

Numéro 9 / Année 2016

# Synergies Espagne

Revue du GERFLINT

**Pour une contextualisation  
de la grammaire du français en Espagne**

Coordonné par M<sup>a</sup> Carmen Molina Romero  
et Javier Suso López



GERFLINT



# **Synergies Espagne**

numéro 9 / Année 2016

Pour une contextualisation de la grammaire  
du français en Espagne

**Coordonné par M<sup>a</sup> Carmen Molina Romero  
et Javier Suso López**



REVUE DU GERFLINT  
2016

## POLITIQUE EDITORIALE

*Synergies Espagne* est une revue francophone de recherches en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage et de la communication, aux travaux de didactique de la langue-culture française, aux approches musicales, linguistiques et culturelles.

Sa vocation et de mettre en œuvre, en Espagne, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux

**Libre Accès et Copyright :** © *Synergies Espagne* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La rédaction de *Synergies Espagne*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité : Annuelle**

**ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513**

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

### Président d'Honneur

Julio Murillo Puyal, Professeur émérite, Université Autonome de Barcelone, Espagne

### Rédactrice en chef

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

### Rédactrice en chef adjointe

Elena Moltó, Universitat de València, Espagne

### Secrétaire de publication

Julia Morillas Climent, Colegio Nuestra Señora de Loreto, Espagne

### Révision des résumés et traductions en anglais

Ángela Magdalena Romera Pintor, UNED, Espagne

### Titulaire et éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-lès-Moulins - France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

#### Siège de la rédaction en Espagne

Institut Français de Valence

C/Moro Zeit 6

46001 Valencia - Espagne

Contact : [synergies.espagne@gmail.com](mailto:synergies.espagne@gmail.com)

### Comité scientifique

Joaquín Díaz-Corrалеjo (Université Complutense de Madrid, Espagne), Brigitte Lépinette Lepers (Universitat de València, Espagne), Paul Rivenc (Université Toulouse-Jean Jaurès, France), Javier Suso (Université de Grenade, Espagne).

### Comité de lecture permanent

Belén Artuñedo Guillén (Université de Valladolid, Espagne), Françoise Olmo Cazevielle (Université Polytechnique de Valence, Espagne), Yves Loiseau (Université Catholique de l'Ouest, France), Ángela Magdalena Romera Pintor, (Université Nationale d'Éducation à Distance, Espagne), Pascal Sanchez (Centre International d'Études Pédagogiques, France), Mario Tomé (Université de León, Espagne), Jesús Vázquez Molina (Université d'Oviedo, Espagne), Jacky Verrier (Université Rovira i Virgili, Tarragone, Espagne).

### Évaluateurs invités pour ce numéro

Cécile Bruley (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3), Raphaële Fouillet (DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3), Ana Clara Santos (Université de l'Algarve, Portugal), Corinne Weber (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3).

### Patronages et partenariats

Institut Français d'Espagne (antenne de Valence), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT, avec le soutien de l'Université de Grenade (Espagne), Faculté de Philosophie et de Lettres, Département de Philologie Française et Groupe de Recherches Hum733 Philologie Française : Études Linguistiques et Littéraires.

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Espagne

<http://gerflint.fr/synergies-espagne>



## Indexations et références

Carhus+  
C.I.R.C. EC3metrics (Grupo B)  
Data.bnf.fr  
Dialnet  
DOAJ  
EBSCOhost : Communication Source  
Ent'revues  
ERIH PLUS  
Héloïse  
JournalBase (CNRS-INSHS)  
Journal Metrics (Scopus)  
JournalSeek  
MIAR  
Mir@bel  
MLA International Bibliography  
REDIB (CSIC)  
ROAD (ISSN)  
Scopus  
SJR SCImago (Scopus)  
SHERPA-RoMEO  
Ulrich's

*Synergies Espagne*, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Ethique et théorie de la complexité



# Pour une contextualisation de la grammaire du français en Espagne

Coordonné par M<sup>a</sup> Carmen Molina Romero et Javier Suso López

## Sommaire

<b>Javier Suso López</b> .....	<b>7</b>
Préface .....	
<b>M<sup>a</sup> Carmen Molina Romero</b> .....	<b>11</b>
De ce neuvième numéro .....	
<b>Laura Pino Serrano, Carlos Valcárcel Riveiro</b> .....	<b>17</b>
Los complementos del verbo en francés y su contextualización en las gramáticas locales españolas .....	
<b>Ángel Narro</b> .....	<b>35</b>
Constructions verbales intransitives avec préposition et grammaires françaises pour hispanophones (1970-2016) .....	
<b>Rafael Guijarro García</b> .....	<b>51</b>
La contextualisation du gérondif dans les grammaires du français publiées en Espagne .....	
<b>M<sup>a</sup> Carmen Molina Romero</b> .....	<b>67</b>
Le mode verbal en français et sa contextualisation dans des grammaires de français langue étrangère espagnoles .....	
<b>Lina Avendaño Anguita</b> .....	<b>83</b>
Le verbe français : les temps du passé .....	
<b>Virginia Iglesias Pruvost</b> .....	<b>95</b>
L'emploi des auxiliaires en français : description et contextualisation dans les grammaires éditées en Espagne, de 1970 à nos jours .....	
<b>Irene Valdés Melguizo</b> .....	<b>107</b>
La conjugaison des verbes dans les grammaires du français des XVIIe et XVIIIe siècles .....	
<b>Javier Suso López</b> .....	<b>123</b>
La conjugaison des verbes dans les grammaires du français des XIXe et XXe siècles .....	
<b>Leire Ruiz de Zarobe</b> .....	<b>143</b>
La grammaire française dans quelques manuels de Français Langue Étrangère: quelle approche du « discours rapporté » ? .....	
<b>Arrate Aldama Epelde</b> .....	<b>161</b>
Les verbes français dans le matériel pédagogique des <i>Ikastolas</i> du Pays Basque .....	

<b>Mercedes Banegas Saorín</b> .....	<b>175</b>
Quand les proverbes français explicitent l'humain par le biais pronominal (qui/on) ou nominal (homme/femme)	

### **Annexes**

Profils des auteurs .....	<b>195</b>
Projet pour le n° 10 / 2017 : <i>Musique, Théâtre et Didactique de la Langue-Culture Française</i> .....	<b>199</b>
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Espagne</i> .....	<b>203</b>
Le GERFLINT et ses publications .....	<b>207</b>



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## Préface

**Javier Suso López**

Université de Granada, Espagne

jsuso@ugr.es

Ce numéro est consacré à l'étude des formes observables de contextualisation de la grammaire du français dans des ouvrages de grammaire française ou de français langue étrangère (manuels, matériel divers) édités en Espagne, ou celles mises en relief par les professeurs eux-mêmes au cours de leur pratique enseignante. L'objectif est de rendre compte, d'un côté, des phénomènes d'« adaptation » de la grammaire française d'une manière spécifique (dans un pays, par rapport à la langue des apprenants), et, de l'autre, des descriptions elles-mêmes qui marquent un « écart » par rapport aux grammaires de référence du français éditées en France, de langue maternelle ou de langue Étrangère, de les identifier, de les décrire, de les typologiser et d'y réfléchir dans le but final de constituer une grammaire française pour hispanophones. Il se situe ainsi dans le sillon d'une série d'ouvrages qui, depuis une vingtaine d'années, ont constitué ce domaine de recherche (J.-C. Beacco, 1991 et 2010 ; Beacco et Porquier, *Langue Française*, 2001, n° 131 ; Beacco, *Langages*, 2004, n° 154 ; Beacco *et al.*, *Langue Française*, 2014, n° 181), et des travaux entrepris au sein du groupe GRAC-DILTEC (Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

Par grammaire, nous entendons la « catégorie éditoriale d'ouvrages de synthèse, destinés à une utilisation autodidacte ou en parallèle avec un enseignement, pour des apprentissages systématiques ou des consultations occasionnelles, à l'intention des locuteurs natifs ou à des non natifs » (Beacco *et al.*, *Langue Française*, 2014 : 3) : bien sûr, dans le cas de ce numéro, il s'agit uniquement des ouvrages adressés à des non natifs français, possédant l'espagnol comme langue maternelle. De leur côté, les manuels de FLE contiennent des explications de grammaire au sein des différentes unités didactiques, et s'accompagnent généralement d'un précis grammatical comme annexe. Quant aux représentations que les enseignants se construisent de la grammaire (Woods, 1996) et les pratiques qui en dérivent, nous n'avons plus à en montrer l'intérêt pour le domaine de la « contextualisation », ayant été catégorisées par les recherches citées, à l'aide de la notion des « savoirs d'expertise professionnel ». Souvent également, les auteurs des manuels et/ou des grammaires elles-mêmes laissent transparaître un « discours » à propos de leur description grammaticale qu'il est intéressant de mettre en relief.

Les études portent principalement sur la période actuelle, étant donné que la *Ley General de Educación* (1970) marque un tournant en ce qui concerne l'étude des langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire en Espagne, et un essor dans les publications pour l'enseignement du français (grammaires et manuels) ; cependant, certaines études établissent un « horizon de rétrospection » pour certains points grammaticaux.

La méthode de travail mise en œuvre par les auteurs est à fois descriptive et contrastive, dans une double mise en rapport : tout d'abord, entre une description et/ou explication d'un point de grammaire donné (issue de la « grammaire » française) et celle proposée par les ouvrages grammaticaux édités en Espagne (grammaires, manuels, propositions d'enseignants) ; ensuite, entre cette description/explication contextualisée et les représentations grammaticales des apprenants potentiels (dans de différentes situations d'apprentissage et niveaux de compétence linguistique), c'est-à-dire, leur « culture grammaticale », construite à travers leur grammatisation en langue maternelle et l'apprentissage d'autres langues étrangères.

L'élaboration d'un « savoir grammatical » contextualisé est le but de ces recherches. Mais au-delà de ce but précis, ce nouveau « savoir » doit favoriser une compréhension plus aisée des mécanismes des divers aspects linguistiques du français : phonétiques et phonologiques, morphologiques, syntaxiques, discursifs, textuels, sémantiques, pragmatiques. Associer l'enseignement du français à une contextualisation des descriptions grammaticales suppose un énorme atout, puisqu'il permet de mieux cibler, et donc mieux décrire, certains problèmes récurrents traditionnellement peu abordés ou même ignorés dans les ouvrages de grammaire langue étrangère.

Mais aussi, les auteurs prétendent un deuxième axe applicateur à leurs recherches. La méthode de travail descriptive et contrastive doit être couplée à une conception constructiviste des règles grammaticales (H. Besse, *Documents*, 2001 : 150), partant du fait que la grammaire est toujours en construction puisque susceptible de s'enrichir des différents apports plurilingues et notamment de la culture métalinguistique locale (contextualisation). Les descriptions grammaticales doivent être ainsi conçues en tant que « propositions d'ordre hypothético-déductif » (ib.), que les professeurs et apprenants eux-mêmes doivent coupler à leurs propres représentations grammaticales, selon un modèle dynamique - et non pas statique - de construction du savoir.

Cette contextualisation doit ainsi favoriser une pratique enseignante où l'observation réfléchie de la langue et la conceptualisation par l'apprenant du fonctionnement de la langue deviennent un atout central dans l'apprentissage linguistique.

Elle prolonge la notion de l'*awareness of language* (Hawkins, 1984), « qui implique activement l'apprenant dans l'exploration de la langue maternelle puis dans celle de la langue cible à travers une série d'activités cognitives (observation de la langue et recherche des régularités ; comparaison du fonctionnement de la langue maternelle avec celui de la langue cible ; formulation des règles de fonctionnement), et cela, à partir de son expérience et de ses connaissances linguistiques, et de son potentiel métalinguistique » (Verremann, *Bulletin APLV*, 1996, 53).





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## De ce neuvième numéro

**M<sup>a</sup> Carmen Molina Romero**  
Université de Grenada, Espagne  
cmolina@ugr.es

Le présent numéro de la revue *Synergies Espagne* est né d'une première approche des travaux réalisés par le Groupe GRAC-Espagne<sup>1</sup> portant sur la contextualisation des grammaires FLE publiées en Espagne. Qu'est-ce que ces grammaires apportent de spécial à la description de la langue française pour s'adapter à des apprenants hispanophones ?

Toute grammaire du FLE est par nature et par définition également une grammaire du français « générale », dont les règles sont évidemment valables pour les francophones aussi. Elles deviennent dans le présent numéro un domaine de recherche particulièrement fécond grâce à l'approche contrastive et à l'expertise acquise sur le terrain qu'elles apportent.

Les grammaires FLE se contentent généralement (pour des raisons dues souvent à la tradition de l'enseignement de la grammaire) de reprendre, avec peu d'adaptations, le contenu des manuels prévus pour l'enseignement du français langue première, et abordent de façon très succincte ou bien ignorent complètement certains phénomènes qui provoquent de nombreuses difficultés aux allophones.

Nous cherchons dans notre analyse la trace de ce qu'elles remettent en cause, ces règles grammaticales « non classiques » qu'elles font ressortir en vue de faciliter la compréhension du système de la langue française tout en favorisant son apprentissage dans une contextualisation hispanophone.

L'ensemble des recherches du Groupe Grac-Espagne sont destinées à figurer dans une grammaire FLE en ligne qui mettra en valeur ces adaptations pour les diverses langues de contexte et répondra aux interrogations réelles des apprenants de FLE.

Dix articles figurant dans le présent numéro de *Synergies Espagne* traitent des contextualisations touchant le verbe dans toutes ses dimensions : morphologie flexionnelle et syntaxe verbale. Les temps, l'aspect et le mode aussi bien que les constructions verbales à prépositions y sont analysés dans des grammaires éditées en Espagne. Le corpus objet d'étude retenu concerne les grammaires françaises publiées depuis 1970. La date choisie marque un tournant dans l'enseignement

des langues étrangères en Espagne, puisqu'elle coïncide avec la Ley General de Educación espagnole, et par la suite, avec un essor des publications destinées à l'apprentissage de la langue étrangère. Nous avons retenu les titres suivants :

- Cantera, J., Vicente, E. de. (1974). *Gramática francesa [en cuadros esquemáticos]*. Madrid : Ediciones y Publicaciones españolas, S. A. Réd. 1986, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Capelle, G. et al. (1981). *Gramática básica de la lengua francesa*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A. Première édition Paris: Librairie Hachette, 1979.
- Dulin, N. et al. (2007). *L'essentiel. Français Langue Étrangère*. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Echeverría Pereda, E. (2007). *Manual de gramática francesa*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Fernández Ballón, M., Monnerie-Goarin, A. (1987). *Gramática esencial de francés*. Paris: Librairie Larousse. Imprimé en Espagne par Artes Gráficas Toledo.
- Otto, E., Kordgien, G. 1999. *Gramática sucinta de la lengua francesa*. Barcelona : Herder. 28e ed.

Laura Pino et Carlos Valcárcel s'intéressent à la complémentation verbale dont les enjeux grammaticaux posent des problèmes réels aux apprenants hispanophones aussi bien par les hésitations terminologiques que par l'absence de correspondances exactes d'une langue à l'autre. Du complément d'objet direct ou indirect au *complemento directo* et au *complemento indirecto* ou *complemento de atribución o segundo* en espagnol, il n'y a pas seulement un changement de terminologie mais encore celui de la catégorie de la transitivité elle-même. Les auteurs de l'article relèvent des procédés de contextualisations dans une dizaine de manuels, tels que l'utilisation de la L1 ou maternelle comme métalangue, des activités de sensibilisation interlinguistique pour activer une grammaire déductive, le discours contrastif et finalement les adaptations elles-mêmes du discours grammatical à celui de la L1. Ils constatent leur hétérogénéité et qu'elles restent, en général, assez timides reproduisant la plupart du temps un discours franconcentrique.

L'article d'Ángel Narro s'occupe aussi de la complémentation s'intéressant aux constructions verbales à préposition. Il constate le calque généralisé de ce morphème grammatical de la langue maternelle. Cette contagion interlinguistique est d'autant plus forte qu'elle se produit entre verbes lexicalement proches (*penser à - pensar en*). L'approche contrastive de ces constructions n'est abordée, dans le corpus de grammaires FLE analysées, le plus souvent, qu'à travers l'usage des prépositions à ou *de*, sans tenir compte que ce phénomène touche aussi d'autres

prépositions et qu'il relève de la syntaxe verbale. Les prépositions sont un maillon faible pour l'apprenant de FLE, en tant que mots grammaticaux servant à lier, ils sont jugés à tort moins importants que d'autres éléments du discours et leur maîtrise totale reste toujours difficile. L'auteur remarque l'importance de la préposition pour déterminer la valeur sémantique du verbe à double construction et la nécessité de saisir simultanément ces éléments.

On lira avec profit l'analyse de **Rafael Guijarro García** sur les formes impersonnelles et invariables du gérondif et du *gerundio*, qui malgré une terminologie homogène n'ont pas d'équivalence exacte en français et en espagnol. Le gérondif devient un piège récurrent pour les apprenants hispanophones et demande bel et bien une contextualisation grammaticale du phénomène. À nouveau, il ne se produit qu'une tentative hétérogène de contextualisation du gérondif français : Les grammaires FLE analysées ne retiennent pas toutes les différences syntaxiques et sémantiques : à savoir le critère de coréférence des sujets et celui de la simultanéité nécessaire des actions entre gérondif français et le verbe principal. L'auteur met en évidence que la concurrence du gérondif avec le participe présent, souvent aussi à l'origine des erreurs des hispanophones, n'est pas non plus abordée.

**M<sup>a</sup> Carmen Molina Romero** nous propose une vue d'ensemble sur la description des modes français dans les grammaires FLE pour hispanophones. Sous des présentations assez traditionnelles, elle remarque l'hétérogénéité des étiquettes modales et le rétrécissement que subit la présentation du subjonctif français dans les tableaux de conjugaison. Les modes sont présentés dans ces ouvrages comme des étiquettes à classer les temps d'après certaines attitudes chez le locuteur, sans entrer dans une véritable analyse des équivalences. Il serait souhaitable d'envisager pour les hispanophones les structures où le mode subjonctif en espagnol correspond en français à un indicatif. Ces contextualisations dans les grammaires FLE se trouvent à peine décrites et il faut les chercher, le cas échéant, à différents chapitres (locutions conjonctives et la subordination). Il devient important de remarquer, sans doute, la correspondance et le rapport étroit entre le futur français et le subjonctif espagnol pour envisager l'action verbale comme potentiellement réalisable.

**Lina Avendaño Anguita** choisit la contextualisation relative aux temps verbaux du passé en français. Alliant les domaines du descriptif et du contrastif, elle décortique les valeurs du *passé simple*, du *passé composé*, du *pretérito perfecto simple* et du *pretérito perfecto compuesto*. Elle insiste sur le contraste entre un usage normatif de ces temps d'un point de vue morphologique et chronologique et celui qui se produit lors de la mise en discours. Elle constate ainsi que *passé simple* et *passé composé* ne sont pas assimilables à leurs homologues espagnols. Si le *pretérito perfecto simple* peut certainement assurer l'enchaînement linéaire et causal

d'évènements de faits du passé comme le *passé simple*, il se prête à des emplois moins rigides que celui-ci : d'abord parce qu'il est couramment utilisé à l'oral et peut actualiser des valeurs affectives, de négation, d'antériorité immédiate par rapport à l'action principale, mais surtout parce que le *preterito perfecto simple* entre en concurrence avec le *preterito perfecto compuesto* là où le français exclut nécessairement le *passé simple*.

**Virginia Iglesias Pruvost** se penche sur la contextualisation d'un point clé de la conjugaison française : les temps composés et le choix de l'auxiliaire. *Avoir* ou *être*, choix difficile pour tout apprenant de FLE qu'elle tente d'adapter aux besoins réels des hispanophones. Les grammaires FLE espagnoles proposent une théorie standard des auxiliaires français de manière récurrente, faisant appel tour à tour à des critères hétérogènes : la fréquence (*avoir* est l'auxiliaire par excellence), des critères sémantiques (verbes de mouvement ou de changement d'état) et syntaxiques (verbes transitifs directs et intransitifs). Elle constate qu'il faudrait sans doute nuancer certaines affirmations, à commencer par le fait que l'auxiliaire *être* n'est pas aussi minoritaire qu'il semblerait car c'est l'auxiliaire des verbes pronominaux. Les critères syntaxiques s'avèrent, une fois de plus, plus efficaces que les sémantiques pour rendre compte du changement d'auxiliaire, mais plus difficiles à manier par les apprenants qui devraient posséder des notions grammaticales de base sur les différents types de complément du verbe.

L'étude d'**Irene Valdés Melguizo** prend une dimension diachronique : elle analyse la conjugaison française à la lumière des différentes approches grammaticales du XVIIe et du XVIIIe, avant qu'elle ne se fixe, à coups de décrets ministériels, dans un cadre grammatical stable au XIXe. Le métalangage, les types de verbes, l'organisation temporelle et modale, la syntaxe du verbe sont autant d'instruments théoriques pour décrire la réalité langagière que d'instruments pratiques, servant à l'amélioration de l'apprentissage de la langue. L'analyse des grammaires françaises éditées en France et en Espagne au XVII et XVIII s. mettent en évidence deux grandes différences avec la grammaire scolaire: les ordres ou groupes verbaux et la distinction entre temps primitifs et temps dérivés, dans une perspective visant surtout à l'apprentissage de la morphologie verbale à partir d'un nombre réduit de formes et de procédés de formation.

**Javier Suso** prend le relais de cet examen à dimensions historiques de la conjugaison des verbes français se rapportant à un corpus de grammaires françaises éditées en France et en Espagne, le long des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Les écarts repérés par rapport à la description traditionnelle des groupes verbaux en fonction de la terminaison de l'infinitif sont fondés sur une perspective phonétique des variations du radical et des terminaisons. La dimension phonétique vient bouleverser et simplifier l'appréhension de la morphologie verbale. L'auteur constate la faible répercussion de cette perspective dans les savoirs scolaires.

**Leire Ruiz de Zarobe** aborde le discours rapporté dans un corpus de manuels de FLE de niveau B2 et revendique la nature pleinement discursive de ce phénomène. Les critères de transformation grammaticale sont subordonnés aux critères énonciatifs de la situation rapportante. Elle met en question que le discours rapporté soit approché presque toujours comme une transformation opérée à partir du discours direct et qu'il soit présenté aux apprenants sous forme d'exercices de transformation ou transposition à partir de celui-ci. Même si parfois le parcours inverse est aussi envisagé dans ces ouvrages -reconstruction du discours direct à partir d'une suite d'énoncés en discours indirect-, elle constate que l'apprenant se trouve face à des choix multiples dans les deux cas, puisque l'enjeu linguistique ne consiste pas à formuler une phrase à partir d'une autre phrase, mais à créer un discours à partir d'une situation d'énonciation différente.

**Arrate Aldama Epelde** contextualise dans la réalité plurilingue et pluriculturelle du Pays Basque son approche à l'enseignement des verbes français, dans le cadre du projet *Eleanitz-Français des ikastolas*. A partir de la méthode *En français aussi* (Elorza et al., 2012-2013) utilisée officiellement dans l'enseignement secondaire obligatoire basque jusqu'au niveau A2, elle dégage certaines lignes méthodologiques de ce projet plurilingue qui réintroduit le français comme quatrième langue. Elle examine comment et quand les différents temps verbaux sont introduits constatant que, si bien cette méthode suit le modèle des méthodes FLE classiques, elle introduit néanmoins des références aux langues autochtones pour expliquer des notions grammaticales acquises chez l'apprenant basque-espagnol.

**Mercedes Banegas Saorín** met en lumière la richesse grammaticale, humaine et culturelle des proverbes d'un grand intérêt pour la grammaire contextualisée. Elle nous offre en effet une recherche approfondie sur la syntaxe des proverbes en langue française introduits par un pronom ou un syntagme nominal, en liaison permanente avec le genre et le comportement humains. C'est l'occasion, pour le lecteur, de suivre structuration grammaticale des proverbes et explicitation de l'humain au moyen de ce type d'énoncés dont l'auteur propose un classement. Celui-ci nous livre également une approche contrastive des proverbes dans plusieurs langues romanes y compris l'espagnol.

#### Note

1. Groupe de recherche dépendant du DILTEC-GRAC : Grammaires et contextualisations. <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp> [consulté le 30 juin 2016]





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

# Los complementos del verbo en francés y su contextualización en las gramáticas locales españolas

**Laura Pino Serrano**

Universidade de Santiago de Compostela, Espagne  
laura.pino@usc.es

ORCID ID: 0000-0003-1276-0966

**Carlos Valcárcel Riveiro**

Universidade de Vigo, Espagne  
carlos.valcarcel@uvigo.es

ORCID ID: 0000-0003-1123-5211

Reçu le 28-03-2016 / Évalué le 03-05-2016 / Accepté le 30-06-2016

## Les compléments du verbe en français et leur contextualisation dans les grammaires locales espagnoles

### Résumé

L'objectif de cette étude consiste en l'analyse de la complémentation verbale dans dix manuels de grammaire du français publiés en Espagne pendant les 30 dernières années afin d'observer leur degré de contextualisation. Il s'agit d'un sujet particulièrement controversé et d'une certaine difficulté pour les étudiants de français langue étrangère, étant donné les constantes hésitations terminologiques et les définitions parfois contradictoires ou non coincidentes dans les deux langues. Nous insistons spécialement sur quelques procédés de contextualisation identifiés dans les différents textes: utilisation de la L1, activités de sensibilisation interlinguistique, discours contrastif et adaptations du discours grammatical.

**Mots-clés:** grammaire, contextualisation, complément d'objet direct, complément d'objet indirect, français langue étrangère (FLE)

### Resumen

El objetivo de este estudio consiste en el análisis de la complementación verbal en diez manuales de gramática del francés publicados en España en los últimos 30 años con el fin de observar su grado de contextualización. Se trata de un tema especialmente controvertido y con cierta dificultad para los estudiantes españoles de francés lengua extranjera debido a las constantes vacilaciones terminológicas, además de las definiciones a veces contradictorias o no coincidentes en ambas lenguas. Insistimos especialmente en algunos procedimientos de contextualización identificados en los diferentes textos: uso de la L1, actividades de sensibilización interlingüística, discurso contrastivo y adaptaciones del discurso gramatical.

**Palabras clave:** gramática, contextualización, complemento directo, complemento indirecto, francés lengua extranjera (FLE)

## Verbal complements in French and their contextualisation in local Spanish grammars

### Abstract

The purpose of this study is to analyze how verbal complementation is covered in ten grammar textbooks published in Spain in the last 30 years, focusing chiefly on their degree of contextualization. This is an especially controversial issue producing some difficulty in Spanish students studying French as a foreign language, due to ongoing terminological hesitations and to the occurrence of contradictions and mismatches between both languages. We put special focus on some contextualizing processes identified in these textbooks: the use of the L1, the activities to promote interlingual awareness, the contrastive discourse and the adaptations introduced in the discourse on grammar.

**Keywords:** grammar, contextualization, direct object, indirect object, French as a foreign language

### 1. Presentación

La presente contribución parte de un trabajo conjunto realizado en el marco de la red de investigadores GRAC (*Grammaire et contextualisation*) sobre la contextualización de las gramáticas de aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) para hispanohablantes. Nuestro análisis se centra en los complementos argumentales del verbo, es decir, aquellos cuya presencia en la oración viene exigida formal y/o semánticamente por el predicado verbal. En base a una selección de obras incluidas en el corpus establecido por la sección española de GRAC, analizaremos el tratamiento de dichos complementos atendiendo a diferentes aspectos relacionados con la contextualización tanto de la teoría como de los usos gramaticales de la lengua francesa.

En primer lugar, se abordarán varias cuestiones metodológicas referentes a la selección de obras dentro del corpus y a la delimitación de las categorías de análisis. Seguidamente, se presentará el estudio realizado prestando especial atención a la definición y caracterización de los complementos verbales en los diferentes manuales de gramática, así como al peso que tienen estos constituyentes en cada uno de ellos. A continuación, completaremos nuestro análisis con una serie de reflexiones sobre los procedimientos de contextualización identificados en los diferentes textos. Finalizaremos el estudio con las oportunas conclusiones de los distintos aspectos analizados.

Tomando como lengua de partida el francés, y tal y como hemos señalado, nos ceñiremos en este trabajo al estudio y análisis de los complementos argumentales

de objeto directo e indirecto (COD y COI), aunque en alguna ocasión haremos referencia a otros posibles argumentos del verbo. Nos hemos impuesto estas delimitaciones porque resulta difícil abordar en una única contribución de estas características los diferentes constituyentes funcionales que son susceptibles de completar al verbo.

## 2. Metodología

Tanto en el marco metodológico como en el conceptual, este trabajo sigue las pautas establecidas en el seno de la red GRAC para estudiar las contextualizaciones en las gramáticas locales del francés (Beacco, J.-C. *et al.*, 2014 : 5-7). Así, se opera aquí con un concepto de contextualización entendido como el conjunto de modificaciones o reformulaciones del discurso de las gramáticas académicas del francés que realizan los agentes pedagógicos (profesorado, editoriales, etc.) de esta lengua en función de las representaciones metalingüísticas de los aprendientes para facilitar el aprendizaje de estos. Esta idea de contextualización está ligada a la de *contexto*, definido por Beacco *et al.* (2014 : 10) como «*un espace de contacts entre la réflexion didactique scientifique/universitaire sur les enseignements de langue et l'espace sociétal où ceux-ci sont organisés, appréhendés dans ses dimensions de cultures (méta)linguistiques et éducatives*». Es decir, los lugares donde se desarrollan procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras están vinculados a determinadas tradiciones y representaciones gramaticales compartidas por estudiantes y profesores.

1. En cuanto a la metodología, se sigue también el procedimiento de la red GRAC, resumido por Beacco y otros autores (2014 : 6-7) en cinco fases:
2. Definición de un corpus de gramáticas locales recientes.
3. Selección de gramáticas francesas como punto de referencia para identificar desviaciones en las gramáticas locales
4. Análisis del discurso gramatical e identificación de los procedimientos de contextualización.
5. Análisis y clasificación de estos procedimientos.
6. Relación de los procedimientos de contextualización analizados con la cultura metalingüística de los estudiantes y las representaciones de sus dificultades por parte del profesorado.

### 2.1. Definición del corpus

La lista de obras seleccionadas para nuestro estudio consta de 10 títulos<sup>1</sup> que responden al siguiente criterio: se trata de manuales de gramática publicados o

reeditados en España en los últimos 30 años<sup>2</sup> que encontramos disponibles para su consulta en las bibliotecas universitarias de Galicia. Su perfil y objetivos son también variados: algunas están pensadas para la consulta de profesores y estudiantes (*Capelle, Cantera, Fernández-Ballón, Dificultades, Larouse, Echeverría*), otras son susceptibles de ser utilizadas en el aula (*Otto-Kordgien, Liria, Dulin, Job*).

Por lo que respecta al tema concreto de nuestro trabajo, hemos de señalar el carácter particular de dos de las obras elegidas; en primer lugar, *Liria* (2010), limitada a los niveles A1 y A2 del MECRL, no aborda el tema de los complementos del verbo, ni tan siquiera en el capítulo de los pronombres personales. En éste se tratan únicamente las formas pronominales en función de sujeto, lo que nos obliga a excluir esta obra de nuestro análisis. En el caso del manual *Otto-Kordgien*<sup>3</sup>, si bien la edición manejada es la 31ª que data de 1999, la 1ª edición de esta gramática es de 1904, es decir, anterior a todas las corrientes contemporáneas gramaticales y lingüísticas. Esto se refleja claramente en el uso de categorías de la gramática clásica, con calcos como la constante alusión a la declinación y a los casos. Aunque se da entender que las sucesivas ediciones se han actualizado, no es así al menos en el caso de los complementos del verbo.

## 2.2. Gramáticas de referencia

Las obras gramaticales que hemos utilizado como referencia para detectar las posibles desviaciones en el discurso gramatical de las obras de nuestro corpus son para el caso del francés: *Le bon usage. Grammaire française* (Grevisse et Goosse, 2008), la *Grammaire méthodique du français* (Riegel et al., 2009), la *Grammaire de la phrase française* (Le Goffic, 1993), la *Grammaire du français* (Denis et Sancier-Chateau, 1994) y la *Grammaire critique du français* (Wilmet, 2003). Por lo que se refiere a la lengua española, además de alguna referencia muy concreta, debido a cuestiones terminológicas, a los *Estudios de gramática funcional del español* y a la *Gramática de la lengua española* (Alarcos Llorach, 1970 y 1994 respectivamente), hemos centrado nuestra atención en las gramáticas publicadas bajo el auspicio de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), algunas de ellas bastante recientes: *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol II: las construcciones sintácticas fundamentales* (Bosque y Demonte, (dirs) 1999), *Nueva gramática de la lengua española. Vol 2: Sintaxis* (RAE, 2009) y *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (RAE, 2010).

En el caso del francés, se hace especial hincapié en cuestiones relacionadas con la construcción y delimitación de los distintos constituyentes funcionales de la oración, así como en los criterios y tests empleados para su caracterización funcional. Para

el caso de los COD y COI, las gramáticas francesas parten de la noción semántica de complemento de objeto, que luego escinden, basándose fundamentalmente en la construcción [+/- preposición], en complemento de objeto directo e indirecto, y de ahí la consideración casi generalizada<sup>4</sup> de una transitividad directa y otra indirecta. Por el contrario, en las gramáticas españolas se incide más en la pronominalización en *lo(s) ~ la(s)*, además de en la transitividad y la pasivización para caracterizar el complemento directo (CD) frente al indirecto (CIND). Se restringe este último al caso de segmentos precedidos de la preposición *a* (y con algunos verbos también *para*), estableciendo como criterio principal de identificación la sustitución pronominal mediante los clíticos dativos *le ~ les*.

### 2.3. Clasificación de los procedimientos de contextualización

Según Delbarre (2013: 123), la contextualización de la gramática conlleva llevar a cabo una apertura pedagógica para movilizar la competencia intercultural. Más allá de la brevedad, la simplificación del discurso o del uso de ejemplos<sup>5</sup>, se han identificado en las gramáticas locales diferentes procedimientos de contextualización. Sin embargo, todavía no existe una clasificación exhaustiva de los mismos. Así, para llevar a cabo el presente análisis, elaboramos una lista de procedimientos a partir de varios autores francófonos que estudiaron estas contextualizaciones de manera más o menos sistematizada (Beacco, 2010 ; Beacco *et al.*, 2014 ; Delbarre, 2013; Fouillet, 2014a, 2014b). Los modos de contextualización identificados para nuestro análisis son cuatro:

*Empleo de la L1.* Además de poder usar la L1 como metalengua, las gramáticas pueden recurrir a la traducción a esta lengua de los ejemplos o de las formas gramaticales incluidas en las tablas, así como al diseño de diferentes actividades que impliquen la traducción directa o inversa.

*Sensibilización lingüística* de la L2 mediante actividades de lo que se viene llamando *gramática deductiva*, es decir, basadas en la realización de hipótesis y el descubrimiento de reglas gramaticales por parte del aprendiente mediante su exposición a aducto auténtico en la L2. El objetivo de estas actividades, también inspiradas en la metodología *Éveil aux langues*, es fomentar la reflexión autónoma del alumno para que construya su propia conciencia lingüística de la L2 (Delbarre, 2013 : 122).

*Discurso contrastivo.* Utilizando diferentes fórmulas, se comparan las dos lenguas para fomentar la transferencia positiva entre ellas y evitar la negativa, es decir, las interferencias de la L1 en la L2. Además de estas comparaciones sistémicas

divergentes o convergentes, las gramáticas locales también pueden recurrir a descripciones invertidas, en las que se presenta primero el funcionamiento de la L1.

*Adaptaciones del discurso gramatical académico.* La gramáticas locales también pueden contener modificaciones del discurso gramatical de la L2 en función de la tradición gramatical de la L1. Algunas obras importan términos específicos de las gramáticas de la L1 para designar conceptos de la gramática francesa, otras incluso pueden llegar a operar con conceptos de las gramáticas de la L1 no utilizadas en la gramática académica del francés. Es lo que Fouillet (2014b: 30-32) denomina *transferencia clasificatoria*. Además, esta autora también identifica *redistribuciones categoriales*, es decir, descripciones conjuntas de elementos que habitualmente se tratan por separado en las gramáticas de la L2. Estas redistribuciones suelen agrupar regularidades que son significativas para los estudiantes del francés como lengua extranjera pero que, por alguna razón, no se consideran relevantes en la tradición gramatical francesa (Beacco, 2010 : 43 ; Fouillet, 2014b : 30-32).

### 3. Consideraciones teóricas

Antes de abordar los modos de contextualización concretos en las gramáticas de nuestro corpus en lo que se refiere a los complementos argumentales del verbo, es necesario revisar cómo se categorizan estos en las tradiciones gramaticales hispana y gala. Además de las diferencias estructurales entre la L1 y la L2, los procedimientos de contextualización de las gramáticas locales responden a divergencias entre los discursos metalingüísticos de las tradiciones gramaticales de ambas. Como se sabe, la representación metalingüística de los estudiantes, modelada durante su proceso de gramaticalización escolar en la L1, influye en el proceso de adquisición de la L2 mediante procesos de transferencia positiva y negativa. Precisamente, para evitar estos últimos y facilitar la construcción de una conciencia lingüística de la L2 por parte del estudiante, se recurre en manuales y gramáticas locales a diferentes estrategias de contextualización que también afectan, como veremos, a las clasificaciones y caracterizaciones gramaticales (Delbarre, 2013 : 122-123 ; Fouillet, 2014b : 20).

En el caso que nos ocupa, el centro del problema estriba en que se usa una terminología idéntica o, en todo caso, muy parecida, pero que no siempre es conceptualmente coincidente en ambas tradiciones gramaticales, lo que puede dar lugar a interpretaciones confusas en muchas ocasiones. A ello también contribuye, especialmente en la tradición francesa, la combinación de definiciones formales y semánticas a la hora de caracterizar los diferentes constituyentes funcionales de la oración. La falta de armonización y de coordinación, a pesar de los proyectos

emprendidos o en vías de realización, parece evidente y se refleja no sólo en las gramáticas más teóricas (*savantes*) de ambas lenguas, sino también en los manuales y métodos utilizados para la enseñanza del FLE y del ELE en los distintos niveles de enseñanza (primaria, secundaria, universidad).

Centrando nuestra atención en los dos complementos del verbo que nos ocupan, observamos lo siguiente:

El CD es definido y caracterizado en español por la transitividad, la pasivización y la pronominalización, mientras que en francés es a partir de la noción de objeto y de la construcción (-preposición), definición que no es válida en español por existir complementos directos preposicionales<sup>6</sup> con sustantivos [+animado]. Todo ello explica que en francés se hable de *complemento de objeto directo* y en español generalmente de *complemento directo* (CD).

Por lo que se refiere al COI, el principal obstáculo reside en el hecho de que la tradición gramatical francesa registra varias subcategorías diferentes para referirse al mismo constituyente funcional: complemento de objeto indirecto, complemento de atribución (CAtr.) y/o complemento de objeto segundo (COS). Esta clasificación se basa únicamente en diferencias de esquema sintáctico en el caso de COI/COS, según se trate de un esquema bi o triactancial, o semántico para el CAtr., según el tipo de verbo: comunicación y donación (*dar, decir* etc.).

En español, por el contrario, el llamado complemento indirecto (CIND) se encuentra ligado más bien a la función dativa y a grupos preposicionales precedidos de *a* pronominalizables en *le ~ les*. Por otra parte, muchos COI (o incluso COS dependiendo de la construcción) del francés reciben modernamente<sup>7</sup> el nombre de suplemento, siguiendo la terminología de Alarcos Llorach, o complemento de régimen preposicional (CRP)<sup>8</sup>, por entender que se trata de constituyentes diferentes al CIND en virtud, sobre todo, de su diferente y variada pronominalización (preposición + pronombre).

Las anteriores observaciones revelan que, aunque en ambas lenguas la mayoría de las denominaciones se repiten, estas no recubren los mismos conceptos: la clase funcional del COI es mucho más amplia en francés que en español, ya que acoge no sólo los CIND españoles, sino también los más modernos CRP. Además de esto, el CIND se excluye de la transitividad y no contiene varios subtipos como en francés. En lo referente al COD, las coincidencias son mayores, aunque las definiciones francesas, basadas únicamente en el tipo de construcción, tampoco son válidas para la gramática española (cf. Pino, en prensa).

Todas estas consideraciones hacen del tema de los complementos del verbo uno de los más complicados y difíciles de resolver, especialmente en el momento de emprender la tarea de intentar escribir una gramática contextualizada del FLE para hispanohablantes.

#### 4. Procedimientos de contextualización observados

Antes de entrar en el análisis de los distintos procedimientos de contextualización aplicados en cada uno de los manuales de nuestro corpus, es necesario establecer una distinción entre ellos en función del tratamiento que hacen de la complementación verbal. Por un lado, en *Fernández-Ballón, Otto-Kordgien, Echeverría y Dulin* los complementos son estudiados en tanto que formas funcionales de las distintas clases de palabras. Estos se abordan únicamente en los capítulos dedicados a los diferentes tipos de pronombres, especialmente en el de los personales, con el fin de establecer los diferentes roles que pueden desempeñar y consignar la variación formal existente, su colocación en la oración y el orden de los mismos en casos de acumulación. Por lo general, los diferentes constituyentes funcionales también son mencionados, que no definidos y/o caracterizados, cuando en estas obras se trata la oración simple o el verbo y sus posibles construcciones (transitividad/intransitividad), así como al tratar la concordancia del participio pasado.

Por otro lado, *Cantera, Capelle, Larousse, Dificultades y Job* constituirían, con algunas diferencias entre unas y otras, un segundo grupo caracterizado por la existencia de un apartado o capítulo específico dedicado al tema de la complementación verbal. En este segundo caso, además de mencionar y/o estudiar los complementos como formas funcionales en los capítulos centrados en los pronombres o en las construcciones verbales, se proporciona una definición de los mismos. En ocasiones se trata de una definición simple y de carácter puramente formal (Capelle, 1994: 136), y en otros casos, de un capítulo específico y completo con el fin de definir y caracterizar cada complemento por separado (Cantera, 1986: 221-224 y 229-232).

En ningún caso responden las obras que componen nuestro corpus a lo que algunos llaman *grammaires d'apprenant* (de Salins, 2001 y Goes, 2010), identificadas con los manuales y métodos que se utilizan para la enseñanza-aprendizaje del FLE y que desde 2000-2001 están clasificados por niveles de acuerdo con las directrices del MECRL. Nos encontramos más bien ante *grammaires d'enseignement* (de Salins, 2001), y una de ellas (Cantera, 1986) se acerca al modelo de la *grammaire savante* o especialista (de Salins, 2001, Goes 2010) por sus objetivos, el público al que va dirigida y el metalenguaje y la terminología empleados. En general, las obras de

nuestro corpus participan de lo que Goes (2010) denomina *grammaires locales*, ya que están en menor o mayor grado contextualizadas y destinadas a un público hispanófono, ya bien porque la lengua de redacción es el castellano (*Cantera, Fernández-Ballón, Capelle, Otto-Kordgien, Larousse, Dificultades, Echeverría, Liria*), ya porque en la presentación de los objetivos se explicita claramente este supuesto y se insiste en su carácter contrastivo (*Cantera, Fernández-Ballón, Capelle, Job, Echeverría, Dulin*).

#### 4.1. Uso de la L1

Exceptuando *Job* y *Dulin*<sup>9</sup>, todas las obras de nuestro corpus usan el español como metalengua, es decir, se presentan las explicaciones pertinentes en la L1 de los aprendientes. Esto, sin duda, facilita su acceso a los lectores de nivel inicial o incluso a personas que están interesadas en consultar algún aspecto relacionado con la gramática del francés. Cabe mencionar aquí la particularidad que presenta una obra lematizada como las *Dificultades*. El hecho de que los lemas referentes a unidades léxicas (p.ej., *combien, dire, aucun*) estén en francés sólo resulta realmente útil para los usuarios de nivel intermedio y avanzado, pero no tanto para personas con nivel inicial<sup>10</sup>. Sin embargo, para el caso que nos ocupa aquí, los lemas están en español ya que hacen referencia a conceptos gramaticales (p.ej., *complementos, verbo*). En lo que se refiere a la traducción de los ejemplos, no se observa una tendencia clara en el corpus. Mientras *Capelle, Echeverría, Otto-Kordgien* y *Dulin* presentan la versión en español de los ejemplos que ilustran la información gramatical, las *Dificultades, Larousse, Cantera, Job* y *Fernández-Ballón* evitan la traducción de los mismos. Finalmente, de las dos obras que proponen ejercicios, *Dulin* y *Job*, sólo en esta última encontramos ejercicios de traducción de oraciones, normalmente indicados para los niveles intermedio y avanzado. Como se indica en el prólogo, «*des exercices de traduction sont proposés lorsqu'un point étudié représente un problème particulier pour les hispanophones*» (*Job*, 2013 : 2). Así, en el caso de los complementos argumentales del verbo, se proponen actividades de traducción referentes a los diferentes significados de los pronombres *en* e *y* (fichas 26 y 27), así como a la colocación de los pronombres átonos (ficha 9).

#### 4.2. Sensibilización lingüística

En nuestro corpus, sólo las obras concebidas siguiendo el MECR, *Job* y *Liria*, presentan actividades de sensibilización lingüística. En efecto, este documento marco destaca la importancia del proceso de construcción de la conciencia lingüística

de la L2 para el aprendizaje de la misma (Conseil de l'Europe, 2001 : 85). Cabe decir que *Dulin*, que no hace referencia al MEQR, también propone actividades, pero estas son fundamentalmente estructurales (sustituciones, reconstituciones, etc.). En esta obra, sólo los ejercicios de traducción apelan a la L1.

Centrándonos, pues, en *Job*, esta obra propone al menos una actividad de sensibilización al inicio de cada ficha de gramática. Se introducen partiendo siempre de la presentación de una viñeta que hace referencia a uno o varios aspectos gramaticales tratados en la ficha. Normalmente, en las conversaciones de los personajes o en mensajes contextualizados se introducen aductos ilustrativos de los puntos gramaticales tratados. Así, encontramos viñetas alusivas a los complementos del verbo en las fichas 1 (la oración simple), 21 (pronombres de COD y COI), 26 (pronombres adverbiales *en* e *y*), 27 (pronombre *en* con función de COD). En la ficha 21 se pide al aprendiente que identifique los pronombres que sustituyen a la palabra *clé* en un diálogo: un pronombre átono de COD y un pronombre demostrativo. En la ficha 26 se propone una actividad típica de gramática deductiva: a partir de un diálogo en el que se utilizan los pronombres *en* para sustituir un CC («*Tu viens du supermarché? Oui, j'en viens*») e *y* para hacer lo propio con un COI («*Tu as pensé a faire manger le chien? Oui, j'y ai pensé*»), se propone al aprendiente que identifique en la viñeta las oraciones equivalentes a «*J'ai pensé à faire manger le chien*» y «*Je viens de faire les courses*». Después, se pide que señale las preposiciones utilizadas en los ejemplos anteriores para, finalmente, completar la formulación de reglas: «*Quand le verbe est suivi de 'à', on a employé..., quand le verbe est suivi de 'de', on a employé...*». La ficha 27 presenta otro diálogo («*Tu en veux encore un peu? Non, merci. J'en ai déjà repris deux fois*») en el que el pronombre *en* ejerce la función de COD. La actividad de sensibilización asociada consiste en identificar los referentes de *en* en la viñeta. Como se puede observar, el objetivo de estas actividades, que en el prólogo se denominan precisamente «*de sensibilisation*» (*Job*, 2013 : 3), es que el aprendiente descubra usos y reflexione sobre estructuras o significados de la L2. Se podría decir, pues, que en *Job* los procedimientos de sensibilización lingüística se orientan claramente hacia la gramática deductiva.

#### 4.3. Discurso contrastivo

Lo primero que debemos señalar es que tanto *Job* como las *Difficultés* no presentan un discurso contrastivo y, así, en estas dos obras no se menciona el español en el texto. En el caso de las *Difficultés* pensamos que esto se explica por el hecho de que se trata de una traducción al español de una de las gramáticas didactizadas de René Lagane (1995) que no fue contextualizada en su edición española. Siendo

responsable la misma editorial, llama la atención que para *Larousse*, también traducción de otra obra de Lagane (Dubois & Lagane, 1995), sí se introdujesen contextualizaciones, especialmente al nivel del discurso. En cuanto a *Job*, que, a diferencia de las *Dificultades*, sí menciona a los aprendientes hispanófonos como destinatarios de la obra, entendemos que la ausencia de un discurso contrastivo en el texto obedece a una decisión consciente de la autora.

En la mayoría de las obras de nuestro corpus se recurre a diferentes estrategias contrastivas sin que se observe una tendencia homogénea al respecto. Por un lado, observamos que buena parte de las obras (*Capelle, Dulin, Fernández-Ballón y Larousse*) opta por lo que podríamos llamar un discurso contrastivo «marginal», no porque tenga poco peso en el texto, sino porque se expone en sus márgenes o al final de epígrafes y capítulos. En este tipo de discurso las descripciones contrastivas se incluyen en notas, recuadros u otro tipo de llamadas de atención, que también se pueden utilizar para señalar otro tipo de información sin comparaciones con la L2 (*Larousse, Dulin*). Nos encontramos, pues, con dos discursos gramaticales expuestos de manera paralela: por un lado, el cuerpo del texto hace referencia únicamente al francés y, por otro, las notas y recuadros ponen en contraste esta lengua con el español. A diferencia de estas obras, *Echeverría y Cantera* integran ambos discursos en el cuerpo del texto, mucho más sucinto en la primera obra, sin ningún tipo de marca tipográfica. Por ejemplo, al hablar del complemento de objeto, *Cantera* (1986: 221-223) comienza empleando un discurso contrastivo durante buena parte de este apartado para pasar después a una descripción de las construcciones regidas por diferentes verbos del francés sin recurrir a la comparación con el español. Mención aparte merece, también aquí, *Otto-Kordgien*, en donde se combinan los dos procedimientos contrastivos: marginal e integrado.

El discurso contrastivo se introduce para señalar diferencias o similitudes entre el francés y el español, aunque parece predominar el contraste de diferencias para evitar transferencias negativas en los aprendientes. Los puntos de divergencia frente al español que suelen tratarse son ciertas formas de los pronombres de COD y COI (*lui - leur* frente a *le - les*, pero también *le - lui* frente al léxico castellano), el significado y colocación de los pronombres *en* e *y*, la colocación de los pronombres átonos de objeto, especialmente cuando se combinan entre ellos en la oración, el uso exclusivo de *que* como pronombre relativo de COD y no de sujeto, la concordancia del participio pasado con el COD que le precede y, en las obras que abordan las categorías gramaticales, las diferencias entre la tradición francesa y española en cuanto a la clasificación de los complementos del verbo. La descripción contrastiva es introducida mediante diferentes fórmulas: «*En español ~ francés A*», pudiendo estar seguido o no de «*mientras que en francés ~ español B*» (*Cantera, Larousse,*

*Capelle, Echeverría*), «A diferencia del francés ~ español, el francés ~ español A» (*Cantera*), «Cuando en español ~ francés A, entonces en español ~ francés B» (*Fernández-Ballón, Echeverría*) o el recurrente «compárese con el español» de *Capelle*. En *Echeverría, Fernández-Ballón* y *Otto-Kordgien* se opta a menudo por la presentación contrastiva de ejemplos presentados en columnas paralelas. Por su parte, *Cantera* y *Echeverría* incluyen también ejemplos unidos con el símbolo =, p. ej. «las señoras a quienes (a las que) usted humilló = les dames que vous avez humiliées» (*Echeverría* 2007 : 157), lo que evoca la idea de equivalencia o traducción también presente en algunas descripciones de *Fernández-Ballón* : «‘Dont’ se traduce generalmente en español por la preposición ‘de’ seguida de un relativo» (*Fernández-Ballón & Monnerie-Goarin*, 1987 : 85).

En cuanto al sentido de contraste, *Larousse, Echeverría, Cantera* y *Otto-Kordgien* combinan menciones o descripciones directas (francés > español) e inversas (español > francés). Frente a esta tendencia se distinguen *Capelle* y *Dulin*, ya que recurren sistemáticamente a las descripciones inversas. A nuestro entender, esto está relacionado en buena medida con el predominio del discurso contrastivo marginal en estas obras: en *Capelle* se introduce en notas a los márgenes y en *Dulin* en los recuadros denominados «*Du côté de l’espagnol*». Estas obras, al centrarse el cuerpo del texto en la descripción del francés, optan por reservar las notas y los recuadros para el español. Esto no es así, sin embargo, en *Fernández-Ballón* y *Larousse*, obras que también presentan un discurso contrastivo de tipo marginal y que combinan en notas y recuadros las descripciones directa e inversa.

Al lado de las descripciones contrastivas para evitar interferencias de la L1 en la L2 del aprendiente, varias obras del corpus (*Cantera, Fernández-Ballón, Echeverría, Otto-Kordgien*) también recurren a las comparaciones entre el francés y el español para fomentar la transferencia positiva allí donde se observan similitudes entre ambas lenguas. Así, se usan expresiones como «*así en francés como en español*», «*A es lo mismo en francés y en español*» o «*al igual que el francés ~ español, el francés ~ español A*», p. ej.: «*Cuando hay un solo pronombre en una oración, su colocación es la misma en francés y en español*» (*Echeverría*, 2007 : 131).

#### 4.4. Adaptaciones del discurso gramatical

Dentro de las obras del corpus, la mayoría presenta un discurso marcadamente «francocéntrico», en términos de *Delbarre* (2013 : 124), en el que caben pocas desviaciones o alteraciones con respecto al de la tradición gramatical francesa. Así, las *Dificultades, Capelle* y *Dulin* siguen esta tradición sin adaptaciones en la caracterización de los complementos de objeto (presencia o ausencia de preposición), en

su clasificación (mencionando los COS y CAtr.) y en la terminología utilizada para designar los diferentes complementos (COD, COI). En cuanto a este último aspecto, detectamos en *Fernández-Ballón*, *Larousse* y *Cantera* una «transferencia terminológica» desde las gramáticas españolas que no deja de ser parcial. En *Cantera* la terminología española (CD-CIND) y la francesa (COD-COI) alternan y, a su vez, se introducen denominaciones propias de la tradición francesa (*complemento de atribución* y *complemento de objeto segundo*) en el capítulo del COI, inexistentes en la gramática española. El caso de *Larousse* es similar: se siguen los términos y conceptos de la gramática francesa (*complemento de objeto directo*, *complemento de objeto indirecto*, *complemento de objeto segundo*, etc.), pero a lo largo de la obra se emplean abreviaturas más propias de la gramática española (CD, CI) al lado de abreviaturas francesas (COS). En *Fernández-Ballón* el uso de los términos *complemento directo* y *complemento indirecto* es ya sistemático, pero se les aplica la caracterización de las gramáticas francesas [+/- preposición].

La gramática de *Cantera*, en la que se intenta proporcionar una definición y una caracterización teórica minuciosa de los constituyentes funcionales en un afán contrastivo (Cantera, 1986 : 224-236), presenta alguna discrepancia con la tradición gramatical francesa. Así, en el estudio del COI se incluyen las denominaciones *complemento de atribución* y *complemento de objeto segundo* indicándose que «*la denominación de complemento de atribución es generalmente rechazada en beneficio de la de complemento de objeto segundo (o también de complemento indirecto)*. *Se ha dado y sigue dándose este nombre de complemento de atribución al destinatario de la acción del verbo*» (Cantera, 1986 : 223). Sin embargo, aunque se cuestiona esta subcategoría, a continuación se define e ilustra convenientemente mediante ejemplos al igual que el resto de complementos verbales.

En los discursos de *Job* y *Echeverría* también observamos procedimientos de redistribución categorial. Así, en un primer momento, al presentar los complementos del verbo, en *Job* se aplican las categorizaciones francesas. Sin embargo, al tratar las funciones de complemento de los pronombres interrogativos (ficha 32), se agrupan los COI (no se mencionan el complemento de objeto segundo ni el de atribución) y los CC en una misma categoría: «*complément après une préposition*». Más adelante, al tratar del régimen preposicional de ciertos verbos (ficha 77), se reconoce que estas preposiciones introducen complementos animados o inanimados sin especificar el tipo. Una redistribución similar se observa en *Echeverría* cuando habla, al lado de complementos o construcciones directas, de complementos con preposición o de construcciones *verbo + preposición* à o *de*, en los que se incluyen ejemplos clasificados como COI o CC en las gramáticas francesas (Echeverría, 2007 : 5, 123-127).

En cuanto a los procedimientos de transferencia clasificatoria, cabe hablar aquí de *Job* y *Otto-Kordgien*. En *Job*, al tratarse la noción de transitividad (ficha 34, recuadro «*Pour en savoir plus*») no se emplean las nociones de transitividad directa o indirecta de la gramática francesa. Así, se distingue entre verbos transitivos, con complementos de objeto, e intransitivos, sin complementos. El hecho de que no se mencione la transitividad directa e indirecta, o de que, de los tres ejemplos proporcionados, ninguno contenga un COI, sino dos con COD («*Il mange une pomme. Il lit un livre*») y uno sin complementos («*Il dort*»), parece indicar que se opera en esta obra con el concepto de transitividad de la tradición gramatical española, caracterizado por la presencia de COD en la oración. La ausencia de COIs en las oraciones del ejercicio relacionado (n° 5, *Job*, 2013 : 93) refuerza la idea de una transferencia clasificatoria. Finalmente, en el caso de *Otto-Kordgien*, y sin duda debido a la época de su concepción, no se sigue la gramática francesa en la caracterización de los complementos, sino la tradición latina. De este modo, se usan las categorías *acusativo* y *dativo*, que se corresponden en su caracterización más con el complemento directo e indirecto de las gramáticas españolas que con el COD y COI de las francesas (*Otto & Kordgien*, 1999 : 22-25).

## 5. Conclusiones

La diversidad de procedimientos de contextualización identificados no nos permite reconocer la existencia de un tratamiento homogéneo en su aplicación entre las gramáticas locales españolas, al menos en las de nuestro corpus, caracterizado por su diversidad en cuanto a sus objetivos y formatos. Sin embargo, sí se pueden apreciar ciertas tendencias. Así, la mayoría de las obras usan el español como metalengua y no presentan actividades de sensibilización lingüística, pero introducen diferentes tipos de descripciones contrastivas. En lo referente a las adaptaciones del discurso gramatical, nos encontramos con una mayor heterogeneidad, aunque en general no se detectan rupturas explícitas con la tradición gramatical francesa.

Entre todas las obras del corpus analizado, destaca la gramática de *Job* por utilizar unos procedimientos de contextualización que podríamos definir como «*implícitos*», en el sentido de que no son evidentes para un estudiante medio de FLE y frente a los procedimientos más explícitos, en algún caso incluso exhortativos, empleados por el resto de las obras. Así, *Job* no usa el español como metalengua ni introduce un discurso contrastivo, pero es la única obra, junto con *Liria*, que propone actividades de sensibilización, una redistribución categorial entre los complementos verbales con preposición y una transferencia solapada del concepto de transitividad del español. La autora, además, introduce estas adaptaciones del

discurso gramatical allí donde pueden suponer un conflicto para el aprendiente hispanohablante. En estas dos obras se aprecia la influencia del MECRL, que, sin embargo, no parece estar tan presente en *Dulin*, también posterior a la publicación de este documento marco.

