

BUREAU
POUR
L'ENSEIGNEMENT
DE LA
LANGUE
ET DE LA
CIVILISATION
FRANCAISES
A L'ETRANGER

PROPOSITIONS D'OUTILS POUR UNE GRAMMAIRE
DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

—

LINGUISTIQUE EN METHODOLOGIE

—

1973 - André LAMY

THE HISTORY OF THE UNITED STATES

BY CHARLES A. BEAN

—

THE HISTORY OF THE UNITED STATES

—

1

BUREAU
POUR
L'ENSEIGNEMENT
DE LA
LANGUE
ET DE LA
CIVILISATION
FRANCAISES
A L'ETRANGER

PROPOSITIONS D'OUTILS POUR UNE GRAMMAIRE
DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

LINGUISTIQUE EN METHODOLOGIE

Les développements principaux :

- 1 - Introduction : délimitation du champ d'application.
- 2 - Corpus ? Choix introspectif ?
- 3 - Acceptabilité.
- 4 - 1 - Phrase et énoncé.
- 4 - 2 - Contexte et situation.
- 4 - 3 - Mise en action du message.
- 4 - 5 - 1 - Contexte et acceptabilité.
- 4 - 5 - 2 - Acceptabilité de l'énoncé en fonction de la situation. Niveaux de langue.
- 4 - 5 - 3 - Acceptabilité de l'énoncé en fonction de la mise en action du message.
- 5 - Manipulations.
- 5 - 1 - Permutations.
- 5 - 2 - Additions.
- 5 - 3 - Soustractions.
- 5 - 4 - Commutations.
- 5 - 5 - "Transformations" au niveau du discours.
Considérations théoriques.
- 5 - 5 - 1
à - Inventaire des "transformations".
- 5 - 5 - 5
- 5 - 5 - 6 - Intérêt des transformations ainsi conçues.
- 5 - 6 - La paraphrase.
- 6 - Réajustements. Ordre d'emploi des outils proposés.
- 6 - 2 - Réajustements au niveau des "erreurs" commises par les élèves.
- 7 - Comparaisons. Regroupements.
- 8 - Le sens.
- 9 - Vers une grammaire explicite ? Pourquoi ?
- 9 - 2 - 3 - Pour une pédagogie de la faute ?
- 9 - 3 - La règle ?
- 10 - Conclusion.: Deux directions principales.: Bien distinguer les différentes étapes.
- Annexe - Exemples de manipulations simples.

• Introduction	1
• Financial Summary	2
• Operations Summary	3
• Personnel Summary	4
• Physical Plant Summary	5
• Research and Development Summary	6
• Marketing Summary	7
• Administration Summary	8
• Financial Statements	9
• Balance Sheet	10
• Income Statement	11
• Statement of Retained Earnings	12
• Statement of Cash Flows	13
• Notes to Financial Statements	14
• Management Discussion and Analysis	15
• Risk Factors	16
• Environmental and Social Information	17
• Board of Directors	18
• Officers and Directors	19
• Executive Compensation	20
• Shareholder Information	21
• Corporate Governance	22
• Contact Information	23

1. Introduction :

Tel qu'il est, ce travail s'adresse à des enseignants. Il s'agit, à partir de la linguistique et de la grammaire contemporaines et en tenant compte, quand ils sont utiles, d'apports plus anciens comme ceux de F. Brunot par exemple, de choisir des éléments opératoires pour des situations d'enseignement qui seront précisées à la fin de ce travail.

Ces éléments que nous appellerons outils devront être à même de permettre, sans une longue formation préalable, la description d'un certain nombre de difficultés grammaticales prévisibles ou rencontrées dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Description, et parfois explication, auront pour objet les "activités de parole", c'est-à-dire ce qui est exprimé oralement ou par écrit, et également des éléments considérés comme "non linguistique" qui s'ajoutent à l'expression.

Pour décrire et expliquer, on utilisera les manipulations et l'observation, sans perdre de vue qu'elles doivent d'abord nous servir à faciliter la production d'énoncés acceptables.

1.1 Il est évident que nous/^{nous} imposons certaines limites. Nous indiquons celles qui nous semblent essentielles::

1.1.1 Méthode rapidement accessible :

Il s'agit bien d'une méthode d'investigation qui se veut accessible sans une formation préalable. C'est dire notamment, nous nous adressons ici aux spécialistes, qu'on n'a pas besoin du type de formalisation complexe qui permet de passer de structures profondes à des structures superficielles. On remplacera la formalisation par des procédés de paraphrases, le plus souvent en rapport avec une certaine "intuition des structures profondes". De même nous n'utiliserons pas d'"arbres", dans la mesure où, s'ils sont commodes au même titre et peut-être plus que d'autres procédés pour présenter bon nombre d'éléments simples de la langue, ils sont, nous semble-t-il, d'un maniement très difficile, voire impossible dès qu'on aborde des constructions d'une certaine complexité.

Cela ne signifie nullement que nous proposons une méthode restrictive afin d'être simple (ce qui reviendrait à être simpliste). Nous tenons grand compte des apports de la linguistique contemporaine. Mais nous choisissons et adaptons nos outils en fonction des objectifs que nous essayons de circonscrire dans cette introduction. Une grammaire pédagogique n'a pas à s'efforcer d'utiliser des éléments qui sont indispensables quand on s'attache à la linguistique générale ou à la recherche d'"universaux" du lan-

gage. Bref, en grammaire le choix des outils doit dépendre de celui des objectifs.

1.1.2 Difficultés propres à la langue française.

En fait, nous partirons le plus souvent de réalisations **anormales**. (on pourrait dire "inattendues" ou à la rigueur "fautives" en ne retenant pour ce dernier mot que la notion d'"écart" par rapport à ce qui est attendu). Mais nous nous limitons ici aux "écarts" qui peuvent s'expliquer par les difficultés propres à la langue française ; de nombreuses "fautes de français" se retrouvent semblables chez des élèves étrangers aux langues maternelles différentes. C'est à ces fautes que nous nous intéressons ici.

Bien entendu, il faut tenir compte des interférences, de la comparaison des langues, mais ce point n'a pas été introduit dans ce travail.

1.1.3 Activités de parole :

Nous avons précisé que notre point de départ est ce qui est réellement exprimé oralement ou par écrit.

C'est dire que nous pourrions être amené à traiter d'un certain nombre de points qui peuvent sembler des détails et à ne pas privilégier le "système" de la langue.

Dans la mesure où nous voulons faciliter la production d'énoncés corrects, il est indispensable de nous attacher à des détails. Mais par des regroupements et des comparaisons, il conviendra de dégager certaines constantes et ainsi d'observer les systèmes de production d'énoncés, notamment en comparant les productions fautives aux énoncés attendus.

1.1.4 Syntaxe :

On s'intéressera en premier lieu aux constructions. Nous n'avons essayé nos outils que pour la syntaxe. D'autre part, ce qui est proprement phonétique et morphologique nous semble déjà être traité efficacement.

1.1.5 Mise en place des constructions usuelles du français.

Nous nous limitons aux constructions usuelles du français, en gros celles qu'on trouve au Niveau I et celle du Niveau II qui en sont le prolongement. (L'inventaire des deux niveaux du français fondamental peut en donner une idée approximative).

