

«De la phrase aux énoncés»: bilan et perspectives

Marie-José BEGUELIN
Universités de Neuchâtel et Fribourg

This short article presents the genesis and the main lines of a collective work meant for French teachers and to be published under the title *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. Savoirs en pratique, April 2000). This book puts forward an inventory of school grammars and sets propositions to solve a certain number of problematical issues. The matter of verbal complements is treated among others: several typologies actually compete and tests of identification used in class often fail to work as discriminating functions. Interlinguistic viewpoint – as long as it is introduced with care and caution – seems therefore to be a possible way to lead to a more satisfying didactic approach.

Quelques repères chronologiques

Le 30 novembre 1993, après plusieurs réunions préparatoires suivies d'une consultation des instances concernées, le bureau de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) entérine un projet alors connu sous le nom d'«Aspects linguistiques». Sous l'impulsion de sa présidente Irène Cornali-Engel, COROME décide ce jour-là de confier à un groupe de linguistes et de didacticiens le soin d'élaborer un manuscrit visant à clarifier un certain nombre de notions grammaticales problématiques. Le livre en projet est destiné à la formation initiale et continue des enseignants de français de Suisse romande.

Un comité de rédaction composé de Marinette Matthey, Jean-Paul Bronckart, Sandra Canelas et Marie-José Béguelin (directrice du projet) se met au travail en avril 1994. Périodiquement, les auteurs livrent des projets de chapitres qui sont soumis aux membres d'une commission de lecture instituée par COROME, avant d'être remaniés en fonction des critiques et des avis recueillis auprès de cette commission. En août 1996, une version complète, mais provisoire du manuscrit est envoyée pour consultation dans les différents cantons romands. Les rapports de consultation sont livrés dans les premiers mois de 1997. Les auteurs en prennent connaissance et sollicitent un nouveau délai pour repenser le plan de l'ouvrage, en

améliorer la cohérence interne, y ajouter certains développements estimés nécessaires.

Le manuscrit est alors soumis à deux experts, Claire Blanche-Benveniste, professeur à l'Université de Provence, et Alain Berrendonner, professeur à l'Université de Fribourg, qui participent à l'élaboration du nouveau plan. A partir de l'été 1997, Marie-José Béguelin et Marinette Matthey s'attellent à la révision proprement dite. L'ampleur du manuscrit, la difficulté des thèmes abordés, les adaptations nécessaires en vue d'intégrer, au fur et à mesure, l'apport des parutions nouvelles, rendent la tâche pour le moins ardue. La version remaniée est approuvée par le comité de lecture en juin 1999. Remis sur le métier au cours de l'été pour un ultime peaufinage, le manuscrit est envoyé en octobre aux Editions De Boeck-Duculot, où il paraîtra en avril 2000 sous le titre *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (collection «Savoirs en pratique», 344 pages).

Une réflexion de longue haleine

De la phrase aux énoncés contient les résultats d'une réflexion collective, de longue haleine, sur l'enseignement de la grammaire. Des moyens financiers et humains exceptionnels y ont été engagés, à la mesure de l'importance accordée, en Suisse romande, à la qualité de l'enseignement en général, et à celui de la langue maternelle en particulier.

La nécessité d'un état des lieux en matière de grammaire scolaire s'est fait sentir dans le cadre de la rénovation qui, à partir des années 70, a touché les contenus et les méthodes d'enseignement du français à l'école obligatoire. Comme toute réforme du même genre, celle-ci avait, à l'époque, soulevé divers blocages et des réticences parfois vives. Des échanges de vue avaient eu lieu à ce sujet au cours des années 80 au sein du Groupe Bally¹, alors présidé par Jean-Paul Bronckart. Près de douze ans plus tard, les discussions conduites au sein du Groupe Bally devaient donc trouver un prolongement, pour ne pas dire un aboutissement, dans un ouvrage qui fait, notamment, le point sur les acquis de la rénovation.

