammaire et cela est légitime. Aucune bibliographie pour un approfondissement n'est proposée. Il est vrai que les informations fournies peuvent suffire amplement. Encore faut-il déterminer ce qui est réellement attendu de l'élève. Quelles connaissances ou quelle genre de compétences doit-il posséder ? Comme nous le verrons dans la dernière partie de notre exposé, ces remarques concernent effectivement la notion de négation mais aussi les autres notions abordés dans les grammaires du premier cycle. Les deux derniers points concernant le point de vue diachronique et la recherche sont des éléments qui distinguent fortement grammaire scolaire et grammaire descriptive. Le terme de *simplification* des données ne peut convenir à un résumé de la situation ces deux types d'approche grammaticales. Les manuels scolaires ne proposent pas de bibliographie. En revanche, les manuels du professeur proposent parfois quelques références.

3. Grammaires descriptives et exercices

La présence des exercices dans les grammaires scolaires est une caractéristique dont on ne trouve trace dans la plupart des grammaires descriptives. On notera ici l'importance de la notion de phrase de base et celle de transformation sur laquelle repose la majorité des exercices. Ceci est valable, nous le verrons avec l'objet, mais aussi pour d'autres notions traitées par les grammaires scolaires. Pour avoir une bonne vue d'ensemble du type d'exercices qui sont proposés, examinons quelques exemples de consignes :

« 8¹⁶. Mettez les phrases suivantes à la forme négative, en conservant leur forme déclarative, interrogative ou injonctive d'origine.

10. Dans les phrases suivantes, supprimez la négation. Pour garder le même sens, utilisez un adjectif à valeur négative.

11. Donnez la définition des mots suivants en utilisant une négation (il est possible de modifier le radical). »

(Boulvert C., Jouineau E., Laurent N., Tilly H. et Neveu F.¹⁷ 1996 : 48).

« 8. Faites dire aux phrases suivantes le contraire en les mettant à la forme négative.

9. Dites si les phrases que vous transformez à l'exercice précédent présentent une négation totale ou partielle.

10. Complétez les phrases suivantes à l'aide d'un élément de valeur négative dont vous préciserez la classe grammaticale. (Vous n'emploierez ni *pas*, ni *point*).

13. Les phrases suivantes ne sont acceptables qu'à l'oral familier. Transformez-les pour les rendre correct à l'écrit. » (Descoubes F. et Paul J.¹⁸ 1992 : 27)

Les exercices proposés dans les grammaires du premier cycle sont fréquemment du même type : ils peuvent être classés selon deux catégories en fonction de l'aptitude à développer :

- La première catégorie d'exercices comprend tous les énoncés de **repérage**. Ce type d'exercice revêt plusieurs formes, car il peut s'agir de repérer si la phrase est à la

¹⁶ Les numéros correspondent au numéro de l'exercice dans le manuel.

¹⁷ *Grammaire 6°*.

¹⁸ *Grammaire du Français 4°*.

forme affirmative ou à la forme négative mais ce peut être aussi le repérage du type de négation¹⁹.

- Une seconde catégorie d'exercices consiste en la **transformation** de phrases. L'élève doit, en général, transformer des phrases affirmatives en phrases négatives et réciproquement. Les exercices de transformation concernant la négation peuvent prendre d'autres formes comme la transformation de phrases d'un niveau de langue familier en niveau de langue correct²⁰.

La connaissance théorique grammaticale ne peut contribuer à elle seule à l'amélioration des compétences langagières écrites des élèves ou de la maîtrise du discours. Les exercices sont, de ce point de vue, absolument nécessaires. A titre de repère chronologique, ceux-ci apparaissent dès 1805²¹ et ne cessent d'être conçus comme indispensables. Auparavant, il est vrai, les manuels scolaires de la classe n'étaient pas construits de la même manière et consistaient surtout en une mémorisation fastidieuse de règles grammaticales qu'il s'agissait de réciter en classe.

4. Evolution grammaticale

De manière générale, la grammaire évolue. Certes elle évolue de façon moins flagrante que le lexique, mais elle évolue tout de même sur une longue période. Cette évolution est évoquée dans les grammaires descriptives, nous l'avons vu, dans notre paragraphe sur les aspects diachroniques, mais la grammaire scolaire, elle, n'en fait jamais mention. Dans le même ordre d'idée, H. Walter (1988) montre dans *Le français dans tous les sens* que certaines façons de parler, considérées comme incorrectes peuvent laisser présager de futurs changements dans la langue :

« Il est donc nécessaire d'observer dans tous ses détails la langue d'aujourd'hui afin de déceler les moindres indices qui pourraient se révéler, dans quelques années ou quelques générations, comme les signes avant coureurs d'évolutions plus considérables. » (Walter H. 1988 : 318-319)

¹⁹ Dans ce cas, il est demandé à l'élève de repérer la différence *entre ne ... pas, ne ... plus, ne ... guère...etc.*

²⁰ En général, le contraire de cet exercice n'est pas requis : on ne demande pas de passer d'une phrase négative à une phrase affirmative.

²¹ Voir Chervel A. 1977 : 67.

Si tel est vraiment le cas, on peut poser l'hypothèse que la double négation *ne ... pas, ne ... point* risque de disparaître dans un certain nombre d'années. De plus, c'est seulement au 17^{ème} siècle que la double négation est réellement devenue obligatoire. H. Walter poursuit de cette manière:

« Ce que certains nomment une *faute de français* devient dans une optique un enrichissement de la langue, puisque cela permet de s'exprimer plus clairement. » (Walter H. 1988 : 322)

L'aphérèse de la négation n'altère nullement sa compréhension pour tous les locuteurs. A. Chervel (1977) rapporte à propos de la négation et de son histoire grammaticale que le phénomène n'est pas récent mais qu'il se trouve étroitement lié à celui de la prononciation orale. Les normes d'écriture, et notamment orthographique, s'acquièrent d'autant plus difficilement que l'écrit s'éloignent de l'oral :

« La négation *pas* devient la négation véritable, *ne* devenant superflu ou occasionnel. Bien sûr, rares sont les textes qui donnent des *Je vous ai pas écrit*. Mais une convergence de fautes est significative, et Brunot estime « qu'on parlait ainsi à Paris ». D'ailleurs, des enquêtes récentes menées jusque dans les milieux cultivés, aboutissent au même résultat : le *ne* n'est pas jugé indispensable à l'oral, même si on l'utilise normalement dans certains contextes. Le fait semble donc dater de l'époque révolutionnaire. Voilà qui creuse encore l'« écart orthographique ». Il faut savoir écrire correctement, avec le *n'* négatif des phrases comme *On ira, On n'ira pas*. Tant que l'usage oral a constamment associé le *ne* et le *pas*, et c'était le cas dans la bonne société de l'ancien régime, le problème orthographique était mineur. Il cesse de l'être pour des locuteurs dont la seule négation véritable est *pas*. » (Chervel A. 1977 : 38)

5. Instructions Officielles et la négation

A partir des programmes des Instructions Officielles sont construits les contenus des manuels et les contenus des cours. Que préconisent-elles à propos de la négation ? Les Instructions Officielles distinguent trois types de grammaires : la grammaire de la phrase, la grammaire du texte et la grammaire du discours. La grammaire de **la phrase** nous intéresse ici plus particulièrement puisque c'est elle qui s'attache à définir les formes de phrases et donc, la négation. Elle est :

« Nécessaire chaque fois que l'on a besoin, pour orthographier correctement, d'identifier préalablement les classes et les fonctions. Elle peut également jouer un rôle essentiel dans la production et la compréhension de la phrase si elle cesse de multiplier et de disperser ses notions et les regroupe autour d'un nombre limité d'axes essentiels comme la détermination, la qualification, la complémentation. Elle trouve logiquement ses limites lorsque se posent des questions liées au texte. » (Ministère de l'Education nationale. L'enseignement au collège. Français 1998 : 46-47).

Cela correspond aux premiers constats de cette recherche. La notion de négation n'est pas abordée de façon autonome pour deux raisons. Tout d'abord, pour des raisons syntaxiques : la négation comporte des marqueurs syntaxiques qu'il faut aborder avec l'ensemble de la phrase. Ensuite, le regroupement autour des formes de phrases fait partie des Instructions Officielles. En effet, la négation est rattachée à un *axe*, celui des formes de phrases. Par là même, l'utilisation de cet axe évite une dispersion des notions. Le glossaire à la fin de l'ouvrage accompagnant les programmes présente les quelques données concernant la négation sous l'entrée des « formes de phrases » :

« Une phrase est obligatoirement soit à la forme affirmative, soit à la forme négative.

On dit qu'une phrase est à la forme négative quand la négation simple ou composée qui s'y trouve porte sur l'ensemble de l'énoncé.

L'affirmation est repérable du point de vue formel au fait qu'il n'y a pas de marque négative dans l'énoncé. » (Ministère de l'Education nationale. L'enseignement au collège. Français 1998 : 142)

Ces quelques indications doivent servir de base aux présentations de la négation dans tous les ouvrages destinés aux élèves du premier cycle. Il s'agit des dernières Instructions Officielles correspondant aux nouveaux programmes. Par conséquent, les grammaires antérieures à ces nouvelles instructions se réfèrent aux programmes précédents. Certains manuels récents sont entièrement conformes à ce programme et certaines formulations reprennent d'ailleurs pratiquement les programmes officiels à la lettre :

« Une phrase peut être présentée sous une forme positive ou négative. » (De Almeida E., Dion N., Frenette P., Laurent N. et Tilly H. 1998 : 56)

Il faut admettre que les Instructions restent tout de même assez succinctes, ce qui laisse une marge de manœuvre assez grande aux auteurs des manuels scolaires. Ceux-ci ne se contentent pas de ces quelques phrases mais ils peuvent développer plus particulièrement un point ou un autre, mettre l'accent plutôt sur la différence entre la négation partielle ou la négation totale ou bien s'attarder sur les marqueurs négatifs comme les adverbes, les locutions adverbiales ou les pronoms.

6. Aborder la négation

6.1 Fluctuations dénominatives

Certes, les grammaires du premier cycle affirment qu'elles sont conçues conformément aux programmes officiels. Cependant, malgré des récurrences qui nous permis de comparer leur contenu avec des grammaires descriptives, les exemples examinés jusqu'à présent offrent une grande diversité de présentation. En effet, les grammaires du premier cycle ne s'accordent pas sur différents points concernant la présentation. Le classement de la notion de négation pose un réel problème. Quel angle d'approche doit-être utilisé pour présenter cette notion de la meilleure façon possible ? Comme nous l'avons constaté dans de nombreux exemples, la négation est aussi bien appréhendée par l'étude des formes de phrases, phrases modifiées, locution adverbiale et parfois même au milieu des types²² de phrases. Cette

²² Cette notion de "type de phrase" n'a rien à voir avec les notions pragmatiques des actes de langage. Comme le relève Béguelin : « Chaque acte de langage est réalisé concrètement par l'un des types de phrase disponibles dans le système de la langue, mais les notions de "type de phrase" et "d'acte de langage" ne doivent pas être

PARTIE II. LA NEGATION

fluctuation de classification ne serait-elle pas l’empreinte d’un manque de clarté dans la définition de la négation ? Si les auteurs possèdent une certaine liberté sur la façon dont doit être abordée la négation, c’est peut-être qu’aucune règle précise de classement et de dénomination ne peut être définitivement statuée. R. Forest dans *Négations* (1993) reproche aux grammaires de ne pas classer la négation de manière pertinente. Ce jugement est émis aussi bien envers les grammaires scolaires que les grammaires descriptives :

« De nombreux grammairiens ont rangé certaines marques négatives des langues dans des catégories peu satisfaisantes : celle de l’adverbe ou pire celle des particules, ce qui laisse entendre que la négation n’est qu’une pauvre petite chose. » (Forest R. 1993 : 23)

Pour R. Forest, le classement parmi les adverbes n’est pas adéquat mais le classement parmi les formes de phrases ne l’est pas davantage. Tel est aussi l’avis de C. Baylon et X. Fabre dans la *Grammaire systématique de la langue française* (1995). Selon eux, cette classification n’est pas valable :

« La négation n’est pas une modalité de la phrase, puisque, justement on la rencontre avec toutes les modalités phrastiques : déclaratives (*Il n’est pas venu*), interrogatives (*N’est-il pas venu ?*), exclamatives (*N’es-tu pas venu !*), impératives (*Ne viens pas*)²³. » (Baylon C. et Fabre X. 1995 : 272)

La négation comprend davantage que certains adverbes ou une certaine catégorie de phrases et ses marqueurs varient. Dans ce sens A. Culioli dans *Pour une linguistique de l’énonciation* (1990) affirme que :

« Il suffit de rechercher s’il existe une seule langue naturelle où l’on observe un pur opérateur négatif, qui se caractériserait par la simplicité régulière de l’opération, du domaine d’application et du résultat, pour constater qu’une telle

confondues : elle reflètent en effet deux points de vue différents. Les actes de langage visent toutes les utilisations que l’on peut faire d’une langue ; ces utilisations sont fort nombreuses, on vient de le souligner, et elle sont également, en principe, universelles. Par contre, dans le système de chaque langue naturelle, il n’existe qu’un nombre restreint de types de phrases ; on en retient quatre seulement pour le français. » (Béguelin M. J. 2000 : 126)

²³ La plupart des grammaires scolaires parle des « formes » de phrase mais évoque pourtant la négation comme une modalité phrastique.

situation n'existe pas. Ce que l'on trouve est un éventail de formes aux propriétés distributionnelles contraintes. Pour ne prendre que le français, on trouve une négation (*ne*) *pas* qui tantôt encadre le premier terme verbal (*il ne vient pas ; il n'est pas venu ; ne venant ; n'étant pas venu*) tantôt le précède (*ne pas venir ; ne pas être venu*) alors qu'avec le participe passé on ne peut avoir ni **ne pas venu ni* ne venu pas (...)*. La catégorie linguistique de la négation traverse les catégories de la détermination, de l'aspect, du temps et de la modalité. » (Culioli A. 1990 : 92)

Puisque la négation possède des marqueurs multiples, il est impossible de la classer et la restreindre à un seul et même chapitre, comme le font généralement les grammaires scolaires. De plus, comme la portée de la négation ne fait pas toujours sur l'ensemble de la phrase, en l'abordant dans le cadre des formes de phrase, il devient nécessaire de préciser que la négation peut porter non seulement sur le verbe mais aussi sur un autre mot de la phrase. S'il existait un seul type de négation avec un seul marqueur, la question ne se poserait pas. Mais il n'y a pas de marqueur unique de la négation dans les langues naturelles et il faut par conséquent tenir compte de toutes les configurations possibles qu'elle peut revêtir.

6.2. Exemple d'une progression

Afin de comparer l'information fournie aux élèves selon le niveau²⁴, nous avons choisi de comparer trois manuels de la même collection « Plus-que-parfait » édités par la même maison d'édition²⁵. Le tableau qui suit, récapitule les énoncés de la leçon pour les élèves de 5^o, 4^o et 3^o. Cela a eu pour but de confronter les différences de renseignements selon le niveau. L'élève a-t-il plus ou moins d'information avec le temps ? Si l'information se complète, de quelle sorte de complément s'agit-il ?

²⁴ La question de la progression selon les niveaux sera abordée dans la troisième partie où d'autres exemples seront proposés afin de montrer que la progression n'est pas traitée de la même façon dans l'ensemble des manuels.

²⁵ Nous avons eu soin de choisir des dates d'édition très proches les unes des autres : 1991, 1992 et 1993. Les données reprises ici excluent les exemples pour ne retenir que les informations de la leçon à proprement parler et l'équipe de rédaction est sensiblement la même pour tous ces ouvrages.

PARTIE II. LA NEGATION

Niveau	Contenu des ouvrages	Contenu
5 ^{o26}	<p>Les verbes dans les quatre types de phrases peuvent être soit à la forme affirmative, soit à la forme négative. (p 19)</p> <p>Un verbe peut être à la forme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - affirmative - négative (p 41) 	<ul style="list-style-type: none"> - aspect verbal
4 ^{o27}	<p>Les adverbes de négation les plus courants sont : <i>non, ne, nullement, aucunement</i>. <i>Ne</i> est généralement associé aux adverbes <i>pas, point, guère, jamais, nulle part</i> et aux pronoms indéfinis <i>aucun, personne, rien, etc.</i></p> <p>La locution <i>ne ... que</i> est restrictive. Elle équivaut à l'adverbe <i>seulement</i>.</p> <p><i>Ne</i> employé seul peut être explétif, c'est-à-dire inutile au sens de la phrase. On rencontre ce <i>ne</i> explétif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans les subordonnées conjonctives dépendant d'un verbe exprimant la crainte - dans les subordonnées conjonctives introduites par <i>avant que, à moins que</i> - dans les subordonnées conjonctives de comparaison ou après un comparatif 	<ul style="list-style-type: none"> - adverbes négatifs - négation restrictive - négation explétive
3 ^{o28}	<p>Les adverbes négatifs, restrictifs, le <i>ne</i> explétif</p> <p>Parmi les adverbes négatifs, on trouve :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des adverbes en <i>-ment</i> formés sur des adjectifs indéfinis : <i>nullement, aucunement</i> - des locutions adverbiales : <i>pas du tout, en aucune façon, etc.</i> - et surtout l'adverbe <i>ne</i> employé seul ou en corrélation avec d'autres (<i>pas, plus, guère, jamais, etc.</i>) ou encore avec certains pronoms et adjectifs indéfinis (<i>personne, aucun, rien, nul, etc.</i>) <p>En corrélation avec <i>que</i>, l'adverbe <i>ne</i> constitue la locution adverbiale restrictive <i>ne ... que</i>, synonyme <i>seulement</i>.</p> <p><i>Ne</i> peut être également explétif, c'est-à-dire qu'il n'est pas indispensable au sens de la phrase. On rencontre le <i>ne</i> explétif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans des subordonnées conjonctives après des verbes de crainte ou d'empêchement 	<ul style="list-style-type: none"> - adverbes négatifs - négation restrictive - négation explétive

²⁶ Descoubes F. et Paul J. 1991 : 19.

²⁷ Descoubes F. et Paul J. 1992 : 61-62.

²⁸ Descoubes F., Paul J., Ladrière M. et Perfézou L. 1993 : 59.

	<ul style="list-style-type: none"> - après les locutions conjonctives <i>avant que</i>, <i>à moins que</i> - dans les subordonnées de comparaison. 	
--	--	--

On note que le commentaire du livre de 5^o insiste sur l'aspect verbal. En 4^o, le cas de l'adverbe de négation est abordée ainsi que la négation restrictive et le "ne" explétif. Enfin en 3^o, il n'y a que peu d'ajouts par rapport à l'année de 4^o. Comme dans les extraits que nous avons relevés auparavant, les renseignements fournis ici sont de l'ordre de la description. Il n'y a pas de notions d'usage, ni de valeurs contextuelles qui pourraient être associées à chaque formulation. La quantité d'information varie, il est vrai, mais il est surtout intéressant de constater la rupture entre la 5^o et la 4^o puisque même le titre du chapitre sous laquelle la négation est abordée diffère.

6.3. Notion de « double négation » ?

Les grammaires utilisent régulièrement les termes de « double négation ». Cependant cette dénomination ne paraît pas toujours renvoyer aux mêmes phénomènes. Certains ouvrages emploient ces termes pour noter la présence de deux éléments négatifs comme *ne + pas* ou *ne + point*, etc. Cette **double négation** s'oppose en général à certaines phrases qui ne contiennent qu'un élément de négation : il peut s'agir de *ne* seul ou, dans les phrases familières de *pas* qui fait office à lui seul de marqueur négatif. Par exemple, H. Walter (1998) oppose clairement simple et double négation de cette manière :

« C'est à peu près à la même époque [17^{ème} siècle] que se fixe définitivement en français l'emploi de la double négation *ne ... pas*, ce qui, au regard des langues romanes fait figure d'innovation. En français, on dit *je ne vois pas*, alors que l'on dit simplement *non vedo* en italien, *no veo* en espagnol, *não vejo* en portugais. En ancien français la négation simple suffit. Elle existe d'abord sous sa forme pleine *non* (...) puis dès le 12^{ème} siècle, sous sa forme affaiblie *ne*. »
(Walter H. 1998 : 101)

Cependant certaines grammaires du premier cycle utilisent la dénomination **double négation** pour désigner un autre aspect que nous pouvons illustrer avec cet extrait de *Grammaire française 6°* :

« La double négation

Il est souvent difficile de comprendre une phrase cumulant deux négations : Il **n**'y a **aucun** record qu'il **ne**²⁹ puisse battre. → Il peut battre tous les records. » (Mauffrey A. et Cohen I. 1992 : 50)

Les éléments surlignés en gras indiquent qu'il n'y a pas deux éléments mais **trois** : *n*+ *aucun* + *ne*. Que se passe-t-il dans ces deux exemples ? En fait, cette appellation renvoie à deux phénomènes distincts. Le premier évoqué par H. Walter est une constatation d'ordre morphologique : la présence d'un ou plusieurs éléments dans la phrase négative. La deuxième explication relève quant à elle d'un phénomène sémantique : il s'agirait plus d'un effet de sens qu'une information grammaticale.

6.4. *Ne* explétif

Le cas du *ne* dit *explétif* n'apparaît pas dans toutes les grammaires scolaires. Il est étudié dans les leçons sur les phrases négatives, en précisant qu'il n'est pas nécessaire au sens de la phrase. M. E. Ritz affirme que quel que soit le contexte, son sens contient pourtant la négation :

« En résumé, il est clair que, dans le cas du *ne* explétif, le rejet ou non-vouloir est toujours présent ». (Ritz M. E. 1993 : 77)

Ce cas particulier a de quoi dérouter bien des élèves. Le *ne* « explétif » peut être considéré comme se situant à mi-chemin entre l'assertion et la négation, ce qui ne facilite sans doute pas la compréhension de certains énoncés pour les élèves. Les phrases données en exemple aux élèves sont du type : « Je crains qu'il ne soit trop tard ». On trouve ainsi cette phrase d'explication :

²⁹ Le gras est utilisé de cette manière dans l'ouvrage.

« *Ne* employé seul peut être *explétif*, c'est-à-dire inutile au sens de la phrase. »

(Descoubes F. et Paul J. 1992 : 62)

Il nous paraît important de parler de cette modalité singulière car « explétif » n'est pas très explicite pour les élèves : le terme est la plupart du temps inconnu des élèves. Peut-on imaginer une autre formulation qui faciliterait cette notion de *remplissage* occupée par le *ne* ? Des données sémantiques essentielles font donc cruellement défaut dans l'ensemble des grammaires scolaires à ce sujet. M. Riegel³⁰ aborde aussi ce phénomène par les types de phrase et sous le chapitre de l'emploi des mots négatifs. Il précise que le *ne* explétif n'a pas de valeur proprement négative et comme l'affirment les manuels scolaires, son emploi est facultatif. De plus, il ajoute que cet emploi est signe d'un niveau de langue recherché alors que cette donnée n'est pas présente dans les ouvrages de collège.

6.5. Négation totale et négation partielle

Les ouvrages scolaires traitent de cette distinction en se focalisant sur les questions qui permettent un repérage de la négation totale ou de la négation partielle. Les exercices concernant ce phénomène demandent la plupart du temps un repérage des deux types de négation et encouragent à imaginer à quel type de question ces phrases répondent. La plupart des grammaires insiste sur la portée de la négation en proposant deux définitions :

- négation totale : si la négation porte sur l'ensemble de la phrase
- négation partielle : si la négation porte sur un élément.

Certaines grammaires proposent la distinction *négation absolue/ négation relative* comme *Manuel d'Activités Grammaticales* (Baudry J., Bodineau P., Puygrenier-Renault J. et Weinland K., 1993 : 128). M. Riegel³¹ adopte pratiquement la même démarche de présentation en précisant les moyens d'expression de la négation totale (*pas* ou *point* associés à *ne*). Pour lui, elle correspond aussi à la négation logique, s'opposant par là à la phrase positive. La négation partielle bénéficie un plus long développement puisque *ne* peut être associé à davantage de mots négatifs :

- un pronom négatif
- un déterminant négatif
- un groupe prépositionnel contenant un adverbe de sens négatif.

³⁰ Voir Riegel M. 1994 : 419.

³¹ Voir Riegel M. 1994 : 421.

En note, il précise encore que, dans certains cas, la négation totale peut n'affecter qu'un constituant particulier.

7. Mode descriptif et mode expressif

Toute la structure de l'apport informationnel d'une grammaire scolaire est régi par un type strict de présentation. L'information dans le cadre de la leçon est présentée sous le mode de la description : cela signifie qu'il ne s'agit ni de conseils de rédaction en vue d'écriture, ni d'explications sur l'utilisation de telle ou telle tournure, ou sur l'emploi en contexte. De plus, ces descriptions utilisent fréquemment un ton pour le moins péremptoire alors que nous avons déjà constaté que les grammaires descriptives émettent souvent des réserves en introduisant des éléments de recherche qui laissent suggérer que les informations restent à approfondir. Mais nous voudrions ici mettre en parallèle la présentation des grammaires scolaires avec des grammaires FLE³². Considérons un instant la *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Sous le titre *la négation*³³, le premier paragraphe concerne les *moyens d'expression* de cette notion. Ce type d'approche ne se trouve jamais dans les grammaires scolaires. Le plan se décline ensuite sous les aspects suivants :

- Emploi de non
- Emploi de ni
- Emploi de ne ... que
- Pour répondre négativement

Cette dernière partie nous paraît réellement être représentatives des grammaires FLE³⁴ mais son contenu est aussi intéressant à appliquer aux grammaires scolaires FLM.

