

## Le choix de l’auxiliaire dans les temps composés: un examen critique de quelques grammaires de FLM et de FLE

### 1. Introduction

Quel que soit le cadre théorique dont il s’inspire, un ouvrage de grammaire propose une vision de la langue recoupant nécessairement plusieurs domaines de la linguistique. Notre attention portera sur le choix de l’auxiliaire – *être* ou *avoir* – dans la construction des temps composés. C’est par le prisme de cette entrée grammaticale que l’on posera un regard critique sur quelques présentations fournies dans des grammaires de français langue étrangère (FLE) ou de français langue maternelle (FLM). À priori, contrairement à d’autres problématiques grammaticales, la question du choix de l’auxiliaire permet de trancher facilement sur la validité de la présentation proposée. Schématiquement, les verbes se répartiraient en trois classes selon leur construction:

- a) exclusivement avec *avoir*;
- b) exclusivement avec *être*;
- c) avec *avoir* ou *être*.

En dépit de cette simplicité apparente, les trente grammaires consultées (cf. Tableau 1) affichent des disparités, tant sur l’étendue des listes censées correspondre à b) ou c) (cf. Figure 2 et Figure 3), que sur les explications sémantiques ou syntaxiques justifiant l’utilisation de l’auxiliaire *être*. Avant d’en venir à l’examen critique de quelques-unes de ces présentations, essayons de définir succinctement ce que recouvre le mot même de «grammaire».

### 2. Les différentes acceptions du mot «grammaire»

Polysémique, le mot *grammaire* demande quelques éclaircissements. En nous inspirant de BESSE & PORQUIER (1984, 10s), nous retiendrons les quatre acceptions suivantes:

- [1] Ensemble des caractéristiques et des principes d’organisation propres à une langue donnée;
- [2] Approche réflexive systémique de ces caractéristiques et principes d’organisation en vue d’une explicitation;
- [3] Cadre théorique et épistémologique adopté pour mener l’analyse (ex. la grammaire générative);
- [4] Manuel de grammaire.

Ces quatre points concernent donc respectivement l’*objet* [1], l’*analyse de l’objet* [2], la *conduite de cette analyse* [3], et l’*aboutissement matériel* de l’ensemble de la démarche [4]. Notre examen focalisera sur des grammaires dans l’acception ([4]), bien que les étapes [1], [2], et [3] en amont de la rédaction soient en partie à l’origine de la diversité des explications grammaticales disponibles dans de tels ouvrages. La délimitation de l’objet-langue [1] peut d’emblée conduire à exclure certains phénomènes langagiers. Ainsi, en vient-on effectivement à constater «un écart considérable entre le français tel que parlé réellement, dans la vie de tous les jours, et le français tel que décrit par un linguiste ou un didacticien» (GERMAIN & SÉGUIN 1998, 57). La question du choix de l’auxiliaire n’échappe pas à ce problème. Par exemple, toutes les listes «exhaustives» (cf. Figure 3) des verbes devant se conjuguer avec *être* incluent *rester*<sup>1</sup>, or [5] et [6] existent chez des francophones natifs:

- [5] «j’ai resté soixante-dix jours au lit»
- [6] «et là j’ai pas resté deux jours chez eux j’ai resté une journée quoi pour leur faire plaisir»  
(ex. cités par BLANCHE-BENVENISTE 1997, 21)

En somme même dans une optique qui se voudrait linguistique, le format nécessairement limité de l’ouvrage de grammaire – s’évertuant de concilier exhaustivité et aisance de consultation – conduit ici à une forme de circularité épistémologique, qui pourrait se formuler de la façon suivante:

- (i) Conception préalable des rédacteurs: *le verbe rester se conjugue avec être*.
- (ii) Conséquence 1: *tout énoncé ne répondant pas à (i) est écarté du corpus à analyser*.

---

<sup>1</sup> WILMET (2007, 76) précise cependant qu’il en est ainsi «selon la norme».

(iii) Conséquence 2: l'explication grammaticale stipule que le verbe *rester* se conjugue avec *être*

Il est clair que (i) résulte en partie de la norme implicite ou explicite des ouvrages de grammaires antérieurs, dans la lignée desquels s'inscrit toute nouvelle grammaire. La faisabilité du projet de rédaction repose donc implicitement sur l'exclusion au sein de l'objet «véritable» [1] d'un certain nombre de phénomènes langagiers, jugés archaïsants, populaires, régionaux (ou tout simplement invisibles dans les corpus, ou passés inaperçus). Ainsi GERMAIN & SÉGUIN en viennent-ils à considérer que, en définitive, «la langue, ou la grammaire d'une langue est une impossibilité épistémologique» (GERMAIN & SÉGUIN 1998, 59).

À ces considérations s'ajoutent l'objectif, et le public visé par les auteurs de ces «grammaires». Si notre corpus ne regroupe que des ouvrages (acception [4] ci-dessus) dont l'intitulé comporte le mot *grammaire*, (ou sa traduction), ceux-ci ne relèvent cependant pas d'une catégorie homogène. Schématiquement, aux deux extrêmes apparaissent (0) des grammaires scientifiques de FLM – adressées à un public essentiellement universitaire spécialisé, natif (ou étranger) –, et (n) des grammaires d'apprentissage de FLE – inspirées de (0) – rédigées dans un français simple, ciblant des apprenants de FLE. Entre ces deux extrêmes peuvent notamment varier: la langue de rédaction, l'étendue de l'objet traité, les objectifs visés, le public ciblé, le cadre théorique et le métalangage utilisés, la prise en compte des contraintes institutionnelles. Retenir ces divers paramètres conduirait à une catégorisation complexe, et ce d'autant plus que certaines dimensions s'avèrent parfois difficile à apprécier.

