

Diversité des langues, diversité des descriptions grammaticales: approche plurielle de la pronominalisation en français

Thérèse JEANNERET
Université de Neuchâtel

Au plein du jour le sommeil me flotte au fil du temps
tiré de Canicule d'Erika Burkart,
trad. Philippe Jacottet

The paper deals with the pronominalization of verbal complements in French in the light of German and Spanish. Spanish set out verbal complementation mainly on the criteria of animate or inanimate complements whereas German and French make first a distinction between direct and indirect objects.

An optimization of teaching French mechanisms of pronominalization to Spanish speaking learners should begin with verbs like *obéir* whose paradigms are structured in accordance with the criteria of animate or inanimate of the source nouns.

Beyond this specific case, descriptive approaches, developed to grasp some grammatical phenomena of various world languages, might be used to enrich the way we approach French grammar.

En 1945 déjà, C. C. Fries affirmait que «les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant»¹. Aujourd'hui, on tient pour acquis que certaines analyses contrastives favorisent une bonne démarche didactique: par exemple, dans le domaine de l'apprentissage de l'orthographe française par des locuteurs anglophones, une liste des lexèmes dont les signifiants phoniques sont semblables dans les deux langues, mais dont la réalisation graphique diffère, du type: angl. *reflection* – fr. *réflexion* ou angl. *literature* – fr. *littérature* sera à coup sûr très utile. Elle permettra d'attirer l'attention des apprenants sur un phénomène de décalage graphique entre les deux langues qui pourrait sinon rester invisible fort longtemps.

Les limites de l'analyse contrastive sont par ailleurs également bien connues:

1 J'emprunte cette citation à Besse & Porquier (1984: 200).

- des erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent jamais ou très rarement;
- certaines erreurs sont communes à des apprenants de langues bien différentes. Par exemple en français langue-cible, la difficulté à distinguer *c'est* de *il est* transcende l'origine linguistique des apprenants²;
- des erreurs imputées à l'interférence se rencontrent également dans l'acquisition de la langue maternelle ou dans des variétés de cette même langue maternelle. Par exemple, un enfant francophone de 38 mois évoquant le fait qu'il s'est réveillé deux fois dans la nuit par l'énoncé:

1. *j'ai dormi malpoli*

fait une erreur très semblable à celle commise par cette locutrice suédophone adulte:

2. *vous m'avez répondu gentil mais...*

Ces deux erreurs peuvent être mises en rapport d'une part, avec des expressions courantes en français standard comme *travailler dur*, etc., et d'autre part, avec des emplois rencontrés en Suisse romande, en Wallonie et au Québec³, à travers des énoncés attestés du type: *je rentre direct*.

Par ailleurs, il y a une limite pratique à l'analyse contrastive dans le cas où le public cible est formé d'apprenants venant de pays très différents les uns des autres. Dans ces cas de multiplicité des langues-sources, le recours direct à l'analyse contrastive est impossible.

Il y a néanmoins, dans ce genre de situations, d'autres manières de thématiser les contrastes entre la langue cible et les différentes langues sources. C'est cette idée que j'aimerais défendre ici en me basant sur ma pratique d'enseignante de français langue étrangère auprès d'un public d'adultes de langues maternelles très diverses.

Je partirai d'un problème typique de la grammaire du français, la pronominalisation des différents compléments du verbe, et, en relation avec les opérations équivalentes en allemand et en espagnol, je tenterai d'abord de mettre en évidence les principes traditionnellement considérés comme

2 En témoignent, dans le champ de l'enseignement, de multiples erreurs du type *le but de ce billet <ce> de t'informer qu'il y a un petit problème* (étudiante hispanophone) ou *<il> est pas de <mon> faute* (étudiant germanophone) et, dans le champ de l'analyse contrastive, les remarques de Blumenthal (1987:53 et suiv.) pour les différences entre allemand et français et celles de de Salins (1996:14) sur les confusions [s ˘] / [sE]);

3 Source Dictionnaire suisse romand.

pertinents pour décrire ce phénomène. Je proposerai dans un deuxième temps d'aborder la pronominalisation des compléments verbaux en français à travers deux principes de pertinence différents l'un de l'autre, inspirés de la réflexion menée à propos de l'allemand et de l'espagnol. Il ne sera pas question d'entrer dans le détail de la grammaire de ces deux langues, mais uniquement de tenter de saisir les mécanismes de base de la pronominalisation puis de les utiliser pour présenter différemment le problème en français.