« POUR REpondre NEGATIVEMENT

On dit : **Non – Merci** (Voulez-vous du thé ? – Merci).

Négation renforcée :

³² Même si le public des grammaires scolaires et celui des grammaires FLE se distingue nettement, comparer le type d'information présentée peut être source de précieux renseignements.

³³ Cette partie s'insère dans un chapitre ayant pour titre les modalités de l'énoncé qui regroupe d'autres modes que celles des grammaires FLM. En effet, on trouve également l'affirmation, l'interrogation, l'exclamation mais surtout le doute, la possibilité et l'éventualité sont traités sous ce même thème.

³⁴ Voir annexe 13.

Non, non – Mais non – Certainement non - Certainement pas – Bien sûr que non – Oh que non - Nullement – Pas du tout (qui tend à être remplacé par absolument pas) – jamais de la vie ! – pas le moins du monde – Quelle question – Merci bien !

Appartient plutôt au français écrit : Non pas, non point.

Négation atténuée :

Non, sans doute – Sans doute que non – Probablement pas – Il y a peu de chances – Je crois que non.

Guère s'emploie parfois, dans le sens de : pas beaucoup

Vous écrit-il ? – *Guère*.

Pour constituer une réponse négative, les pronoms ou adverbes *personne, aucun, rien, jamais, nulle part* sont employés sans l'adjonction de *ne* :

Qui frappe ? *Personne* - Où es-il ? *Nulle part*. »

De manière générale, cette grammaire FLE, dont est tirée cet extrait, distingue des aspects sémantiques, syntaxiques avec des cas particuliers (ex : infinitif et la place des termes de négation), ainsi que différentes suggestions de réponse négative en fonction du contexte. On précise les distinctions d'usage entre le français parlé et le français écrit sans jugement de valeur du type oral = mauvais écrit. Les exemples sont nombreux et la négation n'est pas abordée sous l'angle des formes de phrases. On précise également les habitudes d'expressions françaises avec à l'appui, des exemples authentiques. En comparant nos remarques précédentes avec cette grammaire, nous notons donc que les grammaires scolaires n'offrent pas de précisions concernant les nuances d'emploi. Elles ne précisent pas les problèmes que l'on peut rencontrer quant aux termes de la négation³⁵. De même, les remarques à propos des relations entre *sans que* et les énoncés négatifs ne sont jamais évoquées. On notera encore l'abondance des termes de nuances comme : *Non, non ; certainement pas, etc.* Le nombre important de mots marquant une atténuation dans cette description grammaticale révèle un souci de rappeler que des règles d'usage ne sont pas toujours aussi strictes que les grammaires le suggèrent.

³⁵ A cette remarque on pourrait répondre que les enfants ne font guère cette faute en français et qu'il est négligeable de s'y intéresser. Il faudrait donc répondre statistiquement à cette interrogation et constater si dans les copies d'élèves se trouvent des erreurs quant à la place des termes négatifs.

PARTIE II. LA NEGATION

Des références étymologiques ou historiques qui sont couramment présentes dans les grammaires descriptives sont aussi exposées dans cette grammaire FLE mais encore une fois, aucune des grammaires scolaires que nous avons consultées n'en faisait mention et laissent dans l'ombre quantité de nuances. Ainsi faire apparaître des formes diverses d'emploi pour exprimer des nuances nous paraît essentiel dans l'optique d'améliorer les capacités de rédaction des élèves. Etoffer les formules d'emploi pourrait être le souci principal des grammaires scolaires, ce qui dans le même temps éviterait sans doute les constantes descriptions grammaticales dont les manuels regorgent. Il faudrait donc observer si ce type de conclusion s'applique aussi à l'ensemble des autres chapitres des grammaires.

CHAPITRE III. PRISE EN COMPTE DE LA LINGUISTIQUE

Les grammaires du premier cycle sont un reflet de ce qui couramment admis concernant la négation. Mais le miroir est imparfait et les grammaires ne tiennent pas compte de nombreuses autres approches. Il est à présent utile de confronter les « évidences » des grammaires scolaires à d'autres références et nous remarquerons rapidement que les choses ne vont pas si facilement de soi. Chacun de ces exemples pourra démontrer à quel point la grammaire est une construction, et qu'elle n'a rien de définitif. L'ensemble des manuels ont tendance à utiliser les mêmes formules mais, pourtant, la présentation pourrait être tout autre.

1. Affirmation et négation : quelle démarche « première »?

En français, la négation s'effectue par des moyens différents selon les termes sur lesquelles elle porte. La construction de la négation se conçoit grâce à l'utilisation d'un morphème dis-joint *ne... pas* qui entoure le verbe. Il semble évident de poser l'affirmation comme élément premier qui peut subir une transformation. Grâce à des morphèmes de négation, la phrase affirmative devient phrase négative. En général, la démarche est posée de cette façon et l'examen de l'ensemble des exemples de l'approche de la négation confirme cette conception. Telle est la vision classique de la formation de la négation. Cependant, cette vision n'est pas la seule envisageable. En effet, une autre grammaire du premier cycle offre une approche différente. La *Grammaire pour lire et écrire 5^e* apporte une autre version de la négation. Voici ce qu'elle propose après quelques activités de découvertes :

« Faisons le point

La forme négative contient une négation (simple ou composée) au point de vue syntaxique. Quand la forme négative se trouve dans une question on parle de forme interro-négative.

La forme affirmative, elle, ne contient pas de négation au point de vue syntaxique mais une phrase affirmative peut contenir des mots de **sens négatif.**»
(Stissi D., Bidault J., Allardi J. B. et Arnaud M. 1997 : 25)

L'originalité de cette grammaire par rapport à d'autres grammaires du premier cycle est l'ordre de l'approche employée. Ici, la phrase négative est présentée en premier lieu : c'est elle qui se compose d'un élément de négation. La transformation semble être décrite dans l'autre sens : de la phrase négative vers la phrase affirmative. L'opération de transformation n'est pas de l'ordre de l'addition mais de l'ordre de la soustraction. D'une certaine façon, la phrase affirmative se trouve être moins « riche » que la phrase négative. Cette démarche donne une plus grande importance à la négation qui n'est plus l'élément second de la transformation. La négation est placée au rang d'élément premier. Dans la même optique, R. Forest (1993) demande que la négation ne soit pas traitée comme un ajout :

« Il ne faut pas toujours traiter la négation comme quelque chose qui vient **s'adjoindre à un énoncé positif donné.** (...) Une marque négative, dans une langue donnée ne doit pas être considérée comme quelque chose qui s'ajoute tout bonnement, à un énoncé positif déjà constitué. » (Forest R. 1993 : 4 , 7)

2. Origine de la notion de *phrase de base*

2.1. Activités de transformation

La conception même de *phrase de base* est un point de référence idéalisé. Remettre en cause la notion de phrase de base permet de pousser la réflexion encore plus loin car le terme de *transformation* n'est pas anodin. Il suggère clairement les transformations dont Chomsky parle dans le cadre de la grammaire transformationnelle. Cependant les termes de *manipulation* et *transformation*³⁶ sont à éclaircir : les exercices qui demandent un retour à une phrase de départ, ou qui demandent de passer à une autre phase ou les exemples qui utilisent

³⁶ F. Cadet et F. Mazière définissent les transformations "comme le résultat d'un raisonnement hypothético-déductif, une explication formalisée prenant place dans la théorie de la langue. Dans un premier temps, manipulations et transformations couvrent les mêmes opérations formelles. Désormais, la forme de la grammaire a complètement changé, et les transformations ne sont plus que d'un type : le déplacement, sévèrement limité par une batterie de principes et de contraintes". Voir Cadet F. et Mazière F. 1982 : 121.

PARTIE II. LA NEGATION

abondamment ce terme font en fait état d'une manipulation de phrase. La notion de transformation, elle, reste liée à un modèle de la grammaire chomskyenne.

En examinant l'histoire de la grammaire scolaire, A. Chervel décrit longuement ce qu'elle était au XVIII^{ème}, XIX^{ème} et jusqu'au XX^{ème} siècle. Il s'attarde particulièrement sur la grammaire rédigée par Noël et Chapsal³⁷, qui n'est pour A. Chervel qu'une grammaire incohérente, *qu'un bric-à-brac informe, né de mille pulsions qui ont fini par converger* (Chervel A. 1977 : 96). Une des caractéristiques fondamentales de cet enseignement est de n'avoir de cesse de retrouver sous chaque phrase, un modèle universel³⁸. Pour chaque phrase, l'élève devait repérer des inversions, des syllepses, des pléonasmes ou ellipses ; ces figures particulières pour ensuite pouvoir "analyser" la phrase :

« Le principe de la théorie chapsalienne, variante scolaire de la grammaire générale, est que tout énoncé doit être manipulé si l'on veut en faire apparaître la structure logico-grammaticale réelle. (...) Toutes les anomalies de la langue rentrent ainsi dans le rang. Partout on rétablit des prépositions, des attributs, des verbes, des sujets. C'est la méthode du sous-entendu érigée en principe. »

(Chervel A. 1977 : 135)

Les notions de transformation proviennent de la rénovation qui date des années 1965-1970. Mais il était impossible d'imaginer une rénovation sur les contenus seuls : les démarches étaient aussi à reconsidérer dans le même temps. Le triangle didactique devait s'inscrire dans une optique plus large, une configuration plus vaste puisque, la grammaire scolaire était majoritairement une question de mémorisation comme le rappellent les propos de J. M. Rosier :

« Le modèle grammaire/ orthographe se maintient jusqu'au plan de rénovation (1970) parce qu'il possède la singularité de toute matière scolaire et que son élaboration relève de la demande sociale. A l'origine, la grammaire et son enseignement sont conçus comme une initiation à l'étude du latin ;

³⁷ Cette grammaire, ainsi que bien d'autres ouvrages de cette époque, est désignée sous le terme de deuxième grammaire scolaire.

³⁸ Ce type de démarche donnait lieu à toutes sortes d'aberrations. A. Chervel rapporte encore : « La doctrine renfermait en effet un vive pédagogique profond, dont il fallut bien s'accommoder au début, parce qu'on n'avait pas le choix, mais que l'école à la longue, ne pouvait lui pardonner. Le recours constant aux structures profondes, fondamentalement nécessaire à la pratique de la grammaire chapsalienne, obligeait l'élève à se mouvoir dans un jargon, voire un charabia, qui risquait de lui faire perdre l'usage de sa langue maternelle. » (Chervel A. 1977 : 137)

l'apprentissage se caractérise donc par la mémorisation d'un catalogue de natures et de fonctions, celles des parties du discours. Cette énumération donne lieu à un cloisonnement d'activités dont la dictée constitue l'exercice emblématique (...). Enfin la croyance du temps considère que la leçon de grammaire accroît la compétence rédactionnelle et l'habileté stylistique.» (Rosier J. M. 2002 : 28-29)

2.2. Situation communicationnelle

En dehors des analyses morpho-syntaxiques ou sémantiques, la négation peut être étudiée en fonction de la situation de communication. La conception de la négation en tant qu'acte de langage tient compte de la relation entre l'émetteur et le récepteur. Les phrases proposées en exemples sont toujours présentées sur un rythme : phrase 1 → phrase 1'. Il existe pourtant des oppositions scalaires, des nuances comme la négation renforcée ou certains effets de sens ne sont jamais explicités dans les grammaires scolaires. Effectivement dire « pas riche » et non « pauvre » signifie que si « pauvre » ne convient pas parfaitement, « riche » ne constitue pas non plus une transcription exacte. La négation offre une gamme de signification plus importante que le simple refus : il peut s'agir du rejet, de la mise en question, de l'affrontement ou de l'opposition. De plus, au cours des extraits choisis parmi les grammaires du premier cycle, nous avons rencontré des phrases telles que :

« Toutes les phrases peuvent être mises à la forme négative »

(Gasquez A., Heintzmann E. et Mitterrand H. 1992 : 12)

« Toute phrase positive peut être transformée en phrase négative en ajoutant deux adverbes de la négation : *ne ... pas, ne ... plus, ne ... point, ne ... guère, ne ... jamais, etc.* » (De Almeida E., Dion N., Frenette P., Laurent N. et Tilly H. 1998 : 56)

Certes, le passage d'une forme à l'autre est syntaxiquement acceptable. Mais, pour des raisons sémantiques évidentes, il n'est pas concevable de mettre toutes les phrases affirmatives à la forme négative. Du point de vue pragmatique, cela donnerait lieu à des énoncés inacceptables :

PARTIE II. LA NEGATION

- *Ceci n'est pas une affirmation.*
- *Je suis mort*
ou de façon familière :
- « *Allons donc !* »
- « *Par exemple !* »
- « *Tu parles !* »

De tels énoncés ne peuvent pas être acceptables³⁹. De la même façon, il convient de se méfier de certains énoncés qui dans le langage courant n'ont pas du tout une valeur négative. C'est ainsi que H. Walter donne, toujours dans le cadre de la négation, quelques exemples de dérivations de sens couramment utilisées dans la langue française :

« Dans le même esprit, des formes négatives ont vu le jour, qui ne signifient pas exactement le contraire de l'adjectif devant lequel on met la négation : *pas évident* n'est pas le contraire de *évident* mais plutôt le contraire de *facile* ; *pas aidé* se dit de quelqu'un d'un peu « demeuré » ou de « pas très beau » ; *pas possible* qualifie ce qui est « surprenant » (indifféremment dans le bon ou le mauvais sens). On dira c'était *pas triste* pour une réunion riche en mouvements et en péripéties. » (Walter H. 1988 : 312)

Dans l'optique de la conception de nouveaux manuels, il serait certainement plus rentable, d'un point de vue cognitif, de faire s'interroger les élèves sur ce genre d'opération. Les intentions communicatives sont toutes aussi intéressantes à intégrer. Ainsi il ne s'agirait plus de faire travailler les élèves sur différentes phrases qui n'ont aucun lien entre elles. Selon ce point de vue, tous les énoncés seront conçus en fonction d'une situation de communication mise en relation avec un cadre spatio-temporel particulier et des contraintes psycho-sociales. Elle prend ainsi compte des intentions du locuteur et de la réaction des interlocuteurs. Cette perspective pragmatique accorde une place importante aux aspects cognitifs et communicationnels. Elle permet de se focaliser sur les interactions impliquées lors d'une conversation et de rattacher des éléments du discours aux données connues des locuteurs. Ceci signifie aussi que les aspects syntaxiques et sémantiques ne sont plus prioritaires.

³⁹ Evidemment le contexte et la situation d'énonciation ont une importance considérable pour l'interprétation de l'énoncé.

« La manipulation de « retour à la phrase P », qui justifie dans la pratique scolaire l'étiquette de *phrase transformée*, a soulevé diverses objections. A part un certain nombre de cas où elle semble fondée, cette opération a été jugée coûteuse, et donne des résultats nettement moins probants qu'on ne l'avait espéré au départ. Les recherches sur les actes de langage et de déroulement de l'interaction verbale invitent par ailleurs à se demander s'il est opportun de continuer de traiter tous les énoncés assertifs comme dérivés d'une structure déclarative, ce qui revient, d'une certaine manière, à nier l'intention communicative qui les sous-tend. » (Béguelin M. J. 2000 : 210)

3. Négation syntaxique, négation sémantique et négation logique

3.1. Contraires et contradictoires

Dans un deuxième temps, l'originalité de certaines grammaires tient à l'introduction de deux autres notions : la différenciation entre la **syntaxe** et la **sémantique**. Il est clairement question *du point de vue syntaxique* et il est question de *sens négatif* autrement dit du point de vue sémantique⁴⁰. Le cas où une phrase est de sens négatif avec une forme affirmative est très peu évoqué, pourtant ce cas existe fréquemment. Dans le glossaire de *Grammaire pour lire et écrire* 3°, la situation est envisagée :

« Il oppose toujours le même refus à l'offre qu'on lui fait. Ici la phrase est de sens négatif et de forme affirmative. » (Stissi D., Bidault J., Allardi J.B. , Arnaud M., 1999 : 239)

Peu de grammaires posent cette différence. De plus, les grammaires scolaires ne définissent pas toujours d'autres notions comme les *antonymes* ou les différences entre *contraires* et *contradictaires* qui relèvent de l'étude sémantique. C. Baylon et X. Mignot (1995), montrent que la négation est réellement d'un emploi complexe. Voici les mises en garde concernant l'emploi de la négation qu'ils donnent dans *Sémantique du Langage* :

⁴⁰ Le terme sémantique a certainement été jugé trop spécialisé et donc, ne convenant pas à un public d'élèves de 5°. « Syntaxique » peut se révéler difficile à comprendre pour les mêmes raisons.

« En fait, l'usage linguistique de la négation est complexe. Si un plat n'est pas chaud, cela ne veut pas toujours dire qu'il est franchement froid, mais seulement qu'il est tiède, ou du moins pas assez chaud. En revanche, lorsqu'en entrant dans une pièce, on remarque : « Il ne fait pas chaud », tout le monde comprendra : « Il fait froid », bien que *pas chaud* puisse en principe équivaloir à tiède. (...) La logique distingue traditionnellement, non sans raison de son point de vue, entre contraire, c'est-à-dire opposé, et contradictoire : **une proposition contradictoire est la négation d'une proposition affirmative**⁴¹. Soit la proposition « Pierre est grand »; son contraire est « Pierre est petit », sa contradictoire « Pierre n'est pas grand » et nous avons relevé que ce n'est pas la même chose. » (Baylon C. et Mignot X. 1995 : 110-111)

Cette citation contredit entièrement l'affirmation des grammaires du premier cycle qui pose simplement la négation comme le contraire d'une phrase affirmative. *Grammaire et Expression 5°* citée au chapitre I. pose justement la négation de cette manière :

« La phrase négative nie quelque chose. Elle est le **contraire d'une phrase affirmative.** » (Achard A. M. , Besson J. J et Caron C. 1997 : 25)

Il semble que ces deux ouvrages ne soient pas parfaitement d'accord. La phrase négative (composée de *ne ... pas*) est-elle le contraire ou est-elle contradictoire par rapport à la phrase affirmative ? Il est nécessaire de faire la distinction entre négation linguistique et négation logique. J. Jayez (1988) dans *L'inférence en langue naturelle* montre qu'il ne faut pas traiter les différents types de négation de la même façon :

« Certaines négations linguistiques et notamment le *ne ... pas*, ne se comportent pas du tout comme des négations logiques mais plutôt comme des inverseurs. » (Jayez J. 1988 : 106)

La négation logique est une sorte de négation idéale, claire et rigide. Les grammaires du premier cycle ne font jamais ce genre de distinction et il n'est jamais fait allusion à diverses formes de négation. Elles ne distinguent pas l'opération de négation des éléments syntaxiques

⁴¹ Nous soulignons.

et sémantiques qui la marquent. Une seule négation suffit, et elle est sans doute jugée relativement complexe pour des élèves du premier cycle. Les différents types de négation, le négatif et le fait de nier semblent relever d'une problématique abordée par la recherche linguistique et ne concerne pas l'enseignement au collège.

3.1.2. La distinction de deux négations

Nous savons que l'interprétation de la négation n'est vraiment possible que du point de vue de la référence. Ainsi, la forme de l'énoncé, les termes utilisés, l'intonation et le cotexte va faire apparaître la signification de la négation. Il semble ressortir, en étudiant de près les contextes différents de l'apparition de *ne... pas*, qu'il existe deux types de négation. H. Nølke différencie deux types fondamentaux de négation construite avec *ne... pas* :

« **La négation polémique**, qui sert à s'opposer à un point de vue susceptible d'être soutenu par un être discursif. Cet emploi a deux variantes :

- **La négation métalinguistique**, où l'être discursif en question est un locuteur adverse (du moins selon l'énoncé). Cette négation, qui étonne toujours un peu, a des caractéristiques particulières : elle peut porter sur les présuppositions comme dans *Paul n'a pas cessé de battre sa femme pour la simple raison qu'il ne l'a jamais battue*, et elle peut porter sur le choix même des matériaux linguistiques. Il s'ensuit qu'elle peut porter sur des unités plus petites que le mot, comme dans *Je n'ai pas dit « affirmer », j'ai dit « confirmer »*. Un corollaire de ces propriétés est sans doute que cet emploi n'a pas l'effet « abaissant » normalement attaché à l'emploi de la négation (ex : *Paul n'est pas pas grand : il est immense*).

- La négation **polémique à proprement parler** maintient les présupposés et a toujours un effet abaissant. Ainsi *Paul n'est pas grand* sous-entend dans sa lecture (habituelle) polémique que Paul est (plutôt) petit.

La négation descriptive, qui sert tout simplement à décrire un état du monde. Elle n'implique aucune idée de l'existence d'une présomption contraire. Ainsi *la*

ville n'est pas plate (...) n'est pas entendu comme s'opposant à un point de vue selon lequel la ville serait effectivement plate. » (Nølke H. 1992 : 49)

Que retenir de ces données sémantiques pour une réflexion et une application dans le milieu scolaire ? Tout d'abord qu'il est bien restrictif de dire que la négation sert simplement à *nier quelque chose* ; cette description des différents types de signification de la négation prouve que la situation de *ne ... pas* est complexe. Le fait que la négation puisse avoir d'autres fonction reste une question abordable par des élèves. En effet, pour repérer une négation totale ou une négation partielle, nous avons vu que les manuels scolaires se servent de questions pour savoir quelle est la portée de la négation, si celle-ci porte sur un élément ou sur la phrase entière. Il est donc possible de proposer la même technique des questions pour connaître la nature d'une négation descriptive ou polémique.

La deuxième question que soulève l'article de H. Nølke concerne encore une fois le problème des exemples : proposer des phrases négatives en relation avec des phrases affirmatives n'a aucun sens. C'est un contexte qui permet d'appréhender leur signification et non le quelconque résultat d'une transformation de phrase. A aucun moment les manuels scolaires ne proposent des contextes qui permettraient de décider qu'elle est la fonction de la négation dans tel ou tel énoncé. Si les manuels proposaient de courts dialogues ou des courts textes, il serait alors possible de juger si l'emploi de telle ou telle négation correspond à une négation descriptive ou polémique. L'élève pourrait juger l'énoncé proposé : celui-ci décrit-il un état du monde ou correspond-il plutôt à un conflit ou à une divergence d'opinion ? Adopter cette démarche permet de prendre en compte le matériel linguistique et le contexte⁴² de référence.

⁴² Parfois une phrase suffit à placer l'énoncé dans son contexte : « Promenade dans des vieux quartiers et au bord de l'Océan où l'on voit encore le linge étendu par les lavandières. La ville n'est pas plate, les rues montent et les voitures circulent en tout sens. » (Nølke 1992 : 48)

CHAPITRE IV.

LA QUESTION DE L'ORALITE

Ce chapitre va dépasser le cadre de la description des faits retenus et va tenter une analyse approfondie des phénomènes liés à l'oralité. Nous nous attarderons particulièrement sur les pratiques grammaticales comparées aux pratiques langagières. Les spécificités orales et écrites sont définies de manière ferme mais ces descriptions ne sont pourtant pas définitives. Les aspects normatifs présents de façon flagrante dans le cadre de la négation seront analysés historiquement, ce qui permettra de souligner quelles en sont les motivations et nous verrons à ce sujet les dangers d'une focalisation sur l'écrit. Nous terminerons par la question des corpus oraux qui ne semblent manifestement pas être pris en compte dans le cadre des descriptions scolaires.

1. Données orales et pratiques grammaticales

Le travail sur l'oralité a un rapport évident avec la norme : intégrer l'oralité comme système valide et à part entière, c'est assouplir la norme. Aucune grammaire scolaire ne s'est encore attaquée réellement au problème de l'oralité : la grammaire scolaire ne représente qu'une toute petite partie de la langue et ne s'attache qu'à travailler sur des exemples canoniques. Elle évacue toutes les particularités spécifiques de la langue qui font pourtant son identité. Les titres des manuels sont effectivement quelques peu trompeurs puisque derrière des titres habituels comme « Grammaire du français » se cache un oubli majeur. Il serait plus conforme de préciser « Grammaire du français écrit ». Les spécificités du français oral sont laissées à l'abandon. Les phrases analysées dans les exemples sont toujours des phrases correctes et choisies avec soin, qui permettent l'étude, mais qui sont dans le même temps peu réalistes. Comme le fait l'équipe du GARS, il est nécessaire, y compris pour la grammaire scolaire, d'intégrer des données de l'oral à la description de la langue. Cela repose sur l'affirmation que le français oral est analysable. La description de la norme semble appartenir aux spécialistes mais pourtant chaque locuteur semble aussi la posséder. C'est sur ce sujet que

PARTIE II. LA NEGATION

réside une grande problématique de la langue. La grammaire scolaire ne tient pas compte des écarts : régionalisme, stylistique, oralité, etc. Même si elle ne l'avoue jamais clairement, c'est l'acquisition du français écrit standard qui est visé, autrement nommé « le bon français ».