1 Le Groupe Bally, mandaté par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), réunit des linguistes et des spécialistes de l'enseignement du français. Voir le *Rapport intermédiaire* du Groupe Bally, Neuchâtel, IRDP, 1988.

Des attentes fluctuantes

Beaucoup d'attentes fluctuantes et parfois contradictoires ont pesé sur ce projet, dont les objectifs ont connu divers ajustements entre le moment, déjà lointain, de sa conception et celui de sa réalisation. Lors des débats préliminaires, il avait été question de présenter le résultat des travaux sous forme de fiches consacrées aux notions problématiques abordées (p. ex. l'adjectif, la phrase, les catégories, les fonctions, etc.). Mais la nécessité d'une réflexion épistémologique approfondie sur l'origine des notions et des méthodes d'analyse, le désir de voir également apparaître dans le livre des développements relatifs aux sources de l'enseignement rénové, aux acquis de la linguistique structurale, au devenir de la grammaire générative transformationnelle, etc., ont très tôt rendue caduque la formule des fiches, dont le côté potentiellement réducteur coïncidait mal avec l'ambition de formation et d'approfondissement qui sous-tendait le projet.

Vu l'état du marché éditorial, il semblait par ailleurs inutile de produire une nouvelle grammaire à usage scolaire, un nouveau dictionnaire de notions linguistiques, ou encore une nouvelle histoire de la linguistique. Il fallait plutôt essayer de répondre aux grandes questions que les enseignants se posent, leur donner des moyens de réflexion et de mise en perspective, leur fournir un outil de travail adapté à leurs pratiques, les aidant à mieux comprendre les difficultés de leurs élèves face à l'analyse grammaticale, mais aussi face à l'acquisition du français écrit. Les années passant, la nécessité de justifier le *fundamentum* grammatical issu de la rénovation perdait de son acuité, laissant place à de nouvelles demandes qui portaient, par exemple, sur la pertinence des démarches d'analyse, sur le pont à établir entre la doctrine grammaticale et les savoirs linguistiques déjà disponibles chez l'élève, sur les problèmes de transition de la langue maternelle vers les langues secondes...

Dans le même temps, la langue orale faisait l'objet d'un regain d'intérêt et devenait, çà et là, le terrain d'innovations pédagogiques stimulantes. Pourtant, le français parlé n'en restait pas moins une *terra incognita*: du côté des maîtres autant que dans les moyens d'enseignement, on relevait une large méconnaissance des modes de structuration du français parlé, ainsi qu'une pénurie dans l'accès aux études scientifiques consacrées à ce domaine d'études. De cette méconnaissance découlait, à notre avis, un obstacle sérieux à une meilleure articulation, dans l'enseignement du français, entre activités de structuration et activités d'expression, obstacle auquel nous souhaitons remédier dans la mesure du possible.

Il devenait de plus en plus clair, en conséquence, que l'ouvrage en chantier irait au-delà d'un simple bilan portant sur les acquis et les limites du travail

de rénovation accompli ces dernières décennies dans l'enseignement de la grammaire.

Cette longue période d'incubation fut aussi ponctuée par la parution d'ouvrages marquants, tant dans le domaine de la grammaire scolaire que dans celui de la linguistique française. Sur certains points, ils nous ont épargné des efforts, tout en nous contraignant à réajuster régulièrement nos objectifs. Je pense notamment aux livres de Genevay, Chartrand, Riegel *et al.*, Wilmet, etc. (voir la bibliographie en fin d'article). Le Colloque international *Métalangage et terminologie linguistique*, organisé à Grenoble en mai 1998 par Bernard Colombat et Marie Savelli, a aussi joué pour nous un rôle important. Il a été une occasion très riche de rencontres et d'échanges scientifiques, contribuant de façon décisive au mûrissement de nos réflexions (Actes à paraître chez Peeters, à Louvain, coll. *Orbis supplementa*).

