

Histoire d'une transposition didactique: les «Types de phrase»

Alain BERRENDONNER
Université de Fribourg

The notion of «sentence type» was borrowed from the linguistic research and brought into school grammar in the 1970's. The article relates the history of this didactic transposition that is taken as a typical example of processes by which school grammar gains its contents and its terminology.

1. Introduction

1.1. Au nombre des vérités grammaticales officielles dont l'école fait actuellement bénéficier tous les petits Français (et quelques autres), il y a la doctrine des types de phrase. Elle stipule que les phrases de la langue se classent selon un ensemble déterminé de types syntaxiques, les uns obligatoires et mutuellement exclusifs (*déclaratif / interrogatif / impératif / exclamatif*), les autres facultatifs et cumulables (*affirmatif vs négatif; emphatique vs neutre; actif vs passif*). C'est l'histoire de ce topos terminologique et doctrinal, ainsi que de son entrée récente dans la grammaire scolaire, que je voudrais retracer sommairement ici. Elle me paraît en effet illustrer de façon exemplaire les conditions dans lesquelles sont produits, validés et officialisés la plupart des «objets grammaticaux» enseignés à l'école.

1.2. 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 la 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 phrase. 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. On a donc affaire à un cas prototypique de *transposition didactique*, processus par lequel un savoir scientifique (ou produit comme tel) se trouve réénoncé en tant que contenu d'enseignement, sous une forme éventuellement vulgarisée. Voyons en détail comment s'est opérée cette transposition-ci, en profitant de ce que les gens de ma génération, qui en ont été contemporains, en gardent un souvenir encore précis.

2. Acte premier: le modèle de référence

2.1. Nous sommes en 1970. La scène est à Paris, chez les linguistes. Deux d'entre eux, Dubois (Jean) & Dubois-Charlier (Françoise), publient cette année-là un livre intitulé *Éléments de linguistique française: syntaxe* (Larousse). Destiné au public scientifique (pairs, étudiants, chercheurs), cet ouvrage présente une description syntaxique générale de la phrase française. Le cadre théorique adopté est celui de la grammaire générative transformationnelle de Chomsky, version standard («*Aspects...*»).

2.2. Les auteurs empruntent notamment à cette théorie un des procédés de modélisation qu'elle induit: l'usage de *constituants abstraits*. Il consiste à inclure dans la structure profonde de certaines phrases des constituants fictifs, dépourvus de réalisation lexicale, dont la présence a pour seul effet de déclencher en aval une série de transformations obligatoires. Cet artifice permet de figurer en structure profonde sous la forme d'un simple segment tout un dispositif morpho-syntaxique superficiel (ordre des mots particulier + outils grammaticaux spécifiques + schéma prosodique), qui en est dérivé par des règles expresses (réécritures et transformations). Il permet en outre d'imputer au dit segment un signifié propre, qui est censé représenter la valeur oppositive du dispositif entier. Appliquée aux principales tournures de phrase françaises, cette technique conduit D. & D.-C. à proposer le modèle suivant:

- (1) Nous avons défini au chapitre II la phrase de base Σ comme formée d'un constituant de phrase (abréviation Const) et du noyau (abréviation P):

$$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$$

La règle de réécriture du constituant de phrase est la suivante:

$$\text{Const} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{Affir} \\ \text{Inter} \\ \text{Imp} \end{array} \right\} + (\text{Nég}) + (\text{Emph}) + (\text{Passif})$$

Cette formule signifie que le constituant de phrase Const est formé d'un élément obligatoire qui est soit Affir (abréviation de Affirmation), soit Inter (abréviation de Interrogation) ou Imp (abréviation de Impératif) et de constituants facultatifs qui

sont Nég (abréviation de Négation), Emph (abréviation de Emphase) et Passif... [1970: 133]

Au niveau superficiel, la présence de *Inter* entraîne une «inversion complexe»; celle de *Imp*, l'effacement du sujet et la flexion du verbe au mode impératif; celle de *Nég*, l'ajout des segments *ne...pas*. *Emph* provoque le détachement d'un syntagme en position frontale, avec reprise pronominale; et *Passif* est à la source de la construction passive en *être* avec SP complément d'agent. Ce qu'illustrent p. ex. les dérivations suivantes [p. 138]:

- (2) Inter Emph Pass [Pierre lit le journal]
 ⇒ Le journal, est-il lu par Pierre?
- (3) Imp Nég Emph Pass [Cette histoire émouvoir toi]
 ⇒ Toi, ne sois pas ému par cette histoire.