La grammaire descriptive et la grammaire scolaire évacuent les données orales ce qui limite nécessairement les descriptions. Le corpus utilisé dans les grammaires descriptives, comme les exemples des grammaires scolaires, est une vision idéale de la langue. On peut dans ce cas s'interroger sur la validité d'un tel instrument lorsqu'il s'agit de réinvestir ces enseignements dans des activités d'apprentissage. Un tabou règne encore largement sur le français parlé dans le milieu scolaire. Malgré les encouragements de nombreux didacticiens du français et des Instructions Officielles, les retouches des auteurs pour associer des éléments de l'oral au reste des descriptions du français sont encore généralement absents des manuels. Intégrer l'oralité ne signifie pas laisser les élèves s'exprimer librement mais les aider à améliorer l'oral en fonction de la situation de communication. M. Campana et F. Castincaud insistent à ce sujet pour :

« Aider les élèves à accéder à des savoirs-parlers adaptés à des situations de communications scolaires et sociales les plus étendues possibles en diversité ressortit aux enseignants de toutes les disciplines, même s'il incombe au professeur de français de mettre en place des dispositifs didactiques spécifiquement axés sur l'appropriation de compétences langagières.»

(Campana M. Castincaud F.1999 : 89)

2. Norme et pratiques langagières

2.1. Classification des énoncés

2.1.1. Déclin de la langue française ?

Comment se situer face à la norme lors de l'apprentissage de la langue maternelle ? La maîtrise du discours est une priorité de l'école et cette institution devrait être le dispositif fondamental au service de l'enseignement de la norme. Mais l'école est bien souvent montrée du doigt en tant qu'instrument imparfait. C'est aussi elle que l'on accuse lorsque les craintes de voir disparaître "la belle langue française" s'affichent. J. P. Bronckart dans *La langue française est-elle gouvernable ?* (1988) décrit clairement les avis sur une mort prématurée de la langue française en insistant sur le fait que ce point de vue n'a rien d'exceptionnel :

« Selon une opinion largement répandue, la langue française serait menacée ; sa phonétique, son vocabulaire, ses tournures syntaxiques, son orthographe sembleraient subir un processus de dégénérescence, sous l'effet conjugué de la négligence des francophones, et de l'invasion de langues étrangères plus vivaces, en particulier de l'anglais. Un état de langue ressenti comme l'expression parfaite d'une culture classique elle-même idéale serait en train de disparaître sous nos yeux ! Il conviendrait dès lors de réagir, de rappeler les normes qui gouvernent l'usage, au besoin d'en créer de nouvelles, d'en imposer le respect, bref, de reprendre le contrôle de la langue, de la gouverner, pour la conserver. » (Schoeni G., Bronckart J. P. et Perrenoud P. 1988 : 7)

Même si on ne parle jamais de *norme* en tant que telle dans les grammaires scolaires, cette notion est pourtant omniprésente. Le rôle de la norme est souvent de préserver le code écrit des influences du français parlé. Selon Martinet, il est vrai qu'*en français, les différences entre la graphie et la phonie sont de nature telle que l'on peut dire, sans aucune exagération, que la structure de la langue écrite ne se confond pas avec celle de la langue parlée*⁴³. Les manuels en sont un bon exemple :

⁴³ (Martinet 1991 : 161)

« L'omission du **ne** est orale et familière.

J'aime pas la ville. » (Boulvert C., Jouineau E., Laurent N., Tilly H. et Neveu F. 1996 : 46)

Des jugements défavorables sont ainsi émis envers certains énoncés : (négligence, populaire, etc.). Ces arbitrages avertissent sans cesse que tel ou tel usage n'est pas conforme au génie de la langue ou au bon usage⁴⁴. Les manuels utilisent effectivement quelques indications d'usage : des marques d'emploi ou de fréquence existent dans les grammaires scolaires mais ceux-ci restent vagues. On trouve en abondance les termes « souvent », « parfois », etc. mais ces désignations sont pour le moins floues sur les emplois réels.

2.1.2. Limites des spécificités orales et écrites

Après ces quelques constatations, il est indispensable de s'interroger sur la véracité de ces propos. Des marques, comme l'omission de *ne*, sont-elles propres à l'oral ? La condamnation expéditive de tels énoncés semblent bien péremptoires mais ne reflète sans doute pas la réalité langagière : l'opposition *langue parlée* contre *langue écrite* n'est pas non plus un phénomène fixe. M. J. Béguelin a montré qu'il est inexact de classer les énoncés dans telle ou telle catégorie :

« Après un bref rappel des problèmes que suscite l'opposition langue parlée vs langue écrite, je me propose de montrer que cette opposition n'est pas stabilisable : sujette à des évolutions contradictoires, elle tend par certains côtés à se creuser, par d'autres au contraire à s'effacer. En mettant l'accent sur un double mouvement, de différenciation d'une part et d'homogénéisation de

⁴⁴ Les grammaires scolaires insistent sur la présence obligatoire du *ne*, pourtant il existe bien d'autres phénomènes liés à la négation qui mériteraient d'être évoqués. Que dire des phrases comme « tu m'étonnes ! » qui signifient en fait « tu ne m'étonnes pas » ? M. Verdelhan-Bourgade parle de cette disparition comme d'*une nouvelle agression* :

« La négation, elle aussi, dont la partie *ne* avait déjà disparue dans l'oral courant, subit une nouvelle agression : « t'inquiète ! » « t'occupe ! ». Qu'est-ce qui permet donc de comprendre qu'on demande de ne pas s'inquiéter ou de ne pas s'occuper de quelque chose ? C'est que la négation absente a laissé sa marque dans la structure qui est celle d'un impératif négatif, « ne t'inquiète pas », alors qu'un ordre positif userait d'une autre forme de pronom et d'un ordre des mots différent. La négation passe ici au stade de l'empreinte, du souvenir ! La compétence de communication de l'auditeur doit leur permettre de reconnaître une incitation d'une assertion et une structure négative d'une affirmation. » (Verdelhan-Bourgade 1990 : 67 et voir aussi à ce sujet les travaux d'Henriette Walter dans Walter 1988 : 311)

l'autre, c'est-à-dire en décrivant sous forme de processus ce qui est souvent présenté, de manière statique, comme un résultat, je voudrais prolonger la réflexion sur la nature des relations entre langue écrite et langue orale, mais encore et surtout illustrer le rapport entre pragmatique et syntaxe. » (Béguelin M. J. 1998 : 229)

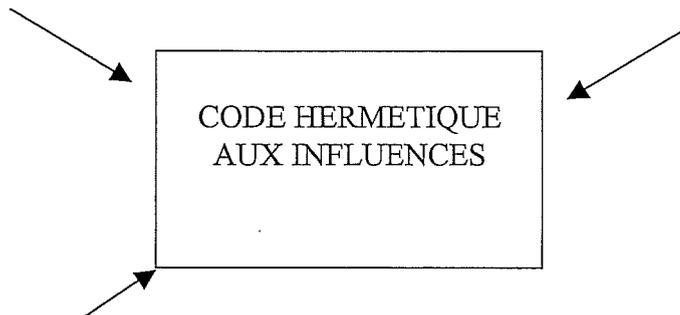
Tout au long de cet article, M. J. Béguelin va spécifier à quel point certaines expressions ou certaines structures syntaxiques qui pourraient trop hâtivement être attribuées à des traits d'oralité se retrouvent en fait à l'écrit. En effet, certaines marques du français parlé sont, par exemple, valorisées sous la condition d'être utilisées par des écrivains contemporains. La question au centre de cette problématique consiste à savoir si la relation oral / écrit est à envisager comme deux codes distincts, voire deux langues ou si les distinctions sont à ignorer. Les observations qui devaient conduire à une conclusion catégorique ont donné lieu à des résultats fluctuants et non à des catégorisations d'énoncés. A la fois les remarques et les exemples affirmant que les systèmes écrit et oral sont très éloignés l'un de l'autre ne font pas réellement avancer le débat. M. J. Béguelin propose une réponse dynamique pour dépasser la simple dichotomie "trait lié au code écrit" / "trait lié au code oral". Elle utilise les termes de *tendances dissimilatrices* et *tendances assimilatrices* :

« - une tendance *dissimilatrice*, orientée vers l'utilisation plus spécialisée, dans un des types de médium, de telle ou telle structure syntaxique et / ou de telle ou telle routine référentielle ou planificatoire. Cette tendance est étroitement associée à la construction de normes grammaticales et de prototypes textuels, favorisée, comme on sait, par le mode de fonctionnement et de divulgation de l'écriture et des pratiques qui lui sont associées.

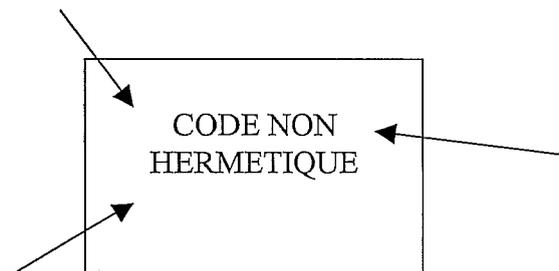
- une tendance *assimilatrice*, qui vient en permanence contrebalancer la précédente. Cette tendance se traduit notamment par des phénomènes de "retour de l'oral dans l'écrit, qui d'une part contribuent à l'homogénéisation des observables syntaxiques et d'autre part témoignent de certaines péripéties attachées à la notion de "qualité" du texte écrit. » (Béguelin M. J. 1998 : 232)

Un schéma pourrait tenter de reprendre ces deux phénomènes. Pour chaque cas, le cadre peut aussi bien représenter le code écrit que le code oral.

- Chaque code est spécifié : tendance dissimilatrice. Le code reste hermétique aux influences de l'autre code.



- Le code se construit aussi avec des traits de l'autre code : tendance assimilatrice. Il accepte des intrusions de traits "spécifiques" à l'autre code.



Ses représentations expliquent parfois que certaines références restent closes (apport grammatical) mais aussi qu'il serait erroné de croire que telle ou telle forme ne pourrait appartenir qu'à un seul cadre. En conséquence, le bilan reste très contrasté et il est nécessaire de rester prudent devant certaines marques qui ne peuvent être attribuées à la langue parlée ou à la langue écrite sans prendre en compte des références et des contraintes pragmatiques. Cette vision d'une répartition non stabilisée des traits de l'oralité et de l'écrit devrait incarner une forte mise en garde contre la propagation de croyances qui affirmeraient trop rapidement qu'une expression ou une structure syntaxique sont inacceptables parce qu'elles correspondraient à un code familier. Avant toute critique ou tout constat dépréciatif sur une production d'élèves, la remise en contexte s'impose surtout lorsque la présentation est aussi tranchée :

« En revanche le second terme de la négation (pas, rien, plus...) ne peut à lui seul exprimer la négation, et **ne peut donc jamais être employé seul**.

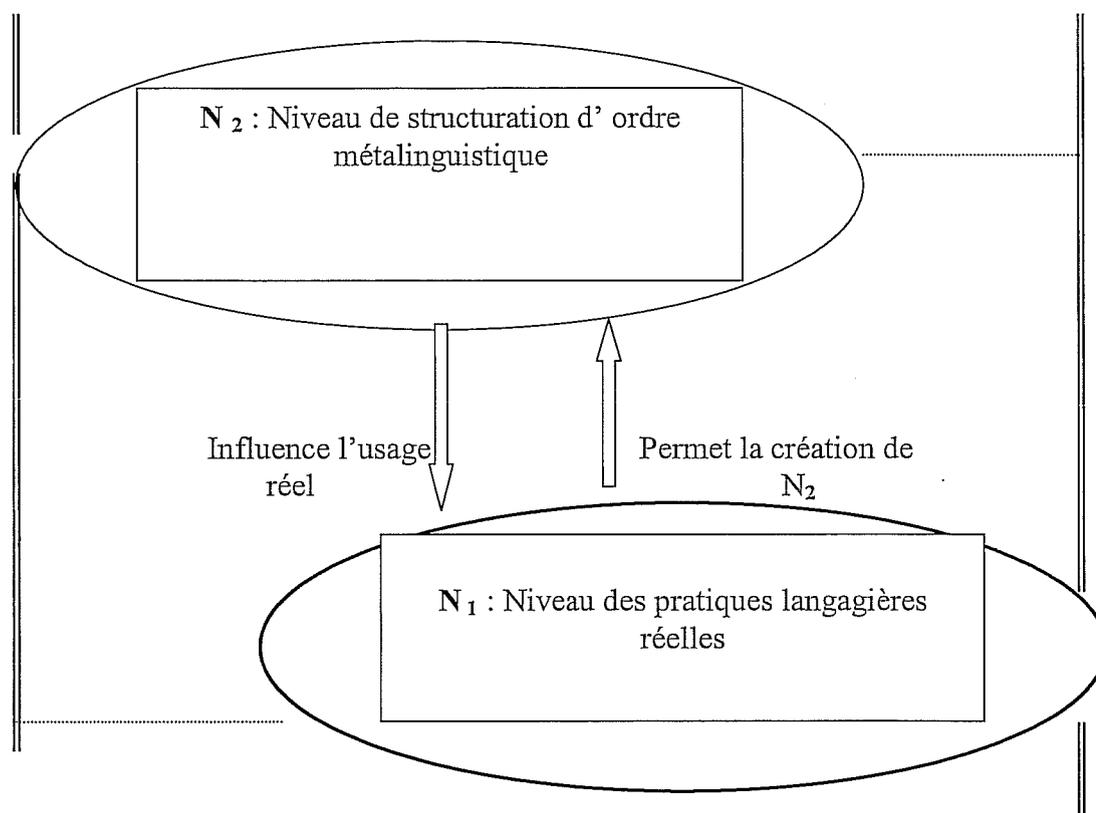
- Je ~~bouge~~ pas. Je NE bouge PAS

- Je ~~vois rien~~. Je NE vois RIEN. » (Baudry J., Bodineau P., Puygrenier-Renault J. et Weinland K. 1993 : 128)

2.2. Paradoxes normatifs

Un premier paradoxe affecte la norme grammaticale : celle-ci se veut un reflet de l'usage, donc de la langue utilisée par l'ensemble des locuteurs mais pourtant une élite détient le pouvoir de la rédiger. Elle repose sur la volonté de théoriser la diversité des pratiques langagières. Le deuxième paradoxe qui se greffe sur le premier concerne le caractère labile de la langue qui devrait, par conséquent, autant affecter la norme. La langue n'est pas un objet statique. Effectivement instrument social, la langue est soumise à toutes sortes de variations et d'appréciations. Le français n'a pas cessé d'évoluer depuis le XVI^{ème} siècle. Il est indispensable de tenir compte des phénomènes variationnels qui peuvent se rapporter à l'époque, au co-texte, à l'oralité, etc. La grammaire en tant que description de la langue devrait prendre en compte la diversité des manifestations, aussi bien des réalisations écrites ou orales ou tout autre usage que le français dit « standard » ou « courant ».

Contrairement aux langues artificielles, les langues naturelles ont à leur disposition toute une panoplie permettant de dire la même chose de nombreuses façons. Cette variation permet l'élasticité du système qui devient alors particulièrement maniable. Les exemples que nous avons repéré dans l'extrait de la grammaire FLE font référence à une négation renforcée, ou atténuée ainsi qu'à des exemples variés du type : « Non, non – Mais non – Certainement non – Certainement pas – Bien sûr que non ». Elle permet une adaptation aux emplois spécifiques dans des situations variées. La norme qui ne tient majoritairement pas compte de cette faculté de l'usage, génère, de ce fait, une image réductrice et statique de la langue. Le schéma suivant résume les deux contraintes qui pèsent sur la relation usage / norme.



La norme ne peut s'inscrire que dans le cadre d'un usage réel : les deux systèmes sont en relation permanente puisque c'est à partir des pratiques langagières que se construit le métalangage théorique. Mais dans le même temps, il existe toujours un décalage inévitable entre le niveau des pratiques langagières réelles et celui de la norme. L'évolution de toute langue se caractérise par une tension constante entre ces deux pôles. Maintenant imaginons un instant la norme d'un système disparu ou inusité, si le fossé entre les deux modes est excessif, la norme se transformerait en simple description. Ce schéma correspond de façon générale à la rencontre entre le système normatif et celui de l'usage et il convient également au cas de la grammaire scolaire. Revenons sur le cas de la grammaire scolaire et adaptons ce schéma au contexte du collège. Le niveau 1 représente le langage de l'élève dans ses activités intra- et extra-scolaires alors que le niveau 2 correspond au manuel de grammaire. Il est à noter que le niveau 1 est souvent rapidement assimilé par l'entité scolaire comme « mauvais usage ». Dans son article « Normes et variations », A. Berrendonner (dans Schoeni G., Bronckart J. P. et Perrenoud P. : 1988) explique comment fonctionne la didactique de la norme et celle de la variation. Nous retiendrons que :

« Le discours didactique sur la variation procède de manière essentiellement répressive, se bornant souvent à stigmatiser comme ‘incorrects’ les emplois non conformes. (...) Le modèle normatif est la seule organisation linguistique articulée dont l’existence soit reconnue. Présenté comme ‘réalité de la langue’, il prend la place des régularités de fait, et celles-ci, dès lors, n’existe plus en tant que structure cohérente, mais seulement en tant que ramassis hétéroclite de résidus langagiers fautifs. La structure variationnelle se trouve par là disqualifiée en tant qu’objet de savoir et de savoir-faire. » (Schoeni G., Bronckart J. P. et Perrenoud P. 1988 : 58)

2.3. Motivations normatives

La norme revendique un modèle de langue standard et elle condamne les changements ou les altérations comme des fautes et des négligences graves. Quelles sont les motivations de la création d’une norme ? Le langage est un instrument social et il existe donc un but légitime à la normalisation : un souci de transmission de la langue. On sait à titre d’exemple, que les grammaires naissent avec le désir de faire apprendre la langue (étrangère ou maternelle). Les arguments des grammaires scolaires sont surtout ceux de la sauvegarde de l’intercompréhension. Dans le même ordre d’idée, la norme va de pair avec un désir d’intégration lors de l’apprentissage : “faire des fautes” doit culpabiliser l’apprenant. La *Grammaire du français 5°* (1997 : 14-15)⁴⁵ justifie l’apprentissage de la grammaire en insistant sur l’importance de garantir une compréhension mutuelle :

« Mais les règles grammaticales n’ont pas seulement cette application pratique. Si nous ne nous entendions pas pour les respecter, on ne pourrait plus communiquer. (...) Il ne faut ni s’étonner ni regretter que la grammaire soit si compliquée et nuancée, puisqu’elle reflète la pensée des hommes qui, heureusement n’est pas plus simple. » (Pellet E., Vulpillières D., Haubert F., Paccalin C. et Dardinier M. 1997 : 14 -15)

Pour J. P. Bronckart (1988), des institutions spécifiques dans une optique de pouvoir, d’élitisme ou identitaire ont un impact sur la langue en cherchant à ‘protéger’ un état idéal de

⁴⁵ Nous reviendrons sur cette grammaire qui propose dans son premier chapitre tout une justification de l’enseignement grammatical.

la langue. Ce sont, pour lui, des raisons d'ordre philosophique⁴⁶, politique et culturel qui sont responsables de cette recherche constante désirant maintenir la langue dans un équilibre statique. Les deux dernières raisons nous semblent capitales pour l'étude des grammaires scolaires. La visée politique reste aussi de rigueur et les Instructions Officielles rappellent toujours que l'enseignement au collège contribue à la formation du citoyen. J. P. Bronckart relate comment l'histoire du français explique la force des raisons politiques en ces termes :

« C'est donc d'abord une **langue d'école**, qui a été proposée comme modèle d'enseignement, que la majorité des Français ont apprise il y a moins d'un siècle, et qui ne constitue que depuis lors une langue maternelle. » (Schoeni G., Bronckart J. P. et Perrenoud P. 1988 : 124-125)

En ce qui concerne les motivations culturelles, J. P. Bronckart continue d'évoquer les faits qui marquent l'après-Révolution. Auparavant la pluralité des modèles culturels de référence étaient acceptés mais par la suite, la même conception unitaire s'est infiltrée dans les couloirs culturels :

« Après la Révolution par contre (...) la norme du français littéraire était née, et elle a subsisté, quasiment intact, jusqu'à nos jours, aucune réforme syntaxique, stylistique ou orthographique sérieuse n'ayant été entreprise (...). Cette évolution explique pourquoi le français standard (ou scolaire) que l'école a diffusé dans la francophonie se présente comme une sorte de "modèle réduit" de langue littéraire, elle explique aussi pourquoi les élèves d'aujourd'hui sont aussi mal préparés à la production de genre de discours théorique, argumentatif ou explicatif. » (Schoeni G., Bronckart J. P. et Perrenoud P. 1988 : 125-128)

Des efforts ont été entrepris pour rendre la notion de variations dans l'étude de la langue. Les cours concernant les registres de langue font partie de ce travail et elles font état, en général, des trois registres *familier*, *courant* ou *soutenu* et pour le cas de la négation, il est classique de lire que l'oubli de *ne* est familier dans tous les manuels. Mais comme on le constate rapidement ces trois niveaux ne couvrent guère la réalité. On pourrait même affirmer qu'elle

⁴⁶ La raison philosophique est évoquée dans la citation précédente qui suggère une pensée humaine complexe.

conforte seulement l'élève dans la association oral = familier, oral = mauvais écrit comme on le trouve par exemple dans le *Grammaire pour les textes 6°* :

« *L'absence de ne se constate aussi dans le registre familier mais constitue une incorrection : Je sais pas.* » (Descourbes F., Paul J. et Meunier A. 1996 : 33)

Des phrases comme "je sais pas" sont constamment produites par les élèves mais cette grammaire ne rend pas entièrement compte de la réalité de réalisation de ces énoncés. Rarement ces grammaires suggèrent que l'oral soutenu existe aussi. L'objectif de la grammaire scolaire vise l'acquisition du français standard et ne prend pas en compte les caractères propre au fonctionnement langagier de l'élève (environnement social, géographique, etc.).

2.4. Hypercorrection et focalisation sur l'écrit

Y a-t-il un danger à se focaliser sur l'absence du *ne* dans les productions des élèves ? Le fait de se focaliser autant sur l'écrit n'est pas sans risque. Selon A. Berrendonner, cette attitude a même de quoi provoquer des réactions inverses à celles escomptées. Ce phénomène risque selon lui, de mener à une hypercorrection, ce qui n'a rien de valorisant pour le locuteur. Celui-ci pensera peut-être améliorer la qualité de ses interventions en usant de certaines tournures mais pourtant le résultat sera bien loin de l'effet souhaité. A. Berrendonner est ainsi sans équivoque :

« Ce que je voudrais d'abord montrer ici, c'est que plus on porte attention à la qualité de l'écrit (du moins une certaine forme d'attention), plus on augmente les chances que l'écrit soit mauvais. La quête obsessionnelle du beau langage conduit naturellement à des effets paradoxaux. » (Berrendonner A. 1998 : 87)

Ces phénomènes très courants dans les copies d'élèves, mais aussi dans leurs interventions orales sont ici désignés sous le terme d'"hypercorrection". Parmi les responsables de la production de formules d'hypercorrection, A. Berrendonner cite les procédés didactiques utilisés comme les interventions des enseignants sur lequel l'élève a tendance à se calquer

(remarques orales, corrections de copies, etc.) et cela sans tenir compte de la situation d'énonciation ou du contexte, ce qui provoque ce décalage. Deux autres raisons s'avèrent prépondérantes pour comprendre comment fonctionne la production des énoncés hypercorrects. D'une part, ceci résulte des conditions dans lesquelles les élèves produisent ces énoncés ou ces écrits :

« Il y a tout lieu de penser que la présence d'hypercorrections dans les écrits d'élèves résulte pour une bonne part des conditions dans lesquelles sont produits ces textes. En particulier, le milieu scolaire place l'élève en situation d'insécurité linguistique permanente du simple fait que les exercices de rédaction y ont pour but avoué l'évaluation du scripteur : celui-ci n'écrit pas pour communiquer réellement, mais pour prouver, à l'occasion d'une communication simulée, qu'il est à l' hauteur de certaines normes de qualité, et pour obtenir en retour une "bonne note". » (Berrendonner A. 1998 : 96)

En plus de ce sentiment d'insécurité et de la pression liée à l'évolution, un autre responsable est à montrer du doigt. Quel est le dernier fautif en liste qui incite à l'hypercorrection ? Le manuel scolaire et en particulier celui de grammaire. Depuis le début de notre réflexion sur la notion de négation, nous avons constaté l'omniprésence dans les manuels des formules conformes à un niveau de langue correcte, et que les élèves se doivent d'employer. On peut reprendre des exemples du type :

→ Il ne sait pas (niveau de langue courant)

→ Il sait pas (niveau de langue familier)

ou des affirmations comme « L'omission du **ne** est orale et familière ».

Ces recommandations peuvent avoir pour effet la production d'expressions discutables. Les manuels scolaires se retrouvent ainsi sur la sellette, comme instruments inefficaces, à l'opposé de tout apprentissage cohérent et rationnel.