Coup d'oeil sur le contenu du livre

Dans sa version finale, *De la phrase aux énoncés* est articulé en 17 chapitres, répartis en quatre parties dont les visées sont spécifiques, mais entre lesquelles sont ménagées diverses passerelles.

La première partie (chapitres 1-3) contient une réflexion à caractère général sur l'analyse grammaticale et les procédures cognitives qui la sous-tendent, notamment la procédure de catégorisation. On y expose le mode de construction des savoirs linguistiques, ainsi que les origines et les finalités de ces savoirs, étroitement liés à la pratique de l'écriture. On y réfléchit sur le fonctionnement des deux notions les plus communément ancrées dans la tradition grammaticale occidentale, celle de *mot* et celle de *phrase*. La phrase, qui en contexte scolaire sert de point de départ à toute analyse grammaticale, est soumise à une critique approfondie: on montre qu'il s'agit en réalité d'une notion floue, dont une définition rigoureuse est impossible. Les conséquences de cette situation trouvent un écho tout au long de l'ouvrage.

La deuxième partie (chapitres 4-6) procède à un état des lieux de la grammaire scolaire. On s'y intéresse plus particulièrement au cadre général de l'enseignement rénové du français ainsi qu'à ses sources théoriques. Après avoir présenté les modèles linguistiques de référence (analyse distributionnelle, grammaire générative transformationnelle), on résume les procédures d'analyse qui ont été adaptées pour l'enseignement, ainsi que le bagage de notions retenues pour l'analyse de la «phrase» à travers le processus de transposition didactique.

La troisième partie (chapitres 7-10) passe en revue un certain nombre de difficultés qui restent en suspens: détermination des fonctions grammaticales, incertitudes dans la catégorisation et dans l'identification des unités, problèmes de choix terminologiques. On y envisage des travaux de recherche peu exploités par l'enseignement rénové, plus particulièrement les études sur la valence verbale et les phénomènes de rection. Le recours à ce courant de recherches est seul de nature à clarifier les problèmes épineux posés par la détermination des fonctions dans le groupe verbal, ou mieux le groupe prédicatif (*cf. infra*).

Les quatrième et cinquième parties sont consacrées à l'analyse de la langue parlée, et font appel à des apports théoriques inédits.

Les chapitres 10-13 posent la question du statut des données orales. Ils abordent de manière relativement détaillée les problèmes de description du français parlé, dont l'organisation, signalée par les phénomènes prosodiques, repose sur d'autres unités fonctionnelles que la «phrase» héritée de la tradition (typo)graphique et grammaticale. Après avoir mis en place l'opposition entre *micro-* et *macro-syntaxe*, on présente une définition des unités fonctionnelles à l'oral, désignées par les termes de *clause* et de *période*, avant de montrer l'opérativité de ces concepts pour analyser certaines difficultés du passage à l'écrit chez les élèves.

Les chapitres 14-17 de la cinquième partie ont pour but d'illustrer le pouvoir explicatif de l'opposition entre *micro-* et *macro-syntaxe*. Sont repris, à la lumière de cette opposition, une série de questions comme l'accord, le fonctionnement des anaphores pronominales et lexicales, l'emploi des relatives et celui de certains constituants adjacents (participiales). Ces chapitres présentent des échappées en direction du niveau discursif. Ils visent notamment à mettre en garde contre une vision réductrice, grammaticalisée à l'excès, des phénomènes dits de «reprise» anaphorique, que les documents pédagogiques, même les plus récents, tendent à présenter de manière simplificatrice. Ils montrent aussi que les phénomènes considérés comme typiques de la grammaire de texte ou du niveau «transphrastique» sont souvent à l'oeuvre au sein même de la «phrase» graphique, celle-ci ne constituant pas, une fois encore, une unité fonctionnelle.