2.3. Ce modèle est représentatif d'un moment de la recherche, et doit être évalué comme tel. Il reflète l'état standard des connaissances empiriques en 1970, utilise les moyens de généralisation les plus puissants connus à l'époque (transformations), et remplit, en usant de règles formalisées, les conditions pour que sa consistance soit contrôlable. C'est donc une construction non dépourvue de qualités scientifiques, qui se montre à la hauteur des problématiques et des exigences du temps. Au reste, il présente, pour cette raison même, trois caractéristiques remarquables:

2.4. D'une part, il comporte un fort degré d'*abstraction*. Pour parvenir à un effet de taxinomie régulière, il attribue aux énoncés des représentations partiellement arbitraires et contre-intuitives, assez éloignées du donné grammatical concrètement observable (*cf.* ex. 2 et 3). Cela tient évidemment à l'architecture transformationnelle de la grammaire, dont le principe est de ramener toutes les constructions attestées à un petit nombre de régularités structurales sous-jacentes. Mais cela est dû aussi au modèle lui-même, à son option morphologiste, et à la façon dont les constituants abstraits qu'il postule sont ensuite spécifiés et instanciés en matériaux morpho-syntaxiques superficiels. *Inter*, p. ex., reçoit pour réalisation concrète une copie du SN sujet de la P [p. 209 *sqq.*]. C'est évidemment là une base de départ utile pour engendrer matériellement des inversions complexes du type *Pierre dort-il?*, qui se caractérisent apparemment par la cooccurrence de deux sujets, l'un nominal, l'autre pronominal. Mais ce traitement revient à considérer que la marque de l'interrogation, en français, est le dédoublement du SN sujet, ce qui, on l'avouera, paraît assez peu conforme à l'intuition syntaxique immédiate.

2.5. La grammaire considérée apparaît ensuite comme un modèle *mécaniste*. Je veux dire par là qu'elle se soucie avant tout de décrire chaque

énoncé en tant que structure formelle, mais ne s'attache guère à décrire les fonctions oppositives dont sont investies les constructions énumérées, sinon de façon extrêmement sommaire¹. Ainsi, p. ex., le modèle permet d'engendrer des phrases interro-négatives (*Pierre n'est-il pas venu?*), mais ne dit pas un mot [p. 209] de la valeur sémantique originale qui s'y attache (attente de réponse positive), ni de la façon dont cet effet de sens est produit par la composition syntaxique de l'énoncé. De même, le constituant *Emph* sert à rendre compte de l'existence des «phrases segmentées» du type *Antoine, il aime Cléopâtre*, et de leur disposition syntaxique originale. Mais la seule caractérisation fonctionnelle qui en est donnée tient tout entière dans la notion d'«emphase», identifiée à celle de topicalisation². Cette notion n'est cependant pas définie davantage, ni située oppositivement dans le paradigme des divers procédés de mise en relief de l'information. En particulier, la valeur de la segmentation n'est pas contrastée avec celle de la structure concurrente dite «clivée»: *C'est Antoine qui aime Cléopâtre*³. Le modèle donne ainsi à croire qu'il n'y a pas d'autre mode syntaxique de mise en relief que le détachement [p. 184], et ne traite pas comme faisant système les marquages différenciés du thème et du rhème (topicalisation *vs* focalisation). On trouverait une autre trace de la même attitude mécaniste dans le traitement du passif, qui prévoit la transposition automatique du SN sujet en complément d'agent [p. 156], sans égard au fait, pourtant bien connu depuis Tesnière, que la diathèse passive est «récessive», c'est-à-dire sert avant tout à ne pas exprimer l'agent parmi les arguments du verbe.