La constatación de esta heterogeneidad en la contextualización gramatical, y especialmente en lo referente a los aspectos contrastivos, nos hace pensar en la necesidad de elaborar una gramática *savante*, pero contextualizada para el público hispanófono, que sirva de referencia para el profesorado de FLE, así como para los equipos de redacción de los manuales de francés de las editoriales españolas y latinoamericanas. Sin duda, se trataría un proyecto muy ambicioso que requeriría la participación no sólo de investigadores en el ámbito de la didáctica del FLE, sino también de profesores de diferentes niveles educativos (educación primaria, secundaria y superior). Esta es, de hecho, la idea de la red GRAC en España, en el seno de la cual se desarrolla la presente investigación, que esperamos contribuya de algún modo a la elaboración de esta gramática contextualizada de referencia.

## Bibliografía

- Alarcos Llorach, E. 1970. «Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado». In: *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid : Gredos, p. 109-123.
- Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid : Espasa-Calpe.
- Beacco, J.-C., 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.M., Suso López, J. 2014. « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation ». *Langue française*, n° 181, p. 3-17.
- Bosque, I. , Demonte, V.1999 (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol.II. Las construcciones sintácticas fundamentales*. Madrid : Espasa-Calpe.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Delebarre, F. 2013. «Adaptation de la grammaire du FLE aux contextes d'apprentissage locaux». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 8(1), p. 121-135.
- Denis, D., Sancier-Chateau, D. 1994. *Grammaire du français*. Paris : Le livre de Poche.
- de Salins, G. 2001. «Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère». *Langue française*, n° 131, p. 23-37.
- Dubois, J., Lagane, R. 1995. *Grammaire*. Paris : Larousse.
- Fouillet, R. 2014a. «Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation». *Contextes et Didactiques*, n° 5. [En línea] [http://web.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2015/10/1.-Article-Fouillet\\_-2014.pdf](http://web.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2015/10/1.-Article-Fouillet_-2014.pdf) [consultado el 9 de febrero de 2016].
- Fouillet, R. 2014b. «Les 'recettes contrastives' dans les grammaires du français pour italo-phones». *Langue française*, n° 181, p. 19-36.
- Goes, J. 2010. «Quelle grammaire en classe de FLE?». In: O. Galatanu et al. (dir.) *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles : Peter Lang, p. 173-182.

Grevisse, M., Goosse, A. 2008. *Le bon usage. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Lagane, R. 1995. *Difficultés grammaticales*. Paris : Larousse.

Le Goffic, P. 1993. *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette.

Pino Serrano, L. (en prensa) "Équivalences terminologiques dans la grammaire française et espagnole. Les constituants fonctionnels de la phrase". *Revue Roumaine de Linguistique*, 2/2016.

Real Academia Española 2009. *Nueva gramática de la lengua española. Vol. 2. Sintaxis*. Madrid : Gredos.

Real Academia Española 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid : Gredos.

Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Wilmet, M. 2003. *Grammaire critique du français*. Bruxelles : Duculot.

### Corpus de gramáticas francesas seleccionadas

[Larousse] AAVV 1997. *Gramática francesa*. Madrid : Larousse Planeta.

[Dificultades] AAVV 1999. *Dificultades gramaticales del francés. Cómo identificarlas y resolverlas de una forma eficaz*. Barcelona : Larousse.

[Cantera] Cantera, J., de Vicente, E. 1986. *Gramática francesa*. Madrid : Cátedra.

[Capelle] Capelle, G. et al. 1994. *Gramática básica de la lengua francesa*. Paris : Hachette.

[Dulin] Dulin Bondue, N., Palafox, S. 2011. *L'essentiel FLE*. UNED.

[Echeverría] Echeverría Pereda, E. 2007. *Manual de gramática francesa*, Barcelona : Ariel.

[Fernández-Ballón] Fernández-Ballón, M., Monnerie-Goarin, A. 1987. *Gramática esencial de francés*. Paris : Larousse.

[Job] Job, B. 2013. *La grammaire. Français: théorie et pratique*. Madrid : Santillana.

[Liria] Liria, P. 2010. *Gramática francesa del estudiante*. Barcelona : Difusión.

[Otto-Kordgien] Otto, E., Kordgien, G. 1999. *Gramática sucinta de la lengua francesa*. Barcelona : Herder.

### Notas

1. Cantera (1986), Fernández-Ballón (1987), Capelle 1994, Larousse (1997), Dificultades (1999), Otto-Kordgien (1999), Job (1999), Echeverría (2007), Liria (2010) y Dulin (2011), cuyas referencias completas proporcionamos al final del trabajo.

2. Para este dato tuvimos en cuenta la fecha de la edición manejada, se tratase o no de una reedición.

3. Con todo, a lo largo del trabajo, haremos alguna referencia o comentario de la obra que pueda resultar de interés y sirva para comparar o completar la información recabada.

4. *La Grammaire de la phrase française* y, recientemente, *Le bon usage*, constituyen una excepción a este principio.

5. Aunque facilitan la contextualización, estos procedimientos están más asociados a la vulgarización o pedagogización del discurso gramatical (Beacco et al., 2014 : 6).

6. En francés también existen algunos casos que echarían por tierra la denominación y la definición del COD, pero son ejemplos aislados y casi siempre representados por infinitivos: *jurer de, accepter de, dire de, aimer à, demander à*, etc.

7. La tradición gramatical española incluyó durante largo tiempo estos complementos en el grupo de los circunstanciales.

8. Esta denominación es adoptada en los manuales de *Lengua Española* utilizados en la enseñanza secundaria y también en las gramáticas de la RAE (1999, 2009 y 2010).

9. *Dulin*, a diferencia de *Job*, usa el español en el prólogo.

10. Así, por ejemplo, hay que saber previamente que *cuanto* o *cuánto* y sus formas flexionadas de género y número se corresponden en francés con *combien* para poder encontrar la información correspondiente. Si bien esta dificultad se puede suplir con el uso de un diccionario bilingüe, la lematización en francés puede implicar el fracaso en la búsqueda de información por parte de los usuarios hispanófonos de nivel inicial.





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## Constructions verbales intransitives avec préposition et grammaires françaises pour apprenants hispanophones (1970-2016)

**Ángel Narro**

Universitat de València, Espagne  
angel.narro@uv.es

ORCID ID : 0000-0002-4333-2772

Reçu le 15-03-2016 / Évalué le 05-05-2016 / Accepté le 30-09-2016

### Résumé

Les constructions verbales intransitives avec préposition posent des problèmes aux apprenants hispanophones, notamment dans le cas des verbes qui admettent en espagnol une construction semblable, mais avec une préposition différente. La description du corpus délimité est centrée sur dix grammaires françaises parues en Espagne de 1970 jusqu'à nos jours. L'apparition de ces constructions dans ces grammaires a été étudiée afin d'envisager d'autres manières d'expliquer ce phénomène en tenant compte du contexte d'apprentissage de l'apprenant hispanophone.

**Mots-clés :** grammaire française, apprenants hispanophones, constructions intransitives, verbes, prépositions

### Construcciones verbales intransitivas con preposición y gramáticas francesas para hispanohablantes (1970-2016)

### Resumen

Las construcciones verbales intransitivas con preposición causan problemas a los aprendientes hispanohablantes, especialmente en los casos de verbos que admiten en español una construcción similar en la que la preposición cambia. La descripción del corpus de estudio se centra en diez gramáticas francesas publicadas en España desde 1970 hasta la actualidad. La aparición de estas construcciones en estas gramáticas ha sido estudiada para hallar una manera satisfactoria de explicar este fenómeno teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje del aprendiente hispanohablante.

**Palabras clave:** gramática francesa, aprendientes hispanohablantes, construcciones intransitivas, verbos, preposiciones

## The intransitive verbal constructions with a preposition in French grammars addressed to Spanish speakers (1970-2016)

### Abstract

Intransitive verbal constructions with a preposition cause difficulties to Spanish-speaking learners, especially in the cases of verbs accepting a similar construction in Spanish in which the only change lies in the preposition. The description of our corpus is focused on nine French grammars published in Spain from 1970 to the present day. The occurrence of such constructions in these grammars has been studied in order to find a successful way of explaining this issue by taking into account the learning context of the Spanish-speaking learner.

**Keywords:** French Grammar, Spanish-speaking learners, intransitive constructions, verbs, prepositions

### Introduction<sup>1</sup>

Une des erreurs les plus fréquentes repérée chez les apprenants hispanophones de la langue française<sup>2</sup> est l'emploi de la préposition inadéquate dans les constructions verbales intransitives du type *penser à* ou *accepter de*. Même si la proximité des langues française et espagnole rend plus facile l'apprentissage du français chez les locuteurs hispanophones, elle provoque en même temps certaines difficultés. En effet, en se fiant aux ressemblances lexicales, l'apprenant a recours aux éléments qu'il possède dans sa propre langue afin de construire certaines phrases qui, par contre, sont erronées en français.

L'un des exemples les plus représentatifs est celui du verbe *penser*. Un élève hispanophone qui apprend la langue française montrerait une tendance naturelle à construire des phrases avec le verbe *penser* suivi de la préposition *en* au lieu de *à*, qui serait le choix correct. En réalité, ce que fait cet hypothétique apprenant n'est qu'adapter une nouvelle construction en français au modèle qui lui est propre. Ainsi, il dirait *Je pense en Marie* au lieu de dire *Je pense à Marie*. Ce type d'erreurs ne se réduit pas au verbe *penser*, mais à plusieurs verbes fondamentaux pour la communication qui admettent une construction intransitive en français : *continuer de*, *hésiter à*, *décider de*, etc. Il fait partie des défis sans cesse renouvelés capable d'enrichir le dialogue interdisciplinaire entre la linguistique contrastive que l'on peut considérer comme *activité pré-didactique* (Cuq, Dir. 2003 :157) et la didactique des langues-cultures.

La question présente est de savoir si les grammaires, surtout celles qui sont adressées aux apprenants hispanophones montrent et décrivent suffisamment ce fonctionnement et expliquent les différences entre ces langues. Ainsi, nous

chercherons les réponses que nous offrent dix grammaires françaises publiées en Espagne de 1970 jusqu'à nos jours : celle de Cantera et De Vicente, publiée en 1974; la grammaire de Capelle et *alii*, parue en 1981; celle de Fernández Ballón de l'année 1987; celle d'Otto et Kordgien, rééditée en 1990; celle de Dulin et *alii*, publiée en 2006 ; la grammaire d'Echevarría, parue en 2007 ; celle de Fortes, Merceur et Buena de 2007 aussi ; la grammaire d'Aragón et Guirao, parue en 2010 ; de même que la grammaire de Liria ; et, enfin, la grammaire Larousse dont la deuxième édition, celle que nous avons utilisée, a été publiée en 2012.

Le choix d'un *corpus* de grammaires pour hispanophones parues en Espagne depuis 1970 repose sur trois points fondamentaux :

- notre étude se déroule dans le cadre d'un projet de recherche du GRAC Espagne (*Grammaire et Contextualisation*) fondé sur un corpus de grammaires spécialement élaborées pour apprenants hispanophones;
- le but de notre contribution est d'observer les réponses fournies par des grammaires relativement connues et utilisées dans les établissements éducatifs espagnols<sup>3</sup> afin de formuler une proposition contextualisée et adaptée à l'apprentissage du français chez les apprenants hispanophones ;
- il est important de choisir des grammaires pour hispanophones actuelles afin de ne pas entrer dans une perspective trop diachronique de l'enseignement-apprentissage de la grammaire française en Espagne, cette orientation dépassant largement notre objectif.

Ces éléments d'introduction étant donnés, le parcours à travers dix grammaires de français pour hispanophones, dans le but de circonscrire le mode de traitement par leurs auteurs, d'un même point thématique précis, celui *des constructions verbales intransitives avec préposition*, peut commencer.

## 1. La *Gramática francesa* de Jesús Cantera et Eugenio de Vicente (1974)

En premier lieu, nous nous occuperons de la *Gramática francesa* publiée par Jesús Cantera et Eugenio de Vicente en 1974. Cette grammaire descriptive, rédigée en espagnol, est destinée aux apprenants hispanophones. Celle-ci montre une division tout à fait classique qui commence par l'article et finit par les types de phrases, même si par la suite, nous trouvons quelques tableaux schématiques sur divers aspects comme l'alphabet, la ponctuation, la versification, l'histoire de la langue française ou de la littérature française en comparaison avec la littérature espagnole.

Dans cette grammaire, il n'existe pas de section consacrée aux types de constructions que nous cherchons. Néanmoins, quelques informations utiles apparaissent dans la partie de l'aspect verbal (Cantera et De Vicente, 1974 : 113-117). Les auteurs proposent dix-neuf types d'aspects différents où sont mentionnés quelques verbes à construction intransitive avec leur préposition.

Dans la première section, celle de l'aspect duratif, les auteurs indiquent la construction *rester à + infinitif* comme l'équivalent en espagnol du verbe *quedarse* et *être à* comme celui du verbe espagnol *estar + gerundio* (gérondif en français). À propos de l'aspect inchoatif ou ingressif, ils commentent les cas des constructions *commencer à* ou *se mettre à + infinitif* (esp. *empezar a + infinitivo; echarse a + infinitivo; romper a + infinitivo*) et *commencer par*, l'équivalent de la construction espagnole *comenzar por* (Ex: Le professeur commença par s'asseoir / El profesor empezó por sentarse)<sup>4</sup>. En ce qui concerne l'aspect itératif, ils nous parlent de la construction *continuer de* suivie d'un infinitif qu'ils traduisent par la construction espagnole *seguir + gerundio* (Ex: Il continua de parler / Siguió hablando). Puis, dans l'aspect de la proximité dans le passé, ils parlent de la construction *venir de + infinitif*, l'équivalent de la construction espagnole *acabar de + infinitivo* (Ex: Il vient de téléphoner / Acaba de llamar por teléfono). À propos de l'aspect de l'action fortuite, la locution *venir à + infinitif* en tant qu'équivalent de l'espagnol *llegar a + infinitivo* est relevée par ces linguistes (Ex: S'il vient à mourir / Si llega a morir). Ensuite, en parlant de l'aspect perfectif, Cantera et De Vicente nous présentent la construction *finir par + infinitif* et son équivalent espagnol *terminar / acabar por + infinitivo* (Ex: Il finit par arriver à ses fins / Acabó por salirse con la suya). Dans la section suivante, l'aspect de l'action d'essayer est traité. Des constructions telles que *essayer de + infinitif* sont traduites par *tratar de* ou *probar + infinitivo* (Ex: Il a essayé de le faire / Trató de hacerlo). Il faut souligner qu'ils ne mentionnent pas la locution *chercher à + infinitif* ou *tâcher de + infinitif*, l'équivalent de la construction espagnole *procurar* ou *hacer por + infinitivo* (Ex: J'ai tâché de réussir / Procuré aprobar, hice por aprobar). Finalement, à propos de l'aspect de l'action réussie, ils nous présentent des locutions *réussir à, parvenir à, arriver à + infinitif*, équivalentes aux expressions espagnoles *conseguir + infinitivo* ou *lograr + infinitivo* (Ex: Il a réussi à le faire / Consiguió hacerlo, logró hacerlo).

Même si Cantera et De Vicente ne dressent pas une liste exhaustive de tous les verbes qui admettent ce type de constructions, la division des aspects qu'ils proposent fait que certaines constructions que nous sommes en train d'étudier aient une certaine importance. La comparaison avec l'espagnol nous semble utile. Cependant, il faudrait peut-être proposer une classification différente afin de réunir toutes les constructions concernées, même si la division en aspects pourrait être intéressante pour réaliser une sous-classification.

## 2. La *Gramática básica de la lengua francesa* de Capelle, Frérot, Domínguez et Ruíz (1979)

La *Gramática básica de la lengua francesa* de Capelle, Frérot, Domínguez et Ruíz, publiée en 1979 est une autre grammaire adressée avant tout aux apprenants hispanophones, comme on le lit dans l'introduction. Il s'agit d'une grammaire traduite en espagnol qui se divise en huit parties principales dont la cinquième, consacrée au groupe verbal, est celle qui nous intéresse vraiment.

Nous n'avons trouvé dans l'ouvrage aucune mention portant sur ces verbes. La partie sur l'aspect verbal n'y fait pas non plus référence. Le seul indice à souligner serait la mention de la construction *venir de + infinitif*. Le traitement de l'aspect dans cette grammaire se réduit à une petite liste composée de cinq types d'aspects : répétition, action achevée, aspect ponctuel, aspect d'action récente dans le passé et action qui va se réaliser dans le futur proche. Cette réduction explique donc l'absence de ce type de constructions dans cette grammaire.

## 3. La *Gramática esencial de francés* de Fernández Ballón et Monnerie-Goarin (1987)

La troisième grammaire de notre corpus est la *Gramática esencial de francés* de Fernández Ballón et Monnerie-Goarin de 1987. Il s'agit d'une autre grammaire française écrite en espagnol avec une structure tout à fait classique qui commence par le substantif et finit par les types de phrases.

En ce qui concerne les constructions que nous sommes en train de travailler, une première remarque apparaît au début de la section consacrée aux constructions verbales. Lorsque les auteurs abordent le complément d'objet indirect, ils nous indiquent que dans les constructions indirectes, les prépositions les plus utilisées sont *à* et *de* (Fernández Ballón et Monnerie-Goarin, 1987 : 48). De plus, à l'intérieur de cette même section, les auteurs proposent une classification des différentes constructions verbales où l'on trouve une partie appelée *El problema de la preposición* (Fernández Ballón et Monnerie-Goarin, 1987 : 51-52). Celle-ci est la première section consacrée exclusivement au problème des verbes suivis d'une préposition du corpus choisi.

Cette partie est à son tour divisée en deux sections: 1) les verbes qui peuvent être suivis de plusieurs constructions (*verbos que pueden ir seguidos de varias construcciones*) et 2) les verbes qui peuvent admettre plusieurs types de compléments (*verbos que pueden llevar varios tipos de complementos*). Dans le premier cas, les auteurs de cette grammaire signalent le changement sémantique provoqué

par le changement de préposition et nous offrent les exemples des verbes *servir* (ex. *Ce tableau sert beaucoup au professeur / Ce mur me servira d'écran*) et *penser* (ex. *Vous pensez souvent à lui / Que pensez-vous de lui?*) suivis des prépositions *à* ou *de*. En second lieu, à propos des verbes qui peuvent avoir différents compléments, ils soulignent les verbes dont la préposition disparaît devant la subordonnée, comme par exemple, *apercevoir* (ex. *Je me suis aperçu de son absence / Je me suis aperçu qu'il n'était pas là*) ou *prévenir* (ex. *Je l'ai prévenu de ma visite / Je l'ai prévenu que je viendrai*) et de verbes comme *accepter* qui ont besoin de la préposition *de* dans les constructions avec l'infinitif.

Quelques pages sont consacrées à l'aspect mais leur analyse n'est pas aussi exhaustive que l'était celle de Cantera et De Vicente. D'ailleurs, ils ne parlent que du verbe *se mettre à* parmi ceux que nous sommes en train de relever.

En conclusion, cette grammaire est bien la première de notre *corpus* qui inclut une partie indépendante pour les constructions verbales avec préposition et qui mette l'accent sur cet aspect grammatical. En premier lieu, ils nous rappellent que les prépositions les plus importantes dans les constructions intransitives sont *à* et *de*. En deuxième lieu, ils proposent une classification composée de verbes admettant plusieurs constructions et de verbes pouvant avoir plusieurs types de compléments.

#### **4. La *Gramática sucinta de la lengua francesa* d'Otto et Kordgien (édition 1990)**

La quatrième grammaire que nous allons aborder est la *Gramática sucinta de la lengua francesa* d'Otto et Kordgien (édition de 1990). Dans cette grammaire traditionnelle traduite en espagnol qui mélange l'explication descriptive de la langue avec les exercices, les thèmes, le vocabulaire et la lecture, nous trouverons un peu plus d'informations à ce sujet. Il est intéressant d'observer l'absence d'une partie consacrée à l'aspect verbal, comme nous la trouvions dans les travaux de Cantera et De Vicente ou encore dans ceux de Capelle et *alii*.

Néanmoins, dans la partie du vocabulaire qui se répète à la fin de chaque unité, nous trouvons tout au long de cette grammaire quelques verbes suivis de la préposition introduisant leur régime et leur traduction espagnole avec la préposition correspondante. Voilà la liste des verbes avec préposition et la page où ils apparaissent.

Assister à	Asistir	76
S'inquiéter de	Alterarse por	103
Prendre à	Colgar	115
Se mettre à	Empezar / echarse a	115
Se disposer à	Prepararse a	125
S'occuper de	Ocuparse en	125

Même si ces verbes apparaissent avec leur préposition, il y a d'autres cas où l'absence de la préposition n'est pas justifiée. Tels sont les cas des verbes *penser* (Otto et Kordgien, 1990 : 76 et 189), *s'approcher* (Otto et Kordgien, 1990 : 125) ou *songer* (Otto et Kordgien, 1990 : 76 et 147). Ces verbes changent de préposition par rapport à l'espagnol, ce qui nous indique l'absence d'une méthodologie claire et systématique lors de la classification et l'apparition du vocabulaire sélectionné dans chaque leçon.

Il faut arriver, toutefois, à la partie finale de la grammaire pour trouver une toute petite partie consacrée à ce type de verbes. Il s'agit d'un appendice où Otto et Kordgien divisent les verbes qui exigent la préposition *à* avant l'infinitif de ceux qui exigent la préposition *de* (Otto et Kordgien, 1990 : 217). Les 21 verbes à construction avec la préposition *à* sont : *s'abaisser* (bajarse), *s'abuser* (engañarse), *s'acharner* (encarnizarse), *aider* (ayudar), *aimer* (gustar de), *apprendre*, *autoriser*, *balancer* (vacilar), *borner* (limitar), *chercher* (tratar), *concourir*, *consister*, *contribuer*, *dresser* (adiestrar), *exceller* (sobresalir), *exercer* (ejercitar), *gagner*, *hésiter* (dudar), *obliger* (obligar), *persister*, *suffire* (bastar), etc. Ceux qui exigent la préposition *de* sont : *accepter* (aceptar), *avertir*, *se contenter*, *défendre* (prohibir), *entreprendre* (emprender), *éviter*, *feindre* (fingir), *jouir* (gozar), *mériter* (merecer), *promettre*, *recommander*, *refuser* (rehusar), *souhaiter* (desear), etc. Même si la liste semble incomplète et a l'air d'avoir été faite à la hâte, le fait de chercher à classer ces types de verbes d'après la préposition qu'ils exigent dans leurs régimes nous confirment l'utilité de la préposition comme critère classificatoire. Néanmoins, on peut regretter qu'ils ne traduisent pas toutes les constructions, mais seulement celles qui ne ressemblent pas à l'espagnol.

##### 5. L'essentiel. Français Langue Étrangère Dulin, Palafox, Ozaeta (2006)

La cinquième grammaire de notre corpus s'intitule *L'essentiel. Français Langue Étrangère*, publiée par Dulin, Palafox et Ozaeta à Madrid en 2006. Cette grammaire, rédigée en français avec les exemples traduits en espagnol, montre une organisation exhaustive et minutieuse. La nouveauté principale par rapport aux autres

grammaires présentées jusqu'ici réside dans le changement de point de vue. Si le reste des grammaires analysaient ce phénomène dans les sections consacrées à l'analyse des verbes, dans cette grammaire nous trouvons déjà toute l'information dans la partie des prépositions.

Ils nous parlent des prépositions *à* et *de* qui, comme nous l'avons déjà observé, sont les plus utilisées dans les constructions intransitives de quelques verbes. En premier lieu, lorsque les auteurs se centrent sur la préposition *à*, en introduisant un complément circonstanciel, ils se livrent à une analyse contrastive français-espagnol afin de signaler les cas où la préposition *à* introduit toute une série de compléments comportant un infinitif (ex. *Rien à faire / Nada que hacer*) ; et les cas où, à l'inverse, le français omet la préposition alors que l'espagnol l'utilise (ex. *Ils sont allés chercher sa cousine / Han ido a buscar a su prima*). Ensuite, à propos de la préposition *de*, ils nous annoncent que celle-ci est la préposition que le discours indirect utilise face à *que* en espagnol. Même s'ils s'occupent de thèmes divers, il est intéressant d'observer la liste des rections prépositionnelles particulières à chaque langue. On y voit quelques verbes suivis de la préposition *de* qui nous intéressent tels que : *se contenter, se dépêcher, se rapprocher, avoir besoin, décider, profiter, se servir, jouer d'(un instrument)*. Le but de ce cadre est la comparaison des deux langues, avec quelques verbes très communs (Dulin, Palafox et Ozaeta, 2004 : 205).

Cependant, dans le chapitre 13 consacré au verbe français, nous ne trouvons aucune référence aux constructions verbales intransitives avec prépositions. La possibilité d'aborder cette problématique à travers l'analyse des prépositions pourrait être un choix intéressant. Cependant, nous croyons que le vrai problème se produit lorsque ces prépositions suivent les verbes en formant une construction intransitive où la préposition en question n'est pas du tout la même qu'en espagnol. Pour cette raison, il vaudrait mieux, à notre avis, poser la question de l'analyse de ces constructions dans la section réservée au verbe.

## **6. *Manual de gramática francesa*, Echevarría (2007)**

La grammaire française *Manual de gramática francesa*, publiée par Echevarría en 2007 est écrite en espagnol. Elle contient également une partie indépendante consacrée aux constructions objet de notre étude. Echevarría ne fait pas la distinction entre les constructions verbales où la préposition change suivie d'un substantif, mais simplement des cas où elle précède l'infinitif.

Comme dans les grammaires antérieures, Echevarría distingue les verbes qui ont besoin de la préposition *à* en construction infinitive de ceux qui nécessitent la

préposition *de* devant l'infinitif. Elle apporte deux listes qui contiennent les verbes les plus habituels admettant ce type de construction (Echevarría, 2007 : 157-166). Cette classification confirme que la dichotomie *à / de* est normalement le critère le plus usuel lors du classement de ces constructions. À notre avis, les deux listes et les verbes analysés en particulier sont très utiles à l'élève hispanophone qui est en train d'apprendre la langue française, même si l'absence de traductions et d'exemples risque de créer des confusions chez l'apprenant qui ne trouve pas l'appui de sa langue maternelle.

### **7. La *Gramática francesa* de Fortes, Merceur et Buena (2007)**

Il s'agit d'une brève grammaire rédigée en espagnol organisée suivant une structure tout à fait traditionnelle. Même si la section consacrée au verbe français occupe à peu près 40% de la grammaire (Fortes, Merceur et Buena, 2007 : 62-132), l'information sur les constructions intransitives avec préposition est, pourtant, très réduite. La seule mention à ce type de constructions se trouve à propos de l'infinitif précédé de préposition (*Infinitivo precedido de una preposición*) où l'on observe une brève explication des prépositions qui servent à lier un verbe et un infinitif. Les auteurs parlent de constructions comme *servir à*, *apprendre à*, *avoir besoin de* ou *accepter de*, où la préposition, bien qu'elle soit effectivement le lien entre ces deux éléments grammaticaux, intègre avec le verbe une seule unité sémantique qui provoque précisément la différenciation des autres constructions de ces verbes.

Dans la section des prépositions - où, d'ailleurs la préposition *sur* n'apparaît pas - on repère aussi des indications sur ces constructions. Lorsque les auteurs passent aux prépositions *à* et *de*, elles font référence, à propos de la préposition *à*, aux verbes dont le complément d'objet indirect exige cette préposition tels que *téléphoner à* ou *parler à* et insistent sur la construction avec l'infinitif (*J'ai invité Lucie à manger / Il est disposé à céder*), alors qu'en s'occupant de la préposition *de*, elles indiquent aussi la construction avec l'infinitif (*Il vient de partir / Il est important de le faire maintenant*) - dans ce cas en n'ayant pas recours aux constructions qui nous occupent - et dressent une liste avec les verbes les plus importants qui admettent la construction avec la préposition *de*.

### **8. À la redécouverte de la grammaire. Exercices contrastifs pour hispanophones, Aragón et Guirao, (2010)**

La huitième grammaire de notre corpus, intitulée *À la redécouverte de la grammaire. Exercices contrastifs pour hispanophones* (à ne pas confondre avec la grammaire de Fischer et Hacquard publiée en France chez Hachette quelques

dizaines d'années plus tôt avec un titre semblable) « s'adresse aux apprenants de FLE de niveau débutant (A1-A2) en vue d'atteindre le niveau B1 du CECR » (Aragón et Guirao, 2010 : 6), comme ses auteurs l'annoncent dans l'avant-propos. Le changement principal par rapport au reste des grammaires considérées ci-dessus apparaît au travers de l'approche contrastive, utilisée dans ce cas pour éviter de se centrer sur les descriptions grammaticales et de travailler, pourtant, les aspects linguistiques qui posent des difficultés aux élèves hispanophones. Pour ce faire, les auteurs réduisent beaucoup les explications grammaticales qui apparaissent normalement dans des tableaux schématiques vers la fin de chaque unité et privilégient la réalisation d'exercices grammaticaux, dont la plupart visent à comparer les langues espagnole et française au travers de traductions. Même si les activités proposées se servent souvent de la traduction, cette grammaire est rédigée en français. Les dernières pages du livre contiennent les corrigés des exercices.

Puisqu'il s'agit d'une grammaire contrastive, le problème que pose le choix de la préposition dans les constructions intransitives que nous traitons devrait *a priori* jouir d'une place privilégiée ; or, ce point de grammaire n'apparaît nulle part. Comme nous l'avons susmentionné, le problème de ces constructions intransitives touche principalement les élèves hispanophones qui, à cause des ressemblances entre leurs langues maternelles et le français, ont tendance à utiliser la préposition qui leur semble la plus adéquate en imitant les constructions de l'espagnol. Pour cette raison, à notre avis, il faudrait aborder ce phénomène dans une grammaire comme celle-ci, car la confusion de la préposition dans ce genre de constructions intransitives est une question fondamentalement contrastive.

### 9. La *Gramática francesa del estudiante*, Philippe Liria (2010)

Nous trouvons une situation semblable en parcourant la *Gramática francesa del estudiante* de Philippe Liria. Cette grammaire à caractère pratique est rédigée en espagnole et adressée aux niveaux A1-A2 du *Cadre Européen* (CECR). Même si elle contient une partie spécifiquement consacrée à l'étude des prépositions (Liria, 2010 : 145-157), ce type de constructions n'est pas analysé. La raison de cette absence pourrait être les niveaux débutants auxquels cette grammaire est adressée. Soulignons cependant que parmi ces constructions verbales intransitives avec préposition se trouvent des actions (penser à...) qui appartiennent aux niveaux A1 et peuvent répondre à de nombreux besoins communicatifs des premiers enseignements-apprentissages de la langue-culture française.

## 10. La *Grámatica francesa*, Larousse (2010)

La *Grámatica francesa* de Larousse conserve l'organisation classique des grammaires descriptives étudiées jusqu'à présent. Malgré la division morphologique qu'elle présente, nous ne trouvons qu'une section consacrée à la phrase : l'absence d'une division claire entre constructions transitives et intransitives pose des difficultés à l'élève pour comprendre cette distinction fondamentale dans la pratique langagière.

La grammaire Larousse, néanmoins, se préoccupe de la préposition accompagnant certains verbes dans les constructions analysées et inclut à côté dudit verbe la préposition avec laquelle celui-ci s'utilise normalement. Ces verbes apparaissent dans de longues listes dont la première est celle des verbes pronominaux où des verbes tels que *s'approcher (de)*, *s'attendre à*, *se débarrasser de*, *se diriger vers*, *s'éloigner (de)*, *s'étonner (de)*, *s'excuser (de)*, *se mêler de*, *se mettre à*, *se moquer de*, *s'occuper de*, *se passer de*, *se souvenir (de)*, y sont contenus (p. 104-105).

En ce qui concerne les constructions verbales intransitives avec la préposition *de* suivie d'un infinitif, la grammaire Larousse place une note indépendante dans la section consacrée au subjonctif où l'on explique que la construction *que* + infinitif remplace le subjonctif après les verbes d'émotion, les verbes *attendre* et *douter*, et dans d'autres constructions impersonnelles et plusieurs constructions (p.119-120). D'ailleurs, dans la partie de l'infinitif, nous pouvons trouver une information assez remarquable à propos de l'usage des prépositions *à* et *de* avec l'infinitif et dans d'autres expressions (p. 125-133).

Les informations les plus utiles, cependant, se trouvent dans une section intitulée « *construcciones verbales de verbos seguidos de infinitivo* » (p.198-201). Dans cette partie, nous observons une classification où l'on distingue les verbes qui n'ont pas besoin de préposition pour former la construction avec l'infinitif, de ceux qui utilisent la préposition *à* avant l'infinitif et de ceux qui régissent la préposition *de*. Dans cette division, nous pouvons observer la classification traditionnelle des verbes dont la construction intransitive exige la préposition *à* ou *de*. De toute façon, les constructions intransitives de ces verbes accompagnés d'un complément désignant une personne ou action, telles que *penser à qqn.* ou *participer à qqch.* ne méritent pas de larges réflexions sauf dans les cas indiqués dans la première liste mentionnée *supra*.

### Remarques et proposition finale

À l'issue de ce parcours spécifique à travers les dix grammaires retenues, nous constatons que l'attention que les linguistes et didacticiens de la grammaire pour hispanophones ont portée aux constructions verbales intransitives avec préposition

a été inégale voire insuffisante. Il existe manifestement une évolution dans le traitement de cette difficulté qui, à notre avis, est liée à l'intérêt croissant démontré ces dernières années, par les linguistes pour les études contrastives. Malgré cet intérêt croissant, il est étonnant de voir que ce point n'apparaît pas dans la grammaire contrastive d'Aragón et Guirao (2010), une grammaire précisément contrastive où ce genre de problèmes langagiers devrait occuper une place privilégiée. Parmi les quatre grammaires les plus anciennes, Cantera et De Vicente (1974), Capelle et *alii* (1979), Fernández Ballón et Monnerie-Goarin (1987) et Otto et Kordgien (1990), la seule grammaire consacrant une brève partie à ce sujet est celle de Fernández Ballón et Monnerie-Goarin qui traite sans ambages le *problème de la préposition* (p. 51-52). Ainsi, cette grammaire anticipe les développements ultérieurs visibles dans les travaux de Dulin et *alii* (2004), Echevarría (2007) et dans la grammaire Larousse (2010).

Dans l'idée d'une hypothétique *nouvelle grammaire française adressée aux apprenants hispanophones*, il vaudrait mieux changer la façon de montrer cet aspect grammatical aux apprenants hispanophones afin qu'ils comprennent mieux ce type de constructions en utilisant à bon escient leur langue maternelle comme élément d'appui, comme le font les grammaires pour hispanophones décrites ci-dessus.

En premier lieu, nous devons décider dans quelle partie de la grammaire aborder la question.

Même si la plupart des essais d'analyse proposent une distinction entre les constructions avec la préposition *à* et celles avec la préposition *de*, nous croyons qu'il ne faut pas présenter ce point dans la partie des prépositions, mais dans celle des verbes. Contrairement à la tentative de Dulin (2004) de traiter cet aspect dans la section consacrée aux prépositions en laissant de côté la possibilité de l'inclure dans une section indépendante ou un annexe, il faudrait, à notre avis, le faire dans la partie consacrée à l'analyse verbale, étant donné que le sens du verbe change lorsqu'il est suivi de certaines prépositions. Nous pensons donc qu'il s'agit d'un phénomène plutôt verbal et qu'il faut l'étudier en contexte avec le reste des cas où les verbes en sont l'élément le plus important. C'est d'ailleurs ce que font les auteurs de certaines grammaires adressées à tout apprenant de français langue étrangère, (Maheo-Le Coadic, Mimran, Poisson-Quinton, 2002 ; Grégoire, Thievenaz, 2013 : 160 ; Delatour *et alii*, 2004 : 93 ) où l'on constate que la description de ces constructions se trouve bien dans des chapitres consacrés aux verbes et aux constructions verbales. Sachant que l'apprenant motivé a souvent recours, tout au long de son apprentissage, à la fois à des grammaires pour hispanophones et des grammaires pour tous, les coïncidences ou différences repérées dans ces ouvrages de référence portant sur les choix de classification, d'appellation de la rubrique, de

mode de présentation des points grammaticaux constituent un facteur potentiel de simplification ou de perturbation de l'apprentissage.

Ensuite, nous devons décider le domaine dans lequel s'inscrirait ce type de constructions.

Considérant qu'il faut d'abord simplifier en organisant la progression du plus simple au plus complexe, nous distinguerions premièrement les *constructions* qui sont, par nature, intransitives de celles qui sont transitives. Ainsi, nous aborderions cette question dans une partie *constructions intransitives du verbe*. En effet, nous considérons qu'il serait préférable d'éviter la terminologie « verbe transitif ou intransitif » et la remplacer par « construction transitive ou intransitive » : ces notions, une fois bien expliquées et comprises, impliquent un rapport avec la représentation syntaxique et le contexte communicatif plus adéquat et utile pour les apprenants adultes de langue française, notamment pour les débutants car la référence au contexte de la phrase aide à mieux comprendre ce genre de constructions.

Finalement, on utiliserait une distinction à peu près semblable à celle que Fernández Ballon et Monnerie-Goarin utilisent entre les verbes qui admettent plusieurs constructions prépositionnelles et ceux qui admettent plusieurs constructions (prépositionnelles et subordonnées). Le critère le plus important serait celui de la distinction des verbes qui admettent plusieurs constructions (avec un complément indiquant une personne, une action ou un objet et l'infinitif) de ceux qui n'ont besoin de la préposition que pour la construction infinitive. Les cas des subordonnées, néanmoins, peuvent être abordés séparément. Même si, à notre avis, il serait souhaitable d'inclure au moins une petite remarque à propos de ces constructions dans la partie des constructions intransitives. Enfin, le critère de distinction des constructions avec les prépositions *à* et *de* serait aussi incorporé, même si l'on ajouterait les constructions où l'on emploie une préposition différente de *à* et *de* (p. ex. *compter sur*, *insister sur...*).

Nous avons observé par ailleurs dans la grammaire Larousse que ces constructions verbales étaient analysées aussi à propos des verbes pronominaux. Or ce type de verbes ne devrait pas poser tant de problèmes pour les apprenants hispanophones étant donné que le même phénomène se retrouve en espagnol. C'est pourquoi, selon nous, il ne faudrait pas créer de section sur ce sujet dans la partie des verbes pronominaux, mais les faire analyser ensemble dans la partie des constructions intransitives.

Notre proposition suit le schéma suivant :

## 1. Verbe

1.1 Constructions transitives

1.2 Constructions intransitives

### 1.2.1 Verbes qui admettent plusieurs constructions

1.2.1.1 Avec la préposition *à*

- Je pense *à* Marie.

- Marie pense *à* voyager en Espagne

1.2.1.2 Avec la préposition *de*

- Je vous remercie *de* votre attention.

- Je vous remercie *de* me tenir au courant.

### 1.2.2 Verbes qui n'ont besoin de la préposition que dans la construction avec l'infinitif

1.2.2.1 Avec la préposition *à*

- Il a tenu *à* lire son journal.

- Elle a cherché *à* me voir

1.2.2.2 Avec la préposition *de*

- Il a choisi *de* rester avec sa femme.

- Le témoin a décidé *de* parler.

Le tout sans perdre de vue les objectifs communicatifs en choisissant des exemples appartenant à la langue courante dont l'usage est fréquent et le réemploi en contexte possible de manière à ce que les apprenants hispanophones désireux de progresser en grammaire française en perçoivent la pertinence par rapport à leurs difficultés et l'utilité selon leurs besoins langagiers. Cela permettrait à l'enseignant de privilégier une connaissance pratique du fonctionnement de la langue française et faciliterait l'acquisition, par l'apprenant, de repères grammaticaux motivants adaptés à la communication.

## Bibliographie

AA. VV. 2010. *Larousse. Gramática francesa*. Barcelona: Larousse.

Aragón Cobo, M., Guirao García, C. 2010. *À la redécouverte de la grammaire. Exercices contrastifs pour hispanophones*. Alicante : Librería Compás.

Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Cantera, J., De Vicente, E. 1974. *Gramática francesa*. Madrid: Espasa.

Capelle, G., Frérot, J.L., Domínguez, A., Ruiz, A. 1981. *Gramática básica de la lengua francesa*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S.A.

Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.

Delatour, Y. et alii. 2004. *Nouvelle grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette Livre.

Dulin, N., Palafox, S., Ozaeta M<sup>a</sup> R. 2006. *L'essentiel. Français Langue Étrangère*. Madrid : UNED.

Echeverría, E. 2007. *Manual de gramática francesa*. Barcelona : Ariel Lenguas Modernas.

Fernández Ballón, M., Monnerie-Goarin, A. 1987. *Gramática esencial de francés*. Paris: Larousse.

Fischer, M., Hacquard, G. 1959. *À la découverte de la grammaire française*. Paris : Hachette.

Fortes, M., Merceur, M.C., Buena, C. 2007. *Gramática francesa*. Madrid: Espasa.

Gregoire, M, Thievenaz, O. 2013. 3<sup>e</sup> éd. *Grammaire progressive du français-Niveau intermédiaire*. Paris : CLE International.

Liria, Ph. 2010. *Gramática francesa del estudiante. Temas esenciales de la gramática francesa con actividades prácticas para estudiantes de secundaria*, Barcelona: Éditions Maison des langues.

Maheo-Le Coadic, M., Mimran, R., Poisson-Quinton, S. 2002. *Grammaire expliquée du français-Niveau intermédiaire*. Paris : CLE International.

Otto, E., Kordgien, G. [1910], 1990. *Gramática sucinta de la lengua francesa*. Barcelona: Herder-Groos.

## Notes

1. Je tiens à remercier vivement tous les collègues du groupe de recherche GRAC-Espagne pour leur accueil.

2. Un corpus d'erreurs portant exclusivement sur ce point grammatical ou sur les problèmes de constructions verbales en général produites par les apprenants hispanophones de la langue française pourra être dressé pour une meilleure maîtrise du processus de correction, sachant cependant combien les deux langues en contact et en interaction se rejoignent sur le terrain, de telle manière que certaines erreurs de constructions verbales, à l'oral notamment, non seulement ne peuvent/doivent pas être toutes corrigées mais passent parfois inaperçues.

3. Des études ultérieures seront cependant nécessaires pour déterminer plus exactement dans quelle mesure et pour répondre à quels besoins ces grammaires sont actuellement utilisées par enseignants et apprenants hispanophones dans le système éducatif espagnol, notamment par rapport au recours à d'autres types de grammaires françaises.

4. Tous les exemples que nous utilisons appartiennent à chacune des grammaires dont nous parlons.





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Synergies Espagne n° 9 - 2016 p. 51-66

# La contextualisation du gérondif dans les grammaires du français publiées en Espagne

**Rafael Guijarro García**

Université de Granada, Espagne

guijarro@ugr.es

ORCID ID : 0000-0002-5278-1414

Reçu le 15-03-2016 / Évalué le 16-05-2016 / Accepté le 22-07-2016

## Résumé

Le gérondif en français et le *gerundio* en espagnol sont des formes verbales impersonnelles et invariables qui, malgré leurs similitudes en ce qui concerne certaines valeurs et certains emplois, ne sont pas tout à fait équivalentes du point de vue fonctionnel et sémantique. Notre contribution abordera ces différences et ces ressemblances afin d'analyser les descriptions et la contextualisations du gérondif dans un corpus de grammaires du français éditées en Espagne à partir de 1970, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement de cette forme verbale en rapport avec la langue et la grammaire espagnoles.

**Mots-clés :** gérondif, *gerundio*, grammaires, enseignement, contextualisation

## La contextualización del *gérondif* en las gramáticas del francés publicadas en España

## Resumen

El *gérondif* en francés y el *gerundio* en español son dos formas verbales impersonales e invariables que, a pesar de sus similitudes en relación con ciertos valores y ciertos usos, no son del todo equivalentes desde el punto de vista funcional y semántico. Nuestra contribución tratará esas diferencias y esas semejanzas con el fin de analizar las descripciones y la contextualización del *gérondif* en un corpus de gramáticas del francés publicadas en España a partir de 1970, es decir, las prácticas de enseñanza de dicha forma verbal en relación con la lengua y la gramática española.

**Palabras clave:** *gérondif*, *gerundio*, gramáticas, enseñanza, contextualización

## The contextualization of the *gérondif* in French grammars published in Spain

## Abstract

The *gérondif* in French and the *gerundio* in Spanish are two impersonal and invariable verbal forms that, despite their similarities related to certain values and uses, are not entirely equivalent from a functional and semantic point of view. Our contribution will address these differences and similarities in order to analyze

the descriptions and the contextualization of the gerund in a corpus of French grammars published in Spain since 1970, i.e., the teaching practices of this verbal form in relation to the Spanish language and grammar.

**Keywords:** *gérondif*, gerund, grammars, education, contextualization

## Introduction

Dans cet article, nous nous intéresserons aux discours grammaticaux sur le gérondif présents dans les grammaires du français espagnoles. Nous envisageons de constater ainsi quelles modifications et quels écarts ont été introduits par ces discours, par rapport aux grammaires de référence du français. Pour ce faire, nous nous situons dans le domaine de recherches exploré, depuis 2010, par l'équipe de recherche « Grammaire et contextualisation » (GRAC, Université Sorbonne nouvelle - Paris 3) et nous considérons la grammaire comme une « catégorie éditoriale d'ouvrages de synthèse, destinés à une utilisation autodidacte ou en parallèle avec un enseignement, pour des apprentissages systématiques ou des consultations occasionnelles, à l'intention des locuteurs natifs ou à des non natifs » (Beacco et al., 2014 : 3).

Le corpus comporte 7 grammaires du français publiées en Espagne depuis 1970<sup>1</sup>. Nous présumons que les auteurs de ces grammaires ont produit un discours didactique destiné à un public hispanophone qui diffère du discours grammatical des grammaires du français de référence, car il introduit des modifications qui constituent des éléments de contextualisation. Ces modifications de la description grammaticale du gérondif français ont pour but de mettre à la portée des apprenants espagnols l'appropriation des emplois de cette forme verbale, dans une adaptation au contexte linguistique, éducatif (savoir métalinguistique et grammatical) et culturel des utilisateurs/apprenants hispanophones.

Nous présenterons d'abord un aperçu des emplois du gérondif français, d'après les principales grammaires de référence, comme *Le Bon Usage* (Grevisse, Goosse, 2008), la *Grammaire méthodique du français* (Riegel et al, 2014), *La grammaire d'aujourd'hui* (Arrivé et al., 1986), la *Grammaire du français classique et moderne* (Wagner, Pinchon, 1962) et l'ouvrage de Halmøy (2003), *Le gérondif en français*. En second lieu, nous exposerons les emplois normatifs du gerundio espagnol, selon la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010), afin d'établir les différences d'emploi de ces formes verbales dans les deux langues. Finalement, nous rapporterons les descriptions/explications grammaticales du gérondif français dans les grammaires du corpus pour constater, dans la conclusion, dans quelle mesure les contextualisations

de cette forme verbale laissent de côté des aspects syntaxiques et sémantiques importants.

### **Le gérondif dans les grammaires de référence du français**

Dans les grammaires françaises, le gérondif est considéré comme l'un des modes impersonnels du verbe, apparenté formellement au participe présent. En effet, du point de vue morphologique, le gérondif est une forme verbale formée, comme le participe présent, à l'aide du suffixe verbal *-ant*, invariable en genre et en nombre. Dans les deux cas, le suffixe flexionnel suit directement la base longue du lexème verbal, c'est-à-dire la base correspondant à la première personne du pluriel du présent de l'indicatif<sup>2</sup>. À la différence du participe présent, le gérondif est généralement précédé de la préposition *en*.

Malgré leur étymologie différente - le gérondif est issu de l'ablatif du *gerundium* latin, et le participe présent est issu du participe présent latin (Halmøy, 2003 : 37-42) - la ressemblance de ces deux formes verbales est à l'origine de nombreuses confusions dans leur domaine d'emploi chez les apprenants FLE, surtout les hispanophones.

En tant que forme verbale, le gérondif, tout comme le participe présent et l'infinitif, peut avoir des compléments, soit des compléments d'objet direct ou indirect :

(1) Tu avais l'air bien heureux en lisant cette lettre.

(2) Tu es devenu très triste en pensant à ton fils.

soit des compléments adverbiaux, essentiels ou circonstanciels :

(3) Il voulait téléphoner à sa femme en arrivant à Madrid.

(4) Jeanne voulait devenir riche en travaillant très peu.

soit des attributs :

(5) Il a acquis beaucoup de pouvoir en devenant directeur de l'entreprise.

Il peut également, comme tout verbe, être à la forme négative.

À la différence de l'usage ancien, de nombreuses grammaires de référence actuelles recommandent la coréférence du support agentif du gérondif et du sujet du verbe auquel il se rattache : « Le sujet non manifeste du verbe au gérondif est, dans l'usage contemporain, nécessairement coréférentiel au sujet du verbe à un mode personnel dont dépend le gérondif » (Arrivé et al., 1986 : 297)<sup>3</sup>. La règle normative a été introduite au XVII<sup>ème</sup> siècle pour éviter des confusions. Ainsi, dans la phrase :

(6) Pierre a vu Jeanne en attendant le bus.

le sujet de *en attendant* est nécessairement *Pierre*. Cependant, cette règle n'est pas toujours respectée, surtout dans des expressions figées :

(7) L'appétit vient en mangeant.

(7) La fortune vient en dormant

mais aussi chez certains auteurs comme le remarque *Le Bon Usage* (Grevisse, Goosse, 2008 : 420 et 1146) :

(9) En approchant d'Alexandrie, l'air s'allège. (J. Cocteau)

Dans son étude sur le gérondif français, Halmøy (2003 : 109-123) rapporte de nombreux exemples où les infractions à cette règle de coréférence sont « marginales mais suffisamment attestées » (Id. : 112). Pour Halmøy, « ce qui importe, en définitive, c'est qu'il n'y ait pas d'ambiguïté. L'agent du gérondif est le protagoniste *saillant* » (Id. : 117) : il est donc identifiable, dans le contexte situationnel ou dans le cotexte immédiat, à partir d'inférences syntaxiques et sémantiques. Halmøy considère cependant que

*Comme ce référent saillant est dans la plupart des cas le sujet du [verbe régissant], il se trouve que la configuration canonique rend compte malgré tout d'une grande majorité des emplois. La règle normative conserve donc une justification pédagogique, et reste en quelque sorte recommandable, surtout pour l'enseignement du FLE. (Id. : 123).*

Du point de vue syntaxique, les grammaires françaises considèrent que le gérondif est la forme adverbiale du verbe, de même que l'infinitif est la forme nominale et le participe est la forme adjectivale. Il équivaut donc à un adverbe et exerce la fonction de complément circonstanciel. Conformément au sens temporel de la préposition *en* (par exemple, *en été*, *en juin*, etc.), le gérondif a fondamentalement la valeur d'un complément circonstanciel de temps. Le gérondif présent décrit généralement un procès simultané au procès décrit par le verbe régissant. Cette concomitance se produit aussi bien avec deux procès instantanés :

(10) Il a rencontré Paul en sortant de chez lui.

qu'avec deux procès durables :

(11) Il courait en chantant.

Elle peut être soulignée en faisant précéder la préposition *en* de l'adverbe *tout* :

(12) Le matin, il écoute la radio tout en se rasant.

Le procès principal peut aussi être inclus dans la durée du procès exprimé par le gérondif, qui sert alors à dater l'action :

(13) Il a rencontré Paul en se promenant dans la rue.

Cette valeur temporelle du gérondif peut être accompagnée d'autres valeurs sémantiques selon la place du gérondif et le cotexte (surtout le temps du verbe régissant). Ainsi, le gérondif peut exprimer la manière, avec une valeur temporelle de simultanéité :

(14) Il commença à pleurer en hurlant.

Précédé de l'adverbe *tout*, la valeur de concomitance de cette forme verbale peut parfois se charger d'une valeur d'opposition ou de concession :

(15) Elle continuait à maugréer tout en sachant qu'elle n'avait pas raison.

Le gérondif peut également exprimer la condition, le moyen ou la cause, avec une idée de succession immédiate :

(16) En suivant mes conseils, tu aurais pu obtenir ce que tu désirais.

(17) Il a trouvé un appartement en lisant les petites annonces.

(18) En ne répondant pas à ces questions, vous reconnaissez votre culpabilité.

Pour ce qui est du gérondif passé, qui est moins fréquent, il indique le résultat d'une action passée et marque l'antériorité (Id. : 1153) :

(19) Il a commis une erreur en ayant décidé de partir si tôt.

Il n'est pas toujours aisé d'établir les différences entre le gérondif et le participe présent, et les francophones eux-mêmes confondent parfois leurs emplois : « Les francophones eux-mêmes ont tendance à confondre participe présent et gérondif » (Kalmbach, 2012 : 487). En effet, en français moderne, le gérondif se différencie du participe présent par l'emploi obligatoire de la préposition *en*. L'usage ancien permettait l'emploi d'autres prépositions, et parfois la préposition pouvait être omise, comme le prouvent certaines locutions qui sont des vestiges de cet usage, selon *Le Bon Usage* (Id. : 1152) : *chemin faisant*, *tambour battant*, *ce disant*, *généralement parlant*, etc. Puisque la confusion avec le participe présent était fréquente, l'emploi de la préposition *en* s'est généralisé progressivement au cours du XVIII<sup>ème</sup> siècle, et a été irrégulier jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle (Riegel *et al.*, 2014 : 592).

Cependant, d'après *Le Bon Usage* (Grevisse, Goosse, 2008 : 1152), on trouve souvent dans la langue littéraire « des participes présents devant lesquels *en* serait tout à fait possible » :

(20) Célimène [...] répondit, pesant les mots. (G. Duhamel)

Les auteurs remarquent que, dans ces cas-là, « juste après le verbe, la forme sans *en* est plus souvent précédée d'une virgule que les gérondifs incontestables » (Id.)

De même, *Le Bon Usage* (Id. : 1153) indique que le gérondif ne peut être employé quand il exprime la motivation d'un fait, marquant une antériorité non immédiate :

(21) Voulant se faire pardonner, il a apporté des fleurs à sa femme.

Il est également exclu et remplacé par le participe présent quand la postériorité n'est pas non plus immédiate :

(22) Pierre a plongé, disparaissant dans l'eau.

On peut donc constater que la différence d'emploi entre le gérondif et le participe présent en français n'est pas toujours nettement tranchée, surtout quand le participe présent est détaché du sujet, car il jouit d'une relative mobilité<sup>4</sup>. Pour les apprenants de français langue étrangère, la ressemblance des deux formes verbales et leur similitude en ce qui concerne certaines valeurs et certains emplois sont à l'origine de confusions et d'erreurs. En ce sens, les étudiants hispanophones ne saisissent pas toujours les différences d'emploi et de sens entre ces deux constructions, car le *gerundio* espagnol présente certaines similitudes avec le gérondif français, mais il existe aussi de nombreuses divergences, puisque le *participio de presente* est une forme verbale actuellement inusitée en espagnol.

### Le *gerundio* espagnol d'après la Real Academia Española

En effet, le *gerundio* espagnol est aussi une forme verbale non personnelle formée à partir de la base verbale suivie des suffixes *-ando* et *-iendo*, selon le morphème infinitif du verbe. Invariable tout comme le gérondif français, il admet également, en tant que forme verbale, des compléments, des attributs et la forme négative. Il existe deux formes de *gerundio* : le *gerundio simple* et le *gerundio compuesto*, qui indique le résultat d'une action passée et marque l'antériorité. En espagnol, le *gerundio simple* forme souvent des périphrases verbales avec des verbes semi-auxiliaires comme *estar*, *ir*, *seguir*, *llevar*, *andar*, etc. Laissant de côté ces périphrases verbales, le *gerundio* présente les emplois suivants, d'après la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010 : 512-521) :

a) Le *gerundio externo* (ou *periférico*, ou *absoluto*) (Id. : 513) : il forme des constructions détachées ou en incise, en fonction de complément de phrase :

(23) Sintiéndose indefenso, Juan decidió huir<sup>5</sup>.

(24) El profesor, corrigiendo los exámenes, se dio cuenta de que los alumnos habían copiado.

(25) Estando María en casa, llamó su marido.

b) Le *gerundio externo* exprime une explication, un commentaire ou une précision, avec des nuances sémantiques diverses.

Le *gerundio interno* (Id.) : il est un constituant de la proposition principale, d'une proposition subordonnée, ou d'un syntagme, et peut déterminer un verbe ou un nom :

- Le *gerundio interno adjunto* (ou *circunstancial*) (Id.) détermine un verbe, en fonction de complément non essentiel adverbial (ou complément circonstanciel)

et exprime toujours une circonstance du procès représenté par ce verbe : temps, manière, cause, condition, concession. Le sujet peut être différent du verbe auquel il se rapporte :

- (26) Antonio llegó a la casa tomando el camino más largo.
- (28) Este trabajo se lleva a cabo procediendo con mucha paciencia.
- (29) El problema se arreglaría yendo tu padre a hablar con el profesor.

- Le *gerundio interno predicativo* (Id. : 514) détermine un nom et en même temps le verbe, avec une fonction prédicative. Il décrit la situation ou l'état de l'agent du procès exprimé (Id.)<sup>6</sup> :

- (30) Miguel llegó a casa enfadado y frunciendo el ceño.

Le nom déterminé peut être le sujet :

- (31) Juan permaneció un rato contemplando la luna entre las nubes.

le complément d'objet direct<sup>7</sup> :

- (32) Al llegar a tu casa, vi a Elsa cerrando las ventanas.

ou le nom régime d'une préposition dans un syntagme prépositionnel complément du verbe :

- (33) Pensé en Gabriel fumándose un cigarro.

Selon la *Nueva gramática de la lengua española* (Id. : 515-517), le *gerundio predicativo* peut aussi déterminer un nom appartenant à un groupe syntaxique dont le noyau n'est pas un verbe. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un syntagme prépositionnel introduit par la préposition *con* (parfois *sin*), en fonction de complément de phrase, attribut du sujet ou de l'objet, ou complément circonstanciel :

- (34) Había pintado a Rocío con un mantón de Manila envolviendo su cuerpo.
- (35) Juan ha abierto el paquete con la mano temblando de miedo.

ou bien d'un syntagme prépositionnel introduit par la préposition *de*, en fonction de complément déterminatif d'un nom désignant l'apparition ou la présence de quelqu'un ou de quelque chose (*aparición, irrupción, llegada, presencia, etc.*) :

- (36) La presencia de aquel perro ladrando la asustó.

ou un nom désignant un comportement (*comportamiento, conducta, proceder, reacción, etc.*) :

- (37) La reacción de Juan gritando y llorando me sorprendió.

Il peut s'agir aussi d'un syntagme nominal dont le noyau est un nom désignant une représentation (*cuadro, foto, imagen, etc.*), un son (*ruido, eco, rumor, clamor, etc.*) ou une perception olfactive (*olor, perfume, etc.*) :

- (38) Un cuadro representando a su abuelo presidía la estancia.
- (39) Un nauseabundo olor flotando en el ambiente le impedía respirar.

ou bien un nom désignant une information ou une communication (*carta, mensaje, noticia, decreto, etc.*) :

(40) Unas cartas amenazándolo de muerte lo atormentaron durante mucho tiempo.

Le *gerundio predicativo* apparaît également dans les légendes accompagnant une image, un tableau, une photo, dans un groupe syntaxique sans verbe et avec un sujet exprimé et antéposé :

(41) Mujeres trabajando en el campo.

Ce groupe syntaxique sans verbe peut aussi constituer une question, une exclamation, un ordre ou une simple description :

(42) ¿Juan haciendo deporte? Eso es imposible.

(43) Es la una de la madrugada y yo esperando todavía a mi mujer.

Parfois une réponse stéréotypée :

(44) - ¿Cómo te encuentras? -Tirando.