« Les manuels de grammaire, de leur côté, contiennent eux aussi des pousse-à-l'hypercorrection, dans la mesure où il leur arrive volontiers de présenter exclusivement tel ou tel élément de la langue comme un "marqueur de niveau de langue", c'est-à-dire comme détenteur d'une valorisation inhérent, sans autre précision technique sur son mode d'emploi, et en particulier sans indication des circonstances qui en font un instrument de coopération plus ou moins

approprié. (...) De telles descriptions et exercices accréditent ouvertement l'idée que l'inversion aurait pour seule fonction de conférer à l'énoncé un aspect "soutenu". On surprend ici le manuel en flagrant délit de divulgation de mots magiques». (Berrendonner A. 1998 : 97-98)

Certes, des phrases comme :

- *Les visiteurs au regard distrait n'ont rien remarqué.*
- *Passepartout n'est-il pas le domestique de Philéas Fogg ?*
- *Ne l'as tu jamais rencontré ?*

sont évidemment correctes mais correspondent à un discours écrit ou, dans le cadre scolaire à de l'écrit oralisé. Elles sont proches de l'hypercorrection dans un contexte oral réel et il est par exemple, impossible d'imaginer dans une situation réelle que la première phrase pourrait répondre à une question du type :

Les visiteurs ont-ils remarqué quelque chose ?

2.5. Corpus oraux

Jusqu'à présent la négation a été abordée d'un point de vue théorique. Qu'en est-il de l'usage ? Malheureusement, l'étude du rôle des exemples montre certaines lacunes du système concernant l'énonciation. Il n'y a aucun exemple réel, aucun corpus oral n'est cité. Les différences entre écrit et oral sont complexes, mais les grammaires semblent en faire abstraction. Dans la revue *Pratiques* sous le titre « Grammaire et enseignement du français », B. Combettes (1982) rappelle que les différences entre corpus écrit et oraux ne se limitent pas à quelques tournures :

« Aucun corpus ne peut être privilégié ; au contraire, les productions les plus diverses sont à explorer systématiquement. Cette prise en compte de la diversité des usages demande que l'on travaille sur du matériau réel et non sur du « fabriqué » : il suffit de feuilleter des manuels scolaires modernistes pour constater, en ce qui consiste par exemple les « registres de langue » ou l'étude de « l'oral » combien sont artificiels les corpus proposés (...) où l'on retrouve constamment les tournures négatives amputées de *ne* (...) comme si la différence entre l'oral et l'écrit ne se ramenait qu'à ces quelques points syntaxiques. » (Combettes B. 1982 : 8)

Dans ce cas, comment pouvoir parler de contexte oral si aucun corpus réel n'est présenté dans les grammaires et si tous les exemples sont préfabriqués à l'intention de la leçon ? De plus, les énoncés illustrant les exemples sont toujours utilisés artificiellement car, seule leur valeur linguistique importe et non l'intention d'un quelconque locuteur. Ainsi ne trouve-t-on jamais des oppositions entre des énoncés possibles comme "travail non fait" / "travail pas fait". Pourtant ces différences mériteraient d'être analysées pour savoir dans quel contexte ceux-ci apparaissent. Sur ces questions, la grammaire scolaire reste muette. L'analyse de cette première notion que la grammaire scolaire est nettement différente d'une grammaire descriptive qui aurait été simplifiée. Son identité se caractérise par la présence de certaines formules, d'exemples fabriqués de toute pièce, ou de l'exclusion d'exemples oraux. La grammaire scolaire omet des notions importantes. Elle n'est pas non plus toujours un modèle de clarté comme le montre le cas de la double négation. Nous tenons à souligner encore une fois le lien étroit entre la norme et le refus de l'oralité, ce qui a tendance à créer de nombreuses polémiques sur la validité de certains énoncés mais aussi sur le contenu même des grammaires scolaires. Cette remarque se dégage rapidement dès que l'on tente d'étudier une notion comme celle de la négation. Après cette première exploration, l'approche de la seconde notion à propos de la présentation de l'objet dans les grammaires scolaires sera utile pour affiner nos premières conclusions. Nous reviendrons sur la question de la norme mais nous allons intervenir dans d'autres aspects. D'autres remarques, concernant notamment le sémantisme, permettra une remise en question des pratiques grammaticales scolaires.

2. DEUXIEME NOTION : LA FONCTION OBJET

Avant d'aborder cette deuxième notion, il convient de préciser ici ce que nous entendons sous cette dénomination. Cette notion est très vaste mais pour ne pas perdre notre sujet de vue et en venir à traiter de la notion d'objet elle-même, nous essayerons de nous limiter à la notion d'objet dans le cadre des compléments (complément d'objet direct, indirect et second¹). D'autres dénominations comme complément *essentiel* sont aussi utilisées mais les termes de "complément d'objet direct" ou "complément d'objet indirect" continuent largement d'être utilisés. La tentation est grande de dévier sur l'étude de la notion d'objet plutôt que de poursuivre la comparaison. Après un récapitulé de ce qui est proposé dans chaque type de grammaire, nous allons retrouver des remarques identiques à celles faites sur la négation. Comme pour l'étude précédente qui concernait le cas de la négation, nous allons nous attarder sur la **fonction objet** en procédant de façon similaire. Nous nous intéresserons tout d'abord à l'information proposée dans les manuels pour ensuite la comparer avec d'autres ouvrages grammaticaux. Il est indispensable de commencer par une description dans les grammaires scolaires puis nous citerons ensuite largement les autres ouvrages.

¹ De plus, nous nous attarderons pas sur des questions comme l'attribut de l'objet dont les grammaires scolaires ne parlent guère.

CHAPITRE I.

LES MANUELS SCOLAIRES ET L'OBJET

1. Exemples en 6° et 5°

Pour débiter l'étude comparative de cette deuxième notion, nous allons nous servir d'un manuel scolaire (*Grammaire et expression 6°*) que nous avons déjà observé dans la première partie. Il reprendra exactement les propos destinés aux élèves en abordant les points concernant le COD, le COI et le COS. Nous serons attentive au plan choisi, aux exemples et à la formulation des énoncés que les élèves doivent retenir.

« 2. La fonction complément d'objet direct (C.O.D.)

Le complément d'objet direct complète un verbe transitif direct : il est construit directement après le verbe c'est-à-dire sans préposition. Il subsiste lorsqu'on réduit la phrase à la phrase nominale.

→ *Catherine cueille un bouquet chaque matin.*

C.O.D.

→ *Catherine cueille un bouquet.*

C.O.D.

Le complément d'objet direct est un complément essentiel du verbe : il ne peut pas être déplacé ni supprimé, sinon la phrase perdrait son sens ou changerait de sens.

Plusieurs compléments d'objets directs peuvent compléter un même verbe :

Elle aime les iris, les pivoines et les tulipes.

C.O.D.

C.O.D.

C.O.D.

A. La nature du C.O.D.

La fonction complément d'objet direct peut être remplie par :

- **Un nom ou un groupe nominal** → *J'aperçois Marie et sa soeur*

- **Un pronom** → *Je l'appelle. Il nous voit.*
- **Un verbe à l'infinitif** → *J'aime nager.*

B. La place du C.O.D.

- 1. Le plus souvent le complément d'objet direct est placé après le verbe :
→ *Tu achètes **une robe**.*
- 2. Mais dans certains cas, il est placé avant le verbe :
 - Dans une phrase interrogative ou exclamative, lorsque l'interrogation ou l'exclamation porte sur le C.O.D.
→ **Quelle robe** veux-tu ?
→ **Quelle belle robe** tu as achetée !
 - Lorsque le complément d'objet direct est un pronom :
 - un pronom personnel :
→ *J'aime cette musique, je **l'**écoute souvent.*
 - un pronom relatif
→ *Anne a aimé les livres **que** tu lui a offerts.*

Attention : Le C.O.D. placé avant le verbe entraîne l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir. Vous devrez donc le repérer pour éviter les erreurs d'orthographe.

3. La fonction complément d'objet indirect (C.O.I.)

Le complément d'objet indirect est aussi un complément essentiel du verbe. Il complète un verbe transitif indirect. Il est « accroché » au verbe par une préposition, **à** ou **de** le plus souvent.

- *Le beau temps succède **à la pluie**.*
- *Les clients bénéficient **d'une ristourne**.*

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

Les articles définis contractés contiennent une préposition qu'il faut repérer ; on la fait apparaître clairement en rappelant le verbe à l'infinitif : raffoler de quelque chose, parler de quelque chose, s'adresser à quelqu'un.

- Les enfants raffolent de frites (des = de +les)
- Nous parlons du match (du = de +le)
- Le chanteur s'adresse au public (au = à +le)

A. La nature du C.O.I.

La fonction complément d'objet indirect peut être remplie par :

- Un nom ou un groupe nominal :
→ *L'équipe obéit à son capitaine.*

- Un pronom :
→ *L'équipe **lui** obéit.*

- Un verbe à l'infinitif :
→ *Le champion renonce à **concourir**.*

B. La place du C.O.I.

Le C.O.I. se place après le verbe, lorsque cette fonction est remplie par un nom, un pronom introduit par une préposition ou un verbe à l'infinitif :

- *Le joueur s'empare **du ballon**.*
- *Je penserai **à vous**.*

Dans d'autres cas, le pronom C.O.I. se place avant le verbe :

- *Nous **vous** écrivons.*
- ***A qui** penses-tu ?*

1. La fonction complément d'objet second (C.O.S.)

Un verbe transitif suivi d'un premier complément d'objet (direct ou indirect) peut être suivi d'un second complément d'objet qui est souvent moins indispensable à la correction de la phrase que le premier. On l'appelle le **complément d'objet second**. Il est introduit par une préposition : **à, de, pour**.

- *Le magasin accorde une prime.* →

C.O.D.

→ *Le magasin accorde une prime aux vendeurs.*

C.O.D C.O.S.

→ *Adama parle de son travail.* →

C.O.I.

→ *Adama parle de son travail à sa fille.*

C.O.I. C.O.S.

→ *Ma voisine prépare un repas.* →

C.O.D.

→ *Ma voisine prépare un repas pour ses enfants.*

C.O.D. C.O.S.

Lorsque le C.O.S. complète un verbe comme : donner, accorder, enlever, retirer, etc., on peut l'appeler **complément d'attribution** :

→ *Nous offrons des fleurs à nos amis.*

C.O.D. C.O.S. ou complément d'attribution »

(Achard A. M., Besson J. J. et Caron C. 1994 : 97-99)

Le manuel complète ces premières informations par les mêmes données sur la nature et la place du COS. On précise par quel élément peut être rempli la fonction COS. Comme nous l'avons fait précédemment, nous reprenons les propos d'un manuel de 5^o qui garde approximativement le même schéma que la grammaire pour 6^o. Nous allons constater que les classes grammaticales sont encore une fois évoquées ici.

« Classe grammaticale

Le COD peut être :

- Un groupe nominal : L'esquimau suivait les lapins.
- Un pronom
 - Personnel, démonstratif, indéfini ... : L'esquimau ne voyait rien.
 - Relatif : Les lapins que l'esquimau suivait avaient faim.
 - Interrogatif : Que disent -ils ? Qui avez-vous rencontré ?
- Un verbe à l'infinitif : Il voulait fuir.
- Une proposition subordonnée (cf pp. 154-155)
 - Conjonctive, complétive : Il croyait qu'ils étaient heureux.
 - Relative indéfinie : Ecoutez qui vous conseille.

Interrogative indirecte : Il demanda s'ils étaient heureux.

- Une proposition infinitive : Il vit les lapins s'éloigner.

(Mauffrey A., Cohen I. 1987 : 59-61)

2. Exemple d'une grammaire de 4^o

En ce qui concerne l'ouvrage de 4^o, c'est *Manuel d'Activités Grammaticales* qui a été choisi pour représenter ce niveau. Précisons tout d'abord que la présentation² de cet ouvrage diffère quant à la dénomination des parties de la leçon. Elle se compose d'une première partie intitulée « Recherche », la deuxième « Solutions », la troisième « En bref » et enfin la quatrième « Approfondissement ». C'est la troisième partie qui nous intéresse particulièrement, car elle correspond à ce que l'élève doit retenir en priorité. Elle se présente ainsi :

« EN BREF

- **Le complément d'objet fait partie du noyau de la phrase.** Il complète le **verbe** dont il est un **complément essentiel**.
- On distingue **deux catégories** de verbes :
 - **Les verbes transitifs** qui admettent un **complément d'objet**.

Exemple :

Le paysan ramassa **une corde**.

C.O.D.

- **Les verbes intransitifs** qui n'admettent **pas de complément d'objet**.

Exemple :

Depuis une semaine cet enfant tousse.

- Les verbes **transitifs** peuvent avoir :

- **une construction directe** :

dans ce cas, le complément d'objet est **directement** relié au verbe : c'est un **complément d'objet direct** (C.O.D.).

² L'ensemble de cet ouvrage suit cette présentation en quatre parties sans utiliser les termes courants de « leçon » ou « cours ». Les exercices sont classés dans une partie intitulée « identifier ».

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

Exemple :

Le valet rapporta le portefeuille.

C.O.D.

- **une construction indirecte :**

dans ce cas le complément d'objet est relié au verbe **par l'intermédiaire** d'une préposition :

c'est un **complément d'objet indirect** (C.O.I.).

Exemple :

Il parla de son aventure.

C.O.I.

- **une double construction :**

dans ce cas il est suivi **de deux compléments** d'objet non coordonnés : le complément d'objet indirect généralement placé en seconde position est appelé **complément d'objet second** (C.O.S.).

Exemple :

Il parla de son aventure à tout le monde.

C.O.I.

C.O.S.

- **une construction absolue :**

le verbe transitif est alors employé sans complément d'objet.

Exemple : Le paysan **parle**. »

(Baudry J., Bodineau P., Puygrenier-Renault J. et Weinland K. 1993 : 66)

On le constate, ce manuel utilise des termes quelque peu différents des manuels scolaires cités précédemment comme l'appellation « complément essentiel » par opposition aux compléments non essentiels ou circonstanciels. On désigne aussi les verbes dits transitifs ou intransitifs, formules qui figurent peu souvent dans l'ensemble des ouvrages de premier cycle.

3. Exemple d'une grammaire de 3^o

L'exemple qui suit est tiré d'un mémento que l'élève peut découvrir à la fin de son manuel. Cet ouvrage a la particularité d'être très précis dans la rédaction, mais il n'y a pas de cours de grammaire :

« Les compléments essentiels

On ne peut pas les déplacer sans les reprendre par des substituts, on ne peut pas les supprimer sans modifier le sens du verbe (ils font partie du groupe verbal).

Le complément d'objet

- **direct** : *il raconte souvent les mêmes histoires.* (GROUPE NOMINAL) *Il aime voyager.* (VERBE à L'INFINITIF) *Le comédien sait que le talent est le fruit d'un long travail.* (PROPOSITION CONJONCTIVE) *Il le sait.* (PRONOM) *Cela m'intéresse* (PRONOM)

- **indirect** : *L'auteur parle de son roman.* (GROUPE NOMINAL PREPOSITIONNEL) *Il rêve de voyager.* (VERBE à L'INFINITIF) *Alors il s'aperçut que les valeurs d'une société sont culturelles.* (PROPOSITION CONJONCTIVE) *Il s'en aperçut.* (PRONOM) *Il parle de toi.* (PRONOM)

- **second** : *Il dit à tous ses amis qu'il a besoin d'eux.*(GROUPE NOMINAL PREPOSITIONNEL ; ici le C.O.D est une proposition conjonctive) *Il le leur dit.* (PRONOM) »

(Stissi D., Bidault J., Allardi J. B. et Arnaud M. 1999 : 233)

Au vue de ces quelques exemples, que pouvons-nous observer ? L'accent est surtout mis sur la **place** des compléments. Selon ces grammaires, repérer un complément essentiel, comme un complément d'objet direct ou indirect, revient surtout à repérer la place du complément. Le deuxième point omniprésent dans les présentations est celui de l'énumération des types de compléments. Les grammaires ont le souci de lister les types de compléments d'objet en leur associant précisément à chaque fois un ou plusieurs exemples.

STRUCTURES ADOPTEES

6°	5°	4°	3°
<ul style="list-style-type: none"> • Fonction COD : - nature - place • Fonction COI : - nature - place - fonction du COS 	Classe grammaticale du COD	<ul style="list-style-type: none"> • Considéré comme essentiel • Catégorisable en - transitif - intransitif • Type de construction : - directe - indirecte - double construction - absolue 	Compléments essentiels : <ul style="list-style-type: none"> - direct - indirect - second

Concernant la question du COD, la *Grammaire française 6°/ 5°. Livre du professeur* (Mauffrey A. , Cohen I. : 1990) ne propose que des corrigés. Dans *Grammaire et Expression 5°. Livre du professeur* (C. Cazanove, B. Chevalier, M. Gey, J. Pruvost et M. F. Sculfort : 1997), une note précédant chaque corrigé précise les compétences visées :

« Lorsque le groupe à remplacer est COD les pronoms sont **le, la, les**. Lorsque le groupe à remplacer est COI, masculin, singulier, ici le père Goriot, le pronom de remplacement est **lui**. On fera remarquer que les pronoms sont différents selon qu'ils renvoient à des animés ou des inanimés. »

« L'exercice fournit l'occasion de rappeler la différence de construction de deux verbes sémantiquement équivalents : **se souvenir** + COI et **se rappeler** + COD. La substitution de l'un à l'autre n'entraîne aucun changement pour les prépositions subordonnées complétives. Par contre les groupes nominaux ne sont plus introduits par la préposition **de** avec le rappeler. »

Cazanove C., Chevalier B., Gey M. , Pruvost J. et Sculfort M. F. 1997 : 151-152)

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

Ces quelques indications dont seul le professeur a connaissance peuvent être utiles pour insister sur des points qui semblent évidents pour l'enseignant alors qu'ils posent problème à l'élève. De plus, préciser quels sont les objectifs particuliers de chaque exercice permet concrètement de savoir pourquoi tel exercice est proposé, de les intégrer dans une progression et de signaler par la même occasion que les exercices ne sont pas une fin en soi. A présent, tournons notre regard vers les grammaires descriptives. Pour approfondir cette question, nous allons reproduire partiellement et analyser les données de quelques ouvrages de référence.

CHAPITRE II.

LES GRAMMAIRES DESCRIPTIVES ET L'OBJET

Nous comparerons ici les premiers éléments retenus dans le premier chapitre avec quelques grammaires descriptives. Nous allons focaliser notre attention sur les critères d'identification du COD : le critère de non-déplacement, la passivation ou la place de complément ne semblent pas être des techniques de reconnaissance fiables. Si les grammaires descriptives laissent supposer les limites de ces moyens, les grammaires scolaires n'en font jamais mention.

1. Comparaison avec *La grammaire méthodique*

La *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J. C. Pellat et R. Rioul (1994) aborde l'étude de l'objet dans le cadre des types de compléments. En analysant la présentation de M. Riegel, on note d'abord que, la « phrase canonique de base » est la référence choisie et cela signifie que les exceptions sont prises en compte. Dans ce sens, on trouve des termes qui rappellent que d'autres cas que ceux retenus peuvent se présenter. Ainsi, on repère :

- *normalement* dans : « les verbes transitifs directs sont normalement suivis d'un complément d'objet »
- *sauf blocage sémantique* dans : « construit sans préposition et qui, sauf blocage sémantique, peut prendre toutes les formes du groupe nominal »
- *en principe* dans : « En principe, une construction transitive directe se prête à la passivation »
- *éventuellement* dans : « éventuellement accompagné par un pronom indéfini s'il est l'objet d'une détermination ». ³

³ (Riegel M., Pellat J. C. et Rioul R. 1994 : 221-227)

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

Cette grammaire aborde le cas du complément d'objet direct, du COI, des possibilités de passivation, de pronominalisation et des verbes qui fonctionnent avec deux compléments :

- sur l'objet direct :

Le cas le plus courant est évoqué : celui de la présence d'un COD pour les verbes transitifs directs avec une construction sans préposition. Il ne peut être mobile dans le groupe verbal mais peut être détaché par dislocation ou extraction. On peut encore lire que *que* est pronom relatif et *qui* ou *que* sont les pronoms interrogatifs utilisés. A par les verbes d'évaluation quantitative, la construction transitive directe peut subir la transformation passive.

- sur l'objet indirect :

M. Riegel fait une liste précise, suivie d'exemples, des prépositions qui introduisent le COI. Douze sont répertoriés⁴ mais on souligne surtout la difficulté de repérer ces compléments :

« L'identification du c.o.i. est d'autant plus délicate que la plupart des compléments circonstanciels sont aussi introduits par un préposition. On appliquera donc (à l'envers) les différents critères qui permettent de reconnaître ces derniers comme des constituants périphériques de la phrase, et donc extérieurs au groupe verbal. Le critère décisif reste l'existence d'un double rapport de dépendance avec le verbe :

- rapport sémantique, puisque le c.o.i. est un véritable actant dont le rôle sémantique, complémentaire de celui du sujet, est appelé par le sens du verbe. De même que le verbe *obéir* implique un second actant auquel le premier conforme sa conduite, le procès dénoté par le verbe de mouvement *parvenir* suppose un point d'aboutissement (*Il est parvenu au / jusqu'au sommet*) ;

⁴ à : penser à l'avenir / obéir à la loi / appartenir à la classe dirigeante / aller à l'étranger, etc. ;

de : profiter de l'occasion / tenir de son père / sortir de l'ordinaire / changer de chemise, etc. ;

avec : jouer avec le feu / danser avec sa femme, etc. ;

après : courir après les honneurs, etc. ;

autour : tourner autour de la place / s'enrouler autour du cou, etc. ;

chez : habiter / loger chez ses parents, etc. ;

contre : s'écraser contre un arbre / lutter contre l'insécurité / buter contre un obstacle, etc. ;

en : partir en vacances / monter en voiture / vivre en France, etc. ;

par : passer par (= traverser) de rudes épreuves, etc. ;

pour : voter pour le candidat de l'opposition / compter pour du beurre / partir pour l'Angleterre, etc. ;

sur : compter sur son charme / sauter sur l'occasion / tomber sur un ami, etc. ;

vers : s'avancer vers la tribune / se tourner vers le public, etc.

- rapport syntaxique, puisque le verbe contrôle la construction du complément, dont il détermine dans la plupart des cas la préposition introductrice (*obéir* et *parvenir* se construisent obligatoirement avec *à*, *profiter* et *se méfier* avec *de*) ». (Riegel M., Pellat J. C. et Rioul R. 1994 : 221-227)

On lit encore que la pronominalisation se fait selon trois modèles :

- si le complément est introduit par *à*
- si le complément est introduit par *de*
- si le complément est introduit par une autre préposition que *à* ou *de*.
 - sur les verbes à deux compléments

Il s'agit de nombreux verbes qui se construisent à l'aide d'objet direct et d'un objet indirect (appelé second). Une liste des cas possibles est répertoriée et, à chaque fois, des exemples de verbes correspondants ainsi que la forme sous laquelle se présente la construction.

« - N₁ à N₂: *donner / offrir / confier / prêter / octroyer / envoyer / laisser / permettre / montrer / dire / indiquer / mettre / rendre pardonner / demander / arracher / ôter / reprocher / assimiler / identifier, etc. ;*

- N₁ de N₂: *recevoir / priver / remplir / gratifier / dépouiller / arracher / ôter / libérer / dégager / détourner, etc. ;*

- N₁ avec N₂: *conjuguer / familiariser / marier / confondre , etc. ;*

- N₁ - Prép - N₂: *loger une balle dans la cible – remplacer A par B – échanger / troquer A contre B – jeter, placer, poser A à / dans / sur / contre, etc. B – Il ne faut pas mettre le doigt entre l'arbre et l'écorce (le sens de la préposition réclame une conjonction de deux compléments indirects), etc. »*

STRUCTURE ADOPTEE

<i>La grammaire méthodique</i>		
Sur l'objet direct	Sur l'objet indirect	Sur les verbes à deux compléments
<ul style="list-style-type: none"> • construction sans préposition • non mobile dans le groupe verbal • transformation passive possible 	<ul style="list-style-type: none"> • prépositions introduisant le COI • difficulté de repérer le COI : <ul style="list-style-type: none"> - rapport sémantique - rapport sémantique au verbe • pronominalisation selon trois modèles (<i>à</i>, <i>de</i> ou autre préposition que <i>à</i> ou <i>de</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • verbes dont la construction se fait grâce à un COD et un COI, • formes de la construction

Enfin cette grammaire achève cette partie par un court commentaire historique sur l'évolution de la construction de certains verbes. Il est vrai que la grammaire descriptive attire particulièrement l'attention sur les exceptions ce qui n'est pas le cas dans les grammaires scolaires dans un souci de synthèse des données, la plupart des exceptions sont même évacuées des grammaires destinés aux élèves.

2. Critères d'identification

Le premier constat de différences manifestes entre l'approche des grammaires scolaires et les grammaires descriptives concerne la quantité d'information. Par exemple, du point de vue de la présentation, la grammaire de M. Riegel propose une présentation en

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

fonction du type de complément d'objet. La comparaison fera apparaître les notions que les grammaires scolaires n'abordent pas lorsqu'il est question de l'objet ainsi que le plan qui est généralement adopté. Sur l'ensemble des ouvrages consultés, la grammaire scolaire a fréquemment une présentation binaire sur la nature du COD et sur sa place. Les quelques procédés d'identification des grammaires scolaires sont fréquemment énoncés comme suit :

- Le COD est placé après le verbe
- Le COD est relié directement au verbe
- Le COD ne peut subir de déplacement
- Le COD peut subir la transformation passive
- et liste de la nature possible du COD

Les grammaires descriptives traitent de nombreux points qui n'apparaissent jamais dans les grammaires scolaires. Même si les grammaires descriptives diffèrent les unes des autres, voici quelques uns des points qu'elles seules abordent. *La Grammaire du Français classique et moderne* elle, propose cinq points principaux pour traiter de l'objet.