2.6. Enfin, le modèle de D. & D.-C. a la particularité d'être aisément *falsifiable*. Pour des raisons de cohérence formelle, d'une part: il fait appel pour réécrire les constituants de phrase à des règles de réécriture dépendantes du contexte qu'il semble impossible de formuler rigoureusement avec toute la généralité souhaitable⁴. Pour des raisons empiriques

1 C'est là une conséquence du postulat Chomskyen de l'autonomie de la syntaxe.

2 Cf. p. 184: *le constituant Emph topicalise le syntagme sur lequel porte l'emphase et qui est ainsi devenu, sans que les rapports grammaticaux soient modifiés, le topique de la phrase. Mais comme le constituant Affir topicalise le SN sujet de la P, la phrase emphatique affirmative se présente comme une phrase réalisée à double topique.*

3 Vu la présence d'un *que*, cette structure est traitée comme un banal cas de subordination par enchâssement [p. 184].

4 P. ex. la règle [p. 179] qui réécrit *Emph* en SN, SA ou SP n'est pas indépendante du contexte: la réécriture dépend en fait de la nature du syntagme que l'on veut emphatiser (et qu'il s'agit, tout simplement, de dédoubler). La règle devrait donc spécifier qu'un syntagme de type SN, SP ou SA doit se trouver quelque part dans le noyau de phrase P, et dire où. Vu la diversité des structures que peut prendre P, je ne vois pas comment il serait

d'autre part: il se trouve p. ex. incapable d'engendrer les structures de P «impersonnelles» du type *Il est arrivé un accident*. On voit bien pourquoi: la structure impersonnelle se comporte comme un type facultatif, librement combinable avec *Affirm* et *Inter*. Mais elle est malheureusement incompatible avec *Imp*. Elle ne peut donc trouver place dans la taxinomie postulée, ni à titre de type obligatoire, ni à titre de type facultatif. Le modèle laisse le choix entre engendrer les phrases impératives ou les phrases impersonnelles, mais ne permet pas d'engendrer les deux à la fois.

2.7. Au total, les qualités intrinsèques du modèle D. & D.-C. ne semblaient donc guère le prédestiner à des usages didactiques. Répertoriant des structures syntaxiques sans rien dire d'utile à propos de leurs fonctionnalités, il n'offre pas une base opportune pour en enseigner efficacement les modes d'emploi. Les représentations abstraites qu'il exhibe risquent de heurter l'intuition grammaticale spontanée de jeunes élèves, ou, dans le meilleur des cas, de n'y rencontrer aucun écho. Quant au tableau qu'il donne des types de P possibles, vu sa faible résistance à la falsification, on ne peut même pas le tenir pour un monument scientifique voué à faire longtemps autorité. Et pourtant...

3. Acte II. La transposition didactique

3.1. Et pourtant, entre 1970 et 1975, a été mise sur le marché toute une gamme d'ouvrages destinés au public de l'enseignement secondaire (manuels, livres du maître, films d'animation), qui reproduisent de manière isomorphe, sous des formulations à peine simplifiées, le modèle des types de phrase selon [Dubois & Dubois-Charlier 1970].