Notre propos n'étant pas ici de classer les types de grammaires (voir les propositions de GERMAIN & SÉGUIN 1998, 46-63) mais d'appréhender leur présentation du choix de l'auxiliaire, on se contentera donc de les regrouper selon trois critères: l'ouvrage cible-t-il un public de FLE<sup>2</sup>? Comprend-il des exercices? Dans quelle langue est-il rédigé? Composé de 30 grammaires<sup>3</sup> – 22 FLE, 8 non-FLE – écrits en 7 langues, notre «corpus» ne prétend nullement être représentatif des grammaires sur le marché. Notre préoccupation concerne le traitement d'un point grammatical précis, que l'on abordera avec un regard critique pour en souligner les éventuelles faiblesses. Il semble par ailleurs fondamental de mettre en regard grammaires de FLM et de FLE, notamment parce que les secondes tendent à structurer leur explication grammaticale comme les premières en dépit de publics et d'objectifs différents.

langue	FLE		NON-FLE
	AVEC EXERCICES	SANS EXERCICES	SANS EXERCICES
FRANÇAIS	(ABRY & CHALARON 1997)	(BÉRARD & LAVENNE 1991)	(ARRIVÉ, GADET & GALMICHE 1986)
	(DELATOUR, JENNEPIN, LÉON-DUFOUR & TEYSSIER 2000)	(DELATOUR, JENNEPIN, LÉON-DUFOUR, MATTLÉ-YEGANEH & TEYSSIER 1991)	(CHARTRAND, AUBIN, BLAIN & SIMARD 1999)
	(GRÉGOIRE & THIÉVENAZ 1995)	(POISSON-QUINTON, MIMRAM & MAHÉO-LE COADIC 2002)	(CHEVALIER <i>et al.</i> 1964)
		(WEINRICH 1989)	(GREVISSE & GOOSSE 2008)
			(HAMON 1983)
			(RIEGEL, PELLAT & RIOUL 1994; RIEGEL, PELLAT & RIOUL 2009)
			(WAGNER & PINCHON 1991)
		(WILMET 2007)	
ALLEMAND	(DAUTEL 2001)	(CONFAIS 1993)	

<sup>2</sup> Alors que les grammaires de FLE visent explicitement un public de FLE, celles de FLM, peuvent – probablement pour des raisons éditoriales – faire allusion aux «étrangers, chaque jour plus nombreux à apprendre le français» (CHEVALIER, BLANCHE-BENVENISTE, ARRIVÉ & PEYARD 1964, 4), sans pour autant cibler un tel public. Aussi a-t-on opté pour les libellés FLE/non-FLE (=FLM). La répartition FLE/non-FLE semble par ailleurs plus logique puisque les grammaires non-FLE peuvent aussi servir en FLE (aux enseignants et/ou apprenants), tandis que la réciproque est plus improbable.

<sup>3</sup> Les références exactes apparaissent dans la bibliographie.

	(DETHLOFF & WAGNER 2002)	(GEISSLER & BAMBERG 2003)
	(SCHWARZ-FRÖMEL & SCHMIDTHALER 2007)	(GÖLLER & SPENGLER 1995)
	(VIEILLARD 1998)	(KLEIN & KLEINEIDAM 1984)
ANGLAIS	(HEMINWAY 2008)	(L'HUILLIER 1999)
CHINOIS		(周 2009) (ZHOU)
CORÉEN	(김 2009) (KIM)	
JAPONAIS		(目黒 2006) (MEGURO)
PORTUGAIS		(BRUN, JULIA, ASHORI, O'DONNELL, LEE, BRINES, NOBLE & LARROCHER 1995)
		(CARVALHO 2000)

Tableau 1 – Les 30 grammaires consultées<sup>4</sup>

### 3. Le statut de l'explication grammaticale

Dès que, dans la lignée de SAUSSURE (1994, 30), on considère la langue comme «un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau», il devient normal de postuler l'existence d'un fonctionnement *systémique* de la langue. Quelles que soient les éventuelles dissensions entre linguistes et grammairiens, (cf. LEROT 1993, 105-06), tous reconnaissent cette systémicité. Leur tâche consiste alors à en repérer les «régularités» et les expliciter lors de la rédaction de la grammaire. Le mot «régularité», qui s'inscrit dans la continuité descriptiviste en amont, se voit souvent réinterprété en «règle» par l'usager de la grammaire en aval. Le statut de l'explication grammaticale oscille donc entre ces deux pôles. En incluant des considérations épistémologiques, BESSE (1991, 77) envisage trois grandes conceptions de la «règle grammaticale» (cf. également GERMAIN & SÉGUIN 1995, 182s), qu'il libelle respectivement: (1) «juridique», (2) «descriptiviste», et (3) «constructiviste». La première (1), promulguée par «une autorité compétente», constitue «un précepte pour bien parler et écrire», et a des ambitions prescriptives. Dans la conception «descriptiviste» (2), la règle «est supposée décrire ou constater une régularité inscrite dans la langue même, indépendamment du regard du linguiste ou du grammairien». Enfin la conception «constructiviste» (3) envisage la règle comme «résultat d'une démarche hypothéticodéductive par laquelle l'observateur reconstruit le réel pour le comprendre».