La grammaire dite de phrase et la grammaire de texte, ou encore la grammaire de la phrase écrite et celle des énoncés oraux, sont conçues – sauf exception – comme des domaines étanches et/ou superposés. A l'encontre des idées reçues, *De la phrase aux énoncés* montre qu'une même grammaire peut s'appliquer aux productions orales comme aux productions écrites. Il montre aussi que les solutions de continuité entre les différents

niveaux de la structure linguistique ne coïncident pas, du moins de manière systématique, avec les aléas du marquage graphique (blancs séparant les mots, points de fin de phrase). L'extension exacte des domaines où micro- et macro-syntaxe déploient leurs effets est donc à reconsidérer, au bénéfice d'une connaissance plus éclairée des mécanismes syntagmatiques à l'oeuvre dans les textes et les discours.

Une certaine idée de la formation des enseignants

De la phrase aux énoncés a été conçu comme un texte-ressource, principalement destiné aux «formateurs de formateurs», aux responsables de la formation continue, aux auteurs de moyens d'enseignement. On espère qu'il pourra également rendre des services en linguistique et en didactique du français.

Dans une intéressante conférence prononcée au début des années 1990, Vonk (1992: 4-5) a montré que les pays membres de l'OCDE hésitent entre deux modèles pour la formation des enseignants: le modèle dit *à compétence minimale*, qui traite en quelque sorte l'enseignement comme un système de livraison portant sur des contenus prédéfinis, et le modèle du *professionalisme ouvert*, où l'enseignant exerce au contraire des responsabilités dans l'analyse des besoins de l'école, et assume un rôle central dans l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs.

Par ses contenus comme par ses objectifs, *De la phrase aux énoncés* est au service du second modèle, celui du *professionalisme ouvert*. Comme il s'adresse à des gens de métier, on n'a pas hésité à y inclure des apports théoriques nouveaux, tout en essayant, autant que possible, de rendre le texte accessible à des non spécialistes. Maintenir cet équilibre entre exigence de rigueur scientifique et exigence de lisibilité n'a pas toujours été facile, et on ne prétendra pas y avoir réussi à chaque page.

Quoi qu'il en soit, on espère avoir dépassé, dans ce livre, le clivage artificiellement entretenu entre linguistique et didactique. Certes, la didactique de la grammaire n'est pas gagnante lorsqu'on importe dans l'enseignement, de manière sauvage et mal maîtrisée, certaines notions issues du champ théorique. Il n'y a pas lieu pour autant de jeter le bébé avec l'eau du bain, et de renoncer à exploiter, au bénéfice de l'enseignement, les résultats de la recherche en sciences du langage. Dans le modèle de formation que nous préconisons, il est normal que les enseignants aient régulièrement accès à des connaissances actualisées dans les disciplines scientifiques de référence. C'est aux enseignants, en revanche, que revient le soin de trier entre les connaissances qui doivent

rester du ressort des spécialistes ou des experts, et celles qui, au bénéfice des élèves, peuvent être candidates à transposition didactique.

Grammaire de la langue maternelle et perspective interlinguistique: l'exemple de la rection verbale

La didactique des langues est actuellement confrontée à de nouveaux défis². L'intégration des pédagogies des langues premières et secondes préconisée par E. Roulet dans son ouvrage de 1980 est toujours d'actualité, même si elle pose des problèmes de coordination qui, comme le montrent ici même les contributions de Näf et de Lenz, attendent encore largement leurs solutions. Au cours de la rédaction de l'ouvrage commandé par COROME, l'importance du point de vue interlinguistique s'est imposée progressivement, raison pour laquelle nous avons noué contact avec des équipes de recherche qui, en Belgique, en France, au Portugal, travaillent à établir des passerelles entre les terminologies et les notions grammaticales utilisées dans l'apprentissage des langues les plus couramment enseignées en Europe (cf. les textes de Almeida & Maillard et de Willems, dans ce volume). Sur la base d'études menées dans une perspective contrastive, nous avons esquissé, quand l'occasion s'en présentait, des pistes en vue d'une meilleure articulation entre l'enseignement du français et celui des autres langues. Nous n'en fournissons ici qu'une illustration rapide, qui concerne le cas de la complémentation verbale³.