3.2. Cette conversion du produit de la recherche en contenu d'enseignement fut inspirée, pour autant qu'on puisse en juger, par deux motivations didactiques ayant partie liée. L'une est la promotion du chiffre d'affaires de la maison Larousse, editrice de manuels scolaires. L'autre est l'intention d'enseigner des contenus grammaticaux qui revêtent un degré de *scientificité* plus élevé que par le passé. La page de publicité reproduite ici en annexe, et parue dans *Le Monde* du 07 novembre 1974, reflète bien, par les arguments qu'elle met en oeuvre, la nature de la démarche applicative effectuée. On y voit J. Dubois, linguiste et directeur de collections scientifiques chez Larousse, faire écho à l'imagerie dominante et rappeler que la linguistique, qui use de formalismes sophistiqués, s'est acquis par là

possible d'écrire «proprement» une telle règle. Le modèle apparaît donc en fait comme une grammaire *pseudo-formelle*: ça a la couleur de la formalisation, ça a le goût de la formalisation, mais c'est pas de la formalisation.

d'incontestables titres de *scientificité*⁵. On y voit ensuite J. Dubois, directeur de collections scolaires chez Larousse, affirmer que les produits de la linguistique, si ardu et si abscons soient-ils, doivent être mis à la portée de chacun, et «touchent tout le monde par leurs applications pratiques». On y trouve enfin, conséquence éminemment logique, mention parallèle des *Eléments de linguistique française* de J. Dubois & F. Dubois-Charlier, et de leur dérivé vulgarisé: *Comment s'initier à la linguistique; I: les types de phrase*, par les mêmes, à destination des maîtres et futurs maîtres.

3.3. La transposition didactique opérée n'apparaît donc fondée ni sur un diagnostic préalable des besoins des élèves, 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 enseigner⁶. 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 par conséquent légitime de chercher à étendre l'audience (ou à élargir le marché).

4. Acte III: l'institutionnalisation

4.1. Le 22-07-1975, le Ministère de l'Education diffuse, à l'intention des professeurs de français des lycées et collèges, une circulaire (n° 75-250) intitulée *Nomenclature officielle pour l'enseignement du français dans le second degré*. Ce document affiche clairement des intentions normalisatrices, voire répressives. Le corps enseignant ayant été après 1968 saisi d'une intense fièvre d'expériences pédagogiques et s'étant accoutumé à prendre des initiatives spontanées en matière de contenus grammaticaux, le but de la *Nomenclature* était de mettre fin à la prolifération terminologique et notionnelle ambiante, en opérant une sélection parmi les innovations apparues et en l'imposant comme doctrine minimale partout obligatoire⁷.

5 A cet égard, la théorie des types de P possède des attributs étincelants: son lieu de production (la recherche linguistique universitaire), son inspiration américaine, son formalisme ésotérique, le caractère abstrait de ses représentations, sa virtuosité taxinomique, tout témoigne de son authentique scientificité.

6 Et cela, sans demander l'avis des usagers: maîtres et formateurs d'enseignants sont confinés au rôle de consommateurs passifs de la «scientificité».

7 Cf. le préambule: *Depuis quelques décennies, les notions et dénominations de la terminologie traditionnelle ont été critiquées par des grammairiens et des linguistes qui*

Le choix opéré apparaît essentiellement opportuniste, i.e. dicté avant tout par le souci de sauvegarder la *pax grammatica*, et de trouver entre l'ancien et le moderne (affrontés dans l'idéologie du temps sous les figures de la «grammaire» et de la «linguistique») un compromis acceptable pour la moyenne du corps enseignant: ne sont intégrées que des innovations compatibles avec les cadres de pensée de la grammaire traditionnelle, et jouissant d'un certain degré de stéréotypie sociale.

4.2. C'est sans doute pourquoi on retrouve, au nombre des notions prescrites par la nomenclature, une version à peine allégée de la théorie des types de P:

- (4) Selon les intentions de celui qui parle ou qui écrit, les phrases sont de type *déclaratif, impératif, interrogatif, exclamatif*. Chaque type de phrase peut se présenter sous la *forme affirmative* ou sous la *forme négative*⁸.