Ces trois conceptions de la «règle» ne se situent pas sur le même plan; (2) et (3) décrivent une conception épistémologique sur l'objet à décrire, posant en (2), ou ne posant pas en (3), un ensemble de régularités préexistantes à l'analyse. Elles concernent donc l'attitude de l'*analyste* face à l'objet. En revanche, (1) – comme l'évoque clairement le terme «juridique» – renvoie en partie à une dimension sociale du rapport d'autorité entre grammairien et usager. En somme la «règle» grammaticale n'acquiert ce statut qu'à partir du moment où l'usager reconnaît, au moins tacitement, l'autorité de celui qui la propose. Dans tous les cas, l'ouvrage de grammaire repose sur une description préalable, qu'elle suive les conceptions (2) ou (3). Quelle que soit l'approche épistémologique adoptée, l'explication grammaticale – terme que nous conservons pour l'instant – demeure incertaine, tant par les limites inhérentes au cadre théorique adopté, que par la nature mouvante de l'objet même.

Avant d'aborder plus en détail le rôle central de l'usager dans la perception de l'explication grammaticale, synthétisons les relations importantes entre les éléments clés évoqués jusqu'ici (*t* symbolise le temps, et le caractère mouvant de la langue).

<sup>4</sup> Par commodité, les dimensions âge ou niveau d'étude du public visé n'ont pas été prises en considération ici, notamment parce qu'elles ne sont pas explicitées dans toutes les grammaires.

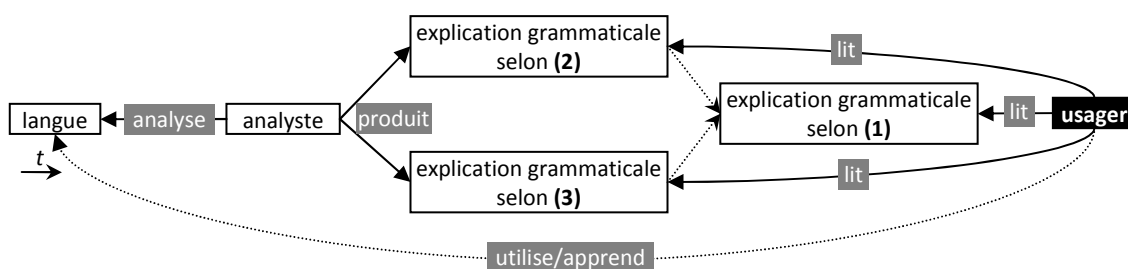


Figure 1 – Schématisation des relations possibles vis-à-vis de l'explication grammaticale

En dernier ressort, c'est toujours l'utilisateur qui décide du statut de l'explication grammaticale. C'est lui qui l'érigera ou non en *règle*. En somme, si le type (1) – normatif – préconise explicitement un « bon » usage de la langue, il n'en reste pas moins que les conceptions – scientifiques – (2) et (3) peuvent tout aussi bien conduire l'utilisateur à considérer que la grammaire, en dépit de ses zones d'incertitudes, renvoie au français tel qu'il *devrait* être parlé. Par exemple, même les grammaires rédigées par des linguistes (par ex. ARRIVÉ, GADET & GALMICHE 1986; CHEVALIER *et al.* 1964; RIEGEL, PELLAT & RIOUL 1994; RIEGEL, PELLAT & RIOUL 2009) stipulent que *tous* les verbes pronominaux se conjuguent avec *être*, reléguant implicitement « Mon père, il s'avait garé sous un arbre » (ex. du corpus de ROUAYRENC 2010, 144) au statut d'énoncé déviant (qui n'existe pas, puisqu'il n'est pas décrit). Inscrits dans la conception (1), GREVISSE & GOOSSE (2008, 1032) répertorient quant à eux un tel usage, mais le stigmatisent socialement: « la langue populaire conjugue assez souvent les verbes pronominaux avec *avoir* ». Tous les utilisateurs sont-ils égaux face à l'explication grammaticale?

Le terme « usager » de la Figure 1 peut renvoyer à plusieurs réalités, aussi bien en FLE qu'en FLM: l'enseignant, l'apprenant, le curieux occasionnel, mais aussi l'analyste, c'est-à-dire le linguiste/grammairien. Pour rédiger sa propre grammaire – qu'elle soit en FLM ou en FLE –, ce dernier s'impose comme lecteur assidu et critique des ouvrages déjà parus. À l'opposé de ce lecteur expert, figure l'apprenant étranger de langue éloignée (et ignorant du métalangage), qui, parmi les utilisateurs, s'avère le plus « vulnérable » face à l'explication grammaticale. En effet, alors que tout usager natif est immédiatement en mesure de rectifier – même inconsciemment – les imprécisions ou les incohérences de l'explication qu'il lit (cf. §5), une telle tâche s'avère difficile, voire impossible, pour l'apprenant étranger.