1. Principes généraux pertinents pour l'allemand et pour l'espagnol

En allemand, le système qui gouverne la pronominalisation des compléments verbaux est tout à fait parallèle à celui qui gouverne la complémentation verbale dans son ensemble. Il n'y a pas de principes qui seraient pertinents pour les noms ou pour les pronoms exclusivement: c'est la distinction entre accusatif et datif qui est la clé, que le complément soit un nom ou un pronom:

3. *er sah den Mann => er sah **ihn***
*er sagte dem Mann etwas=> er sagte **ihm** etwas⁴*

Comme celui de l'allemand, le système de complémentation verbale de l'espagnol fonctionne selon un principe assez parallèle pour le nom et le pronom. Pourtant, le système repose en espagnol sur un principe très différent de celui de l'allemand. En espagnol⁵, la pronominalisation des compléments se différencie selon le caractère animé ou non animé du complément. Au contraire de l'allemand, il n'y a pas, dans la pronominalisation des compléments verbaux, de distinction claire entre complément direct et indirect puisqu'on a:

4. *vió a tu padre => **le** vió*
*dió a tu padre algo => **le** dió algo⁶*

En revanche on a, pour les compléments nominaux comme pour les compléments pronominaux, une distinction claire dans la pronominalisation des compléments de personne et de chose:

4 [il vit l'homme => il le vit]; [il dit qqch. à l'homme => il lui dit qqch.]

5 Je me réfère ici aux variétés les plus diffusées dans la langue familière en Espagne (leísmo). Merci à Bernard Py des multiples discussions que nous avons eues au sujet de la pronominalisation des compléments verbaux en espagnol et de sa supervision de mes exemples. Voir aussi Pottier (1972).

6 [il vit ton père => il le vit]; [il donna qqch. à ton père => il lui donna qqch.]

5. *vió el libro => lo vió*
vió a tu padre => le vió⁷

2. Quels principes de pertinence pour la pronominalisation en français?

En français, les raisonnements grammaticaux que l'on doit mettre en oeuvre pour organiser la complémentation verbale sont radicalement différents selon que les compléments sont des noms ou des pronoms.

Pour les noms, le système repose sur une opposition entre compléments sans préposition (direct) et compléments précédés d'une préposition (indirect):

6. *il vit ton père*
il parla à ton père
*il parla **de** ton père*

Pour les pronoms au contraire, il faut faire fonctionner en parallèle un raisonnement de type complément avec ou sans préposition **et** un raisonnement de type complément animé ou non animé:

7. *il parla de ton père => il parla de lui*
il parla de son problème => il en parla
il pensa à son père => il pensa à lui
il pensa à son problème => il y pensa

Il se trouve que d'une manière générale, dans les grammaires d'apprentissage que j'ai étudiées (et dont on trouvera les références en bibliographie), c'est le premier mode de raisonnement qui est privilégié. La progression est envisagée en commençant par l'opposition entre compléments direct et indirect, c'est-à-dire entre la série *le la les* et la série *lui leur*, comme si cette distinction était plus fondamentale que l'autre. Dans le même temps, elle est considérée comme si essentielle qu'on la suppose en général bien connue et que l'on n'insiste pas sur les modes précis de sa réalisation. En revanche, une autre distinction est mise en évidence: il s'agit de celle entre les pronoms toniques et atones qui, elle, est en général présentée comme tout à fait propre au français et partant, requérant des explications détaillées. Par ailleurs, une grande importance est donnée à la place du pronom: on insiste sur le caractère proclitique des pronoms atones et sur l'ordre direct, puis indirect, puis *en*, *y*.

Bien sûr toutes les grammaires que j'ai consultées mentionnent, à un moment donné, les oppositions basées sur le caractère animé ou non animé

7 [il vit le livre => il le vit]; [il vit ton père => il le vit]

du complément, pour les pronoms *en* et *y*, mais elles ne présentent pas en parallèle le raisonnement concernant la complémentation verbale et celui concernant le caractère animé ou non animé du complément. Seule de mon échantillon, la grammaire de Callamand (1987) met sur le même plan le fait que la forme du pronom personnel complément en français dépend de la construction verbale directe et indirecte **et** du caractère animé ou non animé du complément.