Cette légitimation administrative a eu deux effets: (a) généraliser à tout le territoire de la République l'enseignement des types de P, devenus un «objet grammatical» officiel; (b) susciter la production de toute une génération de manuels conformes, qui leur consacrent un chapitre liminaire. Utilisés aussi hors de France, ces manuels porteurs de la nouvelle doctrine l'ont semée sinon à tous vents, du moins dans une bonne partie de la francophonie. À titre d'exemple, voici ce que contient l'un d'entre eux, actuellement en usage dans certaines parties de la Suisse romande [A. Mauffrey, I. Cohen & A.-M. Lilti, *Grammaire française 4^e/3^e*, Hachette, 1983]:

ont multiplié, pour les remplacer, interprétations et formulations. Devant cette diversité, certains maîtres hésitent à s'engager dans la voie de l'innovation, tandis que d'autres, prenant parti, risquent de troubler les élèves qui, en changeant de classe, peuvent avoir à changer de doctrine et de vocabulaire. Etablie dans une perspective essentiellement pédagogique, la présente nomenclature a pour objet de choisir, parmi les acquis anciens et les apports nouveaux, ceux qui [...] paraissent les mieux adaptés aux objectifs et aux moyens de l'enseignement du 2^e degré, et d'en généraliser l'emploi à des fins de commodité et d'unité. Pour ces motifs [...] il est nécessaire qu'elle soit communément suivie.

8 Cette concession à la modernité est compensée par une attitude traditionnelle envers le passif, qui continue à être rangé parmi les voix du verbe. Quant à l'emphase par segmentation, elle disparaît du paysage, vraisemblablement pour des raisons normatives (trop «français populaire»).

(5) Les types de phrases

(A) Les types obligatoires

Selon la nature du message que l'on veut communiquer, une phrase est nécessairement:

ou **déclarative** (on énonce quelque chose [...]): *Patrick range sa chambre.*

ou **interrogative** (on pose une question): *Patrick range-t-il sa chambre?*

ou **exclamative** (on manifeste un sentiment ou une émotion): *Comme Patrick range bien sa chambre!*

ou **impérative** (on donne un ordre): *Range ta chambre.*

Aucune phrase ne peut être à la fois déclarative et interrogative, interrogative et exclamative, etc. Ces types obligatoires ne peuvent être cumulés entre eux. [p. 23]

(B) Les types facultatifs

En fonction de la nature du message que l'on veut communiquer, on peut associer au type obligatoire choisi (déclaratif, interrogatif, exclamatif, impératif) un ou plusieurs types facultatifs combinables entre eux:

la **forme négative** (on nie quelque chose): *Patrick ne range pas sa chambre.*

la **forme emphatique** ou mise en relief (on insiste sur un élément du message): *C'est Patrick qui range sa chambre?* (phrase interrogative et emphatique)

et la **forme passive** (le sujet de l'actif devient agent): *La chambre n'est pas rangée par Patrick.* [p.30]

Comparée au «modèle de référence» dont elle dérive, cette version scolaire tardive présente plusieurs traits remarquables.

4.3. D'une part, on y constate la présence d'*ajouts syncrétiques*: les rubriques définies dans le modèle D. & D.-C. se trouvent augmentées de nouveaux éléments, qui n'y étaient pas inclus au départ. Au nombre des types obligatoires vient ainsi s'ajouter un type *exclamatif*, caractérisé (si l'on peut dire) par le fait que *grammaticalement, il présente les formes les plus diverses* [p. 25]. Le type emphatique, quant à lui, ne recouvre plus seulement la construction segmentée, mais pratiquement tous les dispositifs syntaxiques autres que la structure de P canonique «neutre» (inversion du sujet, clivage, P impersonnelles existentielles, etc.):

(6) La forme emphatique

Il existe divers procédés pour mettre en relief un terme de la phrase:

La modification de l'ordre habituel des mots:

Pur était son visage.

Du buisson, soudain jaillit, poussant des cris aigus, un tout petit oiseau.

La répétition par un pronom personnel:

Comme elle était jolie, la petite chèvre de M. Seguin.

Et cette personne [...], je ne l'avais jamais vue!

L'utilisation d'un présentatif:

C'est dans la cour de la ferme qu'était donnée la réception.

Voilà le cheval qui se cabre.