Essayons de récapituler les diverses étapes aboutissant à l'explication grammaticale:

- (a) La linguistique et la grammaire postulent que la langue est un système
- (b) Ce système fonctionne selon des régularités
- (c) Les analystes se chargent de mettre en évidence ces régularités
- (d) Ils compilent des ouvrages explicitant ces régularités à l'aide d'« explications grammaticales »
- (e) Ces explications grammaticales sont censées décrire les régularités de la langue

Si nous admettons les étapes (a) à (e), se pose cependant la question de savoir comment l'explication grammaticale acquiert le statut de *règle*. En premier lieu, en vertu de (a) et (b), dans la perspective descriptive, nous avons l'enchaînement suivant:

- (1) Observation d'un ensemble de phénomènes langagiers
  - ↓
- (2) Repérage de régularités
  - ↓
- (3) Explications grammaticales portant sur ces régularités

Le statut de *règle* ne peut apparaître qu'à partir du moment où l'on remonte de (3) vers (1), passant ainsi de la description à la production. Comme nous le verrons en §5, une telle inversion n'est pas exempte de problème. Elle sera de surcroît traitée de manière radicalement différente selon qu'on se situe en FLM ou en FLE.

En FLM, la grammaire de référence est un outil essentiellement scolaire et universitaire. Son utilisation s'effectue dans la plupart des cas dans le cadre d'une réflexion didactique, où l'utilisateur recherche des informations d'ordre scientifique ou métalinguistique à propos d'un objet-langue qu'il maîtrise déjà. Il peut à l'occasion découvrir que son idiolecte n'est pas conforme aux explications grammaticales, et se voir contraint de (ou désirer) se soumettre à cette nouvelle norme. Le deuxième cas concerne le FLE. Lorsque l'apprenant lit une explication grammaticale telle que «l'auxiliaire *être* est utilisé pour les temps composés des verbes pronominaux» (MONNERIE 1987, 133), il en déduit que, en production, s'il utilise un verbe pronominal, il *devra* appliquer cette «règle» pour garantir la bonne formation de son énoncé.

Finalités pédagogiques et scientifiques semblent ici se rejoindre. En effet, si l'on conçoit la prédiction d'un point de vue scientifique comme la «fonction spécifique qui consiste à formuler des règles permettant de prédire la grammaticalité d'une expression» (NEVEU 2004, 241), alors une explication grammaticale dont le taux de prédictibilité est élevé s'avère immédiatement intéressante pédagogiquement<sup>5</sup>, puisqu'elle permettra à l'apprenant de produire des énoncés grammaticaux. Toutefois, comme le remarque WESTNEY:

Since there is no way of establishing a 'best' rule for any particular set of language phenomena, and our understanding of linguistic structure and of psycholinguistic processes is not such as to influence the formulation of pedagogical rules other than indirectly, there are sound reasons, both practical and theoretical, for learners and teachers to assume a cautious, if not skeptical, attitude towards any pedagogical treatment of language regularities.

(WESTNEY 1994, 72-73)

La question est de savoir si l'apprenant<sup>6</sup> est effectivement en mesure d'adopter une telle attitude face aux explications grammaticales, quelle qu'en soit la présentation.

## 4. La présentation de l'explication grammaticale dans le corpus

### 4.1. Les types de présentation

Quel que soit le point grammatical traité, les auteurs disposent toujours de plusieurs possibilités de présentation des savoirs. Dans le cas de l'usage de l'auxiliaire *être* dans la construction des temps composés, notre corpus fait apparaître les présentations suivantes (susceptibles d'être combinées):

- i. Liste (supposée) exhaustive (sans *etc.*)<sup>7</sup>
- ii. Liste non-exhaustive (avec *etc.*)
- iii. Explications sémantiques, morphosyntaxiques (combinées ou non)
- iv. Exemples
- v. Tableau synoptique (par ex. en FLE, ABRY & CHALARON 1997, 61)
- vi. Schéma (par ex. le schéma fléché de CARVALHO 2000, 136)
- vii. Illustration (par ex. en FLE, la classique « maison d'être » chez GÖLLER & SPENGLER 1995, 13)
- viii. Les moyens mnémotechniques (par ex. L'HUILLIER 1999, 131-32)

Si «la répartition des auxiliaires *être* et *avoir* est relativement fixée» (RIEGEL, PELLAT & RIOUL 1994, 252; 2009, 450), elle donne cependant lieu à des divergences entre grammaires. Notre attention se focalisera sur le cœur du problème: la conjugaison avec *être*. Faute de place, nous n'évoquerons que les listes (i, ii) et succinctement les explications sémantiques (iii).

---

<sup>5</sup> Moyennant une didactisation, si elle est possible.

<sup>6</sup> Il n'est pas rare que l'enseignant de FLE même natif renvoie (par commodité) à de telles règles. L'«attitude sceptique» prônée par WESTNEY paraît davantage l'exception que la règle...

<sup>7</sup> Si la présence d'un *etc.* (ou équivalent : «notamment», «entre autres», etc.) informe le lecteur de la non-exhaustivité de la liste, son absence n'est pas toujours gage d'exhaustivité (cf. Figure 2 et Figure 3).