Les outils proposés n'auront pas à être utilisés pour les éléments qu'on trouve au tout début du Niveau I mais à intervenir, pour certains du moins (voir 9), quand il y a accumulation d'éléments et qu'il convient de

différencier les éléments accumulés.

1.2 Cette introduction a beau délimiter un champ d'application précis et spécifique, nous nous devons de préciser encore une fois que les outils que nous proposons viennent de la linguistique et de la grammaire contemporaines. Notre but étant une méthode pédagogique formant un tout solidaire et rigoureusement **structuré**, nous avons pour ce faire pris notre pâture où elle se trouve, sans préalable d'école. On pourra dans ce qui suit reconnaître au passage ce qui est dû à des auteurs aussi divers que E. Benveniste, J.C. Chevalier, J. Dubois, G. Gougenheim, M. Gross, G. Guillaume, B. Pottier, N. Ruwet, R.L. Wagner. Pour plus de précisions, se reporter aux bibliographies du B.E.L.C.

Ce qui nous est propre, c'est l'usage, particulier parfois, que nous faisons des éléments qu'ils proposent et la reconstruction d'ensemble. C'est sur cela, dont les auteurs cités ne sont pas responsables, que peut et doit s'exercer la critique.

Nous passons maintenant à nos propositions d'outils :

2. Corpus ? Choix introspectif ?

Nous pouvons appeler corpus un ensemble fini de données sur lesquelles porte l'observation et convenir que le corpus s'oppose au "choix introspectif" (expression de M. Gross), c'est-à-dire aux données que le grammairien obtient, en faisant appel à sa propre connaissance de la langue qu'il décrit.

2.1 Nous travaillerons dans un certain nombre de cas en faisant appel à des données extérieures à l'introspection (par exemple les réalisations anormales des locuteurs étrangers apprenant le français). Mais nous ne parlerons pas de corpus.

2.2 Car nous serons d'autre part constamment amené à observer et à manipuler des données reposant sur le "choix introspectif".

2.3 Remarquons (M. Gross) qu'un corpus aussi étendu soit-il ne nous fournirait pas nécessairement les éléments que nous trouvons immédiatement en faisant appel à notre propre expérience d'utilisateurs de notre langue maternelle.

2.4 Nous n'examinerons pas ici le problème théorique du "corpus". Nous précisons simplement et pratiquement notre choix.

2.5 Il va sans dire que nous trouvons légitime que celui qui décrit une langue qui lui est étrangère utilise un corpus. Il peut aussi à un certain stade utiliser son introspection et faire appel à des informateurs qui lui confirment ou non la validité de ses choix.

3. Acceptabilité : (c'est l'astérisque (*) qui désigne ce qui est inacceptable).

C'est encore à l'introspection que nous ferons appel pour déterminer si une donnée est acceptable ou non.

Quand un locuteur étranger demande à un Français : "Est-ce qu'on peut dire ça ?", il fait appel à l'introspection du locuteur français qui répondra selon les cas : "Oui, ça se dit" ou "Non, ça ne se dit pas" ou qui, parfois sera bien embarrassé pour répondre. Dans ce dernier cas, il est vrai, le locuteur français interrogé pourra faire appel à d'autres informateurs de même langue. Répondre "oui" ou "non" ou "je ne sais pas", c'est faire intervenir le critère d'acceptabilité.

De même quand un parent reprend une tournure fautive employée par un de ses enfants, c'est qu'il la juge inacceptable. Par exemple quand un parent corrige son fils qui vient de dire :

* Il courira.

De même quand un professeur de français refuse une phrase comme :

* Il n'est pas déjà parti.

3.1 Ce critère d'acceptabilité sera toujours utilisé quand nous manipulerons des phrases.

Exemples :

(1) Je me promène dans le jardin.

(2) Je me promène (la soustraction ne modifie pas l'acceptabilité)

(3)* Je vais (la substitution du verbe "aller" au verbe "se promener") rend (2) inacceptable.

(4) Je vais dans le jardin (le réajustement par addition rend la phrase de nouveau acceptable).

3.2 Grammaticalité : on pourra préciser d'une phrase inacceptable qu'elle est agrammaticale (N. Ruwet).

* Je vais.

est une phrase agrammaticale.

3.3 Interprétabilité : de même on pourra refuser une phrase à cause de son sens. On dira qu'elle n'est pas interprétable (N. Ruwet).

* Le saucisson court plus vite que Philippe.

n'est pas interprétable dans des conditions habituelles d'emploi.

3.4 En fait nous n'utiliserons guère cette distinction, nous contentant, dans les deux cas, de considérer les phrases comme inacceptables.

3.5 Pour les cas douteux, on emploiera le point d'interrogation :

? "Jean a regardé un livre et a acheté un livre" (Exemple de M. Gross).

3.6 Sans penser qu'on éliminera tous les cas douteux, il importe, dans une grammaire portant sur les activités de parole de préciser les conditions d'emploi des données envisagées. Voir contexte et situation.

3.7 M. Gross, insistant sur la complexité de la notion d'acceptabilité précise : "Nous ne tenterons pas de l'analyser, simplement nous nous reposerons sur une de ses propriétés empiriques : elle est remarquablement opératoire".

4. Phrase et Énoncé. Contexte. Situation. Mise en action du message.

4.1 Phrase et Énoncé.

Convenons d'appeler phrase chacun des deux segments :

(1) Il est arrivé la veille.

(2) Pourtant je ne l'ai pas encore vu.

et énoncé des deux segments réunis.

(3) Il est arrivé la veille. Pourtant je ne l'ai pas encore vu.

D'après cette convention l'énoncé (3) comprend deux phrases (1) et (2). Quand nous voudrions distinguer phrase et énoncé c'est la distinction précédente que nous ferons. (Dans les autres cas, le mot énoncé peut aussi être utilisé pour "phrase".)

Par exemple, voici deux phrases :

(1) J'ai acheté deux poulets pour cent francs.

(2) J'ai donc dépensé deux cents francs.

Les deux phrases précédentes sont, chacune séparément, acceptables.

L'énoncé qui leur correspond ne l'est pas :

(3) * J'ai acheté deux poulets pour cent francs.

J'ai donc dépensé deux cents francs.

Selon le contexte ou la situation, il faudra le réajuster de la façon suivante :

(3 bis) J'ai acheté deux poulets à cent francs. J'ai donc dépensé deux cents francs.

ou

(3 ter) J'ai acheté deux poulets pour cent francs. J'ai donc dépensé cent francs.

Retenons d'abord de ceci qu'on ne saurait se limiter à travailler sur des phrases isolées.

4.2 Contexte et situation :

4.2.1 Soit la phrase :

Il est arrivé seulement la veille.

Isolée, elle ne permet pas de répondre aux questions : qui ? quand ? où ?

Le contexte, que nous définirons comme ce qui vient d'être dit ou ce qui va être dit, pourra la rendre claire. Par exemple on vient de parler de Pierre qui a organisé et animé la soirée du 14 juillet.

4.2.2. La situation. Mais le contexte qu'on vient de proposer ne permet pas de répondre à la question "où". Or les gens qui parlent se trouvent par exemple à Uriage depuis plusieurs jours. La situation fournit un élément qu'il n'est pas besoin de préciser verbalement.

Soit la phrase suivante :

Attention tu vas tomber.