Dans les exemples précédents, nous avons pu constater que le *gerundio* espagnol peut avoir son propre sujet, à la différence du gérondif français. En effet, le *gerundio* peut avoir un sujet exprimé ou non exprimé (Id. :520). Normalement le sujet n'est pas exprimé, car il est coréférentiel au sujet du verbe principal ou à un constituant nominal présent ou sous-entendu dans le cotexte :

(45) Los periodistas la retrataron saliendo de su casa.

Il peut s'agir aussi d'un sujet indéfini :

46) El niño sólo se duerme leyéndole un cuento.

Quand le sujet est exprimé, il est généralement postposé au verbe :

(47) Estando mi mujer fuera de casa, han traído un ramo de rosas para ella.

Dans la plupart des cas, il s'agit d'un *gerundio externo*, comme dans l'exemple précédent. Le *gerundio adjunto* admet aussi un sujet exprimé postposé quand le sujet du verbe régissant est indéfini, comme il arrive dans les *pasivas reflejas* ou dans les phrases impersonnelles avec *se* :

(48) Se arreglaría este desbarajuste económico tomando usted las riendas del negocio.

En ce qui concerne les valeurs sémantiques du *gerundio simple*, la valeur temporelle est sans doute la plus importante (Id. : 517-519). En effet, cette forme verbale convoque surtout la simultanéité par rapport au procès exprimé par le verbe fléchi régissant, étant donné son aspect non achevé. Par contre, le *gerundio compuesto* exprime l'antériorité. La simultanéité du *gerundio simple* peut parfois devenir une antériorité immédiate, ou une postériorité également immédiate, quand il existe

un rapport de causalité logique qui relie les événements par l'effet d'une succession naturelle :

(49) Hizo añicos la copa de vino lanzándola contra la pared.

(50) La lluvia comenzó a caer, obligándola a refugiarse en un café.

À cette valeur temporelle principale du *gerundio* peuvent s'en ajouter d'autres en se superposant, comme la manière :

(51) Se estudió la lección copiándola tres veces.

la cause et parfois la finalité :

(52) Ha aprobado estudiando mucho.

(53) Me ha escrito pidiéndome ayuda.

la condition :

(54) El mueble quedará muy bonito repintándolo un poco.

la conséquence :

(55) Hizo régimen durante seis meses, llegando a perder quince kilos.

ou la concession, surtout quand le *gerundio* est précédé de *aun* ou de *aunque*, ou suivi de la locution *y todo* :

(56) Aun sabiendo que estoy enfermo, vienes a molestarme.

### La contextualisation du gérondif dans les grammaires du français publiées en Espagne

Dans ce qui précède, nous avons pu observer que la syntaxe du *gerundio* espagnol est moins contrainte que celle du gérondif français, qui doit se rapporter toujours à un verbe régissant dont le sujet est idéalement coréférentiel à son agent. Le *gerundio* peut déterminer un verbe ou un nom, et il peut avoir son propre sujet. Il établit dans la phrase des liens logiques divers, de façon explicite ou implicite, selon le co(n)texte. C'est sans doute pour cette raison que les apprenants hispanophones commettent souvent des erreurs dans son emploi, surtout à cause de la concurrence du participe présent, qui uniquement persiste en espagnol dans des unités lexicalisées (quelques adjectifs, noms, prépositions et adverbes).

C'est à partir de ces constatations que nous allons considérer la contextualisation du gérondif dans un corpus de grammaires publiées en Espagne depuis 1970, c'est-à-dire les discours grammaticaux sur cette forme verbale, afin de déceler les modifications introduites par leurs auteurs pour l'adaptation au contexte linguistique et éducatif des hispanophones.

L'édition de 1974 de la *Gramática francesa* (GF1) de Jesús Cantera et Eugenio de Vicente considère uniquement la fonction de complément circonstanciel du gérondif français, qu'il dénomme *gerundio* : « equivale por lo general a una proposición

subordinada circunstancial » (Cantera, Vicente, 1974 : 111). Les exemples proposés sont le temps (simultanéité), la manière, la condition, la concession et la cause. Aucune mention n'est faite de l'agent du gérondif. L'édition de 1986 n'introduit presque pas de modifications, uniquement les traductions des exemples.

La *Gramática básica de la lengua francesa* (GBLF) (Capelle *et al.*, 1981) maintient le terme *gerondif* et le définit comme la forme adverbiale du verbe (Id. : 159), formé par le participe présent (qu'il dénomme paradoxalement *gerundio*) et la préposition *en*. La fonction du gérondif est formulée à partir de critères sémantiques : « *expresa el modo, el medio, la causa, el tiempo* » (Id.). Les exemples sont traduits en espagnol, et la traduction de la simultanéité temporelle est conseillée par l'emploi de la séquence *al + infinitivo*. Les auteurs insistent sur la coréférence des sujets et remarquent que le *gerundio* est très employé en espagnol et il n'équivaut pas toujours au *gerondif* ou au *participe présent* (Id.), en proposant des exemples en espagnol et leur traduction en français afin de constater les différences.

Les auteurs de la *Gramática esencial de francés* (GEF) (Fernández Ballón, Monnerie-Goarin, 1987) présentent le participe présent et le gérondif ensemble, à cause de leur ressemblance formelle, et maintiennent l'appellation espagnole. Ils remarquent également que le gérondif exprime des rapports circonstanciels (temps, cause, manière) et que son sujet doit être le même que celui du verbe principal (Id. : 98). Les exemples en français ne sont pas traduits, mais une série d'emplois particuliers du *gerundio* en espagnol sont traduits en français : *pasar el tiempo haciendo algo* (à + infinitif), *ir + gerundio* (indicatif + adverbe qui marque une progression ou une succession), *estar + gerundio* (être en train de + infinitif), *seguir / continuar + gerundio* (continuer à + infinitif, indicatif + toujours), *andar + gerundio* (indicatif), *llevar + periodo de tiempo + gerundio* (Il y a ... que + indicatif, cela fait ... que + indicatif) (Id. : 99-100).

La grammaire *Dificultades gramaticales del francés. Cómo identificarlas y resolverlas de una forma eficaz* (DGF) (AA. VV., 2000) maintient aussi la dénomination espagnole. Le gérondif est mis en rapport avec l'infinitif et considéré comme une forme *complémentaire* de celui-ci puisque tous deux exercent la fonction de complément circonstanciel précédé d'une préposition et tous deux présentent une forme composée. Les exemples ne sont pas traduits et la coréférence des sujets est considérée comme une norme de base (Id. : 130). Il est recommandé de suivre cette norme surtout quand le gérondif est en tête de phrase, afin d'éviter des ambiguïtés, surtout dans les formules utilisées dans la correspondance : *\*En attendant une confirmation, veuillez agréer...* (Id. : 131). Cependant, les auteurs conviennent que souvent l'infraction à cette règle ne produit aucune ambiguïté. D'ailleurs, dans de nombreux cas, l'agent du gérondif est un *on* indéfini, qui n'apparaît pas dans la phrase, ni comme sujet, ni comme pronom complément ou possessif (Id.).

La grammaire *Gramática francesa* (GF2) (AA. VV., 2004 : 142) traite le gérondif dans le chapitre consacré au participe, tout en gardant la dénomination espagnole. Les auteurs considèrent le gérondif comme une forme verbale invariable, précédée de la préposition *en*, qui exprime une circonstance du verbe principal. Ils affirment que le *gerundio* espagnol englobe le gérondif et le participe présent, bien qu'il n'existe pas une équivalence absolue entre les deux langues. Les exemples proposés ne sont pas traduits, et la règle de coréférence des sujets est passée sous silence.

Tout comme la *Gramática esencial de francés* (Fernández Ballón, Monnerie-Goarin, 1987), le *Manual de gramática francesa* (MGF) (Echeverría Pereda, 2007 : 108-109) présente le participe présent et le gérondif ensemble : le gérondif y est considéré comme une forme du participe présent précédée de *en*. L'appellation française est maintenue dans le titre, à côté de l'espagnole, mais elle n'est pas utilisée dans les explications. Echeverría uniquement remarque que le gérondif équivaut à une proposition subordonnée circonstancielle, sans en expliciter les valeurs sémantiques, et que le *gerundio* est employé très fréquemment en espagnol. C'est pour cette raison que l'auteur propose une série d'emplois du *gerundio* dont la traduction en français se fait sans utiliser le gérondif, surtout les locutions verbales comme *estar + gerundio*, *ir + gerundio*, *llevar + gerundio*, etc. Tous les exemples sont traduits et il n'est pas fait mention de norme de la coréférence des sujets, même si l'un des exemples la transgresse : *Rien qu'en appuyant sur le bouton l'appareil s'allume.*

Finalement, la grammaire *L'essentiel. Français langue étrangère* (EFLE) (Dulin et al., 2007) présente aussi le gérondif avec le participe présent, comme des formes verbales en *-ant*. Le gérondif y est défini comme « formé à l'aide du participe présent précédé de la préposition *en* » (Id. : 177), car les auteurs affirment qu'une « seule forme espagnole correspond à deux formes en français » (Id.). La simultanéité des actions exprimées par le verbe principal et le gérondif est soulignée, tout en considérant la fonction de complément circonstanciel de celui-ci (temps, cause et manière), mais la règle de coréférence n'est même pas mentionnée. Les exemples sont traduits et les auteurs proposent aussi trois cas de différentes traductions du gérondif dans les deux langues.

## Conclusions

L'étude de ces grammaires nous permet de constater que la contextualisation du gérondif français dans chacune d'elles est faite de façon différente et laisse de côté des aspects syntaxiques et sémantiques importants de cette forme verbale. En effet,

La règle de coréférence des sujets, qui apparaît dans toutes les grammaires de référence du français, n'est pas retenue dans quelques grammaires (GF1, GF2, MGF et EFLE), et moins encore l'existence d'infractions à cette norme dans le français actuel (DGF propose quelques exemples).

La fonction circonstancielle est mentionnée dans toutes ces grammaires (GBLF emploie l'expression *forme adverbiale*), mais les valeurs sémantiques (la simultanéité, la manière, la cause) sont uniquement retenues dans GF1, GBLF, GEF et EFLE. La condition et la concession ne sont citées que par GF1. Dans DGF, GF2 et MGF, il n'est pas fait mention de la simultanéité des actions exigée par l'emploi du gérondif, ce qui peut porter les apprenants hispanophones à des confusions, car le *gerundio* espagnol exprime plus facilement l'antériorité et la postériorité immédiate que le gérondif français.

La terminologie française est respectée seulement dans GBLF et EFLE. Les autres grammaires utilisent le terme *gerundio*, ce qui prête à croire de la part des apprenants hispanophones que les emplois de ces deux formes sont similaires dans les deux langues.

GEF, GF2, MGF et EFLE présentent le participe présent et le gérondif ensemble, soit à cause de leur ressemblance formelle (formes verbales en *-ant*), soit que le gérondif soit considéré comme une forme du participe présent précédée de *en*. Mais la concurrence du participe présent et du gérondif, qui est à l'origine de la plupart des erreurs commises par les apprenants hispanophones, est négligée dans toutes ces grammaires.

La traduction des exemples (voir annexe de l'article) dans GF1, GBLF, MGF et EFLE (et de certaines locutions espagnoles dans GEF) témoigne de l'importance dans ces grammaires de l'espagnol en tant que L1 dans l'apprentissage du français comme LE. Cette introduction de la L1 dans l'explication et la description grammaticale du gérondif français suppose une contextualisation et une modification du discours grammatical de référence pour attirer l'attention des apprenants hispanophones sur les différences entre le *gerundio* espagnol et le gérondif français et éviter ainsi les interférences. Cependant, nous croyons que la L1 ne remplit pas une fonction fondamentale dans l'appropriation d'une langue étrangère. Il s'agit d'un facteur important, mais non pas essentiel.

#### **Annexe : Traduction en français des exemples**

- (23) Sintiéndose indefenso, Juan decidió huir.
- (23) Se sentant sans défense, Juan a décidé de fuir.

- (24) El profesor, corrigiendo los exámenes, se dio cuenta de que los alumnos habían copiado.  
(24) En corrigeant les examens, le professeur s'est rendu compte que les élèves avaient copié.
- (25) Estando María en casa, llamó su marido.  
(25) Quand María était chez elle, son mari a téléphoné.
- (26) Antonio llegó a la casa tomando el camino más largo.  
(26) Antonio est arrivé à la maison en prenant le chemin le plus long.
- (28) Este trabajo se lleva a cabo procediendo mucha paciencia.  
(28) On mène à terme ce travail en procédant avec beaucoup de patience.
- (29) El problema se arreglaría yendo tu padre a hablar con el profesor.  
(29) Le problème s'arrangerait si ton père allait parler avec le professeur.
- (30) Miguel llegó a casa enfadado y frunciendo el ceño.  
(30) Miguel est arrivé à la maison fâché et le sourcil froncé.
- (31) Juan permaneció un rato contemplando la luna entre las nubes.  
(31) Juan est resté un moment à contempler la lune entre les nuages.
- (32) Al llegar a tu casa, encontré a Elsa cerrando las ventanas.  
(32) Quand je suis arrivé chez toi, j'ai vu Elsa qui fermait les fenêtres.
- (33) Pensé en Gabriel fumándose un cigarro.  
(33) J'ai pensé à Gabriel fumant une cigarette.
- (34) Había pintado a Rocío con un mantón de Manila envolviendo su cuerpo.  
(34) Il avait peint Rocío avec un châle de Manille enveloppant son corps.
- (35) Juan ha abierto el paquete con la mano temblando de miedo.  
(35) Juan a ouvert le paquet de ses mains tremblant de peur.
- (36) La presencia de aquel perro ladrando la asustó.  
(36) La présence de ce chien qui aboyait l'a effrayée.
- (37) La reacción de Juan gritando y llorando me sorprendió.  
(37) La réaction de Juan qui criait et pleurait m'a surpris.
- (38) Un cuadro representando a su abuelo presidía la estancia.  
(38) Un tableau représentant son grand-père trônait dans la pièce.
- (39) Un nauseabundo olor flotando en el ambiente le impedía respirar  
(39) Une nauséabonde odeur flottant dans l'air l'empêchait de respirer.

- (40) Unas cartas amenazándolo de muerte lo atormentaron durante mucho tiempo.  
(40) Des lettres le menaçant de mort l'ont tourmenté pendant longtemps.
- (41) Mujeres trabajando en el campo.  
(41) Femmes travaillant dans les champs.
- (42) ¿Juan haciendo deporte? Eso es imposible.  
(42) Juan qui fait du sport ? C'est impossible.
- (43) Es la una de la madrugada y yo esperando todavía a mi mujer.  
(43) Il est une heure du matin et moi qui attends toujours ma femme.
- (44) ¿Cómo te encuentras ? - Tirando.  
(44) Comment ça va ? - Comme ci comme ça.
- (45) Los periodistas la retrataron saliendo del hotel.  
(45) Les journalistes ont pris des photos d'elle quand elle sortait de l'hôtel.
- (46) El niño sólo se duerme leyéndole un cuento.  
(46) L'enfant ne s'endort que si on lui lit un conte.
- (47) Estando mi mujer fuera de casa, han traído un ramo de rosas para ella.  
(47) Quand ma femme n'était pas à la maison, on a apporté un bouquet de roses pour elle.
- (48) Se arreglaría este desbarajuste económico tomando usted las riendas del negocio.  
(48) Tout ce désordre économique s'arrangerait si vous preniez les rênes de l'affaire.
- (49) Hizo añicos la copa de vino lanzándola contra la pared.  
(49) Il a brisé en mille morceaux la coupe de vin en la lançant contre le mur.
- (50) La lluvia comenzó a caer, obligándole a refugiarse en un café.  
(50) La pluie a commencé à tomber et l'a obligé à se mettre à l'abri dans un café.
- (51) Se estudió la lección copiándola tres veces.  
(51) Il a appris la leçon en la copiant trois fois.
- (52) Ha aprobado estudiando mucho.  
(52) Il a réussi en travaillant beaucoup.
- (53) Me ha escrito pidiéndome ayuda.  
(53) Il m'a écrit en me demandant de l'aide.

- (54) El mueble quedará muy bonito repintándolo un poco.  
(54) Le meuble sera très beau si on le repeint un peu.
- (55) Hizo régimen durante seis meses, llegando a perder quince kilos.  
(55) Il a suivi un régime pendant six mois et il a perdu quinze kilos.
- (56) Aun sabiendo que estoy enfermo, vienes a molestarme.  
(56) Tout en sachant que je suis malade, tu viens me déranger.

### Bibliographie

- AA. VV. 2000. *Dificultades gramaticales del francés. Cómo identificarlas y resolverlas de una forma eficaz*. Barcelona : Larousse Editorial, S. A. Première édition : *Difficultés grammaticales*. Paris : Larousse-Bordas, 1995.
- AA.VV. 2004. *Gramática francesa*. Barcelona : SPES Editorial, S. L. Première édition : *Grammaire*. Paris: Larousse- Bordas, 1995.
- Arrivé, M., et al. 1986. *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Beacco, J.C., et al. 2014. « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation ». *Langue française*, n° 181, mars, p.3-17.
- Cantera, J., Vicente, E.de. 1974. *Gramática francesa [en cuadros esquemáticos]*. Madrid : Ediciones y Publicaciones españolas, S. A.
- Cantera, J., Vicente, E.de. 1986. *Gramática francesa*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Capelle, G. et al. 1981. *Gramática básica de la lengua francesa*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A. Première édition Paris: Librairie Hachette, 1979.
- Dulin, N. et al. 2007. *L'essentiel. Français Langue Étrangère*. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Echeverría Pereda, E. 2007. *Manual de gramática francesa*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Fernández Ballón, M., Monnerie-Goarin, A. 1987. *Gramática esencial de francés*. Paris: Librairie Larousse. Imprimé en Espagne par Artes Gráficas Toledo.
- Grevisse, M., Goosse, A. 2008. *Le Bon Usage. Grammaire française*. Quatorzième édition. Bruxelles-Paris: De Boeck.
- Halmøy, O. 2003. *Le gérondif en français*. Paris : Éditions Ophrys.
- Kalmbach, J.M. 2012. *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*. Jyväskylä : Université de Jyväskylä. <http://research.jyu.fi/grfle>. [consulté le 15/05/2015].
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros S.L.  
[http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/gramatica\\_raenueva.pdf](http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/gramatica_raenueva.pdf). [consulté le 30/04/2015].
- Riegel, M. et al. 2014. *Grammaire méthodique du français*. Cinquième édition. Paris: PUF.
- Wagner, R.L., Pinchon, J. 1962. *Grammaire du français classique et moderne*. Édition revue et corrigée. Paris: Hachette.

### Notes

1. Il s'agit des grammaires suivantes : *Gramática francesa* (GF1) (Cantera, Vicente, 1974 et 1986), *Gramática básica de la lengua francesa* (GBLF) (Capelle et al., 1981), *Gramática esencial de francés* (GEF) (Fernández Ballón, Monnerie-Goarin, 1987), *Dificultades*

*gramaticales del francés. Cómo identificarlas y resolverlas de una forma eficaz* (DGF) (AA. VV., 2000), *Gramática francesa* (GF2) (AA. VV., 2004), *Manual de gramática francesa* (MGF) (Echeverría Pereda, 2007) et *L'essentiel. Français langue étrangère* (EFLE) (Dulin et al., 2007).

2. Sauf pour les verbes *être* (*étant*), *avoir* (*ayant*) et *savoir* (*sachant*).

3. Wagner et Pinchon (1962 : 323), entre autres, partagent la même opinion : « L'usage moderne veut que l'agent du verbe au gérondif soit le même que celui du verbe au mode personnel que détermine le gérondif. C'est une exigence de clarté en bien des cas ».

4. Halmøy (2003 : 152-161) examine les cas de concurrence gérondif / participe présent et conclut que le « participe présent (dont l'incidence normale exclut *a priori* un fonctionnement circonstanciel) [...] ne peut alterner avec le gérondif que lorsqu'il est incident au sujet de la phrase (attribut libre). Il faut de plus qu'il soit indifférent pour le sens que le syntagme en *-ant* (participe ou gérondif) soit incident au sujet ou au prédicat de la phrase » (Id. : 161).

5. Voir en annexe de l'article la traduction en français par l'auteur des exemples 23 à 56.

6. « En principio, los gerundios predicativos [...] describen la situación o estado en que se encuentran las entidades cuando realizan acciones o experimentan procesos ». (Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010 : 514).

7. Surtout avec des verbes de perception, physique ou mentale (*ver*, *mirar*, *observar*, *contemplar*, *distinguir*, *escuchar*, *oír*, *sentir*, *notar*, *recordar*, *imaginar(se)*, *figurarse*, etc.) et des verbes de représentation (*describir*, *dibujar*, *pintar*, *fotografiar*, *grabar*, *pintar*, *representar*, etc.). Aussi des verbes qui expriment une trouvaille ou découverte (*descubrir*, *encontrar*, *hallar*, *sorprender*, etc.) ou des verbes comme *tener*, *dejar*, *llevar* et *haber*.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

# Le mode verbal en français et sa contextualisation dans des grammaires de français langue étrangère espagnoles

**M<sup>a</sup> Carmen Molina Romero**

Université de Granada, Espagne

cmolina@ugr.es

ORCID ID : 0000-0003-2011-610X

Reçu le 28-03-2016 / Évalué le 17-05-2016 / Accepté le 24-06-2016

## Résumé

L'objectif de cette étude consiste à analyser, dans le corpus établi de grammaires FLE pour hispanophones, le rôle et la description du mode verbal. L'approche du mode verbal tout en y étant standardisée se révèle en même temps hétérogène sur le nombre de modes distingués et sur la description du subjonctif dont la simplification des temps varient d'un texte à l'autre. Le mode, réduit à une étiquette ordonnant des séries paradigmatiques, n'est pas considéré comme un phénomène qui nécessite une reformulation contextualisée. Cela nous amène à considérer ensemble les phénomènes de variation modale qui engagent le futur, le conditionnel et le subjonctif pour les deux langues en question, et la correspondance entre le futur français et le subjonctif espagnol notamment dans les cas des circonstancielles.

**Mots-clés** : grammaire, Français Langue Étrangère, contextualisation, mode verbal, futur et subjonctif

## El modo verbal en francés y su contextualización en gramáticas españolas de francés lengua extranjera

## Resumen

El objetivo de este estudio es el análisis, en el corpus establecido de gramáticas FLE para hispanófonos, del papel y la descripción del modo verbal. El enfoque de este elemento verbal a pesar de su presentación estandarizada, resulta al mismo tiempo heterogéneo en cuanto al número de modos que se establecen y a la descripción del subjuntivo cuya simplificación de formas temporales varía de un texto a otro. El modo, etiqueta gramatical para clasificar y estructurar series verbales, no llega a ser considerado como un fenómeno gramatical pleno que necesita una reformulación contextualizada. Todo ello nos lleva a tomar conciencia de la variación modal que proponen el futuro, el condicional y el subjuntivo en estas dos lenguas, así como de la correspondencia entre el futuro francés y el subjuntivo español, especialmente en el caso de las subordinadas de tiempo.

**Palabras clave**: gramática, Francés Lengua Extranjera, contextualización, modo verbal, futuro y subjuntivo

## French verbal mood and its contextualization in Spanish grammars of French as a foreign language

### Abstract

The aim of this study is to analyze both the role and the description of French verbal mood in an established corpus of FLE grammars for Spanish speakers. The focus of this verbal element, although presented in a standardized form, is nonetheless heterogenic in the number of moods and in the description of the subjunctive, whose simplification of temporary forms varies from one text to another. The mood, a grammatical label to classify and structure verbal series, does not come to be considered as a grammatical phenomenon that needs a contextualized reformulation. All this leads us to consider the mood change proposed by future, conditional and subjunctive in these two languages, as well as the correspondence between French future and Spanish subjunctive, particularly in the case of adverbial clauses of time.

**Keywords:** grammar, French as a foreign language, contextualization, verbal mood, future and subjunctive

### Introduction

Les apprenants d'une langue étrangère (LE) ou L2 sont confrontés à un élément clé au moment d'apprendre une langue naturelle : le verbe, sa morphologie et ses valeurs d'usage. La maîtrise de toute langue étrangère passe par celle des formes verbales et de la conjugaison, partie à laquelle toutes les grammaires, que ce soit pour étrangers ou pour locuteurs natifs, accordent une place centrale<sup>1</sup>. Le traitement de la morphologie verbale dans les grammaires françaises publiées en Espagne depuis 1970 et, notamment dans le corpus d'analyse sélectionné dans ce numéro<sup>2</sup>, est assez conventionnel et uniforme, proposant pour cette catégorie grammaticale une description standardisée visant à classer les verbes dans des tableaux de conjugaison qui les structurent d'après des constantes formelles en vue de faciliter une mémorisation et de répertorier toutes les variantes. Ces tableaux de morphologie flexionnelle sont calqués sur ceux existant dans les grammaires françaises contemporaines<sup>3</sup>, sans faire entrer dans leur présentation des critères vraiment contrastifs ni une terminologie adaptée au contexte hispanophone. Cela s'explique, sans doute, par la ressemblance a priori entre l'espagnol et le français dû à leur origine commun et à l'existence en espagnol de tous les temps verbaux français. Cette affirmation doit être comprise au sens quantitatif, puisque l'espagnol possède non seulement le même nombre de temps verbaux que le français mais encore quelques-uns de plus, étant donné les deux formes de subjonctif futur : *futuro simple* et *futuro compuesto* (ou *antefuturo*) de *subjuntivo*.

En outre les préjugés sur le verbe ne s'arrêtent pas là ; nous avons tous entendu dire qu'il y a des langues plus difficiles que d'autres en fonction justement de la complexité et du caractère régulier ou irrégulier de la flexion verbale: le français devient ainsi une langue à grande difficulté<sup>4</sup>, par contre la langue anglaise jouit d'une tout autre considération auprès des apprenants pour ce qui est du système verbal. Cette approche simpliste<sup>5</sup> qui ne considère que l'aspect morphologique de la flexion est, nous semble-t-il, enracinée dans une méthodologie d'apprentissage qui faisait du verbe un élément universel à tout prix, avec des temps et des modes homogènes, se présentant comme des catalogues à mémoriser et mobilisant notamment l'axe paradigmatique. Dans ce sens, l'anglais utilise des procédés périphrastiques pour exprimer toute la complexité des valeurs temporelles et modales de la flexion<sup>6</sup>.

Ce genre de présentations grammaticales en LE ont contribué à projeter sur le verbe une image faussement homogène à la suite, sans doute, de l'appartenance de cette catégorie aux universaux du langage humain<sup>7</sup>. Nous pensons que chaque langue possède des spécificités verbales propres au-delà des ressemblances flexionnelles et qu'il revient aux enseignants de faire comprendre ces diversités que la terminologie grammaticale n'a que trop dissimulées : cette prétendue équivalence au niveau de la forme vient masquer une actualisation bien différente dans la parole. Cet aspect devient saillant lorsqu'on compare des langues très éloignées : ainsi pour certaines langues isolantes d'Extrême-Orient, la différence entre verbe/nom ne se marque morphologiquement ni même parfois syntaxiquement -à travers l'ordre sujet nominal-verbe- mais d'après le sens. Le verbe est certes l'une des grandes notions grammaticales, une des parties fondamentales du discours depuis Aristote, inscrit dès lors dans une longue tradition scolaire. Cet argument linguistique a sans doute contribué à estomper les spécificités verbales entre les langues, à travers un enseignement et une terminologie qui insistait davantage sur les ressemblances fondées sur le paradigme que sur les vraies valeurs d'usage et qui s'est pratiquement limité, par conséquent, à une description morphologique en tableaux de conjugaisons.

La terminologie traditionnelle du verbe prête d'ailleurs à confusion, comme affirme Chevalier :

*Les mots temps et modes ne sont que des étiquettes de classification. Ces étiquettes ne rendent pas compte de la souplesse et de la variété d'emploi des diverses formes verbales.*

*Un temps peut présenter plusieurs valeurs temporelles. Par exemple un présent de l'indicatif peut, selon le contexte, situer l'action dans le passé ou dans le futur.*

*Un mode, comme l'indicatif, peut offrir des formes qui présentent plusieurs valeurs modales ; par exemple, le futur peut souligner la réalité de l'action, mais, dans un contexte différent, atténuer cette réalité et prendre une valeur d'hypothèse. (Chevalier et alii, 1964 : 334).*

Ce métalangage grammatical est non seulement non transparent pour un non-grammairien mais encore normalisé depuis les premières approches de l'objet verbal en langue maternelle. Cela devient encore plus source d'erreur quand il s'agit de manier deux langues et de décrire le système français à des étrangers qui possèdent déjà une conception verbale au préalable. Les auteurs de grammaire FLE espagnoles en sont conscients et parfois ils expriment leur avis sur ce sujet :

*Las formas verbales se agrupan en series que se llaman modos.*

*En cada serie se distinguen diferentes tiempos.*

*Tiempos y modos son términos que solo valen para clasificar. No hay que atribuirles demasiado valor fijo.* (Capelle, 1979, p.112)

### 1. Le mode : essai de définition

Parmi ces étiquettes verbales, il en est une qui désigne un concept fuyant, moins remarqué peut-être que le temps qui situe l'action à un moment passé - présent - futur, ou que l'aspect qui présente l'action comme achevée ou pas, c'est le *mode* ou la manière de concevoir l'action comme réelle, éventuelle, jussive, nominale ou adjectivale. Bien que l'aspect soit présent en gros titres dans toutes les descriptions verbales des conjugaisons, c'est une notion difficile à cerner et qui ne revient pas d'ailleurs en exclusivité aux désinences du verbe, vu que les modalités de l'action peuvent être exprimées aussi par un autre verbe (*je crois qu'il viendra*), « par le ton, par divers compléments (*peut-être*, etc.), par l'ordre des mots » (Grevisse, 1969 : 566). En général, on peut dire que les grammairiens considèrent les modes comme des formes de la sensibilité où le locuteur montre son état d'esprit, son attitude à l'égard de l'action énoncée. D'après *Le Bon Usage*, les modes proprement dits en français, sont quatre :

- l'indicatif : action considérée comme située au plan des faits constatés et affirmés
- le conditionnel : action considérée comme éventuelle ou comme conséquence possible ou irréaliste d'un fait supposé, d'une condition
- l'impératif : action prise sous la forme d'un ordre, d'une exhortation ou d'une prière
- le subjonctif : action envisagée seulement dans la pensée, comme possible

Les sujets parlants font prendre aussi, par dérivation, aux modes des valeurs différentes de celles que nous venons de définir. En neutralisant sa valeur première, un mode peut par exemple en actualiser une autre :

- Par exemple le conditionnel n'exprime plus l'éventualité mais l'atténuation dans *Je voudrais vous demander un service* ; ou lorsqu'un impératif exprime,

non un ordre, mais une supposition dans une phrase comme *Haranguez de méchants soldats, ils promettront de faire rage*<sup>8</sup>.

- De même des modes différents peuvent devenir équivalents dans certains contextes, sans qu'on puisse y apprécier vraiment une différence de sens. Par exemple, pour l'expression de l'ordre, on peut s'en servir de l'impératif, du subjonctif et de l'infinitif (*Entrez !; Que l'on entre !; Entrer sans sonner*), ou encore ces mêmes modes peuvent exprimer aussi l'étonnement ou l'indignation : *Moi, j'oublierais vos bienfaits !; Moi, que j'oublie vos bienfaits !; Moi, oublier vos bienfaits !*

L'infinitif, le participe et le gérondif, qui n'ont pas de désinences spéciales pour distinguer les personnes grammaticales, sont appelés aussi, abusivement, des modes impersonnels. Il est de fait qu'ils n'expriment aucune modalité par eux-mêmes se rapportant à la valeur modale des verbes de la phrase. Ils exposent l'idée de l'action à la façon d'un nom abstrait (*travailler/ avoir travaillé*), d'un adjectif (*Un homme travaillant jour et nuit/ Un péché avoué*) ou d'un adverbe indiquant une circonstance relative à un autre verbe (*En travaillant, vous réussirez*).

On observe que pour les modes, plus une action est envisagée comme réelle plus il faut préciser le moment où la situer, ce qui s'accompagne d'une augmentation de formes ou temps verbaux, c'est pourquoi :

*Seul l'indicatif présente une division achevée du temps en trois époques : passé, présent et futur (six temps simples et six temps composés). Le subjonctif n'a pas de formes particulières pour marquer le futur (il a seulement deux formes pour le présent et deux pour le passé dont deux ne sont plus utilisés dans la langue parlée). (Chevalier et alii, 1964 :335)*

Là-dessus nous trouvons une différence importante avec l'espagnol, où le mode subjonctif se montre plus riche en formes et dispose même d'un temps pour situer dans le futur. Et il faut aussi remarquer que les formes de subjonctif imparfait et plus-que-parfait espagnoles sont pleinement opératives et vivantes dans la langue orale et tout spécialement pour marquer l'hypothèse<sup>9</sup>.

Premières remarques importantes, donc, pour l'approche contrastive à propos des modes :

- Toutes les grammaires analysées ne conservent pas la distinction française en quatre modes : le conditionnel est souvent rangé parmi les temps de l'indicatif.
- Dans le mode subjonctif les formes de l'imparfait et du plus-que-parfait ne sont pas toujours décrites. Le subjonctif se réduit en français usuel, à un seul temps, le présent (et à son composé le passé).

## 2. Le mode dans le corpus de grammaires de français langue étrangère éditées en Espagne

Les axes de la terminologie modale en français et en espagnol coïncident apparemment puisque l'on distingue, dans les deux langues, des modes dits personnels, l'*indicatif*, le *subjonctif* et l'*impératif*, parfois le *conditionnel*<sup>10</sup> aussi, et des modes non personnels, l'*infinitif* et le *participe* voire aussi le *gérondif*.

Il est possible d'observer dans les descriptions des grammaires de FLE pour hispanophones analysées, d'un côté un emploi uniformisé des modes du verbe français, mais en même temps aussi une hésitation sur certaines distinctions modales qui, nous semble être, le fruit de l'influence de la grammaire locale, à savoir de l'espagnol, sur la description de la grammaire française normée.

	Modes distingués et terminologie		Tableaux formes verbales	Temps du Subjonctif
	Personnels	Non personnels		
<b>Gramática Francesa en cuadros esquemáticos.</b> 1974 Jesús Cantera & Eugenio de Vicente.	Indicatif Impératif Subjonctif Conditionnel	Participe : présent, passé Infinitif	Oui Simples et composés	Présent Passé Imparfait Plus-que- parfait
<b>Gramática Básica de la Lengua Francesa.</b> 1979 Guy Capelle, Jean-Louis Frérot, Amparo Domínguez, Alicia Ruiz.	Indicativo Subjuntivo Imperativo	Infinitivo Participio Gerundio	Oui Simples et Composés	Presente
<b>Gramática esencial del francés.</b> 1987 Manuel Fernández Ballón, Annie Monnerie-Goarin.	Indicativo Subjuntivo Condicional Imperativo	Infinitivo Participio (presente, gerundio) Participio pasado	Non	Presente
<b>Manual de Gramática Francesa</b> 2007 Elena Echeverría Pereda	<b>Pour le français</b> → Indicatif Conditionnel Subjonctif Impératif  <b>Pour l'espagnol</b> → Indicativo Subjuntivo Imperativo	→ Infinitif Participe présent  → Infinitivo Gerundio	Deux tableaux (français et espagnol)  Simples et composés	→ Présent, Imparfait Passé, Plus-q-p  → Presente, Imperfecto, Futuro Pretérito. perfecto luscuaimper- fecto Futuro perfecto

<b>L'essentiel. Français Langue Étrangère.</b> 2007 Nicole Dulin, Sylvie Palafox, M <sup>a</sup> Rosario Ozaeta. Ed.Uned	Indicatif : impératif participe passé participe présent gérondif Subjonctif		Oui  Simples	Présent
<b>Gramática suscinta de la lengua.</b> 1990 28 <sup>e</sup> ed.(1904) Otto-Kordgien	Indicatif <i>Subjonctif</i> Impératif		Oui  Simples et composés	Présent Imparfait Parfait Plus-que-parfait

Toutes ces grammaires dont la langue de description est l'espagnol, sauf pour *L'essentiel Français Langue Étrangère*, consacrent un nombre important de pages à la conjugaison (entre 30 et 60) et de timides approches contextualisées sous forme de :

Approche contextualisée	
<b><i>Gramática Francesa en cuadros esquemáticos.</i></b>	Observaciones
<b><i>Gramática Básica de la Lengua Francesa</i></b>	Traduction des exemples en espagnol
<b><i>Gramática esencial del francés.</i></b>	Tableaux contrastifs (Elementos de contraste)
<b><i>Manual de Gramática Francesa</i></b>	Traduction des exemples en espagnol + ejemplarios de uso
<b>L'essentiel. Français Langue Étrangère</b>	Traduction des exemples en espagnol + observations pour l'hispanophone + exercices
<b>Gramática suscinta de la lengua</b>	Traduction des exemples en espagnol + Exercices à la fin de chaque chapitre

Les points où la description devient plus hésitante et livrée à l'influence de la grammaire espagnole, sont le traitement du conditionnel et du subjonctif. Le conditionnel est souvent considéré comme un mode verbal indépendant en français, alors qu'en espagnol cela n'est pas appuyé par la tradition grammaticale<sup>11</sup> de la même manière. À propos de ce temps Fernández-Ballón (1987, 4.3. El condicional) dit :

*Se le considera más como un tiempo que un modo cuando su uso se desprende de un fenómeno de concordancia:*

Je pensais qu'il viendrait.

*Se le considera entonces como el futuro del pasado.*

*En los demás casos el condicional es el modo de lo eventual y de lo imaginario.*

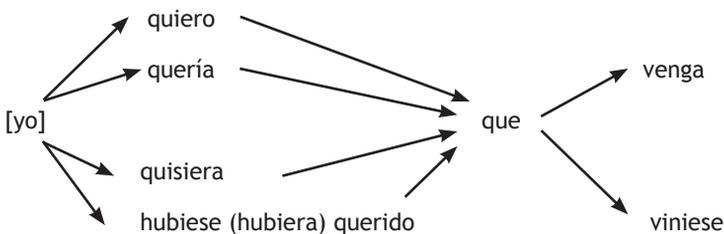
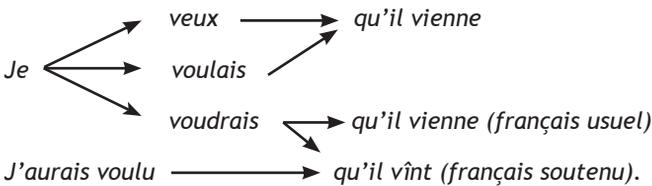
Dans notre corpus de grammaires, le classement du conditionnel comme un mode n'est pas unanime : il y en a deux qui l'indiquent en gros titres comme mode verbal (Cantera et Fernández-Ballón) et trois qui le rangent parmi les temps de l'indicatif (Capelle, Dulin et Otto-Kordigen) ; Echeverría, pour sa part, donne deux descriptions verbales en deux colonnes : une pour le français en faisant figurer le conditionnel comme un mode et l'autre, pour l'espagnol, où il disparaît des modes.

Le deuxième point discordant des présentations modales concerne le traitement du subjonctif où le nombre de formes tend à s'estomper en français en raison d'une simplification des temps utilisés à l'oral et hors du cadre d'une concordance temporelle stricte. Les grammaires FLE pour hispanophones font progressivement disparaître des tableaux du subjonctif les temps du passé<sup>12</sup> (Capelle, Fernández-Ballón et Dulin), alors que dans le système espagnol, ce mode occupe une place importante avec trois temps verbaux et dont l'imparfait a même deux formes (Echeverría remarque explicitement ce contraste et l'absence de futur au subjonctif).

Pour le subjonctif, Dulin introduit la remarque suivante (2.2. Le subjonctif, p. 266) :

*Le mode subjonctif se trouve réduit en français usuel à un seul temps, le présent, qui assure toutes les subordinations et rassemble toutes les concordances de temps.*

*Observez la différente répartition des temps du subjonctif dans les deux langues :*



### 3. Approche contextualisée du mode en français langue étrangère pour hispanophones

Ces observations, nous mettent sur la piste que les présentations du verbe français dans les grammaires FLE publiées en Espagne, butent sur ces deux points contrastifs où le système verbal espagnol a du mal à se conformer au système français, et elles essaient timidement de mettre en relief d'autres variations modales par contextualisation. Il nous semble que cela n'est pas sans conséquences pour l'explication d'un phénomène de taille qui doit être traité ensemble et à la lumière de l'approche contrastive : la correspondance du futur français avec le *subjuntivo* español.

Pour rendre l'apprenant hispanophone sensible à ces variations modales existant d'une langue à l'autre et qui transcendent, bien évidemment, le simple classement en tableaux descriptif et récapitulatifs des formes, les grammaires FLE espagnoles tentent de compléter cette description. Il s'avère nécessaire d'aller chercher les informations concernant cette question linguistique à différentes sections ou entrées disséminées de la grammaire, puisqu'elles relèvent de la fonction, donc, de l'axe syntagmatique : concordance temporelle des subordonnées, expression de la concession, condition, finalité, volonté, etc. ou sa corrélation avec certaines locutions et conjonction.

*L'Essentiel. Français Langue Étrangère*, sous l'intitulé « 2.1.1. Emploi de l'indicatif en français face à un subjonctif en espagnol » (Dulin, 2007 : 264-266) tente de réunir les principales « différences modales et temporelles qui existent entre le français et l'espagnol », et ajoute : « elles ont d'ailleurs été traitées dans le chapitre consacré aux conjonctions de coordination et de subordination » (p.264).

Français --- Indicatif	Espagnol --- Subjonctif
<p><b>Présent</b>  <i>Même si je vais à Paris, je ne pourrai pas te consacrer un seul instant.</i>  <i>Si vous faites le moindre geste, vous êtes un homme mort.</i>  <i>Il ne sait peut-être rien encore.</i></p>	<p><i>Aunque vaya a París, no podré dedicarte no un solo instante.</i>  <i>Como haga el mínimo gesto, Vd es hombre muerto.</i>  <i>Tal vez no sepa nada todavía.</i></p>
<p><b>Imparfait</b>  <i>Si je ne travaillais pas demain, nous irions skier.</i>  <i>Si nous avions du temps, nous irions voir cette collection de peinture.</i></p>	<p><i>Si (yo) no trabajara mañana, iríamos a esquiar.</i>  <i>Si tuviéramos tiempo, iríamos a ver esa colección de pintura</i></p>
<p><b>Futur</b>  <i>Quand j'aurai du temps, j'irai voir cette collection.</i>  <i>Dès que vous saurez la date, prévenez-moi.</i>  <i>Lorsqu'ils seront grands, ils comprendront pourquoi il faut étudier.</i></p>	<p><i>Cuando tenga tiempo, irá a ver esa colección.</i>  <i>En cuanto sepa la fecha, avíseme.</i>  <i>Cuando sean mayores, comprenderán por qué hay que estudiar.</i></p>

Il faudrait, sans doute, compléter cette liste avec des locutions comme *tant que* + futur (*Mientras conduzcas tan mal, no te dejaré el coche/ Tant que tu conduiras si mal, je ne te prêterai pas la voiture*) et celles suivies de conditionnel en français (*au cas où, dans l'hypothèse*) et de subjonctif en espagnol (*en el caso de que*)

*En el caso de que hayas perdido sus señas, búscalas en una guía de teléfonos.  
Au cas où tu aurais perdu ses coordonnées, cherche-les dans un annuaire.*

*En el caso de que tu amigo decidiera no acompañarte a Italia, ¿con quién irías?  
Dans l'hypothèse où ton ami déciderait de ne pas t'accompagner en Italie, avec qui irais-tu ?*

Ou ce qui nous semble plus pertinent, d'expliquer l'alternance entre indicatif / subjonctif comme un contraste modal impliquant une correspondance en français avec le futur, temps d'ailleurs qui apparaît aussi en espagnol dans la principale (parfois l'impératif<sup>13</sup>), notamment pour une liste de locutions temporelles (Guijarro García, 2008). Quand les autres temps de l'indicatif se combinent avec ces mêmes locutions, ils apportent une nuance de réalisation effective, au présent ou au passé, qui entraîne aussi l'indicatif en espagnol. Voici la liste de locutions temporelles et les exemples d'après Guijarro García (2008).

Français → FUTUR	Espagnol → SUBJUNTIVO	Espagnol/Français → INDICATIF
<p><b>Alors que</b> + futur</p> <p><i>Je rangerai les armoires alors que tu feras la vaisselle.</i></p>	<p><b>Cuando</b> + subjuntivo</p> <p><i>Ordenaré los armarios cuando estés fregando.</i></p>	<p><i>J'ai rangé les armoires alors que tu faisais la vaisselle. He ordenado los armarios cuando estabas fregando.</i></p>
<p><b>Aussi longtemps que</b> + futur</p> <p><i>Miguel restera chez nous aussi longtemps qu'il le voudra.</i></p>	<p><b>Tanto tiempo como</b> + subjuntivo</p> <p><i>Miguel se quedará con nosotros tanto tiempo como quiera.</i></p>	<p><i>Ils sont restés à Rome aussi longtemps qu'ils ont eu de l'argent. Se han quedado en Roma tanto tiempo como han tenido dinero.</i></p>
<p><b>Chaque fois que</b> + futur</p> <p><b>Toutes les fois que</b> + futur</p> <p><i>Toutes les fois que vous utiliserez l'ordinateur, vous laisserez des traces de vos activités.</i></p>	<p><b>Cada vez que</b> + subjuntivo</p> <p><i>Cada vez que utilice el ordenador, dejará rastro de sus actividades.</i></p>	<p><i>Chaque fois que tu viens me voir, tu m'apportes de mauvaises nouvelles. Cada vez que vienes a verme, me traes malas noticias.</i></p>
<p><b>Au moment où</b> + futur</p> <p><i>Au moment où tu décideras de venir, préviens-moi.</i></p>	<p><b>En el momento en que</b>+subjuntivo</p> <p><i>En el momento en que decidas venir, avísame.</i></p>	<p><i>Au moment où je me disposais à sortir, Luis et Mercedes sont arrivés. En el momento en que me disponía a salir, llegaron Luis y Mercedes.</i></p>

<p><b>En même temps que + futur</b></p> <p><i>La demande mondiale augmentera en même temps que la faiblesse de l'euro sera plus nette.</i></p>	<p><b>Al mismo tiempo que +subjuntivo</b></p> <p><i>La demanda mundial aumentará al mismo tiempo que la debilidad del euro sea más grande.</i></p>	<p><i>Carlos aimait flâner dans son quartier en même temps qu'il s'amusait à regarder les gens. A Carlos le gustaba callejear por su barrio al mismo tiempo que se entretenía viendo a la gente.</i></p>
<p><b>Une fois que + futur</b></p> <p><i>Une fois que la police aura arrêté les suspects du crime, elle les interrogera.</i></p>	<p><b>Una vez que/ En cuanto + subjuntivo</b></p> <p><i>Una vez que la policía haya detenido a los sospechosos, los interrogará.</i></p>	<p><i>Il a lu le livre que tu lui as offert une fois qu'il a trouvé du temps libre. Ha leído el libro que le regalaste en cuanto ha encontrado tiempo libre.</i></p>
<p><b>Quand/Lorsque + futur</b></p> <p><i>Quand tu reviendras, on ira au cinéma.</i></p>	<p><b>Cuando + subjuntivo</b></p> <p><i>Cuando vuelvas, iremos al cine.</i></p>	<p><i>Quand tu manges, tu ne mâches pas bien. Cuando comes no masticas bien.</i></p>
<p><b>Dès que + futur</b></p> <p><i>Le médecin m'a dit que je pourrai me lever dès que ma plaie se sera complètement cicatrisée.</i></p>	<p><b>Tan pronto como, en cuanto + subj.</b></p> <p><i>El médico me ha dicho que podré levantarme en cuanto la herida haya cicatrizado del todo.</i></p>	<p><i>Je n'aime pas parler en public parce que dès qu'on m'interrompt, je perds le fil de la conversation. No me gusta hablar en público, porque en cuanto me interrumpen pierdo el hilo de la conversación.</i></p>
<p><b>Dès lors que + futur</b></p> <p><i>Dès lors qu'elle réussira le concours, elle partira.</i></p>	<p><b>En cuanto + subjuntivo</b></p> <p><i>En cuanto apruebe las oposiciones se irá.</i></p>	<p><i>Dès lors qu'il t'a vu, il s'est épris de toi. Se enamoró de ti en cuanto te vio.</i></p>
<p><b>Aussitôt/ sitôt que + futur</b></p> <p><i>Aussitôt que j'arriverai chez moi, je chausserai mes pantoufles.</i></p>	<p><b>Tan pronto como + subjuntivo</b></p> <p><i>Tan pronto como llegue a casa me pondré las zapatillas.</i></p>	<p><i>Aussitôt que les prix du pétrole ont augmenté, l'Europe a dû faire face à une situation économique difficile. Tan pronto como ha aumentado el precio del petróleo, Europa ha tenido que hacer frente a una situación económica difícil.</i></p>
<p><b>Jusqu'au moment où + futur</b></p> <p><i>J'ai décidé que je n'irai pas en France jusqu'au moment où j'aurai épargné suffisamment d'argent.</i></p>	<p><b>Hasta que, hasta el momento en que + subj.</b></p> <p><i>He decidido que no iré a Francia hasta que no haya ahorrado lo suficiente.</i></p>	<p><i>Hier je suis resté aider ma soeur jusqu'au moment où elle a su résoudre toute seule les problèmes. Ayer me quedé ayudando a mi hermana hasta el momento en que supo resolver sola los problemas.</i></p>

Cette dissymétrie d'emploi du subjonctif en espagnol et en français et sa correspondance directe avec le futur alors que l'utilisation d'autres temps de l'indicatif (présent, imparfait, passé composé) ne posent pas de problèmes de translation, nous conduit à prendre conscience que le français exprime avec le futur le caractère d'éventualité, et correspond souvent à un *subjuntivo* espagnol. Cette équivalence modale manifeste que, dans ces contextes, le futur fonctionne moins comme un temps que comme un mode et que ce phénomène nécessiterait une révision grammaticale, à savoir le traitement de ces emplois futurs comme ceux d'un mode à part entière.

Cela a été admis par les grammaires dans le cas du conditionnel mais pas pour le futur, qui n'a pas reçu la même considération modale. Il faudrait considérer, donc, les variations modales associées au futur français comme un élément clé au moment de sa présentation dans les grammaires FLE espagnoles : futur de probabilité plus ou moins proche de la certitude, futur historique, futur d'engagement, futur éventuel, futur d'atténuation, futur conjectural, futur de politesse. À cela s'ajoute, la concurrence avec le futur périphrastique dont les valeurs modales sont nettement différentes : la certitude, l'intention et l'injonction.

Le futur, en tant que temps détaché du présent, introduit toujours une distance entre le sujet énonciateur et l'énoncé qui se traduit par un manque de certitude effective plus ou moins grande, imprimant à l'action envisagée d'un caractère plus ou moins hypothétique.

Ainsi il serait possible d'expliquer le changement de mode dans le cas de la conjonction concessive *aunque*, un exemple contrastif canonique entre l'espagnol et le français que les professeurs de FLE doivent toujours expliquer : la correspondance entre *aunque* + indicatif et *bien que* + subj. pour présenter un fait comme réel, et entre *aunque* + subj. et *même si* + indicatif pour marquer une éventualité ou une hypothèse :

*Bien qu'il soit riche, il n'est pas heureux* → *Aunque es rico, no es feliz.*

*Même s'il était riche, il ne serait pas heureux* → *Aunque fuese rico, no sería feliz.*

*Même s'il part maintenant, il n'arrivera pas à temps.* <sup>14</sup>→ *Aunque salga ahora, no llegará a tiempo..*

Il ne faut pas se laisser aller à un calque simpliste des modes verbaux, mais il s'avère nécessaire d'analyser les valeurs modales en français en fonction des locutions conjonctionnelles et du temps du verbe de la principale. La nuance hypothétique, éventuelle ou réelle est assurée par le conditionnel, le futur ou le présent de la principale.

Dans d'autres cas, c'est le sens du lexème qui détermine le mode, par exemple avec les verbes *esperer/esperar* en espagnol et en français, suivis d'une proposition complétive de complément d'objet:

*J'espère qu'il viendra* → *Espero que venga*.

Sémantiquement ce verbe implique une attente qui anticipe sur ce qui doit ou peut se produire, et suppose un cas limite d'interprétation dans le degré de certitude. Le verbe *espérer* en français est considéré comme un verbe d'opinion avant d'être un désir et il suit le modèle des verbes exprimant la certitude -*Je crois qu'il viendra/ Creo que vendrá*. En espagnol, par contre, *esperar* n'admet pas le futur et suit le traitement des verbes de volonté exigeant le mode subjonctif avec un sens plus proche de *souhaiter*.

## Conclusions

Malgré une origine commune pour le mode subjonctif dans ces deux langues romanes où il était par définition le mode de la subordination, le français moderne de par son évolution phonétique et analogique poussée est venu renverser cette fonction dans de nombreux cas. Par contre en espagnol, où les formes de subjonctif ont une morphologie nettement différente du présent de l'indicatif et une articulation temporelle sur le présent-passé-futur, c'est le mode non seulement de la subordination mais aussi de l'expression de l'éventualité et de la perspective hypothétique après de nombreuses locutions et conjonctions.

Nous trouvons en espagnol des emplois de *subjuntivo* reliés à un verbe principal au futur, tandis que le français résout ce même rapport à travers un futur aussi dans la proposition subordonnée. Sans doute l'attraction du mode de verbe principal sur celui du verbe subordonné joue un rôle important au niveau de la concordance temporelle.

D'un point de vue modal, il serait convenable d'insister sur la nature du futur et du conditionnel à exprimer une action qui ne s'est pas encore réalisée et qui possède un caractère irréel intrinsèque, et que peu de grammaires FLE contemplent, restant assez conventionnelles sur ce point. Cette possibilité permettrait de mieux traiter la différence contrastive entre les modes d'une langue à l'autre et de regrouper différents cas touchant le futur et le conditionnel et dont la traduction en espagnol revient au subjonctif.

Jean-Michel Kalmbach dans sa *Grammaire FLE pour étudiants finnois* en ligne (IV.12.B. Le futur <http://research.jyu.fi/grfle/426.html>) insiste sur le fait que, le plus souvent, le futur simple exprime moins le temps que l'aspect pragmatique de

l'action envisagée, c'est-à-dire la manière dont le locuteur envisage ou présente ce qu'il dit (probabilité/prédiction, engagement/promesse). Le futur ne fait pas d'ailleurs partie du système du présent, ni par son sens ni par sa morphologie<sup>15</sup>. Le futur est le temps de ce qui est supposé, hypothétique, possible, autrement dit, il décrit une réalité qui n'est pas palpable et sur laquelle le locuteur ne peut pas intervenir (du moins pas entièrement)<sup>16</sup>.

Nous constatons, avec cette grammaire FLE contextualisée pour Finnois, que la perception du mode en français engage aussi un futur dépassant ses valeurs purement temporelles. Un futur modalisateur mis d'autant plus en évidence qu'il pose des problèmes à des apprenants étrangers dont les hispanophones aussi et qu'il conviendrait de traiter comme un point de grammaire fondamental. La grammaire française se voit ainsi enrichie par cette approche contextualisée qui exigerait une révision de la description du mode comme une étiquette verbale monolithique en vue de la déclinier d'une manière plus souple. Cette approche aiderait sans doute à éviter le calque chez des hispanophones avec la langue maternelle et rendrait plus logique le rapport naturel entre le futur modal en français et le subjonctif en espagnol.

## Bibliographie

- Alcina, J., Bleuca, J.M. 1989, *Gramática Española*, Barcelona: Ariel, 1<sup>re</sup> ed.1975.
- Bello, A., Cuervo, R.J. 1970. *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena.
- [Cantera] Cantera, J., de Vicente, E. 1974. *Gramática francesa*. Madrid : Catedra. Red. 1986.
- [Capelle] Capelle, G. et al. 1979. *Gramática básica de la lengua francesa*. Paris : Hachette.
- Chevalier, J.C. et al. 1964. *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris: Larousse.
- [Dulin] Dulin, Palafox, S., Ozaeta, M<sup>a</sup> R., 2007. *L'essentiel FLE*. UNED.
- [Echeverría] Echeverría Pereda, E. 2007. *Manual de gramática francesa*, Barcelona : Ariel.
- [Esbozo] Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe. 2<sup>a</sup> ed.
- [Fernández-Ballón] Fernández-Ballón, M., Monnerie-Goarin, A. 1987. *Gramática esencial de francés*. Paris : Larousse.
- Greenberg, J. H., et al. 1963. *Universals of Language*, Cambridge Massachusetts/London England: The M.I.T. Press.
- Grevisse, M. 1969. *Le Bon Usage. Grammaire française*. Gembloux: Duculot, 9<sup>e</sup> ed.
- Guijarro García, R. 2008. *Le thème grammatical espagnol-français III: les circonstancielles*. Granada: Comares.
- Mauger, G. 1968. *Grammaire Pratique du français d'aujourd'hui. Langue parlée, langue écrite*. Paris, Hachette.
- Hanse, J. 1994, *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, De Boeck-Duculot, 3<sup>e</sup> ed.
- [Otto-Kordgien] Otto, E., Kordgien, G. 1990 [28<sup>e</sup> ed.]. *Gramática sucinta de la lengua francesa*. Barcelona : Herder, 1<sup>re</sup> ed. 1904.
- Tesnière, L. « Théorie structurale des temps composés », dans *Mélanges de linguistiques offerts à Charles Bally*, 153-183. Genève : Georg et Cie.
- Wagner, R.L, Pinchon J. 1991. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette.

## Notes

1. Je dis bien centrale aussi bien pour le nombre de pages qui lui y sont consacrées que par sa distribution dans le corps de l'ouvrage même. Dans la plupart des grammaires analysées, le verbe se trouve au cœur de l'ouvrage. C'est-à-dire, que l'ordre emprunté dans la description des phénomènes est souvent déterminé par une tradition scolaire aussi. Voir tableau ci-dessus pour les grammaires analysées.

2. Cantera (1974), Fernández-Ballón (1987), Capelle (1981), Otto-Kordgien (1990), Echeverría (2007) et Dulin (2011).

3. *Le bon usage. Grammaire française* (Grevisse, 1969), la *Grammaire du français classique et moderne* (Wagner et Pinchon, 1991). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui* (Mauger, 1968).

4. Jean-Michel Kalmbach, *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnois*, <http://research.jyu.fi/grfle/accueil.html> « si on séparait toutes les formes de conjugaison possibles avec les différents verbes irréguliers, on arriverait à plus de 110 modèles différents » <http://research.jyu.fi/grfle/360.html>. [consulté le 15 juin 2016]

5. Devrait-on conclure, d'après cela, que la langue anglaise serait une langue plus pauvre que le français ou que l'espagnol, puisqu'elle possède moins de temps et de modes verbaux et que la flexion est plus régulière ou moins marquée ? La vision temporelle des Anglais serait moins nuancée que celle des Français, pour exprimer le rapport au passé ou bien pour exprimer les relations sociales à travers un seul pronom *you* avec lequel ils ne peuvent pas marquer la distance, la familiarité ou le respect (face à *tu -vous* en français ou en espagnol *tu- usted, vosotros(as) -ustedes*) ?

6. Voir à ce propos la théorie sur l'évolution des temps verbaux de Tesnière (1939), des temps simples vers les temps composés et à l'envers : pour cet auteur la terminaison ou suffixe verbal se réduit constamment, de telle sorte qu'il devient nécessaire de lui ajouter quelque chose (verbe auxiliaire ou pronom personnel).

7. Avec le nom, la catégorie du verbe se retrouve dans toutes les langues et fait partie de ce que Greenberg (2003) appelle les universaux de substance.