## 4.2. Les listes de verbes construits avec être dans les temps composés

La fusion de toutes les listes des 30 grammaires examinées donne un total de 38 verbes, censés construire leurs temps composés avec être :

- [7] accourir, advenir, aller, apparaître, arriver, convenir, décéder, demeurer, descendre, devenir, échoir, éclore, entrer, intervenir, issir<sup>8</sup>, monter, mourir, naître, partir, parvenir, passer, provenir, redescendre, redevenir, remonter, renaître, rentrer, repartir, repasser, ressortir, rester, retomber, retourner, revenir, sortir, survenir, tomber, venir

La liste la plus courte sans *etc.* comporte 10 verbes (RIEGEL, PELLAT & RIOUL 1994, 252; RIEGEL, PELLAT & RIOUL 2009, 450)<sup>9</sup>, la plus longue, et de surcroît avec *etc.*, en comprend 30 dans la grammaire de FLE rédigée en japonais par MEGURO (目黒 2006, 246). La moyenne du nombre de verbes par liste (N=30) est de 16,6. Comme l'illustre la Figure 2, deux verbes seulement sont présents dans les 30 listes: *aller* et *venir*.

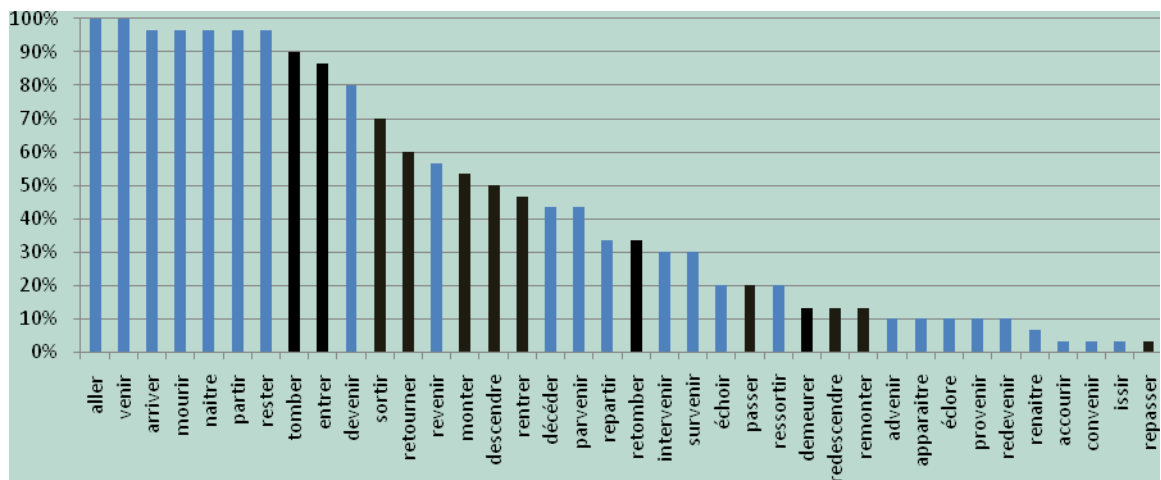


Figure 2 – La répartition des 38 verbes, toutes listes confondues (N=30)<sup>10</sup>

Si l'on ne prend en compte que les listes supposées exhaustives (absence de *etc.* ou équivalent) – au nombre de 20 –, on obtient la répartition suivante:

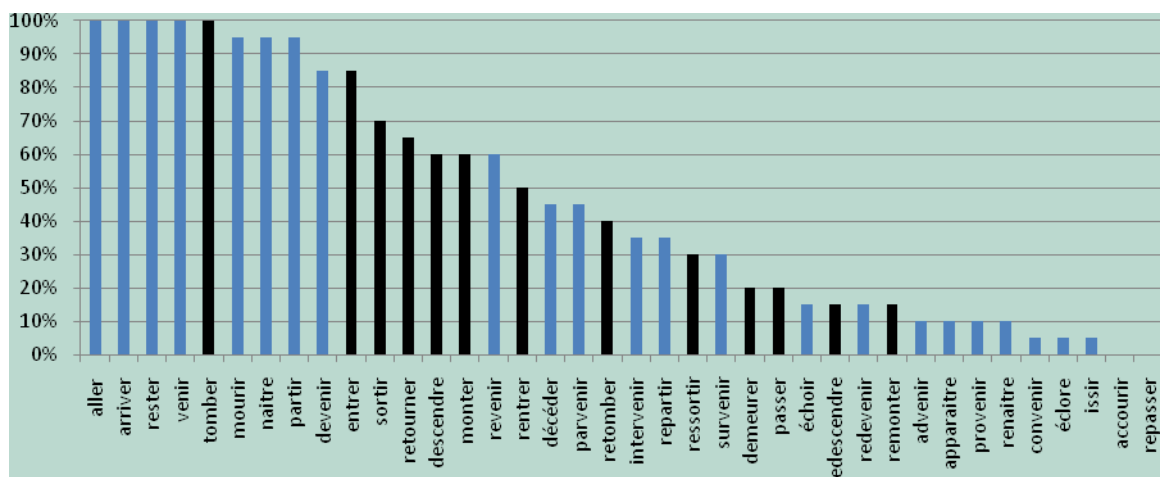


Figure 3 – La répartition des 38 verbes dans les listes supposées exhaustives (N=20)

<sup>8</sup> *Issir* (cf. *il est issu*) est relevé par WILMET (2007, 76).