La situation (par définition non précisée verbalement) peut lui donner des valeurs différentes. (Par exemple : une randonnée en montagne ; on est au bord d'un précipice. Ou : on se promène dans une prairie ; un jeune enfant court dans l'herbe).

"Je" (par rapport à "tu" et "aux autres"), "ici", "maintenant" : l'acte de parole s'organise à partir de ces trois éléments. C'est la situation qui les précise.

4.3 La mise en action du message :

La manière d'être, attitudes, gestes, mouvements, de ceux qui transmettent et reçoivent le message, la manière de faire passer ce qu'on dit (réalisations sonores, intonation expressive, débit, accent) les éléments

ambiants (bruits, distance, nombre d'interlocuteurs), la manière dont sont perçus et interprétés tous ces éléments entrent également en ligne de compte :

Soit les deux répliques :

(1) Tu es content ?

Oui, je suis fou de joie !

elles pourront selon le ton et l'attitude des interlocuteurs (en rapport avec la situation) signifier un très grand contentement, la colère, le reproche, l'amertume, etc.

4.4 Les points précédents montrent que nous choisissons d'envisager l'acte d'utilisation de la parole dans sa totalité et dans son cadre.

4.5 Les points précédents et la notion d'acceptabilité.

Nous intéressants à l'acceptabilité d'une phrase, d'un énoncé, d'un message, nous le faisons en rapport avec le contexte, la situation, la mise en action. Comment ?

4.5.1 Contexte et acceptabilité.

Nous examinerons surtout le problème du contexte.

Nous en avons donné un exemple en distinguant phrase et énoncé:

(4.1) : J'ai acheté deux poulets pour cent francs .

Pour mieux préciser l'acceptabilité en fonction du contexte, nous utilisons notamment les distinctions suivantes :

- Contexte zéro. On ajoute rien au segment de départ :

(1) Il est arrivé le matin.

- Contexte quelconque. (En principe : liste ouverte par rapport à la suivante). Les éléments divers qu'on peut ajouter au segment de départ ne modifient en rien l'acceptabilité de celui-ci :

(2) Il est arrivé le matin par le train de cinq heures

par avion

avec sa famille

sans nous prévenir

etc.

- Contexte particulier ou privilégié. (En principe : liste fermée). Les éléments qu'on peut ajouter au segment de départ modifient l'acceptabilité de celui-ci :

(3) ✖ Il est arrivé le matin. Nous l'avons vu tout à l'heure, juste après son arrivée.

Le contexte particulier correspond ici à certaines indications de temps. Pour que l'énoncé (3) soit acceptable, il faut effectuer un réajustement.

(3 bis) Il est arrivé ce matin. Nous l'avons vu tout à l'heure juste après son arrivée.

Voici encore des exemples :

(4) ✖ Il arrive hier (contexte zéro).

(5) ✖ Il arrive hier par le train de cinq heures
par le train de nuit
avec sa famille
sans nous prévenir
Il est content d'être là
etc. (contexte quelconque).

(6) Il arrive hier pour travailler et aujourd'hui il est déjà parti au cinéma. (Contexte privilégié : déroulement dans une même actualité).

(7) ✖ Il est arrivé demain (inacceptable dans tout contexte).

Reprenons ces phrases dans un tableau :

Contexte zéro	Contexte quelconque	Contexte particulier ou privilégié
(1) acceptable	(2) (acceptable)	(3) ✖
(4) ✖	(5) ✖	(6) acceptable
(7) ✖	(7) ✖	(7) ✖

Une telle mise en ordre des contextes en fonction de l'acceptabilité sera toujours considérée comme nécessaire.

4.5.2 Acceptabilité de l'énoncé en fonction de la situation.Niveaux de langue.

Nous nous contentons ici d'exemples de niveaux de langue :

Il est usuel d'appeler niveaux de langue (ou registres) les différentes manières d'exprimer une même chose, quand les variations sont fonction des groupes sociaux ou des situations.

Nous nous proposons donc d'envisager l'acceptabilité du niveau de langue d'un énoncé en fonction de la situation.

Soit les énoncés :

- (1) Causer à ce mec ? pas question !
- (2) Causer avec ce mec ? pas question !
- (3) Parler avec cette personne ? pas question !
- (4) Je ne puis parler avec cette personne.
- (5) Je ne peux causer avec cette personne.
- (6) Je ne peux pas parler avec cette personne.
- (7) Je ne puis causer à ce mec.

En classe, il est usuel de considérer (1), (2) et (7) comme **inacceptables**, (3) comme acceptable à la limite (à cause de "pas question !") (5) et (6) comme acceptables (langage courant, "passe-partout") et (4) comme acceptable (langage recherché à cause de "je ne puis").

En fait, cette manière de voir est due à la situation de classe qui pratiquement se subordonne toutes les autres.

Il serait peut-être plus utile de classer aussi ces phrases en fonction des situations possibles, même en y incluant les situations de classes :

I	II	III	IV
Situation de classe - Situations "passe-partout"	Dans la cour de récréation... En parlant avec un copain ... A la sortie d'un "bistrot" (café)...	En parlant à un supérieur. En écrivant à une dame âgée.	autres cas
(5) (6)	(1) (2) (3)	(4)	(7)
Niveau courant	Niveau familier	Niveau soutenu	Mélange de niveaux

Ainsi (1) et (2) seront inacceptables en I, (1) (2) (3) inacceptables en III et (4) presque toujours inacceptable en II.

Cela permettrait de mieux observer le mélange de niveaux de (7) après avoir situé "causer à quelqu'un" en face de "causer avec quelqu'un" et "causer du tort à quelqu'un", de mieux faire sentir la valeur de "mec", l'emploi recherché de "je ne puis" ; ce mélange de niveaux n'étant pas acceptable à moins qu'on ne veuille produire des effets spéciaux.

Le problème des niveaux de langue n'est qu'un des cas, mais important, où la situation doit être prise en compte pour mieux cerner l'acceptabilité.

Combien d'élèves français, entraînés à cela par des enseignants, s'efforcent, en classe, d'utiliser l'interrogation avec inversion du type "ton père n'est-il pas encore arrivé ?" alors qu'elle est en français contemporain, à peu près inacceptable dans les situations courantes de communication ?

4.5.3 Acceptabilité de l'énoncé en fonction de la mise en action du message.

Ruptures de construction, répétitions, changements de ton, seront souvent plus ou moins acceptables en fonction du comportement des interlocuteurs.:

(1) Causer à ce ... Non je ne peux pas parler à cette personne.

La rupture et le changement de niveau pourront prendre ici tout leur sens en fonction du changement d'attitude de l'auditeur, entraînant celui du locuteur.

Dans certains cas, la mise en action ne modifiera pas la forme de l'énoncé. Dans d'autres cas au contraire, la mise en action incitera à choisir parmi les variantes d'un énoncé. Soit les énoncés :

- (1) Ton frère est arrivé ? (intonation)
- (2) Ton frère, il est arrivé ? (emphase)
- (3) Est-ce que ton frère est arrivé ? (est-ce que)
- (4) Ton frère n'est pas arrivé ?

Situation et mise en action du message peuvent amener à choisir entre ces quatre phrases. Ainsi on peut penser aux facteurs suivants :

- Niveau de langue lié à des habitudes du locuteur.
- Niveau de langue en fonction de l'auditeur.
- Type de réponse attendu du locuteur.