La Grammaire du Français classique et moderne

1. Définition
2. Le substantif, complément d'objet
3. Les pronoms compléments d'objet :
 - le pronom personnel
 - la place du pronom
 - le pronom relatif
4. La proposition complément d'objet :
 - la conjonctive par *que*
 - l'interrogative indirecte
 - la relative sans antécédent
5. Place du complément d'objet :
 - sa mise en relief

D'après cette structure, l'objet est également caractérisé par son aspect essentiel en opposition avec les groupes verbaux circonstanciels. Autour de la fonction objet, *La Grammaire du Français classique et moderne* décline chaque nature de mots (substantif, pronom, proposition et enfin place du complément) qui peut adopter cette fonction.

Que dire maintenant des propos de la grammaire scolaire en comparaison avec ce qui précède ? Ce sont surtout des questions d'identification du COD qui préoccupent les rédacteurs des manuels. Généralement, les grammaires offrent les mêmes moyens de reconnaissance du COD. Ce sont le plus souvent des critères d'ordre syntaxique. En examinant quelques uns de ces critères un par un, il semble qu'aucun de ces procédés n'est totalement efficace : en effet aucun de ses moyens n'offre la certitude absolue de reconnaître un COD. D'après les définitions proposées, le critère syntaxique de position après le verbe ("*avec ou sans préposition*") et le critère sémantique ("*sur lequel s'exerce l'action*", etc.) ne constituent en aucun cas une définition rigoureuse et opératoire. La définition permet d'identifier des syntagmes qui ne sont pas des COD et des éléments qui devraient répondre à cette dénomination ne sont pas identifiés comme tels. Examinons précisément les critères d'identification.

2.1. Critère de non-déplacement

M. Riegel précise que le COD n'est pas mobile dans le groupe verbal mais la dislocation ou l'extraction (c'est ... que) permet une mise en relief. Ainsi dans certains cas, le COD se déplace. Mais le cas de l'oral vaut qu'on s'y arrête un instant. R. et Y. Beaumont ne retiennent pas ce critère pour l'identification du COD :

« On vient de souligner à quel point la règle de non-déplacement était fragile dès qu'on réduit un texte et un contexte à une phrase canonique ; c'est une source fréquente de confusion ou un prétexte à une innovation malheureuse. Appliquée au COD, la même règle n'est guère plus fiable, même si elle correspond à un nombre important d'occurrences. On a déjà entendu sans être choqué : 'Tes cerises, ouais, je mange !' en même temps que l'action que l'énoncé exprime ; ou encore : ' Mon vélo, tu répare ?' antérieurement à la réparation ; acceptabilité assurée, si l'on prend compte les paramètres de la

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

situation de communication, et l'habitude que prennent actuellement les locuteurs de ne pas pronominaliser un COD déjà exprimé. » (Beaumont R. et Y. 1991 : 55-56)

Cet avis ne correspond pas une opinion isolée. Par exemple, C. Blanche-Benveniste, s'intéressant particulièrement à l'ordre des mots à l'oral, propose de rendre compte du cas de l'objet et de sa place. Même s'il est possible de trouver un grand nombre de cas à l'écrit où le complément d'objet se situera à droite du verbe, il est bon de constater ce qui se passe dans d'autres situations et entre autres, à l'oral :

« Les descriptions fondées sur la langue écrite ont accrédité l'idée que les compléments syntaxiquement proches du verbe, 'directs' ou 'indirects', ont une place fixe après le verbe. Pour A. Blinkenberg, l'antéposition, dont il cite quelques exemples dans les locutions figées ou chez quelques écrivains :

- Grand bien vous fasse
- Tes père et mère honoreras
- « Trois enfants j'ai eus, et tous les trois je les ai perdus » (P. Istrati)

n'existe « presque pas ». En fait, en tenant compte à la fois du français écrit et du français parlé, on peut faire état d'au moins quatre possibilités, inégalement disponibles, de placer le complément avant le verbe.

1. Dans un dispositif de clivage en « c'est ... que ... » :

- *C'est surtout son père qu'il n'a jamais revu*

2. Avec une « dislocation à gauche » :

- *Ces progrès, Monsieur DM les a indiqués brièvement*

3. Pour un nombre limité de verbes, une antéposition du complément, sans reprise pronominale, potée par une intonation « ouvrante », caractéristique des éléments thématiques (...). Les exemples sont nombreux avec *connaître, savoir, aimer, adorer, détester* :

- « *La politique-fiction, vous connaissez : l'art de faire frémir* »
- *ça elle peut comprendre*
- *et tout ça je supporte pas*

L'intonation « ouvrante » qui caractérise ces compléments a une pente inverse de celle de la fin de phrase, montante si la fin de phrase est descendante :

- « *les poireaux* je déteste »
- « Il faut dire que *la prison*, elle connaît »

descendante quand la fin de la phrase est montante :

- « Le sanglier, tu aimes, petite fille ? » (...) »

(Blanche-Benveniste C. 1996 : 112-113)

Dans le cas précis de la place du complément par rapport au verbe, on ne peut nier que les grammaires scolaires proposent un discours quelque peu péremptoire. Il alors est légitime de se demander dans quelle mesure les informations prodiguées sont vérifiées. Il est sans doute un peu rapide d'affirmer que trouver le complément d'objet à gauche du verbe n'est qu'une éventualité propre à l'oral. Faire état de ces quatre possibilités, où cette tournure est attestée grâce à des exemples tirés de corpus écrit prouve que d'autres moyens de reconnaissance du COD sont à envisager puisque ceux enseignés par la grammaire scolaire ne sont pas valides dans tous les cas.

2.2. Complément « essentiel » déplaçable

M. J. Béguelin, tout en se positionnant dans le même ordre d'idée que C. Blanche-Benveniste, ajoute pourtant une notion supplémentaire : la notion « zéro » qui est une façon de noter que le complément "essentiel" peut pourtant être supprimé. Les manipulations connues de déplacement, d'effacement et de pronominalisation soutiennent l'identification des différents compléments :

« Le complément de verbe (ou essentiel) est censé se reconnaître au fait, qu'il serait, au contraire des autres, toujours pronominalisable, indéplaçable et rebelle à l'effacement. (...) En contexte scolaire, la mise en œuvre de tests est biaisée par le fait qu'on laisse dans l'ombre le rôle de l'intonation et du contexte. Or, l'adaptation prosodique et la présence d'un contexte informationnel adéquat sont presque toujours de nature à rendre « grammaticales » - ou linguistiquement plausibles – la permutation ou la suppression d'un complément, quelque soit la nature de celui-ci. » (Béguelin M. J. 1999 : 150)

Si l'on tient compte de la prosodie et de la mise en contexte d'énoncés réels, le découpage traditionnel est invalide. Non seulement le complément essentiel est déplaçable mais il est aussi supprimable. Ces manipulations syntaxiques restent artificielles puisqu'il est possible de considérer ce complément dit « essentiel » sous une forme zéro. En conséquence, les critères fournis aux élèves sont révisables. Il en est de même pour tous les autres moyens d'identifier le COD : tous ces procédés peuvent essayer la même critique de non-validité.

3. La passivation

La passivation reste elle aussi problématique. Ce test est un critère qui n'est pas valide pour toutes les phrases. M. Riegel souligne le cas des verbes comme *avoir*, *comporter*, *pouvoir*, etc. qui ne peuvent subir de transformation passive bien qu'ils semblent être 'formellement transitifs'. Les grammaires descriptives ne font pas l'impasse sur cette question majeure : il s'agit pourtant d'un oubli dommageable de la part des ouvrages scolaires. De plus, de nombreux manuels font de la transformation passive une méthode de la reconnaissance du COD. De nombreuses fois, on trouve des phrases du type : « Lors de la transformation passive, le COD devient le sujet du verbe passif.⁵ ». Malheureusement aucune information sur les conditions de passivation sont explicitées.

Le genre de phrases comme celle qui suit ne donnent guère plus de renseignements : « Le COD devient le sujet de la phrase passive, lorsque la transformation passive est possible. »⁶. Dans quel cas n'est-elle pas possible ? Pour quelles raisons ? Y a-t-il des exemples ? Dans la longue liste des formules peu claires, comment interpréter des phrases comme « le COI ne peut devenir le sujet de la même phrase au passif » ? Il n'est pas toujours clairement expliqué que les verbes intransitifs ou transitifs indirects ainsi que les verbes pronominaux ne peuvent subir la transformation passive.

4. Place du complément et pronominalisation

Peut-être juge-t-on (de temps à autre) les élèves incapables de comprendre certaines données. Par exemple, le critère par excellence pour pouvoir affirmer se trouver face à un complément d'objet est perpétuellement celui de la **place** du complément, même si ce test est réfutable⁷. On aura noté que les grammaires scolaires n'omettent jamais de dire que le CO se place après le verbe. Pourtant peu de d'entre elles nuancent leur propos, dans le cas d'un

⁵ Descoubes F. et Paul J. 1992 : 186

⁶ Mauffrey A. et Cohen I. 1987 : 59

⁷ Voir aussi l'article de M. Gross dans *Langue française* n°1.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

pronom personnel par exemple. *La Grammaire du Français classique et moderne*, lors de sa définition de l'objet, donne une précision qui fait souvent défaut aux grammaires scolaires :

« Parmi les compléments du verbe, on distingue le COMPLEMENT D'OBJET.

Celui-ci présente deux caractères spécifiques **solidaires**⁸ :

- sa construction directe ;

- la possibilité qu'il a de devenir le sujet du verbe, si celui-ci est tourné à la voix passive. » (Wagner R. L. et Pinchon J. 1991: 25)

Quels que soit les critères d'identification proposées par les grammaires, il faut insister sur le fait qu'un seul critère ne suffit jamais. Il est nécessaire de mettre en place tout un ensemble de techniques permettant la reconnaissance du COD. Par là, on peut s'interroger sur des présentations du COD où seule une phrase du type « Le complément d'objet direct complète directement le verbe sans l'intermédiaire d'une préposition⁹ » ou « COD = complément d'objet construit directement après le verbe, sans préposition » est proposée à l'élève. Ce genre de critère semble insuffisant. La pronominalisation est aussi un critère préconisé dans les grammaires scolaires. Mais comme tous les groupes nominaux peuvent être pronominalisés, même si ceux-ci ne sont pas des COD, le fait de pouvoir être pronominalisé ne constitue en aucun cas une propriété spécifique des CO.

Les grammaires scolaires ne sont pas avares des "natures" possibles du COD. Elles présentent « ce que le COD peut être » et non sous une forme « ce que le COD ne peut pas être »¹⁰. La grammaire de M. Riegel propose aussi ce type d'approche sans faire une liste mais en rappelant simplement que les verbes transitifs peuvent prendre tous les formes du groupe nominal :

« Dans la phrase canonique de base, les verbes transitifs directs sont normalement suivis d'un complément d'objet (abrégé en c.o.d.) construit sans préposition et qui, sauf blocage sémantique, peut prendre toutes les

⁸ Nous soulignons.

⁹ Descoubes F. et Paul J. 1992 : 185

¹⁰ Nous pensons qu'il s'agit là d'une façon d'enrayer les conséquences négatives d'une des techniques de reconnaissance du COD qui n'est guère plus proposée aujourd'hui dans les ouvrages. On ne saurait rappeler les erreurs que cause cette méthode qui, bien que n'étant plus enseignée dans les grammaires scolaires est malheureusement encore utilisée par les élèves.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

formes du groupe nominal et de ses équivalents pronominaux ou prépositionnels.» (Riegel M., Pellat J. C. et Rioul R. 1994 : 221)

La traditionnelle question « quoi » posée après le verbe devait permettre l'identification à coup sûr du COD. La citation suivante provient d'une grammaire scolaire de 1966 qui préconisait cette méthode :

« On distingue traditionnellement :

- Le complément d'**objet direct**, construit sans préposition, après un verbe dit *transitif direct* :

J'aime (quoi ?) **le son du cor.**

- Le complément d'**objet indirect**, introduit par une préposition, après un verbe dit *transitif indirect* :

Tu dois te souvenir (de quoi ?) **de nos jeunes années.**

On ne saurait penser (à quoi ?) **à tout.** » (Hamon 1966 : 171)¹¹

La liste qui insiste sur le fait qu'un COD ne peut être qu'un nom, un pronom ou un verbe à l'infinitif est un moyen de mettre en garde contre de fausses interprétations syntaxiques, notamment en comparaison avec l'attribut du sujet. Ainsi, l'erreur classique¹² dans les esprits des élèves se présente souvent sous la forme :

Ton père est mécanicien.

Quelle est la fonction de 'mécanicien' ?

Ton père est (quoi ?)¹³

Mécanicien qui est donc complément d'objet direct.

Malheureusement la mise en garde qui consiste à donner la liste exhaustive des natures de mots possibles pouvant remplir la fonction de COD ne suffit pas à éviter la prolifération des COD lors d'exercices. Les élèves rencontrent toujours plus de compléments d'objet que d'attributs.

¹¹ Il n'est pas facile de dater la disparition de cette technique dans les manuels scolaires mais nous avons retrouvé un ouvrage de 1974 qui présente encore cette méthode comme pertinente.

¹² Voir annexe 12 sur les origines de cette question.

¹³ Pour reprendre la typologie de la grammaire précédemment citée.

5. Désignations des compléments

5.1. Flou terminologique des dénominations

Les grammaires sont en désaccord au sujet de la terminologie à adopter et les appellations des compléments sont un exemple parmi tant d'autres de ce phénomène. Dans bon nombre de grammaires scolaires, le complément d'objet indirect peut, par exemple, aussi bien désigner le premier complément indirect que le second complément. Les sigles eux aussi ne sont pas unifiés. *La grammaire d'aujourd'hui* (1986) soulève aussi le débat autour du complément d'attribution dont la dénomination pose problème :

« Certains verbes admettent deux compléments d'objet dans la même construction, l'un direct, l'autre indirect (le plus souvent dans cet ordre) ; c'est la cas de donner et de tous les verbes qui impliquent un transfert¹⁴ : *offrir, accorder, prêter, céder, dire, transmettre, communiquer*, etc. On a longtemps appelé ce second « complément d'attribution » ; cette étiquette présente deux inconvénients : le contenu sémantique qu'elle véhicule suggère, d'une part, un rapprochement avec les compléments circonstanciels et d'autre part, ne recouvre pas l'ensemble des significations de ce complément ; il n'y a pas la moindre idée d'attribution dans j'ai confisqué un jouet à mon fils ; il a caché la nouvelle à son frère. » (Arrivé M., Gadet F. et Galmiche M. 1986 : 433)

Mais la même difficulté concernant les appellations se retrouve aussi avec le complément d'objet second. Que penser de formules comme celles-ci ?

Phrase 1. J'ai écrit à ma sœur.

C.O.I.

Phrase 2 . J'ai écrit une carte postale à ma sœur.

C.O.D.

C.O.S.

'*A ma sœur*' groupe nominal de forme identique dans les deux phrases est pourtant appelé complément d'objet indirect dans la phrase 1. et complément d'objet second dans la phrase 2. Ce genre de changement terminologique ne se produit pas pour la fonction sujet ou pour les compléments circonstanciels : le fait de rajouter un élément ne fait généralement pas varier la

¹⁴ Les grammaires scolaires ne donnent jamais cette indication de sens.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

dénomination. Et il est à préciser que toutes les grammaires scolaires ne font pas cette distinction. Les grammaires descriptives, elles, ne marquent pas toujours cette divergence de cette manière. La *Grammaire du français* (1991) ne précise aucune dénomination pour ce cas particulier. Le complément d'objet est identifié pour être le premier complément mais le second complément n'est pas ici désigné par l'appellation « complément d'objet second » ou « complément d'attribution ». On trouve :

« Le verbe est déterminé par deux compléments : l'un de construction directe qui est complément d'objet, l'autre de construction indirecte : *donner quelque chose à quelqu'un, demander quelque chose à quelqu'un, obtenir quelque chose de quelqu'un* :

Le vent lit à quelqu'un d'invisible un passage

Du poème inouï de la création. (V. Hugo)

La présidente Boisrouge, cousine de Bianchon, échangea quelques phrases avec le docteur, de qui elle obtint une consultation gratuite. (Balzac) »

(Wagner R. L. et Pinchon J. 1991 : 76)

En somme, il règne un flou terminologique important, dû à une ambiguïté ambiante. Mais les difficultés de dénomination concernent encore aussi la désignation du complément d'objet indirect.

5.2. Le cas du COI

La tâche ardue de l'identification du COI est simplifiée par les grammaires scolaires qui proposent une technique pour le repérer. La présence de la préposition pourrait constituer un élément de repérage mais la recherche de la préposition permet de reconnaître toutes sortes de groupes morphosyntaxiques. On trouve communément au sein de nombreuses grammaires scolaires des phrases du type :

« Le complément d'objet indirect est aussi un complément essentiel du verbe (...). Il est « accroché » au verbe par une préposition, **à** ou **de** le plus souvent. »
(Achard A. M., Besson J. J et Caron C. 1994 : 97-99)

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

Cependant ce critère d'identification ne constitue pas pour autant une définition de cette fonction. L'opposition est fondée sur un critère purement formel puisqu'elle correspond à la présence ou non d'une préposition. La présence d'une préposition semble être catégoriquement définitoire du COI. Dans le cas du COI, comme pour le COD, des critères d'identification formels ne suffisent pas. Le rôle prépondérant accordé à la préposition ne permet guère d'éviter les ambiguïtés avec d'autres groupes. Les groupes circonstanciels qui contiennent eux aussi une préposition sont, selon J. Cervoni, difficilement repérables grâce à ce seul critère :

« Il n'existe pas de différence suffisamment nette entre la « transitivité indirecte » et la « circonstance » pour qu'apparaisse comme justifiée la vue dichotomique qu'impliquent ces deux termes. Si en effet, il est vrai que globalement que les compléments indirects sont plus étroitement liés à leur support que les circonstanciels, dès qu'on cherche à établir une frontière entre les uns et les autres les critères formels sont défailants ; aucun de ceux que nous avons évoqués ne permet une délimitation rigoureuse (...) il faut proposer très explicitement une définition sémantique de la transitivité et admettre non moins explicitement qu'il s'agit d'un phénomène gradable». (Cervoni J. 1991 : 109-110 ; 112)

Une grammaire scolaire différencierait-elle des exemples distincts comme :

- Il mange **de** la galette
- Il parle **de** sa mère ?

Les grammaires restent muettes sur les distinctions à faire entre les prépositions. Même si elle donne habituellement une liste de prépositions, elle ne précise aucune différence entre elles.

Dans les énoncés suivants peut-on considérer que la préposition a la même valeur ?:

- Il rêve de Paris
- Il vient de Paris
- Il date de trois mois¹⁵.

Ces énoncés ne sont pas équivalents. Il n'est donc pas suffisant d'affirmer que la présence ou non d'une préposition constitue un critère de reconnaissance du COI. Il est aussi à noter que

¹⁵ Ces exemples sont empruntés à Gross M. 1969 : 65.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

même si des listes de prépositions acceptables pour les COI sont mentionnées, des cas ambigus ou des exemples obscurs ne sont jamais envisagés :

« Il est montré que les critères de répartition des « SP ¹⁶ » entre compléments essentiels et compléments circonstanciels ne peuvent paraître opératoires que si le grammairien choisit bien ses exemples, c'est-à-dire laisse de côté tout un résidu de compléments prépositionnels auxquels il ne s'applique pas, et que l'on appellera, selon le cas, « exceptions » ou « contre-exemples » ou « cas peu clairs ». L'essentiel est que le grammairien ne masque pas les limites de son analyse. » (Cervoni J. 1991 : 112)

Le COI est encore souvent présenté comme l'anti-COD : les grammaires ont l'habitude de poser COI *versus* COD comme s'il s'agissait d'une opposition générale. Les plans des chapitres qui traitent de cette question posent sans cesse l'opposition entre COD et COI car les deux types de compléments essentiels sont traités ensemble mais nous allons voir que cette opposition n'est pas justifiée. De même, que penser de la distinction entre les compléments essentiels et ceux qui ne le sont pas ? Ce type de présentation apparaît régulièrement dans les grammaires descriptives et renforce l'impression que la préposition "dénature" le complément d'objet.

¹⁶ SP : Syntagme Prépositionnel.

CHAPITRE III.

LA DEFINITION DE LA TRANSITIVITE

1. Quel type de définition pour l'objet ?

Parler de l'objet amène nécessairement à parler de la transitivité. Quelle définition les grammaires proposent-elles ? S'agit-il le plus souvent de définitions de type sémantique ou de type formel ? Il semblerait qu'elles donnent surtout une vision formelle. Comme M. Gross (1969 : 63-73) le suggère, ce type de définition ne suffit pas toujours. La définition du C.O.D est-elle purement formelle ou a-t-elle des implications sémantiques ? Certaines approches ne sont pas suffisantes. La description générale de la forme GN + V + GN pour décrire le C.O.D. et la description GN + V + prép GN du C.O.I. n'apportent pas toutes les éléments nécessaires pour pouvoir affirmer être en présence de ce type de compléments. Nous avons déjà vu qu'il fallait associer plusieurs critères formels pour avoir des résultats plus probants en vue de la reconnaissance du C.O.D. La permutabilité du complément, la possibilité de transformer la phrase à la voix passive et la pronominalisation sont des critères proposés pour définir plus particulièrement le complément d'objet direct. Ces critères sont pertinents mais cela ne signifie pas pour autant que si ces conditions sont réalisées, on se trouve devant un C. O. D. Il faut que toutes ces conditions soient remplies pour être sûr de ne pas avoir affaire à un autre type de compléments. En effet, une phrase peut très bien supporter la voix passive sans que son complément soit un complément d'objet direct.

Par exemple : *Jean obéit à Paul.*

Paul est obéi de Jean.

Ainsi M. Gross en arrive à la conclusion que ces dénominations de transitivité et d'objet direct ne sont pas des notions grammaticales nécessaires :

« La conclusion qui s'impose à nous, après l'étude des données qui précèdent, est que les notions « transitif » et « objet direct » sont complètement inutiles pour les descriptions grammaticales, elles ne correspondent à aucun phénomène linguistique précis et la fixation aveugle de tels concepts a certainement beaucoup contribué à l'arrêt du progrès et à la régression dans la description des

langues, sans parler des dégâts qu'elles continuent à occasionner dans l'enseignement. » (Gross M. 1969 : 72-73)

Cette position catégorique peut sembler sévère mais la conclusion est indéniable : les définitions sont insuffisantes et ne peuvent guère constituer une base de données scientifiques¹⁷. Afin d'illustrer une fois encore, les problèmes suscités par l'utilisation de la notion de COD et des techniques de reconnaissance de ce groupe verbal, nous pouvons récapituler les inconvénients de ces méthodes par les propos de A. Berrendonner. L'examen des définitions données par M. Grevisse, en relation avec une liste d'exemples choisis, permettent de conclure à trois insuffisances. En premier lieu, pour lui, les propriétés définitionnelles du COD sont partiellement indécidables selon les définitions proposées par M. Grevisse :

« On se trouve en présence d'une définition qui repose sur des propriétés partiellement indécidables, et qui, par conséquent, ne permet pas toujours de distinguer ce qui est COD de ce qui ne l'est pas. » (Berrendonner A. 1983 : 44)

Ce discours semble contradictoire dans le sens où les définitions permettent à la fois de reconnaître et de refuser le nom de COD aux mêmes objets syntaxiques. Ainsi dans une phrase comme *Pierre est médecin, médecin* se trouve être COD en vertu de deux des définitions de M. Grevisse mais pas en vertu des deux autres¹⁸. Enfin, la notion de COD n'est pas une notion pertinente puisque les définitions données ne sont que partiellement opératoires. Il est donc nécessaire de rechercher d'autres visions possibles de la construction verbale pour dépasser ce manque de rigueur définitoire.

¹⁷ Les définitions des cours de mathématiques ou de géométries ne supportent pas ce genre d'incohérence. Accepterait-on par exemple des définitions permettant d'identifier les carrés de temps à autre ou, qui admettrait sous cette même désignation des figures qui ne sont pas des carrés ?