8. Les exemples cités sont pris de Grevisse, 1969: 566.

9. Cet emploi du subjonctif hypothétique n'est pas inconnu du français et apparaît encore dans certaines grammaires sous le nom de conditionnel passé de 2<sup>e</sup> forme pour exprimer l'hypothèse irréaliste dans un niveau de langue écrite soutenue ou littéraire (ex. conférence) : *Si on me l'avait demandé, je l'aurais fait // Si on me l'eût demandé, je l'eusse fait* (langue écrite et littéraire). Cette dénomination avait l'avantage, selon J. Hanse (1994), de souligner la correspondance entre ce subjonctif et le conditionnel, et aussi la possibilité, refusée au subjonctif, d'employer interrogativement cette forme : *Qui l'eût dit ?*

10. La Real Academia Española distingue trois modes personnels (indicativo, subjuntivo et impératif) et trois modes non personnels (infinitivo, gerundio et participio). Par contre le conditionnel est décrit en français souvent comme un mode indépendant comportant trois temps : le présent (*nous prendrions*) et le passé avec deux formes (conditionnel passé première forme *-nous aurions pris* -et conditionnel passé deuxième forme appartenant à la langue littéraire et à la valeur de conditionnel *-il eût pris-*). On remarque par là le rapport entre la valeur modale du subjonctif et du conditionnel.

11. Dans le cas du conditionnel ou du potentiel (appelé aussi posprésérito ou futuro hipotético), Alcina et Blecua (1989, p. 798) précisent: « Ambas formas verbales [futuro y potencial] expresan la enunciación de una acción que se ha de realizar y por tanto no está comenzada. Este hecho da un carácter irreal en el que la idea que la forma verbal enuncia se supone como resultado de una decisión o de una creencia. Toman así un equívoco matiz subjetivo que los aproxima al subjuntivo. El potencial ha sido considerado por la Academia, al sobrevalorar los rasgos de este tipo, como subjuntivo durante mucho tiempo. Todavía hoy está separado del modo indicativo como un modelo especial». La Academia depuis 1973 (*Esbozo* § 2.11.1), se rangeant à l'opinion des grammairiens comme Bello (1970 : § 452), parle de conditionnel et le classe parmi les temps de l'indicatif.

12. Imparfait et plus-que-parfait. Il est important de remarquer qu'il n'en est pas de même dans les grammaires françaises contemporaines consultées, où ces deux temps du subjonctif y figurent toujours. Sans doute, ce critère varie en fonction de la finalité d'une grammaire pour autochtones et celle d'une grammaire pour étrangers.

13. Dans ce sens, il faut considérer aussi que l'impératif est tourné vers le futur.

14. « Même si » peut introduire une phrase à l'indicatif présentant un fait qui existe, et dans ce cas il est synonyme de « même s'il est vrai que ou même » : Même s'il étudie, il n'a pas réussi son examen.

15. L'étude historique de la langue en espagnol nous permet de fixer trois groupes verbaux et de monter comment un même phénomène touche certains temps de la conjugaison et non d'autres : le groupe de présent (les trois présents : indicatif, subjonctif et impératif), le groupe roman (futur et conditionnel) et le groupe prétérit (imparfaits, plus-que-parfaits, passé simple, passé antérieur), (Alcina y Blecua, 1989: 769).

16. La difficulté d'utilisation des temps du futur réside dans leur double valeur en français. Dans cette langue, « l'avenir » s'exprime assez peu souvent à l'aide du futur simple et, inversement, le futur simple ou le futur périphrastique expriment fréquemment d'autres valeurs sémantiques que la simple idée d'avenir. De même, le « futur proche » exprime souvent autre chose que la proximité d'un évènement.

Pour résumer les différentes valeurs du futur simple et périphrastique en français, on peut comparer les nuances qui existent entre les trois énoncés suivants :

- (1) Je me marie l'an prochain.
- (2) Je vais me marier l'an prochain.
- (3) Je me marierai l'an prochain.

En fonction du contexte, chaque énoncé peut s'interpréter d'une ou de plusieurs manières :

- (1) a une pure valeur temporelle. *Je* annonce qu'il se marie et que ce sera *l'an prochain*, ou bien la nouvelle du mariage est déjà connue et *je* indique simplement l'époque où cet évènement aura lieu.
- (2) exprime une intention, un projet ;
- (3) indique un engagement, une promesse ; cet énoncé pourrait faire penser que, pour diverses raisons, *je* n'a pas le temps de se marier cette année et qu'il remet son mariage à l'année suivante.

Ces énoncés sont caractérisés par le fait qu'ils comportent un indice temporel qui précise l'époque où l'évènement se produit (*l'an prochain*). Malgré cet indice temporel, on voit que le futur simple et le futur périphrastique dans les énoncés (2) et (3) ne sont pas redondants, car la fonction de ces temps dans ces deux cas n'est pas avant tout d'exprimer le futur.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## Le verbe français : les temps du passé

**Lina Avendaño Anguita**

Département de Philologie française / Université de Granada, Espagne

avendano@ugr.es

ORCID ID : 0000-0002-9361-0371

Reçu le 15-03-2016 / Évalué le 06-05-2016 / Accepté le 30-06-2016

### Résumé

Dans un souci de contextualisation des faits de langue, nous nous proposons de relever les difficultés liées à l'usage des temps du passé en français. Ce faisant, nous nous sommes basée sur un corpus de grammaires du français éditées en Espagne à partir de 1970 afin d'allier les domaines du descriptif et du contrastif. Formant écran à la compréhension des mécanismes linguistiques, la disparité de langues proches exige non seulement une mise en perspective du décalage entre l'utilisation normative des temps verbaux, dans une optique purement morphologique ou chronologique, et celle qu'entraîne la mise en discours, mais également la contextualisation des descriptions et des terminologies.

**Mots-clés** : temps verbaux, grammaire contrastive, contextualisation

### El verbo en francés: los tiempos del pasado

#### Resumen

Centrándonos en la contextualización de las particularidades lingüísticas, nos hemos propuesto recoger las dificultades vinculadas al uso de los tiempos verbales del pasado en francés. Para ello, nos hemos basado en un corpus de gramáticas del francés editadas en España a partir de 1970, con la intención de conciliar el ámbito descriptivo y contrastivo. La disparidad de lenguas de mismo origen exige tanto un estudio de las diferencias en el uso normativo de los tiempos verbales, desde un punto de vista morfológico, cronológico y discursivo, como una contextualización de las descripciones y terminologías aplicadas.

**Palabras clave**: tiempos verbales, gramática contrastiva, contextualización

### Past tenses in French

#### Abstract

Research into contextualization of linguistic particularities allows us to show several difficulties related to the use of past tenses in French. To achieve this, our study will focus on five French grammar books, which were published in Spain from

1970, with the aim of combining descriptive and comparative analyses. Disparities existing between similar languages demand not only a study of the different use of these tenses from a morphological, syntactic and discursive point of view, but also a contextualization of their description and terminology.

**Keywords:** French tenses, comparative grammar, contextualization

## Introduction

Associer l'enseignement de la langue étrangère à la culture grammaticale des apprenants hispanophones nous mène à comparer un corpus de grammaires du français éditées en Espagne à partir de 1970 dans le but de relever l'usage des temps du passé en français. L'attention est surtout portée sur le passé simple, le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait. L'étude des usages de ces temps et de leur homologue en espagnol n'est pas quelque chose de nouveau, mais les difficultés invariables de nos apprenants universitaires à cerner leur agencement nous font prendre conscience de la nécessité de favoriser une approche contextualisée à laquelle la *grammaire intériorisée* (Besse, H. et Porquier, R. 1984 [1991]) des apprenants ne peut être indifférente. Le besoin de contextualisation des temps du passé du français s'attache, dès lors, aux écueils rencontrés par les hispanophones. Le *Pretérito perfecto simple*, à usage largement répandu en espagnol, renferme des occurrences qui englobent autant celles du *Passé simple*, du *Passé composé* que celles du *Plus-que-parfait*. De ce fait, face à l'expression du temps en français, l'usager hispanophone est toujours obligé de faire un choix qui passe par l'analyse de l'attitude de locution ou de la perspective d'énonciation. À cela s'ajoute une autre complication en rapport à l'effet de sens véhiculé par les temps en espagnol. Emilio Alarcos y Lorach (1999 [2003] : 209) souligne, en effet, que le *Pretérito perfecto simple* et que le *Pretérito perfecto compuesto* peuvent tous deux renvoyer à la même référence temporelle du passé<sup>1</sup>. L'équivalence de ces formes verbales en français est, dans ce cas, d'autant plus difficile à établir qu'il faut faire appel au point de vue du locuteur sur l'événement envisagé. Pour un apprenant hispanophone, l'appropriation des temps du français passe donc inévitablement par une description contextualisée.

Nous avons suivi deux démarches, la première consiste en une vue d'ensemble sur l'approche temporelle dans cinq grammaires largement diffusées en Espagne, celles de :

- Jesús Cantera et Eugenio de Vicente, *Gramática Francesa (en cuadros esquemáticos)* (1974).
- Guy Capelle et alii, *Gramática básica de la lengua francesa* (1979).
- Manuel Fernández Ballón y Annie Monnerie-Goarin, *Gramática esencial de francés* (1987)

- Elena Echeverría Pereda, *Manual de gramática francesa* (2006/2007)
- Nicole Dulin et alii., *L'essentiel. Français langue étrangère* (2007)

Il s'agit, donc, de mettre en évidence la contextualisation de la description des temps du passé à partir de ces « grammaires du français produites à l'étranger par des auteurs non locuteurs natifs de français » (Beacco et al., 2014 : 3)<sup>2</sup>. La deuxième démarche consiste à mener une réflexion sur la contextualisation des temps du passé à partir de l'approche contrastive qui leur est consacrée et que nous développerons dans ce qui suit.

### 1. Contextualisation des temps du passé : vue d'ensemble

Nous nous sommes interrogée, dans un premier temps, sur la présence dans les grammaires répertoriées, des perspectives abordées que nous détaillons ci-dessous :

- La catégorie formelle (la conjugaison) chez Cantera, Capelle, Fernández Ballón, Echeverría et Dulin.
- La catégorie syntaxique (mode) chez Cantera, Capelle, Fernández Ballón, Echeverría et Dulin.
- L'aspect chez Cantera et Capelle.
- La situation d'énonciation chez Capelle.
- L'étude contrastive chez Cantera, Capelle et Dulin.
- Une terminologie homogène chez Capelle, Dulin et Echeverría.
- Des exemples en contextes n'apparaissent dans aucune de ces grammaires.

Le résultat donné nous permet d'aboutir à une première constatation: la catégorie du temps est envisagée, dans l'ensemble, comme catégorie formelle du verbe et comme catégorie syntaxique. La priorité est accordée surtout à la conjugaison et aux modes de ces temps. Autre similitude à remarquer: trois grammaires s'appuient sur des observations contrastives.

Pour ce qui est de l'harmonisation de la terminologie, chacune des grammaires garde une certaine cohérence. Toutefois, Jesús Cantera fait exception. Celui-ci énonce effectivement les tiroirs verbaux en français dans les tableaux de conjugaison mais il fait appel aux termes métagrammaticaux espagnols dans ses commentaires. Le fait de parler de *pretérito imperfecto de indicativo* ou encore de *pretérito pluscuamperfecto*, alors qu'il fait allusion aux temps en français dresse une barrière mentale qui empêche l'apprenant hispanophone de cibler pleinement le sens grammatical français. Que ces temps soient pratiquement homologues dans certains de leurs usages, pourrait justifier cette pratique. De même, la fidélité aux termes "passé simple" et "passé composé" nous semble pertinente dans la

mesure où ils renvoient non seulement à une catégorie formelle du verbe mais à des occurrences particulières, comme nous le verrons plus avant, liées au mécanisme du français. L'incohérence survient, par contre, dans la désignation de "passé antérieur" à la place de "pretérito anterior". Cela nous semble assez aléatoire, du moment que Jesús Cantera adopte le terme "futuro anterior".

Guy Capelle, quant à lui, affichant les termes espagnols aux conjugaisons françaises, souhaite sans doute ne pas dépayser l'apprenant hispanophone qui associe la forme verbale française à son homologue espagnol. Mais utiliser l'appellation espagnole de *pretérito indefinido* pour le français nous semble tout aussi déroutant que de retrouver le terme *passé simple* dans les tableaux de conjugaison espagnole du Bescherelle. Le temps est également réduit à la seule catégorisation formelle chez Manuel Fernández Ballón qui parle de *pretérito perfecto* lorsqu'il se réfère au *passé composé*. Elena Echeverría Pereda, par contre, présente un tableau comparatif qui légitime le parallélisme formel et Nicole Dulin garde les termes français. Il s'agit de deux grammaires morphologiques dans lesquelles la manière dont on envisage le déroulement du procès n'est pas abordée. Le phénomène de la situation dans le temps est distingué, quoique sous une perspective assez différente par Jesús Cantera, Guy Capelle et Manuel Fernández Ballón.

Le temps, comme le soutient Patrick Charaudeau (1992: 445), ne peut être réduit à la seule catégorisation formelle du temps verbal. Aujourd'hui, la conception du temps rejoint une conception propre au langage que nous retrouvons dans les approches contextualisées de la description du français :

*Les « activités de grammaire » en classe sont supposées répondre à une fonction normative, à une fonction structurante (qui concerne la syntaxe telle qu'elle est à l'œuvre dans le cadre de l'énoncé) et à une fonction discursive, qui gère les positionnements énonciatifs et la propriété des énoncés par rapport aux genres du discours. Elles devraient ainsi fonder à la fois des tâches descriptives explicites et des activités d'automatisation et de conceptualisation (d'après Portine 1999), où entrent en contact des descriptions extérieures aux apprenants, provenant des descriptions pédagogisées et savantes de la langue cible, et la « grammaire intériorisée » (au sens de Besse & Porquier 1984 [1991]) des apprenants. (Beacco et al., 2014 : 4)*

Or, la tendance à ne présenter, dans les grammaires retenues, que des exemples hors contextes - généralement fabriqués - empêche la prise en compte de la situation d'énonciation et des relations entre les actions. Et pourtant, ces deux paramètres sont fondamentaux pour le choix d'une forme temporelle donnée. Les grammaires citées offrent une base solide, une synthèse souvent commode, des

points de références justes mais elles n'intègrent pas des acquis linguistiques qui entraînent des conséquences d'ordre pédagogique intéressantes - exception faite de la grammaire de Guy Capelle sur laquelle nous reviendrons. Sans tomber dans l'érudition vaine, il s'agirait de puiser des approches pertinentes. Nous trouvons essentielle, par exemple, la contribution de Martin Riegel et al. qui consacrent un chapitre de la *Grammaire méthodique du français* à « la grammaire et la communication ». Aussi, *La grammaire expliquée du français - une grammaire du français à l'usage des apprenants étrangers* - insiste sur le sens de la langue et se fait écho également de l'attitude et de la perspective d'énonciation dans l'expression du passé. Riegel et al. relèvent, en effet, d'une part le rapport du locuteur à son énoncé par une attitude de distance ou d'adhésion, et d'autre part la perspective d'énonciation en fonction de la visée rétrospective, prospective ou degré zéro correspondant à la visée de base.

## 2. Approche contrastive et contextualisation des temps du passé

### 2.1. Le *pretérito perfecto simple* vs le *passé simple*, le *passé composé*, le *plus-que-parfait*.

Toute réflexion sur la contextualisation des temps du passé s'enrichit d'une approche contrastive à condition de s'emparer d'exemples pertinents et facilement utilisables pour nos apprenants. Mais plus les langues sont proches, plus le risque de correspondances temporelles trop hâtives, et donc erronées, grandit. Sur ce point, nous ne pouvons que partager l'affirmation de Michel Le Guern pour qui, du moment que *le système des temps est [...] l'une des structures les plus caractéristiques d'une langue donnée, projeter ce que l'on sait d'une langue sur une autre ne peut que conduire aux plus grosses bévues* (Le Guern, 1986 : 25). Ainsi, confrontés à une phrase telle que *salió a pasear y compró el periódico*, nos apprenants hispanophones n'hésitent pas à proposer instinctivement une traduction à moins d'être obligés d'expliquer leur choix. Et là, leur réflexion les mène à n'envisager qu'une différence de critères simplistes qui relierait le Passé simple à l'écrit - *il sortit se promener et il acheta le journal* - et le Passé composé à l'oral - *il est sorti se promener et il a acheté le journal* - ce qui n'explique pas l'effet de sens véhiculé par les tiroirs en français. Ils sont d'autant plus embarrassés que des énoncés du genre *llamó a la mujer a la que atropelló* admettent difficilement le Passé simple ou le Passé composé pour *atropelló* sans qu'il soit porté atteinte à l'enchaînement narratif. Dans ce cas-ci, c'est le plus-que-parfait qui s'impose en français : *il a appelé la femme qu'il avait renversée*. L'usage des temps verbaux, dans chaque langue, s'appuie donc forcément sur des contraintes discursives susceptibles souvent de rendre un effet de sens particulier. Or, l'acquisition des temps dans la langue

seconde exige une bonne compréhension du fonctionnement des temps en langue maternelle. Alors que « par son passé simple le verbe fait implicitement partie d'une chaîne causale » (Barthes, 1965 : 30), le passé composé est peu compatible avec l'enchaînement narratif. Celui-ci pose souvent les procès comme disjoints au lieu de les tourner vers les événements qui suivent. Mais le *pretérito perfecto simple*, à usage largement répandu en espagnol, renferme plusieurs valeurs qui englobent celles du passé simple et celles du passé composé, ou encore celles du plus-que-parfait comme nous le constatons dans la traduction - *il a appelé (il appela) la femme qu'il avait renversée*.

## 2.2. À la lumière de la valeur aspectuelle des temps : Guy Capelle et Jesús Cantera

Nous tenons à retenir la grammaire de Guy Capelle car elle diffère par rapport aux autres grammaires en ce qu'elle distingue la valeur aspectuelle, la valeur temporelle et la valeur modale. Ceci a l'avantage de fournir un éventail d'occurrences autrement enrichissant. Il est pourtant regrettable que les exemples proposés soient en nombre réduits et ne recouvrent pas la plupart des divergences ou similitudes qui séparent ou rapprochent l'usage des temps d'une langue et de l'autre. Pour l'imparfait, il est dit que l'action passée se présente en cours de développement, comme si elle était en train de se réaliser. C'est le présent du passé. Le locuteur parle d'une action, d'un état ou d'un événement comme s'il y assistait et le voyait comme quelque chose d'inachevé. On s'en sert pour indiquer les circonstances qui entourent l'évènement ou dans les descriptions. L'habitude ou la répétition sont affichées comme valeurs aspectuelles secondaires. Alors que la valeur temporelle réduit l'imparfait à un temps du passé. Les exemples proposés sont traduits en espagnol, et on utilise l'appellation espagnole pour se rapporter au tiroir verbal français. Pour ce qui est de la valeur aspectuelle, nous constatons qu'elle intègre à la fois le mode de procès - dans ce cas, l'aspect imperfectif qui saisit le procès dans son déroulement - et l'usage du temps qui implique un rapport de l'énonciateur à son énoncé et au monde.

Nous retrouvons chez Jesús Cantera une présentation semblable où l'imparfait véhicule des valeurs aspectuelles: un fait habituel dans le passé, un futur proche par rapport à un moment du passé, un passé récent, la simultanéité des actions. Cependant, le fait de présenter ces valeurs aspectuelles à la suite des tableaux de conjugaison semblent présenter les temps comme un système homogène de formes mis à disposition du locuteur. Aucune allusion n'est faite, en effet, aux deux types d'énonciation - associés à deux systèmes distincts de temps que prône Benveniste,

à savoir le discours et l'histoire, et à sa suite Harald Weinrich, monde raconté et monde commenté; des systèmes que Riegel adopte lorsqu'il associe la grammaire à la communication. Et, par contre, Guy Capelle met bel et bien le doigt sur deux singularités qui font de l'imparfait un marqueur du point de vue et de l'arrière plan du récit / du monde raconté. En effet, *Imparfait* et *Imperfecto* dénotent, dans les deux langues, un procès de perception soutenu dans l'arrière-plan. Il s'agit bien d'une perception à « *coloration subjective* » (Rabatel, 2000 : 104), transmise au lecteur au moment où elle passe par le filtre perceptif du personnage. Sans nier que « *le point de vue (subjectif) soit un des effets de sens à la production duquel le temps verbal participe* », pour Jacques Brès, « *il le fait à partir de sa valeur aspectuelle et en accord avec elle, [et c'est] ce qui explique que l'Imparfait soit plus facilement focalisable que le Passé simple* » (Bres, 2003: 55-84). Ceci pourrait justifier la présentation de Guy Capelle pour ce qui est de l'imparfait.

### 2.3. La situation d'énonciation : un incontournable

Mais, pour se rendre compte que l'on ne peut plus simplement faire appel à une valeur aspectuelle des temps verbaux, il suffit de revenir sur ces deux phrases : « *salió a pasear y compró el periódico* » et « *llamó a la mujer a la que atropelló* » ou bien, de s'arrêter sur certains usages du *Pretérito perfecto simple*, comme dans l'incipit du roman espagnol *Beltenebros* de Antonio Muñoz Molina. Le *Pretérito perfecto simple* renferme une ambiguïté qui demande toujours à être levée, autant chez les hispanophones que chez les francophones, comme nous allons le voir dans cet extrait de *Beltenebros* assez révélateur:

*Vine a Madrid para matar a un hombre a quien no había visto nunca. Me dijeron su nombre, el auténtico, y también algunos de los nombres falsos que había usado a lo largo de su vida secreta, nombres en general irreales, como de novela, de cualquiera de esas novelas sentimentales que leía para matar el tiempo en aquella especie de helado almacén, una torre de ladrillo próxima a los railes de la estación de Atocha donde pasó algunos días esperándome, porque yo era el hombre que le dijeron que vendría, y al principio me esperó.* (Molina, 1989)

Traduction

*J'étais venu à Madrid pour tuer un homme que je n'avais jamais vu. On m'avait donné son nom, le vrai, et aussi les fausses identités qu'il avait utilisées au cours de sa vie secrète, identités souvent fantaisistes et invraisemblables, dignes de ces romans à l'eau de rose qu'il lisait pour tuer le temps dans ce curieux entrepôt glacé, cet édifice en briques au bord des voies de la gare d'Atocha où*

*il avait passé plusieurs jours à m'attendre parce qu'on lui avait annoncé ma venue, et où il m'avait attendu tranquillement au début.* (Bleton, 1989 : 11)

De prime abord, deux évidences s'imposent. D'une part, la narration des événements n'est pas linéaire. D'autre part, le *Pretérito perfecto simple* prévaut sur les autres temps du passé et sert à raconter des événements qui appartiennent pourtant à des moments différents de l'histoire. Le fait de traduire le *Pretérito perfecto simple* - «vine» - par le *plus-que-parfait* - « j'étais venu » - procure une *coloration subjective* que le passé simple interdirait. Le narrateur, en effet, raconte, non seulement, des faits passés auxquels il a participé mais il s'y sent de nouveau impliqué au fur et à mesure de sa narration. Il revoit les faits comme si ceux-ci se déroulaient de nouveau sous ses yeux. Il ne les rapporte pas froidement, au contraire, par le biais du *Plus-que-parfait*, il justifie (Weinrich, 1989 : 150-152) non seulement sa présence à Madrid mais le récit même. En outre, l'explication de son arrivée à Madrid, empreinte de subjectivité, laisse pressentir un dénouement incertain alors que la traduction au passé simple aurait livré les faits dans une progression logique où l'on ne verrait que leur déroulement dans un ordre chronologique qui par ailleurs ne correspond pas à celui du texte espagnol. Impossible, non plus, de traduire le *Pretérito perfecto simple* par le *Passé composé* car on obtiendrait un texte d'une tonalité toute différente: le passé simple situe le lecteur face au récit, le passé composé face au discours.

Dans sa grammaire, Guy Capelle relie, en outre, le passé composé et son homologue espagnol à une action passée que le locuteur présente comme achevée au moment où il parle. Quant aux valeurs temporelles, il souligne que le *pretérito perfecto* - faisant référence au passé composé - est le temps de la narration du passé et qu'il exprime l'antériorité par rapport au présent. Il ajoute que l'usage de ce temps est plus répandu en français qu'en espagnol, et que le *pretérito indefinido* -faisant référence au passé simple - n'est plus utilisé à l'oral, le *pretérito perfecto*, ajoute-t-il, prend sa place dans la narration du passé. Guy Capelle se limite à parler de la valeur aspectuelle et temporelle du plus-que-parfait et de son homologue espagnol qui expriment une action achevée et antérieure par rapport à un moment du passé. Le *pretérito indefinido* assimilé au *passé simple*, n'est plus utilisé qu'à l'écrit et seulement à la troisième personne. Suivant sa valeur aspectuelle et temporelle, il s'agit d'une action passée, achevée. Les faits sont rapportés de manière objective, sans que le locuteur ne soit impliqué. C'est le temps des récits historiques et des narrations journalistiques. Nombreux sont pourtant les contre-exemples qui interdisent de considérer ces deux temps comme des temps homologues.

La description de Jesús Cantera coïncide avec celle Guy Capelle pour ce qui est des valeurs du passé simple mais ne fait pas correspondre le Passé simple avec le

*pretérito indefinido*. Pour Jesús Cantera, la tendance de l'espagnol à utiliser le temps simple au lieu du temps composé entraîne des usages bien différents du *pretérito indefinido* qui peut être équivalent à un passé antérieur - *Cuando terminó su trabajo, se marchó*; à un plus-que-parfait - *no era sino sombra de lo que fue* ou même à un conditionnel passé *debió marcharse al enterarse de la noticia*. Bien que ces observations soient justes, elles ne rendent pas la complexité et la richesse que le *pretérito perfecto simple* renferme, non seulement quant à sa valeur aspectuelle et temporelle mais par rapport aux relations que ce temps entretient, en espagnol, avec les différents temps du passé.

Unifiant ces énoncés malgré leur diversité temporelle, le *Pretérito perfecto simple* véhicule une constante qui situe l'action exprimée hors du présent de l'énonciation. Outre que le *passé simple*, quant à lui, exprime « *un fait complètement achevé à un moment déterminé du passé, sans considération du contact que ce fait, en lui-même ou par ses conséquences, peut avoir avec le présent* » (Grévisse, 1986), cette réduction du temps à un point insécable n'est pas sans conséquence en français. Elle contribue à ce que « *par son Passé simple le verbe [fasse] implicitement partie d'une chaîne causale, [et] participe à un ensemble d'actions solidaires et dirigées* » (Barthes, 1953 : 30). Ces valeurs de linéarité et de successivité, n'en interdisent pas d'autres quoique moins fréquentes. De fait, « *[le passé simple] peut se permettre des 'concomitances'* » (Olivares Pardo, 2000 : 766), comme dans la phrase « *Pierre ne fut pas généreux. Il ne pardonna pas sa femme* » (*Ibid.* : 762). Ou encore, un emploi gnomique : « *jamais avare ne fut riche* », « *Quand le diable fut vieux, il se fit ermite* » (*Ibid.* : 764), occurrences exceptionnelles à rapprocher de l'espagnol *Quien tuvo retuvo*.

Pourtant, si « *le Passé simple exige des emplois rigides qui relèvent de sa double nature (perfectivité + passé) [...] son homologue espagnol peut avoir une distribution plus large tout en conservant ses valeurs originaires* » (*Ibid.* : 766). Certes, le *Pretérito perfecto simple* assure également l'enchaînement des événements mais son sens, en espagnol, ne se limite pas à produire cet effet. De par sa versatilité le *Pretérito perfecto simple* recouvre des emplois que le *Passé simple* refuse. Mis à la place du *Pretérito perfecto compuesto*, il porte, par exemple, un accent affectif sur la phrase : *¡pasó el peligro ! ; ¡se nos acabó la alegría ! ; ¡ah ! se partió !*. Le *Pretérito perfecto simple* signale une action ou une situation qui n'existe plus dans le présent et qui renferme dès lors un implicite négatif : « *-Tú tienes dinero. - Lo tuve, que no es lo mismo* ». Il sert à exprimer, dans des subordinées de temps, une action qui a pris fin juste avant celle exprimée dans la principale : *Cuando acabó, se acostó* ; ou encore, à énoncer l'action interrompue dans le passé : *Vivió feliz hasta que se casó*.

Mis à part leur capacité à établir deux types de textes en espagnol et en français, ni le *Passé simple* ni le *Passé composé* ne sont assimilables à leur homologue espagnol. Car, en effet, le *Pretérito perfecto simple* et le *Pretérito perfecto compuesto* ont des valeurs où, d'après la *Gramática de la lengua española*:

*No se trata de que los hechos comunicados sean más o menos próximos al acto de habla, sino que explícita o implícitamente, el hablante los siente en un periodo común o ajeno a ese momento.* (Alarcos, 2003: 209-210)

Il importe, en espagnol, de « mener une réflexion sur le lien qu'entretiennent la période de temps qui porte le procès et le présent de l'énonciation » (Chaléat et alii, 2002 : 109). Car un fait identique, antérieur au moment de l'énonciation, est exprimé différemment, par exemple, en fonction de la perspective adoptée : *aprobé las oposiciones en junio*, ou bien *he aprobado las oposiciones en junio*. En outre, selon que le segment temporel où l'on situera le même fait englobe ou non le moment de l'énonciation nous dirons : *lo vi esta mañana*, *lo he visto esta mañana*. *Pretérito perfecto simple* et *Pretérito perfecto compuesto* se concurrencent là où le français exclut le *Passé simple*. Autre difficulté : le *Pretérito perfecto simple* renferme, dans le récit, une ambiguïté qui demande toujours à être levée en français. L'incipit de *Beltenebros* de Antonio Muñoz Molina en est un exemple révélateur du moment qu'il ne permet pas au lecteur de situer, de prime abord, l'attitude de locution.

## Conclusion

Nous proposons donc une harmonisation terminologique de sorte à éviter de parler du *pretérito indefinido* en rapport au *passé simple* chez les hispanophones, ou du *passé simple espagnol*, chez les francophones. Il convient, de fait, d'utiliser les termes espagnols ou les termes français en fonction de la langue source.

Afin de ne pas tomber dans la fausse perception d'un système homogène des temps verbaux mis à disposition des locuteurs, il nous semble, en outre, essentiel de bien distinguer les formes verbales insérées dans les tableaux de conjugaison, l'expression des temps du passé attachée aux valeurs aspectuelles et temporelles (catégorie morphologique), à la catégorie syntaxique associée à la concordance des temps. À cela s'ajoute une approche ignorée ou détournée dans le corpus de grammaires du français envisagé, il s'agit de l'expression des temps du passé en fonction de la situation d'énonciation qui entraîne des relations entre les différents temps du passé: imparf/PC; imparfait / PS;PC. Il ne suffit plus d'aborder la catégorie du temps à travers la catégorie formelle du verbe mais d'envisager l'acte d'énonciation par lequel le temps est mis en place. Car l'usage des temps verbaux, qui exige bien de filtrer l'effet de sens enfoui dans la langue de l'autre, dans la

perception subjective du locuteur, ne peut être réduit à une fonction normative. Or, cela renforce l'approche contextualisée qui procure une mise en perspective des occurrences temporelles au-delà de la simple constatation formelle, vers une appréhension du sens.

### Bibliographie

- Alarcos Llorach, E. 1999 [2003]. *Gramática española* Alarcos. Madrid: Espasa.
- Barthes. R. 1953. *Le degré zéro de l'écriture*. Paris, Éd. du Seuil.
- Beacco, J-Cl. et Porquier, R. 2001. *Langue française 131 : Grammaire d'enseignants et grammaire d'apprenants de langue étrangère*, Paris : Larousse / Armand Colin.
- Beacco, J-Cl. 2004. *Langages 154 : Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*. Paris : Armand Colin.
- Beacco, J-Cl. et al. 2014. « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères », *Langue Française*, n° 181, mars, p. 4.
- Besse, H., Porquier, R. 1984 [1991]. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Crédif et Hatier/Didier.
- Bres, J. 2003. « Temps verbal, aspect et point de vue : de la langue au discours », *Cahiers de praxématique*, n° 41, p. 55-84.
- Cantera, J. et al. 1974. *Gramática Francesa (en cuadros esquemáticos)*. Madrid : Ediciones y publicaciones españolas, S.A. ESPASA.
- Capelle, G. et al. 1979. *Gramática básica de la lengua francesa*. Paris: Hachette. 1981, Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Chaleat, F. et al. 2002. *Le verbe en action*, Grenoble : Université Stendhal, ELLUG.
- Dulin, N. et al. 2007. *L'essentiel. Français langue étrangère*. Madrid :UNED.
- Echeverría Pereda, E. 2006 / 2007. *Manual de gramática francesa*. Barcelona: Ariel Lenguas modernas.
- Fernández Ballón, M. et al. 1987. *Gramática esencial de francés*. Paris: Larousse.
- Grévisse, M. 1986. *Le Bon Usage*. Paris-Gembloux : Duculot.
- Guern, M. Le 1986. *Sur le verbe*. Lyon : PUL.
- Olivares Pardo, M<sup>a</sup> A. 2000. « Le passé simple : un temps éloigné et isolé ? Une approche contrastive », *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI*, t.1, Arrecife, p. 762-766.
- Rabatel, A. 2000. « Cas de belligérance entre perspectives du narrateur et du personnage : neutralisation ou mise en résonance des points de vue ». *Linx*, n° 43, p.104.
- Weinrich, H. 1989. *Grammaire textuelle*. Paris : Éditions Didier.

### Notes

1. « La perspectiva de pretérito y la anterioridad en la perspectiva de presente pueden coincidir en sus referencias y producir la confusión en el uso de las formas. Una misma realidad puede designarse con una u otra forma, dependiendo de la perspectiva temporal o psicológica que adopte el hablante » (Alarcos y Llorach, 1999 [2003]: 209).
2. L'intérêt pour la description du français destinée à des apprenants non francophones dans des grammaires produites à l'étranger n'est pas nouvelle, elle apparaît chez Jean-Claude Beacco et Rémi Porquier (2001).





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## L'emploi des auxiliaires en français : description et contextualisation dans les grammaires éditées en Espagne, de 1970 à nos jours

**Virginia Iglesias Pruvost**  
Université de Granada, Espagne  
viglesias@ugr.es

Reçu le 15-03-2016 / Évalué le 16-05-2016 / Accepté le 30-06-2016

### Résumé

L'une des principales erreurs commises systématiquement par les hispanophones est le mauvais choix de l'auxiliaire dans la conjugaison du passé composé et autres temps composés : il s'agit souvent de l'emploi à outrance de l'auxiliaire *avoir*, notamment dans le cas des verbes pronominaux. Notre analyse se centre sur un corpus représentatif de grammaires du français éditées en Espagne, depuis 1970. Si la théorie linguistique est forcément la même, la manière dont les différents auteurs l'abordent est, quant à elle, bien différente : il s'agit là de comparer les explications proposées, afin de voir si celles-ci correspondent réellement aux besoins spécifiques des apprenants hispanophones.

**Mots-clés :** grammaires du français, étude comparative, apprenants hispanophones, choix de l'auxiliaire, temps composés

### **El empleo de los auxiliares en francés: descripción y contextualización en las gramáticas editadas en España, desde 1970 hasta ahora**

### Resumen

Uno de los principales errores cometidos sistemáticamente por los hispanohablantes es la elección errónea del auxiliar en la conjugación del *passé composé* y otros tiempos verbales compuestos: se trata del empleo a ultranza del auxiliar *avoir*, por ejemplo en el caso de los verbos pronominales. Nuestro análisis se centra en un corpus representativo de gramáticas del francés, editadas en España, desde 1970. La teoría lingüística es obviamente la misma; no obstante, la manera en que los diferentes autores la abordan es sin duda diferente: se trata, por lo tanto, de comparar las explicaciones propuestas, con el fin de ver si éstas corresponden realmente a las necesidades específicas de los aprendientes hispanohablantes.

**Palabras clave:** gramáticas del francés, estudio comparativo, aprendientes hispanohablantes, elección del auxiliar, tiempos compuestos

**The use of auxiliary verbs in French:  
description and contextualization in the grammars published in Spain, from  
1970 to the present**

**Abstract**

One of the main mistakes systematically made by Spanish speakers is the wrong choice of the auxiliary verb in the conjugation of the *passé composé* and other tenses and it's often about the extensive use of the auxiliary *avoir*, in particular in the case of pronominal verbs. Our analysis focuses on a representative corpus of French grammars, published in Spain, since 1970. Whilst the theory is obviously the same, the way in which the different authors approached this is certainly different: therefore, it is a question of comparing the proposed explanations, in order to see if they are really relevant to the specific needs of Spanish learners.

**Keywords:** French grammars, comparative study, Spanish-speaking learners, choice of the auxiliary, perfect tenses

**Introduction : la baisse alarmante du niveau de langue des élèves hispanophones complique la tâche des professeurs de FLE**

Les résultats des enquêtes PISA 2016, publiés par l'OCDE, sur la compréhension et la maîtrise de l'espagnol sont inquiétants : force est de constater que les élèves espagnols ont des connaissances de plus en plus lacunaires en grammaire. Cette prémisse pose un problème d'envergure aux professeurs de français langue étrangère en Espagne : en effet, comment aborder la grammaire de la langue française, si épineuse, avec des apprenants qui butent déjà sur la terminologie grammaticale de leur langue maternelle ? Comment expliquer, par exemple, l'emploi des auxiliaires dans le cas des verbes à double construction, tels que *monter*, *passer* ou *sortir*, à des étudiants ignorant de prime abord ce qu'est un verbe transitif direct ou intransitif ? Avant d'entamer la leçon de grammaire française, à proprement parler, l'enseignant est souvent amené à rafraîchir la mémoire de ses étudiants : aussi doit-il nécessairement leur (ré)expliquer des notions de grammaire basiques indispensables à cet effet.

Dans cet article, nous nous proposons donc de nous centrer sur un point grammatical particulièrement complexe pour les apprenants hispanophones, à savoir, l'emploi des auxiliaires *avoir* et *être*, en français : d'ailleurs, ces emplois erronés, qui apparaissent très fréquemment chez nos étudiants, figurent dans un article de Nieves Goicoechea Gómez et Mario Tomé, intitulé *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE*<sup>1</sup>. Lesdites erreurs portent sur le mauvais

choix de l'auxiliaire dans les temps verbaux composés (d'où les fautes d'accord du participe passé) et sur des constructions verbales incorrectes (confusion entre les verbes transitifs directs, indirects et intransitifs, etc.).

Nous allons comparer les discours des grammaires pédagogiques portant sur le sujet choisi, et nous allons voir, concrètement, comment les grammaires du français publiées en Espagne depuis 1970, expliquent et distinguent ces emplois problématiques. Nous analyserons la grammaire de Cantera et De Vicente, publiée en 1974 ; la grammaire de Capelle et *alii*, parue en 1981 ; celle de Fernández Ballón de 1987 ; celle de Otto-Kordgien de 1990 ; la grammaire d'Echevarría, parue en 2007 ; celle de Dulin et *alii*, publiée en 2007 ; la grammaire de l'étudiant, de Liria, publiée en 2010 ; et, enfin, la grammaire Larousse dont la deuxième édition, que nous avons utilisée, date de 2012. Notre corpus englobe une série d'ouvrages de référence parus successivement, en l'espace d'une quarantaine d'années, ce qui nous permettra d'analyser l'évolution du discours des auteurs, au fil de ces décennies<sup>2</sup>.

### **Description et analyse comparative d'un corpus significatif de huit manuels de FLE, publiés en Espagne depuis 1970 : le cas de l'emploi des auxiliaires**

Quel professeur de FLE ne se trouve pas confronté, presque au quotidien, à une phrase du type : « Hier soir, j'ai sorti avec mes amis », ou « Je m'ai lavé les mains » ? En effet, l'utilisation erronée de l'auxiliaire *avoir* dans la conjugaison des temps composés est une erreur typique chez les apprenants hispanophones : expliquer et corriger cette erreur souvent fossilisée représente un véritable challenge, surtout si ces derniers ont des lacunes grammaticales en langue maternelle. En effet, la grammaire est la pierre angulaire de toute langue :

*[...] parler comme parlent les étrangers exige d'abord la connaissance et le respect des conventions morphosyntaxiques qui leur sont propres, pour la simple raison que toute phrase, conforme à leurs usages, contient nécessairement des « mots grammaticaux ». [...] La grammaire est, très précisément, ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue. C'est pourquoi la didactique des langues ne peut contourner le problème de l'enseignement/apprentissage des régularités en particulier morphosyntaxiques. (Besse, 1991 : 72).*

Dans les manuels susmentionnés que nous avons consultés, nous trouvons bien évidemment des considérations générales que nous allons brièvement rappeler. L'auxiliaire *avoir* s'emploie avec lui-même (ex. J'ai eu), avec le verbe *être* (ex. J'ai été), avec les verbes transitifs et avec les verbes impersonnels (tels que *neiger* ou

*geler*). De son côté, l'auxiliaire *être* s'emploie avec tous les verbes pronominaux, avec quelques verbes intransitifs dits *de mouvement* ou *de changement d'état* (comme *aller/venir, arriver/partir, naître/mourir, etc.*), et s'utilise pour former la voix passive. Si la théorie linguistique est forcément la même dans tous les manuels, la façon dont elle est abordée est, quant à elle, fort différente.

1. Nous allons nous pencher, premièrement, sur le manuel de *Grammaire française* de Jesús Cantera et Eugenio De Vicente, de 1974. Dans le chapitre *Le verbe : conjugaison. Morphologie*<sup>3</sup>, les auteurs expliquent le classement des verbes français en trois groupes, donnent les modèles de conjugaison des verbes les plus employés (réguliers et irréguliers), abordent les temps simples, puis les temps composés avec les auxiliaires. Dans l'introduction à la leçon figurent des explications incontournables concernant le verbe français, à savoir : la voix, les modes, les temps, le nombre et la personne. Les auxiliaires *avoir* et *être* apparaissent dans la section consacrée aux temps composés. L'explication est concise : on mentionne notamment que l'espagnol ne possède que l'auxiliaire *haber*, alors que le français en possède deux. Le manuel commence par les verbes se conjuguant avec l'auxiliaire *avoir* et les classe en quatre catégories : *avoir* et *être* eux-mêmes, tous les verbes transitifs, la majorité des verbes intransitifs et tous les verbes impersonnels. Puis les verbes se conjuguant avec *être* sont divisés en deux groupes : tous les verbes pronominaux et un certain nombre de verbes intransitifs, « dont la majorité exprime une idée de mouvement ou de changement d'état<sup>4</sup>. » (Cantera, 1974 : 102) Cependant, la leçon proprement dite ne comporte aucun exemple, ni en français ni en espagnol : nous trouvons uniquement la liste desdits verbes qui s'emploient avec *être*, ceux-ci n'étant pas traduits à l'espagnol, à l'exception de *sortir* qui signifie *salir*. De surcroît, on ne rappelle pas à l'apprenant ce qu'est un verbe transitif/intransitif, et on n'explique guère que certains verbes se construisent de plusieurs façons, d'où le besoin de les analyser afin de choisir l'auxiliaire adéquat. Ce manuel semble donc assez complexe pour l'apprenant car, même si les explications formelles sont claires, aucun exemple pratique n'est fourni à l'élève : ce dernier doit alors s'en tenir à l'apprentissage par cœur de la leçon, sans aucune véritable mise en pratique langagière.

2. Passons maintenant à la *Gramática Básica de la Lengua Francesa* de Guy Capelle et ses collaborateurs, publiée en 1979 (date de la première édition). La leçon concernant le choix des auxiliaires apparaît dans le cinquième chapitre, intitulé *Le groupe verbal*. Notons que l'explication, qui figure dans la leçon n°120, est très condensée : résumée en un seul paragraphe, elle mélange non seulement le choix des auxiliaires, mais intègre aussi l'accord du participe passé :

*Dans les temps composés, être et avoir sont suivis du participe passé du verbe principal. Tous ces verbes ont un caractère perfectif (action terminée, située dans le passé). Le verbe avoir est utilisé, en général, pour former les temps composés, sauf dans le cas des verbes pronominaux et une série de 14 verbes et leurs composés qui ont recours à l'auxiliaire être. Quand il s'agit de l'auxiliaire être, le participe s'accorde en genre et en nombre avec le sujet : elles sont venues - ellas han venido. L'auxiliaire être s'emploie aussi pour former la voix passive [...]. Les auxiliaires avoir et être peuvent se combiner mais être ne peut pas se combiner avec lui-même<sup>5</sup>. (Capelle, 1981 : 114).*

Cette explication contient néanmoins quelques exemples avec leur traduction en espagnol. La liste des *verbes de mouvement* apparaît étrangement en note de bas de page, alors qu'il s'agit, en principe, de verbes importants à savoir. En outre, nous ne trouvons aucune référence au choix de l'auxiliaire concernant les verbes à construction transitive et intransitive : d'ailleurs, les différentes constructions verbales apparaissent *a posteriori*, dans la leçon n°134, alors qu'il aurait été préférable qu'elles figurent avant. S'il est vrai que nous trouvons ponctuellement, dans le manuel, des remarques pertinentes pour les apprenants hispanophones, concernant l'emploi des auxiliaires, aucun commentaire n'a été ajouté, spécifiant la complexité de leur choix. À notre avis, cette leçon est abordée de façon sommaire : incomplète et très opaque pour un élève abordant ce point grammatical pour la première fois, elle manque manifestement de précision et d'exemples pratiques illustrant la théorie.

3. Quant à la *Gramática esencial de francés* de Manuel Fernández Ballón et Annie Monnerie-Goarin, qui date de 1987, aucune référence explicite concernant les auxiliaires n'apparaît, *a priori*, dans le sommaire du manuel. Ceux-ci apparaissent dans le quatrième chapitre intitulé *Temps, aspect, voix, mode*, concrètement, dans la dernière partie consacrée aux temps composés. La leçon s'ouvre sur des généralités à propos des temps composés, qui posent le problème du choix de l'auxiliaire d'une part, et de l'accord du participe passé, d'autre part. Le choix de l'auxiliaire est expliqué très brièvement, avec quelques exemples sans traduction en espagnol : « L'auxiliaire *avoir* s'utilise dans la majorité des verbes transitifs et intransitifs. » « L'auxiliaire *être* s'utilise dans la formation de la voix passive, dans les temps composés des verbes pronominaux et dans les temps composés de certains verbes transitifs. »<sup>6</sup> (Fernández Ballón, 1987 : 117) Le manuel nous indique ensuite qu'il existe des verbes problématiques qui peuvent être transitifs et intransitifs, tels que *sortir, rentrer, retourner, monter* ou *descendre* : le choix de l'auxiliaire varie donc selon le cas. Quelques exemples représentatifs nous sont donnés, à nouveau, sans traduction. Aucun rappel n'est fait par rapport à ce type de verbes : l'apprenant

ayant des lacunes grammaticales aura donc bien du mal à saisir le contenu de la leçon. Après l'explication de l'accord du participe passé, l'ouvrage nous propose un tableau intitulé *Éléments de contraste* : celui-ci rappelle à l'élève qu'il n'existe pas de symétrie parfaite entre les verbes pronominaux français et espagnols. Autrement dit, des verbes pronominaux en espagnol, tels que *reírse*, *moverse*, *caerse* ne le sont pas forcément en français : *rire*, *bouger*, *tomber*. Dans ce cas, il faut donc être vigilant, apprendre correctement la construction de chaque verbe, pour ne pas se tromper dans le choix de l'auxiliaire. S'il est vrai que cette leçon est très condensée, elle fournit, malgré tout, les éléments nécessaires à l'apprenant pour acquérir des connaissances basiques sur le sujet.

4. La *Gramática sucinta de la lengua francesa*, d'Otto-Kordgien de 1990, commence par des considérations d'ordre général sur la prononciation, l'alphabet orthographique, l'accent tonique, la quantité, la prononciation des voyelles (simples, composées et nasales) et des consonnes, l'élision, et, ce qui est remarquable, les analogies structurales entre le français et l'espagnol : ce dernier point semble, *a priori*, s'inscrire dans une approche contrastive. Ajoutons à cela les glossaires bilingues, qui présentent le lexique en français et en espagnol, avec parfois même, la transcription phonétique de certains mots dont la prononciation semble plus complexe. Le manuel est divisé en 43 leçons au total, chacune suivie d'une lecture. L'auxiliaire *avoir* apparaît dans la septième leçon (même si le titre de celle-ci ne l'indique pas de façon explicite « Le verbe auxiliaire ») : on relève une comparaison entre les auxiliaires français et espagnols : « En français il n'existe que le verbe auxiliaire *avoir* pour les verbes auxiliaires espagnols *haber* (*lat.* habere) et *tener* (*lat.* tenere). » (Otto-Kordgien, 1990 : 31)<sup>7</sup>. Après un tableau de conjugaisons, nous pouvons lire l'observation suivante : « *Avoir* s'emploie pour la formation des temps composés de tous les verbes actifs et de beaucoup de verbes neutres ; p.ex. J'ai parlé (*He hablado*)<sup>8</sup> ». (Otto-Kordgien, 1990 : 34). L'emploi de l'auxiliaire *être* apparaît dans la leçon suivante, également intitulée « Le verbe auxiliaire (suite) » : de nouveau, nous trouvons une remarque adressée aux apprenants hispanophones : « En français, il n'existe que le verbe *être* pour les deux auxiliaires *ser* y *estar* en espagnol<sup>9</sup>. » (Otto-Kordgien, 1990 : 36) Par la suite, dans la leçon 16, l'auteur mentionne que « les temps composés des verbes actifs se forment à l'aide du verbe *avoir* suivi du participe passé du verbe qui se conjugue : j'ai donné (*he dado*), j'avais donné (*había dado*, etc.)<sup>10</sup> » (Otto-Kordgien, 1990 : 72) Nous n'avons pas trouvé en soi de leçon abordant de façon explicite le choix de l'auxiliaire dans la conjugaison des temps composés : en effet, cette grammaire aborde les verbes réguliers et irréguliers de façon exhaustive et fournit systématiquement au lecteur les tableaux de conjugaison correspondants, accompagnés d'observations

pertinentes concernant l'orthographe des verbes ou leur prononciation. Il s'agit d'une grammaire très complète, notamment au niveau de la conjugaison française ; de plus, le recours au thème ainsi qu'aux exercices de lecture et de conversation, est particulièrement positif pour l'apprenant hispanophone.

5. En ce qui concerne le *Manual de gramática francesa* d'Elena Echeverría Pereda, publié pour la première fois en 2006, les auxiliaires apparaissent dans le cinquième chapitre consacré au verbe : celui-ci s'ouvre sur la conjugaison des temps simples, puis sur celle des temps composés. L'auteur nous propose différents tableaux en français et en espagnol, ce qui permet à l'élève de comparer facilement les deux langues. Puis, elle aborde les verbes qui se conjuguent, d'une part, avec l'auxiliaire *avoir* : « L'immense majorité des verbes français utilisent l'auxiliaire *Avoir* pour former les différents temps composés<sup>11</sup>. » (Echeverría, 2007 : 112). Ce chapitre comporte également l'explication de l'accord du participe passé, et ce, de façon très détaillée. D'autre part, l'auteur centre son propos sur les verbes qui s'emploient avec l'auxiliaire *être* : « Il y a un nombre réduit de verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire *Être* : ce sont les verbes de mouvement et les verbes pronominaux<sup>12</sup>. » (Echeverría, 2007 : 115). Nous trouvons une liste des verbes de mouvement ainsi que leurs caractéristiques et leur conjugaison, puis le cas des verbes pronominaux, tout ceci de façon exhaustive. Par rapport aux verbes intransitifs de mouvement ou de changement d'état, le manuel apporte une précision intéressante : « [...] cela ne veut pas dire que tous les verbes de mouvements doivent se conjuguer avec l'auxiliaire *être*. Par exemple, *courir, sauter*, etc. se conjuguent avec l'auxiliaire *avoir*<sup>13</sup>. » (Echeverría, 2007 : 115). Il est vrai que cette règle porte souvent à confusion : en effet, les étudiants l'appliquent à la lettre, d'où les erreurs d'auxiliaire concernant des verbes exprimant un mouvement mais ne faisant pas partie de la célèbre liste. Dans ce manuel, ladite liste apparaît de façon détaillée, avec la traduction des verbes en espagnol. De nombreux exemples nous sont donnés ensuite avec l'accord du participe passé. Toutefois, nous ne trouvons pas d'explication claire concernant ces verbes dans leur construction transitive directe, ni de rappel qui réexplique à l'apprenant les notions de verbe transitif/intransitif, ce qui représente une lacune importante à signaler dans le sujet qui nous occupe.

6. Pour ce qui est du manuel de L'UNED, *L'essentiel. Français Langue Étrangère* : le chapitre 13 concernant *Le verbe* est divisé en huit parties, dont la morphologie verbale qui inclut notamment le classement traditionnel des groupes verbaux et des tableaux de conjugaison, puis la syntaxe avec les différents emplois des modes en français et en espagnol, et une partie entièrement consacré aux verbes *avoir* et *être*. La leçon s'ouvre sur un avertissement au lecteur : « [ces verbes] s'emploient comme auxiliaires des temps composés et des formes pronominales d'autres verbes.

*Prêtez attention à ces emplois complexes pour un hispanophone.* » (Dulin, 2007 : 266). Celle-ci est, à son tour, divisée en six sous-parties : *Emploi des auxiliaires avoir et être avec les temps composés, Les formes pronominales, La formation du participe passé, Emploi de l'auxiliaire avoir, Emploi de l'auxiliaire être, Cas particuliers de changement d'auxiliaires, Accord du participe passé avec avoir, être et les verbes pronominaux.* En ce qui concerne les temps composés, la grammaire nous donne plusieurs exemples représentatifs, composés d'une petite phrase avec un verbe au présent, puis la même phrase au passé composé, puis la traduction en espagnol. Par exemple : « Je montre mon travail à Sébastien. J'ai montré mon travail à Sébastien. *Le he enseñado mi trabajo a Sebastián.* » (Dulin, 2007 : 266). Ces groupes de phrases sont très utiles pour l'élève, étant donné qu'ils lui permettent de bien comprendre la formation d'un temps verbal composé (le passé composé, en l'occurrence), et de voir l'équivalent en langue maternelle. De plus, soulignons que ce manuel est parsemé d'observations particulièrement pertinentes pour l'apprenant, telle que « Les conditions que l'hispanophone doit observer pour construire un temps composé sont : connaître le participe passé du verbe à conjuguer ; choisir l'auxiliaire adéquat ; accorder convenablement le participe passé. » (Dulin, 2007 : 267). Ces remarques facilitent l'apprentissage et permettent d'envisager le point grammatical traité, de façon logique et structurée. Notons également que les explications sont claires, systématiquement suivies de plusieurs exemples concis et représentatifs, traduits en espagnol. Aussi, l'apprenant est-il continuellement invité à comparer le français à sa langue maternelle.

7. La *Gramática francesa del estudiante* (Notions essentielles de la grammaire française avec des activités pratiques pour des élèves de secondaires<sup>14</sup>), de Philippe Liria, publiée en 2010, s'adresse surtout à un public de collégiens et lycéens, tout comme l'indique son titre. La question du choix de l'auxiliaire apparaît dans l'Unité 4, consacrée au passé composé. Après avoir expliqué la formation de ce temps verbal, et donné de nombreux exemples (non traduits à l'espagnol), l'auteur indique ensuite qu'il existe deux auxiliaires, en français, pour conjuguer et « tout dépend du verbe, et parfois aussi du sens<sup>15</sup> » (Liria, 2010 : 99). L'explication commence par les verbes se conjuguant avec l'auxiliaire *être* : tous les verbes pronominaux (sans exception), et les verbes *tomber, aller/venir, partir/arriver, naître/mourir, rester*, et leurs composés. Ces verbes sont souvent présentés sous forme de paires d'antonymes pour faciliter leur mémorisation, et chacun est suivi d'un exemple représentatif. Puis, nous trouvons six verbes *sortir/entrer, descendre/monter, retourner* et *passer*, qui se conjuguent avec l'auxiliaire *être* ou *avoir*, selon qu'ils sont transitifs directs ou pas. La formation du participe passé (sous forme de tableau synoptique) et ses accords, ainsi que les emplois du passé composé sont

explicités par la suite. L'unité se clôt sur une série d'exercices, suivis d'un bilan exhaustif permettant à l'apprenant de mettre en pratique ses connaissances sur le passé composé. Si le manuel est effectivement adapté à des élèves de secondaire, il aurait été souhaitable de traduire les exemples en espagnol : en effet, il est toujours utile de comparer de façon explicite la langue maternelle, l'espagnol dans notre cas, et une langue étrangère, en l'occurrence le français, afin d'en distinguer les ressemblances mais aussi les différences. De plus, il est également regrettable que dans la partie pratique, les consignes des exercices aient été rédigées en espagnol et non en français.

8. Dans *La Gramática francesa* de Larousse, publiée en 2012, le prologue, concis, annonce à l'apprenant que le manuel est éminemment pratique, dans le sens où les explications fournies sont claires, la terminologie grammaticale est explicitée et les exemples choisis appartiennent au registre standard (il s'agit de phrases courantes qu'un apprenant est susceptible de connaître et de réutiliser facilement) : « Malgré la multitude de registres et niveaux utilisés dans n'importe quelle langue, cette grammaire s'est centrée sur les usages quotidiens du français oral, d'où sa grande utilité pour les étudiants de tout niveau, désirant approfondir leurs connaissances [...] »<sup>16</sup> (Larousse, 2012 : 5). Notons aussi que cette grammaire est écrite en espagnol, mais qu'il s'agit d'un manuel presque bilingue, étant donné que toutes les notions grammaticales et les exemples sont systématiquement traduits en français. En ce qui concerne les auxiliaires, qui apparaissent dans la section consacrée au verbe, ceux-ci se trouvent concrètement dans la leçon suivante : *Auxiliaires et formation des temps composés*<sup>17</sup> (Larousse, 2012 : 96-101). On trouve tout d'abord des explications succinctes concernant la formation des temps composés, notamment sur le participe passé régulier des verbes du premier groupe en -er (*aimer*), du deuxième groupe en -ir (du type *finir*) et du troisième groupe en -re (*vendre*). Quant aux participes passés irréguliers des verbes du troisième groupe et aux accords, leur explication se fait *a posteriori*. Le manuel explique ensuite qu'il existe sept temps composés en français et indique la terminologie espagnole équivalente : *le passé composé* ou *pretérito perfecto compuesto*, *le plus-que-parfait* ou *pretérito pluscuamperfecto*, *le futur antérieur* ou *futuro compuesto*, *le conditionnel composé* ou *condicional compuesto*, *le passé antérieur* ou *pretérito anterior*, *le passé de subjonctif* ou *pretérito perfecto de subjuntivo*, et *le plus-que-parfait de subjonctif* (désuet) ou *pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo* (Larousse, 2012 : 97) : nous voyons que la terminologie employée correspond parfois à un calque de l'espagnol, étant donné qu'un Français parlerait plutôt de *conditionnel passé*, de *subjonctif passé* et de *subjonctif plus-que-parfait* ou *plus-que-parfait du subjonctif*. Chacun de ces temps est alors explicité à l'aide d'un même verbe régulier conjugué avec

l'auxiliaire *avoir*, à tous les temps composés mentionnés *supra*. Le manuel spécifie également la formation de chacun de ces temps : par exemple, pour la formation du futur antérieur, il indique qu'il faut conjuguer l'auxiliaire *avoir* au futur et ajouter le participe passé du verbe. Le même processus se répète ensuite pour les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire *être*, avec les accords de rigueur. Puis la question du choix de l'auxiliaire se pose enfin : *avoir* ou *être* ? L'explication est de nouveau aussi claire que sommaire : les temps composés de la majorité des verbes se forment avec *avoir*. Les verbes qui se conjuguent avec *être* sont les suivants : tous les verbes pronominaux, les verbes d'action ou de mouvement et leurs dérivés, sauf *prévenir* et *subvenir* : deux exemples sont proposés, avec leurs traductions correspondantes : *Je t'avais prévenu* (¡Te lo advertí!) et *Elle avait subvenu à toutes les dépenses* (Había sufragado todos los gastos) (Larousse, 2012 : 100). S'il est vrai que le verbe *subvenir* ne peut s'employer avec l'auxiliaire *être*, il n'en est pas de même pour le verbe *prévenir* étant donné que l'on peut parfaitement dire, en français, *Je suis prévenu(e)* : ce dernier s'emploie avec *être* dans une construction intransitive et avec *avoir*, dans une construction transitive directe. Cette précision n'apparaît pas dans ce cas-là, mais elle figure dans le cas d'autres verbes à double construction, tels que *monter*, *descendre*, *rentrer*, *retourner*, *sortir*. En effet, il faut dire : *Les élèves sont sortis à midi* (construction intransitive), et *Les élèves ont sorti leurs livres* (construction transitive directe) (Larousse, 2012 : 100-101). Comme l'indiquait le prologue du manuel, il est vrai que les explications données sont claires grâce aux exemples choisis et aux traductions systématiquement proposées : l'apprenant espagnol peut ainsi comparer facilement sa langue maternelle au français, notamment pour éviter les erreurs concernant le choix de l'auxiliaire.