<sup>9</sup> J.-C. PELLAT et M. RIEGEL ont concédé qu'ils auraient dû ajouter *etc.* (communication personnelle)

<sup>10</sup> Les barres noires signalent la possibilité de constructions avec *avoir* ou *être*.

Cinq verbes font ici l'unanimité: *aller, arriver, rester, tomber* et *venir*. En dépit de sa présence dans toutes les listes «exhaustives», *tomber* peut s'utiliser avec *avoir*, comme en témoigne l'exemple donné par WILMET (2007, 76): «Pierre a tombé la veste». Signalons que ces listes ne sont pas homogènes, et laissent déjà présager une difficulté d'usage des éventuelles «règles» proposées, puisque certains verbes se conjuguent exclusivement avec *être*, d'autres alternent *être* et *avoir*. Venons-en à l'examen critique des diverses présentations.

## 5. Regard critique sur quelques présentations

Si, en accord avec LEEMAN (2003, 21), «ce n'est peut-être pas rendre justice à une description que de lui opposer les erreurs que sa simplification didactique peut engendrer», il paraît toutefois nécessaire d'en relever les faiblesses, pour ensuite essayer de l'améliorer. Rappelons à cet égard la convergence, déjà évoquée, entre préoccupations scientifiques et pédagogiques. Si, scientifiquement, une règle grammaticale a une forte valeur prédictive, après didactisation, elle permettra la production d'énoncés bien formés lors de l'apprentissage. En somme, une faiblesse didactique peut révéler une insuffisance scientifique de l'explication. C'est donc dans cette double optique que sera mené notre examen, sur quelques exemples au sein de notre corpus.

Il est possible de formuler plusieurs critiques à l'égard des présentations du choix de l'auxiliaire dans notre corpus<sup>11</sup>:

- a) Inadéquation entre la liste et les explications dans les grammaires rédigées en français
- b) Inadéquation entre la liste et les explications dans les grammaires rédigées en langue étrangère
  - i. Avec levée du problème à l'aide de la traduction
  - ii. Avec ajout de confusion en raison de la traduction
- c) Problèmes de l'explication sémantique et/ou morphosyntaxique

### 5.1. Inadéquation entre la liste et les explications dans les grammaires de FLM

Examinons ce premier exemple de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (FLM), où à l'hétérogénéité de la liste s'ajoute une inadéquation avec l'explication proposée:

- [8] L'auxiliaire *être* s'emploie seulement avec:
- Les verbes pronominaux: *Elles se sont endormies*.
  - Les verbes exprimant un déplacement ou une transformation, comme *aller, arriver, devenir, entrer, mourir, naître, partir, rester, sortir, tomber, venir*, etc.: *Mes amis sont venus chez moi hier. Maude est partie plus tôt que les autres*.

(CHARTRAND *et al.* 1999, 202)

Signalons en premier lieu que, en dépit de sa présence dans la liste, *rester* n'exprime ni «un déplacement», ni «une transformation» (cf. 5.2). Même s'il est effectivement vrai que ces 11 verbes se conjuguent *tous* avec *être*, 8 d'entre eux construisent *exclusivement* leurs temps composés avec *être*, alors que 3 admettent *être* ou *avoir* selon la construction syntaxique (non mentionnée par les auteurs): *entrer*<sup>12</sup>, *sortir* et *tomber*. Dans l'absolu, un usager naïf pourrait avoir trois attitudes face à ces informations: (1) il imagine que *tous* les verbes de la liste se conjuguent *exclusivement* avec *être*<sup>13</sup>, ce qui est faux; (2) il a connaissance de possibilités telles que «On a entré le piano par la fenêtre» (GREVISSE & GOOSSE 2008, 1032), «Il a sorti sa voiture du garage» (WAGNER & PINCHON 1991, 296), «Pierre a tombé la veste» (WILMET 2007, 76), et extrapole à tous les autres verbes de la liste, prédisant ainsi: «\*Elle a né un bébé», «\*Il est mort le président avec une arme à feu», etc., ce qui là encore est faux; (3) il pense à une répartition aléatoire de l'utilisation d'*avoir* et *être* dans cette liste,

<sup>11</sup> Des chevauchements sont cependant inévitables.

<sup>12</sup> *Rentrer* s'avère cependant plus courant.

<sup>13</sup> Au sein de la norme – implicitement – adoptée par les auteurs.

ce qui ici apparaît vrai en l'absence de justification permettant de discriminer les verbes *entrer*, *sortir* et *tomber* des autres.

En somme, en dépit des apparences, une explication telle que (a) : «L'auxiliaire *être* s'emploie avec *mourir*» n'est pas réversible de la même façon que (b) «l'auxiliaire *être* s'emploie avec *sortir*». (a) donnerait «*Mourir* s'emploie avec l'auxiliaire *être*», qui est toujours vraie, (b) aboutirait à «*Sortir* s'emploie avec l'auxiliaire *être*», qui ne l'est pas toujours. Si (a) fait état d'une régularité de fonctionnement, et peut à cet égard s'ériger en «règle», ce n'est pas le cas de (b). Une division en deux listes serait donc souhaitable: d'une part les 8 verbes uniquement conjugués avec *être*, de l'autre ceux pouvant alterner *avoir* et *être*.