Il me semble pourtant que ce double raisonnement pourrait être exploité pour faire varier la présentation de la pronominalisation des compléments verbaux en français. La présentation qui s'organise autour d'une distinction première entre compléments sans préposition et compléments avec préposition doit avoir une pertinence maximale pour un germanophone dans la mesure où on y thématise à la fois les similarités et les différences avec l'allemand: similarité pour l'opposition complément d'objet direct et indirect, différences pour la place, l'ordre des pronoms personnels compléments et la distinction entre pronoms atones et toniques. Il n'est donc pas surprenant que ce soit celle qui est privilégiée par exemple dans Klein & Kleineidam (1983), grammaire destinée à des germanophones. Mais il est plus étonnant que bon nombre de grammaires de français langue étrangère (Mauger (1968), Delatour *et al.* (1991), de Meuron (1997), Judge & Healey (1983), par exemple) privilégient systématiquement cet angle d'explication.

3. Une présentation de la pronominalisation en français pertinente pour les hispanophones

Au contraire de ce que font ces différentes grammaires, qui semblent toutes prisonnières de la même appréhension du phénomène et partant, de la même progression, on pourrait construire une présentation qui s'organiserait en premier lieu autour de la distinction entre pronominalisation de compléments animés et non animés: on y commencerait par l'opposition entre *obéir à qqn* et *obéir à qqch*⁸ en présentant les paradigmes suivants:

8 Cette classe de verbes est présentée par Blanche-Benveniste *et al.* (1984) comme actualisant le paradigme de clitiques fondé sur les traits + ou - personnel. Je me distance ici de la terminologie de Blanche-Benveniste *et al.* parce que, à l'opposé de leur conception, je pose le problème en termes de pronominalisation de lexèmes et non pas de lexicalisation de pronoms. Envisager d'exploiter didactiquement les procédures heuristiques de description du français parlé mises sur pied par Blanche-Benveniste *et al.* dépasserait le cadre fixé à cet article. Il n'en reste pas moins qu'il serait intéressant de réfléchir à une présentation de la complémentation verbale qui partirait des paradigmes

8. *j'obéis à ma mère => je lui obéis*
il obéit à ses supérieurs => il leur obéit
9. *tu obéis à ton intérêt => tu y obéis*
nous obéissons à des impératifs financiers => nous y obéissons

A ce paradigme, on rattacherait la pronominalisation des compléments de lieu précédés de la préposition *à*:

10. *je suis née à New York => j'y suis née*
il va à Paris => il y va

Un des avantages de ce type de progression est d'aborder la pronominalisation sous un angle où il y a neutralisation du genre du complément, ce qui simplifie l'opération de pronominalisation.

Après avoir introduit l'opposition entre compléments animés et non animés, on peut présenter le cas des verbes comme *penser* pour lesquels vient se greffer sur l'opposition entre animé et non animé une opposition entre forme atone et forme tonique du pronom qui se matérialise de la manière suivante:

11. *il pense à ses enfants => il pense à eux*
je pense à ton problème => j'y pense

Les grammaires donnent souvent à croire qu'il s'agit là d'une classe fermée de verbes dont elles donnent la liste: par exemple chez Holmberg, Klum & Girod (1984): *être à, penser à, renoncer à, avoir affaire à*; chez Delatour *et al.* (1991): *être à, penser à, songer à, rêver à, faire attention à, tenir à* et les pronominaux: *s'intéresser à, s'attacher à, se joindre à, s'adresser à*⁹. Callamand (1987) laisse penser que la liste de ces verbes est ouverte. De Salins (1996) tente de son côté une explication de nature sémantique en opposant les verbes transitifs indirects «souples» aux transitifs indirects «rigides», ces derniers étant ceux dont la pronominalisation s'effectue en maintenant la préposition qui est alors suivie de la forme tonique du pronom. Le problème ici est posé par le caractère circulaire de la définition, un transitif indirect rigide se reconnaissant par le fait que la pronominalisation de son complément se fait par le maintien de la préposition suivie du pronom tonique.

pronominaux des verbes pour envisager, dans un second temps, les différents modes de lexicalisation de ces pronoms.

9 La raison de la présence de *être à* dans les listes mentionnées reste obscure à mes yeux: le seul cas où je peux à la rigueur imaginer une opposition entre animé et inanimé autour de *être à* serait le cas de *être à son amant (e) / être à son problème (= s'en occuper)* et j'ai, dans ce cas, des doutes sur la proportionnalité (dans le sens que donnent Blanche-Benveniste *et al.* (1984) à ce mot) entre *elle est à son problème* et *elle y est*.

Finalement, on peut se demander pourquoi on veut absolument voir dans ce fonctionnement un cas exceptionnel, puisque la pronominalisation des compléments nominaux introduits par la préposition *de* s'opère de la même manière:

12. *je parle de mon mari => je parle de lui*
je parle de mes soucis => j'en parle

Il vaut probablement mieux considérer que l'on a pour les compléments introduits par *à* deux cas concurrents et une source de difficulté évidente pour les apprenants.