¹⁸ Il est ainsi COD en vertu de : *Le COD répond à l'une des questions... qui ? ou quoi ? faite* après le verbe et par le COD se rattache ordinairement au verbe directement, sans mot-outil. En revanche, il n'est pas un COD par des deux définitions suivantes : *Le COD énonce la personne ou la chose sur laquelle l'action du sujet. Cette personne ou cette chose est donc l'objet de l'action* et *le COD peut servir de sujet si la proposition est tournée par le passif.*

2. Construction des verbes

Il existe d'autres façons de modéliser la construction des verbes et en particulier le cas des compléments et de l'objet. La conception prodiguée par la grammaire scolaire n'est pas la seule envisageable. Des recherches sur des hypothèses plus concluantes sont mises à jour. J. Pinchon, entre autres, a proposé une autre présentation de cette notion grammaticale. Il est donc erroné de croire que la grammaire scolaire ne peut qu'exister sous la forme que les élèves connaissent actuellement. Cette discipline a évolué mais elle peut connaître encore de nombreux bouleversements notionnels ou terminologiques. J. Pinchon affirme pareillement qu'il faut se débarrasser de toutes les appellations qui sont la cause d'un manque de clarté :

« Si l'on veut faire un tableau simple de la construction des verbes, il faut commencer par se débarrasser de toutes les étiquettes transitif, intransitif, complément d'objet direct, complément d'objet indirect, complément d'attribution. Elles ne font, le plus souvent que brouiller une situation parfaitement claire. » (Pinchon J. 1968 : 51-52)

J. Pinchon propose de systématiser la question de la construction des verbes en français. Elle classe les verbes en trois catégories :

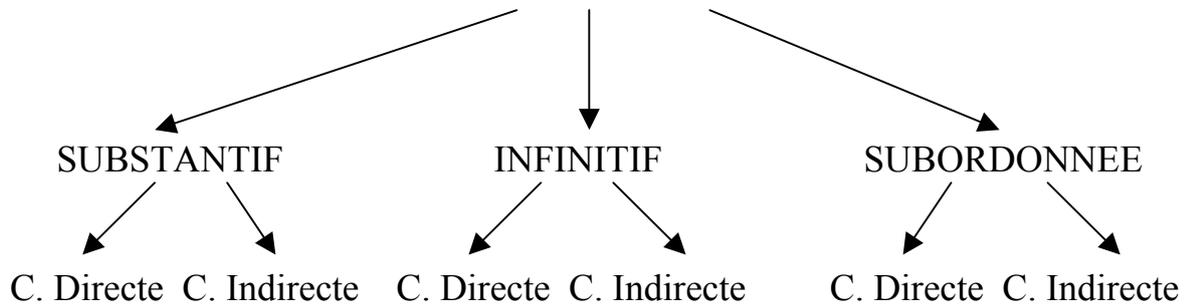
- les verbes qui en général n'ont pas de complément
- les verbes qui admettent un complément
- les verbes qui admettent deux compléments.

Sous chaque catégorie, elle propose ensuite trois classes selon la nature du complément : substantif, infinitif ou subordonnée. Une autre dichotomie intervient alors. La construction est-elle directe ou indirecte ? Voilà comment il est possible de résumer de façon concise la proposition de J. Pinchon en ce qui concerne la construction des verbes et la terminologie à adopter. Le schéma suivant construit schématiquement cette présentation avec "C" pour construction.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

CAS I. VERBES SANS COMPLEMENTS

CAS II. VERBES QUI ADMETTENT UN COMPLEMENT UN SEUL COMPLEMENT



Soit A. Le complément devient sujet à la voix passive
Soit B. Le complément devient sujet sans changement morphologique
Soit C. Un seul emploi possible

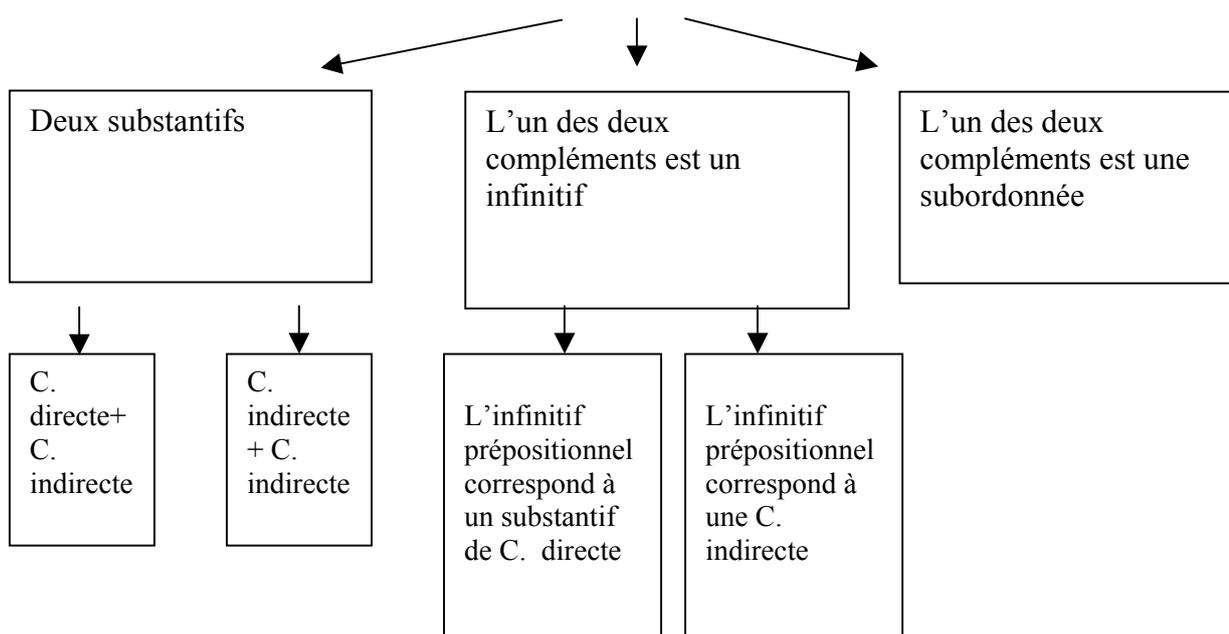
Introduit par une préposition

Utilisation de la conjonction « que » correspondante

Utilisation de la conjonction « que », « de ce que » correspondante

CAS III. VERBES QUI ADMETTENT DEUX COMPLEMENT

DEUX COMPLEMENTS



L'avantage de cette méthode n'est pas négligeable. Dans cette présentation, J. Pinchon accorde la première place à l'opposition directe / indirecte. De cette manière, la **construction** du verbe est fondamentale. Dans ce cas la nature du verbe importe peu. Le réel avantage de cette méthode est de régler une fois pour toute le problème de la transitivité ou non de tel ou tel verbe. Suivant cette explication, le verbe peut parfois accepter une construction directe et dans d'autres situations avoir besoin de la présence d'une préposition. Nous allons encore examiner d'autres propositions, mais il est évident que cette recherche prouve qu'il y a d'autres présentations à apporter. Au vu du contenu des manuels¹, nous constatons que ces suggestions n'ont pas été mises en application. Il est vrai qu'on emploie inlassablement les termes d'objet direct et indirect mais il est rare de trouver les compléments d'attribution dans les grammaires scolaires.

3. Désignation des compléments

3.1. Définitions sémantiques

Les indications des grammaires scolaires sont le plus souvent cloisonnées aux limites des repères syntaxiques. Elles sont, en effet, privées de commentaires concernant les aspects sémantiques. A bien y réfléchir, la dénomination « complément d'objet » est elle-même problématique : elle suggère un trait sémantique : c'est sans doute pour cette raison que des « compléments essentiels » surgissent depuis peu pour se substituer à la notion d'objet. Cette remarque, concernant un manque de repères sémantiques pour la reconnaissance du COD, a pour point de départ un constat de partialité. D'autres compléments comme les compléments circonstanciels de lieu, temps, manière, etc. sont toujours présentés par rapport à leur apport sémantique. En effet, la présentation sur ce sujet comporte généralement des références aux modalités de la circonstance². On trouvera alors des définitions de ce style :

« Les compléments circonstanciels indiquent les circonstances d'un fait, d'une action. (...) On peut trouver des compléments circonstanciels de temps, de lieu, de manière, de but, de cause, d'accompagnement, d'opposition. (...) Certains

¹ Se reporter au début de la deuxième partie sur le contenu des manuels.

² Les deux caractéristiques des compléments circonstanciels principalement citées sont des références d'ordre sémantique et son caractère non essentiel.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

compléments circonstanciels donnent des renseignements très précis. Les CCL peuvent indiquer la position, le déplacement, l'origine, le passage. Les CCT³ peuvent indiquer l'époque ou la durée. » (Gasquez A., Heintzmann E. et Mitterand H. 1992 : 126)

Dans l'exemple cité ci-dessus des termes comme *lieu*, *opposition*, *position*, *origine*, etc. sont indubitablement des notions de sens. Deux hypothèses contradictoires se démarquent alors pour expliquer comment se construit la grammaire scolaire : soit la grammaire refuse totalement d'utiliser des critères sémantiques, soit elle adopte une structure uniquement d'ordre formel. L'agencement formel⁴ domine la plupart du temps. Il est possible de résoudre la question de l'identification du complément d'objet grâce à des données sémantiques. Puisqu'il apparaît que non seulement cette question est complexe, mais aussi qu'aucune grammaire ne donne une manière de définir et de repérer les compléments d'objet de façon incontestable en utilisant des critères de forme (place du CO, test de déplacement, etc.). Adopter un point de vue sémantique semble le plus souvent étranger à la grammaire scolaire et cette méthode reste radicalement opposé aux présentations descriptives. J. Courtillon (1985) fait cette remarque sur la difficulté d'intégrer des critères au discours scolaire :

« Les propositions qui ont été faites de considérer la grammaire sous l'angle sémantique ont encore aggravé le problème dans la mesure où il n'existe pas de tradition grammaticale de ce type et que, d'autre part, la grammaire étant souvent perçue comme une somme de connaissances immuables, ayant un statut quelque peu théologique, vouloir reconsidérer son métalangage et son statut relève de l'hérésie. » (Courtillon J. 1989 : 113)

Il arrive pourtant que quelques grammaires donnent des éléments de nature sémantique et qu'on trouve trace de tentatives pour rendre compte de tels facteurs de sens aux élèves. Ils doivent, dans ces circonstances, faire preuve d'une réelle capacité d'abstraction au vu de certaines phrases. Par exemple :

³ Complément circonstanciel de lieu et complément circonstanciel de temps.

⁴ Nous l'avons déjà constaté dans la présentation de la négation.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

« Le complément d'objet, qu'il soit direct, indirect ou second, désigne la personne ou la chose sur laquelle **s'exerce l'action** exprimée par le verbe. »

(Descoubes F. et Paul J. 1992 : 185)

Il est clair que, dans ce cas, ce manuel tente de proposer des références d'ordre sémantique. Cependant dans une phrase comme « Jean a reçu une gifle », l'être ou la chose sur laquelle s'exerce l'action n'est pas du tout l'objet mais le sujet. Ces explications risquent davantage d'embrouiller l'esprit de l'élève que de l'aider dans son acquisition de la taxinomie grammaticale. C. Nique (1976) fait remarquer à ce sujet :

« On objectera qu'il existe une autre définition du COD : « il représente ce sur quoi passe l'action exprimée par le verbe ». Il faut avouer que la rigueur et même la clarté de cette définition échappe aux étudiants...et à d'autres. On peut aussi se demander ce qu'est réellement un verbe d'action, et les sémanticiens savent combien cette notion est floue (Est-ce que « faire » est un verbe d'action dans « je me fais des cheveux gris » ? Est-ce que « pousse » est un verbe d'action dans « le blé pousse au soleil » ? Est-ce que « penche » est un verbe d'action dans « le buffet penche » ? , etc.) » (Nique C. 1976 : 64)

3.2. Quelques apports historiques

Les problèmes délicats posés par le repérage du complément d'objet avaient déjà fait couler beaucoup d'encre. Comme son identification était en étroite relation avec les questions d'accords et donc sur le terrain de l'orthographe, les rédacteurs des grammaires scolaires des siècles passés se sont aussi attardés sur son étude. A. Chervel (1977) relate quelques faits historiques sur la construction de cette notion dans les manuels scolaires. L'élaboration d'explication a requis la création d'une théorie complète qui va définir des classes de verbes particuliers, des dénominations, le rôle des prépositions, etc. Mais la conclusion sur cette l'organisation grammaticale suggère toutes les limites des concepts théoriques de l'époque :

« La reconnaissance de cette entité logico-sémantique [le COD] devait poser à la grammaire scolaire l'un de ses problèmes les plus ardues. (...) La question *quoi ?* , qui s'imposait évidemment, avait l'énorme inconvénient d'englober

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

l'attribut. Les autres procédures, transformation passive, commutation avec *le, la les*, constatation de l'absence de préposition, recherche sémantique du terme sur lequel "passe" l'action du verbe présentaient tous des difficultés pratiques et des lacunes ou entraînaient des erreurs ou des niveaux des résultats. (...) Elle commence par attacher la notion de complément direct à une classe particulière de verbes, le verbe *actif*, caractérisé à la fois par la possibilité d'être suivi de *quelqu'un* ou *quelque chose*, et par une propriété remarquable : il a un contraire le verbe *passif*. Le passage de la première à la seconde grammaire scolaire sera dû en grande partie à l'échec pédagogique de la doctrine chapsalienne sur la question du complément direct. » (Chervel A. 1977 : 117-118)

Comme le début de ce chapitre l'a largement montré, les mêmes critères, les mêmes techniques sont encore utilisés, comme si depuis le XIX^{ème} siècle, la grammaire n'avait que peu progressé dans ce domaine. Des termes comme *verbes actifs* ont évidemment disparu mais les difficultés n'ont jamais été réglées une fois pour toutes.

Il nous a été possible de lire des copies d'exercices d'élèves de collège concernant la reconnaissance du COD. Malheureusement la confusion entre COD et attribut du sujet reste fréquente dans les copies. Lorsqu'on interroge les élèves sur les raisons qui les poussent à identifier un groupe comme CO dans des phrases du type : 'il semblait malade' (avec *malade* considéré comme CO par l'élève), celui-ci répond : 'Il semblait *quoi...malade*'. Bien que cette méthode ne soit plus enseignée, elle subsiste dans l'esprit des élèves. Les élèves interrogés citent spontanément cette méthode. Il est extrêmement difficile de proposer des hypothèses mais nous tenons à en suggérer deux qui pourraient expliquer l'utilisation de cette technique aujourd'hui encore.

Hypothèse 1 : Des manuels parfois anciens (voire très anciens) sont encore utilisés et cela surtout dans des classes primaires. La fait de mettre les élèves en contact avec des méthodes obsolètes, et cela très tôt dans leur scolarité, risque de rendre difficile la rectification de ces automatismes. Dans ce sens, on lit sous la plume d'un grammairien belge cité dans A. Chervel (1977) la provenance de la fameuse question :

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

« Noël et Chapsal⁵ m'apprent les premiers, dit un grammairien belge, que le complément direct est celui qui répondait à la question *qui ?* ou *quoi ?* Ma jeune cervelle en conclut tout naturellement que, dans la phrase « Dieu est juste », *juste* était le complément direct de *est*. Combien d'élèves de cinquième et de quatrième, voire de poésie et de rhétorique en sont encore là ? » (Chervel A. 1977 : 124)

Hypothèse 2 : Il est possible que des professeurs⁶, bien que sachant que cette méthode n'est pas la meilleure, l'évoque dans leur cours. C'est souvent de cette façon qu'eux-mêmes ont été enseignés. Il faut bien avouer que la technique de la question est attrayante par sa simplicité. Comment donc ne pas comprendre l'élève qui la retient et l'utilise spontanément ?

Il faudra un certain temps avant que ce réflexe ne disparaisse totalement des automatismes grammaticaux courants. Encore faudrait-il vraiment le neutraliser car nous avons l'impression que le simple fait d'évoquer cette technique, même pour critiquer ses lacunes, permet à cette méthode défaillante d'envahir inlassablement la réflexion des élèves. On peut affirmer que la seconde hypothèse est tout à fait valable. En effet, il est possible de trouver des leçons destinées à des élèves de primaires qui contiennent ces descriptives méthodes de reconnaissance du COD. Voilà ce qu'un élève de CM1⁷, doit apprendre dans son classeur de grammaire :

« Le complément d'objet direct

Les spectateurs	admirent	l'artiste ⁸ .
-----------------	----------	--------------------------

On reconnaît le complément d'objet parce qu'on ne peut ni le déplacer, ni le supprimer.

Lorsque le complément d'objet est placé directement à côté du verbe, il s'appelle le complément d'objet direct.

⁵ Tout au long du XIX^{ème} siècle, cette grammaire a connu un grand succès malgré des méthodes et une théorisation fortement discutables.

⁶ Il peut aussi s'agir des parents ou des frères et sœurs plus âgés qui proposeraient cette ancienne méthode de repérage du COD.

⁷ Février 2002.

⁸ Chaque groupe est entouré dans un cadre de couleur différent selon le type de groupe : bleu → sujet, rouge → verbe et vert → complément. Nous avons déjà évoqué ce type de technique ou la méthode des « cuvettes » qui consiste à placer des petits traits sous chaque groupe phrastique.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

Pour le reconnaître : on pose la question qui ? ou quoi ? après le verbe.
Les spectateurs admirent qui ? L'artiste.

Surtout on reconnaît le complément d'objet direct parce qu'en transformant la phrase, il peut devenir sujet.

Les spectateurs admirent l'artiste
↓
L'artiste est admiré par les spectateurs. »

De telles données apprises dès l'enfance restent gravées dans l'esprit de l'élève : sa connaissance du COD et la reconnaissance de ce complément seront liés très fortement à ces questions. Nous avons également retrouvé un manuel pour élèves datant de 1974, qui propose encore la fameuse technique de la question pour identifier le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect. Nous avons classé ce manuel dans la bibliographie générale car il ne se présente pas spécialement comme un ouvrage pour collégiens et il n'est pas non plus destiné à un niveau particulier d'élèves. Il précise simplement qu'il se réfère à des instructions officielles de 1961 et qu'il est réservé aux élèves. *La phrase. Le style et la grammaire* de R. Besson (1974 : 54 -55) propose ainsi :

« Construction du complément d'objet

Le complément d'objet direct se rattache au verbe sans préposition. Il répond à la question « **qui ?** » ou « **quoi** » ? posée après le groupe sujet-verbe.

« J'aime le son du cor »

Le complément d'objet indirect se rattache au verbe par l'intermédiaire d'une préposition. Il répond aux questions « à qui ? », « à quoi ? » « de qui ? », « ou quoi ? » posées après le groupe sujet-verbe. »

« On ne saurait penser à tout. »
« Tu dois te souvenir de nos
jeunes années. »

4. Classement des verbes

4.1. Nécessité d'un classement pertinent

Dans la plupart des grammaires où les contraintes formelles sont évoquées, un réel classement des verbes utiles pour reconnaître un CO fait défaut. Des classements existent pourtant dans les grammaires scolaires mais il s'agit exclusivement de classements formels. Le tableau ci-dessous (Achard A. M., Besson J. J. et Caron C. 1994 : 96)⁹ synthétise les verbes en deux catégories en précisant préalablement que *tous les verbes de la langue française pourraient être classés dans le tableau suivant*. A aucun moment, on le constate, des indications d'ordre sémantique n'interviennent dans ce classement. Seule la préposition est l'élément qui permet de placer le verbe dans la catégorie 'verbes transitifs indirects'. On parle peu des verbes qui ne supportent pas le COD puisque pour ces verbes, le tableau ne donne aucun renseignement¹⁰. Dans ce tableau, aucun élément d'explication caractéristique de leur fonctionnement n'est prévu.

VERBES INTRANSITIFS	VERBES TRANSITIFS	
	Verbes transitifs directs	Verbes transitifs indirects
nager dormir partir marcher tourbillonner etc.	→ voir <i>quelqu'un</i> → voir <i>quelque chose</i> remporter regarder examiner admirer apercevoir etc.	→ parler <i>de</i> <i>quelqu'un</i> , <i>de</i> <i>quelque chose</i> → nuire <i>à</i> <i>quelqu'un</i> , <i>à</i> <i>quelque chose</i> profiter de ressembler à succéder à plaire à raffoler de etc.

⁹ Grammaire et Expression 6°.

¹⁰ La leçon donne préalablement que les verbes intransitifs sont : « les verbes qui peuvent être employés seuls, sans aucun complément d'objet ».

4.2. Proposition pour une prise en compte du sémantisme

Une autre façon de présenter le classement des verbes a été proposée dans l'analyse de R. et Y. Beaumont. Le classement des verbes est effectué selon une approche particulière : **la situation du verbe dans le discours**. Elle permet donc de dire qu'un verbe est intransitif dans un certain cas et non dans un autre. A ce sujet, R. et Y. Beaumont critiquent tout d'abord la présentation des grammaires scolaires à l'école primaire¹¹ où, on oublie systématiquement de classer les verbes :

« La notion de complément d'objet est présentée comme notion pertinente quel que soit le verbe ; écartant au départ le principe même d'une classification sémantique des verbes, tout groupe nominal syntaxiquement relié au verbe (...) sans préposition est réputé objet direct, même si ce verbe est un verbe d'état. » (Beaumont R. et Y. 1991 : 51)

Les grammaires scolaires consultées ne font pas mention de distinctions entre les verbes d'état et les autres verbes¹² dans leur leçon sur l'objet. Leur classement reste généralement rigide et insuffisant, pourtant cette différenciation paraît essentielle. Parler de l'objet, c'est définir la transitivité **et** l'intransitivité, surtout lorsque ces notions entraînent la reconnaissance (ou non) du CO. Il faut reconsidérer le problème de cette dichotomie qui compose la grammaire scolaire. R. et Y. Beaumont proposent un classement des verbes intransitifs de la façon suivante :

- « - les verbes d'action dont l'intransitivité constitue une propriété intrinsèque :
courir, partir, marcher...
- les verbes auxiliaires modaux : vouloir, pouvoir...
- les verbes d'état

A partir de là, il est clair que des verbes comme : avoir, savoir, entendre, aimer, et beaucoup d'autres, ne peuvent être considérés comme transitifs, comme susceptibles de modifier l'état d'un l'objet, puisqu'ils ont eux-mêmes une valeur

¹¹ Cette analyse est encore valable dans le cadre de l'étude des compléments d'objet au collège.

¹² Le classement traditionnel se résume à "verbes d'action" *versus* "verbes d'état" et, la seule information donnée est une liste écourtée de ce que comprennent les verbes d'état.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

stative. Il s'ensuit que l'un de ces verbes, même s'il est passivable, ne saurait avoir de complément d'objet (...) ». (Beaumont R. et Y. 1991 : 61)

Cette formulation a l'avantage de préciser que la mise au passif d'un verbe ne nous met pas nécessairement en présence d'un complément d'objet. La classe des verbes d'état, selon R. et Y. Beaumont, ne se compose pas exclusivement de la traditionnelle liste des '*être, paraître, sembler, devenir...*'. Ainsi d'autres verbes peuvent entrer dans cette classification grâce à une étude sémantique en contexte. L'analyse est pertinente car elle va permettre de reconsidérer la liste des verbes d'état qui est, peut être plus vaste que l'on ne le pensait. L'axe de recherche de cette conception consiste à poser la question : que signifie « état » sémantiquement ? Considérons que l'*état* pourrait répondre à cette définition :

« Les points de cet intervalle ont-ils tous le même statut ou existe-t-il certains points privilégiés dont la valeur influence le comportement du procès ? » Le verbe est-il muni de bornes notionnelles ou d'une potentialité de bornage ? C'est la réponse à ces questions qui, d'un point de vue pratique cette fois, va permettre de déterminer les compatibilités d'un verbe donné avec une variété de marqueurs, que ce soit des adverbes, des temps grammaticaux, des locutions, des prépositions, ainsi que les valeurs des combinaisons éventuellement obtenues. (...) Si l'on représente le temps linguistique par un axe, un verbe d'état constitue une suite homogène de points identiques, correspondant à un procès stabilisé, c'est-à-dire non progressif. » (Beaumont R. et Y. 1991 : 75-76)

Cela donne lieu à une remise en cause de la liste traditionnelle dans le sens où il va falloir, d'une part rajouter un grand nombre de verbes qui n'était pas classé, d'autre part, analyser chaque verbe en contexte pour voir s'il correspond à cette définition, s'il coïncide avec *une suite homogène de points identiques*. Des verbes comme *être, exister, savoir, connaître, croire, aimer, vivre, plaire, respecter*, etc. pourraient faire partie de cette nouvelle liste des verbes d'état.

4.3. Des exemples problématiques

Comme pour la notion de négation, les exemples sont nombreux dans les grammaires scolaires. Mais ce qui nous intéresse ici n'est pas tant leur quantité que leur qualité. En examinant attentivement ces exemples, la plupart d'entre eux sont artificiels. Quel élève dirait réellement :

« → **Quelle belle robe** tu as achetée !
→ *Nous offrons des fleurs à nos amis.*¹³ » ?

Même si ces tournures sont spécifiques à l'écrit, on sait que les élèves ne les utilisent pas réellement dans leurs travaux d'écriture de rédaction. Les grammaires scolaires regorgent de ce type d'exemples. N'est-il pas particulièrement pertinent d'utiliser des formules qu'ils connaissent mieux et qu'ils utilisent. Les grammaires scolaires travaillent toujours avec des phrases du type G.Sujet + G. Verbal + G.Complément¹⁴. Ces habitudes se retrouvent même dans les injonctions de certains professeurs qui demandent à leurs élèves de faire des "phrases complètes" ou même des phrases du type : "sujet, verbe, complément"¹⁵.