Étant «destinée [...] aux élèves du secondaire et aux étudiants du collégial [=lycée]» (CHARTRAND *et al.* 1999, III), cette grammaire s'adresse à un public francophone parfaitement en mesure de compenser intuitivement les imprécisions relevées ici. Dès lors, le «test de l'utilisateur naïf» n'aurait qu'une pertinence limitée. Toutefois, si, comme le déclarent les auteurs, leur ouvrage entend répondre «aux besoins de tous ceux et celles qui désirent comprendre les grandes régularités du système du français» (CHARTRAND *et al.* 1999, III), dans l'exemple du choix de l'auxiliaire, il apparaît qu'une formulation plus précise assurerait justement une meilleure compréhension des «régularités du système du français», tout en consolidant ce manuel dans son statut d'«instrument pédagogique dont l'objectif est de faciliter l'étude et l'usage du français» (1999, III).

### 5.1. Inadéquation entre la liste et les explications dans les grammaires de FLE en français

Si en FLM, le problème de l'hétérogénéité de la liste n'engendrera aucun problème chez l'utilisateur (après la lecture de l'explication grammaticale, aucun natif ne produira: «\*Mamie est sortie son chien»), en FLE, la problématique s'avère différente. Examinons par exemple le traitement proposé par GRÉGOIRE & THIÉVENAZ (1995, 172) dans leur *Grammaire progressive du français avec 500 exercices*. Les auteures stipulent que «Les verbes du type "ARRIVER"/ "PARTIR" s'utilisent avec "être"» (GRÉGOIRE & THIÉVENAZ 1995, 172). S'ensuit un schéma synthétique où 14 verbes (*retourner*, *venir/aller*, *entrer/sortir*, *arriver/rester/partir*, *monter/descendre*, *tomber*, *naitre/mourir*, *passer*) sont présentés selon le modèle suivant:

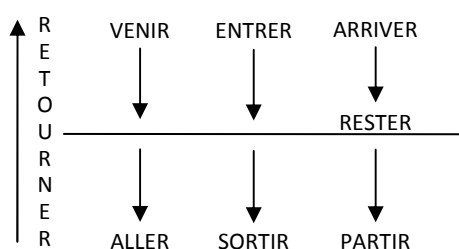


Figure 4 – Fragment de la présentation du schéma de GRÉGOIRE & THIÉVENAZ (1995, 172)

Si l'on exclut *tomber*, dont les usages avec *avoir* s'avèrent à ce niveau («faux débutant ou intermédiaire» selon l'avant propos, GRÉGOIRE & THIÉVENAZ 1995, 3) peu pertinents, sur les 14 verbes de la liste, 6 (*retourner*, *entrer*, *sortir*, *monter*, *descendre*, *passer*) peuvent construire leurs temps composés avec *être* ou *avoir*. Ici, contrairement au cas précédent, la qualité même de grammaire d'apprentissage confère immédiatement à l'explication grammaticale le statut de *règle*. Dès lors la formulation «les verbes du type "ARRIVER"/ "PARTIR" s'utilisent avec "être"» sera logiquement considérée comme réversible par l'apprenant. Ce qui, en soi, ne débouche pas sur des énoncés mal formés – puisque tous les verbes en question peuvent effectivement se conjuguer avec *être* –, mais soulève le problème évoqué plus haut:

[9] *venir*, *aller*, *arriver*, *rester*, *partir*, *tomber*, *naitre*, *mourir* s'emploient avec *être* ⇒ toujours vrai

[10] *retourner*, *entrer*, *sortir*, *monter*, *descendre*, *passer* s'emploient avec *être* ⇒ pas toujours vrai



D'un point de vue pédagogique, est-il judicieux de fusionner en une seule liste – comme il est courant de le faire en FLM (par ex. les verbes «entrer» et «sortir» figurent dans de telles listes chez ARRIVÉ, GADET & GALMICHE 1986; CHEVALIER *et al.* 1964; GREVISSE & GOOSSE 2008; RIEGEL, PELLAT & RIOUL 1994; RIEGEL, PELLAT & RIOUL 2009) – ces deux types de fonctionnement? En effet, l'apprenant découvrira quelques pages plus loin que «certains verbes de déplacement habituellement utilisés avec "être" se construisent avec "avoir" quand ils ont un complément d'objet direct» (GRÉGOIRE & THIÉVENAZ 1995, 176). En somme, pourquoi dans un premier temps inciter l'apprenant à penser que la règle [9] serait valable pour *toute* la liste – c'est-à-dire l'ensemble des 14 verbes ([9]+[10]) –, et dans un second requérir un ajustement de cette règle pour 6 d'entre eux ([10])? On peut supposer qu'une telle présentation de la «règle» engendrera le cheminement d'apprentissage suivant:

(i) **J'apprends** que «les [14] verbes du type "ARRIVER"/"PARTIR" s'utilisent avec "être"» (GRÉGOIRE & THIÉVENAZ 1995, 172)