. Plus généralement que pour le point précédent, manière dont se situent les interlocuteurs l'un par rapport à l'autre dans une situation donnée, ce qu'ils attendent l'un de l'autre, tout ce qui s'ajoute, d'affectif par exemple, au strict aspect informatif (ce dernier pouvant être accessoire). Cela peut être traduit par divers moyens qui sont du ressort de la mise en action du message et également par des moyens linguistiques.

A titre d'exemple, apte à amener la discussion, on peut se demander comment interpréter les quatre variantes du dernier énoncé que nous avons proposé (intérêt, inquiétude, demande d'information...)

Cette recherche d'interprétation n'est pas superflue car mal choisie ou mal perçue la question entraînera une réponse qui peut ne pas correspondre aux préoccupations du locuteur, une réponse sans rapport avec la "vraie question".

Pour conclure sur ce point, précisons que nous pensons indispensable d'inclure dans un certain type d'enseignement l'étude de la mise en action du message même si elle n'est pas liée à des variations de l'énoncé proprement linguistique.

Certains des éléments proposés dans cette quatrième partie peuvent sembler bien difficiles pour l'enseignement d'une langue étrangère. Nous reviendrons sur ce point (voir 9) mais sans aller trop loin, et surtout sans chercher à tout faire en même temps, il nous semble qu'une bonne mise en place de ces éléments peut même faciliter la fixation des "constructions essentielles du français" pour lesquelles nous allons maintenant proposer des outils. Il nous semble que la prise en compte de la "situation" et de la "mise en action du message" permet de mieux cerner la différence entre "oral" et "écrit".

5. Manipulations :

Il s'agit de modifier les éléments d'un énoncé pour en préciser le fonctionnement, les variations possibles, les contextes... Il s'agit en quelque sorte de prendre des énoncés pour en faire un matériel d'observation et d'expérimentation permettant en particulier de **tester** son acceptabilité.

5.1 Permutations (extrapositions) et observation de la place respective des éléments :

- (1) Il n'est pas venu hier matin.
- (2) Hier matin, il n'est pas venu.
- (3) * Hier, il n'est pas venu **matin**.
- (4) Hier, il n'est pas venu le matin (sens différent)

5.2 Additions

- (1) Je me promène
- (2) Je me promène dans le jardin
- (3) Je me promène dans le jardin du presbytère
- (4) * Je me promène et lui dans le jardin du presbytère
- (5) Je me promène avec lui dans le jardin du presbytère
- (6) Je me promène dans le jardin du presbytère et lui aussi.

(Selon les cas (4) deviendra (5) ou (6) ou "lui et moi, nous etc.")

Les exercices dit d'expansions sont usuels.

5.3 Soustractions

- (1) Je vais dans le jardin
- (2) * Je vais (contexte zéro ou quelconque)

Réduire un énoncé pour voir jusqu'à quelle limite passe la communication est un exercice connu.

- (1) Je mange du gigot
- (2) Je mange
- (3) Je prépare du gigot
- (4) * Je prépare

Nous pourrions également, à partir des soustractions, déterminer les différentes constructions des phrases auxquelles on ne peut rien retrancher (ou phrases de base).

5.4 Commutations (substitutions)

Remarquons d'abord que les trois premiers outils proposés fonctionnent sur l'axe syntagmatique (--->) et les commutations sur l'axe paradigmatique (↓).

- (1) Jean travaille
- (2) Paul "
- (3) ? * Le chat travaille

5.5. "Transformations" au niveau du discours.

Si nous mettons ici ce terme entre guillemets c'est à cause des différents sens qu'il peut prendre.

Nous ne reitendrons dans notre travail que le sens "naïf" de changements dans les énoncés, indépendamment des manipulations que nous venons de proposer, changements différents de ceux de la grammaire transformationnelle, notamment en ce qui concerne les deux points suivants :

- On ne part pas de structures profondes, nécessairement abstraites, pour arriver à des structures superficielles correspondant aux réalisations du discours. En effet de telles procédures ont leurs objectifs spécifiques, en linguistique générale, par exemple dans la recherche d'"universaux" ou éléments communs à l'ensemble des langues. Nos objectifs étant différents, de telles procédures seraient pour nous peu économiques et sans rapport avec la pédagogie telle que nous l'envisageons. D'autre part, la formalisation qu'elles nécessitent est dans certains cas peu accessible à des élèves et parfois même à leurs professeurs (y compris à l'auteur de ces lignes).

Cela ne veut pas dire qu'on ne fait aucun cas de la notion de la structure profonde. Mais nous nous efforçons de ne pas la décrocher des activités de parole. La simple intuition de la structure profonde est évidemment peu opératoire. L'outil que nous proposerons ici est un certain type de "paraphrase", qui nous permettra de préciser la valeur de certains énoncés et en particulier de "désambiguïser" (Dubois), par exemple des phrases comme "Pierre demande à Jean d'aller à la banque", voir paraphrase (5.6.4).

. Le deuxième point est que nous ne considérons pas systématiquement qu'il existe des structures primitives et des structures dérivées. Bien entendu, une phrase comme :

(1) Il n'a pas dormi de la nuit
ne saurait être dérivée de :

(2) * Il a dormi de la nuit.

En fait, il s'agit ici d'une conséquence de notre première option (partir de structures profondes (formalisées) serait ici nécessaire pour arriver à la phrase dérivée et il ne saurait être question de partir de la phrase affirmative dans sa structure superficielle).

D'autre part, il peut y avoir intérêt, pédagogiquement, à choisir une structure dérivée avant la structure primitive :

(1) Je décide que j'irai au cinéma

(2) Je décide d'aller au cinéma

La construction avec "que phrase" est décrite dans "une certaine linguistique théorique" comme primitive par rapport à la construction infinitive analysée comme une "complétive réduite". Mais l'analyse n'entraîne pas automatiquement une option pédagogique (voir Nicole Combe, Pierre le Goffic : les constructions fondamentales du français - B.E.L.C.)

Bien entendu, il ne s'agit pas ici d'une analyse critique mais d'une option pédagogique. Cela dit, nous retiendrons quand elles seront opératoires en fonction de nos objectifs, les différentes rubriques de la grammaire transformationnelle.

5.5.1 Nous aurons ainsi à comparer entre elles :

les phrases affirmatives, par exemple :

(1) Je le dis à Jean

les phrases négatives, par exemple :

(2) Je ne le dis pas à Jean

les phrases impératives, par exemple :

(3) Dis-le à Jean

(4) Ne le dis pas à Jean

les phrases interrogatives, par exemple :

(5) Je le dis à Jean ?

(6) Est-ce que je dis à Jean ?

(7) Je ne le dis pas à Jean ?

les phrases emphatiques :

(8) Je le lui dis, à Jean

(9) Ça, je le dis à Jean

(10) Ça, dis-le à Jean

(11) Ça, je le dis à Jean ?

(12) Ça, ne le dis pas à Jean, etc.

Des exemples comme (4), (10), (11) et (12) font ressortir les possibilités de combinaison :

- (4) Impératif + négation
- (10) Impératif + emphase
- (11) Interrogation + emphase
- (12) Impératif + négation + emphase

5.5.2 Le passage du nom au pronom ou pronominalisation. Par exemple :

- (1) Je vois Jean
- (1 bis) Je le vois
- (2) Tu peux venir
- (2 bis) (Oui) tu peux (pronominalisation zéro)

5.5.3 Le passage du verbe au "non verbal"

- (J. Dubois) ou nominalisation :
- (1) Le fait que Pierre est arrivé me dérange
- (1 bis) L'arrivée de Pierre me dérange.