## Conclusions

Suite à l'analyse détaillée des manuels sélectionnés, nous pouvons d'abord remarquer que ceux-ci indiquent généralement que « l'immense majorité des verbes se conjuguent avec l'auxiliaire *avoir*... » : à notre avis, il s'agit là d'une affirmation à nuancer, si l'on prend en compte les verbes pronominaux, qui sont très nombreux. En ce qui concerne la liste des verbes intransitifs baptisés « de mouvement ou de changement d'état », il manque souvent une remarque importante qui précise à l'apprenant que même si un verbe exprime un déplacement ou un changement, il ne se conjugue pas systématiquement avec l'auxiliaire *être* : d'autres facteurs grammaticaux entrent en ligne de compte, à savoir si ledit verbe, dans un contexte donné, est transitif direct ou intransitif. En ce sens, soulignons que cette dénomination (verbes de mouvement ou de changement d'état) porte souvent à confusion ; il vaudrait mieux recommander à l'élève de connaître la liste de ces

verbes par cœur<sup>18</sup> pour éviter toute erreur. Les grammaires devraient aussi rappeler ce qu'est un verbe transitif et intransitif, car, cette notion est fondamentale dans le choix correct de l'auxiliaire. S'il est vrai que de nombreux manuels proposent des exemples souvent pertinents, il faudrait également inclure la traduction en espagnol, afin que l'apprenant compare les deux langues et se rende compte aussi bien de leurs ressemblances que de leurs différences. D'ailleurs, il serait aussi nécessaire de préciser que tous les verbes pronominaux espagnols ne le sont pas forcément en français, et vice versa : il faut donc s'assurer de la construction d'un verbe méconnu avant de choisir correctement l'auxiliaire correspondant. Des exercices d'autoévaluation seraient aussi bons à inclure, après chaque leçon, entre autres, des phrases à traduire (aussi bien en thème qu'en version) ; un exercice de lecture et d'analyse grammaticale serait également très positif : il s'agit peut-être d'exercices considérés comme étant « désuets », mais ceux-ci s'avèrent très utiles pour corriger les calques, les erreurs de syntaxe et les fautes d'expression en tout genre, que les professeurs de FLE trouvent bien souvent dans les copies des apprenants hispanophones. Et finalement, si nous nous occupons non seulement de la compétence grammaticale, mais aussi de l'expression orale, quelques notions de phonétique seraient selon nous susceptibles d'améliorer la prononciation des élèves : en effet, ceux-ci ont tendance à confondre le présent de l'indicatif et le passé composé de certains verbes (ex. *Je fais/J'ai fait*) ; la transcription de certains cas problématiques, comme celui-ci, aideraient les étudiants à distinguer correctement les phonèmes correspondant aux différents temps verbaux qui leur posent problème, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

### Bibliographie

- AA. VV. 2010 *Larousse. Gramática francesa*. Barcelona: Larousse.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Cantera, J., De Vicente, E. de 1974. *Gramática Francesa (en cuadros esquemáticos)*. Madrid: Espasa.
- Capelle, G. et al. 1979. *Gramática básica de la lengua francesa*. Paris: Hachette. 1981, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Dulin, N. et al. 2007. *L'essentiel. Français Langue étrangère*. Madrid: Universidad Nacional Educación a Distancia.
- Echeverría Pereda, E. 2007. *Manual de gramática francesa*, Barcelona: Ariel Lenguas modernas.
- Fernández Ballón, M., Monnerie-Goarin, A., 1987. *Gramática esencial de francés*. Paris : Larousse.
- Liria, Ph. 2010. *Gramática francesa del estudiante*, Barcelona: Edebé/Maison des langues.
- Otto, E., Kordgien, G. 1904. *Gramática sucinta de la lengua francesa*. Barcelona: Herder Heidelberg, 1990.

## Notes

1. Cet article est disponible à la page suivante :

[http://www.academia.edu/11486273/Fautes\\_typiques\\_des\\_hispanophones\\_lors\\_de\\_lapprentissage\\_du\\_FLE](http://www.academia.edu/11486273/Fautes_typiques_des_hispanophones_lors_de_lapprentissage_du_FLE), [consulté le 1<sup>er</sup> mars 2016].

2. Avertissement général : toutes les traductions d'extraits de grammaires de FLE, éditées en espagnol, sont de l'auteur.

3. El verbo: conjugación. Morfología.

4. « [...] la mayoría de los cuales expresan una idea de movimiento o de cambio de estado. »

5. « En los tiempos compuestos, *être* y *avoir* van seguidos del participio (*participe passé*) del verbo principal. Todos estos tiempos tienen carácter perfectivo (acción acabada, situada en el pasado). El verbo *avoir* es el que se utiliza, en general, para formar los tiempos compuestos, salvo en el caso de los verbos pronominales y una serie de 14 verbos y sus compuestos que recurren al auxiliar *être*. Cuando el auxiliar es *être*, el participio concuerda en género y número con el sujeto: *elles sont venues* - ellas han venido. El auxiliar *être* sirve también para formar la voz pasiva [...]. Los auxiliares *avoir* y *être* pueden combinarse pero *être* no puede combinarse consigo mismo. »

6. El auxiliar *avoir* se utiliza con la mayoría de los verbos transitivos e intransitivos. » « El auxiliar *être* se utiliza en la formación de la voz pasiva, en los tiempos compuestos de determinados verbos transitivos. »

7. « En francés sólo existe el verbo auxiliar "avoir" para los verbos auxiliares españoles "haber" (*lat.* habere) y "tener" (*lat.* tenere).

8. « *Avoir* se emplea para la formación de los tiempos compuestos de todos los verbos activos y de muchos neutros [...]. »

9. « En francés sólo existe el verbo *être* para los dos auxiliares *ser* y *estar* en español. »

10. « Los tiempos compuestos de los verbos activos se forman con ayuda del verbo *avoir* seguido del participio *passé* del verbo que se conjuga [...]. »

11. « La inmensa mayoría de los verbos franceses utilizan el auxiliar *Avoir* para formar los diversos tiempos compuestos. »

12. Hay un número restringido de verbos que se conjugan con el auxiliar *Être*: son los verbos de movimiento y los verbos pronominales. »

13. « [...] eso no quiere decir que todos los verbos de movimiento hayan de conjugarse con el auxiliar *être*. Por ejemplo, *courir* (correr), *sauter* (saltar), etc. se conjugan con el auxiliar *avoir*. »

14. Temas esenciales de la gramática francesa con actividades prácticas para estudiantes de secundaria. »

15. « Todo depende del verbo y, en ocasiones, también del sentido. »

16. « Pese a la multitud de registros y niveles utilizados en cualquier lengua, esta gramática se ha centrado en los usos cotidianos del francés oral, por lo que será de gran ayuda a los estudiantes de cualquier nivel que deseen ampliar sus conocimientos [...]. »

17. « Verbos auxiliares y la formación de los tiempos compuestos. »

18. Même si l'apprentissage par cœur a été décrié, nous pensons que certaines règles grammaticales françaises ne peuvent s'expliquer de prime abord, et qu'il est donc nécessaire de les mémoriser en utilisant, par exemple, des moyens mnémotechniques. Dans le cas des conjonctions de coordination, les Français apprennent par exemple la liste de la façon suivante : mais, ou, et, donc, or, ni, car (qui serait l'équivalent de : « Mais où est donc Ornica ? »). En ce qui concerne le sujet qui nous occupe, les élèves apprennent plus facilement les verbes intransitifs qui s'emploient avec l'auxiliaire *être*, grâce à « La maison d'être » (dans certains schémas de ce type, on précise quelquefois même le participio *passé* de ces verbes). D'autres apprenants préfèrent l'acronyme de Mrs. Vandertramp (chaque lettre correspond à l'initiale d'un verbe qui se conjugue avec l'auxiliaire *être*) pour se souvenir desdits verbes.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## La conjugaison des verbes dans les grammaires du français des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles

**Irene Valdés Melguizo**

Université de Granada, Espagne  
ivaldes@ugr.es

Reçu le 28-03-2016 / Évalué le 02-05-2016 / Accepté le 24-06-2016

### Résumé

Nous nous occupons dans cet article de deux questions qui touchent à la conjugaison des verbes : les « ordres » (ou groupes, dans une terminologie actuelle) de verbes qui sont distingués à l'effet de leur conjugaison, ainsi que la distinction entre temps primitifs et temps dérivés. Ces questions permettent de rendre compte des divers degrés d'une (prévisible) visée pratique et/ou pédagogique des grammairiens, puisqu'elles permettent à la fois de comprendre le mécanisme de formation des verbes dans les différents modes, temps et personnes (ou « morphologie verbale ») et de donner aux apprenants des moyens rationnels ou mnémotechniques à partir d'un nombre réduit de formes ou de procédés de formation.

**Mots-clés :** conjugaison, grammaires du français, XVII-XVIII siècles

### La conjugación de los verbos en las gramáticas del francés de los siglos XVII y XVIII

### Resumen

En este artículo nos ocupamos de dos cuestiones relacionadas con la conjugación de los verbos: las « órdenes » (o grupos, en una terminología actual) de verbos que se distinguen por su conjugación, así como la distinción entre los tiempos primitivos y los tiempos derivados. Estas cuestiones permiten darnos cuenta de los diversos grados de un (previsible) objetivo práctico y/o pedagógico de los gramáticos, ya que al mismo tiempo permiten comprender el mecanismo de formación de los verbos en los diferentes modos, tiempos y personas (o « morfología verbal ») y dar a los aprendientes medios racionales o mnemotécnicos a partir de un número reducido de formas o de procedimientos de formación.

**Palabras clave:** conjugación, gramáticas de francés, siglos XVII-XVIII

## The conjugation of verbs in French grammars of the 17th and 18th centuries

### Abstract

The present study will address two issues concerning the conjugation of verbs: the « orders » (or groups, in the current terminology) of verbs, which differ according to their conjugation; and the difference between ‘primitive’ and ‘derived’ tenses. The examination of these questions will entail the analysis of the extent to which they can be employed as a (foreseeable) practical and/or pedagogical tool for grammarians, as they will allow us to understand the mechanism of verb creation in the different verbal moods, tenses and persons (« verbal morphology ») and to provide learners with rational or mnemonic means stemming from a reduced number of learning forms or procedures.

**Keywords:** conjugation, French grammars, 17th-18th centuries

### Introduction

L'étude sur le verbe dans les grammaires du français du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècles a mérité plusieurs analyses : nous retenons principalement pour notre propos celles de S. Auroux (le verbe dans la grammaire générale, 1984), J.-Cl. Pariente (la théorie du verbe chez Condillac, 1982), de M. Verrac (sur les notions de verbe substantif et de verbe auxiliaire, 1985), de J.-Cl. Chevalier (sur la notion de complément, 1968, et sur la notion de verbe auxiliaire, 1999), de N. Fournier (la syntaxe du verbe chez Maupas, 2002), de B. Bouard (du verbe actif au verbe transitif, 2011)... Quant aux grammaires du français éditées en Espagne, les études de B. Lépinette sur l'ensemble des grammaires publiées au XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècle en Espagne (1996, 1999, 2000...) constituent une référence incontournable. Nous-même, nous avons consacré une étude (2015) aux questions de la terminologie grammaticale dans les grammaires de Chantreau (1781) et de Bergnes de las Casas (1852).

Ces études ont mis en relief comment de nombreuses questions, concernant le métalangage utilisé, les types de verbes, l'organisation temporelle et modale, la syntaxe du verbe, la catégorie de mode..., ont connu des modifications importantes jusqu'à la constitution d'une grammaire stable (du moins quant à la grammaire « scolaire ») au XIX<sup>e</sup> siècle. Cependant, la question de la conjugaison du verbe n'a pas été suffisamment analysée<sup>1</sup>, bien qu'elle constitue l'une des difficultés majeures pour les apprenants étrangers et qu'elle manifeste une particularité intéressante, comme le signalaient H. Besse et R. Porquier, en 1984 :

*Remarquons [...] que si les catégories de personne et de temps ont été, historiquement, peu contestées, il n'en va pas de même pour celles de mode ou de groupe [...] La distinction des trois groupes selon la terminaison de l'infinitif, de la première personne de l'indicatif présent et du participe présent (verbes*

*en er et e ; verbes en ir, is et issant ; verbes en ir, sans indicatif présent en is et participe en issant comme cueillir, ainsi que les verbes en oir, en re, et le verbe aller ne s'impose pas comme le classement le plus rationnel : certains grammairiens du XVIII<sup>e</sup> siècle lui préféraient un regroupement sur cinq formes de base appelées temps primitifs (présent, passé simple, infinitif, participe présent et passé) à partir desquels il était possible de construire l'ensemble de la morphologie verbale (voir A. Chervel, 1977, p. 86). Bref, les catégories métalinguistiques qui ordonnent la description traditionnelle du verbe français n'ont pas été exemptes d'intermittences et de vicissitudes historiques, même si la République allait les rendre obligatoires par décrets ministériels successifs (Besse, 1984 : 50).*

Notre étude veut s'installer, d'un point de vue méthodologique, à la croisée de l'analyse linguistique (description et tentative explication d'un fait de langue, ce qui possède à la fois un intérêt théorique et pratique) et de l'analyse didactico-pédagogique (arrangement/présentation de la matière/contenu ; présence d'un discours sur la manière d'apprendre le fait de langue décrit). Avec S. Auroux, nous partons du fait que la grammaire est un outil :

*La grammaire n'est [...] pas une simple description du langage naturel. Il faut la concevoir aussi comme un outil linguistique : de même qu'un marteau prolonge le geste de la main de l'homme et le transforme, une grammaire prolonge la parole naturelle, et donne accès à un corps de règles et de formes qui ne figurent souvent pas ensemble dans la compétence d'un même locuteur (Auroux, 1994 : 115).*

Elle constitue donc un instrument théorique, qui permet d'analyser la réalité langagière, à partir d'une série de cadres conceptuels ; mais elle constitue également un instrument pratique, servant à l'apprentissage de la langue et/ou à l'amélioration (la « culture ») de son usage<sup>2</sup>. Nous n'oublions pas ainsi que les grammaires des XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles possédaient un double statut, que renferment les termes 'ars' ou 'méthode' (souvent pris comme titres des ouvrages), c'est-à-dire qu'elles constituent pour la plupart d'entre elles à la fois une description à visée scientifique et un outil pratique. En d'autres termes, elles répondent (sauf exceptions, quant aux traités de grammaire générale d'un côté et aux manuels scolaires de l'autre) à une finalité théorique et à une « finalité opérationnelle », pour employer les termes utilisés par J.-Cl. Chevalier (1968 : 598)<sup>3</sup>. C'est ainsi que l'entend également S. Auroux: « L'intérêt pratique de la grammaire s'étend de la philologie (au sens large d'accès au texte écrit), qui est son lieu d'origine, vers la maîtrise des langues, y compris des langues maternelles. La grammaire devient simultanément une technique pédagogique d'apprentissage des langues et un moyen

de les décrire » (Auroux, 1992 : 12). Comme l'indique encore J.-Cl. Chevalier, « le grammairien n'est donc pas seulement celui qui constate les opérations de l'utilisateur, il est aussi celui qui propose un mode de fonctionnement du langage à l'intérieur de la société. Il est législateur autant qu'il est analyste » (1980 : 4).

Nous voulons nous demander si, dans cet ordre d'idées, la visée pratique ou opérationnelle est réaffirmée dans les grammaires de français pour étrangers, qui désirent donc apprendre le français, étant donné le souci présumé de l'auteur de contextualiser les descriptions en les adaptant aux apprenants qui possèdent une langue maternelle autre que le français. L'une des raisons de ce choix est également d'essayer de comprendre pourquoi le verbe constitue, pour les étrangers, un véritable casse-tête, comme l'attestait déjà Ch. Maupas (<sup>2</sup>1625 : 183), et pratiquement tous les auteurs postérieurs<sup>4</sup>.

Nous nous occupons uniquement dans cet article de deux questions qui touchent à la conjugaison des verbes : les « ordres » (ou groupes, dans une terminologie actuelle) de verbes qui sont distingués à l'effet de leur conjugaison<sup>5</sup>, ainsi que la distinction entre temps primitifs et temps dérivés. Nous estimons que ces questions permettent de rendre compte des divers degrés d'une (prévisible) visée pratique et/ou pédagogique des grammairiens, puisqu'elles permettent à la fois de comprendre le mécanisme de formation des verbes dans les différents modes, temps et personnes (ou « morphologie verbale ») et de donner aux apprenants des moyens rationnels ou mnémotechniques à partir d'un nombre réduit de formes ou de procédés de formation.

### Corpus<sup>6</sup>

Notre corpus résulte d'un choix réduit de grammaires du français, éditées au XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècle en France et à l'étranger (notamment, en Espagne). Pourquoi ces deux siècles ? Il nous semblait qu'il fallait revenir sinon aux toutes premières grammaires du français (XVI<sup>e</sup> siècle), du moins à celles qui ont contribué de façon essentielle à la grammatisation du français au XVII<sup>e</sup> siècle<sup>7</sup>. D'autre part, quant au *terminus ad quem*, le XIX<sup>e</sup> siècle produit peu d'innovations dans ce sens, car c'est « un siècle d'appauvrissement continu de la réflexion grammaticale française, un siècle au cours duquel, à une science déjà ferme et prometteuse, a été substitué une des plus grandes mystifications de l'histoire de la grammaire, la théorie syntaxique de la grammaire scolaire » (Chervel, 1977 : 88). Nous avons voulu également mettre en rapport des grammaires françaises éditées en France avec celles éditées en Espagne pour établir quelles circulations ou même quelles contextualisations se produisent à cet égard.

Ainsi, nous limitons notre étude, pour le XVII<sup>e</sup> siècle, à la *Grammaire* de Maupas (1625), de Chifflet (1680) et de Billet (1688) : toutes trois ont connu d'innombrables rééditions et ont joui d'un succès notoire. Les deux premières étaient destinées à la fois à ceux qui possédaient le français comme langue « maternelle » ainsi qu'aux étrangers ; la troisième fut éditée en Espagne, et était destinée à des hispanophones (voir : Sources primaires). Quant au XVIII<sup>e</sup> siècle, nous nous limitons aux grammaires françaises de M. Restaut (1730, 1732), N.-F. Wailly (1770 [1754], 1759), l'abbé Girard ([1762 [1747]]) et Ch.-F. Lhomond (1780), quant aux grammaires éditées en France, et aux grammaires de J. Núñez (1728), A. Galmace (1748) et P.-N. Chantreau (1781) quant à celles éditées en Espagne. Nous pensons que ce corpus est représentatif pour la question de la conjugaison des verbes français pour ces deux siècles : d'autres grammaires, que nous avons consultées, n'offrent point de descriptions divergentes.

### La conjugaison dans les grammaires du français du XVII<sup>e</sup> siècle

Ch. Maupas reprend l'«arrangement» des conjugaisons en quatre 'ordres', selon la coutume des grammairiens latins, « qui ont regarde à la suite des voyelles, faisons *a*, marque de la leur première, *e*, long pour la seconde, *e* brief pour la troisième, & puis *i*, regnant en leur quatrième, cela sert à la mémoire » (1625 : 197-198). Il considère cependant qu'il serait plus 'commode' de classer les verbes en deux groupes : les verbes réguliers et les verbes irréguliers. Aussi, il déclare qu'il suivra l'ordre des grammairiens latins de façon libre (« à ma fantaisie »), et introduit une partie intitulée « De la deduction des temps des verbes », *ib.*, 199-203), où il propose une série de procédés qui vont aider l'apprenant à former les différents temps et modes des verbes (« ie conseille, & prie les apprenans de bien entendre & retenir la deduction & entre-suite des temps, comme ie la baille cy-dessous », *ib.*, 199). Il distingue ainsi cinq « parties » dans chaque verbe, qui constituent une sorte de temps fondamentaux à connaître et qui permettent de conjuguer les autres temps :

- le thème : la première personne du présent indicatif : *j'aime*
- la seconde : le premier prétérit simple (défini) : *j'aimai*
- la troisième : l'infinifitif : *aimer*
- la quatrième : le participe actif présent : *aimant*
- la cinquième : le participe prétérit passif : *aimé* (*ib.*, 200)<sup>8</sup>.

Nous pouvons apprécier ainsi une visée pratique dans la description linguistique chez Maupas (qui répond à un effort de 'transposition didactique', pourrait-on dire), mais également un souci pédagogique : il adresse des conseils aux apprenants

quant à la ‘méthode’ (dans le sens de cheminement qu’ils doivent suivre dans leur étude) :

*Les estrangiers tiennent communément qu’il y a assez de difficulté à bien sçavoir nos verbes. Il est vray, mais s’ils veulent me croire, ie leur faciliteray le chemin. Qu’ils aprennent premièrement bien par cœur, couramment & seurement les exemples que ie proposeray entiers. Puis qu’ils s’appliquent à y reduire & rapporter tous les autres, par les reigles que ie bailleray, de la deduction & formation des temps & personnes. J’ay maintefois esprouvé en mes escoliers que ce soin n’est que de douze ou quinze jours, qui est peu (ib., 183).*

La *Grammaire* de L. Chifflet (1680) manifeste une même volonté pratique : il explique les termes du métalangage grammatical pour ceux qui n’auraient pas suivi des études latines. Il le fait, comme l’indique B. Lépinette : « [...] pour une raison pédagogique pratique, que les utilisateurs de la grammaire doivent connaître la métalangue utilisée et les concepts qu’elle véhicule » (2000 : 178)<sup>9</sup>. Il le fait ainsi pour le terme ‘conjugaison’ lui-même :

*La Conjugaison d’un verbe est un arrangement de ses Temps, & de ses Personnes. Et ce mot, conjugaison, signifie jonction & accouplement sous le même joug : comme les boeufs, qui labourent la terre, sont accoupez & arrangez de front. Les verbes sont conjuguez ou arrangez selon leurs Modes, leurs Temps, & leurs Personnes du Singulier & du Pluriel (1680 : 73)<sup>10</sup>.*

Cependant, s’il maintient le classement des verbes quant à leur conjugaison en quatre groupes (ou classes), il le fait quant à lui (*ib.*, 74), non pas à partir de la voyelle finale de l’infinitif mais de la terminaison même de l’infinitif (-er, -ir, -oir, -re) ; il élimine d’autre part la partie « déduction des temps » de Maupas en faveur de cinq modes (ou « cinq manières ou façons différentes d’exprimer l’action, qui est signifiée par le Verbe que l’on conjugue » (*ib.*, 73) : il explique, à partir d’une approche sémantique, chacun des cinq modes, mais sa description ne contient pas de conseils quant à la façon d’arranger ou de construire (d’un point de vue morphologique) chacun d’eux.

P.-P. Billet reprend la division en quatre groupes des verbes, selon la terminaison de l’infinitif (1688 : 63) ; il attire l’attention sur trois temps (ou formes principales) du verbe : l’infinitif, le participe actif et le participe passif, sans qu’il en tire des considérations quant à la « déduction » des autres temps (sauf pour les temps composés, bien sûr), et propose une nouvelle terminologie pour certains temps qui n’aura pas de suites dans les grammaires postérieures (*ib.*, 63-64, 70).

### La conjugaison dans les grammaires du français du XVIII<sup>e</sup> siècle

Dans les grammaires éditées en France au XVIII<sup>e</sup> siècle, les conjugaisons sont au nombre de quatre (P. Restaut, 1730 et 1732 ; F. Wailly, 1770 : 24; G. Girard, 1762 : 254 ; Ch.-F. Lhomond, 1780 : 22 ; 1806 : 26), même si Wailly ajoute le modulateur « en général » : « ce qui forme différentes conjugaisons par rapport à tous les Verbes, ce sont les diverses terminaisons de toutes les parties du Verbe, et principalement de l'infinif. Or l'infinif de nos Verbes termine en *er*, *ir*, *oir*, ou *re*, comme *aimer*, *punir*, *devoir*, *lire*, &c. ce qui fait en général quatre conjugaisons » (Wailly, 1770 : 24). Les paradigmes choisis habituellement pour chacune des quatre conjugaisons sont les suivants : *aimer*, *finir (punir)*, *recevoir (devoir)*, *rendre (lire)*, respectivement.

L'effort d'expliquer de façon simple et donc de faire comprendre aux apprenants le métalangage grammatical se poursuit : conjuguer un verbe, c'est ainsi « le réciter avec toutes ses différences » (Restaut, 1732 : 46). « Le mot conjugaison signifie assemblage. Conjuguer un verbe, c'est en assembler ou réciter les différentes terminaisons » (Wailly, 1759 : 44), avec les « lettres radicales » du verbe, ajoute Du Marsais (*Encyclopédie*, article *Conjugaison*). C'est à travers ce procédé qu'on peut former les modes et les temps, et indiquer le nombre ou les personnes du verbe. La définition de Wailly rappelle de près celle de du Marsais, contenue dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert :

*CONJUGAISON, s. f. terme de Grammaire, conjugatio : ce mot signifie jonction, assemblage. R conjugere. La conjugaison est un arrangement suivi de toutes les terminaisons d'un verbe, selon les voix, les modes, les tems, les nombres, & les personnes ; termes de Grammaire qu'il faut d'abord expliquer.*

La terminaison du verbe acquiert donc un relief spécial ; elle constitue la cible à analyser pour l'apprenant, étant donné qu'elle est la marque (ou signe) indicatrice de la personne, du temps et du mode: c'est « la boussole la plus sûre & la plus propre à me conduire », affirme Girard (1762 : 254). Grâce à elle, on peut « démêler dans les verbes le système des formations avec autant de succès qu'elle a constaté celui des genres dans les adjectifs et les substantifs ». Et, par conséquent, « l'art de la Conjugaison consistant à savoir tirer de l'Infinitif comme de la source commune toutes les autres formations, il faut bien observer la terminaison de ce mode » (*ib.*)

D'autre part, certains grammairiens reprennent la distinction des formations verbales primitives et secondaires (héritée de la grammaire latine, cf. Colombat, 1997 : 95), et donc l'existence de temps primitifs (« ceux d'où se forment les autres », Restaut, 1730 : 115), et de temps dérivés (Restaut, 1730 : 115-116). Les temps primitifs sont ainsi : l'infinif présent, le participe actif présent, le participe

passif présent, le présent de l'Indicatif, le prétérit de l'Indicatif. Nous avons vu que Maupas avait déjà proposé l'existence de cinq « parties », à partir desquelles les autres temps verbaux se construisent. Cette distinction sera à nouveau reprise, entre autres, par Wailly : « Les temps primitifs sont ceux qui servent à former les autres » (1759 : 53-54) et Lhomond, qui indique que les temps primitifs sont « ceux qui servent à former les temps dans les quatre conjugaisons » (1780 : 37). Wailly décrit en détail le système par lequel les temps primitifs permettent de construire les temps dérivés (1759 : 54-56). L'intérêt de cette distinction est à la fois d'ordre scientifique et pédagogique : la proposition de l'existence d'une catégorie ou d'une sous-catégorie à l'intérieur d'un ensemble de données supposait une meilleure intellection du phénomène considéré, permettait un classement plus logique à partir de caractéristiques communes, et rendait plus facile la compréhension de la nature, la mémorisation du sous-ensemble ciblé et ensuite, son usage.

N.-F. Wailly, M. Restaut, C. Du Marsais actualisent ainsi l'appréhension traditionnelle de la langue en tant que mécanique (remise à jour au XVIII<sup>e</sup> siècle, cf. *La mécanique des langues, et l'art de les enseigner*, de l'Abbé Pluche, 1735 et 1751 ; et aussi : *Traité de la formation mécanique des langues et des principes physiques de l'étymologie*, de Ch. de Brosses, 1765). Comme le souligne Ch. Porset (1980 : 57-58), le terme 'mécanique' avait, depuis Descartes, et tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle, une connotation matérialiste : « l'on pense au XVIII<sup>e</sup> siècle qu'une certaine solidarité fonctionnelle lie les éléments de chaque langue particulière, et aussi que les phénomènes linguistiques sont indépendants des sujets parlant, puisque, la plupart du temps nous parlons mécaniquement, c'est-à-dire dans l'ignorance des règles qui commandent notre discours » (*ib.*, 58). La langue, toutes les langues, quant à la forme (morphologie), répondent à un fonctionnement interne où les divers éléments (composants) sont agencés de façons diverses selon des règles immanentes ; pour les substantifs, les règles de cet assemblage sont exposées dans la partie 'déclinaison', et pour les verbes, dans la partie 'conjugaison'. La grammaire (en tant que 'ars') dévoile les règles qui permettent de comprendre les manières où cet assemblage se produit, ce qui par contrecoup doit améliorer l'apprentissage de la langue et la correction dans son usage.

L'établissement de catégories de mots (les parties du discours : substantifs, verbes...) et de sous-catégories (appelées genres, espèces, parties, séries, ordres, etc., à partir des attributs ou accidents communs) dans lesquelles ils s'intègrent (par exemple : verbes actifs, passifs, neutres, déponents, impersonnels, etc. ; dans le cas de la conjugaison : les quatre groupes de verbes) constitue une avancée scientifique, tant que le cadre conceptuel (et terminologique) reste opératoire : ce qui n'était pas toujours le cas ! De nombreuses distinctions (et donc les termes

correspondants) disparaissent ainsi au fil du temps. De même, d'un point de vue pratique, l'établissement de paradigmes (modèles représentatifs pour un fonctionnement général de la catégorie ou sous-catégorie en question) supposait un net progrès quant à la qualité pratique de l'outil grammatical. Si on ajoute les possibilités offertes au grammairien par le traitement didactique de son matériel, quant à la présentation (ou à l'arrangement) de la matière, l'utilité pratique de son outil en était démultiplié : pensons à l'*Abrégé de la Nouvelle Méthode Latine* de Cl. Lancelot (1683 éd. consultée) qui est le modèle du genre, avec une présentation des quatre paradigmes verbaux sous forme de tableaux en vis-à-vis, dans une double page, avec les désinences détachées car imprimées en rouge.

### La conjugaison dans les grammaires du français éditées en Espagne au XVIII<sup>e</sup> siècle

La *Gramática* de J. Núñez de Prado (1728) fournit une présentation très simplifiée des conjugaisons des verbes français. Núñez reprend le classement en quatre conjugaisons (verbes terminés à l'infinitif en *-er*, en *-ir*, en *-oir* et en *-re*), il offre un modèle de conjugaison régulière (*aimer*, *punir*, *devoir* et *rendre*, 1728 : 100-108), puis classe par ordre alphabétique les verbes irréguliers de chacune de ces quatre conjugaisons (1728 : 108-128). Aucune indication n'est donnée pour rendre compréhensible (ou logique) la formation des temps, ni pour faire comprendre le métalangage grammatical (sa *Gramática* est destinée à des apprenants qui ont fait des études latines). Par contre, dans la troisième partie de sa grammaire, consacrée au « *Uso y práctica de las partes de la oración* », de nombreuses remarques contrastives entre les usages des verbes en français et en espagnol sont données (1728 : 207-226 : l'usage obligatoire du pronom sujet en français, le verbe transitif construit avec la préposition *a* en espagnol, la non équivalence entre le passé simple et le *pretérito*, l'usage de l'auxiliaire *être* en français pour les verbes pronominaux : ex., *je me suis trompé*, la non existence en français du futur du subjonctif...), tout comme pour les autres parties du discours. Aucune d'entre elles ne concerne directement la conjugaison ; cependant, la fine visée contrastive de l'auteur doit être mise en relief.

A. Galmace reprend le classement habituel en quatre conjugaisons (1748 : 57), mais, à l'inverse de J. Núñez, il fournit de nombreuses explications pour aider l'apprenant à comprendre le mécanisme de formation des différents temps : il attire l'attention sur l'infinitif (véritable « *tronco de que salen los demás tiempos* », 1748 : 57), le 'participio activo' et le 'participio pasivo' ; il compose une table qui offre un aperçu global sur la formation des différents temps pour chacune des quatre conjugaisons, à partir d'un verbe modèle régulier (1748 : 58) et une deuxième table

pour la formation des trois personnes du pluriel des différents temps (1748 : 61, en mettant en relief que les terminaisons sont identiques quelle que soit la conjugaison du verbe). Grâce à ces tables, « la practica de la conjugación de nuestros verbos se hallará muy fácil » (1748 : 57); pour ce qui est des verbes irréguliers, il s'en occupe dans une liste alphabétique postérieure, tel que les faisaient les grammairiens antérieurs.

En outre, au lieu de s'étendre sur des explications théoriques (« el explicar de donde salen los tiempos de los verbos »), il offre une série d'« observations » qui sont destinées à attirer l'attention sur une série de faits qui rendront plus facile l'apprentissage. Ainsi, le fait que le présent de l'indicatif et le présent du subjonctif possèdent quatre personnes « que acaban del mismo modo en la pronunciación » (à terminaison muette), et donc que, en sachant l'une d'entre elles, on les connaît toutes quatre. Des remarques similaires sont faites pour la prononciation dans l'impératif, l'imparfait, le passé simple, et le futur (1748 : 60). Il s'agit à notre connaissance des premières remarques d'ordre morphophonique qui existent dans la grammaire française : l'adjonction d'une troisième colonne avec la prononciation figurée le long des explications de toute sa grammaire (et notamment dans les modèles de conjugaison qu'il offre, pages 62-64 et 89-142) l'a sûrement mené à ces remarques.

El *Arte de hablar bien francés*, de P.-N. Chantreau (1781) reprend et systématise les apports des grammairiens français du XVIII<sup>e</sup> siècle, et notamment de Wailly, du Marsais, Port-Royal, Contaud, Vallart, Fromant, comme il indique dans son prologue (IX-XII) ; il indique également avoir reproduit Núñez ou Galmace, quand les règles qu'ils donnent sont « claires et sûres ». Dans son chapitre sur le verbe (1781 : 91-139), il reprend la division des verbes en quatre conjugaisons, selon la terminaison de l'infinitif, tout en établissant l'existence de cinq classes à l'intérieur de la quatrième conjugaison (1781 : 93). Il met en relief le « mécanisme de la conjugaison » (nous traduisons littéralement, *ib.*, p. 94), en distinguant la terminaison et le « radical » : « las letras que preceden a estas terminaciones se llaman radicales » (*ib.*, p. 93)<sup>11</sup>. Les lettres « radicales » sont invariables (dans les verbes réguliers) dans tous les temps, et ce sont uniquement les terminaisons qui changent pour indiquer les temps, les nombres, les personnes du verbe. Il sépare le radical de la terminaison (en marquant celle-ci en italiques, cf. les modèles de la conjugaison régulière : aimer, finir, recevoir, défendre, p. 106-120). Il reprend la distinction entre temps primitifs et temps dérivés, et offre des indications sur comment procéder à leur formation de ceux-ci, dans un sous-chapitre qu'il intitule « Llave de la conjugaison » (1781 : 105-109) :

*Mi intento es que, enseñando como se forman los derivados de los primitivos, no hay sino saber bien estos, para formar despues con facilidad y prontitud todos los tiempos que corresponden á la conjugación entera de un verbo [...] A este efecto pondré aqui un índice de todos los primitivos de las quatro conjugaciones; el que debe estudiarse con la mayor atención, siendo la llave de la conjugación (1781: 229).*

Il fait précéder les chapitres où il s'occupe de cette question d'un astérisque (\*), ce qui signifie selon les indications contenues dans le « Método que el Maestro debe llevar en su enseñanza, y el discípulo en su estudio » (Prólogo, XVII-XVIII) qu'il s'agit d'une question fondamentale, à apprendre dès le début. En effet, il considère que « De la conjugación de los verbos y modo de cursarla, pende el mayor o menor adelantamiento de los discípulos [...] » (*ib.*). Il compose des tables similaires même pour les verbes irréguliers (1781 : 124-128). Il propose finalement de nombreuses tables qui aident l'apprenant à la compréhension intellectuelle du mécanisme de la conjugaison, au lieu de baser l'apprentissage sur une mémorisation psittacique, comme le souligne B. Lépinette : « La préoccupation pédagogique, comme chez ses prédécesseurs Maupas et Buffier, a donc clairement prévalu dans la présentation des conjugaisons de Chantreau » (2000 : 229).

## Conclusions

Nous pouvons voir, à partir de ce rapide survol, que la question de la conjugaison des verbes entraîne les auteurs de grammaires d'un côté vers la matérialité langagière (comment sont formés les mots qu'on appelle *verbes*, dans les différents temps), et, de l'autre, vers l'opérativité de leurs descriptions : les descriptions doivent être utiles aux apprenants, et ce sont eux qui vont en juger mieux que personne. Ainsi, malgré un immobilisme apparent quant aux descriptions sur la conjugaison dans les grammaires que nous avons analysées, il existe des mouvements en profondeur qui mettent en cause le système hérité des grammaires latines.

D'une part, quant au principe même de classement : la terminaison de l'infinitif. Tous les grammairiens constatent la présence de nombreux verbes irréguliers, qui échappent aux quatre modèles proposés, et qui obligent à des listes de formes particulières qui ne sont en aucune façon régies par la logique du modèle. Chantreau propose ainsi l'existence de cinq sous-classes à l'intérieur de la quatrième conjugaison. D'autre part, à côté de l'explication habituelle quant à la formation des différents temps et personnes, à l'aide de terminaisons spécifiques qui sont agencées au verbe (Chantreau précisera : agencées à un « radical »), plusieurs grammairiens reprennent la distinction entre temps primitifs et temps dérivés, grâce à leur

utilité pédagogique pour la déduction des formes correspondantes. Galmace, de son côté, manifeste une perception selon laquelle il existe des formes orales dans les verbes, donc dans leur prononciation, qui constituent des régularités, et institue une morphophonie verbale avant la lettre. A-t-il perçu qu'il existe une logique structurale dans la langue orale ? C'est nous qui posons la question. Núñez, qui ne propose aucune innovation quant à la morphologie verbale, pose de façon nette une série de points où le système des verbes espagnol et français diverge.

A travers ces contextualisations, les grammaires des auteurs espagnols analysées manifestent qu'il existe une circulation d'idées des grammaires du français éditées en France vers les grammaires du français éditées en Espagne, mais aussi que les auteurs de grammaires pour hispanophones gardent toute leur personnalité, et donc leurs options théoriques quant à la confection de l'outil grammatical. On pourrait objecter qu'ils s'adonnent à une opération de transposition didactique à travers une simplification du contenu, et qu'ils sont des « praticiens » plutôt que des grammairiens théoriciens, seule catégorie vraiment digne d'être prise en compte, pour certains, dans l'histoire de la grammaire. Cependant, si nous lisons les observations de Du Marsais dans l'article *Conjugaison* de l'*Encyclopédie*, peut-être que ce préjugé ne tient pas bon :

*Je crois que plutôt que de fatiguer l'esprit & la mémoire de règles, il vaut mieux donner un paradigme de chacune de ces quatre conjugaisons générales, & mettre ensuite au-dessus une liste alphabétique des verbes que l'usage a exceptés de la règle.*

*Je crois aussi que l'on peut s'épargner la peine de se fatiguer après les observations que les Grammairiens ont faites sur les formations des tems ; la seule inspection du paradigme donne lieu à chacun de faire ses remarques sur ce point.*

*D'ailleurs les Grammairiens ne s'accordent point sur ces formations. Les uns commencent par l'infinitif : il y en a qui tirent les formations de la première personne du présent de l'indicatif : d'autres de la seconde, &c. l'essentiel est de bien connaître la signification, l'usage & le service d'un mot. Amusez-vous ensuite tant qu'il vous plaira à observer les rapports de filiation ou de paternité que ce mot peut avoir avec d'autres. Nous croyons pouvoir nous dispenser ici de ce détail, que l'on trouvera dans les grammaires françaises.*

Si l'on considère la grammaire comme un outil pour apprendre une langue (entre autres), le constat du souci pédagogique chez certains auteurs est une qualité à être reconnue. Et, selon B. Lépinette, les innovations proposées par Chantreau font de lui un maître de langues d'exception : « [il] s'intègre dans la

courte liste des grammairiens qui ont innové » (2000 : 246). Nous ne pouvons pas être d'accord cependant avec l'affirmation suivante : « L'innovation, cependant, est - notons-le - d'origine pédagogique, la linguistique allant à la remorque de la méthodologie didactique » (*ib.*). Tout en estimant à leur juste valeur les innovations didactiques (arrangement différent du matériel) et pédagogiques (conseils de méthode pour enseigner et apprendre), qui donnent leur raison d'être aux grammaires du français pour hispanophones, nous estimons que certaines innovations de Chantreau (entre autres, le « radical ») et de Galmace (les remarques d'une morphophonie) modifient la description du matériel linguistique, et répondent à une conception de la langue « matérialiste » ou « mécanique ». Et Du Marsais estime de son côté que de nombreuses innovations linguistiques (ou théoriques) ne servent qu'à fatiguer les esprits, et il ne perd pas son temps à les reprendre ni à les considérer dans son article. Ce qui n'est nullement le cas des innovations linguistiques de Chantreau ou Galmace.

## Bibliographie

### Sources primaires

Billet, P.-P. <sup>2</sup>1688. *Gramatica francesa, dividida en tres partes. La primera. Contiene los primeros rudimentos,...* *La segunda. Comprehende vn tratado muy por extenso de la oracion, ó construccion, mas amplio que el de la primera ediccion, con vn paralelo de la eloquencia española, y francesa, y española, y española,...* *La tercera. Contiene vn arte poetica, o breve compendio de la poesia francesa,...* *Con vna dissertacion critica, sobre vna cartilla, que con nombre de arte, sacò a luz el señor Iuan Pedro Iaròn.* Madrid: en la imprenta de Bernardo de Villadiego. Édition consultée. Autres éditions: Zaragoza: [s.n.], 1673; Amberes: Henrico y Cornelio Verdussen, 1687?; Madrid: Juan García Infanzón, <sup>3</sup>1708.

Chifflet, L. <sup>6</sup>1680. *Grammaire de la langue françoise, où le lecteur trouvera en bel ordre, tout ce qui est de plus necessaire, de plus curieux, & de plus elegant, en la Pureté, en l'Orthographe, & en la Prononciation de cette Langue.* Bruxelles: Chez Lambert Marchant.

Galmace, A. de 1748. *Llave nueva y universal para aprender con brevedad, y perfección la Lengua Francesa.* Madrid: Imprenta del Reino. Rééditions en 1753, 1754, 1764, 1766, 1769, 1776, 1778?, 1780, 1887, 1789 (qui contient les *Adiciones*, suivies de *Llave nueva*), 1796; à Paris, 1753, 1767, 1775, 1783.

Girard, A. 1747. *Les vrais principes de la langue françoise.* Paris: Chez Le Breton. Nous citons par l'édition de 1762, Leide: Weystein.

Lhomond, Ch.-Fr. 1780. *Éléments de la grammaire françoise.* Paris: Chez Colas. Nouvelle édition, 1806, Lyon: chez Savy. De nombreuses rééditions tout le long du XIX<sup>e</sup> siècle, par Charles Constant Le Tellier.

Maupas, Ch. <sup>2</sup>1625 [1618]. *Grammaire et syntaxe françoise, contenant reigles bien exactes & certaines de la prononciation, orthographe, construction & usage de nostre langue, en faveur des estrangiers qui en sont desireux.* Paris: chez Adrian Bacot. Autres éditions: <sup>2</sup>1625 (édition consultée), <sup>3</sup>1635, sans changements.

Núñez de Prado, J. 1728. *Gramática de la Lengua Francesa, dispuesta para el uso del Real Seminario de Nobles.* Madrid: Viuda de M. Fernández, 1728. Rééditions en 1736, 1743, 1756, 1760, 1764, 1769 (Madrid, Pantaléon Aznar), et en 1791, par Don Blas Román, a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros del Reyno.

Restaut, M. 1730. *Principes généraux et raisonnées de la grammaire française, par demandes et réponses*. Paris : chez Jean Desaint.

Restaut, M. 1732. *Abrégé des principes de la langue française*. Paris : chez Jean Desaint.

Wailly, N.-Fr. de 1759. *Abrégé de la grammaire française*. Paris : J. Barbou. 1770, Paris : Chez Barbou.

Wailly, N.-Fr. de 1754. *Abrégé de grammaire française*. Nous citons par l'édition de 1770, Paris : Chez Barbou.

### Sources secondaires

Auroux, S. 1984. « Du nom au verbe : la grammaire générale de Port-Royal à Destutt de Tracy ». *Modèles linguistiques*, VI-1, p. 11-22.

Auroux, S. 1992. Introduction. Le processus de grammatisation et ses enjeux. In : *Histoire des idées linguistiques*, Tome 2. Liège : Mardaga.

Auroux, S. 1994. *La Révolution technologique de la grammatisation*. Liège : Mardaga.

Beauzée, N., Marmontel, J.-Fr. 1786. *L'Encyclopédie méthodique. Grammaire et littérature*. Tome III. Paris : Panckoucke ; Liège : Plomteux.

Besse, H., Porquier, H. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier, Crefid.

Bouard, B. 2011. Du verbe actif au verbe transitif : transitivité et complémentation dans les grammaires françaises, 1660-1863. In : Gerda Hassler. ICHOLS XI (International Conference on the History of the Language Sciences), Potsdam : John Benjamins.

Chevalier, J.-Cl. 1968. *Histoire de la syntaxe : naissance de la notion de complément dans la grammaire française, 1530-1750*. Genève : Droz [réédition : Paris : Champion, 2006].

Chevalier, J.-Cl. 1980. « Présentation ». *Langue française. Histoire de la linguistique française*, 48, p. 1-4

Chevalier, J.-Cl. 1999. « La notion d'auxiliaire verbal. Origine et développement ». *Langages*, 33<sup>e</sup> année, n° 135, Les auxiliaires : délimitation, grammaticalisation et analyse. p. 22-32.

Colombat, B. 1988. « Les 'parties du discours' (*partes orationis*) et la reconstruction d'une syntaxe latine au XVI<sup>e</sup> siècle ». *Langages*, 92, p. 51-64.

Colombat, B. 1997. « Les manuels de grammaire latine des origines à la révolution : constantes et mutations ». *Histoire de l'Éducation*, 74, p. 89-114.

Diderot, D., D'Alembert, J. 1751-1780. *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers par une société des gens de lettres, mis en ordre et publié par M. Diderot, ... et quant à la partie mathématique par M. d'Alembert*. 35 vols. Paris : Briasson et al.

Fournier, N. 2002. « Approches de la syntaxe du verbe dans la *Grammaire et syntaxe française* de Charles Maupas (1618) ». *Histoire Epistémologie Langage*, XXIV-1, p. 34-62.

Lépinette, B. 1996. « La grammaire contrastive franco-espagnole de la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Analyse de six ouvrages édités en Espagne ». *Historiographia Linguistica*, 22, p. 27-74.

Lépinette, B. 1996. « Les premières grammaires du français (1565-1799) publiées en Espagne. Modèles et rôle de l'espagnol ». *Histoire épistémologie langage*, XVIII, n° 2, p. 149-177.

Lépinette, B. 2000. *L'enseignement du français en Espagne au XVIII<sup>e</sup> siècle dans ses grammaires. Contexte historique. Concepts linguistiques et pédagogie*. Münster : Nodus Publikationen.

Pariante, J.-C. 1982. Sur la théorie du verbe chez Condillac. In : Condillac et les problèmes du langage. Genève : Slatkine.

Porset, Ch. 1980. « Note sur le mécanisme et le matérialisme du Président de Brosses ». *Langue Française*, 48, p. 57-61.

Valdés Melguizo, I. 2015. La terminología del verbo en las gramáticas de P.-N. Chantreau de A. Bergnes de las Casas. In : C. Bruley et J. Suso (eds.), *La terminología gramatical del español y del francés*. Francfort : Peter Lang.

Verrac, M. 1985. « Des notions de signe et de verbe substantif à la notion d'auxiliaire ». *Histoire Epistémologie Langage*, VII-2, p. 87-106.

## Notes

1. B. Lépinette consacre bien tout un chapitre à l'analyse linguistique et pédagogique du verbe (2000 : 246). Elle analyse en détail, dans un corpus plus large que le nôtre, le verbe dans les grammaires selon un point de vue quantitatif (c'est-à-dire selon l'espace-papier occupé) et selon un point de vue qualitatif (les sources des auteurs espagnols, la morphologie verbale, les conseils pédagogiques donnés, l'évolution de l'organisation temporelle et modale). Nous y apportons, à notre avis, des idées nouvelles et surtout, une meilleure compréhension du traitement de la conjugaison.

2. Nous n'entrons pas dans la polémique (présente dans l'article *Langue* de l'*Encyclopédie*) de savoir si la grammaire ne sert à apprendre qu'une langue morte, les langues vivantes s'apprenant par l'usage. Le fait est que des grammaires étaient utilisées comme outils pour apprendre le français de la part des étrangers (des Espagnols, dans notre étude).

3. Nous voulons attirer l'attention sur un errata présent dans l'étude de B. Lépinette (2000 : 218, note 2), qui peut produire des malentendus fâcheux. La citation de J.-Cl. Chevalier doit être la suivante: « Des changements importants peuvent être apportés dans la grammaire d'une langue quand ils s'insèrent dans un effort qui la dépasse, quand l'auteur répond à une finalité théorique ou à une finalité pratique » (1968 : 599), et non pas « à une finalité théorique et pratique ».

4. Dans l'étude citée, Besse et Porquier énumèrent « quelques-unes des difficultés auxquelles se heurtent les étudiants étrangers quand ils sont confrontés à ce type de description » (1984 : 51-53), c'est-à-dire, aux descriptions basées sur des catégories métalinguistiques définies d'un point de vue sémantique.

5. Dans les grammaires des XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles, le chapitre de grammaire portant sur le verbe consacrée à la « conjugaison » comprenait non seulement les « groupes » de verbes, des « classes » (verbes réguliers vs. verbes irréguliers), mais également les questions concernant la formation des temps et des modes, ou les 'dispositions' ou 'manières' de conjuguer (active, passive, neutre...), ainsi que les tableaux comprenant des exemples des verbes de chaque groupe.

6. Nous signalerons avec un exposant à gauche l'édition que nous avons consultée, s'il ne s'agit pas de la première édition.

7. Nous rappelons que « par grammatisation, on doit entendre le processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique: la grammaire et le dictionnaire » (Auroux, 1992 : 28).

8. C'est dans la grammaire grecque qu'on fait la distinction du *thème* comme élément fondateur des espèces de conjugaisons: « Les Grecs ont trois espèces de verbes par rapport à la *conjugaison* ; chaque verbe est rapporté à son espèce suivant la terminaison du *thème*. On appelle *thème*, en termes de grammaire grecque, la première personne du présent de l'indicatif » (*Encyclopédie*, article *conjugaison*).

9. Chantreau (1781) en fera de même. La volonté d'atteindre un plus large public que celui ayant suivi des études latines en est la raison principale. Mais, dans certains cas, c'est l'inverse : la grammaire française pourrait servir d'introduction à l'étude du latin !

10. Cette métaphore sera reprise par l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert : « On peut aussi regarder ce mot comme un terme métaphorique tiré de l'action d'atteler les animaux sous le joug, au même char & à la même charrue ; ce qui emporte toujours l'idée d'assemblage, de liaison, & de jonction » (article *Conjugaison*).

11. La racine, dans l'ancien sens grammatical, indique le mot primitif à partir duquel d'autres formes (dérivées) sont construites. Ainsi, nous pouvons lire dans *Le Jardin des racines grecques*, de Lancelot : « On connaît le *liber memorialis* à l'usage des écoliers allemands : c'est un petit dictionnaire où les mots latins sont rangés par ordre de racines. [Dumars. *Oeuv. t. 1, p.*

93] » (*Littre*). La distinction entre racine et lettre servile (partie variable) se trouve habituellement dans les grammaires hébraïques du XVIIIe (cf. Jean Baptiste Ladvoat, Paris, Vincent, 1735). *La Grammaire générale* de Beauzée (1767 : 468, passim) en fait état également, ainsi que *L'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert définit racine : « on donne en général le nom de racine à tout mot dont un autre est formé, soit par dérivation ou par composition, soit dans la même langue ou dans une autre », et *l'Encyclopédie méthodique* (1786 : III, article Temps, p. 505). Quant à l'expression « lettres radicales », elle est définie comme suit par *l'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert : « [...] ce sont les lettres qui se trouvent dans le mot primitif, & qui se conservent dans le mot dérivé. (D. J.) ». Comme l'indique *l'Encyclopédie méthodique. Grammaire et littérature*, « les hébraïsants entendent par lettres radicales celles qui dans toutes les métamorphoses du mot primitif, subsistent toujours pour être le signe de la signification objective ; & par lettres serviles, celles qui sont ajoutées en diverses manières aux radicales relativement à la signification formelle, & aux accidents grammaticaux dont elle est susceptible » (1786 : III, article Thème, p. 532). Donc, l'utilisation de ce terme (« letras radicales ») par Chantreau, tout en s'inscrivant dans cette tradition, applique cette distinction à la morphologie verbale : que nous sachions, pour la première fois dans une grammaire du français. Cette distinction sera reprise ensuite par d'autres grammairiens, tel León Rueda, dans sa *Grammaire espagnole*, de 1797.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## La conjugaison des verbes dans les grammaires du français des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles

**Javier Suso López**

Université de Granada, Espagne

jsuso@ugr.es

ORCID ID : 0000-0001-7999-8085

Reçu le 28-03-2016 / Évalué le 05-05-2016 / Accepté le 17-07-2016

### Résumé

Cet article se propose d'examiner les descriptions sur la conjugaison des verbes français, contenues dans une série de grammaires françaises éditées en France et en Espagne, le long des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Il met en relief la configuration d'un « savoir grammatical » dominant à ce sujet, où l'on classe les verbes en groupes en fonction de la terminaison de l'infinitif, partagé par les différents discours, autant académiques et professionnels que vulgarisées ou ordinaires. Cette appréhension, solidement ancrée dans le corps social et professionnel, produit d'énormes difficultés pour qu'une description autre de la conjugaison des verbes français, telle que celle portée par les études de phonétique, qui base les groupements des verbes sur les variations du radical, rentre dans les descriptions grammaticales et, donc, dans les pratiques de classe.

**Mots-clés:** conjugaisons, verbes du français, variations du radical, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles

### La conjugación de los verbos en las gramáticas del francés de los siglos XIX y XX

### Resumen

Este artículo examina las descripciones sobre la conjugación de los verbos franceses, contenidas en una serie de gramáticas francesas editadas en Francia y en España, a lo largo de los siglos XIX y XX. Pone de relieve la configuración de un “saber gramatical” dominante acerca de esta cuestión, en la que se clasifican los verbos en grupos en función de la terminación de infinitivo, y que comparten los diferentes discursos, tanto académicos y profesionales como vulgarizados u ordinarios. Esta aprehensión, fuertemente instalada en el cuerpo social y profesional, produce enormes dificultades para que una descripción alternativa de la conjugación francesa, como es el caso de los estudios de fonética, cuya descripción se basa en el agrupamiento de los verbos sobre las variaciones de la raíz, penetre en las gramáticas y, por ende, en las prácticas de clase.

**Palabras clave:** conjugaciones, verbos del francés, variaciones de la raíz, siglos XIX y XX

## The conjugation of verbs in French grammars of the 19th and 20th centuries

### Abstract

This article examines the descriptions of the conjugation of French verbs contained in a series of French grammars edited in France and in Spain, throughout the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries. The study emphasizes the configuration of a dominant “grammatical knowledge”, in which verbs are classified depending on the ending of the infinitive, a knowledge shared by different discourses, both academic and professional as well as popularized or ordinary. This view, strongly embedded in the social and professional milieu, produces enormous difficulties in order that an alternative description of the French conjugation (as it is the case in studies of phonetics, whose description is based on the grouping of verbs on the variations of the root) penetrates the grammars and thus classroom practice.

**Keywords:** conjugations, French verbs, variations of the root, 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries

### Introduction

Cet article se situe dans la prolongation de l'étude entreprise par I. Valdés, dans ce même numéro, sur la conjugaison des verbes aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Il complète ainsi l'analyse de cette question d'un point de diachronique et permettra de comprendre la situation actuelle à ce sujet. Il vise à comprendre comment se produit historiquement la configuration d'un « savoir grammatical » dominant sur la conjugaison des verbes français, où l'on classe les verbes en groupes en fonction de la terminaison de l'infinitif, savoir partagé presque à l'unanimité par les différents discours grammaticaux, autant savants ou académiques que professionnels (ou discours d'expertise), pour employer les catégories utilisées par J.-Cl. Beacco (2001 : 89-105 ; 2014 : 6), et diffusé ensuite en tant que savoirs linguistiques ordinaires dans le corps social. Nous n'allons donc pas distinguer à cet égard le « type » de discours porteur de cette appréhension (traité ; essai ; grammaire théorique, scolaire, pédagogique, de français langue maternelle, de français langue étrangère...), étant donné qu'ils participent tous à l'échafaudage de cette configuration.

Notre analyse se base sur le présupposé théorique qui considère tout ouvrage grammatical (hormis les grammaires théoriques, évidemment) en tant que outil destiné à l'apprentissage de la langue (cf. Auroux, 1994 : 115). Quant à la méthode de travail, elle procèdera à une analyse linguistique et à une analyse didactico-pédagogique des ouvrages constituant le corpus, en posant cette question liminaire : « Une grammaire, pour quoi faire ? », (A. Chervel, 1977 : 9). Le fil conducteur qui guide notre travail consiste à nous demander dans quelle mesure l'évolution historique des descriptions grammaticales renforce (ou ne renforce pas) une visée

pratique ou opérationnelle de l'outil grammatical, étant donné que « [t]oute grammaire scolaire [...] s'informe auprès de la réflexion théorique contemporaine, laissant percer, dans cet effort de réutilisation des 'acquis' de la science, la marque de l'insatisfaction de ses utilisateurs » (Chervel, 1977 : 8). Notre propos n'est pas ici de nuancer « cette double thèse de l'autonomie des savoirs scolaires par rapport aux savoirs savants et du 'déclin de la grammaire générale' (Joly 1972, p. 11) au XIX<sup>e</sup> siècle » (Bouard, 2011 : 1) ni d'interroger le rôle des grammaires savantes par rapport aux grammaires scolaires dans la constitution du savoir grammatical concernant la conjugaison, mais de montrer comment se constitue de fait une appréhension générale sur cette question, qui bloque l'évolution des descriptions malgré certains positionnements qui mettent en cause la description héritée du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Notre questionnement veut aussi tenir compte des auteurs de grammaires qui mettent en œuvre une contextualisation des descriptions grammaticales en les adaptant à des apprenants de langue maternelle autre que le français (hispanophones, dans notre cas), pour vérifier si cette visée pratique est réaffirmée (ou pas) dans cette confrontation. Il s'agira donc avant tout de mieux connaître la « grammaire scolaire », c'est-à-dire, la « pratique grammaticale à l'école » (*ib.*, 9) dans la question précise de la conjugaison.