Les exemples qui concernent l'étude de l'objet ont une particularité : on peut dire que les exemples contredisent précisément les affirmations contenues dans la leçon. Nous avons vu que les définitions à l'apparence sémantique sont insuffisantes. Les formules qui définissent l'objet sont du type : « Le complément d'objet, qu'il soit direct, indirect ou second, désigne la personne ou la chose sur laquelle **s'exerce l'action** exprimée par le verbe »¹⁶. Mais comment parler raisonnablement d'**action** dans des exemples comme :

- *J'aime cette musique*
- *Le fils de Jean ressemble à sa sœur*
- *Les campeurs profitent d'un temps agréable*¹⁷
- *Je préfère celui-ci*
- *Il espère qu'on l'écouterà*¹⁸ ?

¹³ (Achard A. M., Besson J. J. et Caron C. 1994 : 97-99)

¹⁴ La question qui reste en suspend jusqu'à maintenant est la suivante : quel intérêt les élèves ont-ils à savoir 'jouer' avec les briques constitutives de la phrase mais d'ignorer à quoi elles correspondent ? Ainsi de tous les exemples proposés, rares sont ceux que l'on trouverait réellement produits.

¹⁵ Ces recommandations sont d'ailleurs faites aussi bien dans le cadre de travaux écrits ou d'interventions orales.

¹⁶ (Descoubes F. et Paul J. 1992 : 185)

¹⁷ (Achard A. M., Besson J. J. et Caron C. 1994 : 96-97)

Les éléments '*cette musique, à sa sœur, d'un temps agréable, celui-ci, qu'on l'écouterà*', sont tous analysés comme des compléments d'objet (direct ou indirect selon le cas). Ces exemples semblent bel et bien entrer en **contradiction** avec les éléments exposés dans le cadre de la leçon. Où se passe l'action ? De quelle façon s'exerce-t-elle ? Que signifie *l'action* pour des verbes comme *aimer*¹⁹, *ressembler à*, *profiter de*, *préférer* ou *espérer* ? Deux hypothèses se présentent donc :

- soit cette définition de l'objet est insuffisante et ne peut être validée pour expliquer ce qu'est l'objet
- soit les exemples cités ne correspondent pas à des compléments d'objets.

Cette constatation va nous permettre de présenter d'autres visions de la transitivité qui vont valider ces deux hypothèses. Il est indispensable dans tous les cas de recourir à d'autres modèles de référence.

5. Terminologie appropriée

5.1 Une terminologie axée sur le sémantisme

De nombreuses recherches ont essayé de préciser la nature de ce que nous pouvons appeler de façon générale la *complémentation verbale*. L'une d'elle consiste à concentrer toute l'attention des élèves sur les rôles sémantiques des constituants. Elle évacue de nombreuses difficultés dues à des questions concernant la présence ou non de préposition ainsi que la dichotomie direct / indirect. M. J. Béguelin résume quelques points majeurs de cette conception dans cet extrait d'article :

« Lorsque le complément de verbe est un groupe nominal, on lui attribue en grammaire descriptive le statut d'*objet*. Ce terme a l'avantage d'être vague, donc commode. Mais les travaux de sémantique contemporaine proposent un appareil de notions beaucoup plus raffiné. Lorsque le verbe exprime

¹⁸ (Descoubes F. et Paul J. 1992 : 187). Il est possible de trouver de nombreux exemples de ce type, que ce soit dans le cadre des activités de découverte, la leçon ou même les exercices.

¹⁹ Nous avons vu précédemment que pour R. et Y. Beaumont de tels verbes n'étaient pas à analyser comme verbes d'action mais comme verbes d'état.

véritablement une action, si le GN complément de verbe est animé, il reçoit le statut de *patient* : (...)

S'il est inanimé, le GN a le statut d'*agi* :

Lorsque le verbe exprime une relation ou un état, le GN complément de verbe a le statut de *propriété* :

Lorsque le complément de verbe est un groupe prépositionnel, les rôles sémantiques peuvent être multiples. » (Béguelin M. J. 2000 : 121-122)

5.2 Vers une unification terminologique

La recherche terminologique n'est pas accessoire dans le débat sur la constitution des grammaires scolaires. Celle-ci est aussi primordiale dans le cadre des tentatives de rénovation dans la taxinomie et notamment dans la comparaison des terminologies européennes. Une telle quête de simplification des dénominations est motivée par la mise en valeur de l'apprentissage de langue étrangère. Connaître une métalangue qui serait à la fois la sienne et la métalangue des autres langues serait un gain cognitif relativement important surtout entre langues européennes ? A titre d'exemple, D. Willems a comparé la notion de COI dans trois langues : le français, l'anglais et le néerlandais. Ses conclusions garantissent une possibilité d'unifier les taxinomies de ces trois langues :

« Si le terme d'*objet* ou de *complément d'objet* recouvre globalement le même type de complément dans les trois langues étudiées²⁰, à savoir les compléments nucléaires exprimant un argument du prédicat, la terminologie concernant les sous-classes d'objets diffère considérablement si l'on compare le français aux langues germaniques (l'anglais et le néerlandais p. ex.). (...) Une solution terminologique acceptable consiste dans l'introduction de l'opposition objet premier et objet second selon la valence verbale et le degré de centralité du complément par rapport au verbe. Les objets pourraient alors se construire morphosyntaxiquement avec préposition, sans préposition ou avec une préposition facultative. (...) L'analyse proposée aurait l'avantage d'éliminer les polysémies du terme indirect, d'éviter le mélange de critères sémantiques et

²⁰ Dans cet article, D. Willens compare brièvement les terminologies grammaticales de ces trois langues en ce qui concerne le complément d'objet mais aussi le groupe nominal, les invariables, les types de phrase. Pour chaque cas, au delà des différences propres à la dénomination de la langue, une harmonisation terminologique est envisagée.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

morphosyntaxiques et de faire mieux apparaître les différences structurales entre les langues, le français ne connaissant p. ex. que des objets seconds (nominaux) prépositionnels ». (Willems D. 1999 : 136-137)

Cette façon d’appréhender le complément d’objet est également contestable. ‘Le mélange des critères sémantiques à des critères de morphosyntaxe’ ne paraît pas des plus judicieux. La présence pure et simple de critères formels risque de mener rapidement les élèves à des identifications erronées. Cependant l’intervention de D. Willems est intéressante car elle permet de dépasser le cadre strict de la réflexion sur l’enseignement du français. Cette volonté de comparer à un avantage considérable : elle permet de prendre du recul par rapport à notre terminologie traditionnelle. Pour chaque cas, au-delà des différences relatives à la dénomination de la langue, une harmonisation terminologique est envisagée. Nous l’avons vu, les manuels semblent parler un langage familier car il est rabâché depuis des années par des générations d’écoliers. La terminologie grammaticale n’est pas une règle absolue et l’erreur a été de ne pas s’interroger davantage sur sa pertinence.

6. Conceptions de la transitivité

6.1. Nouveautés

R. et Y. Beaumont²¹ (1991) évoquent la possibilité de mieux rendre compte du phénomène de la transitivité en s’attachant davantage à l’idée d’action, c’est-à-dire du changement d’état que subit l’objet. Selon l’ampleur du changement que subit l’objet, ils dégagent tout d’abord trois types de transitivité qui se caractériseraient par une valeur plus ou moins forte.

- Une transitivité forte
- Une transitivité faible
- Une transitivité nulle

Cette conception originale prend en compte une réelle notion d’action sur l’objet.

²¹ Cet article se situe dans la même perspective que celui cité dans la partie précédente, et même s’il a d’abord été conçu pour une approche de la transitivité à l’école élémentaire, il peut convenir sans aucune difficulté à des élèves de collège et constituer une continuité dans l’apprentissage.

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

- Une transitivité forte. Celle-ci correspond à un changement important que subit l'objet. Il y a modification d'une des propriétés fondamentales de l'objet. Un exemple explicite serait : *Brûler un livre*.
- Une transitivité faible. Ceci correspond aussi à une modification de l'objet mais de degré moindre. Elle ne concerne que des propriétés non-définitoires de l'objet : *Ranger un livre*.²²
- Une transitivité nulle. Ce troisième type de transitivité se caractérise par une « apparence syntaxique d'objet ». L'exemple permettra de se faire une idée plus précise : *Battre la campagne*. En aucun cas la campagne n'est affectée par l'action et l'objet n'en est pas vraiment un. Beaumont recommande alors une nouvelle appellation : *COD conventionnel* ou *COD apparent*.

Mais R. et Y. Beaumont ne laissent pas de côté le problème lié à l'intransitivité. Nous avons déjà évoqué brièvement le fait que les grammaires restent également assez discrètes sur ce point. Si nous reprenons l'expérience de R. et Y. Beaumont à propos des verbes d'état, il apparaît qu'une grande quantité de verbe qui devrait intégrer cette catégorie n'y sont pas associés. Des verbes comme *penser* ou *songer* n'impliquent aucunement un changement d'état. Ils ne sont pas des verbes d'action et selon cette vision de la transitivité, ils ne peuvent supporter un complément d'objet. Cela revient à prendre du recul avec des énoncés tels que :

‘*Jean pense à sa sœur*’

Qualifier *à sa sœur* de complément d'objet indirect du verbe *penser*, fait ici figure de méprise quant à la classe d'appartenance du verbe. Ce verbe fait partie de ce que R. et Y. Beaumont appellent des *verbes attitude mentale*. Ils proposent par conséquent de nommer ces compléments (du type *à sa sœur*) : **complément de représentation** puisque ces verbes ne peuvent supporter de complément d'objet.

²² Bien que cette façon de classer les verbes selon la force du changement soit novatrice, elle reste accessible aux élèves et les exemples choisis ne posent guère de problème de compréhension.

6.2. Présentation originale du COI

Le complément d'objet indirect a lui aussi une autre présentation originale. Il est vrai, comme nous l'avons souligné, que les grammaires scolaires le définissent principalement grâce à la présence de la préposition qui l'accompagne. Le reproche principal que l'on peut faire aux manuels scolaires est de le présenter perpétuellement en opposition avec le complément d'objet comme si ce phénomène était aussi courant. La plupart des plans se construisent de cette manière :

1. Le complément d'objet direct
2. Le complément d'objet indirect

Cependant le complément d'objet indirect ne devrait pas être présenté de façon si antithétique pour deux raisons. D'une part, les verbes qui se construisent de cette manière sont peu nombreux. Ils sont à considérer comme une annexe du phénomène concernant la transitivité directe. R. et Y. Beaumont en repèrent une trentaine seulement :

« Même pas 30 verbes : On a vu que pour qu'il y ait transitivité, il faut que le résultat de l'action consiste en une modification de l'état d'un objet, et on a distingué trois degrés de cette transformation. Au moins par hypothèse, on peut poser qu'il existe un certain nombre de verbes qu'un fonctionnement particulier oblige à modifier l'état d'un objet par le biais d'une préposition. (...) De tels verbes existent, mais ils sont très peu nombreux²³. » (Beaumont R. et Y. 1991 : 153)

La définition proposée par R. et Y. Beaumont évite une focalisation sur la préposition. Là encore, il est judicieux de considérer le verbe dans son contexte et surtout de le mettre en association directe avec la préposition qui l'accompagne. De plus, ce phénomène semble relativement rare. Considérons donc à présent le cas de certains verbes qui ne sont traités que par la grammaire descriptive : R et Y. Beaumont vont également traiter de cas particuliers.

²³ On peut citer parmi eux : *nuire, remédier, bénéficié, attenter, accéder*, etc.

6.3. Le complément d'action

Les verbes du type *courir le cent mètres* (courir, marcher, partir) sont intransitifs et les grammairiens analysent généralement ceux-ci comme un cas particulier :

« Certains ont un complément construit directement dont l'analyse pose problème et auquel on refuse généralement l'appellation de c.o.d. Ce sont les verbes *coûter (20 francs)*, *valoir (une fortune)*, *mesurer (deux mètres)*, *peser (une tonne)*, *faire* (comme équivalents des précédents), *prendre (du temps)*, et *goûter (la framboise)*, *sentir (le brûlé)*, *respirer (la santé)* dont le complément indique la mesure ou une caractéristique perceptible du sujet. (...)

On en conclura que les deux types de construction comportent un complément direct, mais que les restrictions associées à la première construction signalent que le complément ne doit pas être interprété comme l'objet affecté par l'activité du sujet ».

(Riegel M., Pellat J.C. et Rioul R. 1994 : 221-227)

Pourtant, il est envisageable d'y voir une spécification de l'action : c'est un complément d'information sur l'action, sur la modification de l'état exprimé. Le fait de préciser des renseignements sur l'action ne fait naturellement pas de cette information un objet. R. et Y. Beaumont parlent donc légitimement de « complément d'action » pour qualifier ce genre de construction assez courante. R. et Y. Beaumont proposent donc quatre types de compléments « nouveaux » : *le complément d'objet*, *le complément d'état*, *le complément de représentation* et *complément d'action*. Ces quatre désignations au caractère sémantique incontestable permettent de mieux cerner et de mieux reconnaître le complément d'objet grâce au sens du verbe. Evidemment si cette manière de considérer le complément d'objet lié au statut du verbe est acceptée, les explications et les remarques des grammairiens selon leur présentation traditionnelle deviennent caduques. La plupart des exemples et des exercices classiques n'ont plus lieu d'être. Ainsi la possibilité de mettre le verbe à la voix passive, les tests de déplacements ou la place du complément, toutes ces stratégies n'ont plus lieu d'être.

Des expériences ont été menées pour savoir comment serait appréhendée cette nouvelle approche de l'objet. Il semble que les constats soient très positifs. A la lecture et à

PARTIE II. LA FONCTION OBJET

l'analyse des commentaires et témoignages concernant cette expérience, deux phénomènes fortement positifs nous sont apparus. Premièrement, cette vision de la complémentation verbale a permis de remettre en cause la grammaire telle qu'elle était enseignée. Les enseignants ont pris l'habitude d'enseigner ce qui leur a été appris sans prendre de recul vis à vis de l'information grammaticale. Une enseignante²⁴ a par exemple utilisé le terme explicite d'« aberrant » pour noter ce manque de recul face à ce qui est enseigné depuis si longtemps. Deuxièmement, les élèves semblent largement satisfaits de cette nouveauté grammaticale : les mots que l'on retiendra soulignent l'esprit critique que développent les élèves grâce à cette façon de concevoir l'objet. Elle permet d'essayer de comprendre ce qui se passe et nous pensons que cette méthode requiert une réflexion pour l'étude de chaque énoncé proposé et ne consiste plus à appliquer une règle plus ou moins efficace.

Pour pouvoir résoudre les problèmes posés par la complémentation verbale, les critères établis ne sont pas irrévocables. Il est indispensable de recourir à d'autres théories de référence. Tout d'abord, de nombreuses insuffisances persistent. Les dénominations sont fluctuantes d'un manuel à l'autre et aucune tendance à l'unification n'est prévisible. Deuxièmement, les critères pour isoler le complément d'objet (indéplaçable, non supprimable, pronominalisable, etc.) ne sont pas valides face à certains tests. Quel que soit le test utilisé, aucun ne correspond à un trait spécifique du COD. Dans certains cas, la mise en application des techniques habituellement préconisée permet de repérer des compléments d'objet qui ne le sont en fait pas ou elle fait abstraction de groupes qui pourraient être considérés comme tels. Devant de tels constats, le développement de la grammaire scolaire semble être encore à ses balbutiements. Si le but de la grammaire scolaire est l'étiquetage de la notion de complément (pour des fins orthographiques par exemple), la manque de rigueur ne semble guère poser problème. L'étude des outils de la langue ne semble pas véritablement faire partie des objectifs. Au terme de l'étude de ces deux notions, abordons maintenant la troisième partie qui aura pour objectif de relever les distinctions majeures entre les différentes approches grammaticales que nous avons évoquées jusqu'à présent. Cela nous permettra de dégager les traits propres à la grammaire scolaire.

²⁴ Se reporter aux annexes 9 et 10 où nous avons reproduit des extraits des témoignages les plus pertinents.

Partie III.

ANALYSE DES DIFFERENCES MAJEURES

INTRODUCTION

Cette troisième partie sera consacrée à la récapitulation des différences majeures observées concernant les deux notions abordées antérieurement. Nous voudrions commencer cette dernière partie par une mise en garde essentielle. L'objectif de cette dernière partie n'est absolument pas de critiquer le travail des professeurs et des rédacteurs des grammaires du premier cycle. Nous savons qu'ils s'efforcent d'adapter des notions complexes à de jeunes élèves. Nous avons conscience que la rédaction des manuels scolaires requiert de s'interroger sur les notions à présenter, l'ordre de leur apparition, comment les lier les unes aux autres, etc. Des consultations doivent sans cesse guider la conception des manuels au sujet de la progression de l'ouvrage, des supports utilisés et activités proposées. Au préalable, nous noterons quelques rappels sur les activités communes des grammaires analysées et nous mentionnerons les particularités liées à tout enseignement grammatical. Nous aborderons la question de la progression dans les manuels (d'un niveau à un autre en particulier), un sujet qui n'entre pas dans les questionnements des grammaires de référence. Cette partie cherche plutôt à mettre en parallèle les principales distinctions entre grammaire scolaire et autres approches grammaticales. En effet, même si certaines distinctions ont été notées en ce qui concerne les chapitres précédents notion par notion, il reste à vérifier si celles-ci sont valables pour l'ensemble des autres points grammaticaux et pour l'ensemble des manuels.

Sur vingt ans, les grammaires ont manifestement évoluées, il convient alors de faire aussi apparaître certaines caractéristiques des grammaires scolaires récentes. Même si nous avons choisi un ensemble de grammaires scolaires sur une période précise, en jugeant cet échantillon relativement homogène, certains manuels se démarquent nettement des autres. Des changements dans les textes officiels, par exemple, ont également conduit à de nombreuses modifications. Nous essayerons d'expliquer pourquoi ces transformations sont apparues.

CHAPITRE I.

QUELQUES RAPPELS

1. Enseignement et apprentissage

1.1. Activité normative

Avant de dégager les différences majeures entre toutes les approches grammaticales, quelques points communs sont à relever. Tout d'abord, l'activité normative peut être comptée parmi les éléments communs entre toutes les approches grammaticales. La grammaire normative est très souvent liée à la notion d'enseignement. P. Guiraud apparente les changements d'usage « comme des changements du goût et de la sensibilité qui permettent à un public devenu plus grossier et moins exigeant d'accepter des tournures refusées par des esprits plus délicats ». (Guiraud P. 1961 : 114) Il poursuit en donnant cette définition de la règle :

« La règle met de l'ordre dans une situation devenue confuse ; mais elle est étrangère aux habitudes du français (...) La plupart des fautes contre la grammaire ne sont souvent que des simplifications heureuses que la communauté finit par adopter. » (Guiraud P. 1961 : 120)

La grammaire est un enseignement important dans la scolarité d'un élève apprenant le français et il n'en serait pas ainsi si un certain point de vue élitiste ne soutenait pas la nécessité de bien parler. Le plus souvent, l'élève ne fait pas appel à des règles de logique mais à des règles d'apprentissage. En effet, son apprentissage ressemble plus à un travail de mémorisation et d'imitation aveugle. Il n'y a pas réflexion mais application d'une règle. De plus, cette discipline est considérée comme un apprentissage ennuyeux. B. Combettes et J.P. Lagarde (1982) rapportent dans l'article « un nouvel esprit grammatical » des descriptions évocatrices de ce que suscite l'apprentissage de la grammaire :

« La grammaire se trouve ainsi limitée à l'aspect le plus rébarbatif du travail scolaire sur la langue et suscite ennui et dégoût. Aux nombreux témoignages

recueillis par Chervel (...), nous ajouterons celui-ci : « J'hésite à employer ce terme [grammaire] car je sais bien qu'il s'agit là d'un sujet sinistre et rébarbatif, encore tout imprégné du trivium médiéval : grammaire, logique et rhétorique, est encore évocateur pour nous de ces règles incompréhensibles et interminables que nos maîtres essayaient de nous inculquer à l'école » ». (Combettes B. et Lagarde J. P. 1982 : 21)

Si nous observons les termes qui qualifient l'enseignement grammatical, nous pouvons relever : *rébarbatif*, *ennui*, *dégoût*, *incompréhensible*, *interminables*, etc. : il est présenté comme un travail fastidieux, insipide aux colorations médiévales. Il n'est pas non plus exagéré de parler de *doctrine* en parlant de la grammaire. Cette comparaison a en fait, une application littérale puisque à l'origine les enseignants étaient chargés non seulement de la grammaire mais aussi de l'éducation religieuse :

« Les premiers ouvrages de lecture, comme celui de Viard, associaient la grammaire élémentaire et le rudiment chrétien.(...) C'est dans une atmosphère quasi religieuse que naît la grammaire scolaire : sans doute n'en fallait-il pas moins pour faire apparaître ses théories comme des dogmes, et les maîtres d'école comme des missionnaires. » (Chervel A. 1977 : 67)

L'apprentissage grammatical n'est donc pas, on le sait, une activité passionnante pour la plupart des élèves. Elle est souvent considérée comme un enseignement pour le moins rébarbatif : l'image donnée de la langue est celle d'une langue figée et P. Guiraud parle même d'une vision *statique* de la langue. Les Instructions Officielles recommandent depuis plusieurs années que l'apprentissage de la grammaire soit davantage orienté vers l'expression. Un des objectifs étant de rendre cet apprentissage plus vivant et surtout de différencier la *connaissance passive* et la *connaissance active*. Les connaissances à acquérir ne peuvent être dissociées des compétences qui en permettent la mise en œuvre. Tout en acquérant des connaissances historiques et théoriques, les élèves doivent les mettre en pratique dans leurs propres énoncés. Cependant la solution didactique « miracle » pour un apprentissage de la grammaire moins fermée sur elle-même demande cependant encore à être découverte¹ :

¹ Nous verrons quelles réponses les manuels scolaires tentent d'aborder pour répondre à ce besoin.

« Un accord s'est fait depuis plusieurs années sur un principe essentiel : la grammaire doit s'orienter vers l'expression. Un certain flou existe en revanche sur les choix théoriques et didactiques qu'implique une formule au nom de laquelle des pratiques très diverses se déploient dans la classe ». (Ministère de l'Education nationale. L'enseignement au collège. Français 1998 : 15)

1.2. Commentaires des concepteurs

Les rédacteurs et concepteurs des grammaires scolaires ne sont pas dupes des réactions que suscitent l'apprentissage des règles d'emploi et de bon usage de la langue française. Il a été inhabituel, au premier abord, de découvrir dans une grammaire de 5^o un cours proprement dit sur la grammaire elle-même. Le premier chapitre est intitulé : « Qu'est-ce que la grammaire ? ». Il n'est pas courant d'aborder cette question préliminaire dans le cours destiné directement aux élèves. Les remarques sur la communication dans les grammaires scolaires sont plutôt des indications d'ordre linguistique et il n'est pas courant de trouver ces données dans les grammaires descriptives. Plus souvent, cette problématique est évoquée dans l'avant-propos de l'ouvrage. Elle est alors davantage consultée par les enseignants que par les élèves. La *Grammaire du français 5^o* (1997 : 14-15) pose deux questions sous ce chapitre :

1. Pourquoi apprendre la grammaire ?
2. D'où vient la grammaire ?

Ce moyen permet de devancer les remarques critiques quant à la grammaire et à son utilité. A la première question, trois grandes raisons sont données pour justifier l'importance de l'apprentissage grammatical en intégrant et en s'adressant directement aux élèves :

➤ Parler et écrire sans faute

Sous cette dénomination, une définition de la grammaire ouvre la réflexion :
« Vous savez que la grammaire est l'ensemble des règles qui rendent une phrase correcte »

➤ Communiquer

Dans cette partie, la grammaire donne un argument de bon sens qui justifie encore l'apprentissage :

« Mais les règles grammaticales n'ont pas seulement cette application pratique. Si nous entendions pas pour les respecter, si aucune grammaire

personnelle, tout à fait différente de celle d'autrui, on ne pourrait plus communiquer. »

➤ S'exprimer

« Il ne faut ni s'étonner ni regretter que la grammaire soit si compliquée et nuancée, puisqu'elle reflète la pensée des hommes qui, heureusement n'est pas plus simple. » (Pellet E., Vulpiillières C., Haubert D., Paccalin M. et Dardinier D. 1997 : 14-15)

Cette démarche prévient de la difficulté de l'apprentissage que l'élève va rencontrer, en souhaitant instaurer une communication avec lui. D'une certaine façon, cette phase devance les remarques de l'élève sur l'inutilité de la grammaire. Ces explications tentent de faire comprendre la réelle importance de la grammaire dans l'enseignement. Les introductions des manuels scolaires peuvent nous apprendre beaucoup sur l'approche qui a été mise en place pour concevoir l'ouvrage ou tout au moins, permet de comprendre dans quelle optique l'élève doit utiliser le manuel. Des conseils et des explications sur la façon dont est construit le livre ne manquent pas. Le manuel MAG² insiste ainsi sur la nécessité d'une démarche inductive. Selon lui, pour ce faire, il est nécessaire de faire appel à quatre phases :

- l'observation d'un corpus court
- la mise en évidence du fait grammatical et la formulation de règles essentielles
- la mise en application immédiate des notions découvertes
- la mise en application ultérieure.