5.5.4 La passivation

- (1) L'armée que commandait Untel
- (1 bis) L'armée commandée par Untel

5.5.5 La "transformation" relative et adjective

- (1) Voilà une fleur. Elle est belle.
- (2) Voilà une fleur qui est belle.
- (2)bis) Voilà une belle fleur.

5.5.6 Intérêt de ces "transformations"??

Nous nous contenterons de donner quelques exemples.

L'emphase : l'importance de l'emphase, en rapport avec la situation et la mise en action du message, apparaîtra dès qu'on fera des manipulations pour vérifier son acceptabilité ou dès qu'on observera les "activités de parole". Soulignons en particulier sa relation avec l'interrogation :

- (1) Ton père, il est arrivé hier ?
- (2) Cette personne, tu la connais bien ?

Notons ici la différence entre l'emphase et l'identificateur "c'est" (Jean Dubois).

- (1) La secrétaire, je l'ai vue.
- (2) C'est la secrétaire que j'ai vue.

qu'on pourra interpréter de deux façons :

(2 bis) C'est la secrétaire (et non le directeur) que j'ai vue.

(2 ter) C'est cette secrétaire (et non l'autre) que j'ai vue.

Contexte situation et mise en action du message lèveront ici l'ambiguïté.

Soulignons également la relation de l'identificateur "c'est" avec l'interrogation (J.C. Chevalier).

(1) C'est ici que tu l'as rencontré hier ?

(2) C'est hier que tu l'as rencontré ici ?

La négation : Nous remarquerons les difficultés de passage de l'affirmation à la négation ou le contraire. Par exemple :

(1) Il n'a pas dormi de la nuit

(1bis) * Il a dormi de la nuit

(2) Il n'y a pas grand chose à faire

(2bis) * Il y a grand chose à faire

(3) J'ai quelques oranges

(3bis) * Je n'ai pas quelques oranges

(4) Il est déjà arrivé

(4bis) * Il n'est pas déjà arrivé

(5) Je veux bien

(5bis) * Je ne veux pas bien

La passivation : une phrase comme :

(1) Il a été obligé de s'absenter

ne peut guère s'expliquer par rapprochement avec

(1bis) On l'a obligé à s'absenter

On pourrait multiplier les exemples. La "grammaire transformationnelle" dont, de fait, on s'écarte ici, nous aide à sélectionner les cas pour lesquels le "passage" est difficile.

5.6 La paraphrase

Nous avons vu en 5.5.6 à partir de la phrase :

(1) C'est la secrétaire que j'ai vue

qu'un commentaire pouvait, en dehors de la situation ou de la mise en action du message, préciser le sens de cette phrase ambiguë :

(1bis) C'est la secrétaire (et non le directeur) que j'ai vue

(1ter) C'est cette secrétaire (et non une autre) que j'ai vue

(2) Je vous prie de m'excuser de ce que ma femme n'a pas apporté de quoi faire la fondue.

(2bis) Ma femme n'a pas apporté de quoi faire la fondue. Je vous prie de m'en excuser.

(2ter) * Je vous prie de m'excuser des choses que ma femme n'a pas apporté de quoi faire la fondue.

On voit que les deux paraphrases s'excluent :

. Dans cet exemple, il s'agit de distinguer les deux sens que peut prendre la phrase :

(1) Pierre demande à Jean d'aller à la banque.

On aura :

(2) Pierre demande à Jean la permission d'aller à la banque (c'est Pierre qui va à la banque).

(3) Pierre demande à Jean qu'il aille à la banque (c'est Jean qui va à la banque).

Autrement dit, si à une différence de sens ne correspond pas une différence formelle, on manipule la phrase pour faire apparaître formellement cette différence.

6. Réajustements. Ordre d'emploi des outils proposés :

Réajuster c'est rendre acceptable un élément qui ne l'est pas.

(1) * Je les obéis.

devient après réajustement par substitution :

(1bis) Je leur obéis.

ou

(1ter) Je les respecte.

6.1 En fait on privilégiera l'ordre suivant :

A. Manipulations

B. Tests d'acceptabilité

C. Réajustements en fonction du résultat de B

Par exemple :

(1) Ne pas descendre avant l'arrêt complet.

Manipulation : substitution au niveau du mode :

(1bis) * Ne pas descendez avant l'arrêt complet.

Réajustement par permutation :

(1ter) Ne descendez pas avant l'arrêt complet.

La procédure décrite ici sera constante.

6.2 Une autre utilisation des réajustements se fera évidemment au niveau des "erreurs" commises par les élèves :

(1) * Je vais

Réajustement par addition

(1bis) Je m'en vais

(2) * J'en ai pris deux mangues

Réajustement par soustraction

(2bis) J'ai pris deux mangues.

(2) * J'en ai pris deux mangues

Réajustement par addition :

(2ter) J'en ai pris deux, de mangues

(3) * J'ai proposé à mon ami de l'argent

Réajustement par permutation

(3bis) J'ai proposé de l'argent à mon ami

(4) * Je les demande de venir

Réajustement par substitution

(4bis) Je leur demande de venir

Il convient de faire attention au type de réajustement à proposer voir dans ce paragraphe l'exemple (2). Voici un autre exemple :

(1) * Pierre est sur la rue

Selon le contexte ou la situation, on aura :

(2) * Pierre est sur la rue

(3) * Pierre est sur la rue

avec les réajustements :

(2bis) Pierre est dans la rue

(3bis) Pierre est sur la route.

Il sera parfois nécessaire de faire préciser à l'élève la situation qu'il veut décrire et de connaître, dans sa langue maternelle, l'organisation de la structure envisagée, pour savoir quel réajustement doit être retenu.

7. Comparaisons - Regroupements.

7.1 Il s'agit d'une mise en ordre pédagogique. Exemple :

	Oui Affirmation:	Non Négation	de l' (article)	de (pas d'article)
Oui, j'ai de l'eau	+		+	
Non, je n'ai pas d'eau		+		+

Le danger serait de faire ces comparaisons trop tôt. Il faut d'abord avoir fixé chacun des éléments avant de les comparer.

Autre exemple. Point de départ.

* J'ai besoin des chaussettes (contexte zéro ou quelconque).

On aura :

(1) Je veux un mouchoir (1bis) J'ai besoin d'un mouchoir

(2) Je veux des chaussettes (2bis) * J'ai besoin des chaussettes
(2ter) J'ai besoin de chaussettes.

Le "de" qui fait partie de la construction verbale se maintient, "des" s'efface (voir M. Gross sur une règle de cacophonie).

On aura aussi à envisager :

(3) Je veux les chaussettes qui sont sous le lit

(4) J'ai besoin des chaussettes qui sont sous le lit

(5) j'ai besoin de la chaussette qui est sous le lit

(5) prouve qu'en (4) des = * de les

Bien entendu, de tels rapprochements ne sont efficaces qu'avec des élèves déjà avancés. D'autre part, ne les faire que si les élèves ont commis l'erreur proposée comme point de départ.