A ce stade, on peut évidemment signaler que l'on rencontre en français:

13. *les enfants, je m'en occupe*
*cet enfant, on s'y est attaché*¹⁰

Une fois expliqué l'ensemble des implications de l'opposition entre compléments animés et non animés sur la pronominalisation, on peut mettre en avant l'autre raisonnement présidant à la pronominalisation des compléments: l'opposition entre compléments directs et indirects. Afin de donner plus de pertinence aux explications grammaticales pour des hispanophones, il faudra alors ne pas se contenter de mentionner la distinction entre complément direct et indirect en insistant uniquement sur les formes qui actualisent cette distinction. La distinction devra être thématifiée pour elle-même, par exemple en montrant le paradigme des verbes avec un complément animé sans préposition du type: *rencontrer qqn, imaginer qqn, abandonner qqn*, etc. opposé au paradigme constitué par les verbes avec complément toujours animé mais précédé de la préposition *à* du type: *mentir à qqn, rendre visite à qqn, plaire à qqn*, etc. De cette manière on montrera à l'étudiant hispanophone l'opposition entre *le rencontrer* et *lui mentir* en insistant sur le fait que *le* et *lui* renvoient tous deux à des personnes, que l'on est là dans un autre principe structurant la pronominalisation des compléments¹¹.

Le cadre que je viens d'esquisser pour la didactisation de la pronominalisation des compléments à l'intention des hispanophones inverse l'ordre habituel qui consiste à commencer par la différence entre *aimer qqn => l'aimer* et *parler à qqn => lui parler*. Mon hypothèse est que cet ordre, à ma connaissance jamais problématisé, est d'une grande pertinence pour les germanophones et d'une pertinence bien moindre pour les hispanophones.

10 Exemple emprunté à Callamand (1987).

11 De Salins (1996) remarque à juste titre que le mot *objet* dans la dénomination *complément d'objet direct* peut prêter à confusion et renvoyer au mot *chose*.

Sa prégnance pourrait s'expliquer par l'importance de l'allemand (et peut-être du latin) dans l'inconscient (et le conscient) de beaucoup de didacticiens et grammairiens (notamment suisses!), mais également par l'importance cruciale de notions telle que celle de complément d'objet direct (pensons à l'accord du participe passé avec *avoir*!) dans la grammaire française.

4. Réexamen de quelques erreurs d'apprenants dans le cadre esquissé

En retour, il est frappant de noter que les deux grands principes de pertinence du système de la pronominalisation du français interviennent également au moment de l'analyse des erreurs faites par certains apprenants. Ainsi une forme attestée:

14. *ce prof, je lui rencontre souvent au marché*

peut s'analyser si elle est produite par un apprenant hispanophone comme le transfert sur l'opposition *le/lui* de l'opposition entre complément animé et non animé alors que si elle est produite par un apprenant germanophone on aura tendance à y voir une interférence avec *jemandem begegnen*. En d'autres termes, pour une même erreur, on pourra penser à la surgénéralisation de l'opposition entre animé et non animé au moment du choix du pronom ou à la confusion entre compléments introduits avec ou sans préposition.

On rencontre très fréquemment chez les hispanophones des erreurs du type:

15. *L'homme a à parcourir un chemin difficile qui <lui> sépare de ses bonnes intentions¹²*
16. *Une simple idée peut <lui> séduire [l'être humain] et ainsi influencer son point de vue*

que l'on pourrait, dans l'absolu, attribuer à une méconnaissance du caractère direct de la complémentation mais qui me paraissent, de par leur fréquence même et en conformité avec le système de complémentation en espagnol, relever d'une surgénéralisation de l'opposition entre animé et non animé.

Ici l'analyse de l'erreur est décisive pour la remédiation: si mon hypothèse est juste, il faut redéfinir, auprès des auteurs de telles erreurs, le domaine exact de la pertinence de l'opposition animé-non animé pour la pro-

12 Les exemples 15 à 17 sont tirés de rédactions écrites d'étudiants hispanophones de niveau avancé. D'autres exemples de ce type sont cités chez de Salins (1996:38-39).

nominalisation des compléments en français. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'on pourra signaler que des verbes comme *séparer* ou *séduire* sont affectés de la construction directe en français.