La question des compléments de la sphère verbale est sans doute l'une des plus chaotiques et des plus controversées de la grammaire française. Dans les moyens d'enseignement actuellement à disposition, on peut, en simplifiant beaucoup, distinguer deux options descriptives. La première repose sur une opposition sommaire, mais consistante d'un point de vue théorique et terminologique, entre *complément de verbe* et *complément de phrase*. La deuxième, représentée par exemple dans la *Terminologie française* de 1997, exploite au contraire une opposition ternaire, mais théoriquement éclectique, entre *complément essentiel*, *complément circonstanciel*, et *complément de phrase*. Le problème de savoir quelle solution est la meilleure ne nous occupera pas ici: nous nous attarderons en

2 Cf. *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?*, Rapport d'un groupe d'experts à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Berne, 15 juillet 1998.

3 Pour un développement plus complet que celui présenté ici, voir *De la phrase aux énoncés*, chapitre 7.

revanche sur les tests syntaxiques appliqués pour l'identification des compléments.

Quelle que soit la typologie en usage, l'identification des différents types de compléments repose en effet sur les manipulations bien connues de déplacement, d'effacement et de pronominalisation. 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.

Toutefois, même pour des linguistes chevronnés, les tests de suppression et de déplacement sont d'application délicate: ils nécessitent la maîtrise parfaite d'un certain nombre de problèmes sémantiques et pragmatiques qui, inmanquablement, viennent interférer.

En contexte scolaire, la mise en oeuvre des tests en question 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, quelle que soit la nature de celui-ci. C'est le cas dans les exemples suivants, où l'on voudrait pourtant être en mesure de mettre en évidence la présence d'un complément de verbe (ou d'un complément essentiel):

J'achète **le pull vert**.
Ils iront **au ciné**.

Au prix d'une intonation et/ou d'un contexte appropriés, ces deux énoncés supportent fort bien la permutation et l'effacement:

Le pull vert, j'achète. (Permutation)
Au ciné, ils iront.

<Ce pull vert me va très bien> J'achète \emptyset . (Effacement)
Ils iront \emptyset . <Je te le dis, j'en suis sûre...>

Et il peut paraître artificiel, voire contre-productif, d'accoutumer les élèves à considérer comme agrammaticaux de tels résultats des manipulations syntaxiques, à seule fin d'accréditer la notion de complément «obligatoire». Mieux vaudrait, à la vérité, réfléchir aux ressources que fournissent les contours intonatifs pour produire certains effets de mise en relief informationnelle, ou encore aborder de front les conditions dans lesquelles un complément dit «obligatoire» peut prendre une forme zéro, et montrer les effets qui en résultent pour le sens.

Des enquêtes comme celles menées par Martin (dans ce volume) montrent bien que beaucoup d'élèves soumis à ce type d'inculcation ne dominent pas

la situation: ils ont de la peine à identifier «correctement» les compléments, l'objectif de l'enseignement dispensé n'étant pas atteint de manière satisfaisante. Il y a là l'indice d'un malaise qui est lié non seulement à certains choix terminologiques, mais sans doute aussi caractère peu probant des tests de reconnaissance mis en pratique.

Devant ces constats groupés, faut-il mettre en veilleuse les problèmes de typologie des compléments, et cesser d'y consacrer du temps en classe de grammaire?

Une autre approche est possible, inspirée des travaux sur les questions de valence et de rection verbale (*cf.* Tesnière, Blanche-Benveniste *et al.*). En gros, il s'agit de renoncer, provisoirement au moins, à la perspective analytique, qui prend pour point de départ la «phrase» canonique, avec l'idée, plus ou moins fallacieuse, de complétude lexicale, sémantique et informationnelle qui la sous-tend. La problématique des compléments est envisagée par l'autre bout, de manière «incrémentielle», en partant du noyau verbal pourvu de ses indices de construction (c'est-à-dire des pronoms clitiques qu'il admet dans son environnement immédiat). Dans un second temps seulement sont envisagées les formulations pleines, «avec lexique».