7.2 Regroupements à prévoir très tôt.

En revanche, certains regroupements seront facilitants dès les premières étapes de l'apprentissage. On aura intérêt à grouper très tôt, sans entrer dans les explications,

Pas de ...

Assez de ...

Beaucoup de ...

Trop de ...

(1) Tu as assez de viande ?

Oui, assez de viande, mais pas assez de légumes.

(2) Tu veux de la viande ?

Non; pas de viande.

(3) Tu veux beaucoup de gâteau ?

Non, mais beaucoup de crème.

etc.

7.3 C'est dire l'intérêt des regroupements pour les auteurs de méthodes, qui peuvent ainsi prévoir et répartir les difficultés :

Exemple : "de", article et négation.

(1) Ce n'est pas du pain.

(2) Je ne veux pas de pain.

(3) Je ne veux pas du pain, mais de la brioche.

(4) J'ai besoin de chaussettes.

(5) Je n'ai pas besoin de chaussettes.

(6) Il ne vient pas de la ville.

etc.

7.4 Il est un point important que nous ne traitons pas dans ce travail, mais qui pourrait avoir sa place dans cette rubrique : la comparaison entre la langue maternelle et la langue cible. Nous pensons que certains des outils que nous avons proposés pourraient servir à cette comparaison. Mais nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour avancer quoi que ce soit sur ce type de comparaison.

8. Le sens.

Nous n'en avons guère parlé et pourtant il est implicitement présent dans les analyses précédentes. "Que n'a-t-on tenté pour éviter, ignorer ou expulser le sens" (Benveniste).

Dans une "grammaire pédagogique", il n'est ni possible ni souhaitable de l'éviter. On en tiendra compte de quatre façons différentes.

8.1 "Ca a un sens ou non" (A rapprocher de l'acceptabilité (3.3)).

8.2 "Ca a un sens différent"

Voir notamment l'exemple : "Pierre demande à Jean d'aller à la banque" (cf. 5.6.4)

Voici un autre exemple portant sur les éléments "par ce que" et "parce que".

(1) Je suis convaincu par ce que tu dis

(1bis) Je suis convaincu par les choses que tu dis

(2) Je suis convaincu parce que tu dis la même chose que Paul

(2bis) Je suis convaincu dans la mesure où tu dis la même chose que Paul

(2ter) * Je suis convaincu par les choses que tu dis la même chose que Paul

8.3 Des régularités signalées par les grammaires :

Animé / Inanimé

Abstrait / Concrêt

Nombrable / Non-nombrable (pour le nom)

Perfectif / Imperfectif pour le verbe : la différence au niveau du temps impliqué entre "chercher" et "trouver", l'introduction possible ou non de "longtemps".

(1) J'ai **cherché** longtemps (contexte zéro)

(2) J'ai trouvé longtemps (contexte zéro)

8.4 Le dernier point, le plus discutable, consiste à essayer de cerner le "sens" d'un emploi grammatical. Dire par exemple quel sens a la subjonctif par rapport à l'indicatif. Ainsi pour G. Guillaume (leçons de linguistique 1948-1949 I page 198) "Le seuil S où s'opère la variation modale est celui existant entre possible et probable. On en a la preuve dans le fait qu'avec un doute sensiblement égal et pratiquement une idée qui peut être la même on dira régulièrement :

"Il est possible qu'il vienne

mais :

Il est probable qu'il viendra"

Une phrase comme "je suis content qu'il soit venu", chose réalisée sur laquelle on porte une appréciation s'expliquerait par un "effet de sens". On pourrait paraphraser : "Si je suis content qu'il soit venu, c'est parce qu'il aurait pu ne pas venir" ou "je suis d'autant plus content que je ne m'attendais pas à sa venue".

Autre exemple, qui ne vient pas de G. Guillaume : le sens de la négation dans des phrases comme :

(1) Il n'y a pas de **pain** (pas d'article)

(2) Ce n'est pas du pain (article)

(3) Je ne veux pas du pain mais de la brioche (article)

Dans (1) on a **absence** pure et simple

Dans (2) et (3), il y a présence de quelque chose, la négation porte sur une "identification".

Nous nous demandons donc s'il est parfois nécessaire de se référer à l'exploitation du sens selon la méthode guillaumienne qui dégage une constante (explication abstraite convenant à l'ensemble d'un micro-système) à partir de laquelle les "effets de sens" correspondant aux emplois concrets dans le discours s'organisent. Il nous semble que dans certains cas cette méthode est opératoire. Les explications des grammaires actuelles, concer-

nant l'opposition imparfait/passé simple proviennent des analyses de cet auteur.

9. Vers une grammaire explicite ? Pour qui ?

Ayant cerné le champ d'application des outils proposés en 1.1.5, nous nous demandons maintenant à qui ils peuvent servir. Ce "pour qui" est lié à un "comment" que nous ne ferons ici qu'aborder.

9.1 Cet ensemble d'éléments s'adresse d'abord à des professeurs français ou étrangers pour les aider à analyser les difficultés du français langue étrangère, notamment au niveau des réalisations fautives qu'ils relèvent chez leurs élèves et pour les aider à fabriquer des exercices.

Il semble possible que des professeurs utilisent ces éléments pour favoriser la connaissance de la langue française d'enseignants ou d'étudiants étrangers qui enseignent ou vont enseigner le français.

9.2 Restent évidemment les élèves. La réponse ici dépendra de l'âge et de l'habitude de conceptualiser dans d'autres disciplines. Elle dépendra aussi de la manière dont on utilisera les outils proposés.

9.2.1 Il y a d'abord un certain nombre d'éléments à exploiter de façon implicite dans tous les cas : situation et mise en action du message sont à la base d'un enseignement capable de "motiver" les élèves. Il faut même rechercher "leurs" situations, celles auxquelles ils peuvent s'identifier. De même nous pensons que la "mise en action" ne doit pas être neutre mais au contraire marquée, de la voix aux gestes, les ajouts à ce qui est strictement linguistique devant favoriser l'intégration d'éléments plus abstraits.

Il est clair d'autre part que certaines données ne peuvent être travaillées qu'en contexte. Comment enseigner l'emploi des temps dans des phrases isolées ?

9.2.2 Au niveau explicite nous pensons qu'un certain nombre de regroupements et de comparaisons peuvent être envisagés pour les adolescents et les adultes, avant la fin du Niveau I, plus précisément dès qu'apparaissent des fautes dues au fait que des constructions partiellement semblables sont considérées comme identiques. (Au niveau implicite voir 7 - 2)