Par ailleurs, il me semble que l'on observe chez certains apprenants hispanophones une stratégie de pronominalisation qui se base sur la surgénéralisation du paradigme des verbes du type *penser*: des erreurs du type de (17) invitent à cette hypothèse, en tout cas:

17. *tout le monde connaît à moi*

Le paradigme des verbes comme *penser* peut en effet être considéré comme l'archétype de l'articulation des deux principes de pertinence présidant à la pronominalisation en français: nécessité d'une complémentation par *à* et opposition entre compléments animés et non animés. De plus ce paradigme est (comme déjà signalé) parfaitement symétrique avec le paradigme des verbes construit avec *de*. Cette hypothèse est plus encourageante pour un enseignant que celle qui le ferait interpréter ce type d'erreurs comme une méconnaissance de la construction directe de *connaître* (méconnaissance qui pourrait être interprétée comme un indice d'un niveau très bas de compétence en français). Elle doit amener une plus grande efficacité dans la remédiation et permettre, sinon d'abandonner, en tout cas de mettre au second plan les fastidieuses répétitions du type: *attention en français on connaît qqn* ou *on séduit qqn!*

5. Pour une multiplicité d'approches des explications en grammaire

La réflexion menée ici sur la didactique de la pronominalisation des compléments en français à partir de quelques connaissances des systèmes de l'allemand et de l'espagnol devrait s'enrichir encore par la prise en compte d'autres langues. Par exemple, on pourrait tenir compte aussi, en abordant les pronoms réfléchis, du polonais, langue dans laquelle le pronom réfléchi ne se conjugue pas (voir Gniadek 1979:79). Une prise de conscience de l'existence en polonais d'une forme unique de pronominalisation réflexive *si* peut inviter l'enseignant de français langue étrangère à problématiser la conjugaison des pronoms réflexifs, phénomène qui pourrait paraître indigne d'être thématiqué à un niveau avancé. Cela évitera également de réduire des erreurs comme (18) à des étourderies:

18. *elle donne un sens à notre vie et nous permet de trouver notre place dans la société et de <se> réaliser*¹³

13 Tiré d'une rédaction d'une étudiante polonophone.

Par ailleurs, d'autres sujets grammaticaux devraient être reconsidérés de la même manière. Ce serait une façon de renouveler les descriptions grammaticales, la didactique et la remédiation dans certains domaines du français langue étrangère¹⁴.

Dans ce sens, les connaissances en langues étrangères des enseignants de français langue étrangère sont des atouts pour la construction d'une meilleure didactique. Elles peuvent leur permettre de s'inspirer de la manière dont les différentes langues résolvent un problème grammatical pour saisir d'autres principes explicatifs, d'autres cadres de pertinence. De cette manière, ce sera dans des grammaires de langues étrangères que l'enseignant de français trouvera des idées pour enseigner le français.

En définitive, si l'on admet l'idée qu'il n'y a pas **une** bonne manière d'expliquer un phénomène grammatical, mais qu'il faut multiplier les explications en faisant varier les angles d'attaque du phénomène en question, il est intéressant de s'inspirer de la manière dont les différentes langues encodent un phénomène grammatical pour diversifier les approches du problème en question.

Bibliographie

- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif, Hatier.
- Blanche-Benveniste, C., Deulofeu, J., Stéfanini, J., & Van den Eynde, K. (1984). *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français*. Paris: SELAF.
- Blumenthal, P. (1987). *Sprachvergleich Deutsch-Französisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Callamand, M. (1987). *Grammaire vivante du français*. Paris: Larousse.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Mattlé-Yeganeh, A., & Teyssier, B. (1991). *Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris: Hachette.
- de Meuron, L. (1997). *Grammaire française*. Neuchâtel: Messeiller SA, 13ème éd.
- de Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris: Didier / Hatier.
- Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain* (1997). Genève: Editions Zoé.
- Gniadek, S. (1979). *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Varsovie: Pafstwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Holmberg, P.O., Klum, A., & Girod, R. (1984). *Modern fransk grammatik*. Almqvist & Wiksell.
- Judge, A., & Healey, F.G. (1983). *A Reference Grammar of Modern French*. London: Edward Arnold.
- Klein, H.-W., Kleineidam, H. (1983). *Grammatik des heutigen Französisch*. Stuttgart: Klett.

14 La didactique des temps du passé en français serait, à mon sens, un bon candidat pour approfondir et affiner cette démarche.

Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Langue parlée, langue écrite*. Paris: Hachette.

Pottier, B. (1972). *Introduction à l'étude linguistique de l'espagnol*. Paris: Ediciones hispanoamericanas.