Il y a (il est) des erreurs qu'on ne se pardonne jamais.

L'utilisation de pour, quant à, avec une reprise par un pronom:

Quant à son goût, il est très sûr. [p. 31]

De même, le type Imp recouvre non seulement les phrases au mode impératif, mais encore l'injonction de 3^e personne au subjonctif (*Qu'elle range sa chambre!*), et même tout un lot de formules grammaticalement disparates permettant de faire des requêtes indirectes [p. 25]. Tout se passe donc comme si le modèle de départ, qui avait un objectif et une capacité générative bien délimités, était désormais utilisé comme un pur cadre de classification supposé universel et exhaustif, où toute structure de P existante doit immédiatement trouver une rubrique apte à l'héberger. Cette grammaire vise bien, d'une certaine manière, à un maximum de généralité, mais à une généralité conçue comme rentabilité extensionnelle, qui demande seulement que toute construction rencontrée puisse être casée quelque part dans la typologie.

4.4. La contrepartie, c'est évidemment l'abandon du cadre théorique de départ, et notamment de toute modélisation transformationnelle précise. Forcément. Car si l'on regroupe sous un même type abstrait X un capharnaüm de structures disparates (*cf. ex. 6*), voire des structures pour lesquelles la linguistique n'a même pas de modèle bien net à proposer (c'est le cas des P exclamatives), alors, on se met hors d'état d'assigner à X un traitement génératif régulier: il n'y a plus moyen de définir formellement et avec généralité les règles de réécriture et de transformation censées s'y appliquer. Celles-ci ne sont donc plus explicitées dans la grammaire, tout simplement parce qu'elles ne sont plus explicitables. On ne peut raisonnablement demander aux maîtres et aux élèves de se mettre à écrire en classe des règles formalisées dont la mise au point est vouée d'avance à l'échec. On y substitue donc la simple énumération informelle des structures qui sont supposées en résulter. En d'autres termes, la version scolaire ne retient du modèle originel de D. & D.-C. que les catégories abstraites sous-jacentes, i.e. les constituants de P (ou un avatar taxinomique), mais sans les règles nécessaires pour les définir. Ainsi découplées des régularités structurales empiriques, ces catégories deviennent donc syntaxiquement *arbitraires*⁹.

4.5. Il s'ensuit, concernant la rationalité de la transposition didactique ainsi parachevée, un certain nombre de conséquences fâcheuses:

4.5.1. Ce qui conférait au modèle de référence [D. & D.-C. 1970] une certaine valeur scientifique, c'est essentiellement (a) son architecture

9 En fait il n'est pas difficile d'y reconnaître le placage, sur les faits de syntaxe, de conceptions sémantiques triviales directement tirées du sens commun.

transformationnelle, instrument permettant de dégager et de formuler des généralisations descriptives, et (b) sa présentation formalisée, condition d'un contrôle épistémologique sérieux. Or, c'est justement ce que la transposition didactique laisse tomber. Ce faisant, elle perd donc la seule justification qui pouvait être invoquée en sa faveur: les aménagements apportés ruinent le dessein de parvenir à une plus grande scientificité des contenus grammaticaux. Au bout du compte, on se retrouve ainsi avec dans la grammaire scolaire une innovation dont le prétexte a disparu; un morceau de doctrine ajouté *pour rien*; un contenu d'enseignement invétéré, mais dont personne ne saurait dire finalement comment il se justifie, ni pourquoi il est là, ni à quoi il sert.

4.5.2. Puisqu'il est là, cependant, il faut bien lui trouver un emploi. On peut d'une part l'utiliser, comme la plupart des autres contenus grammaticaux, aux fins de simple description «spéculative» des faits de langue, autrement dit l'enseigner en tant que modèle méta-linguistique valide, permettant de classer et d'analyser rationnellement ces derniers. On illustrera alors son pouvoir ordonnateur à travers des exercices du type (7) [*Pratique de la langue. Français 9^e, Genève, DIP, 1989*]:

(7) Observe les phrases ci-dessous:

1. *Malgré les difficultés rencontrées, les jeunes alpinistes n'ont pas voulu rebrousser chemin.*
2. *N'ont-ils pas présumé de leurs forces en entreprenant ce voyage fatigant?*
3. *Ne prenez pas de trop grands risques.*

Indique à quel type chaque phrase ci-dessus appartient et quelle en est la forme.