9.2.3 Restent les manipulations et l'exploitation de l'acceptabilité; ces deux points ne pouvant être dissociés. Il nous semble évident que dès

que l'écrit a dépassé le stade strictement reproductif, dès que l'enseigné s'exprime, et qu'en conséquence, il commet des erreurs, les erreurs constantes doivent être prises en compte autrement que par des corrections hâtives. Les manipulations seraient alors introduites progressivement par les enseignants. Le critère d'acceptabilité interviendra, surtout en partant des réalisations fautives de l'enseigné. Mais on ne pourra pas toujours éviter de proposer des éléments inacceptables. Après une étape où l'on fera observer des "réajustements" du type de ceux que nous proposons en 6.2, on sera amené à proposer à l'enseigné des formes anormales qu'on aura choisies parmi celles que son acquis lui permet de juger inacceptables. Puis on pourra systématiser les manipulations. On tiendra compte du fait que souvent l'enseigné peut déjà "réajuster" là où il ne peut pas encore "produire" spontanément. Cela signifie clairement qu'à une pédagogie qui a pour but d'éviter la faute (sans y parvenir) on substitue une pédagogie qui la prend en compte, comme une étape ou même un tremplin, vers l'expression "correcte". Citons ici R. Roulet (Théories grammaticales et enseignement des langues - F. Nathan - 1972). Il se réfère à R. Lakoff : "Le maître doit donner à l'élève une aide pour qu'il puisse faire ses propres généralisations et apprendre comment les sujets parlants comprennent et utilisent intuitivement leur langue. Cela implique nécessairement qu'il est essentiel de donner à l'élève des phrases agrammaticales, afin qu'il puisse les comparer aux phrases grammaticales pour voir lui-même quelle est la différence, de telle manière que quand il sera seul et devra décider lui-même, il puisse compter sur cette nouvelle capacité de généraliser sur ce point et faire la généralisation correcte." Il cite aussi P. Corder : "Les erreurs sont significatives de trois manières. Premièrement pour le maître, en ce qu'elles indiquent, s'il mène une analyse systématique, combien l'élève s'est rapproché de son objectif et par conséquent ce qu'il a encore à apprendre. Deuxièmement, elles fournissent au chercheur des indications sur la manière dont une langue est apprise ou acquise ainsi que sur les stratégies ou les procédés que l'élève utilise dans sa découverte de la langue. Troisièmement (et dans un sens, c'est l'aspect le plus important) elles sont indispensables à l'élève lui-même, car nous pouvons considérer le fait de commettre des erreurs comme un moyen utilisé par l'élève pour apprendre (...). C'est le moyen qui permet à celui qui apprend de tester ses hypothèses sur le système de la langue qu'il apprend".

9.3 Nous voilà bien dans le domaine d'une certaine grammaire explicite. Mais attention, il ne s'agit pas du tout de donner des règles explicites, il s'agit de favoriser l'observation des possibilités de la langue,

chaque enseigné formant (de façon consciente ou non) ses propres règles, ses propres généralisations. Bien voir que ce mot "règles" correspond ici successivement à deux choses tout à fait différentes.

Prenons un dernier exemple. Que pensez d'une "règle" (premier sens) qui établirait que "en" est le substitut de la préposition "de + nom" ou "de + infinitif" ? Voyons plutôt :

- | | |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| (1) Du pain, j'en ai. Des sous, je n'en ai pas. | (de/en) |
| (2) Il a empêché Pierre de sortir. Il l'en a empêché. | (de/en) |
| (3) Je te demande de venir. Je te le demande. | (de/le) |
| (4) Lave les mains de ta soeur. Lave-lui les mains. | (de/lui) |
| (5) Lave le linge de ta soeur. Lave(-lui) son linge. | (de/son) |
| (6) Tu as fini de manger. Oui, j'ai fini. | (de/zéro) |
| (7) Il a été obligé de partir. Il y a été obligé. | (de/y) |

On peut se demander si l'enseigné qu'on laissera libre d'organiser son acquis ne partira pas plutôt de "en" que de la préposition "de". On peut se le demander, mais non apporter à la question une réponse sûre. Donnons-lui donc les moyens de manipuler et d'observer puisque nous ne pouvons formuler "ses" règles.

10. Conclusion.

Soulignons encore une fois que nos propositions vont dans deux directions. La première c'est l'importance attachée à la situation et à la mise en action du message (voir notamment 4.2.2, 4.3, 9.2.1). La seconde c'est les manipulations et l'acceptabilité. La deuxième, sans la première, ne saurait aboutir à une activité langagière spontanée.

Cela dit, on veillera à bien distinguer les différentes étapes du travail à effectuer avec les enseignés. Déjà en 6.1 on distingue des étapes dans les manipulations. Ce n'est qu'après ces étapes qu'interviennent les regroupements et parfois, si c'est nécessaire, le sens tel qu'il est envisagé en 8.4. De même, il conviendra de ne pas modifier les contextes n'importe quand au cours des manipulations (ne pas faire intervenir un contexte privilégié quand on est en train de travailler sur un contexte quelconque (voir 4.5.1)).

Ce n'est qu'en distinguant les différentes activités qu'on arrivera à cerner l'activité de parole dans sa totalité pour un meilleur emploi de la langue dans ce qu'elle a de vivant et de spontané.

A.L.

Exemple 1 :

Hier, aujourd'hui, demain.

Objectif : apprendre à utiliser ces locutions de temps avec la diversité des temps verbaux.

Contexte zéro ou quelconqué.

- (1) Aujourd'hui j'ai bien travaillé (substitutions de temps)
- (2) " je travaille bien
- (3) " je travaillerai bien
- (4) Demain, je travaille bien
- (5) " je travaillerai bien
- (6)* " j'ai bien travaillé
- (7)* Hier, je travaille bien
- (8)* " je travaillerai bien
- (9) " j'ai bien travaillé

Comparaisons (en cours de Niveau I)

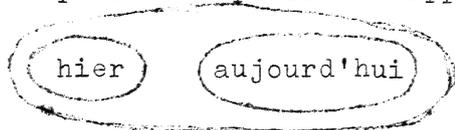
	Présent	Futur	Passé
Aujourd'hui	+	+	+
Hier	-	-	+
Demain	+	+	-

Contexte privilégié (Niveau avancé ?)

Objectif : trouver des contextes permettant l'emploi de "hier" avec le présent.

- (10) Hier je prends l'avion, aujourd'hui le bateau, demain j'en serai à la bicyclette.
- (11) Hier Jean décide de travailler et aujourd'hui il se lève à midi pour aller au ciné.
- (12) Hier Jean décide de travailler et aujourd'hui il s'est levé à midi pour aller au cinéma.
- (13) Hier il vient nous demander de l'aide et aujourd'hui il ne nous parle même pas.

Explication possible (appel au sens).



hier et aujourd'hui
contenus dans la même actualité

Exemple 2

Bien - Beaucoup (place) (Milieu du Niveau I ?)

Objectif : Eviter * J'ai compris bien (tendance à construire "bien" comme "beaucoup" ?)

(1) Pierre mange beaucoup.

(1bis) Pierre mange bien.

(2) Il a beaucoup mangé.

(2bis) Il a bien mangé.

(3) Il a mangé beaucoup.

(3bis) * Il a mangé bien.

	Après le verbe sans auxiliaire	Après le verbe avec auxiliaire	Entre l'auxiliai- re et le participe
Bien	(1bis) +	-	(2bis) +
Beaucoup	(1) +	(3) +	(2) +

Remarque : Nous n'envisageons pas ici des phrases comme :

(4) Il a eu beaucoup de soucis.

(4bis) Il a eu bien des soucis.

Exemple 3 : PERSONNE - (Voir aussi rien : Place. D'autre part (1) et (2) son valables pour Rien).