En guise de préalable à toute constitution de typologie des compléments, les chercheurs du GARS préconisent ainsi de réunir et d'observer systématiquement l'ensemble des formulations possibles autour d'un verbe:

il pense à lui
 il y pense
 à **qui** il pense
 il **ne** pense à **personne**
 il pense à **celui-ci**
 il pense à **Paul** (d'après Deulofeu)

On est conduit, de la sorte, à mettre en évidence des différences de comportement entre les verbes, qui concernent en particulier le type de pronom(s) complément(s) qu'ils admettent. Certains d'entre eux exigent en effet un pronom «accusatif» (*le, la, les*), d'autres un pronom «datif» (*lui, leur*) ou encore un «ablatif» (*en*) ou un «locatif» (*y*):

elle **le / la / les** remercie
 elle **lui / leur** nuit
 elle **en** sort
 elle s'**y** rend

On en vient à constater que le français, dans son système de pronoms clitiques, conserve un rudiment de flexion à cinq cas, si l'on ajoute à cet inventaire le «nominatif» *il(s), elle(s)*.

L'accent n'est plus mis ici, on le voit, sur le caractère facultatif ou non des compléments, finalement très difficile à estimer, mais sur le *type de sélection casuelle* instauré par le verbe, la morpho-syntaxe se trouvant mise en corrélation avec le lexique. Et l'on voit immédiatement le parti qu'il est possible de tirer d'observations de ce genre dans une optique contrastive: elles peuvent utilement préparer les élèves à comprendre ce qu'est une langue à cas, en vue, par exemple, de l'apprentissage de l'allemand ou du latin (pour les aspects méthodologiques, cf. de Pietro, dans ce volume). On sait que les langues, fussent-elles de souche indo-européenne, n'usent pas des oppositions de genre de manière concordante: on pourra, dans la foulée, faire observer aux élèves que les verbes des autres langues n'ont pas forcément les mêmes types de sélections actanciennes que les verbes français de même sens.

Dans ce cas précis comme dans d'autres, une concertation accrue pourrait s'instaurer entre enseignants de français et enseignants d'autres langues, afin de veiller à ce que certaines connaissances construites à propos de la langue maternelle servent à «pré-traiter», dans la mesure du possible, les difficultés rencontrées dans les autres langues. Entendons-nous bien: il n'est aucunement question de revenir à une grammaire du français dont les catégories et les fonctions seraient calquées sur celles d'une langue comme le latin! Il s'agirait seulement de déterminer méthodiquement, expérimentations à l'appui, dans quelles conditions l'observation de certaines particularités formelles de L1 peut être fructueusement réinvestie dans l'apprentissage de L2.

Références bibliographiques

- Blanche-Benveniste, C. *et al.* (1984). *L'approche pronominale et son application au français*. Paris: SELAF.
- Blanche-Benveniste, C. *et al.* (1991). *Le français parlé – Études grammaticales*. Paris: Editions du CNRS.
- Chartrand, S.-G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2e éd. Montréal: Les Editions Logiques. (1re éd. 1995).
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne: Ed. L.E.P. Loisirs et pédagogie.
- Riegel, M. *et al.* (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.
- Tesnière, L. (1965). *Eléments de syntaxe structurale*, 2e éd. Paris: Klincksieck. (1re éd. 1959).
- Vonk, J.H.C. (1992). «Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe», discours prononcé à la Séance inaugurale de la 16e conférence de l'Association for Teacher Education in Europe, Noordwijkerhout (NL), sept. 1991, trad. française par J. Treier. Neuchâtel: IRDP, Ouvertures, sept. 1992.

Vargas, C. (1996). *Grammaire pour enseigner le français*. Paris: A. Colin.

Wilmet, M. (1997). *Grammaire critique du français*. Paris: Hachette et Louvain-la-Neuve: Duculot.