Ce genre d'exercice, qui se réduit à un simple collage d'étiquettes terminologiques, est cependant pour une pédagogie de la méthode en grammaire d'un total inintérêt. Il n'apprend ni à asseoir une hypothèse descriptive sur des faits empiriques, ni à évaluer la cohérence et la généralité d'un modèle, ni à définir explicitement un concept métalinguistique. Sa seule utilité didactique est d'inculquer par l'usage une terminologie pré-conçue, c'est-à-dire d'astreindre les élèves à employer un métalangage commun, et du même coup, à souscrire à la doctrine qu'il véhicule. (Mais pourquoi celle-là plutôt qu'une autre? La question n'est pas à l'ordre du jour.)

4.5.3. On peut aussi tenter d'exploiter le modèle à des fins pratiques, en vue d'entraîner les élèves à employer une large gamme de dispositifs syntaxiques, et dans l'idée de perfectionner ainsi leur expression. Mais cette entreprise induit une pédagogie de la paraphrase particulièrement désastreuse. L'exercice le plus communément pratiqué consiste à utiliser la taxinomie des types de P comme une sorte de mécanisme génératif apte à

prédire toutes les formes phrastiques possibles, et à demander aux élèves de faire fonctionner le mécanisme, de façon à fabriquer des phrases réalisant telle ou telle combinaison de types. La tâche ne comporte en général ni conditions de contexte, ni contraintes sur la pertinence sémantique du résultat, si bien qu'elle se réduit à une pure manipulation algébrique de dispositifs grammaticaux, sans égard à leurs fonctions informationnelles ou communicatives. On apprend ainsi à fabriquer des formes morpho-syntaxiques, mais pas à s'en servir opportunément. Il semble même qu'on apprenne, tout au contraire, à utiliser des procédés de langue sans se demander à quoi ils servent. Une sorte d'art pour l'art de la paraphrase grammaticale, en somme. C'est du moins ce que suggèrent les performances obtenues lorsque, p. ex., on entraîne des élèves-instituteurs à ce genre de manoeuvre:

- (8) (a) Que ce ne soit pas vous qui soyez arrêté par les gendarmes, eux!
 (b) Est-ce que c'est la souris qui n'a pas été mangée par le chat après le repas qui dure une heure?
 (c) N'est-ce pas le maître qui est aboyé par son chien fou près du château qui brûle?
 (d) Est-ce le manoir qui n'était pas la maison de mon père et dont on ne parlait pas beaucoup?

[copies d'examen, école normale, 1983]

On peut douter qu'il y ait un intérêt à favoriser scolairement la production de ce genre d'énoncés¹⁰.

4.5.4. Le plus dommageable à cet égard est sans doute le recours à la catégorie de l'*emphase*, utilisée pour regrouper des dispositifs syntaxiques très divers et leur imputer une seule et même fonction d'*insistance*, de nature «stylistique» ou «expressive». Car ces dispositifs ont en fait des valeurs informationnelles bien précises: ils servent de façon réglée à marquer des opérations de focalisation *vs* thématization d'un constituant, d'introduction *vs* réactivation d'un objet-de-discours, de glose métadiscursive, etc. Les présenter tous en vrac comme des procédés d'insistance, c'est donc neutraliser et niveler une partie essentielle du système oppositif des structures de P du français, avec un fort risque d'en perturber l'acquisition. Dans la perspective d'une pédagogie de la paraphrase, il est plutôt fâcheux qu'à des formes investies de fonctions sémantiques étroitement spécialisées, et adaptées à des contextes différents, on attribue un mode d'emploi de variantes libres ou de synonymes expressifs.