De plus, le manuel insiste sur la nécessité d'une progression cohérente et efficace. Comme dans les autres manuels, il est fréquent de trouver des références à des textes officiels qui justifient les éléments de l'introduction. Quant aux Instructions Officielles, elles préconisent une acquisition en trois étapes :

- « – l'observation d'un énoncé oral ou écrit, éventuellement produit par les élèves, d'un texte ou d'un corpus de textes courts. Cette observation est guidée par une série de questions, écrites ou orales, qui amènent l'élève à repérer un certain nombre d'éléments ;
- la mise en évidence, à partir de ces éléments, du fait lexical, grammatical ou orthographique que l'on a choisi d'étudier ;

² Manuel d'Activités Grammaticales par Baudry J., Bodineau P., Puygrenier-Renault J. et Weinland K., 1993.

– la mise en application immédiate de la notion découverte, l'objectif étant de conduire l'élève à employer ce qu'il vient de découvrir dans une production personnelle, orale ou écrite. (Ministère de l'Education nationale. L'enseignement au collège. Français 1998 : 49)

2. Autres particularités

2.1. Eclatement des notions

Dans les sommaires des grammaires descriptives, les notions ne sont pas toujours abordées sous la même rubrique. Cela s'explique facilement par la complexité d'un phénomène qui peut être examiné sous divers aspects. Il ne faut donc pas s'étonner de constater que les références des pages dans les index ne se suivent pas toujours. Ce constat rappelle encore que la grammaire descriptive, bien que très complète, reste le plus souvent d'un emploi ponctuel. La grammaire scolaire, elle, s'approprie souvent un thème qu'elle regroupe sous un chapitre unique. Elle présente un chapitre pour une notion et les reprises sont rares. Comme pour l'ensemble des leçons, les titres sont courts et sont ainsi conçus en vue d'une rapide recherche par l'élève. Ils ne soulèvent pas des problématiques. Les titres les plus courants sont de la forme :

- « - le sens des mots
- familles et groupements de mots
- les déterminants
- l'adjectif qualificatif
- les pronoms
- les mots invariables
- comparatif et superlatif de l'adjectif et de l'adverbe
- le verbe³. »

La table des matières ne comporte que très rarement les sous-titres ou la structure du chapitre pour être la plus sommaire possible.

³ Descoubes F., Paul J. *Grammaire 4^o* 1992 : 255.

2.2. Autorité des auteurs

Dans la majorité des grammaires, la question de la légitimité des auteurs se pose. P. Guiraud reconnaît que l'autorité des écrivains permet de justifier la norme, mais il affirme aussi que bien souvent le système grammatical d'usage de telle ou telle époque ne correspond plus au nôtre. Il poursuit ainsi :

« Aussi est-ce une discutable pratique d'invoquer constamment – comme on le fait – l'autorité d'exemples tirés du passé ; certes, ils gardent toute leur valeur enseignante dans une grammaire scolaire mais ne peuvent nécessairement prétendre légitimer l'usage actuel. » (Guiraud P. 1961 : 113)

Contrairement à ce qu'il affirmait au moment de la rédaction de cet ouvrage, et conformément aux exemples rassemblés ici concernant les grammaires scolaires du premier cycle, la majorité des exemples ne provient pas d'auteurs célèbres. Est-ce pour la raison évoquée par P. Guiraud, pour le manque de concordance entre le système langagier d'une époque passée et la langue parlée des élèves ? Effectivement ce n'est pas dans les manuels scolaires que se trouvent le plus d'exemples attestés car il est plus facile de manier des exemples qui ont été sélectionnés afin d'être en parfaite harmonie avec les leçons. Nous trouvons là un exemple du souci de faciliter compréhension et communication. La langue est encore une fois conçue comme outil d'expression et non comme objet d'étude. Toutefois les phrases qui pourraient être données en exemple ne sont pas toutes équivalentes. En effet, les descriptions des grammaires scolaires sont fondées sur un certain type de phrases-exemples. Celles-ci évacuent par là d'autres types de phrases et neutralisent d'autres points de vue grammaticaux possibles.

3. Un objectif de comparaison

Les différences majeures repérables dans les champs de la grammaire scolaire et de la grammaire descriptive ne doivent pas faire oublier que chaque type d'ouvrage grammatical possède une fonction particulière. Comme nous l'avons évoqué tout au début de cette recherche, un manuel de grammaire descriptive n'aura jamais la même fonction qu'un ouvrage d'apprentissage. Si toutes ces approches coexistent encore aujourd'hui, c'est que

chacune correspond à une attente particulière du public. Les visées des ouvrages diffèrent : analyse, étude et /ou apprentissage, approfondissement, etc. sont quelques uns des objectifs premiers de chacune des approches. Il n'y a par conséquent aucune raison de croire que la comparaison qui suivra correspond à une dévalorisation du type d'ouvrage. J. Peytard dans l'avant-propos de *Discours et enseignement du français* rappelle clairement qu'« enseigner le français ne relève pas d'une application, marquée d'empirisme mécanique, de telle ou telle théorie ». (Peytard J. 1992 : 8) Il ne faut donc pas perdre de vue que l'information grammaticale doit rester adaptée au public concerné. En aucun cas, les linguistes ne devraient juger les grammaires scolaires comme une contrefaçon de la grammaire et les enseignants ne devraient pas considérer que les apports linguistiques ne relèvent que de la théorie. Le but de notre étude n'est pas d'entraver les pratiques grammaticales existantes et installées de longue date, ni de prévoir une révolution didactique. Elle soulève plutôt le problème d'un certain hermétisme au niveau des contenus et cela malgré les avancées dans le cadre de la recherche linguistique, malgré certaines innovations didactiques et même malgré les changements dans les textes officiels. Ce grave dilemme est entretenu par le sentiment que ce savoir est absolu et irrévocable. B. Combettes et J. P. Lagarde refusent à ce sujet de considérer le savoir grammatical comme achevé. Considérer la grammaire comme une construction implique en conséquence *qu'en grammaire, rien n'est évident ni définitif*⁴.

Généralement les grammaires scolaires ne se réclament d'aucune école linguistique. Même si aucune référence aux Sciences du Langage n'est explicite, selon A. Petitjean, deux notions importantes peuvent contribuer à formuler de meilleures analyses des manuels scolaires. Il s'agit de celle du *niveau de formulation des concepts* et de celle de *trame conceptuelle*. Ces deux idées insistent sur la nécessité de mettre en place une organisation interne de la progression⁵ et de l'anticipation des besoins de l'élève ainsi que sur la construction d'un réseau de notions interdépendantes. (Petitjean A. 1998 : 12-13)

Le manuel de grammaire, comme les autres manuels de collège, n'est pas une unité close sur elle-même. L'ouvrage intervient dans un cadre plus vaste constitué de l'ensemble des manuels qui s'adresse à l'élève. Il est au centre de nombreuses préoccupations et autant une grammaire descriptive est conçue comme un ouvrage qui se suffit à lui-même, la grammaire scolaire est en connexion avec à la fois, les acquis de l'élève et les savoirs qui lui

⁴ Voir Combettes B. et Lagarde J.P. 1982 : 26.

⁵ Cet aspect sera évoqué dans le chapitre suivant.

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

ont été fournis (donc supposés acquis) et les savoirs qui lui seront fournis dans le reste de sa scolarité.

Un autre mouvement, inverse à celui cité précédemment, est aussi particulièrement intéressant à observer : les grammaires descriptives renvoient fréquemment à des ouvrages de spécialistes pour obtenir des précisions alors que les grammaires scolaires se présentent comme autosuffisantes : elles ne donnent jamais aux élèves d'autres références en cas de difficultés ou de souhait d'éclaircissement. Matériellement, les grammaires scolaires ne possèdent pas de bibliographie. La seule solution, en cas de difficultés pour les élèves, est de s'adresser à un adulte (parent, enseignant, etc.) ou de consulter un ouvrage général qui pourra répondre à ses interrogations.

CHAPITRE II. DIFFERENTS TYPES DE PROGRESSION

1. Progression dans l'ouvrage

La progression est une organisation interne importante dans l'ouvrage scolaire. En ce qui concerne les grammaires descriptives, il est très rare de commencer la lecture à la première page. En effet, puisqu'il s'agit d'ouvrages de référence, c'est ponctuellement que l'ouvrage est utilisé et non dans une étude suivie. La progression, si on peut considérer ainsi la succession de plusieurs chapitres, est laissée au choix du rédacteur. Le cas des grammaires scolaires est, quant à lui, bien différent. C'est pour cette raison que la progression fait partie des différences majeures de notre étude comparative. Certaines grammaires décident de préciser la progression choisie dès les premières pages. Voici un exemple : *Grammaire 3°* précise la **progression** de l'ouvrage dans son avant-propos :

« Nous avons commencé par une révision de la grammaire du **nom**, de ses équivalents et de ses expansions. Les chapitres consacrés au **verbe** traitent de la valeur des temps et des modes. Les conjugaisons auxquelles on a encore besoin de se référer en Troisième et les verbes irréguliers se trouvent groupés dans des tableaux à la fin du livre. La partie suivante traite de la **phrase** : sa structure, les différentes fonctions, l'expression des grandes notions circonstancielle. La dernière partie, consacrée au **texte**, aborde l'histoire de la langue, les problèmes de vocabulaire, les différents types de textes. » (Descoubes F., Paul J., Ladrière M. et Perfézou L. 1993 : 3)

Les rédacteurs prennent ici le soin d'exposer la "progression" de leur ouvrage. Seul peut-être le terme « révision » pourrait s'y rapporter : en fait, il n'est fait allusion qu'au plan de l'ouvrage, ce qui diffère formellement d'une progression. Cette dernière suppose une démarche logique et réfléchie. La progression requiert une organisation particulière dans l'ordre de croissance de la difficulté. Elle suggère aussi l'idée que des phases premières sont indispensables pour la compréhension des suivantes. La progression de cette grammaire n'est

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

autre qu'un classement par thème (nom, verbe, phrase, texte⁶). De nombreuses grammaires utilisent en revanche l'opposition phrase/ texte. Cet énoncé est l'équivalent de la table des matières mais n'expose aucune explication véritable sur les raisons de la succession des phases. Chaque partie est, dans ce cas, indépendante des autres et semble pouvoir être traitée sans que l'on ait pris connaissance des autres qui la précèdent. La notion de progression dans les grammaires scolaires reste encore floue.

Les plans de grammaires récentes⁷ montrent que les ouvrages peuvent choisir de présenter la progression interne sous deux aspects. La comparaison de la table des matières de deux manuels de 3^o révèle les deux grandes tendances observées pour marquer la progression. Le premier (*Grammaire et expression Français 3^o* (Cazanove C., Coste L., Gey M., Pruvost J., Sculfort M.F. et Pellat J.C. 1999 : 4-7) marque les acquis d'un point de vue discursif, textuel ou phrastique, c'est là la manière la plus fréquente de procéder :

- *le discours*
- *organisation du texte*
- *le verbe dans la phrase*
- *les relations spatio-temporelles et logiques*
- *les transformations de la phrase*

Quant au second, il insère des objectifs explicites à atteindre de manière à se rapprocher des exigences des Instructions Officielles relativement à la maîtrise du discours. *Grammaire du français 3^o* (Haubert D., Paccalin M., Pellet E., Voltz F, De Vuilpillières C., Géraud V. et Moreau J. N. 1999 : 4-7) se compose de trois parties : Partie I : *Bâtir un discours* (chapitre 1 à 6), Partie II : *Approfondir la narration* (chapitre 7 à 12) et Partie III : *Maîtriser l'explication et l'argumentation* (chapitre 13 à 23) reprenant ainsi les exigences des Instructions Officielles qui présente la classe de troisième comme une « étape décisive pour la maîtrise des discours » et chaque élément de l'étude la langue est conçu de ce fait comme des **outils** pour la lecture, l'écriture ou la pratique de l'oral.

On relève ainsi :

- *construire une phrase complexe*
- *s'adresser à un locuteur* dans lequel s'insère l'étude des types et des formes de phrase et donc de la négation
- *organiser le texte*
- *nommer dans un récit,*

⁶ Ces mots sont effectivement notés en gras.

⁷ Voir annexe 14.

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

- *décrire*
- *bâtir dans un récit*
- *insérer une description*
- *utiliser les temps*
- *rapporter les paroles*
- *expliquer*
- *ajouter une explication*
- *présenter un point de vue*
- *raisonner*
- *bâtir une argumentation*
- *rechercher des arguments*
- *opposer des arguments*
- *argumenter par l'exemple*
- *nuancer son discours*
- *ménager son discours*

Ainsi sur les vingt trois chapitres de cet ouvrage, seuls trois chapitres ne sont pas nommés en terme de mise en pratique dans la propre production des élèves. Les connaissances à acquérir sont clairement associées aux compétences effectives dans le manuel de l'élève, et n'est pas laissé à la discrétion du professeur qui consulte les documents officiels ou qui prépare lui-même une progression au cours de l'année. Par conséquent, l'enseignant se préoccupe davantage de la production en situation et non de l'apprentissage des définitions.

2. Progression selon les niveaux

Conformément aux Instructions Officielles, il existe un découpage de la scolarité au collège qui n'est pas toujours clairement explicité dans les manuels. Dans cette nouvelle disposition, il se présente ainsi :

- 6° : cycle d'observation et d'adaptation
- 5°- 4° : cycle central
- 3° : cycle d'orientation.

Une certaine logique voudrait que, plus l'élève accède à un niveau supérieur, plus l'ouvrage scolaire cumule l'information. De même, l'élève pourrait s'attendre à ce que la grammaire lui fournisse progressivement une quantité d'informations supplémentaires au fur et à mesure de sa scolarité au collège. Mais ce n'est pas le cas en général. A titre d'exemples reprenons *Grammaire française et expression écrite 4°/3°*. Ce manuel devrait donc répondre à des besoins des élèves à la fin du premier cycle, il ne donne pourtant qu'**une seule phrase** de cours dans la partie « ce qu'il faut savoir » concernant la négation. Cette partie du chapitre, d'après l'avant-propos de cette grammaire, *constitue le cours (...) proprement dit, résumant ce qu'il faut savoir sur les classes de mots, les fonctions, la conjugaison*. Sous le sous-titre « Les phrases modifiées. La phrase à la forme négative » se trouve cette seule phrase :

« Toutes les phrases peuvent subir la transformation négative à l'aide des locutions : ne... pas, ne ...plus, ne jamais, etc. » (Gasquez A., Heintzmann E. et Mitterrand H. 1992 : 12)

Cette approche de la négation reste pour la moins succincte. On pourrait alors avancer l'hypothèse que les savoirs proposés dans ces ouvrages ne sont que des bases que l'élève doit acquérir rapidement et, qu'après un certain temps il n'est plus nécessaire de reprendre ces acquis. Cela expliquerait pourquoi un manuel de 3° est moins explicite qu'un manuel de 6°/5°. D'autres manuels de 6° sont en effet, beaucoup plus complets. A ce stade de son cursus scolaire, le fonctionnement de la négation n'est peut-être pas totalement compris et assimilé. A la fin du premier cycle, en revanche, cette notion doit être connue et par conséquent, les explications ne sont que des rappels. Il est rare que les données se compliquent et le manuel de troisième ne ressemble pas plus à une grammaire de référence qu'un ouvrage de sixième.

Bien sûr, d'autres ouvrages s'étendent davantage sur leur sujet : mais il n'existe pas de progression grammaticale idéale. La difficulté tient dans le fait de concilier le contenu des programmes avec les réels besoins des élèves : certaines informations sont supposées acquises et ne le sont pas et d'autres ne sont peut-être que répétitions inutiles. Pour certains professeurs l'information grammaticale n'est souvent que la constante répétition de données qui ne seront pourtant jamais acquises. C. Masseron (1995) évoque plusieurs lacunes dans la constitution de la progression des manuels :

« Il s'agit surtout de montrer ici que les grammaires scolaires ne sauraient, toutes seules, suffire à favoriser l'élaboration d'une progression en langue. Ces tendances actuelles sont les suivantes :

- la très faible part consacrée à un enseignement régulier et systématique du vocabulaire
- la linguistique de l'énonciation réduite aux quelques pages d'une introduction centrée sur la situation de communication
- la grammaire de texte presque inexistante
- l'absence ou la quasi-absence de toute réflexion portant sur la langue orale
- un enseignement de la grammaire de phrase largement mis au service de l'orthographe et qui privilégie l'acquisition de la nature des mots (et une forte entrée 'catégorie du discours', ce au détriment des fonctionnements syntaxiques et de l'entrée phrase et transformations de phrases. » (Masseron C. 1995 : 13)

C. Masseron montre à cet égard que les grammaires scolaires se concentrent pendant la première année du premier cycle sur une grammaire phrastique et se contentent de présenter des éléments de grammaire textuelle dans le cadre des niveaux 4^o et 3^o. Ce découpage, trop rigide ne facilite pas une bonne progression entre niveaux. Une autre façon d'aborder la grammaire phrastique et la grammaire textuelle pourrait être celle-ci :

« Deux réponses (symétriques) au problème : la première consiste à revenir sur la syntaxe des transformations de phrase au-delà des classes de sixième et cinquième en approfondissant certains points qui ne peuvent pas l'être dans les petites classes (la négation, l'impersonnel, le passif par exemple) ; la seconde consiste à sensibiliser les élèves de sixième et cinquième aux enjeux discursifs d'une tournure syntaxique étudiée et à concevoir le décroisement comme la

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

possibilité de prolonger – tout en démarquant assez nettement les deux angles d'analyse - la grammaire de phrase par des activités de mise en contexte. »
(Masseron C. 1995 : 17)

Le problème apparaît quand il s'agit de définir les points étudiés sous le thème de grammaire textuelle car encore peu de manuels approfondissent cette approche. Nous allons constater que des manuels qui s'adressent à des élèves de 3^o abordent cette question de façon relativement satisfaisante. De plus, il s'agit majoritairement de manuels récents. Cependant envisager la progression en terme de quantité d'information ou en terme d'opposition phrastique/textuel ne prend pas en compte les objectifs d'orientation générale des I.O. On lit en effet que :

« La progression d'ensemble au collège sera donc la suivante :

- en 6e : identifier le pôle narratif et le pôle argumentatif ; lire, produire, étudier diverses formes de récits ; s'entraîner à l'expression orale d'un point de vue argumenté ;
- en 5e-4e : pour le pôle narratif, poursuivre l'étude de la narration et développer celle de la description ; pour le pôle argumentatif, aborder l'étude du discours explicatif ;
- en 3e : pour le pôle argumentatif, étudier les principales formes d'argumentation ; pour le pôle narratif, enrichir la pratique des formes du récit. » (Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6e des collèges : 14)

Les I.O stipulent clairement que :

« Il s'agit d'éviter, d'un niveau de classe à l'autre, les répétitions inutiles ou les anticipations inadéquates. Mais comme l'enseignement du français ne peut ni s'organiser selon un ordre chronologique ou logique strict ni se définir selon une délimitation rigoureuse de ses contenus, le professeur a la liberté, chaque année, de concevoir une progression pédagogique à partir de ce cadre d'ensemble. »

On ne peut donc comprendre le contenu des grammaires scolaires qu'à travers un autre regard, celui des exigences relatives à la découverte puis la maîtrise des pôles narratif et argumentatif.

3. Les Instructions Officielles et la progression

Si dans une certaine mesure, chaque manuel peut adopter une progression particulière, les Instructions Officielles imposent certaines directives. Ce tableau récapitule les données qui doivent apparaître.

6°	<p>Le discours : (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation : segmentation du texte en phrases, de la phrase en propositions. - La phrase : verbale et non verbale. - Les types de phrase (déclaratif, impératif, interrogatif, exclamatif). - Les formes de phrases (affirmative, négative, emphatique). - La proposition (indépendante, principale, subordonnée) <p>La morphosyntaxe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les fonctions <ul style="list-style-type: none"> • par rapport au nom : épithète, complément du nom, apposition. • par rapport au verbe : sujet et attribut du sujet, les compléments d'objet (direct, indirect ; premier, second, complément circonstanciel de lieu, de temps, de cause).
5°- 4°	<p>Phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Types et formes de phrase - Phrase simple et phrase complexe : <ul style="list-style-type: none"> • les principales classes de mots • les principales fonctions <ul style="list-style-type: none"> par rapport au nom : expansions du nom, apposition ; par rapport au verbe : sujet et attribut du sujet, compléments essentiels, en particulier d'objet et d'agent ; par rapport à la phrase : compléments circonstanciels. - Ponctuation dans la phrase. (...)
3°	<p>Phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phrase simple et phrase complexe. - Fonctions par rapport au nom (expansion nominale, apposition, relatives déterminatives et explicatives). - Fonctions par rapport à l'adjectif (le groupe adjectival). - Fonctions par rapport au verbe (approfondissements). - Fonctions par rapport à la phrase (approfondissements). <p>Coordination et subordination (étude des diverses subordonnées, notamment conjonctives). (...)</p>

Ces données ne laissent voir qu'une succession de redites avec parfois des approfondissements mais sans aucune explication sur les raisons de telle ou telle progression. Il est vrai que la grammaire est une discipline composite mais sa complexité devrait être un point de départ à une vraie réflexion. Le fait de reconsidérer plusieurs fois les mêmes notions pendant les quatre années de scolarité au collège pourraient apparaître comme un précieux avantage. Cependant cette manière de considérer les points grammaticaux pose un certain nombre de problèmes. Le professeur ne connaît jamais exactement le niveau des élèves qui arrivent dans sa classe et il ne sait pas quels points ont été réellement acquis, quels points ont été étudiés. Sur des aspects qui semblent devoir être acquis, celui-ci passera peut-être rapidement mais il insistera peut-être aussi sur des aspects que les élèves connaissent très bien, sachant que ces leçons ont été vues et seront encore abordées au cours de la scolarité. Cette façon de voir ne peut qu'inciter à aborder les leçons avec une certaine superficialité. Contrairement à un programme de mathématiques par exemple, le savoir des grammaires scolaires ne « s'empilent pas » avec les années.

Cette notion de progression peut prendre toute sa valeur que lorsqu'il s'agit de **finaliser** l'apprentissage grammatical. Que vise-t-il? Une maîtrise de la langue prédominante sur les aspects définitoires comme le rappelle les données officielles :

« Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours. Elle se fonde donc sur la prise en compte des situations de communication. Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. » (Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^e des collèges : 15)

Dans le cas de la négation (et de l'ensemble des questions sur les types et formes de phrases) ainsi que de l'objet, le manuel doit se faire le média vers un réinvestissement dans la lecture, et surtout dans l'acte d'écriture. Le chapitre suivant montrera comment les exercices sont parfois mis au service de la production puisque les I.O distinguent «Connaissances et compétences » (Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^e des collèges : 16) et que l'élève de 6^o parvienne en situation à :

- construire un énoncé oral ;
- lire des textes complets (même très courts), progressivement plus complexes ;

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

- rédiger lui-même des textes organisés ; une place de plein droit est accordée à des écrits de création personnelle⁸.

Types et formes de phrases font partie des outils lexicaux et grammaticaux nécessaires à la narration et à la description, et de permettre le simple repérage de l'argumentation et sont classés dans la partie **discours**. L'*objet* : sujet et attribut du sujet, les compléments d'objet (direct, indirect ; premier, second), complément circonstanciel (maîtrise des compléments circonstanciels de lieu, de temps et de cause) est présenté sous la rubrique **morphosyntaxe** des I.O.



⁸ Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6e des collèges : 17

Pourquoi entreprendre une étude comparative entre différentes approches grammaticales et s'intéresser particulièrement à la grammaire scolaire ? De nombreuses interrogations gravitent aujourd'hui encore autour de la grammaire scolaire. Notre recherche présente les préoccupations didactiques et linguistiques par le biais de questions portant sur la présentation de l'information grammaticale, sur le contenu des manuels scolaires ou sur l'image de la langue que les manuels véhiculent.

La grammaire scolaire ne saurait se passer d'une solide réflexion linguistique et il est nécessaire de présenter certaines théories issues de ce champ de recherche qui pourront être applicables pour la formation des maîtres ou l'enseignement des élèves. Nous avons conçu cette recherche d'abord comme une réflexion générale sur la grammaire scolaire en nous interrogeant sur la constitution des savoirs grammaticaux, puis en présentant une description précise du contenu des manuels du premier cycle. Ensuite une analyse des différences majeures entre les différentes approches grammaticales mettra en valeur les caractéristiques fondamentales des manuels et pour conclure l'examen critique de la quatrième partie est à la fois la somme des reproches évoqués et l'étape nécessaire vers des suggestions pertinentes en vue de l'amélioration de l'information grammaticale. Même si les avis divergent sur la manière d'engager des solutions, on s'accorde généralement pour exiger un enseignement pertinent et adapté. Il s'agit de montrer, exemples à l'appui, comment la grammaire scolaire est une construction et qu'elle n'est ni évidente, ni définitive. Des théories linguistiques peuvent donc être empruntées et utilisées dans les salles de classe. Elles concernent aussi bien des questions de morphologie, de sémantique ou de grammaire textuelle. Ce travail, plus qu'une simple vulgarisation, est une conception pragmatique des savoirs savants en vue d'une amélioration de l'enseignement grammatical.

FORMATION DOCTORALE : Langages, Temps, Sociétés

MOTS-CLES : Grammaire – transposition didactique – manuels scolaires – programmes officiels – enseignement premier cycle – négation – transitivité .

UFR Sciences du Langage

3 Place Godefroy de Bouillon

BP 3397

54015 Nancy Cedex