### Corpus<sup>1</sup>

Nous allons baser notre analyse sur un corpus très réduit d'ouvrages grammaticaux (dit « théoriques » ou bien appartenant à la « grammaire scolaire ») ou d'essais ou traités concernant la conjugaison française, pour les XIX<sup>e</sup> et première moitié du XX<sup>e</sup> siècle<sup>2</sup>, étant donné le peu de changements qui se produisent dans la matière : un plus grand échantillon aurait donné les mêmes résultats. Nous avons ainsi fait le choix des ouvrages suivants :

- *Grammaire des Grammaires*, 2 t. Ch.-P. Girault-Duvivier (Paris, Chez Janet, <sup>7</sup>1830 [1811]).
- *La Nouvelle grammaire française, sur un plan très méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation*, de François Noël et Charles-Pierre (2 volumes, 1823, qui connaît une diffusion extraordinaire : <sup>38</sup>1845 ; <sup>46</sup>1854, <sup>55</sup>1874, etc.).
- *Grammaire nationale [...]*. M. Bescherelle (vieux) et M. Bescherelle (jeune) (Paris, Chez Simon, <sup>6</sup>1854).
- *Histoire et théorie de la conjugaison française*. Camille Chabaneau (Paris, Vieweg, 1878 [1768]).

Pour le XX<sup>e</sup> siècle, nous avons utilisé les ouvrages suivants :

- *Grammaire (Cours supérieure)*. Cl. Augé (Paris, Larousse, s.a., 1890-1912).
- *Grammaire française complète. Cours supérieur*. A.Brachet et J.-J. Dussouchet (Paris, Hachette, <sup>20</sup>1919).
- *Grammaire de l'Académie française* (Paris, Firmin Didot et Cie, 1932, 1933).
- *Grammaire française*. J. Dubois, G. Jouannon et R. Lagane (Paris, Larousse, 1961).
- *Grammaire du français classique et moderne*. R.L. Wagner et J. Pinchon, 1962).
- *Grammaire Larousse du français contemporain*. J.-Cl. Chevalier, Cl. Blanche-Benveniste, M. Arrivé et J. Peytard (Paris, Larousse, 1964)
- *Grammaire structurale du français : le verbe*. Jean Dubois (Paris, Larousse, 1967).
- *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Langue parlée, langue écrite*. G. Mauger (Paris, Hachette, 1968).
- *Nouvelle grammaire du français*. J. Dubois et R. Lagane (Paris, Larousse, 1973)
- *Le Bon Usage*. M. Grevisse (Gembloux, Duculot, <sup>10</sup>1975 [1936]).
- *Le système verbal du français. Descriptions et applications pédagogiques*. J. Pinchon et B. Couté (Paris, Nathan, 1981).
- *Grammaire vivante du français*. M. Callamand (Paris, Larousse, 1987).

Et, quant aux grammaires de français éditées en Espagne :

- *La Conjugación francesa y su mecanismo actual*. J. Supiot (Valladolid, imprenta de Afrodísio Aguado, 1943).
- *Gramática básica de la lengua francesa*. G. Capelle et al. (Paris/Madrid, Hachette/SGEL, 1979).
- *Gramática Francesa (en cuadros esquemáticos)*. J. Cantera et E. de Vicente (Madrid, ESPASA, 1974, 1986).
- *L'essentiel. Français Langue étrangère*. N. Dulin et al. (Madrid, UNED, 2007).
- *Manual de gramática francesa*. E. Echeverría (Barcelona, Ariel, 2007).

## 1. La conjugaison du verbe dans les grammaires françaises du XIX<sup>e</sup> siècle

Au XIX<sup>e</sup> siècle, la description de la conjugaison, quant au classement des verbes en groupes, et cela malgré les évolutions dans les classements des types de verbes ou dans les concepts définitoires, se maintient dans une très large mesure identique à celle faite au XVIII<sup>e</sup> siècle (voir l'article de I. Valdés, dans ce même numéro). Bien sûr, nous avons écarté de notre corpus les grammaires qui s'inscrivent dans la lignée

de la 'grammaire générale', puisque la question de la conjugaison n'occupe pas leurs analyses. En effet, comme le dit B. Bouard (2011 : 6) :

*Les grammaires générales qui paraissent au XIX<sup>e</sup> siècle sont très différentes des grammaires générales de la période classique. S'il est vrai qu'elles ne reposent pas sur une théorie des idées comparable à celle de l'âge classique (Dominicy, 1992), elles recherchent cependant la généralité dans les langues et s'inscrivent explicitement dans le prolongement du mouvement de la grammaire générale (Bourquin, 2005a, Bouard, 2009).*

Dans cette étude (2011 : 3-4), B. Bouard montre comment une série de grammairiens qui se réclament de la grammaire générale (Vanier, Boniface, Perron, Julien, etc.) prennent des distances sur certains points par rapport à la grammaire générale du XVIII<sup>e</sup> siècle, partageant une même visée sémantique et syntaxique dans leurs analyses : la définition de la proposition (on plus comme jugement, mais comme pensée), le procédé de 'décomposition' du verbe (tous les verbes adjectifs selon la *Grammaire de Port-Royal* seraient composés du verbe être et de participe pris comme adjectif : *j'aime* peut être décomposé en *je suis aimant*), la refonte des classes de verbes (actifs, passifs, neutres, intransitifs, etc.), mais aucune attention n'est portée sur la question de la conjugaison... La question de la conjugaison (groupes de verbes ; procédé de formation des temps...) n'a pas d'intérêt pour eux. Nous renvoyons à l'ouvrage édité par J. Bourquin (2005) pour une mise en perspective complète des prolongements de la grammaire générale au XIX<sup>e</sup> siècle.

Les grammaires et traités sur la conjugaison reprennent ainsi la description du XVIII<sup>e</sup> siècle. Nous lisons ainsi dans la *Grammaire des Grammaires* de Girault-Duvivier (171830 : 508) : « Avant de donner ces modèles, nous croyons nécessaire de rappeler à nos lecteurs, qu'on ne distingue en français que quatre espèces de conjugaisons, parce que les verbes ne se terminent réellement que de quatre manières différentes à l'infinitif : en *er*, en *ir*, en *oir*, en *re* » (article X du chapitre V consacré au Verbe, qui porte comme titre : « Paradigmes, ou modèles des différentes espèces de conjugaisons »).

Il offre le tableau des « terminaisons des temps primitifs » (*ib.*, 531), c'est-à-dire, Présent de l'Infinitif, Participe Présent, Participe Passé, Présent de l'Indicatif, Prétérit Défini, de chacune des quatre conjugaisons : *aimer*, *finir*, *recevoir*, *rendre*), et il ajoute :

*Ce tableau indique que la première et la troisième conjugaison ne varient jamais, mais que la seconde et la quatrième varient ; de manière que les Temps primitifs des quatre conjugaisons principales se divisent naturellement en douze classes.*

*Néanmoins, comme ces douze classes ont été réduites à quatre par tous les Grammairiens, nous ne donnerons que les paradigmes ou modèles de conjugaisons de ces quatre classes, ne doutant pas qu'avec la table des terminaisons des temps primitifs, avec la formation des temps, et la conjugaison de tous les verbes irréguliers, le lecteur ne soit suffisamment guidé.*

Et dans une *Remarque* (*ib.*, p. 539), Girault-Duvivier donne la clé pour la formation des temps primitifs des autres verbes d'une même conjugaison :

*Pour conjuguer un verbe sur un autre verbe de quelque conjugaison qu'il soit, il faut savoir :*

*1° Que, dans les verbes, il y des radicales, syllabes ou lettres qui précèdent la terminaison ; lesquelles sont comme la racine du verbe, et en renferment la signification ; et des syllabes ou lettres qui forment la terminaison : les premières sont toujours invariables, et ne peuvent disparaître dans la conjugaison ; les secondes, au contraire, varient suivant les temps et les personnes. Ainsi, dans le verbe chanter, la terminaison commune aux verbes de la première conjugaison est er, les radicales sont chant.*

*2°. [temps primitifs et temps dérivés]*

*Cela posé, qu'on ait à conjuguer, par exemple, le verbe oublier : la terminaison er fait connoître que ce verbe est de la première conjugaison ; on sépare les radicales des finales, et on a oubli-er. Ensuite, on a recours au modèle que nous avons donné des temps de la première conjugaison, qui est chanter, pour ajouter aux radicales oubli, les terminaisons que suivent chant dans les cinq temps primitifs, et l'on trouve : oublier, oubli-ant, oubli-é, j'oublie, j'oubliai (p. 530).*

La *Nouvelle grammaire française, sur un plan très méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation*, de François Noël et Charles-Pierre (2 volumes, 1823, qui connaît une diffusion extraordinaire : <sup>38</sup>1845 ; <sup>46</sup>1854, <sup>55</sup>1874, etc.), qui est considérée par A. Chervel comme « l'ouvrage fondamental de toute la grammaire scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle » (1977 : 100), reprend ce même classement en quatre groupes:

*131. Il y a quatre conjugaisons ou classes de verbes, que l'on distingue entre elles par les terminaisons du présent de l'infinitif.*

*La première conjugaison a le présent de l'infinitif terminé en er, comme aimer ;*

*La deuxième en ir, comme finir ;*

*La troisième en oir, comme recevoir ;*

*La quatrième en re, comme rendre (<sup>55</sup>1874 : 36)*

Nous nous limitons à reprendre le jugement d'A. Chervel à son sujet : « Le seul rôle des auteurs a été de sélectionner dans la grammaire générale une vingtaine de concepts dont ils font les cadres de leurs modèle syntaxique, variante dégradée, mais encore solide, de la grande théorie du XVIII<sup>e</sup> siècle [...] Grâce à Chapsal, la grammaire générale, déjà sur son déclin au début du XIX<sup>e</sup> siècle, va survivre jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle. Mais par sa faute, cette même grammaire générale se fige, en 1823, en un dogme inaltérable et termine sa carrière politique sous la forme d'un enseignement scolastique rabâché comme un catéchisme par des générations de potaches » (1977 : 102).

Quant à la *Grammaire nationale* [...] de M. Bescherelle (vieux) et M. Bescherelle (jeune) (1854), elle reprend également la division en quatre groupes (1854 : 510), à partir des terminaisons de l'infinitif : « en *er* comme *chanter* ; en *ir* comme *punir* ; en *oir*, comme *recevoir* ; et en *re*, comme *rendre* ». « Conjuguer un verbe, c'est le faire passer par tous les accidents de nombres, de personnes, de modes et de temps » (*ib.*, 511).

Nous allons nous arrêter sur les concepts de « régularité » / « irrégularité » étant donné qu'ils nous semblent essentiels pour comprendre l'appréhension du fonctionnement de la conjugaison du verbe de la part des grammairiens cités ci-dessus. Restaut avait constaté l'existence de verbes irréguliers (de la seconde, troisième et quatrième conjugaison), selon la formulation suivante : « les verbes irréguliers [...], c'est-à-dire, ceux dont les tems primitifs ne peuvent se ranger sous aucune des quatre especes ci-dessus » (1730 : 118-119). Chez Restaut, nous trouvons ainsi la définition suivante d'irrégularité : « on appelle irréguliers les verbes qui ne suivent pas toujours la règle générale des conjugaisons ». Quant aux verbes de la première conjugaison, « ils suivent [tous] cette règle générale pour leurs *tems primitifs*, excepté *aller* et *puer* » (1730 : 117). Donc, la régularité (ou la règle générale qui est mise en relief) consiste dans l'ajout de la terminaison correspondante à chaque temps (selon le paradigme établi pour chacune des quatre conjugaisons), sans qu'aucune prise en considération de la variation ou pas du radical soit faite.

Girault-Duvivier reprend cette conception de « régularité » / « irrégularité » (1830 : I, 508) : la régularité d'un verbe consiste dans la conformité des formes du verbe au modèle ou au paradigme établi selon la terminaison de l'infinitif : « Un verbe est réputé *régulier*, lorsque, dans tous ses modes et tous ses temps, il prend exactement toutes les formes qui appartiennent à l'une des quatre conjugaisons ; il est réputé *irrégulier*, lorsque, dans quelques temps, il prend des formes différentes de celles qui caractérisent la conjugaison à laquelle il appartient. » (Girault-Duvivier, 1830 : I, 508). Les « formes » ne renvoient pas à l'aspect extérieur global du verbe en question, mais uniquement à sa flexion : « on dit la

conjugaison d'un verbe, pour signifier les différentes inflexions ou variations de chaque verbe ; de sorte que, conjuguer un verbe, c'est le faire passer par toutes les inflexions ou variations que produisent les nombres des personnes, les modes et les temps » (Girault-Duvivier, 1830 : I, 507). Il distingue une partie de la forme verbale commune à tous les temps, du moins dans certains verbes, qu'il appelle « radicales, syllabes ou lettres qui précèdent la terminaison », différente de la partie « finale », ou terminaison. Mais il ne considère pas la variabilité du radical comme base de l'irrégularité, et par contrecoup son invariabilité comme base de la régularité.

C'est à partir des études philologiques et de grammaire comparée qu'un renouveau de l'appréhension de la conjugaison du verbe se produit dans la deuxième moitié du siècle, dont se fait l'écho A. Chervel (2008 : 218). Nous ne pouvons citer en ce sens (par manque d'espace) que la *Grammaire de la langue d'oïl*, de G.F. Burguy (1852, 1869)<sup>3</sup>, et l'*Histoire et théorie de la conjugaison française* (1868, nouvelle éd. 1878), de Camille Chabaneau<sup>4</sup>. Burguy applique à son étude de la conjugaison française les apports de la phonétique historique et des études des « langues indo-germaniques » de son époque, en y introduisant les concepts tels que « action des lois phonétiques », « analogie », « accent tonique », formes verbales « fortes » (« celles qui sont accentuées sur le radical ») vs. « faibles » (« celles qui sont accentuées sur la flexion ») (in Chabaneau 1868 : 3). Chabaneau, cependant, n'adopte pas le point de vue de la phonétique historique de Burguy, et préfère l'expression « flexion accentuée », estimant que cette terminologie qui provient des langues indo-germaniques ne s'applique pas à la langue française, car « l'altération du radical n'est pas chez nous un procédé de conjugaison ». Il oppose à la formation mécanique de langue française (cf. De Brosses) l'idée de sa « formation historique », portée par une « force plastique » et un « esprit d'analyse » créateurs des nouvelles formes. Il se limite ainsi, tout en reconnaissant la présence d'un radical qui est modifié sous l'accentuation tonique, à classer les verbes en deux conjugaisons : une classe vivante (qui fournissent des moules servant à former de nouveaux verbes, avec infinitif en *-er* et en *-ir*) et une classe archaïque (qui ne servent plus à former de nouveaux verbes, avec infinitif en *-ir* (formes non inchoatives, en *-re* et en *-oir*), 1878 : 40).

Malgré la profonde mutation dans la grammaire scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle (que Chervel souligne), qui conduit vers 1920 au « triomphe la seconde grammaire scolaire, fondée sur la syntaxe des fonctions » (1977 : 95), force est de constater que les descriptions sur la conjugaison au XIX<sup>e</sup> siècle, telles qu'elles sont diffusées dans les grammaires scolaires, continuent d'être faites à partir des mêmes cadres conceptuels et analytiques transférés de la « grammaire latine étendue » aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.

## 2. La conjugaison du verbe dans les grammaires françaises du XX<sup>e</sup> siècle

Au derniers tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, des voix contre l'enseignement grammatical pratiqué commencent à s'élever, de la part même de membres de la Société grammaticale (comme Lemare ou Vanier, in Bouard, 2012 : 2-3), qui reprochent aux manuels scolaires en usage d'enseigner les règles d'une façon abstraite : « Il faut faire parler l'enfant, lui faire pratiquer sa langue, et surtout ne pas lui mettre de manuel de grammaire entre les mains », défendent-ils (in Chervel 1977 : 169).

Le *Discours au congrès pédagogique* de Jules Ferry, prononcé le 2 avril 1880 (*Discours et opinions*, t. 3, Paris, 1895, p. 521) devant les inspecteurs primaires et directeurs d'école normale, la publication de nouveaux programmes de l'école primaire en 1882 (arrêté du 27 juillet), marquent le besoin de renouveau pour l'enseignement grammatical. A. Chervel (2008 : 340-344) retrace la lutte sévère qui s'engage entre les partisans de la réforme pédagogique et les défenseurs de l'enseignement de l'orthographe, sur lequel nous n'avons guère la place de revenir. C'est sur ce courant réformateur que prend appui la reprise des activités du Musée pédagogique de Paris (sous le patronage de M. le vice-recteur de l'académie de Paris), avec l'organisation d'une série de conférences dont l'une d'entre elles, en 1906, portera sur l'enseignement de la grammaire. Un rapport est rédigé par MM. Brunot et Maquet, demandant une réforme de la nomenclature grammaticale, est soumis au ministre, Un *Arrêté du 25 juillet 1910* relatif à une nouvelle nomenclature grammaticale est adopté par le Ministère de l'Instruction publique français.

Disons toutefois que F. Brunot avait déjà montré une critique du système de division en quatre conjugaisons fondé sur l'infinitif :

*J'ai fait allusion plus haut à la bizarre classification, fondée sur les infinitifs, qui fait ranger courir parmi les verbes en ir. En réalité, certains verbes avaient deux infinitifs : plaire et plaisir, courre et courir. Un pur accident historique a fait prévaloir l'un de ces infinitifs, et voilà plaire dans la 4<sup>e</sup> conjugaison, pendant que courir est renvoyé à la 2<sup>e</sup>, dont jamais, du reste, il ne prend la syllabe caractéristique iss; car ce sont les clowns qui disent à leur cheval : courissez!*

*Je ne parlerai pas de cette classification même en quatre conjugaisons - complication si inutile ! - puisqu'elle va disparaître, et que la Commission des nomenclatures, sur ma proposition, ne reconnaît plus que deux conjugaisons : celle des verbes qui ont l'indicatif présent en e (j'aime), et celle des verbes qui l'ont en s (je finis, je reçois, je rends)<sup>5</sup>. (Brunot, 1909 : 107-108).*

De même, Léon Flot (1911 : *Grammaire*) avait fait une proposition en deux groupes :

#### LA CONJUGAISON

La voix active, dont dérive la conjugaison des verbes passifs et celle des verbes pronominaux, présente deux types :

1° *Verbes du type aimer* : Présent en e.

2° *Tous les autres verbes* : Présent en s.

N. B. — *Malgré leur nombre, les verbes du type finir ne forment qu'un groupe particulier du deuxième type.*

Cette proposition, contenue dans le rapport cité rédigé par MM. Brunot et Maquet, ne sera point retenue par l'Arrêté du 25 juillet 1910, qui se contente, dans le cas de la conjugaison, à ramener à trois le nombre des conjugaisons :

*La Conjugaison. - Les verbes de forme active sont rangés en trois groupes :*

1° *Verbes du type aimer* : Présent en e.

2° *Verbes du type finir* : Présent en is ; Participe en -issant-

3° *Tous les autres verbes* (Arrêté du 25 juillet 1910, in *Bulletin de l'enseignement technique, 1898-1920, tome XIII, année 1910, Paris, Librairie Vuibert, pages 425-434*).

À la suite de cet arrêté, les grammaires françaises adoptent le nouveau classement des conjugaisons. Voyons quelques exemples.

La *Grammaire (Cours supérieur)*<sup>6</sup> de Claude Augé reprend le classement fixé par l'Arrêté du 25 juillet 1910, et, au-delà, l'approche traditionnelle du verbe en français, ce qui comporte :

- une nulle considération des variations du radical : « On appelle *conjugaison* l'ensemble des formes que prend un verbe pour exprimer les différences de personnes, de nombre, de mode et de temps » (s.d., 401).
- l'existence de trois groupes de verbes :

*Le premier groupe comprend les verbes du type chanter, avec l'infinitif en er et le présent en e (je chante).*

*Le deuxième groupe comprend les verbes du type finir, avec l'infinitif en ir et le participe présent en issant (finissant). [...]*

*Le troisième groupe comprend tous les autres verbes : les verbes à l'infinitif en ir qui n'ont pas le participe présent en issant, comme venir, partir, etc. ; les verbes à l'infinitif en oir, comme recevoir, voir, etc. ; et les verbes à l'infinitif en re, comme rendre, mordre, etc. (s.d., 401).*

Il donne en outre des précisions complémentaires, telle que la distinction faite par Chabaneau entre la conjugaison vivante (puisqu'on l'emploie pour les verbes

nouvellement créés, qui ne peuvent appartenir qu'aux deux premiers groupes), et la conjugaison morte (le troisième)...

La *Grammaire française complète. Cours supérieur* (201919) de Brachet et Dussouchet reprend pratiquement à la lettre l'*Arrêté du 25 juillet 1910* (comme il est indiqué à la 4<sup>e</sup> de couverture) : « [...] rédigée conformément aux programmes officiels et à l'arrêté ministériel du 25 juillet 1910 relatif à la nouvelle nomenclature grammaticale ». Et ainsi, « les verbes à la forme active sont rangés en trois groupes : 1<sup>er</sup> Verbes du type *aimer* : Présent en *e*. - 2<sup>e</sup> Verbes du type *finir* : Présent en *IS*. Participe en *ISSANT*. 3<sup>e</sup> *Tous les autres verbes* » (s.d., Nomenclature grammaticale, et pages 152 à 161). Dans le troisième groupe, les auteurs distinguent les verbes terminés en *-oir* (type recevoir) et en *-re* (type rompre). Les tableaux des conjugaisons différencient typographiquement le radical et les terminaisons (en caractères gras) ; quant aux verbes du type finir, l'infixe *-iss-* est marqué en italiques...

La *Grammaire de l'Académie française* (1932) rend officielle cette distribution des conjugaisons en trois groupes, en prenant comme référence toutefois les « terminaisons des trois personnes du singulier de l'indicatif présent » :

1<sup>er</sup> groupe : -e, -es, -e (je chante, tu chantes, il chante).

2<sup>e</sup> groupe : -is, -is, -it (je fin-is, tu fin-is, il fin-it). *Ce groupe est caractérisé par l'insertion du suffixe iss dans une grande partie de la conjugaison [...]*

3<sup>e</sup> groupe : -s, -s, -t (je par-s, tu reçois-s, il li-t). *Un petit groupe de verbes de ce groupe ont les terminaisons en -e, -es, -e pour des raisons de phonétique : j'offre, je souffre, j'ouvre, je cueille* » (1933 : 109)<sup>7</sup>.

Cette division en trois groupes fera l'objet de fortes critiques, et ainsi, l'Académie tient à justifier cette décision dans le prologue de l'édition de 1933 : bien qu'« elle a[it] tenu compte de toutes les observations qui lui ont paru justifiées [...], elle s'est tenue [...] éloignée des conservateurs attardés qui lui reprochaient, par exemple, d'avoir admis la division des verbes en trois groupes, alors que cette distinction est enseignée dans toutes les écoles de France ». Elle refuse également les observations des « novateurs qui l'invitaient à compliquer inutilement la terminologie » (1933 : V-VI) : en effet, l'Académie considère son rôle en tant que « gardienne de ce précieux dépôt » constitué par « les grammairiens du XVIII<sup>e</sup> siècle, continuateurs de Vaugelas » (*ib.*), et qui est encore en vigueur.

La *Grammaire* de l'Académie expose ensuite, sous forme de tableaux avec toutes les personnes et temps verbaux, la conjugaison des verbes *avoir*, *être*, *avoir*, *aimer*, *finir*, *mentir* (113-132), en proposant ces trois derniers verbes comme paradigmes pour tous les autres verbes du même groupe. Les tableaux de chaque verbe sont suivis d'une série de remarques sous forme de particularités de la conjugaison en

question (nullement des irrégularités, comme nous l'avons souligné). On ne trouve aucune indication du mécanisme de la conjugaison, sous forme de distinction entre radical et terminaison, bien que ces termes soient employés occasionnellement (1933 : 105)<sup>8</sup>.

La *Grammaire française* de J. Dubois, G. Jouannon et R. Lagane (Paris, Larousse, 1961) contient peu de nouveautés au sujet du verbe : les auteurs proposent un « livre simple et clair », et indiquent que « le plan général de l'ouvrage reste traditionnel : on va du mot à la phrase, en envisageant successivement les grandes parties de la grammaire » (Avant-propos). Dans un court paragraphe (p. 85, # 162), les auteurs distinguent trois groupes de conjugaisons : un premier groupe composé par les verbes dont l'infinitif se termine en *-er*, type aimer ; un deuxième groupe, composé par les verbes dont l'infinitif se termine en *-ir* (imparfait *-issais*), type offrir ; et un troisième groupe, à terminaisons en *-ir* (imparfait en *-ais*, type offrir), en *-oir* (recevoir) et en *-re* (prendre).

Le chapitre consacré à la « Morphologie [du verbe]. Les conjugaisons », de la *Grammaire du français classique et moderne*, de R.L. Wagner et J. Pinchon (1962), occupe relativement peu de pages (229-263) dans ce gros volume grammatical (648 pages), mais propose de nombreuses nouveautés à ce sujet. Les auteurs adoptent un point de vue analytique et fonctionnel (et donc, d'inspiration structurale) : ainsi, le verbe est défini comme « un mot d'espèce variable, [et] se compose normalement d'un radical et d'une terminaison » (dans quelques verbes un suffixe s'intercale entre ces deux éléments) (1962 : 229). Ce point de vue permet de changer la définition du verbe régulier/irrégulier : « dans les verbes réguliers, le radical conserve la même forme à travers toute la conjugaison » (exemple : le verbe *chanter* possède un radical unique : chant [ʃɑ̃t]<sup>9</sup> ; et, donc, « dans les verbes irréguliers, le radical se présente sous des formes différentes » (*ib.*). L'exemple fourni par les auteurs est le verbe *pouvoir*, qui présente plusieurs « bases » (*pouv-*, *pour-*, *puiss-*, *peu-*, *pu-*) ; ou encore le verbe *finir*, qui a deux bases : *fini-*, *finiss*. On ne peut que regretter que, dans ces deux exemples, les auteurs n'aient considéré les bases du verbe d'un point de vue phonétique également (et donc, en signalant leur transcription phonétique).

Dans une courte présentation de la morphologie verbale (229-234), sont traités les questions concernant les désinences, les suffixes, les conjugaisons vivantes/mortes, complètes/défectives, les « cadres de la conjugaison » (aspects, modes, temps, personnes), les formes simples et les formes composées, les voix, les particularités des conjugaisons (selon le type : verbes réguliers/irréguliers ; selon l'emploi : verbes transitifs/intransitifs). Nous pouvons observer ainsi que les auteurs écartent la division des verbes en groupes en fonction de la terminaison de l'infinitif (ou de la première personne du présent de l'indicatif), et ne retiennent que l'opposition des verbes réguliers et irréguliers en fonction de variabilité ou non du radical.

Un *Appendice sur la morphologie des conjugaisons en français* (235-245) suit cette courte présentation, où sont exposés une série de commentaires sur des références bibliographiques à ce sujet (P. Fouché, 1931 et A. Martinet, 1958)<sup>10</sup>. Les auteurs y apportent une approche nouvelle, basée sur l'adoption du point de vue de la langue parlée (et donc, de la langue courante), dont nous retenons les traits essentiels :

Le fait que « l'orthographe dissimule en grande partie l'état morphologique réel de la conjugaison des verbes français, réguliers et irréguliers » ; et ainsi « elle ne fait pas ressortir l'identité fréquente des trois personnes du singulier et de la troisième personne du pluriel » (235) ;

Quant aux verbes irréguliers, « si on ne prend pas en compte des temps inusités dans le français parlé (passé défini, imparfait du subjonctif), la morphologie de ces verbes présente une certaine cohérence » (236) ;

La mise en relief du système des désinences, qui est « relativement simple, lorsqu'on ramène ces désinences à leur réalité phonétique » (236) ; en tout cas, les auteurs opposent la terminaison écrite et la terminaison orale de chaque temps. Un tableau (240) reprend l'ensemble de ces terminaisons (à l'écrit et à l'oral sous l'alphabet des romanistes) ;

Dans la question du radical, ils introduisent la distinction du « thème unique » (quand le radical ne change pas) et du « thème court et plein » (quand il présente des modifications : par exemple, dans le cas de *condui-* (thème court)/*conduis-* (thème plein) pour le verbe *conduire* (les représentations phonétiques accompagnent toujours la graphie). Ils regroupent ensuite les verbes selon leur nombre de radicaux : verbes qui se conjuguent sur deux radicaux (thème court/ thème plein) : ils y distinguent plusieurs types, ainsi, joindre, connaître, prendre ; verbes dont le radical est parfois élargi par *i* (types : *assaillir*, *dormir*, *ouvrir*) ; verbes qui se conjuguent sur plus de deux radicaux : « ce sont des verbes proprement irréguliers, dont la conjugaison, non normalisée, conserve les traces d'alternances phonétiques et d'actions analogiques anciennes ». Ils sont repris (19 verbes en tout) sous forme de tableaux simplifiés quant aux personnes et aux temps proposés aux pages 246-47. Cependant, comme l'indique B. Lépinette, « ces bases classificatoires restent chez Wagner et Pinchon (1962) sans conséquences sur l'organisation habituelle en trois groupes de verbes qui sont présentés conjugués selon l'ordre canonique de la GLE [grammaire latine étendue] » (2005 : 55, note 19).

Les auteurs juxtaposent cette présentation nouvelle (structurale, basée sur la langue parlée) avec une présentation « traditionnelle », sous forme de tableaux complets (toutes les personnes, tous les temps) des verbes auxiliaires (*avoir* et

être), des verbes du premier groupe (type *aimer*), et des verbes du deuxième groupe (type *finir*), avec les particularités de la conjugaison de certains verbes de ces deux groupes (pages 248-257), qui ne suivent pas présentation traditionnelle, mais les modifications de la base radicale en fonction du type de désinence. Les auteurs (ou bien les éditeurs) ont dû sentir que la présentation uniquement structurale et orale des verbes français était trop nouvelle pour être acceptée parmi les instituteurs (écoles) et les professeurs de français (collèges et lycées).

La *Grammaire Larousse du français contemporain* (1964), de J.-Cl. Chevalier, Cl. Blanche-Benveniste, M. Arrivé et J. Peytard, renouvelle les descriptions grammaticales (« tout en bénéficiant de la tradition de sérieux et d'honnêteté des grammaires Larousse »), à partir de la « masse considérable de travaux et de recherches » issus du structuralisme et « des besoins des utilisateurs » (1964 : Préface, 5). Dans le domaine qui nous concerne ici (la conjugaison), ce renouvellement peut être appréhendé (entre autres) à travers la définition de la « conjugaison » (« le verbe est un mot de forme VARIABLE. Alors que le nom ne connaît au plus que deux formes, le verbe présente des variations morphologiques (dans l'écriture et dans la prononciation » dont le nombre dépasse la centaine. L'ensemble de ces variations forme une conjugaison ». Les variations du verbe ne concernent donc plus seulement (comme dans les descriptions antérieures) les terminaisons (appelées « désinences »)<sup>11</sup>, mais également le radical (1964 : 284-285), à travers les « alternances, dues aux changements de place de l'accent » (comme dans le cas de : *je tiens, vous tenez*), et aux « abréviations, dues à la perte de sa consonne finale devant la consonne initiale de la désinence » (comme dans le cas de : *vous part-ez, tu par-s*). Quant aux variations des « désinences », les auteurs distinguent le point de vue de graphie de celui de la phonétique, regroupent les désinences communes aux trois groupes de verbes et distinguent les désinences variables selon ces mêmes groupes (1964 : 287).

Si les modifications sont donc considérables par rapport à la question des variations que peut subir le verbe, néanmoins le nombre des conjugaisons n'est point remis en cause : ils ne remettent pas en question le regroupement des verbes en trois groupes (1964 : 299), tel qu'il avait été fixé par l'*Arrêté du 25 juillet 1910* (infinitif en *-er* : *chanter* ; infinitif en *-ir* et infixe *-iss* : *finir* ; verbes en *-ir*, en *-oir* et en *-re*). On ne peut que regretter également que les tableaux des conjugaisons des paradigmes des verbes des trois groupes ne mette pas en relief la distinction du radical et des désinences, et se contente de marquer à la suite de chaque groupe les « particularités des verbes » de chaque groupe (par exemple : verbes en *-cer* et *-ger* ; en *-yer* et *-ayer* ; en *-eler* ; en *-eter* ; verbes dont l'avant-dernière syllabe contient un e muet ou un é fermé, verbes irréguliers, pour le premier groupe, etc.).

Les auteurs n'ont pas tiré ainsi (ou n'ont pas pu le faire à cause de la prégnance de la tradition) toutes les conséquences de l'approche structurale de la conjugaison tel que le fera par exemple le grammairien J. Dubois en 1967 (*Grammaire structurale du français : le verbe*). J. Dubois, après avoir rappelé les critères du classement traditionnel (à savoir, la forme de l'infinitif, la régularité des désinences temporelles et les formes graphiques, qui « sont seules prises en considération » (1967 : 56-57), « classe [...] les verbes [...] selon le nombre des radicaux, concentrant donc aussi son effort sur les bases verbales » (Lépinette, 2005 : 54), et propose un système à sept conjugaisons (ou groupes) construit sur le nombre de bases (c'est-à-dire, du radical du verbe) en langue parlée : verbe être, verbes à 5 ou 6 bases (*faire, aller, pouvoir, vouloir* et avoir), verbes à 3 bases, verbes à 3 bases et verbes à une seule base (1967 : 60-78). Le concept de la régularité/irrégularité change ainsi de façon complète : un changement de base (radical) dû à un déplacement de l'accent tonique (du type : *venir* -> *je viens, ils viennent, que je vienne...*) n'est plus une irrégularité du verbe, mais une alternance constante ou une régularité de tout point de vue !

*qu'ils n'aient pas remarqué l'alternance de l'accent tonique sur le radical et sur la terminaison, et donc que la variation des formes du verbe concerne également le radical, en rapport au type de terminaison : une terminaison prononcée (du type : -er, -ons, -ez, -ais, -ai, etc.) entraîne la présence de l'accent tonique sur celle-ci ; une terminaison muette, non prononcée (voyelle -e ou consonne), entraîne la présence de l'accent tonique sur le radical, et la transformation (diphthongaison, ouverture...) de la voyelle tonique libre (non entravée) e [e muet] ou é [e fermé] : venir, ils viennent ; devoir, ils doivent ; appeler, ils appellent ; céder, ils cèdent... etc.*

Nous voyons que ces deux grammaires (Dubois, 1967 ; Chevalier *et al*, 1968) constituent un tournant important dans la description du fonctionnement du verbe en français. Cependant, malgré les tentatives de « didactisation » de l'approche structurale du verbe (proposée par ces deux grammaires, à degrés divers)<sup>12</sup>, la plupart des grammaires postérieures consultées, éditées en France (Mauger, 1968 ; *Le Nouveau Bescherelle. 3. La grammaire pour tous* (1984) ; Callamand, 1987) maintiennent la présentation traditionnelle de la conjugaison du verbe français, même si une influence se laisse entrevoir sur certains points. Ainsi, *Le Bon Usage* (Grevisse, <sup>10</sup>1975 [1936] : 617-618) distingue le radical et de désinence, ainsi que les radicaux toniques et atone (ou faibles), mais il ne tire pas de conséquences pour le classement des verbes, qui sont présentés selon les terminaisons de l'infinitif (p. 617 et suiv.). Quant à *La Nouvelle grammaire du français* (Dubois et Lagane, 1981 [1973]), les auteurs juxtapose le type de classement traditionnel,

sur la base de la langue écrite et de la terminaison de l'infinif, avec le classement basé sur la langue parlée, qui est considéré comme « plus simple » : « Dans la langue parlée, le classement est plus simple si l'on considère le nombre de formes différentes du radical entraînés par l'addition des désinences » (1981 : 128-130). Cette présentation est complétée par l'ajout des formes de la langue parlée dans les tableaux des différentes conjugaisons et verbes irréguliers (1981 : 237-259).

*Le système verbal du français. Descriptions et applications pédagogiques* (J. Pinchon et B. Couté, 1981), constitue un cas à part : cet ouvrage de façon systématique la proposition de J. Dubois de 1967. Mais, bien qu'il soit « conçu dans une optique essentiellement pédagogique [et] s'adresse aux enseignants de français langue maternelle [...], ainsi qu'aux enseignants de français langue seconde, aux étudiants de Lettres classiques et modernes », son objectif a été loin d'être acquis par la faiblesse des « exemples des divers exercices » proposés (accompagnés de leur corrigés), et, certainement, par la force de la tradition et de la culture grammaticale que les enseignants (et étudiants) partagent. Il constitue(ra)it un contre-exemple, celui d'une tentative de modernisation de la description de la conjugaison du verbe, qui échoue cependant, vu l'absence de rééditions face aux nombreuses rééditions des grammaires citées ci-dessus.

Quant aux ouvrages grammaticaux du français édités en Espagne consultés (Cantera et De Vicente, 1974, 1986<sup>13</sup> ; Capelle *et al.*, 1979 ; Dulin, 2007 ; Echeverría, 2007), ils apportent peu de nouveautés d'intérêt. Dans la *Gramática francesa* de Cantera et De Vicente, la volonté comparative affichée par les auteurs dans le prologue ne concerne pas le classement des conjugaisons, ni les mises en relief de la variation du radical. Le rapprochement avec le système verbal espagnol, qui possède un fonctionnement similaire dans certains verbes (alternance du radical par déplacement de l'accent tonique), n'est fait en aucun cas. Il suffisait de mettre en parallèle les verbes *venir* en espagnol et en français ! Il serait intéressant d'étudier si ces ouvrages partagent les conclusions auxquelles arrive B. Lépinette au sujet d'une série de grammaire du FLE, à savoir le déplacement de la morphologie verbale (les conjugaisons des verbes) en annexe à la fin de la grammaire, au lieu d'être placée au cœur même de la description grammaticale, ce qui montrerait une focalisation différente, d'ordre sémantique (qui met l'accent sur l'explication du système), face à une focalisation formelle, qui met l'accent sur le dénombrement des éléments (2005 : 50-51). Malheureusement, nous n'avons pas de place pour faire ce rapprochement.

L'exception (de taille) est constituée par *La Conjugación francesa y su mecanismo actual* (1943), composée par Jacques Supiot, professeur de phonétique française à l'Université de Valladolid (jusqu'en 1973). Sa proposition de classement des verbes

français mérite d'être connue pour plusieurs raisons : son intérêt scientifique, puisqu'elle correspond à ce que plus de vingt ans plus tard vont proposer R.L. Wagner et J. Pinchon, ainsi que par son effort de simplification et de didactisation. Ses tableaux de la conjugaison des verbes français distribués à ses élèves (cyclostylés) correspondent fidèlement à son ouvrage, caractérisé modestement d'« opusculé » : il possède cependant 68 pages ! Le grammairien espagnol Alonso Cortés, dans le prologue, met en relief ses principaux mérites :

*M. Supiot laisse de côté les méthodes traditionnelles et regarde l'état actuel de la langue française, de telle façon qu'il incorpore au radical du verbe certaines particules qui appartiennent d'un point de vue morphologie aux désinences. Ceci lui permet d'établir des règles qui donnent une plus grande homogénéité aux verbes français. La conjugaison des verbes dits irréguliers n'offre ainsi plus de difficultés que celle des autres verbes. Et il arrive ainsi à un classement naturel et logique des verbes irréguliers (1943 : Prólogo)<sup>14</sup>.*

J. Supiot rejette le système traditionnel à 4 ou à 3 groupes, qui « ne coïncide pas avec la réalité » (1943 : 16, trad. propre), et qui donne lieu à d'énormes irrégularités et exceptions, étant donné le grand nombre de formes impossibles à classer dans ce système. Il propose de son côté une « méthode » logique, simple et qui prétend éviter les énormes dépenses de temps et d'efforts dans l'apprentissage des verbes (« se ha tratado únicamente de exponer cuestión tan ingrata de la manera más sencilla y lógica, evitando al que la estudia derroches de memoria, tan necesaria e imprescindible en otros puntos » (1943 : 16)). Le terme qu'il utilise pour caractériser sa proposition (« método ») montre bien son souci didactique. Cette « méthode » est basée sur :

Une série d'observations qui aident l'élève à comprendre le mécanisme de conjugaison en marquant les moyens utilisés par la langue française, DANS SON ACTUEL ÉTAT, pour juxtaposer les désinences de son système de conjugaison aux radicaux des verbes. Cela permettra à l'étudiant non seulement d'apprendre les verbes grâce à tel ou autre moyen mnémotechnique plus ou moins ingénieux, mais de construire lui seul le verbe étudié, à partir de quelques formes déterminées, très réduites en nombre (cinq tout au plus), dont les autres formes verbales seront déduites (1943 : 16)<sup>15</sup>.

## Conclusions

Le renouveau dans les descriptions de la conjugaison des verbes français provient d'un côté de l'application au français de certains concepts d'analyse utilisés par des grammairiens philologues dans l'étude de l'histoire de la langue française (tel

que Burguy et Chabaneau, au XIX<sup>e</sup> siècle), et, de l'autre, des linguistes qui mettent l'accent de l'analyse sur la langue orale (Fouché, Martinet, au XX<sup>e</sup> siècle) : les variations des formes dans la conjugaison française possèdent une réalité phonique, avant de trouver une « solution » graphique. C'est ainsi que les groupes de verbes quant à leur conjugaison (établis selon la terminaison 'écrite' de l'infinitif) disparaissent au profit de l'opposition entre verbes à un, deux, trois ou quatre radicaux (ou « bases »), en fonction du déplacement de l'accent tonique ; quant aux terminaisons, leur regroupement en terminaisons muettes (vocaliques ou consonantiques) et prononcées, et donc, leur rapport au radical par le changement de place de l'accent tonique qu'elles entraînent, modifie complètement l'appréhension de la conjugaison. Cependant, peu de grammaires scolaires tiennent compte de cette nouvelle appréhension de la conjugaison des verbes français, ou tardent énormément à le faire : la première à le faire est celle de J. Supiot, éditée en Espagne (1943), destinée exclusivement à la conjugaison ! Qui plus est, une étude sérieuse sur la question (ainsi, la grammaire de J. Dubois, 1967, qui institue un système basé sur des alternances du radical en fonction du déplacement de l'accent tonique et du type de terminaison) n'aura pas de répercussions sur les grammaires scolaires des années 1970 et 1980 (sauf sur quelques points).

Quant aux grammaires de français éditées en Espagne que nous avons examinées (Cantera et De Vicente, Dulin, Echeverría, Capelle *et al...*), elles maintiennent globalement le classement des verbes en groupes issus de la description traditionnelle. Les conceptions structurales de J. Supiot (1943) et de J. Dubois (1967) ont eu également un faible impact sur les grammaires du français éditées en Espagne : l'ouvrage de J. Supiot n'est cité nulle part, et c'est la *Grammaire* de Dubois qui exerce une certaine influence dans la *Gramática francesa* de Cantera&Vicente (1974).

Disons aussi que les innovations proposées par J. Supiot ne répondent pas à une adaptation ou une contextualisation en fonction d'un public ciblé : la *Conjugación francesa* ne contient aucune référence à des étudiants espagnols, et sa méthode est à caractère universel, donc valable pour tous, puisqu'elle est justifiée d'un point de vue logique et empirique. Sauf dans le cas de Cantera et De Vicente (et chez eux, partiellement), c'est l'absence d'une focalisation comparative/contrastive qui marque les ouvrages grammaticaux édités en Espagne. Nous croyons avoir soulevé ce besoin du renouveau de la description grammaticale sur la conjugaison du verbe français, en adoptant une démarche contrastive et en tenant compte des apports de ceux qui ont proposé une appréhension plus claire et logique - de notre point de vue - de son fonctionnement.

## Bibliographie

Arrêté du 25 juillet 1910, in *Bulletin de l'enseignement technique, 1898-1920*, tome XIII, année 1910, Paris, Librairie Vuibert, pages 425-434.

Beacco. J.-Cl., 2001. « Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes », *Langue Française*, 131, 89-105.

Beacco. J.-Cl. 2014. « La contextualisation de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation », *Langue Française*, 181, 3-17.

Bouard, B., 2012. « L'articulation entre grammaires scolaires et grammaires savantes au XIX<sup>e</sup> siècle : complément et verbe transitif », *Histoire Epistémologie Langage* : Les Dossiers d'HEL, 1-15. [En ligne] : <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/num5/num5.html>. [consulté le 15 mars 2016].

Bourquin, J., 2005. *Les prolongements de la Grammaire Générale en France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Brunot, F., 1909. *L'Enseignement de la langue française, ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire...* Cours de méthodologie professé à la Faculté des lettres de Paris (1908-1909) et recueilli par N. Bony, Inspecteur primaire. Paris : Armand Colin.

Brunot, F., Maquet, C. 1909. « Simplification et unification des nomenclatures grammaticales ». Rapport présenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique. *Revue Universitaire*, 15 avril 1909.

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

Chervel, A. 2008 [2006]. *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : Retz.

Chevallard, Y. 1981. *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

Flot, L. 1911. « Grammaire ». In F. Buisson dir., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Édition électronique : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3019> [consulté le 20/04/2016]

Fouché, P. 1931. *Le verbe français, étude morphologique*. Paris : Les Belles Lettres ; Strasbourg : Publications de la Faculté des Lettres.

Jaussaud, F. 1987. « Et si...on apprenait à conjuguer ? », *Le Français dans Le Monde*, 211 (août-septembre), p. 41-46.

Jaussaud, F. 1989. « Faut-il mettre 'un bonnet rouge' à la grammaire française ? », *Le Français dans Le Monde*, 222 (janvier-février), p. 45-50.

Lépinette, B. 2005. « Grammaire et linguistique. La morphologie verbale dans les grammaires du FLE » *ROMANISTIK in Geschichte und Gegenwart*, 11.1, 41-65.

Maquet, C. 1908. « Rapport présenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique au nom de la commission chargée d'étudier la simplification des nomenclatures grammaticales ». *L'enseignement secondaire. Revue de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire*.

Martinet, A. 1958. « De l'économie des formes du verbe en français parlé ». *Studia philologica et litteraria in honorem L. Spitzer*, p. 309-326, repris dans *Le français sans fard*, PUF (1969).

Suso López, J., Fernández Fraile, M<sup>a</sup> E. 2008. *Repertorio de manuales para la enseñanza del francés en España (siglo XX)*. Granada : Comares.

## Notes

1. Étant donné que nous reproduisons ici le corpus utilisé, nous nous abstenons de le reprendre sous forme de sources primaires dans les références bibliographiques.

2. Le répertoire chronologique de grammaires françaises, établi par A. Chervel en 1982 (rééd., 2000), recense plus de mille ouvrages ! Cf. aussi *Les Manuels scolaires en France*

de 1789 à nos jours. *Thésaurus Emmanuel sur les manuels scolaires*, Paris, INRP, 1991 (A. Choppin, <http://www.inrp.fr/emma/web/>) [consulté le 15 mars 2016].

3. Il cite parmi les ouvrages scientifiques cités ceux des linguistes tels que Bopp, Diez, Fuchs, Humboldt, Ménage, Raynouard...

4. C. Chabaneau fut professeur à la Faculté des lettres de Montpellier, un des fondateurs de la *Revue des langues romanes*, et se consacra tout spécialement à la langue des troubadours. Son projet de *Grammaire historique et philosophique de la langue française* ne verra point le jour ; il publiera cependant cette *Histoire et théorie de la conjugaison*.

5. Cette classification est celle de la Méthode Brunot-Bony, livre III (*Cours moyen et supérieur*). Brunot ajoute : « Nous n'avions pas osé, pour ne pas dérouter les maîtres, l'introduire dans les premiers livres ».

6. Le *Cours de grammaire* en 4 volumes (du cours préparatoire au cours supérieur) est publié par Claude Augé de 1890 à 1912. Nous citons par une édition sans date, postérieure à l'Arrêté du 25 juillet 1910, du quatrième volume : *Grammaire. Cours supérieur*.

7. Nous citons par l'édition de 1933.

8. Par contre, à l'Index qui reprend en fin de volume le métalangage grammatical et ordonne par ordre alphabétique les questions traitées, on ne trouve pas ces termes : le point de vue "analytique" au sujet de la morphologie verbale a totalement disparu.

9. L'API n'est point utilisé comme système de représentation phonétique chez Wagner et Pinchon, mais le système de notation des romanistes.

10. Dans son étude portant comme titre : « De l'économie des formes du verbe en français parlé », Martinet « remet en question les bases traditionnelles de l'ordonnement héritées de la grammaire latine étendue (GLE) » (Lépinette, 2005 : 54).

11. Les auteurs « ont soigneusement retenu les récentes instructions du Ministère français (*Documents pour la classe* n° 98, 31 août 1961) » à l'égard de la nomenclature grammaticale (1964: Préface, 4).

12. D'autres propositions postérieures, à caractère fortement didactique, seront publiées, par exemple, celle de Françoise Jaussaud, dans *le Français dans le Monde*, en 1987 : 211, 41-46 et en 1989 : 222, 454-50... F. Jaussaud décompose la question en petits pas ou étapes, étant donné qu'elle reprenait la démarche empirique qu'elle avait suivie elle-même au cours de son expérience professionnelle en tant que professeur de français à l'École Américaine de Madrid (ASM).

13. Ils introduisent cependant une série de remarques issues de l'approche phonétique, mais nous n'avons pas l'espace suffisant pour le signaler.

14. "M. Suptot deja a un lado los métodos tradicionales y se fija en el estado actual de la Lengua Francesa, en forma que da como incorporados al radical del verbo ciertas partículas que morfológicamente pertenecen a las desinencias. Esto [...] le permite establece reglas que dan mayor homogeneidad a los verbos franceses. La conjugación de los llamados irregulares no ofrece de este modo mayores dificultades que la de todos los demás. Y así llega de modo natural y lógico a la clasificación de los verbos irregulares" (trad. propre).

15. « Una serie de observaciones que ayudan al alumno a comprender el mecanismo de conjugación señalando los medios de que se vale lengua francesa, EN SU ESTADO ACTUAL, para yuxtaponer a los radicales de los verbos las desinencias de su sistema de conjugación. Esto permitirá al estudiante, no ya aprender los verbos gracias a tal o cual 'truco' mnemotécnico más o menos ingenioso, sino construir el solo el verbo estudiado, dadas unas formas determinadas, contadísimas (cinco a lo más), de las que se deducirán los demás formas verbales » (trad. propre).



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

# La grammaire française dans quelques manuels de Français Langue Étrangère: quelle approche du « discours rapporté »?

**Leyre Ruiz de Zarobe**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
leire.ruizdezarobe@ehu.eus

Reçu le 15-03-2016 / Évalué le 05-05-2016 / Accepté le 20-07-2016

## Résumé

Le Discours Rapporté est un point de la grammaire du français à acquérir de la part des apprenants de français langue étrangère. Ce point de grammaire a fait l'objet d'étude de recherches linguistiques ces dernières décennies à partir desquelles s'est renouvelé son analyse et son traitement. Mais cela s'est-il reflété dans son enseignement dans le champ du français langue étrangère? L'objet de notre étude est d'examiner l'approche du discours rapporté dans quelques manuels de français langue étrangère employés dans le contexte académique espagnol. Nous proposons aussi une approche pédagogique du discours rapporté, à notre avis, plus ajustée à sa réalité linguistique et plus compréhensible pour acquérir cet aspect de la grammaire du français complexe pour les apprenants.

**Mots-clés:** discours rapporté, manuels de Français Langue Étrangère, approche pédagogique

**La gramática francesa en algunos manuales de francés lengua extranjera: ¿qué enfoque del «discurso referido»?**

## Resumen

El Discurso Referido constituye un tema de la gramática del francés que el estudiante de Francés Lengua Extranjera ha de adquirir. Este aspecto de la gramática ha sido objeto de estudio de investigaciones lingüísticas de las últimas décadas a partir de las cuales se ha renovado su análisis y tratamiento. ¿Pero esto se ha reflejado en su enseñanza en el campo del Francés Lengua Extranjera? El objeto de nuestro estudio es examinar el enfoque del discurso referido en algunos manuales de Francés Lengua Extranjera empleados en el contexto académico español. Proponemos asimismo un enfoque pedagógico del discurso referido, en nuestra opinión, más ajustado a su realidad lingüística y más comprensible para adquirir este aspecto de la gramática del francés complejo para los estudiantes.

**Palabras clave:** discurso referido, manuales de Francés Lengua Extranjera, enfoque pedagógico

## French Grammar in some textbooks of French as a Foreign Language: which pedagogical approach of “reported speech”?

### Abstract

Reported speech is an aspect of French grammar to be acquired by learners of French as a Foreign Language. This grammatical aspect has been researched by linguistic studies in the past few decades and there has been a renewal in its analysis and treatment. But has this been reflected in its teaching in French as a Foreign Language? Our paper studies the pedagogical approach of reported speech presented in some textbooks of French as a Foreign Language used in Spanish academic contexts. The aim here is to analyse the treatment of reported speech in those textbooks and to propose a pedagogical approach which, in our opinion, would be more adequate to its linguistic nature and more effective for learners.

**Keywords:** reported speech, textbooks of French as a Foreign Language, pedagogical approach

### Introduction<sup>1</sup>

Le discours rapporté (DR) renvoie à ces formes linguistiques qui marquent le discours d'autrui. Plus précisément, le discours rapporté *recouvre les formes linguistiques permettant de rapporter ou de représenter, sous une forme directe ou indirecte, le discours d'autrui (il a dit que) ou son propre discours (j'ai dit que)* (Rosier, 2008: 3). Ce phénomène linguistique consiste à reproduire ou citer des paroles dites, mais aussi à reformuler, interpréter ou réaliser des versions d'autres discours et suppose donc un entremêlement de situations de communication différentes, où un ou plusieurs discours antérieurs se greffent dans le discours du locuteur. Il est compréhensible que ce phénomène ait attiré l'attention des études d'analyse du discours ou de l'énonciation. En fait, ce phénomène a connu une profusion d'études dans ces disciplines, à partir des travaux inauguraux de Authier (1982, 1995), comme par exemple les études de Vincent et Dubois (1997), Rosier (1999, 2008), López Muñoz, Marnette et Rosier (2004, 2005), pour ne citer que quelques-unes.

Le DR constitue une activité linguistique et sociale que l'on pratique communément dans une langue, donc cet aspect linguistique s'avère un besoin communicatif nécessaire pour les apprenants d'une langue étrangère, dans ce cas, le français. Le DR a toujours fait partie de l'enseignement des langues étrangères; il a été normalement inclus dans les chapitres de grammaire, étant considéré un phénomène grammatical, et a été proposé comme un aspect à étudier à partir d'un certain niveau de langue. Dans son approche, on considère généralement deux

formes principales de DR: *le style/discours direct* et *le style/discours indirect*, et les exercices scolaires ont consisté généralement à transformer des formes de *style/discours direct* en *style/discours indirect* ou vice versa, avec tous les changements que cela comporte: verbes, adverbes, personnes... Ce type de pratique s'avère assez compliquée pour les apprenants qui ne finissent jamais de maîtriser toutes les modifications provoquées par cette transformation.

Dans cet article, nous nous posons la question de savoir si le renouvellement des approches linguistiques du DR, comme celles des études mentionnées, s'est traduit par un renouvellement des approches didactiques dans les manuels. Si, comme affirme Rosier (2008:6), « on peut dire qu'en France, le DR s'inscrit dans le cadre *lato sensu* d'une linguistique de l'énonciation », on se demande si ce fait se reflète d'une manière ou d'une autre dans son enseignement, si le traitement du DR a été modifié, plus précisément si cette inscription du DR est visible dans les manuels de Français Langue Étrangère (FLE).

L'objet de cet article est donc d'analyser le traitement du DR dans quelques manuels de français langue étrangère employés dans notre milieu académique espagnol. Nous allons en premier lieu décrire et analyser certains aspects du traitement du DR dans cinq manuels de FLE; en deuxième lieu, nous proposerons une approche alternative à celle qui est adoptée par ces manuels pour le traitement du DR en FLE.

## 1. Analyse du « discours rapporté » dans 5 manuels de français langue étrangère (FLE)

Nous allons considérer l'approche du DR dans 5 manuels récents de FLE qui s'emploient dans différents établissements scolaires en Espagne. Ces manuels sont: *Tout va bien* (2007); *Édito* (2006) et *Le Nouvel Édito* (2010); *Version originale 4* (2011) et *Nouveau Rond-Point 3* (2013)<sup>2</sup>. Ayant recueilli un ensemble de manuels qui s'emploient pour l'enseignement-apprentissage du français dans divers centres scolaires espagnols, nous avons choisi quelques manuels au hasard afin de les examiner, tous représentant le même niveau de langue, le niveau B2, où l'on envisage déjà la question du DR. Ce choix au hasard a été réalisé dans le but de ne pas conditionner notre recherche. Après avoir examiné toutes les pages où l'on traite le DR dans chaque manuel, nous avons établi les points majeurs qui articulent le traitement du DR dans ces manuels. Nous allons donc analyser l'approche du DR à travers ces points ou idées-force qui représentent son traitement dans ces manuels<sup>3</sup>.

### 1.1 Le discours indirect est une transformation du discours direct

Une des idées-force sous-jacente présente dans ces manuels est que le discours indirect est une transformation du discours direct et en dérive. On peut le voir dans les exemples suivants :

- le titre des exercices: *Passage du discours direct au discours indirect* (TVB, 2007: 53)
- les exercices de transformation:

*Mettez les phrases suivantes au discours indirect, avec le verbe introducteur au passé:*

*Ex: Je viendrai ce soir à 20 heures (assurer) → Il m'a assuré qu'il viendrait à 20 heures ce soir-là* (E, 2006: 33) où l'on trouve un discours direct (le discours cité) qu'il faut transformer au discours indirect.

- la formulation de certains exercices, comme dans le tableau suivant, où on emploie les termes *discours rapporté correspondant*, dans l'idée qu'un discours dérive de l'autre.

Discours direct	Discours rapporté correspondant
1) a) <i>Il posa sa sacoche près de moi et me demanda: Puis-je m'asseoir?</i>	b) <i>Il posa sa sacoche près de moi et me demanda s'il pouvait s'asseoir</i>
2) a) <i>Il se retourna vers moi: Vous allez voir passer une des plus vieilles péniches de la Seine</i> [...]	b) <i>Il se retourna vers moi et me dit que j'allais voir passer une des plus vieilles péniches de la Seine</i> [...]