10 Quoique qu'après tout, dans le cadre d'un atelier de création poétique, genre OuLiPo...

5. Suite, mais pas fin

En juin 1997 a été publiée par les soins du Ministère de l'Éducation une *Terminologie grammaticale* [1998, CNDP & Payot] destinée à remplacer et «prolonger dans le même esprit» la *Nomenclature* de 1975. Si cette nouvelle version, «élaborée par l'Inspection générale des Lettres et un groupe de professeurs de l'Université» présente, sur certains points, des améliorations qu'on peut juger positives, elle se contente en ce qui concerne les types de P de réaffirmer la doctrine en vigueur, simplement enrichie de quelques compléments d'inventaire (mention du passif pronominal, et ajout parmi les types facultatifs d'une alternative entre formes *personnelle* et *impersonnelle* – au mépris de l'incompatibilité signalée plus haut). Toutes les sédimentations précédentes se trouvent ainsi ratifiées, et leur cumul apparaît désormais stablement intégré au corpus des vérités grammaticales publiques. La théorie des types de P a encore de beaux jours de classe devant elle.

6. Epilogue

6.1. *Paulo majora canamus.* L'histoire des types de P et de leur carrière dans l'enseignement illustre de façon prototypique le processus par lequel la grammaire scolaire a, de tout temps, acquis la plupart de ses ingrédients.

6.1.1. D'une part, comme l'a très bien montré A. Chervel¹¹, 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 aux contenus 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 conçue comme un appareil 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.

11 Chervel, André, 1977, ...*et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

6.1.2. D'autre part cependant, cette copie abrégée (et un tantinet expurgée) évolue de façon autonome, et selon une logique qui lui est propre. Dès qu'un objet grammatical a été admis au nombre des savoirs enseignables, il est en effet exposé à des remaniements opportunistes, dictés par des nécessités de tous ordres (réparer les contradictions dues à la nature composite de la doctrine, se plier à une contrainte didactique, s'adapter à une conjoncture socio-idéologique, etc.). D'usage extensif en détournement de fonction, d'ajout syncrétique en rhabillage moderniste, chaque notion se charge ainsi de sédiments conceptuels éclectiques, qui finissent par la dénaturer et par porter atteinte à sa consistance. Ces remodelages successifs sont le fait d'agents institutionnels multiples et généralement anonymes, si bien qu'ils perdent rapidement toute visibilité: la mémoire collective les oublie, seule reste la connaissance de leur résultat cumulé. Et c'est ainsi qu'on se retrouve avec dans la grammaire un *topos* sorti d'on ne sait où, et que ses inconsistances plutôt voyantes privent à la fois de légitimité scientifique et de raison d'être didactique.

6.2. Cet état de fait met les responsables des programmes scolaires et les enseignants devant un dilemme permanent. Ou bien ils doivent trouver aux legs de la tradition une utilité quelconque, i.e. leur restituer une valeur didactique *a posteriori*. Le risque est d'avoir à justifier l'injustifiable, et de ne réussir qu'à aggraver le problème, en le revêtant d'une couche supplémentaire de sédiments doctrinaux. Ou bien il faut soumettre le contenu de la grammaire à des élagages ravageurs. Le risque est alors qu'il n'en reste plus grand chose. La première solution apparaît de loin la plus pratiquée (entre deux maux...). En ce qui concerne le cas particulier des types de phrases, si on me demandait mon avis, je voterais sans hésiter la mort pour la notion d'emphase, qui mérite vraiment de disparaître en raison de sa nocivité fonctionnelle. Quant au reste de la théorie, il se résume à une taxinomie sans généralité, qui peut servir au besoin de nomenclature passe-partout. Qu'on lui fasse donc grâce, si l'on veut, mais sans oublier que l'effet de système qu'elle pourrait produire est une impression tout illusoire.

6.3. 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 pratiquement 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 pouvoir. 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?