Objectifs :

Eviter les réalisations suivantes :

- (1) * Je n'ai pas vu quelqu'un
au lieu de : (1bis) Je n'ai vu personne)
- (2) * Je n'ai pas vu personne
(au lieu de (1bis))
- (3) * Il n'y a personne de contente
(au lieu de (3bis) il n'y a personne de content)

Personne : (1)

- (1) * Je n'ai pas vu quelqu'un
(au lieu de (1bis) Je n'ai vu personne)

A) Chercher des énoncés où personne corresponde à des éléments variés :

- (4) Tu as vu quelqu'un ? Non, personne.
- (5) Tu as vu Jean ? Non, personne.
- (6) Alors, tu l'as dit à tout le monde ? Non, à personne.

B) Faire apparaître des termes qui, comme quelqu'un, sont exclus de la phrase négative. (Regroupement).

- (7) Tu veux quelque chose ? Non rien.
 - (8) Tu veux quelques dragées ? Non, pas de dragées.
 - (9) Tu veux un peu de pain ? Non, pas de pain.
 - (10) Tu veux du beurre ? Non, pas de beurre.
 - (11) Il est déjà parti ? Non, pas encore.
- etc.

Au niveau des exercices, A semble plus facile que B.

Trouver un contexte qui permette l'emploi de "un peu" avec pas :

- (12) Tu veux un peu de gâteau ? Non, pas un peu, beaucoup.

Personne (2)

- (2) * Je n'ai pas vu personne.
(au lieu de : je n'ai vu personne)
- (13) * Je ne vois pas personne
(au lieu de : Je ne vois personne)

A) Autres phrases sans pas (Regroupement)

- (14) Il n'écoute rien.
- (15) Il n'écoute jamais.
- (16) Il n'écoute nulle part.

B) Peut-on trouver des énoncés où apparaissent "pas" et "personne"

- (17) Ne t'adresse pas à une seule personne mais à plusieurs.

Comparer avec :

- (18) Ne t'adresse à personne (sens)

Une personne/personne (voir personne (3))

Personne (3)

- (3) * Il n'y a personne de contente
(au lieu de (3bis) il n'y a personne de content)

A) Substitutions : phrases positives

- (19) Il y a au moins quelqu'un de content
- (20) Il y a au moins une personne de contente
- (21) Il y a au moins une fille de contente
- (22) Il y a au moins deux personnes de contentes

B) Phrases négatives

- (23) Il n'y a pas une seule personne de contente
- (24) Il n'y a personne de content
- (25) Il n'y a pas une seule fille de contente

	Prédéterminant devant personne	Personne peut être remplacé par un mot comme fille	Accord
Il n'y a pas une seule personne de contente	Oui	Oui	Oui
Il n'y a personne de content	Non	Non	Non

Pour les exercices distinguer oral et écrit :

- (26) Il y a une personne d'absente
- (27) Il n'y a personne d'absent
- (28) Il y a une (deux) personnes d'arrivée(s)
- (29) Il n'y a personne d'arrivé.

Exemple 4

Rien, personne, place. (Tendance à construire "rien" comme les noms et comme "personne" ?)

Objectif :

Eviter la réalisation suivante :

- (1) * Je n'ai vu rien.

(au lieu de (1bis) : Je n'ai rien vu).

4) Manipulations de phrases pour faire apparaître les différentes places de rien et de personne :

- (2) Je ne vois rien.
- (3) Je ne vois personne.
- (4) Il ne s'occupe de rien.
- (5) Il ne s'occupe de personne.
- (6) Il ne pense à rien.
- (7) Il ne pense à personne.

Mettre les phrases précédentes au passé composé :

- (1) * Je n'ai vu rien (Réajustement)
- (1bis) Je n'ai rien vu
- (3 bis) Je n'ai vu personne
- (4 bis) Il ne s'est occupé de rien
- (5 bis) Il ne s'est occupé de personne
- (6 bis) Il n'a pensé à rien
- (7 bis) Il n'a pensé à personne :

On arrive à la grille suivante :

	Complément sans préposition		Complément avec préposition
	Temps simples	Temps composés	Tous les temps
Rien	Après le verbe.	Entre l'auxiliaire et le participe.	Après le verbe
Personne	Après le verbe	Après le verbe.	

B) Comment fonctionne "tout" ?

"tout le monde" ?

"Tout" comme "rien"

"Tout le monde" comme "personne"

C) (Niveau avancé) Trouver un contexte qui permette l'emploi de rien après le verbe à un temps composé :

Je n'ai ~~vu là rien~~ qui soit sujet à discussion

Je n'ai rien vu là qui soit sujet à discussion

Exemple 5 :

Beaucoup / Très / Trop (Niveaux divers)

Objectifs : deux problèmes distincts.

1°) Eviter des réalisations comme :

* Il est beaucoup fatigué.

(au lieu de ; Il est très fatigué)

2°) Eviter des réalisations comme :

* Il est trop content

(au lieu de : Il est très content)

A) Manipulations de phrases pour faire apparaître la répartition des trois éléments :

(1) Il a beaucoup de travail

(2) Il a trop de travail

(3) *Il a très de travail

(Faire apparaître un "très" acceptable)

- (4) Ce travail est très fatigant
- (5) Ce travail est trop fatigant
- (6) *Ce travail est beaucoup fatigant

(Faire apparaître un "beaucoup" acceptable)

- (7) Ce travail l'a beaucoup fatigué
- (8) Ce travail l'a trop fatigué
- (9) *Ce travail l'a très fatigué

(Faire apparaître un "très" acceptable)

- (10) Il est très fatigué
- (11) Il est trop fatigué
- (12) *Il est beaucoup fatigué

(Répartition avec les adverbes)

- (13) * Il se fatigue beaucoup vite
- (14) Il se fatigue très vite
- (15) Il se fatigue trop vite

B) Regroupements

	Trop	Beaucoup	Très
Verbe	+	+	-
Nom (de)	+	+	-
Adjectif et adverbe	+	-	+

C) Applications au niveau de 1°

- Manipulations du type
- C'est très intéressant
- Ça m'intéresse beaucoup

(amuser, surprendre, attirer, choquer, embêter, émouvoir, irriter, gêner, exciter).

- Manipulations du type :
- Il a été très intéressé
- Cela l'a beaucoup intéressé

D) Applications au niveau de 2°

On voit (B) que "trop" peut s'employer dans tous les environnements indiqués. Les limitations d'emploi se situent au niveau du sens. D'où nécessairement emplois dans des contextes précisant la situation.

Ce paquet est très lourd. Il pèse vingt kilos. Marie ne peut pas le porter. Il est trop lourd pour elle. Pierre peut le porter, le paquet n'est pas trop lourd pour lui.

(Un gros bifteck, un problème difficile, une longue promenade, etc...)

E) Autres problèmes :

E1 - Confusion entre "beaucoup" et "trop"

Applications comme dans D

(Avoir beaucoup de travail

Avoir trop de travail)

Mais voir E4

E2 - Trop ... pour (Eviter * très ... pour)

Manipulations :

Il est très fatigué. Il ne peut pas venir.

Il ne peut pas venir. Il est trop fatigué.

Il est trop fatigué pour venir.

* Il est très fatigué pour venir.

(Je suis très surpris, je ne peux pas répondre ;

Il est très jeune, il ne peut pas faire ça).

E3 - Emploi affectif (ou régional)

Cet enfant, il est trop mignon.

E4 - Nous perdons beaucoup de temps.

Nous perdons trop de temps.

(Différence de sens ? sens de perdre).

E5 - Beaucoup + trop.

Nous perdons beaucoup trop de temps.

(A. Lamy et J. Deloux)