(TVB 2007:53)

- les termes employés dans les exercices, comme *transformez, transposez...*

- les flèches, qui indiquent une transformation:

*Discours direct → Discours rapporté* (NE, 2010: 21) (NRP, 2013: 70)

*Pierre rentrera tard → Il dit que Pierre rentrera tard* (NRP, 2013: 70)

*Tu arriveras à quelle heure → Il m'a demandé à quelle heure j'arriverais* (VO, 2011: 143)

Comme nous l'avons défendu ailleurs (Ruiz de Zarobe, 2001), et en accord avec d'autres auteurs comme Authier-Meunier (1977), Combettes (1990), Maingueneau (1994), Banfield (1995) et autres, le discours indirect n'est pas une forme dérivée du discours direct. Discours direct et discours indirect sont deux formes d'énonciation indépendantes, deux façons différentes de réaliser le rapport d'une situation d'énonciation et chacun de deux discours fonctionne de manière propre:

*Nous considérons les formes du DR, non comme des variantes déductibles les unes des autres, mais comme des modes essentiellement différents de la retransmission de la parole d'autrui. (Authier, Meunier, 1977: 61) ;*

*Il semble préférable d'aborder chacun des "styles" comme une façon particulière de résoudre les problèmes posés par le rapport d'une situation d'énonciation: chacun, dans son cadre, fonctionne d'une manière spécifique et l'on ne voit pas l'intérêt qu'il y aurait à tenter de subordonner l'un aux autres, de procéder par "dérivation", même si les phénomènes linguistiques concernés appartiennent aux mêmes domaines. (Combettes, 1990: 110).*

Concevoir une forme (le discours indirect) comme dérivée de l'autre pose, entre autres, les problèmes suivants: *Jean m'a dit : "J'ai rencontré Claire hier".*

Le discours indirect « orthodoxe », selon les règles habituellement proposées dans les grammaires, serait :

*Jean m'a dit qu'il avait rencontré Claire la veille*

Mais l'énoncé suivant est aussi possible: *Jean m'a dit qu'il a rencontré Claire hier*

si le jour du rapport coïncide avec le jour de l'énonciation de Jean. En fait, *Jean m'a dit qu'il avait rencontré Claire la veille*, peut ne pas être le cas.

On peut énoncer aussi: *Jean m'a dit qu'il a rencontré ta soeur hier*

si l'énonciataire est mon interlocuteur en ce moment. Et bien d'autres formes.

Quelle est donc la forme "correcte" de DR? Y a-t-il « une forme correcte »? Toutes sont des formes correctes, car il n'y pas qu'une seule forme correcte. Il n'existe pas une correspondance univoque entre discours direct et discours indirect, et donc il n'existe pas un seul discours indirect pour un discours direct:

*[...] cette vérité essentielle, qu'il n'y a pas un DI pour un DD, mais que "ça dépend": de "qui rapporte", de "à qui il le dit", de "pourquoi il fait ça"... [...] (Authier, Meunier, 1977: 43).*

Dans le passage du discours direct au discours indirect, on trouve un autre type de problèmes quant à la « transformation » de certains éléments. Prenons le cas suivant où il s'agit de rapporter cette réponse dans une interview:

*Oh non! Vous savez, on dit ça régulièrement à l'arrivée de chaque nouvelle technologie... La radio, la télévision, non, simplement il y aura un rééquilibrage. Mais surtout, si vous voulez, ce que représente Internet [...] (NE, 2010: 197).*

On ne peut pas réaliser une transposition mécanique au discours indirect de certains éléments présents dans le discours que l'on propose (Maingueneau, 1994). Comment faudrait-il transposer les éléments suivants?

- exclamations: *Oh non!*
- interjections: *Hum!*
- éléments phatiques: *vous savez, si vous voulez*
- phrases incomplètes: *Pas mal, ce film!*
- termes évaluatifs: *imbécile*

Il faudrait réélaborer les énoncés car « certains de ces éléments ne peuvent apparaître dans un discours indirect que restructurés et/ou intégrés dans la formule introductrice » (Authier, Meunier, 1977: 59), ce qui n'est pas évident pour les apprenants et représente donc une difficulté certaine pour eux.

Les manuels que nous examinons proposent généralement, pour transformer le discours direct en discours indirect, des phrases isolées, non ancrées dans une situation d'énonciation, autrement dit, des exemples grammaticaux. Ces phrases isolées, comme on vient de voir, ont beaucoup de possibilités, même si dans les manuels on cherche une forme, celle qui est "correcte". Cependant, dans la construction d'un discours rapporté, il ne s'agit pas de formuler une phrase à partir d'une autre phrase, mais de créer un discours à partir d'une situation d'énonciation concrète, comme on le précisera plus loin.

## 1.2. Le discours direct peut se reconstituer à partir du discours indirect

Une autre idée-force présente dans certains de ces manuels est que, à l'inverse de la première idée, le discours direct peut se reconstituer à partir du discours indirect. En cohérence avec l'idée antérieure et comme le discours indirect dérive du discours direct, on peut faire l'opération inverse: recomposer le discours direct à partir du discours indirect.

Observons ces exercices:

*Retrouver les paroles prononcées par les personnages dans les phrases ci-dessous:*

- 1) *Je lui demandais s'il vivait là, sous ce pont, et ce qu'il faisait de ses journées*
- 2) *Il ajouta qu'il m'attendrait là le lendemain, et qu'on reparlerait de tout ça [...]* (TVB, 2007: 53)

Ou bien cet autre:

*Reconstituez le dialogue entre Daniel et son DG à partir de ce mail:*

*De: Daniel*

*Objet: Je suis perdu!*

*Bonjour Marie,*

*Tu sais quoi? On a eu une réunion avec mon DG ce matin et il nous a annoncé que nous allions ouvrir une filiale en Amérique latine! Imagine ma surprise! Il s'en est d'ailleurs rendu compte car il m'a demandé pourquoi je faisais cette tête. Je n'y suis pas allé par quatre chemins et je lui ai fait part de mon étonnement. En effet, je lui ai rappelé que depuis quelque temps déjà nous nous étions concentrés sur les marchés africains et asiatiques et que je ne comprenais pas pourquoi nous allions concentrer nos efforts sur un autre continent. Tu penses bien qu'il m'a assuré que l'un n'empêchait pas l'autre et que nous serions sur tous les fronts. Mais attends un peu! [...] (NRP, 2013: 71)*

Voyons quelques problèmes qui se posent quand on conçoit l'idée que le discours direct peut se reconstituer à partir du discours indirect, et que l'on propose des exercices en accord avec cette idée.

Prenons l'exemple suivant:

*L'agent leur dit de se taire et de le suivre au commissariat (TVB, 2007: 53)*

Quelles ont été les paroles prononcées par l'agent?

Taisez-vous

Je vous prie de vous taire

Un peu de silence, s'il vous plaît

Veuillez rester en silence

Il faudrait ne plus parler maintenant

Arrêtez de parler

*Chut!*

Ce discours indirect peut très bien représenter ces formes de discours direct et d'autres formes également. Du point de vue des apprenants, quelle est donc la forme attendue? Toutes ces formes et d'autres sont des formes possibles.

Si on prend l'exemple : *Il ajouta qu'il m'attendrait là le lendemain et qu'on reparlerait de tout ça (TVB, 2007: 53)* et on réalise l'exercice de le transformer au discours direct, l'exercice cherche certainement à produire la phrase suivante de la part des apprenants:

*Il ajouta: "Je t'attendrai ici demain et on reparlera de tout ça"*

en transformant les adverbes à la façon canonique, mais le locuteur « réel » a pu prononcer un énoncé comme celui-ci : *Il ajouta: « Je t'attendrai là le lendemain et on reparlera de tout ça »* si ses références spatio-temporelles se situent par rapport à un espace-temps précisé dans son discours antérieur.

Comme nous avons dit dans le point précédent, il n'y a pas de correspondance univoque entre le discours indirect et le discours direct. Si le discours indirect n'est pas une forme dérivée du discours direct, le discours direct n'est pas non plus la forme originale de laquelle dériverait le discours indirect; le discours indirect peut très bien être la forme "originale" énoncée par le locuteur.

### 1.3. Le « discours rapporté » est soumis à des modifications complexes sous la forme de règles de transformation

Une troisième conception du DR dans ces manuels est déterminée par les deux précédentes: le DR, pour être tel, subit des modifications complexes, produites par le passage du discours direct au discours indirect.

Ces modifications concernent plusieurs éléments grammaticaux: les temps des verbes, les adverbes de lieu et de temps, les personnes grammaticales, etc. Nous sommes habitués à voir des règles de transformation de ces éléments dans le chapitre sur le DR des grammaires ou manuels sous forme de tableaux de correspondance entre des éléments qui peuvent figurer au discours direct et leur correspondant au discours indirect.

Voyons ces exemples:

#### ***Le discours rapporté au passé***

##### ***Présent → imparfait***

*Je viens → Il a dit qu'il venait*

##### ***Passé composé → plus-que-parfait***

*J'ai vu ce film → Il a dit qu'il avait vu ce film*

##### ***Futur → conditionnel présent***

*Je partirai → Il a dit qu'il partirait*

[...]

(NE, 2010: 21)

<b>Le discours rapporté au passé</b>
<p><b>Rapporter les paroles d'une autre personne</b>  <b>Discours direct</b> → <b>Discours rapporté</b>  <b>Futur</b> → Pierre rentrera tard  <b>Conditionnel</b> → Il a dit que Pierre <b>rentrerait</b> tard</p> <p><b>Présent</b> → Chloé aime le poisson?  <b>Imparfait</b> → Il a demandé si Chloé <b>aimait</b> le poisson</p> <p><b>Passé composé</b> → Pourquoi es-tu parti si tôt?  <b>Plus que parfait</b> → Il m'a demandé pourquoi j'<b>étais parti</b> si tôt</p>
(NRP, 2013: 70)

Principale au présent conditionnel/futur	On dit... On dirait/dira	Je me demande
Subordonnée simultanée au présent	qu'ils arrivent	s'ils arrivent
Sub.simultanée au présent	qu'ils sont arrivés	s'ils sont arrivés
sub. postérieure au futur	qu'ils arriveront	s'ils arriveront
Principale au passé/cond. passé	On disait/ adit/ avait dit/ On aurait dit	On demandait/a demandé/ avait/aurait demandé
Sub.simultanée à l'imparfait	qu'ils arrivaient	s'ils arrivaient
Sub. antérieure au plus-que-parfait	<i>qu'ils étaient arrivés</i>	<i>s'ils étaient arrivés</i>
Sub. postérieure au conditionnel	<i>qu'ils arriveraient</i>	<i>s'ils arriveraient</i> (TVB, 2007:139)

Ces trois exemples sont des exemples de modifications de temps des verbes, mais les modifications ne concernent pas que les verbes, elles concernent aussi d'autres mots grammaticaux:

*Dans le passage du style direct au style indirect, d'autres changements peuvent s'opérer, par ex. sur les pronoms personnels, les déterminants, les pronoms possessifs ou les adverbess de temps et de lieu:*

*Régine, tu as ton manteau ici? Il lui a demandé si elle avait son manteau là-bas.* (TVB, 2007: 139).

*Le passage au discours indirect entraîne logiquement certaines modifications:*

*-de personnes (pronoms personnels, pronoms et adjectifs possessifs):*

*Il m'a dit: "Tu vis encore chez tes parents? Moi, je ne veux plus vivre chez les miens". Il m'a demandé si je vivais encore chez mes parents et il m'a dit que lui, il ne voulait plus vivre chez les siens"*

*- d'adverbes de temps et de lieu*

*Quand le verbe du discours indirect est au passé, il faut modifier les indicateurs de temps:*

*Hier → la veille/le jour précédent/le jour d'avant*

*Avant-hier → l'avant-veille*

*Aujourd'hui → ce jour-là*

*Maintenant → alors*

*[...] (VO, 2011: 144).*

Donc, dans le passage du discours direct au discours indirect, il faut opérer un ensemble de modifications mécaniques selon les tableaux qu'on nous présente habituellement et qui sont familiers à tout apprenant de FLE. Cependant cette vision pose quelques problèmes, entre autres:

a) Ce que nous avons déjà mentionné dans les points précédents : ces modifications proposées ne sont pas les seules possibles, d'une part, et d'autre part, et en rapport justement avec cette idée, les modifications ne sont pas mécaniques ou automatiques, mais elles dépendent de l'énonciation de ce DR : (Qui parle à qui ? À quel moment et où ?) et de l'énonciation du dire inclus dans ce discours rapporté.

Si on prend l'exemple *Jean à dit à Lucie: "Je viendrai demain"*.

la modification cherchée par le manuel serait: *Jean à dit à Lucie qu'il viendrait le lendemain.*

Mais en réalité le locuteur peut très bien énoncer ces autres énoncés (nous proposons seulement quelques énoncés comme échantillon, mais les possibilités sont multiples):

*Jean a dit à Lucie qu'il viendrait il y a trois jours/Dimanche/le jour de ton anniversaire*

*Jean a dit à Lucie qu'il viendra Lundi/dans trois jours/ le jour de ton départ*

car les modifications ne sont pas grammaticales, comme les manuels le prétendent, mais elles dépendent du contexte énonciatif de la personne qui fait le rapport et du contexte énonciatif de ce qui est rapporté, comme on verra ci-dessous.

b) De plus, dans les manuels, on transmet l'idée que dans le DR, il s'agit de réaliser plusieurs modifications. Aussi, ces modifications se présentent conjointement. On voit des modifications de type syntaxique:

- la subordination en “que”. Ex: *Il a dit qu’il ne pouvait pas venir.*
- la subordination interrogative. Ex.: *Il demande quand nous viendrons*
- la subordination infinitive. Ex: *Il affirme connaître cet endroit*

Et on parle aussi d’autres types de modifications telles que :

- la personne: je → il. Ex: *Je ne sais pas* → *Il a dit qu’il ne savait pas*
- les adverbes de lieu, temps. Ex: *demain* → *le lendemain*    *ici* → *là-bas*
- le temps: Ex: *présent* → *imparfait*    *Je ne sais pas* → *Il a dit qu’il ne savait pas.*

Toutes ces modifications se présentent dans les manuels comme des *modifications grammaticales*, ce qui est en accord avec l’approche grammaticale des manuels. Or le deuxième type de modifications pourrait être qualifié d’ “énonciatif”, car ces modifications sont relatives à une situation d’énonciation donnée. Par exemple, *Il a dit: “J’irai demain”* est censé être transformé ainsi: *Il a dit qu’il irait le lendemain*, car dans les tableaux de correspondances, c’est *lendemain* l’adverbe qui correspond au discours indirect à *demain* dans le discours direct. Cependant, si le jour de l’énonciation de *Il a dit* dans le deuxième énoncé est le même que celui du premier énoncé, on énoncera *Il a dit qu’il ira demain*.

#### 1.4. Le discours grammatical sur le « discours rapporté »

Dans une analyse sur la grammaire du DR, il est logique d’examiner le discours grammatical sur le DR dans ces manuels. Ce discours grammatical apparaît déjà, implicitement, dans les trois idées-force que l’on vient de voir présentes dans ces manuels. De manière plus explicite, et par rapport à la théorie sur le discours direct et le discours indirect, on lit dans un des manuels:

*“On peut informer des propos tenus par d’autres en les citant “textuellement”, c’est-à-dire, tels qu’ils ont été prononcés ou écrits: c’est le discours direct. On peut aussi le faire au moyen du discours indirect”.* (VO, 2011: 17).

Dans cette définition, on explique ce qu’est le discours direct, mais non ce qu’est le discours indirect, simplement on le mentionne.

D’une manière similaire, on voit ci-dessous une explication du discours direct et une explication du discours indirect qui diffèrent selon les critères: celle du discours direct, avec une considération de type plutôt énonciatif, car on rapporte les paroles “comme elles ont été prononcées”, et une autre, de type grammatical: les paroles sont alors “introduites par deux points (:) après un verbe introducteur et encadrées de guillemets”. Le critère choisi pour expliquer le discours indirect

est uniquement grammatical: « les paroles sont rapportées dans une proposition subordonnée ».

*On parle de discours (rapporté) direct lorsque les paroles sont rapportées exactement comme elles ont été prononcées: elles sont alors introduites par deux points(:) après un verbe introducteur et encadrées de guillemets("..."). [...] On parle de discours indirect lorsque les paroles sont rapportées dans une proposition subordonnée. (VO, 2011: 143).*

Parfois, on décèle aussi une confusion terminologique dans les manuels. Dans certains titres on lit:

*Rapporter des paroles: discours direct et discours indirect (TVB, 2007: 53)*

et plus tard, dans le même manuel:

*Dans une narration, à l'oral ou à l'écrit, on peut reproduire des paroles telles qu'elles ont été dites (c'est le "style ou discours direct") ou en les intégrant au récit (c'est le "style indirect" ou "discours rapporté").(TVB, 2007: 53).*

Dans un autre manuel, on lit:

*Mettez les phrases suivantes au discours rapporté avec le verbe introducteur au passé. (E, 2006: 33).*

Dans ces cas, la confusion se produit, d'une part, entre les termes *discours* et *style*. Lequel faut-il employer? Les deux sont possibles, le terme *style* étant plus classique, le terme *discours* étant plus "linguistique". D'autre part, on parle de *discours rapporté* comme équivalent de *style indirect*, ce qui n'est pas le cas, car le DR recouvre *toutes* les formes qui rapportent le discours d'autrui ou propre, directes, indirectes et autres.

La question grammaticale est envisagée de manière plus proche de la réalité des faits, à notre avis, dans cette approche d'un autre manuel:

*On peut rapporter les paroles d'une personne d'une manière plus ou moins fidèle*

-Il a dit qu'il refusait de venir

-Mais non, tu dramatises tout! Il a simplement dit qu'il ne pouvait pas venir

-Qu'est-ce qu'il a dit exactement?

-Il a dit: "Je ne peux pas venir"

*Les paroles originales directement rapportées sont entre guillemets. (NRP, 2013: 113).*

On présente en effet la question de la reproduction de paroles en termes de “fidélité”, en laissant entrevoir que le rapport peut se faire au moyen d’une version ou une interprétation de ces paroles. On affirme aussi que dans le discours direct les paroles originales sont “directement rapportées”.

Ensuite, qu’arrive-t-il quand les paroles originales ne sont pas directement rapportées?

*Quand les paroles originales ne sont pas directement rapportées, les pronoms, les possessifs, les temps des verbes, les indications temporelles et spatiales, etc. doivent être adaptés (NRP, 2013: 113).*

Plutôt que de modifications automatiques de tous ces éléments grammaticaux, il nous semble plus adéquat de concevoir cette question, comme le fait ce manuel, en termes d’ “adaptation”, ce qui laisse voir qu’il faut bien une adaptation de ces éléments à un point de repère; par rapport aux adaptations des indications temporelles et spatiales, on précise: *Elles sont nécessaires quand le moment et le lieu où l’on rapporte les paroles ne coïncident pas avec le moment et le lieu où les paroles ont été prononcées.* (NRP, 2013: 113). On n’entrera pas dans le détail des adaptations temporelles, spatiales et des temps du verbe développées par la suite dans ce manuel, mais il nous semble qu’elles envisagent les adaptations des temps en précisant des détails justes. On dit, par exemple:

*Le patron a affirmé que tu étais incompetent (=C’est lui qui a dit ça, pas moi. Je rapporte seulement ses paroles)*

[...]

*L’absence de modification du temps du verbe peut signifier que l’on adhère à la signification des paroles*

*Le patron a affirmé que tu es très compétent pour faire ce travail (=Et je suis d’accord) (NRP, 2013: 114).*

Dans ce cas, comme on voit, on considère deux possibilités d’ “adaptation” des temps des verbes dans le discours indirect: l’un, l’imparfait, la modification canonique prévue pour le présent, mais en considérant sa valeur discursive, et l’autre, la non modification du temps présent (non prévue dans les approches grammaticales classiques) en considérant sa valeur discursive aussi et sa différence avec la première. La nouveauté se trouve justement dans le fait d’ouvrir la possibilité d’adaptation à une autre forme non canonique et de considérer les différences discursives entre les deux.

## 2. Proposition d'approche du « discours rapporté »

Dans ce qui suit, je présenterai une approche alternative à celle que l'on vient de voir dans les manuels considérés par rapport au DR, dérivée de la perspective linguistique de l'énonciation et applicable aux manuels de FLE.

Nous avons insisté *supra* sur le fait que le DR se considère et s'analyse de nos jours comme un phénomène énonciatif (Rosier, 2008). Si le DR est un phénomène énonciatif, on attendrait que cela se reflète dans son enseignement. Nous nous situons donc dans une conception du DR qui rejoint celle qui a été énoncée par Maingueneau (2010: 22): *un mode de représentation dans une énonciation d'une autre acte d'énonciation*. Pour qu'il y ait énonciation, il faut un énonciateur qui s'adresse à un énonciataire dans un cadre spatio-temporel précis, et tout ceci dans une situation réelle de communication.

Le DR étant un phénomène énonciatif (ou discursif), il faut alors l'appréhender de manière tributaire d'une *situation de communication précise*, et non comme le fait de phrases isolées, hors de tout contexte de communication, comme le présentent la grammaire traditionnelle et quelques manuels que nous venons d'examiner. De ce fait, la perspective selon laquelle on concevrait le DR n'est pas celle d'un phénomène morpho-syntaxique, de la grammaire, mais celle qui le conçoit comme un phénomène de discours, c'est-à-dire, comme la construction d'un sujet qui produit un discours dans un contexte énonciatif concret. Pour nous, cette vision est plus apte au moment de concevoir son enseignement, car attaché à une situation de communication, le DR se présente sous sa réalisation réelle et permet aussi d'être mieux saisi de la part des apprenants d'une langue.

Du point de vue pédagogique, on pourrait travailler le DR dans une démarche en trois temps.

### 2.1. Se rapprocher de la réalité communicative des sujets parlants

Il s'agit de commencer par considérer (comme le fait la linguistique de l'énonciation) les discours direct et indirect comme deux manières différentes de rapporter les paroles de quelqu'un et non comme deux formes dérivées l'une de l'autre ; chaque type de discours fonctionne de manière spécifique et constitue un mode spécifique de discours.

Le discours direct représente généralement une reproduction des paroles prononcées par un locuteur et un éloignement de la part du rapporteur des paroles rapportées par ce locuteur, car on les cite tel quel. Tandis que dans le discours

indirect, on réalise une interprétation/version des paroles d'autrui (ce qui ne veut pas dire que l'on soit moins fidèle que dans le discours direct) et il se produit un moindre éloignement du rapporteur des paroles rapportées, car le locuteur en quelque mesure reprend à son compte les paroles de quelqu'un. Dans l'exemple cité précédemment:

- *Il a dit qu'il refusait de venir*
- *Mais non, tu dramatises tout! Il a simplement dit qu'il ne pouvait pas venir*
- *Qu'est-ce qu'il a dit exactement?*
- *Il a dit: "Je ne peux pas venir"* (NRP, 2013: 113)

on voit que dans le discours direct le rapporteur reproduit les paroles du locuteur en prenant une distance, tandis que dans le discours indirect, on peut prendre plus facilement une position, neutre ou impliquée; ici, le verbe de parole *refuser* véhicule une négation plus forte que la négation du discours direct.

Dans l'approche que nous proposons, on peut considérer la différence entre le discours direct et indirect de la façon suivante (Maingueneau, 1994). Dans le discours direct, on se trouve face à deux situations d'énonciation:

SE1: l'énonciation rapportante, c'est-à-dire, celle de la personne qui fait le rapport, et SE2: l'énonciation rapportée, c'est-à-dire, celle de la personne dont on rapporte les paroles.

SE1: *Jean m'a dit*: SE2 "*J'ai bien fait l'examen d'aujourd'hui*"

Ces deux situations d'énonciation sont autonomes. Imaginons que la SE1 ou l'énonciation rapportante est la suivante: personne: un copain de classe; temps: aujourd'hui; lieu: au collège. Imaginons que la SE2 ou l'énonciation rapportée est la suivante: personne: Jean; temps: aujourd'hui; lieu: au collège. Le système de références de chaque énoncé (personnelles, temporelles, spatiales) dépend de chaque SE. Par exemple, si Jean dit: "*J'ai bien fait l'examen d'aujourd'hui*"; le déictique *je* renvoie à lui-même, le passé composé et le déictique *aujourd'hui* sont relatifs à son moment d'énonciation (*aujourd'hui*).

Dans le discours indirect, par contre, il n'y a qu'une situation d'énonciation, l'énonciation rapportante:

SE1: *Jean m'a dit qu'il a bien fait l'examen d'aujourd'hui*

L'énonciation rapportée est intégrée dans l'énonciation rapportante et doit s'adapter à celle-ci et le système de références de l'énoncé est relatif à celle-ci: par exemple, le passé composé *il a bien fait* dépend de *m'a dit*, et *aujourd'hui* dépend du moment de l'énonciation rapportante qui est *aujourd'hui* aussi. Cependant,

les tableaux de modifications classiques du discours rapporté ne donnent pas comme des possibilités de discours indirect le temps *passé composé* ou le déictique *aujourd'hui*.

## 2.2. Mettre l'apprenant en situation : le présent énonciatif

Ces deux types de discours, direct et indirect, avec leurs systèmes de références personnelles, temporelles et spatiales représentent certainement un point de difficulté pour les apprenants. Dans la pédagogie du DR, cette difficulté se réduit lorsque l'on place les apprenants dans des situations de DR dans leur *présent énonciatif*, qu'ils peuvent vivre, par exemple en classe, en présentant des exemples réels vécus dans une situation commune par le professeur et les étudiants. Il est important de soumettre les apprenants à des expériences réelles de DR<sup>4</sup>. Voyons une situation possible. Le professeur peut demander à un élève, nommé Pierre:

*Professeur: Pierre, j'ai vu que vous parliez dans le couloir à propos de l'examen d'hier et que Jean s'est approché de toi et t'a dit quelque chose. Qu'est-ce qu'il t'a dit?*

*Pierre: Il m'a dit qu'il a mal fait l'examen d'hier.*

Dans ce cas, on trouve le pronom troisième personne du singulier: *il*; un passé composé: *a fait*; et un déictique temporel: *hier*. La construction de cette phrase ne pose pas de problème de conception pour un apprenant hispanophone (sauf les éventuelles difficultés de langue) car il construit naturellement ce type d'énoncés dans sa langue maternelle. À partir d'ici, on peut le faire réfléchir sur les références personnelles, temporelles et spatiales de cet énoncé, en les ancrant non à un système de correspondances discours direct-discours indirect mais à la situation d'énonciation de l'énoncé, où l'apprenant prend conscience de l'identité du locuteur de l'énoncé, quand il l'a prononcé, qui est le rapporteur, quand il a rapporté l'énoncé, etc.

## 2.3. Élaboration d'exercices

À partir de là, on peut établir une série d'exercices de type systématique, en élaborant des variations sur le même énoncé mais toujours en relation avec une ou autre situation d'énonciation:

*- Jean pose la question à Pierre. Qu'est-ce que t'ai dit?*

*Réponse: Tu m'as dit que tu as mal fait l'examen d'hier.*

*- Pierre dit à Jean que cependant il a bien fait l'examen de mercredi et Jean le rapporte.*

*Réponse: Pierre/il m'a dit qu'il a bien fait l'examen de mercredi/d'avant-hier.  
etc.*

Dans le premier exemple, on trouve le pronom déictique *tu* et le déictique temporel *hier*, possibilités qui n'apparaissent pas dans les tableaux classiques de correspondances, ce qui est cependant parfaitement possible dans le discours oral. De même, pour le deuxième exemple, où on trouve le déictique *avant-hier* ou une référence comme *mercredi*, pour référer à la même réalité.

Il est important que l'étudiant prenne conscience que ce qui est déterminant dans le DR et donc dans son apprentissage, c'est la situation d'énonciation, qu'un DR ne prend sens que s'il est ancré dans une situation de communication et que c'est cette situation qui impose le système de repérages personnels, temporels et spatiaux. Il faut donc apprendre à l'étudiant à se placer « en situation » pour formuler un discours rapporté.

### Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu déceler si les approches théoriques des dernières années sur le DR ont laissé quelque empreinte sur son enseignement, et plus concrètement si elles ont eu quelque traduction dans les manuels de FLE. Pour ce qui est des cinq manuels examinés, quatre se maintiennent dans un traitement du DR que l'on pourrait qualifier de traditionnel, qui conçoit le DR sous une perspective grammaticale et phrastique. Seulement un manuel nous a semblé avoir dépassé cette approche en présentant une orientation plus « linguistique » et communicative. Par rapport aux autres manuels, nous avons signalé quelques inadéquations et inconvénients, à notre avis, de cette approche « classique ». Nous avons ensuite indiqué l'importance d'inscrire le DR, non seulement le phénomène théorique mais aussi sa pédagogie, dans une perspective énonciative, plus en accord avec la nature du DR, avec l'évolution de son analyse dans les études linguistiques et aussi, à notre avis, une perspective plus compréhensible et donc facile à dominer de la part des apprenants. L'approche proposée n'en est qu'un rappel.

### Bibliographie

- Authier, J. 1982. « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours ». *DRLAV*, n° 26, p.91-151.
- Authier, J. 1995. *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Paris: Larousse, 2 vol.
- Authier, J., Meunier, A. 1977. « Exercices de grammaire et discours rapporté », *Langue Française*, n° 33, p.41-67.
- Banfield, A. 1995. *Phrases sans paroles*. Paris: Seuil.
- Combettes, B. 1989. « Discours rapporté et énonciation: trois approches différentes », *Pratiques*, n° 64, p. 111-122.
- Desoutter, C., Mellet, C. (dir.) 2013. *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Peter Lang: Bern.

- López Muñoz, J., Marnette, S. et Rosier, L. eds. 2004. *Le discours rapporté dans tous ses états: question de frontières*. Paris: L'Harmattan
- López Muñoz, J., Marnette, S., Rosier, L. (eds.) 2005. *Dans la jungle des discours: genres de discours et discours rapporté*, Universidad de Cádiz.
- Maingueneau, D. 1994. *L'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette Supérieur.
- Maingueneau, D. 2010. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Rosier, L. 1999. *Le discours rapporté: Histoire, théories, pratiques*. Paris/Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Rosier, L. 2008. *Le discours rapporté en français*. Paris: Orphys.
- Ruiz de Zarobe, L. 2001. «Presupuestos lingüísticos para una enseñanza/aprendizaje del "discours rapporté" francés», *Linguistica*, Universidad de Ljubljana, XLI, p. 93-102.
- Vincent, D., Dubois, S. 1997. *Le discours rapporté au quotidien*. Québec: Nuit Blanche.

### Manuels de FLE

- Augé, H. et al. 2007. *Tout va bien. Méthode de français*. Paris: Clé International.
- Heu, E., Mabilat, J.J. 2006. *Édito. Méthode de français*. Paris: Didier.
- Bazou, V. et al. 2010. *Le Nouvel Édito*. Paris: Didier.
- Barthélémy, F. et al. 2011. *Version originale*. Paris: Maison des Langues.
- Royer, C. et al. 2013. *Nouveau Rond-Point 3. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris: Maison des Langues.

### Notes

1. Cette étude s'inscrit dans notre Projet de Recherche MINECO/FEDER FFI2015-63715-P, financé par le Ministère d'Économie et Compétitivité d'Espagne et le Fonds Européen de Développement Régional.
2. Nous emploierons les sigles suivants pour faire référence à ces manuels: *Tout va bien*: TVB, *Édito*: E, *Nouvel Édito*: NE, *Version originale*: VO, *Nouveau Rond-Point*: NRP.
3. Certaines idées à travers lesquelles nous envisageons cette approche sont présentes dans l'article de Authier et Meunier (1977), qui analysent les exercices consacrés au DR dans un ensemble de manuels du premier cycle en France, et dans celui de Maingueneau (1994). Nous faisons nôtres la plupart des critiques présentes dans l'article mentionné. *Mutatis mutandis* et malgré le renouvellement des approches du DR, une conception similaire à celle présentée par Authier et Meunier dans leur article se maintient actuellement dans de nombreux manuels de FLE. Nous-même avons écrit en 2001 sur le besoin d'une approche pédagogique du DR qui tienne compte du renouvellement de son approche linguistique.
4. Dans quelques manuels de notre étude, on propose des activités intéressantes qui se veulent "réelles" ou simulées aussi, comme un cas proposé par le manuel E (2006:19): *Racontez à votre voisin(e) a) Une visite chez l'astrologue ou la voyante b) Un entretien d'embauche c) Un premier rendez-vous*. Ou cette autre activité d'un autre manuel: NRP (2013: 70), où il s'agit de simuler la situation d'une secrétaire qui écoute et note les messages enregistrés sur le répondeur.



GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## Les verbes français dans le matériel pédagogique des *Ikastolas* du Pays Basque

**Arrate Aldama Epelde**

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, Espagne  
arrate.aldama@ehu.eus

ORCID ID : 0000-0001-9177-0948

Reçu le 15-03-2016 / Évalué le 03-06-2016 / Accepté le 29-07-2016

### Résumé

La réalité linguistique, culturelle et géographique du Pays Basque a été la motivation principale pour que le système éducatif basque et, notamment, les *Ikastolas* (écoles basques) réfléchissent sur leurs propres objectifs éducatifs et construisent un nouveau modèle plurilingue qui, en intégrant les matières et les langues, promeut l'utilisation des langues, le déroulement des matières et l'implication des élèves. Cet article a comme objet d'analyser le matériel pédagogique des *Ikastolas* pour l'enseignement du français dans le but d'étudier la méthodologie d'enseignement des verbes français et les compétences communicatives que les élèves acquièrent progressivement.

**Mots-clés** : formes verbales, emploi, formation, Français Langue Étrangère, enseignement intégré

### Los verbos franceses en el material pedagógico de las *Ikastolas* del País Vasco

### Resumen

La realidad lingüística, cultural y geográfica del País Vasco ha sido la principal motivación para que el sistema educativo vasco y, en especial, las *Ikastolas* (escuelas vascas) reflexionen sobre sus propios objetivos educativos y construyan un nuevo modelo plurilingüe que, mediante la integración de asignaturas y lenguas, promueva el uso de las lenguas, el desarrollo de las asignaturas y la implicación de los alumnos. Este artículo tiene como objeto el análisis del material pedagógico de las *Ikastolas* empleado para la enseñanza del francés con la finalidad de estudiar la metodología para la enseñanza de los verbos franceses y las competencias comunicativas que adquieren los alumnos progresivamente.

**Palabras clave**: formas verbales, uso, formación, Francés Lengua Extranjera, enseñanza integrada

## French verbs in the pedagogical material of the *Ikastolas* of the Basque Country

### Abstract

The linguistic, cultural and geographic context of the Basque Country has been the main reason for the Basque education system and, specially, the *Ikastolas* (Basque schools) to think about their own educational goals and build a new multilingual model that, by integrating subjects and languages, promotes the use of languages, the development of subjects and the involvement of students. This article aims to analyze French teaching materials of the *Ikastolas* with the intention of studying the methodology for teaching French verbs and the communicative skills progressively acquired by students.

**Keywords:** verb forms, use, formation, French as a Foreign Language, integrated education

### Introduction

Dans une société de plus en plus multiculturelle et plurilingue, le système éducatif basque construit son propre chemin du bilinguisme (le basque et l'espagnol) vers le plurilinguisme (le basque, l'espagnol, l'anglais et le français) depuis des décennies. Dans ce contexte, la Confédération des *Ikastolas* (écoles basques) du Pays Basque ou *Ikastolen Elkartea* a créé son propre projet pour faire face aux nouveaux défis: *Eleanitz*. Ce projet présente un modèle éducatif dont le basque est l'axe central et inclut l'espagnol comme l'autre langue officielle de la région, l'anglais comme troisième langue et le français comme quatrième langue. Mais ce modèle n'est pas seulement un modèle plurilingue: c'est aussi un modèle qui, sous la perspective CLIL<sup>1</sup>, intègre l'enseignement de ces quatre langues et les matières, de sorte que les langues deviennent les « véhicules » de transmission des connaissances. Pour ce faire, on introduit une méthodologie commune d'apprentissage des langues qui facilite aux élèves l'usage de leurs connaissances et expériences préalables pour acquérir de nouvelles connaissances ou compétences linguistiques.

En ce qui concerne le français, un projet spécifique pour l'enseignement de cette langue a été créé: *Eleanitz-Français*. Ce projet propose un enseignement du français dans une perspective actionnelle et communicative. Cela veut dire que les élèves participent activement au processus d'acquisition du français et que dès le début, ils emploient toutes les connaissances qu'ils acquièrent à l'oral et à l'écrit. En même temps, ce projet immerge les élèves dans la culture française (littérature, histoire, gastronomie, etc.) pour élargir leurs connaissances sur la France, pays voisin du Pays Basque. L'objectif de ce projet est de développer des compétences cognitives (apprendre à penser et à apprendre ; apprendre à faire et à

entreprendre), sociales (apprendre à être soi-même ; apprendre à vivre ensemble) et communicatives (apprendre à communiquer) basiques. C'est-à-dire que dans ce projet, on prend en compte le besoin des élèves de construire leur propre identité et de travailler et développer leurs habiletés pour se débrouiller en société ainsi que leur capacité pour communiquer avec les autres.

À partir d'*Eleanitz*-Français, on a créé un matériel pédagogique pour l'enseignement de la langue, appelé « *En français aussi* » (Elorza *et al.*, 2012-2013). L'objet de cet article est d'étudier la méthodologie de ce matériel pédagogique en analysant une des notions grammaticales les plus remarquables: les verbes français. Dans notre analyse, nous allons réaliser une description progressive en commençant par le cadre d'étude dans lequel les caractéristiques du matériel sont décrites. Ensuite, nous aborderons l'analyse qui comporte la présentation des formes verbales et l'étude des aspects que le matériel travaille, les exercices et les références que ces livres font aux langues officielles du Pays Basque (le basque et l'espagnol) pour expliquer les verbes. Nous compléterons cette analyse en comparant la méthode d'enseignement des verbes de ce matériel pédagogique avec celles de deux manuels standard de français langue étrangère pour adolescents et grands adolescents. Cette comparaison nous apportera une vision plus exacte de la méthodologie de travail des formes verbales et leurs aspects et de la manière de les présenter aux élèves.

## 1. Cadre d'étude

«*En français aussi*» est un matériel adressé aux élèves de 12 à 16 ans. Il comprend 12 livres de l'élève ou unités, deux grammaires de référence et 12 guides pédagogiques du professeur disponibles sur le site d'*Eleanitz*. Inspiré par les projets CLIL, son objectif principal est l'enseignement de la langue à travers des contenus et des sujets qui font partie du curriculum de l'éducation secondaire. Pour atteindre ce but, l'enseignement est divisé en deux cycles: dans le premier cycle, qui correspond à la première et à la deuxième année du secondaire, les élèves travaillent les 6 premiers livres et une des deux grammaires et, dans le deuxième cycle, correspondant à la troisième et à la quatrième année du secondaire, ils travaillent les 6 derniers livres et l'autre grammaire. De plus, il faut noter que pendant ces quatre années de l'enseignement secondaire, les élèves ont deux heures de français par semaine: 3,80% du temps consacré à chaque langue (Elorza, Muñoa, 2010 : 57). Par conséquent, le français a une faible présence dans le modèle plurilingue des *Ikastolas*.

Chaque livre ou ensemble d'unités travaille un sujet thématique et propose 2 ou 3 tâches qui aident à développer les compétences communicatives orales et écrites des élèves, ainsi qu'à promouvoir d'autres compétences telles que la coopération et la communication entre les camarades de classe et avec le professeur. Pour réaliser les tâches, les apprenants doivent faire individuellement ou en groupe des activités très variées: des recherches d'information, des hypothèses, du travail linguistique (exercices grammaticaux, syntaxiques, de vocabulaire et de phonétique), etc.

En rapport avec les caractéristiques de ce matériel pédagogique, Elorza et Muñoa (2010) constatent qu'à la fin de l'éducation secondaire, l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances linguistiques situeront les élèves au niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

## 2. Analyse

### 2.1. Les formes verbales

En tenant compte de l'objectif de cette méthode de français de faire acquérir aux apprenants un niveau « intermédiaire ou de survie » (A2) (Conseil de l'Europe, 2001 : 25), le matériel enseigne sept formes verbales divisées en deux cycles :

1 <sup>er</sup> cycle (1 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> années du secondaire)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Le présent</li><li>• L'impératif</li></ul>
2 <sup>e</sup> cycle (3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années du secondaire)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Le présent</li><li>• L'impératif</li><li>• Le passé composé</li><li>• L'imparfait</li><li>• Le futur proche</li><li>• Le futur simple</li><li>• Le conditionnel présent</li></ul>

Le choix de ces formes verbales coïncide avec les modes et les temps que les apprenants ou utilisateurs acquièrent à ce niveau, selon le référentiel du niveau A2 pour le français (Beacco *et al.* 2008). Néanmoins, nous constatons un déséquilibre dans le nombre des formes enseignées dans les deux cycles: deux dans le premier et sept dans le deuxième. Nous découvrons également que les formes du présent et de l'impératif apparaissent dans les deux cycles tandis que les autres formes (le passé composé, l'imparfait, le futur proche, le futur simple et le conditionnel présent) sont enseignées uniquement dans le deuxième cycle.

En analysant les livres de l'élève, nous pouvons vérifier que cette disparité dans le nombre de formes verbales que les élèves apprennent dans les deux premières années et les deux dernières du secondaire est due à l'importance de faire acquérir

aux élèves la langue graduellement et, dans le cas de verbes, de les faire réfléchir sur la conjugaison et l'usage des formes verbales de manière à ce qu'ils puissent les utiliser petit à petit à l'oral et à l'écrit.

De plus, l'enseignement commence par deux formes basiques de l'indicatif pour communiquer des faits reliés au moment présent. Et, une fois que les apprenants ont intériorisé ces connaissances, ils peuvent apprendre des formes verbales plus complexes leur permettant de situer les faits passés, futurs ou hypothétiques. Autrement dit, ce matériel met l'accent sur la mise en pratique de la langue à partir d'une théorie grammaticale de base sur la morphologie verbale introduite progressivement.

## 2.2. Les aspects travaillés des formes verbales

L'enseignement de ces formes verbales tourne autour de deux aspects fondamentaux, comme nous avons déjà avancé dans 2.1 et conformément aux travaux de Beacco et al. (2008) : l'emploi des verbes et leur formation (la conjugaison). Les deux grammaires de référence les présentent de manière très structurée : en premier lieu, elles exposent les valeurs de chaque forme verbale et, en deuxième lieu, elles présentent leur formation ou conjugaison. Pour illustrer cela, nous avons choisi le conditionnel présent comme exemple. Cette forme est travaillée dans le deuxième cycle et la grammaire de référence offre 4 valeurs :

*On l'utilise pour exprimer :*

- *un désir ;*
- *une hypothèse ;*
- *un conseil ;*
- *une demande polie*

(Elorza et al., 2012-2013 : 31)

À ces quatre valeurs, la grammaire ajoute la formation des verbes :

*Radical du futur + terminaison de l'imparfait (-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient)*

*Ex: Pour connaître un peu mieux cette fille, tu **devrais** parler un peu avec elle.*

(Elorza et al., 2012-2013 : 31)

De la même manière que les deux méthodes standards de français langue étrangère pour adolescents et grands adolescents (Menand et al., 2003 ; Brandel et al., 2016), « *En français aussi* » recueille et montre ces deux aspects des verbes de façon très résumée et claire pour faciliter leur compréhension. La seule différence réside dans le choix des valeurs, dans ce cas, du conditionnel présent. Ainsi, les

méthodes de français que l'on a consultées<sup>2</sup> (Menand *et al.* 2003 ; Brandel *et al.*, 2016) présentent les mêmes valeurs expliquées par « *En français aussi* » (Elorza *et al.*, 2012-2013), mais la méthode « *Taxi ! 2* » de Menand *et al.* (2003) ne fait pas référence au conseil comme valeur et la méthode de Brandel *et al.* (2016), appelée « À plus 3 », présente une autre valeur : faire des reproches. En d'autres termes, chaque méthode de français travaille les valeurs du conditionnel présent en tenant compte du sujet thématique choisi pour les travailler et de l'objectif linguistique marqué pour cette forme verbale (l'usage que l'élève va faire de cette forme verbale).

Ensuite, pour présenter la conjugaison, la grammaire fait référence aux connaissances déjà acquises par les élèves car, comme nous avons vu dans le tableau du point 2.1, on étudie les formes de l'imparfait et du futur avant le conditionnel présent parce qu'à partir de ces deux formes on construit cette dernière (le conditionnel présent). Et, finalement, Elorza *et al.* (2012-2013) introduisent un exemple illustratif de la conjugaison (la deuxième personne du singulier du verbe « devoir ») et de l'usage (le conseil) du conditionnel présent. De toute façon, les grammaires de référence recueillent dans une liste les verbes les plus employés dans les livres de l'élève dans un tableau accompagnés de leur conjugaison dans tous ces temps verbaux, afin que les élèves le consultent en cas de doute.

En résumé, la théorie grammaticale des verbes est très concise pour pouvoir l'appliquer immédiatement aux exercices et aux tâches.

### 2.3. Les exercices

Chaque livre de l'élève contient un programme de travail organisé par séquences qui comporte une série d'exercices soigneusement élaborés et liés aux objectifs communicatifs (rédaction des textes, des exposés, jeux de rôle...) et linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison...) prédéterminés pour chacun d'eux.

Quant aux verbes français, à partir de la théorie présentée par les grammaires de référence, on aborde les exercices et les tâches des livres de l'élève. En suivant avec le conditionnel présent et en considérant ses valeurs et sa formation, on travaille cette forme verbale dans deux exercices de deux unités différentes du deuxième cycle.

**Le premier exercice** apparaît dans une unité de la troisième année de l'éducation secondaire et on travaille le conditionnel présent pour exprimer le conseil.

### Conseils

- *Écoute les problèmes d'autres ados comme toi.*
- *Quel conseil leur donnerais-tu ? Discute avec un camarade et note quelques idées pour en parler après avec le reste de la classe.*

Moi...                    { je te conseille de...  
                                  { je te conseillerais de...

Je crois que... }            { tu devrais...  
Je pense que... }            { tu dois...  
À mon avis... }            { tu pourrais  
                                  { tu peux...

(Elorza et al., 2012-2013 : 29)

À partir d'un document audio dans lequel d'autres adolescents expliquent leurs problèmes, les élèves doivent utiliser les structures proposées par l'exercice et les formes du conditionnel présent pour rédiger des conseils servant à résoudre ces problèmes et, une fois qu'ils ont noté les conseils, ils doivent partager leurs réponses avec le reste de la classe. Alors, cet exercice leur offre l'opportunité de travailler la morphologie verbale et des structures syntaxiques (*moi, je te conseille/ conseillerais de... ; je crois que tu devrais/dois/pourrais/peux... ; je pense que tu devrais/dois/pourrais/peux... ; à mon avis tu devrais/dois/pourrais/peux...*) et, en même temps, de travailler trois compétences linguistiques : la compréhension orale (écouter et comprendre un enregistrement), la production écrite (la rédaction des conseils) et la production orale (la discussion en groupe).

Le **deuxième exercice** apparaît dans une unité de la quatrième année du secondaire et on travaille le conditionnel présent pour exprimer l'hypothèse.

#### *Réflexion sur la langue : la structure conditionnelle*

- *Observe les exemples du texte et rappelle-toi la structure conditionnelle :*
    - **Même** s'il y a des passages jusqu'au centre de la Terre, **il ne serait pas possible** d'y arriver.
    - **Même si** la Terre était creuse, comme l'imagine Jules Verne, **on ne pourrait pas** la parcourir à pied en 2 mois.
- Même si** [+verbe présent ou imparfait]... (**ne**) [+verbe conditionnel] (**pas**)...

VERBES	PRÉSENT	IMPARFAIT	CONDITIONNEL PRÉSENT
AVOIR	<i>j'ai tu as il/elle a nous avons vous avez ils/elles ont</i>	<i>j'avais tu avais il/elle avait nous avions vous aviez ils/elles avaient</i>	<i>j'aurais tu aurais il/elle aurait nous aurions vous auriez ils/elles auraient</i>
ÊTRE	<i>je suis tu es il/elle est nous sommes vous êtes ils/elles sont</i>	<i>j'étais tu étais il/elle était nous étions vous étiez ils/elles étaient</i>	<i>je serais tu serais il/elle serait nous serions vous seriez ils/elles seraient</i>
POUVOIR	<i>je peux tu peux il/elle peut nous pouvons vous pouvez ils/elles peuvent</i>	<i>je pouvais tu pouvais il/elle pouvait nous pouvions vous pouviez ils/elles pouvaient</i>	<i>je pourrais tu pourrais il/elle pourrait nous pourrions vous pourriez ils/elles pourraient</i>

- Complète les phrases ci-dessous avec tes idées et les verbes corrects.  
Exemple :

Même si la Terre était creuse, .....

.....

Même s'il y ..... un monde souterrain, .....

.....

Même s'il y ..... de la vie sous terre, .....

.....

Même si c' ..... possible de descendre dans un volcan, .....

.....

Même s'il y ..... des eaux souterraines, .....

.....

Même si on ..... atteindre le centre de la Terre, .....

.....

(Elorza *et al.*, 2012-2013 : 57)

Cet exercice propose aux élèves de réfléchir sur la structure conditionnelle : grâce aux exemples, ils apprennent la structure des subordonnées conditionnelles construites à partir de « même si » et les formes verbales qu'il faut employer (le présent et l'imparfait dans la proposition subordonnée, et le conditionnel présent dans la proposition principale). De plus, il y a un tableau rassemblant la conjugaison des verbes auxiliaires « avoir » et « être » et du verbe modal « pouvoir », des verbes que les élèves devront utiliser dans l'exercice qui accompagne la théorie. Donc, les exercices servent aussi à réfléchir sur la langue que les apprenants sont en train d'acquérir pour la comprendre et l'intérioriser plus facilement.

Pour renforcer les connaissances acquises dans les exercices que l'on vient d'analyser, les unités comportent un chapitre final qui recueille des exercices pour travailler le vocabulaire, la grammaire, la morphosyntaxe, la conjugaison et les différents types de textes (le texte descriptif, le texte narratif, le texte explicatif...). Les exercices qui travaillent la conjugaison suivent un même modèle : des exercices dont la tâche est de compléter les phrases avec la forme du verbe correspondante ou de rédiger des phrases en conjuguant les verbes. Dans le cas des exercices sur le conditionnel présent, les élèves travaillent surtout la conjugaison de cette forme verbale, comme on observe dans l'exemple ci-dessous.

#### *Le conditionnel présent*

11. Complète le texte pour répondre à la lettre précédente. Utilise le conditionnel présent des verbes entre parenthèses pour donner des conseils.

*Je te conseillerais (conseiller) de te lancer. Dis à ta meilleure amie de t'accompagner si tu as honte, vous ..... (devoir) toutes les deux parler avec Pierre pour savoir s'il t'aime vraiment. Si j'étais toi, je lui ..... (téléphoner) cet après-midi, je lui ..... (donner) rendez-vous et je lui ..... (dire) ce que tu ressens. Par contre, je trouve qu'il ..... ( falloir) le faire sans que sa petite-amie le sache. Ou bien, tu ..... (pouvoir) parler avec ses amis et leur demander si Pierre t'aime aussi.*

(Elorza et al., 2012-2013 : 54)

Cet exercice travaille également la valeur de conseil du conditionnel présent parce que même si la seule tâche est de compléter les espaces vides du texte en conjuguant les verbes entre parenthèses au conditionnel présent, les apprenants peuvent observer comment ils doivent rédiger les conseils : la structure des phrases (*si j'étais toi, je lui ... ; je trouve qu'il...*) et le vocabulaire. Dans l'exemple suivant, on découvre la même stratégie : l'exercice a été conçu pour travailler la conjugaison du conditionnel présent mais, en même temps, les élèves peuvent observer la structure de la subordonnée conditionnelle.

13. Complète ces phrases en utilisant le **CONDITIONNEL PRÉSENT**.

1. Si l'avion était moins cher, nous y voyagerions (**voyager**) toujours.
2. Même si l'on pouvait voyager à la lune, le voyage ..... (**ne pas être**) très confortable.
3. S'il y avait de la vie extraterrestre dans l'espace, ils ..... (**venir**) visiter la Terre.
4. Si l'Internet n'existait pas, les scientifiques de différents continents ..... (**ne pas réussir**) à travailler en collaboration.
5. Même si l'on arrivait au centre de la Terre, on ..... (**ne pas trouver**) de dinosaures.
6. Même si l'on trouvait des oiseaux dans le centre de la Terre, on ..... (**ne pas pouvoir**) les ramener dans la surface comme Sean fait dans le film « Voyage au centre de la Terre ».

(Elorza et al., 2012-2013 : 80)

Les élèves peuvent alors travailler la conjugaison verbale et regarder l'emploi des formes verbales et, dans le cas de la valeur hypothétique, la structure des subordonnées conditionnelles.

Cette méthode de travail est partagée par les deux manuels standards de français langue étrangère. Dans ces manuels, il existe une concordance entre la théorie sur la morphologie verbale et les exercices. En prenant comme exemple « À plus 3 », nous observons qu'à partir d'une théorie qui montre les valeurs du conditionnel présent (les désirs, les souhaits, donner des conseils, faire des reproches) et la formation des verbes (on prend le radical du futur et les terminaisons de l'imparfait), le manuel propose un exercice similaire à celui de « En français aussi » pour travailler la valeur de conseil : les élèves doivent lire le message qu'un adolescent a posté dans un forum sur Internet en racontant son problème et les réponses qu'il a obtenu pour le résoudre. Après avoir discuté avec leurs camarades sur la pertinence de ces conseils, ils doivent répondre au message posté par un autre adolescent en difficulté qui n'a pas reçu de conseils. Pour renforcer la notion acquise, on trouve un autre exercice proposant des problèmes réels (*je veux organiser une fête et je ne sais pas où ou il faut que j'achète un cadeau à ma mère*) auxquels il faut suggérer des solutions. Les apprenants travaillent ainsi, comme dans les exercices ci-dessus, la morphologie verbale et les compétences linguistiques (la compréhension écrite et la production orale et écrite).

Bien que le matériel pédagogique relie théorie et pratique pour travailler la formation et les valeurs du conditionnel présent, on travaille seulement cette forme verbale de manière très complète dans les exercices qui expriment le conseil et l'hypothèse. Le conditionnel présent à valeur de désir ou de demande polie est

moins visible dans les unités : il apparaît dans des exercices dont le but n'est pas, comme dans les exercices précédents, de travailler le conditionnel présent ou dans des conversations plus détendues entre le professeur et les élèves proposées par les guides pédagogiques du professeur pour pratiquer la langue.

L'usage du conditionnel présent pour demander poliment apparaît dans une unité du premier cycle consacrée à la gastronomie. Dans cette unité, les élèves doivent préparer des dialogues inspirés par des contextes oraux typiques de la vie quotidienne comme faire des courses ou aller dîner au restaurant et utilisent l'expression *je voudrais...* pour faire des commandes. Concernant la valeur de désir, on découvre dans les guides pédagogiques du professeur des exercices qui visent à l'usage de la langue de manière spontanée, sans utiliser ni le livre de l'élève ni la grammaire de référence. Dans ces exercices, on propose aux professeurs de faire parler les élèves sur des sujets liés à la thématique de l'unité en posant des questions sur les goûts gastronomiques (*dans quel genre de restaurant aimerais-tu aller ?*) et ce que les élèves veulent devenir dans le futur (*dans le futur, qu'est-ce que tu voudrais être dans la vie ?*) pour que les élèves parlent librement en français de leurs goûts ou désirs avec leurs camarades en employant le conditionnel présent (*j'aimerais..., je voudrais...*). Ainsi, ils apprennent à utiliser d'une manière plus naturelle le conditionnel présent pour demander poliment et exprimer leurs souhaits.

En somme, les exercices combinent la théorie et la pratique nécessaires, procédure utilisée par les deux méthodes de français langue étrangère, afin que les apprenants puissent, presque simultanément, développer des compétences de compréhension et de production, assimiler la conjugaison et l'emploi des formes verbales et réfléchir sur la langue. Mais, parfois, la méthode d'apprentissage de certaines notions, comme les valeurs de désir et de demande polie du conditionnel présent, diffère énormément de cette méthodologie de travail puisque les notions sont enseignées comme partie d'autres exercices dont l'objectif est de travailler directement la compétence orale.

#### 2.4. Les références aux langues autochtones

Même si « *En français aussi* » a été développé pour un apprentissage complet des formes verbales, la grammaire tient compte du fait que les élèves sont pluri-lingues pour expliquer, en faisant référence aux autres langues de l'école, certaines notions grammaticales. Concrètement, elle fait référence au basque et à l'espagnol parce que ce sont les deux langues que les apprenants utilisent plus au quotidien et à l'école : selon Elorza et Muñoa (2010), l'espagnol est la langue maternelle pour la plupart des élèves et le basque est la première langue de l'école. Et l'objectif

linguistique du modèle éducatif des *ikastolas* est de faire acquérir aux élèves le niveau B2 à la fin de l'éducation secondaire (Elorza et Muñoa, 2010) dans les deux langues. Donc, bien que l'anglais soit la troisième langue de l'école, les auteurs de ce matériel pédagogique comprennent que le niveau de connaissance du basque et de l'espagnol est supérieur et, par conséquent, ce sont des référents pour l'apprentissage d'une quatrième langue.

La considération de cette réalité linguistique des élèves marque la différence entre ce matériel et les méthodes « À plus 3 » et « Taxi !2 » : ces deux dernières ont été développées pour un public pour lequel le français est une langue étrangère mais sans apprécier la réalité linguistique de chacun (si les apprenants sont monolingues ou plurilingues et les langues qu'ils parlent). Par conséquent, la méthodologie d'enseignement de notions telles que la formation et les valeurs des verbes ne s'adapte pas toujours aux stratégies d'apprentissage des élèves.

De toute façon, les références aux langues autochtones ne sont pas très nombreuses. Les seules références trouvées apparaissent dans la grammaire du deuxième cycle et se rapportent à trois formes verbales : le pronom réfléchi des verbes pronominaux, le choix de l'auxiliaire du passé composé et l'emploi de l'imparfait. La grammaire utilise les similarités entre les langues régionales et le français. C'est ainsi que la proximité entre l'espagnol et le français sert à expliquer le pronom réfléchi comme ci-dessous.

*On appelle verbe pronominal un verbe qui se construit, comme en espagnol, avec un pronom complément de la même personne que le sujet, appelé pronom réfléchi.*

(Elorza et al., 2012-2013 : 26)

Dans le cas de l'imparfait, on prend comme référence les terminaisons de cette forme en espagnol et on met ensemble des exemples en espagnol et en français pour que les élèves identifient facilement la morphologie verbale.

*Comme en espagnol l'imparfait : -aba, -ía*

*Ex. : Cuando mi madre era pequeña, saltaba a la cuerda.*

*Quand ma mère était petite, elle sautait à la corde.*

(Elorza et al., 2012-2013 : 30)

Quant au choix de l'auxiliaire du passé composé, le basque est plus similaire au français : en français, les verbes transitifs emploient le verbe « avoir » dont l'équivalent en basque est *ukan* et les verbes intransitifs français prennent le verbe « être » dont l'équivalent en basque est *izan*. Alors, on explique cette caractéristique en mettant ensemble des exemples en français et en basque afin d'éviter des confusions.

Normalement,

comme en basque : *J'ai écrit* = *Idatzi dut* (aux. AVOIR)

*Je suis venu(e)* = *Etorri naiz* (aux. ÊTRE)

(Elorza et al., 2012-2013 : 28)

Alors, le matériel fait référence aux langues autochtones quand il y a des similarités entre ces langues et le français : quand le basque est similaire au français, on fait référence au basque, et, quand l'espagnol est similaire au français, on fait référence à l'espagnol.

## Conclusion

Après avoir analysé les formes verbales dans le matériel « *En français aussi* », on observe des parallélismes entre ce matériel et le référentiel du niveau A2 du français et les deux méthodes standards de français langue étrangère : d'une part, ce matériel pédagogique détermine l'enseignement des formes verbales essentielles de l'indicatif, de l'impératif et du conditionnel en rapport avec le travail de Beacco *et al.* (2008), de l'autre, l'enseignement des formes verbales contemple les valeurs et la formation des verbes et on relie directement cette théorie grammaticale avec les exercices et les tâches des livres de l'élève, comme dans les cas des deux méthodes de français.

Toutefois, on découvre quelques différences dans la méthodologie d'enseignement : premièrement, le matériel pédagogique des *ikastolas* divise en deux cycles l'enseignement des formes verbales pour espacer leur étude et permettre aux apprenants de comprendre et assimiler les deux aspects des verbes, et les appliquer à l'oral et à l'écrit. Et, deuxièmement, il fait référence aux langues autochtones du Pays Basque pour expliquer certaines notions grammaticales pour leur similarité avec le français.

L'analyse de la méthode d'enseignement des verbes français nous permet également de conclure que ce matériel pédagogique est le résultat d'un projet plurilingue qui tire parti du plurilinguisme et qui construit du plurilinguisme. À partir d'un projet ambitieux qui a comme but de changer un modèle éducatif trilingue (basque, espagnol, anglais) par un modèle quadrilingue (basque, espagnol, anglais et français), un groupe des professeurs des *ikastolas* ont créé un matériel propre pour introduire l'enseignement d'une quatrième langue, le français, mais sans oublier les objectifs linguistiques marqués pour chaque langue et l'importance d'employer une méthodologie commune pour l'apprentissage et l'acquisition de ces quatre langues. Cette méthodologie tient compte des connaissances linguistiques et de l'expérience préalable de l'apprenant afin de faciliter un peu plus le processus

et utilise des sujets appartenant aux matières du curriculum de l'éducation secondaire et à la culture française pour que le français soit le moyen de transmission de nouvelles connaissances (CLIL). C'est ainsi que les élèves développeront les compétences et les capacités nécessaires pour se débrouiller de manière autonome dans les contextes linguistiques les plus divers et, en général, pour faire face aux défis de la vie adulte.

Finalement, il faut noter que, grâce à des projets tels que *Eleanitz-français*, le français est une langue qui est en train de reprendre sa place dans les modèles éducatifs plurilingues, même si elle se situe encore comme deuxième langue étrangère après l'anglais.

### Bibliographie

- Beacco, J.-C. *et al.* 2008. *Niveau A2 pour le français : un référentiel*. Paris : Didier.
- Brandel, K. *et al.* 2016. *À plus 3, méthode de français pour adolescents*. Paris : Maison de langues.
- Confédération des Ikastolas du Pays Basque 2009. *Le projet linguistique des Ikastola*. Zamudio : Ikastolen elkartea.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- [En ligne] : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf) [consulté le 3 mars 2016]
- Elorza, I., Muñoa, I. 2010. « Euskara sustatzeko eleanitzasuna: ikastolen kasua ». *Ikastaria*, n°17, p. 39-66.
- Elorza, I. *et al.* 2012-2013. *En français aussi ! (DBH1-4)*. Saint-Sébastien : Ikastolen Elkartea.
- [En ligne] : [www.eleanitz.org](http://www.eleanitz.org) [consulté le 16 février 2016]
- Menand, R. *et al.* 2003. *Taxi ! 2, méthode de français*. Paris : Hachette.

### Notes

1. CLIL sont les sigles de *Content and Language Integrated Learning*.
2. Nous avons choisi ces deux manuels de français comme échantillon des manuels standard pour l'enseignement du français langue étrangère.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

# Quand les proverbes français explicitent l'humain par le biais pronominal (qui/on) ou nominal (homme/femme)

**Mercedes Banegas Saorín**

Université de Valenciennes, France

mercedes.banegassaorin@univ-valenciennes.fr

Reçu le 25-05-2016 / Évalué le 04-09-2016 / Accepté le 07-10-2016

## Résumé

Nous nous penchons ici sur les proverbes introduits par les pronoms et par des syntagmes nominaux pour déterminer dans quelle mesure la structure syntaxique joue sur la structure informative de ces énoncés qui acquièrent un sens conventionnel codé. Nous les rapprochons des énoncés génériques, sans perdre de vue les propriétés auxquelles satisfont la plupart des proverbes : généralité, schéma implicatif et montée hypo-hypéronymique. Comme la classe des proverbes n'est pas formellement homogène, nous aboutissons, d'une part, à l'établissement d'une sous-classe des proverbes dits pronominaux et, d'autre part, à une nouvelle typologie des proverbes, très proche de celle des phrases génériques qui fait consensus.

**Mots-clés** : proverbe, phrases génériques, structuration de l'information, *qui/on*, *homme/femme*

**Quando los refranes franceses explicitan lo humano mediante los pronombres *qui / on* y los nombres *homme / femme***

## Resumen

Nos interesamos por los refranes introducidos por pronombres y por sintagmas nominales para determinar en qué medida la estructura sintáctica influye en la estructura informativa de estos enunciados que adquieren un sentido convencional codificado. Los comparamos con los enunciados genéricos, sin perder de vista las propiedades que caracterizan a la mayoría de refranes : generalidad, implicación y dimensión hipo-hiperonímica. Como la categoría de los refranes no es formalmente homogénea, llegamos a dos resultados : a una subclase de "refranes pronominales" y a una nueva tipología muy cercana a las comúnmente aceptadas como frases genéricas.

**Palabras clave** : refrán, frases genéricas, estructuración de la información, *qui/on*, *homme/femme*

## When French proverbs state the human through the pronouns *qui / on* and the nouns *homme / femme*

### Abstract

In order to study the extent to which syntactic structure influences the informational structure of proverbs which have acquired a conventional meaning, we address the issue of those proverbs that are introduced by pronouns and by noun syntagmas. Without losing sight of the properties inherent in most proverbs (i.e., generality, implied schema and hypo-hypernymic dimension), we liken them to generic texts. Since the taxonomy of proverbs is not formally homogenous, we arrive at the sub-class of so-called pronominal proverbs on the one hand, whilst, on the other hand, we establish a new typology of proverbs which is very close to the widely accepted taxonomy of generic phrases.

**Keywords :** proverbs, generic phrases, information structure, *qui/on*, *homme / femme*

### Introduction

Les proverbes expriment une idée de sagesse prétendument universelle considérée comme générale ou non événementielle. Ils partagent la propriété de la généralité avec les phrases génériques (*Les chats sont des mammifères*) qui, de plus, doivent être vraies et posséder un syntagme sujet générique (Anscombe, 2002, qui reprend, entre autres, Galmiche, 1985, Kleiber, 1978, Carlson, 1982). En comparant le sens vrai des proverbes à celui des phrases génériques, on s'aperçoit que même si la valeur de vérité des proverbes a été établie par convention et que leur contenu n'est pas nécessairement vrai ou vérifiable, ils sont créés et utilisés dans le discours comme une vérité irréfutable et, de ce fait, ils acquièrent la propriété d'être « nécessairement vrais », tout comme les phrases génériques analytiques. Or, ces dernières sont valides parce que l'assertion véhiculée est vérifiable dans le monde extralinguistique, tandis que les proverbes - produit d'une réflexion individuelle institutionnalisée par la suite - doivent cette (prétendue) validité générique à des procédés linguistiques complexes.

En effet, depuis que les proverbes ont suscité l'intérêt des chercheurs (Milner, 1978, Kleiber, 1989, Anscombe 1995, Corpas Pastor, 1996, Perrin, 2000, Palma, 2007), ils sont définis comme des énoncés autonomes structurés par des procédés rhétoriques et formels. De récentes études défendent leur caractère formulaire et non figé (Anscombe, 2003, Kleiber, 2010, Tamba, 2011, Gómez-Jordana, 2012). Plusieurs spécialistes ont mis en lumière leurs propriétés sémantiques : il existe dans tout proverbe, une montée abstraite d'un sens de type *hypo/hyperonymique*

(Anscombe, 1994, Gouvard, 1996, Kleiber 2000). D'ailleurs, a été souligné leur contenu *implicatif* comme une constante référentielle : Milner (1978) affirme que « la première partie [du proverbe] met en avant un ou des hommes dans telle ou telle circonstance et la deuxième partie est présentée comme étant une conséquence de la première ». Kleiber (2000), quant à lui, explique ainsi le schéma implicatif : « si un homme est engagé dans une telle ou telle situation (état, processus), alors il s'ensuit telle ou telle situation ».

Les proverbes qui explicitent l'être humain nous intéressent particulièrement parce que le proverbe est par définition en rapport avec l'homme<sup>1</sup>. Nous essayons de clarifier les procédés linguistiques des proverbes introduits par des pronoms et par des syntagmes nominaux pour étudier dans quelle mesure la structure syntaxique joue sur la structure informative de ces énoncés qui acquièrent un sens conventionnel de vérité. Nous les rapprochons des énoncés génériques, en nous référant aux notions de généralité, hypo-hyperonymie, sens implicatif.

Comme pour les parémiologues, en général, les proverbes ne relèveraient que des phrases *génériques typifiantes a priori*, nous partirons du classement de spécialistes tels qu'Anscombe (2001 : 62) et Palma (2007 : 80) sur les phrases génériques, pour regarder de près les proverbes qui nous occupent. Ces auteurs s'accordent à classer les phrases génériques en trois sous-groupes :

- les phrases a priori analytiques, qui explicitent le concept étudié (*Les triangles sont des figures géométriques*),
- les phrases typifiantes a priori, qui présentent une propriété comme typique d'une classe (*Les chats mangent des souris*) et, enfin,
- les phrases non a priori synthétiques ou typifiantes locales (*Les dentistes sont antipathiques*).

Nous étudierons comment les structures syntaxiques agencent le support et l'apport informatif et comment ces mêmes structures syntaxiques véhiculent des contenus génériques. Pour ce faire, nous mettrons en parallèle les parémies que nous étudions avec les énoncés déclaratifs ou assertifs. En effet, il y a des proverbes dont la compréhension est littérale ; dans d'autres il est possible de coupler un sens littéral et une interprétation standard qui renvoie à un stéréotype comportemental humain.

Comme le proverbe est par définition en rapport avec l'homme, nous privilégierons les exemples qui explicitent l'être humain par le biais des *pronoms* et avec les substantifs *homme*, *femme*, dans lesquels l'être humain n'est pas seulement dénoté mais aussi explicité. Pour mener à bien cette analyse, nous avons constitué un corpus à partir de trois dictionnaires de proverbes contemporains (Maloux, 2001,

Sevilla Muñoz, 2001, Montreynaud, Pierron, Suzzoni, 1989), ainsi que de travaux de recherche actuels sur le sujet et d'un recueil de proverbes en ligne (<http://environnement.ecole.free.fr/proverbes-dictons-homme-femme.htm>). Ce dernier, offre, de loin, la plus grande quantité de parémies mentionnant *homme* et *femme*.

## 1. Sur la structuration informative des constructions pronominales

Concernant les proverbes qui explicitent l'humain, nous pouvons proposer une première distinction<sup>2</sup> entre les structures pronominales et les structures nominales. Les formes pronominales les plus productives et récurrentes sont *qui* et *on*. Elles ont toujours un référent humain<sup>3</sup>.

### 1.1. Constructions en *qui*

Les proverbes qui commencent par le pronom relatif *qui* sont abondants, comme par exemple :

- (1a) Qui dort dîne.
- (1b) Qui paie ses dettes s'enrichit.
- (1c) Qui veut la fin veut les moyens. (Machiavel)
- (1d) Qui se lève tard trouve la soupe froide.
- (1e) Qui va à la chasse perd sa place.

D'où vient l'abondance de proverbes en *qui* ? Tout d'abord, l'usage de ce pronom relatif s'explique par le fait qu'il a un référent humain - ce qui lui permet de satisfaire à la première condition sémantique des proverbes, à savoir le fait d'être en rapport avec l'homme - ; ensuite, quel que soit l'énoncé où il est inséré, il a la nuance indéfinie grâce à l'indistinction des nombres et des sexes : ainsi, *qui* est apte à introduire une phrase générique.

La structure proverbiale *Qui - SVO - SV1* s'applique « génériquement » à l'espèce humaine (Riegel 1987 : 94). En effet, le recours au quantificateur universel sert à prédiquer quelque chose de l'ensemble des hommes. C'est ce qui se produit également pour le latin et les autres langues néolatines :

- |             |                                    |                                     |
|-------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| (1f) (lat.) | <i>Qui bene amat bene castigat</i> | (Qui aime bien châtie bien)         |
| (port.)     | <i>Quem canta seu mal espanta</i>  | (Qui chante, son mal enchante)      |
| (it.)       | <i>Chi dormi non piglia pesci</i>  | (Qui dort ne prend pas de poissons) |
| (esp.)      | <i>Quien paga, descansa</i>        | (Qui paye ses dettes, s'enrichit)   |
| (prov.)     | <i>Quau vai douçament vai luen</i> | (Hâtez-vous lentement)              |

Le contenu implicatif de ces proverbes est constaté dans (1f), à partir duquel on peut comprendre « le fait de bien aimer quelqu'un entraîne forcément l'action de bien le châtier ».

Quant à la montée abstractive d'un sens hyponymique vers un sens hyperonymique, elle se produit lorsque le sens du proverbe est métaphorique : nos exemples (1d-e) répondent à cette propriété car, par exemple, le contenu du proverbe (1d) est valable pour toute personne qui quitte sa place, et ne s'applique pas seulement à ceux qui partent à la chasse ; de même, en (1e), le fait de se lever tard peut entraîner toutes sortes de mauvaises surprises ou conséquences, et non seulement celle de trouver la soupe froide. En revanche, l'hypo-hyperonymie n'est pas observable dans les exemples (1a-c), à sens littéral.

## 1.2. Constructions en *on*

Le pronom *on* apparaît dans de nombreux proverbes :

- (2a) On revient toujours à ses premières amours.
- (2b) On n'est jamais aussi bien servi que par soi-même.
- (2c) On n'attrape pas les mouches avec du vinaigre.
- (2d) L'on ne peut cacher aiguille en sac.

Cela ne doit pas nous surprendre. En effet, la définition dans Bonnard (1981 : 176) au sujet de ce pronom est très éclairante car, dans le discours, il satisfait à la référence humaine et au sens non-événementiel :

*Ce pronom indéfini a pris place dans le système des pronoms personnels pour plusieurs raisons dont une est qu'il désigne toujours des personnes, étant issu du nom homme (au cas sujet de l'ancien français) ; cette origine explique qu'il soit quelquefois précédé de l'article éliidé (l'on) dans la langue littéraire, en début de phrase ou par euphonie [...]. Il a le sens réel indéfini et compte normalement pour un singulier, que son sens soit particulier (On a téléphoné chez-moi par erreur) ou général (Quand on est grande, on évite les talons hauts).*

Dans les langues romanes autres que le français, plusieurs mécanismes existent pour l'expression du sujet indéfini (troisième personne du singulier à la forme réfléchie, troisième personne du pluriel, première personne du pluriel, deuxième personne du singulier et du pluriel). Ces tournures sont équivalentes de *on* dans les énoncés déclaratifs parémiques ou non, y compris en provençal, qui compte également *on* (écrit aussi *òm* et *l'on*). Ceci explique la consécration du *on* du français dans les proverbes à référent humain indéfini<sup>4</sup>, mais pas en provençal. C'est ce que montrent les traductions suivantes :

(2e)

*On* ne peut pas être à la fois au four et au moulin

No se puede repicar y estar/andar en la procesión (esp. : 3<sup>e</sup> pers. sing. forme réfléchie)

Non *si* può cantare e portar la croce (it. : 3<sup>e</sup> pers. sing. forme réfléchie)

Poudès pas èstre au four amai au moulin (prov. : 2<sup>e</sup> pers. pluriel)

(2f)

*On* connaît les gens à leurs œuvres

Obras son amores, que no buenas razones (esp. : absence de pronom)

Dove ci vogliono i fatti, le parole non bastano (it. : 1<sup>re</sup> pers. pluriel)

L'obro mostro l'oubrié (prov. : absence de pronom)

Pour déceler le sens implicatif des proverbes en *on*, on s'aperçoit qu'il faut réaliser des reformulations afin de restituer la relation de cause-conséquence en particulier dans les énoncés parémiques formés d'une seule proposition. Les exemples (2a-b) requièrent plus de contorsions pour aboutir aux schémas implicatifs que les exemples (2c-f). En effet, dans (2e), de la situation d'être au four il s'ensuit, logiquement, la conséquence de ne pas pouvoir être à la fois ailleurs, au moulin en l'occurrence. On y parvient, néanmoins, en (2a-b), la restitution des éléments informatifs sous-jacents dans le discours étant naturelle ; ce qui nous amène à comprendre « dans la situation d'avoir aimé quelqu'un, il est rare qu'on n'y revienne pas » et « dans la situation de vouloir obtenir quelque chose, le mieux c'est de s'en occuper soi-même ».

Quant au sens hypo-hyperonymique, étant donné que seuls les lexèmes sont concernés, s'il y en a un, il se dégagera du proverbe tout entier, lorsqu'il est métaphorique, comme (2c) puisque le référent de « mouche » est valable pour « tous les êtres vivants qu'on ne conquiert pas en leur proposant des choses qu'ils n'aiment pas » (« choses qu'ils n'aiment pas » étant, pour tout être vivant, l'hypéronyme de « vinaigre » pour les mouches). En revanche, dans (2a-b), il n'est ni nécessaire ni possible de faire cette abstraction car leur sens est compositionnel.

#### Bilan :

1) **Généricité.** Les pronoms *qui* et *on*, porteurs d'un sens indéfini, à référent toujours humain, aptes à englober la totalité des hommes (avec antécédent - *celui qui* - ou sans), abondent dans les proverbes et assurent l'expression d'une vérité générale.

2) Quant au **sens implicatif** des proverbes en *qui*, il est constant grâce à la construction binaire formée de deux propositions liées par subordination. Dans les proverbes en *on*, il n'est pas toujours aisé de trouver une relation de cause à effet entre les deux parties du proverbe, et pour cause : la formulation introduite par *on* correspond à une phrase simple et, pour qu'une quelconque implication puisse se produire, il faut, comme dans (2f), qu'il y ait dans l'énoncé la possibilité d'une alternance, d'un choix entre deux phrases coordonnées (ici par « et ») ou subordonnées. Or, des reformulations permettent la compréhension d'un schéma implicatif.

3) **Hypo/hyperonymie**. Si le sens conventionnel codé du proverbe coïncide avec celui construit par la lettre du proverbe, c'est-à-dire, quand le proverbe est littéral, la montée abstractive de type hypo/hyperonymique n'existe pas (2a-b). En revanche, les proverbes dits métaphoriques (2c-f) et (1d-e) cumulent un sens littéral et un sens formulaire codé ; ainsi, l'interprétation standard (« rater des occasions quand on se lève tard ») n'exclut pas l'interprétation à la lettre (« trouver la soupe froide pour le même motif de ne pas se lever de bonne heure »). Dans ce type de proverbes, c'est plutôt le sens conventionnel qui assure la dimension hyperonymique de la phrase.

En conclusion, *qui* et *on* favorisent tous deux la lecture générique. Les propriétés syntaxiques de *qui* introduisant la subordonnée relative dite substantive contribuent à donner le sens implicatif au proverbe, celles de *on* aussi, mais avec davantage de reformulations. Enfin, uniquement dans les proverbes métaphoriques, l'hypothèse hypo/hypéronymique apparaît directement liée au sens codé des proverbes.

#### *Structuration informative des constructions pronominales*

	Généricité	Schéma implicatif	Hypo-hyperonymie
<i>Qui</i>	+	+	-
<i>On</i>	+	+ au sens de Kleiber (2000) - au sens de Milner (1978)	-
Proverbe métaphorique en <i>qui</i> / en <i>on</i>	+	-	+

## 2. Sur la structuration informative des constructions nominales

Quant aux structures nominales qui explicitent l'humain, une distinction est à faire entre celles qui sont élaborées avec les substantifs *homme* et *femme* et celles qui le sont avec les parties du corps. Ces dernières ont recours à des figures de style

rendant le sens du proverbe opaque, tandis que les premières se prêtent davantage à une compréhension transparente.

Rappelons les propriétés sémantiques phare des proverbes : ils répondent 1) à un schéma implicatif, 2) à un phénomène d'hypo-hyperonymie et 3) ce sont des phrases génériques et non épisodiques qui renvoient « à un certain état de choses général, habituel ou courant » (Kuroda, 1973 : 88). Les proverbes en tant que phrases génériques expriment ainsi des régularités structurantes et non des assertions sur des faits particuliers (Kleiber 1989 : 242). Est-ce que les phrases parémiques qui portent directement sur les hommes présentent ces propriétés ?

À propos du sens hyperonymique, si le support de la phrase est *homme / femme*, étant donné que ces lexèmes sont déjà des hypéronymes de l'espèce humaine, la montée abstractive hypo-hypéronymique n'est pas présente dans ces formulations<sup>5</sup>.

Pour ce qui est du schéma implicatif, ceci est avéré dans les constructions suivantes :

- (3a) L'homme est à se pourvoir, et la femme à se garder.
- (3b) L'homme c'est le feu, la femme l'étaupe, le diable le soufflet.
- (3c) L'homme cherche, la femme récuse.
- (3d) L'homme commande et la femme en fait à sa tête.
- (3e) La femme se plie et l'homme se brise.
- (3f) L'homme se marie quand il veut et la femme seulement quand elle trouve.

En effet, les constructions des énoncés supra en deux parties facilitent l'inférence implicative, au sens de Kleiber (2000) : « si un homme est engagé dans une telle ou telle situation (état, processus), alors il s'ensuit telle ou telle situation » et - à l'aide de quelques reformulations - au sens de Milner (1978) : « la première partie [du proverbe] met en avant un ou des hommes dans telle ou telle circonstance et la deuxième partie est présentée comme étant une conséquence de la première ».

En revanche, les formulations suivantes, du fait de leur structure syntaxique simple, posent des problèmes dans l'établissement du lien cause - conséquence :

- (4a) L'homme est un loup pour l'homme.
- (4b) La femme est faite de la bourse de l'homme.
- (4c) La femme est la malette de l'homme.
- (4d) La femme est le savon de l'homme.

Pourtant Kleiber (2000 : 52), qui s'adonne à la recherche du sens du proverbe, affirme qu'aussi bien les phrases génériques standard (*Les hommes sont mortels*) que les proverbes qui ne sont pas implicatifs (*L'argent ne fait pas le bonheur*,

*Un âne gratte l'autre*) donnent lieu à une inférence implicative ou à *un effet de sens implicatif*. Pour nous, le pivot implicatif ne se trouve pas présent dans ces constructions à prédicats statifs.

Quant à leur capacité à véhiculer une généralité, dès l'acceptation du non-fiquement des proverbes, il y a lieu d'étudier la part des constituants du proverbe dans l'expression de la généralité, à l'instar des phrases génériques : d'après Anscombe (2001 : 62), les proverbes font partie des phrases génériques, qui sont non-événementielles, dénotent des propriétés (généralement vraies), possèdent un syntagme sujet générique, habituellement de la forme *Les N (Les singes mangent des bananes, les triangles sont des figures géométriques)*.

Pour les parémiologues en général, les proverbes ne relèveraient que des phrases génériques *typifiantes a priori*. Elles présenteraient donc une propriété comme typique d'une classe. Pour ce type de phrases (Anscombe 2002 : 16-17) assoit les propriétés de pouvoir admettre des exceptions, sans perdre leur généralité (*Les canards volent, mais celui-ci ne vole pas*), et de pouvoir se combiner avec des expressions adverbiales comme *généralement, normalement (En général, les canards volent)*.

Or, les proverbes sont utilisés dans le discours comme une vérité irréfutable et, de ce fait, ils acquièrent la propriété de ne pas admettre d'exceptions, tout comme les phrases génériques *a priori analytiques* (Anscombe, 2002 : 16). Qui plus est, les phrases *a priori analytiques* explicitent le concept étudié (Anscombe, 2001 : 62) et, enfin, elles permettent des syllogismes logiquement valides (*Les chimpanzés sont des singes - Cheetah est un chimpanzé - (Donc) Cheetah est un singe*) (Anscombe, 2002 : 16).

Ces trois propriétés rapprochent les exemples (4) des phrases génériques *a priori analytiques* plutôt que des phrases *typifiantes a priori*. D'après cet ensemble on peut affirmer que les proverbes empruntent ces formulations (*Le SN est*) aux phrases génériques pour asseoir leur valeur de vérité générale.

Nous défendons donc que le sens standard de beaucoup proverbes se dégage, en grande partie, du sens grammatical des unités qui le composent et lui donnent forme. C'est pourquoi, nous nous interrogeons ici sur la structuration informative de l'ensemble des proverbes qui font directement allusion à l'homme, par l'intermédiaire des pronoms et des SN.

Cet ensemble de parémies (4a-d) sans schéma implicatif au sens de Milner (1978) sont donc formulées comme les phrases génériques analytiques avec *Le SN*. Pour asseoir toute hypothèse il faudra rapprocher ce sous-ensemble des autres proverbes

dont le SN, jouant également le rôle de support d'information, reçoit d'autres déterminations.

En effet, parmi l'ensemble des déterminants susceptibles d'introduire dans le discours un référent générique, les articles définis et indéfinis sont supérieurs aux adjectifs indéfinis *tout, n'importe lequel*<sup>6</sup>. Nous mettrons en rapport les proverbes et les déterminants autour de la notion de généricité, car les articles indéfinis et indéfinis peuvent avoir des emplois génériques, en plus de leurs emplois spécifiques, c'est-à-dire, ils peuvent concerner l'ensemble d'une classe d'individus<sup>7</sup>.

Si nous rapprochons les énoncés non proverbiaux des énoncés proverbiaux avec *homme* ou *femme* on constate que l'usage des déterminants est commun aux phrases génériques analytiques (cf. supra) qui, exprimant une propriété du sujet, sont appelées par Gary-Prieur (2011 : 31) *phrases à prédicats non spécifiantes* (*Le chat est un petit mammifère carnivore*). Galmiche (1985 : 15), quant à lui, parle de *prédicats statifs* (*être mammifère, être affectueux*) ; ces prédicats expriment des états et, de ce fait, sont dépourvus d'une référence qui serait inscrite dans le temps et dans l'espace.

Nous nous intéresserons donc à ces énoncés proverbiaux comparables aux prédicats non spécifiantes car, dans les trois quarts de notre corpus, *homme* et *femme* sont introduits par un article, c'est-à-dire, sans archaïsme syntaxique au niveau de ce paradigme. Le plus fréquent est, de loin, l'article défini au singulier<sup>8</sup>. Dans l'autre quart des cas, ces substantifs apparaissent sans déterminant. D'ailleurs, à propos des abondantes structures avec *Le(s) SN*, l'article est largement plus utilisé au singulier qu'au pluriel<sup>9</sup>. Cette neutralisation entre le singulier et le pluriel s'explique justement par le fait que le SN support construit un objet général qui, par définition, n'a pas de pluriel.

## **2.1. Constructions proverbiales avec le SN déterminé à gauche : généricité et implication**

Dans les phrases génériques, la plupart du temps on emploie les formes singulières des articles défini et indéfini pour désigner l'ensemble des êtres dénotés. Suivant Gary-Prieur (2011 : 34), la nuance qui distingue les deux est la suivante : les emplois génériques de l'article indéfini singulier s'expliquent par le fait que l'élément quelconque auquel renvoie le SN introduit par *un* est alors considéré comme un exemplaire représentatif (« typique ») de toute sa classe. Introduit par *le/la*, le référent général est une abstraction de la totalité des objets ou individus de la classe référentielle. Cette distinction s'avère être la même dans nos parémies :

- (5a) *Un homme lâche* ne trouve jamais une jolie femme.
- (5b) *Un homme marié* ne doit servir qu'à sa femme.
- (5c) *Un homme qui file et une femme qui conduit les chevaux* composent un ménage ridicule.
  
- (6a) *L'homme* doit dresser sa femme dès la première miche de pain.
- (6b) *La femme* peut enrouler l'homme autour de son doigt.
- (6c) *L'homme* est indigne de l'être si de sa femme il n'est maître.
- (6d) *L'homme* est toujours un sot quand la femme en sait trop.

Comme nous pouvons le déduire des exemples précédents, *le* se suffit à lui-même pour poser l'être à propos duquel on va dire quelque chose (6a-d). En revanche, *un* introduit toujours dans nos proverbes un N qui est à, son tour, déterminé par une spécification presque toujours placée à droite. Ces derniers livrent un schéma implicatif clair ; ainsi, le cas (5a) véhicule le contenu implicatif suivant : « si un homme se trouve engagé dans la situation (dans le défaut) de la lâcheté, il s'ensuit qu'il ne trouvera pas une jolie femme ».

Par contraste, le sens implicatif des parémies avec *le* est facile à déceler à certaines conditions : 1) que le proverbe soit déontique - exprimant un ordre - (6a) ou épistémique - indiquant un constat - (6b-d) et 2) qu'il soit constitué de deux parties, notamment d'une subordination (6c-d).

## Bilan

En bref, l'implication est facile à trouver dans les dans les structures génériques typifiantes à priori - déontiques et épistémiques (5a-c) -. Les proverbes analytiques, avec des prédicats statifs, ont également un contenu implicatif lorsqu'ils sont composés de deux parties dont l'une subordonnée (6c-d). Par contraste, les proverbes génériquement analytiques avec des formulations simples (4a-d) n'ont pas une relation de cause-conséquence.

### 2.2. Constructions proverbiales avec le SN déterminé à droite : généricité et implication

Qu'en est-il des supports sans déterminant ? Car dans un quart des proverbes de notre corpus *homme* et *femme* apparaissent sans déterminant (*Homme de paille vaut femme d'or*). D'après la définition d'actualisation de Ch. Bally (1965, § 119) on fait passer le nom commun de la langue au plan du discours ou bien du virtuel au réel à l'aide des déterminants et le substantif dépourvu d'actualisateur aurait une interprétation uniquement virtuelle. Est-ce que l'article zéro<sup>10</sup> représenterait,

en quelque sorte, un refus d'actualisation et une intention de prendre une étendue au substantif afin de mieux généraliser son référent ? Les SN sans déterminant des proverbes - et c'est ce qui fait leur particularité - ne sont jamais au stade virtuel, mais complétés, à droite, *soit* par un adjectif qualificatif, *soit* par une proposition, *soit* par un complément nominal :

(7a) *Homme de paille* vaut femme d'or.

(7b) *Femme sans rime ni raison* chasse l'homme de sa maison.

(7b) *Femme qui siffle, homme qui tâte les poules, poule qui chante le coq* c'est trois bêtes de trop.

L'articulation implicative apparaît clairement dans ces proverbes. En effet, le support se voit restreindre son extension (seuls *les hommes de pailles*, seulement *les femmes sans rime ni raison* et [*celles*] *qui sifflent*), ce qui assure et garantit le schéma sémantique implicatif. Il en est de même lorsque le SN support est introduit par *un*, comme dans (5 a-c). *Homme* passe de la langue au discours actualisé à droite, c'est-à-dire, engagé dans telle ou telle circonstance, procès, état. C'est cette détermination qui en fait la référence.

## Bilan

Au vu des constructions précédentes, on peut établir deux façons de transmettre le contenu non-événementiel ou générique dans ces lois de sagesse :

- a) avec, comme support, un SN précédé de *le* à gauche à ils ont une formulation analytique (cf. exemples 4a-c) ;
- b) sans déterminant (ou avec *un*) le SN est déterminé à droite par une relative ou un adjectif nominal à ces parémies (cf. exemples 5a-c, 7a-c) ont un contenu implicatif évident car le SN ou première partie met en avant un ou des hommes dans telle ou telle circonstance et la deuxième partie est présentée comme étant une conséquence de la première<sup>11</sup>.

Il se dégage que, dans les proverbes analytiques, *un* perd - ou n'a pas encore acquis en diachronie - la capacité de généralisation qu'il possède, avec les noms concrets, dans les énoncés non proverbiaux, car aucun d'entre eux n'a comme support *homme* et *femme* sans déterminant, tandis que *l'homme*, *la femme* sont aptes à poser un référent englobant la totalité des êtres de leur classe. De plus, à côté de *le* on trouve des proverbes avec *les*, avec sa valeur d'extension maximale de la classe (*Les femmes ont les cheveux longs mais les idées courtes*), alors que le pluriel de *un* est inexistant dans ces formulations.

On peut affirmer aussi que (*un*) *N Adj* montre la compatibilité du complément à droite qui restreint le référent en plaçant *homme* dans telle ou telle situation pour

satisfaire à l'inférence implicative ; mais comme le référent est déjà déterminé, *un* n'est pas nécessaire, d'où l'abondance de structures *N (homme) Adj* sans déterminant par rapport à *Un N (homme) Adj*. Dans les proverbes, *un* n'est donc que facultatif.

*Généricité et implication dans les proverbes nominaux (homme/femme)*

Formulation	Typologie	Implication
Le N + SV statif	Proverbes analytiques a priori (4)	-
Le N + SV0 statif + SV1	Proverbes analytiques a priori (6c-d)	+
(Un) N Adj + SV	Proverbes typifiants a priori (5), (7)	+
Le N + SV	Proverbes typifiants a priori (3), (6a-b)	+

## Conclusions

Au vu des résultats obtenus suite à l'analyse de notre corpus de proverbes dont la dénotation de l'humain est explicite, nous sommes partisane d'établir des classes des proverbes en fonction de la façon dont leurs constituants véhiculent le sens, autrement dit, en reliant telle ou telle structure syntaxique à telle ou telle structure informative.

Les propriétés consensuellement acceptées par la communauté des parémiologues comme faisant partie des proverbes : généralité, schéma implicatif, montée hypo-hyperonymique, ne sont pas continuellement présentes dans notre corpus. Au niveau des proverbes pronominaux :

- *Qui* et *on* favorisent tous deux la lecture générale.
- Les propriétés syntaxiques de *qui* contribuent à donner le sens implicatif au proverbe, du fait de la construction binaire avec *qui* ; celles de *on* plus difficilement, à cause de la syntaxe simple de ces structures. Il convient, en effet, de restituer le support (cf. exemple 2a).
- *Qui* et *on* ne sont pas concernés par l'opération mentale hypo-hyperonymique. Cette opération se dégage de l'ensemble du sens conventionnel des proverbes métaphoriques.
- On peut constater également que, malgré l'emploi parfois archaïsant du pronom *qui*, à cause de l'absence d'antécédent, sa valeur dans l'énoncé parémique est identique à celle qu'il a dans le discours assertif.

Quant aux proverbes introduits par des SN avec *homme / femme*, on constate que :

- L'hypo-hypéronymie n'est pas présente, du fait que les lexèmes de N sont déjà des hypéronymes<sup>12</sup>. Les structures binaires (3a-f) facilitent l'inférence implicative, au sens de Kleiber (2000) et, moins aisément, au sens de Milner (1978). En revanche, le contenu propositionnel des formulations (4a-d) (structures syntaxiques simples) se laissent difficilement réduire au lien cause - conséquence.
- Quant à l'expression de la généralité, l'ensemble (4a-d) se rapproche des phrases génériques *a priori analytiques* plutôt que des génériques *typifiantes a priori*, notion plus en adéquation avec l'ensemble (3a-f). En effet, les exemples (4) explicitent le concept étudié sans admettre d'exception, alors que les occurrences (3) présentent une propriété comme typique d'une classe.
- Les arguments nominaux apparaissent plus fréquemment déterminés que sans déterminant ; ces déterminants sont aptes à proposer une lecture générique. Ceux qui n'ont pas d'actualisateur, sont déterminés par un adjectif adjectival à droite du N. Le SN support de la construction, est donc actualisé par deux procédés qui s'excluent : a) à gauche par le déterminant généralisant *le*, b) à droite par une relative ou par un adjectif nominal - avec ou sans *un* - à gauche. Cette propriété est commune quel que soit le référent (humain ou pas). Autrement dit, *N* qui va servir de support ne passe pas de la langue au discours indéterminé : soit par *Le N* avec valeur de généralité, soit par *(Un) N Adj*, comme un exemplaire représentatif de la classe, à l'instar de ce qui se passe dans les énoncés déclaratifs non parémiqes.

De ce fait, on peut établir deux types de proverbes : analytiques et typifiants.

- a) Sont typifiants a priori les proverbes de forme *(Un) N Adj* (5), (7) et le groupe *Le N* déontique et épistémique (3) et (6a-b). En tant que tels, ils présentent une propriété comme typique de la classe des hommes et/ou des femmes. Ils satisfont aux propriétés sémantiques de l'implication. En revanche, les lexèmes de N (*homme* et *femme*), étant déjà des hyperonymes, n'ont pas de montée abstraite hypo-hyperonymique. La généralité est portée par le proverbe en entier, pas par le N.
- b) Au sein des proverbes analytiques a priori (*Le N + V être*), dont la structure syntaxique est identique aux phrases génériques (à prédicats non spécifiants ou statifs), on peut établir deux classes en fonction du mode de transmission du sens :
  - syntaxiquement complexes, comme (6c-d), avec des prédicats statifs, porteurs d'une relation de cause-conséquence ;

- syntaxiquement simples, comme (4a-d), dépourvus, eux, de contenu implicatif.

En bref, propriétés formelles (construction binaire, rimes, allitération, figures de style, traits archaïsants) et propriétés sémantiques (généricité, implication, hyperonymie) sont à relier aux structures syntaxiques récurrentes de chaque type de proverbe pour déterminer comment se construit la structure informative et le sens conventionnel de chaque ensemble de proverbes syntaxiquement différents.

## Bibliographie

- Anscombe, J.C., Darbord, B., Oddo, A. 2012. *La parole exemplaire : Introduction à une étude linguistique des proverbes*. Paris : Armand Colin.
- Anscombe, J-C. 2003. « Les proverbes sont-ils des expressions figées ? ». *Cahiers de lexicologie*, n° 82 (1), p. 159-173.
- Anscombe, J.C. 2002. « La nuit, certains chats sont gris, ou la généricité sans syntagme générique ». *Linx*, n° 47, p. 13-30. [En ligne] : <http://linx.revues.org/558>. [consulté le 30 septembre 2016].
- Bally, Ch. 1932/1965. *Linguistique générale et linguistique française*. Berne : A. Francke S.A.
- Bonnard, H. 1981. *Code du français courant*. Paris : Magnard.
- Connena, M. 2000. « Structure syntaxique des proverbes français et italiens ». *Langages*, Vol. 34, n° 139, p. 27-38.
- Galmiche, M. 1985. « Phrases, syntagmes et articles génériques ». *Langages*, n° 85, p. 2-39.
- Gary-Prieur, M.N. 2011. *Les déterminants du français*. Paris : Ophrys.
- Gomez-Jordana Ferary, S. 2012. *Le proverbe : vers une définition linguistique. Étude sémantique des proverbes français et espagnols contemporains*. Paris : L'Harmattan.
- Gouvard, J.M. 1996. « Les formes proverbiales », *Langue française*, Vol. 110, n° 1, p. 48-63.
- Grevisse, M. 2007. *Le bon usage*. Bruxelles : De Boeck [Louvain-la-Neuve], Duculot.
- Gros, G. 1996. *Les expressions figées en français*. Paris : Ophrys.
- Kleiber, G. 2000. « Sur le sens des proverbes », *Langages*, vol. 34, n° 139, p. 39-58. [En ligne] : [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2000\\_num\\_34\\_139\\_2379](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2000_num_34_139_2379). [consulté le 30 septembre 2016].
- Kleiber, G. 2010. « Proverbes : transparence et opacité ». *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, vol. 55, n° 1, p. 136-146. [En ligne] : <https://www.erudit.org/revue/meta/2010/v55/n1/039608ar.pdf>. [consulté le 30 septembre 2016].
- Kuroda, S.Y. 1973. « Le jugement catégorique et le jugement thétique : exemples tirés de la syntaxe japonaise ». *Langages*, n° 30, p. 81-110.
- Maloux, M. 2001. *Dictionnaire de proverbes, sentences et maximes*. Paris : Larousse.
- Milner, J.C. 1978. *De la syntaxe à l'interprétation*. Paris : Seuil.
- Montreynaud, F., Pierron, A., Suzzoni F. 1989. *Dictionnaire de proverbes et dictons*. Paris : Le Robert. (Préface A. Rey).
- Palma, S. 2007. *Les éléments figés de la langue : étude comparative français-espagnol*. Paris : L'Harmattan.
- Perrin L. 2000. « Remarques sur la dimension générique et sur la dimension dénominate des proverbes ». *Langages*, Vol. 34, n° 139, p. 69-80. [En ligne] : [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2000\\_num\\_34\\_139\\_2381](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2000_num_34_139_2381). [consulté le 30 septembre 2016].

Riegel, M. 1983. *Langue française*, n° 57.

En ligne] : [http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1983\\_num\\_57\\_1\\_5153](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1983_num_57_1_5153). [consulté le 30 septembre 2016].

Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R. 1994-2004. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Riegel, M. 1987. « “Qui dort dîne” ou le pivot implicatif dans les énoncés parémiques ». Riegel M. et I. Tamba (éds). *L’implication dans les langues naturelles et dans les langages artificiels*. Paris : Klincksieck : 85-99.

Sevilla Muñoz, J., Cantera Ortiz de Urbina, J. 2001. *1001 refranes españoles con su correspondencia en alemán, arabe, francés, inglés, italiano, polaco, provençal y ruso*. Madrid : Ediciones Internacionales Universitarias.

Tamba, I. 2000. « Le sens métaphorique argumentatif des proverbes ». *Cahiers de praxématique*, n° 35, Montpellier : Pulm, p. 39-57.

Tamba, I. 2011. « Sens figé : idiomes et proverbes ». *Le figement linguistique, la parole entravée*. Textes réunis par J.C. Anscombe et S. Mejri. Paris/Genève : Honoré Champion, p. 109-126.

Touratier, Ch. 2010. *La sémantique*. Paris : Armand Colin.

Wilmet, M. 1983, « Les déterminants du nom en français. Essai de synthèse ». *Langue française*, Vol. 57, n° 1, p. 15-33.

#### Ressources en ligne :

<http://environnement.ecole.free.fr/proverbes-dictons-homme-femme.htm>. [consulté le 30 septembre 2016].

#### Notes

1. D’après Kleiber (2000 : 45), le trait « humain » s’avère une condition sémantique à laquelle doit satisfaire un énoncé parémique pour pouvoir constituer un proverbe.

2. Les parties du corps sont aussi, par métonymie, une explicitation de l’humain. Afin de restreindre notre corpus, elles ne seront pas prises en compte dans la présente étude.

3. Les séquences impersonnelles de type *on doit* et *il faut* ont souvent un référent humain, mais elles demandent une étude à part.

4. Les autres mécanismes sont rares : nous avons trouvé un seul cas à la deuxième personne du singulier à la place de *on* : *Si tu aimes le miel, ne crains pas les abeilles*.

5. En revanche, avec tout autre substantif concret qui fait référence à un métier, à un animal, etc., il y a bien une montée abstractive hypo-hyperonymique : *Les cordonniers sont toujours les plus mal chaussés, Les chiens ne font pas des chats*.

6. Les SN des énoncés parémiques sont actualisés avec des déterminants susceptibles d’avoir une valeur générique ; de ce fait, on ne trouve pas de démonstratif. Les déterminants à référent événementiel sont en dépendance d’un SN avec *un* : *C’est à sa première niche de pain qu’un homme doit dresser sa femme, Celui qui écoute sa femme puis son curé puis son médecin est un homme foutu*. On trouve, d’ailleurs, quelques déterminants indéfinis, avec la même valeur que dans les propositions assertives : *La nuit, tous les chats sont gris, Toute la pluie n’enlève pas la force d’un piment, Chacun sait où son soulier le blesse, Tout âne qui tombe et qui se relève n’est pas une rosse, Nul ne peut servir deux maîtres*. D’après Gary-Prieur (2011 : 98-107), chaque et *tout* ont une référence distributive ; le premier individualise les éléments d’un ensemble tandis que *tout* en fait une indifférenciation. Quant à *nul*, il nie l’existence d’un individu.

7. Riegel, Pellat et Rioul (2004 : 154) ajoutent : « Le sens générique peut être mis en évidence par le test de la dislocation avec reprise par *ça* : *Le(s) chien(s), ça aboie. Le(s) roman(s), j’aime ça*. La reprise d’un GN spécifique se fait par le pronom personnel : *Le chien, il a encore*

*aboyé*. [...] Contrairement au singulier qui renvoie à l'objet typique désigné par le reste du GN (référence d'emblée homogène, voir Kleiber ; 1990), le pluriel générique de l'article défini invite à rechercher l'ensemble maximal des objets désignables par une telle expression. Cette opération de généralisation (la référence se constitue de façon hétérogène) débouche sur une généralité moins complète qu'avec le singulier ».

8. Sur un corpus de plus de 300 proverbes, nous n'en avons trouvé que trois où le SN est uniquement déterminé par *un*. Les voici : *Une femme peut changer un homme mais un homme ne changera pas une femme*, *Une femme peut emporter hors de la maison dans son tablier plus que son homme ne peut y amener avec un char à ridelles*, *Une femme peut faire sortir par la chatière ce qu'un homme ne pourrait faire entrer par la porte de la grange*.

9. Exemples au pluriel : *Les femmes rougissent d'entendre nommer ce qu'elles ne craignent aucunement à faire*, Montaigne, *Essais*, II, XVII, 1580 ; *Les femmes ne pardonnent jamais après avoir puni*, Mme de Girardin [Déphine Gay], *Lettres parisiennes*, 11 mai 1837.

10. Gary-Prieur (2011 : 43-44) exclut de son étude de l'article zéro les maximes et les proverbes à cause de deux raisons fondamentales : ce seraient des expressions figées et ils appartiennent à un stade ancien de la langue qui n'imposait pas l'emploi d'article. Mais pour nous cela ne fait pas obstacle à la considération de la forme des proverbes responsable de la transmission du sens car, d'une part, ils proviennent du monde entier et de périodes diverses (Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, période classique, <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle) et, d'autre part, leur figement n'est plus un critère d'actualité.

11. L'ordre linguistique de la cause et de la conséquence peut ne pas être fixe : *L'homme est indigne de l'être si de sa femme il n'est maître*.

12. Seulement si le SN est différent de *homme* et *femme*, il se produira une montée abstractive hypo-hyperonymique (*Les cordonniers sont toujours les plus mal chaussés*).



# Synergies Espagne n° 9 / 2016



Annexes





## Profils des auteurs



**Laura Pino Serrano** est enseignant-chercheur à la Faculté de Philologie de l'Université de Santiago de Compostela (groupe de recherche FRANCION). Ses recherches portent sur la grammaire française et son enseignement en classe de français langue étrangère, plus particulièrement sur la complémentation verbale et la structure de la phrase en français. Elle est également membre de la plateforme internationale GRAMM-R, ainsi que du réseau international GRAC (Grammaires et contextualisation).

**Carlos Valcárcel Riveiro** est enseignant-chercheur à la Faculté des Sciences de l'Éducation et du Sport de l'Université de Vigo (Galice, Espagne) et membre du groupe de recherche LITEX (Lingua e texto). Ses principales lignes de recherche concernent l'enseignement du français langue étrangère assisté par ordinateur et la complémentation nominale en français, ainsi que l'aménagement de l'acquisition des langues. Il est membre de la plateforme internationale GRAMM-R, ainsi que du réseau international GRAC (Grammaires et contextualisation).

**Ángel Narro** est diplômé en Philologie Classique et Philologie Française et docteur en Philologie Grecque. Ancien professeur de didactique de la langue et la littérature française à l'Universitat de València, il est actuellement professeur de langue et littérature grecque et membre de l'unité d'éducation multilingue de l'Universitat de València. Il a fait partie du groupe de recherche GRAC Espagne de 2014 à 2016. Il a fait des séjours de recherche à l'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna (Italie) et dans le centre de recherche Dumbarton Oaks à Washington D.C. (États-Unis). Il a également été professeur invité de l'Université de Memphis (États-Unis). Ses recherches se centrent principalement sur la langue et la littérature grecque chrétienne, l'hagiographie byzantine, la traduction et la réception de la littérature classique dans les littératures romanes.

**Rafael Guijarro García**, Docteur en Philologie Française (2003, Université de Granada, *Marguerite Duras (1958-1971): en busca de nuevas regiones narrativas*) est chargé de cours de Langue et de Linguistique Françaises à l'Université de Granada. Il a publié plusieurs articles sur l'énonciation dans le discours narratif de

Marguerite Duras dans des revues comme *Entretextos*, *Anales de Filología Francesa*, *Logosphère* et *Thélème*. Il a également publié plusieurs articles sur l'énonciation narrative et les temps verbaux français, les compléments du verbe et un livre de grammaire comparée espagnol / français (*Le thème grammatical espagnol-français III. Les subordinées circonstancielles*, Granada, Editorial Comares, 2008). Ses domaines de recherche sont la morphosyntaxe du français, la grammaire contrastive espagnol/français et l'analyse du discours narratif (linguistique énonciative, points de vue et temps verbaux).

**M<sup>a</sup> Carmen Molina Romero** est Professeur Titulaire de Langue et Littérature Françaises à l'Université de Grenade (Espagne) et directrice du Département de Philologie Française. Elle a réalisé des études de Philologie Française et de Traduction et Interprétation à l'Université de Grenade et de troisième cycle à l'Université de Tours et d'Orléans. Ses principaux intérêts de recherche portent sur les écrivains franco-espagnols du XX<sup>e</sup> siècle et le bilinguisme littéraire. Elle a publié notamment des travaux sur Agustín Gomez-Arcos, Jorge Semprun, Michel del Castillo Rodrigo de Zayas. Sa deuxième ligne de recherche se centre sur le FLE et la contextualisation de la grammaire française pour hispanophones. Elle est responsable du groupe Grac-Ibérique dépendant du Grac-Diltec (Université Paris III-Sorbonne Nouvelle).

**Lina Avendaño Anguita** enseigne au Département de Philologie Française à l'Université de Grenade (Espagne) depuis 1990. Elle est responsable des matières de Langue Française, Grammaire Contrastive, Phonétique et Phonologie Française. Elle mène des recherches en analyse du discours (polyphonie et perspective temporelle dans la littérature au féminin) au sein du groupe de recherche « Filología Francesa : Estudios lingüísticos y literarios » au Département de Philologie Française de l'Université Grenade (Espagne). Poursuivant des recherches en grammaire comparée (espagnol-français), elle s'intéresse aux modalités d'apprentissage d'une langue seconde au sein du groupe GRAC- Ibérique. Ses études les plus récentes portent sur les approches qui ont été faites dans l'usage des temps en contexte dans leur rapport à la communication et la place du sujet parlant.

Professeur titulaire de français langue étrangère dans l'enseignement secondaire de 2006 à 2011 puis au niveau universitaire, **Virginia Iglesias Pruvost** dispense actuellement des cours de langue, linguistique et littérature françaises au Département de Philologie française de l'Université de Granada (Espagne). Docteur en littérature francophone, ses recherches se centrent sur l'écriture de l'exil et la problématique de l'entre-deux présente chez les auteurs ayant émigré. Plus

récemment, dans le cadre du GRAC, elle étudie les problèmes d'apprentissage du français chez les élèves hispanophones en comparant le discours des grammaires du français éditées en Espagne depuis 1970, afin de vérifier si celles-ci répondent vraiment aux besoins spécifiques de ces apprenants.

**Irene Valdés Melguizo** est doctorante à l'Université de Granada (Espagne) sous la direction de Javier Suso López. Sa thèse est intitulée : *La morfología verbal en las gramáticas para enseñanza del francés para hispanófonos (siglos XVI-XX). Adaptación, contrastividad y contextualización*. Enseignante au Département de « Filología Francesa » de l'Université de Grenade, elle fait partie du groupe de recherche DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) et travaille plus précisément dans le cadre du projet du GRAC (Grammaire et Contexte) de l'Université Paris III- Sorbonne Nouvelle. Ses domaines de recherche sont l'enseignement du français langue étrangère en Espagne (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles), la méthodologie des langues et la morphologie verbale.

**Javier Suso López** est maître de conférences à l'Université de Granada. Il assure les cours d'histoire de la langue française, langue française, méthodologie de l'enseignement du français. Il est Coordinateur des Études Françaises et a été Coordinateur du Master de formation des professeurs de français du secondaire. Ses centres d'intérêt quant à la recherche sont axés sur l'histoire des idées linguistiques et l'histoire de l'enseignement du français. Il est Président de la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde (SIHFLES).

**Leire Ruiz de Zarobe** est Professeur Titulaire de Philologie Française à l'Université du Pays Basque en Espagne. Elle est auteur de nombreuses publications de linguistique française, spécialement dans les domaines de la pragmatique, de l'analyse du discours et de la didactique du Français Langue Étrangère telles que *La lectura en lengua extranjera* (2011), *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures* (2012) et *Enseñar hoy una lengua extranjera* (2013). Elle dirige aussi des projets de recherche dans ces domaines.

**Arrate Aldama Epelde** est professeur de langue française, de didactique et méthodologie du FLE et de traduction (français-basque ; français-espagnol) à l'université du Pays Basque. Elle est docteur en philologie française, spécialiste de pragmatique française et d'analyse du discours français. Ses axes de recherche portent sur la politesse linguistique et les stratégies linguistiques de politesse, le discours touristique d'Internet et la linguistique appliquée à l'enseignement de la langue française.

**Mercedes Banegas Saorín** est Maître de conférences en Linguistique hispanique à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. Ses recherches se situent dans le domaine de la morphosyntaxe et la sémantique du discours, ainsi que de la sociolinguistique. Membre du Conseil de rédaction de la revue *Estudios Románicos* de l'Université de Murcie, elle travaille aussi bien sur l'espagnol que le français, en approche contrastive, en perspective diachronique. Elle est membre du laboratoire Calhiste (EA 4343) de l'Université de Valenciennes et membre associé de l'Équipe d'Accueil (EA 4385) *Langues romanes* de l'Université de Paris VIII.

## Projet pour le n° 10, année 2017

### Musique, Théâtre et Didactique de la Langue-Culture Française

coordonné par Anna Corral Fulla (Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne)  
et Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

*En somme la manière de mimer et d'orchestrer la langue a autant d'importance que l'articulation des mots. Charles Bally.1931.*

*La crise du français. Notre langue maternelle à l'école.*

*Rôle de la mimique et de la musique. p. 47.*

Le numéro 10 de *Synergies Espagne* a pour but de mettre en perspective des démarches théoriques, pratiques et comparatives issues de l'intégration de deux grands domaines artistiques –la musique et le théâtre– dans les recherches et études francophones (didactiques, linguistiques, littéraires, traductologiques) et l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture françaises à tous les niveaux. La réflexion s'articulera, pour tous les milieux éducatifs concernés (Collèges, Lycées, Universités, Alliances françaises, Institut Français, Écoles Officielles de langues, Conservatoires, Écoles de Musique) autour des axes et thèmes suivants (liste non exhaustive) :

#### **Axe 1 : Didactique de la langue-culture française**

- Musique, théâtre et Histoire de la méthodologie du français
- Exploration didactique des pratiques théâtrales (atelier théâtre et jeux de rôle) et musicales (chansons, comptines, poèmes...)
- Le corps et la voix : musique, théâtre et méthode verbo-tonale en classe de français
- Le théâtre et la musique au service du développement des compétences communicatives
- Humour, musicalité, théâtre et enseignement du français
- La gestion de l'interculturalité dans les approches théâtrales en didactique du français

- Le facteur humain des pratiques théâtrales et musicales en classe de français : rôle de la composante affective et de la motivation, de la théâtralité de l'enseignant en langue vivante en particulier
- Le Français sur Objectifs Professionnels dans les domaines artistiques de la musique et du théâtre
- Musique, Théâtre et mémorisation
- Quels projets (réalisés, en cours ou à venir) didactiques inter/trans/pluridisciplinaires (cursus langagiers de natures musicale, théâtrale et linguistique, quel que soit le statut de la langue étudiée), en Espagne en particulier, pouvons-nous précisément mettre en relief ?

#### **Axe 2 : Musique, théâtre et littératures francophones**

- Musique, théâtre et littérature francophone
- Quels sont les rôles et l'influence des cours universitaires de littérature française sur la formation théâtrale des futurs professeurs de français ?
- La représentation théâtrale en classe de français : quels auteurs dramatiques et en fonction de quels objectifs ?

#### **Axe 3 : Musique, théâtre, traduction et interprétation**

- Le théâtre et la théâtralité en traductologie, traduction, médiation et interprétation
- Comment traduire l'expressivité théâtrale et musicale ?
- L'interprète en situation professionnelle est-il un bon acteur ?

#### **Axe 4 Musique, Théâtre et approches linguistiques**

- La musique de la langue : tous les éléments qui composent la musique font-ils partie également de la dimension orale d'une langue ? Si l'on parle à juste titre de rythme, intensité et mélodie du langage articulé, pourrions-nous affirmer de même que chaque langue possède un ton, un timbre ou un débit qui lui est propre ?
- Terminologie du théâtre, de la musique et rôle des langues de spécialité dans ces domaines
- L'analyse de la théâtralité et de la musicalité des discours didactiques des professeurs de musique, de théâtre et de langue française.

#### **Axe 5 : Didactique comparée**

- Comparaisons des théories et pratiques enseignantes en langue, musique et théâtre
- Apports des pédagogies musicales et théâtrales à l'enseignement-apprentissage du français

- Apports de l'enseignement-apprentissage des langues aux pédagogies musicales et théâtrales
- Neuropédagogie et enseignements-apprentissages langagiers
- La formation des acteurs et des interprètes dans le cadre de la musique classique se fonde sur les techniques d'exécution et l'expression artistique. Cette pédagogie de la pratique théâtrale et musicale, pourrait-elle être appliquée en classe de français (mémorisation, écoute attentive, vitesse d'élocution, techniques de « diction », expression des sentiments ou d'états, etc.) ?
- Un acteur ou un interprète de musique classique ne doit jamais paraître en public sans maîtriser à la perfection son texte ou sa partition, d'où il s'ensuit une déchéance du concept d' « improvisation » ou de ce qu'on entend par « naturel », même si le résultat final (la pièce de théâtre et le concert) peut faire croire à une production spontanée sans aucun artifice. Cette évidence peut remettre en cause le lieu commun selon lequel la production orale en une langue étrangère devient plus « authentique » lorsque celle-ci est réalisée de façon spontanée. Mais en quoi un élève en cours d'apprentissage pourrait-il se produire sans une réflexion préalable à la production de son discours ? Faudrait-il donc systématiser d'avantage les tâches d'expression orale en cours de langue française ?
- Un enseignant, un apprenant est-il toujours ou de plus en plus un acteur dans une classe et en situation d'enseignement-apprentissage ?



## Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.espagne@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

**7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

**8** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

**9** La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

**10** L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

**11** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

**12** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

**13** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

**14** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

**15** Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

**16** La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

**17** Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

**18** Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

**19** Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

**20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

**22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

**23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

**24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

**25** Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com). Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.





**Synergies Espagne, n° 9/2016**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec  
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur:** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents:** Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

**PUBLICATIONS DU GERFLINT**

ISNI : 0000 0001 1956 5800

**Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT**

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

**Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT**

**Direction du Pôle éditorial :** Sophie Aubin

**Webmestre :** Thierry Lebeau

**Site:** <http://www.gerflint.fr>

**Contact:** [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

**Synergies Espagne, n° 9/2016**

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM3E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en décembre 2016 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS  
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Ce numéro est consacré à l'étude des formes observables de contextualisation de la grammaire du français dans des ouvrages de grammaire française ou de français langue étrangère (manuels, matériel divers) édités en Espagne, ou celles mises en relief par les professeurs eux-mêmes au cours de leur pratique enseignante. L'objectif est de rendre compte, d'un côté, des phénomènes d'« adaptation » de la grammaire française d'une manière spécifique (dans un pays, par rapport à la langue des apprenants), et, de l'autre, des descriptions elles-mêmes qui marquent un « écart » par rapport aux grammaires de référence du français éditées en France, de langue maternelle ou de langue étrangère, de les identifier, de les décrire, de les typologiser et d'y réfléchir dans le but final de constituer une grammaire française pour hispanophones.