(ii) Je **sais** que ceci est une règle

À ce stade l'apprenant de FLE pourrait avoir deux attitudes différentes. (1) De par le statut qu'il attribue généralement aux «ouvrages de référence» (grammaires, dictionnaires), il tendra naturellement à imaginer que cette règle est valide dans tous les cas (i.e. ces 14 verbes se conjuguent *toujours* avec *être*), soit, (2) s'il suit les recommandations de WESTNEY (1994, 72-73), il adoptera une «attitude sceptique» et doutera que la règle fonctionne en permanence. Aussi souhaitable puisse-t-elle paraître, l'option (2) s'avère assez difficilement concevable en apprentissage puisqu'elle inciterait l'apprenant à douter en permanence de l'information qu'il est lui-même allé chercher dans les grammaires<sup>14</sup>. Une telle attitude serait en somme contraire à la dynamique de consultation de tels ouvrages. En somme, (ii) se poursuivrait probablement ainsi:

(iii) Je **sais** désormais que ces 14 verbes se conjuguent *toujours* avec *être*

(iv) **J'apprends** maintenant que (i) doit être modifié, et que ma «connaissance» en (iii) était partiellement fautive, puisque *retourner, entrer, sortir, monter, descendre, passer* s'emploient aussi avec *avoir*

Cette dernière étape peut s'avérer déstabilisante dans la mesure où elle conduit l'apprenant à penser que la règle qu'il avait cru bon d'établir lui masquait une partie de la réalité, et qu'elle se révèle soudain partiellement fautive. Si le recours à des surgénéralisations temporairement fautes est inhérent à tout apprentissage des langues, il paraîtrait néanmoins souhaitable que les grammaires s'efforcent de les prévenir. Ce qui s'avère parfaitement réalisable ici en recourant à deux listes homogènes. La première correspondant à [9], la seconde à [10], qui formuleraient alors que les verbes *retourner, entrer, sortir, monter, descendre, passer* s'emploient avec *être* et «*avoir* quand ils ont un complément d'objet direct» (GRÉGOIRE & THIÉVENAZ 1995, 176). Ainsi, l'apprenant accéderait-il d'emblée à un savoir stable:

(a) *venir, aller, arriver, rester, partir, tomber, naître, mourir* s'emploient avec *être* (100% vrai)

(b) *retourner, entrer, sortir, monter, descendre, passer* s'emploient avec *être* et *avoir* selon la construction (100% vrai)

En dépit de la confusion – et du travail supplémentaire de rectification (iv) – qu'est susceptible d'engendrer chez l'apprenant l'hétérogénéité d'une liste fusionnant deux types de fonctionnement, force est de constater qu'une telle présentation est courante dans les grammaires de FLE (tout comme en FLM). Au sein des 22 grammaires consultées, les listes sont rendues hétérogènes notamment par la présence d'*entrer*, qui apparaît 20 fois (91%) dans la liste des «verbes conjugués avec *être*», *monter* et *sortir* 16 (73%), *descendre* et *retourner* 15 (68%), *rentrer* 13 (59%), etc. (cf par ex. CARVALHO 2000; DELATOUR *et al.* 2000; DETHLOFF & WAGNER 2002; L'HUILLIER 1999; POISSON-QUINTON, MIMRAM & MAHÉO-LE COADIC 2002)

<sup>14</sup> S'il est contraint (par l'enseignant, etc.), il est soumis à une figure d'autorité, qui tend à établir la grammaire comme ouvrage de référence, dont le contenu fait état de *règles* dont on ne peut pas douter.

Pour leur part, dans *La Grammaire utile du français*, BÉRARD & LAVENNE (1991, 274) établissent trois catégories: «1. Verbes dont le passé composé est toujours formé avec le verbe *être*: *aller, arriver, partir, venir, sortir, entrer, rester, tomber, mourir, naître*<sup>15</sup> [...] 2. Verbes formant leur passé composé avec *être* ou *avoir*, selon leur sens et selon leur construction: *monter, descendre* [...] 3. Verbes dits "pronominaux" [...]». En dépit d'un souci de clarté manifeste, cette présentation soulève deux problèmes. Le premier a déjà été évoqué, mais la confusion se voit ici accentuée par la formulation – erronée – choisie par les auteurs, puisque la première liste comprend deux verbes (*sortir* et *entrer*) ne se conjuguant pas «toujours» avec *être*. Par ailleurs, la présence de la catégorie 2 laisserait supposer – conformément à la maxime de *quantité* de GRICE (1975, 45)<sup>16</sup> – que les catégories 1, 2 et 3 sont exclusives (ce qui serait souhaitable donc), et par conséquent qu'aucun verbe de la liste 1 ne devrait «form[er] [son] passé composé avec *être* ou *avoir*, selon [son] sens et [sa] construction», or, *entrer* et *sortir* sont précisément concernés par cette explication.

### 5.1. Inadéquation entre la liste et les explications dans les grammaires de FLE rédigées en langue étrangère

Lorsque la grammaire est écrite en langue étrangère, la confusion naissant de l'hétérogénéité des listes et de l'apport informatif de l'explication syntaxique se voit parfois levée par la traduction des verbes. Ainsi dans la *Grammaire express du français de base*<sup>17</sup> de ZHOU (周 2009, 101), la liste proposée répertorie 15 «verbes intransitifs exprimant un changement d'endroit ou d'état» et censés «prendre l'auxiliaire *être* au passé composé» (tp). Elle comprend 6 verbes se conjuguant avec *avoir* ou *être* (*entrer, rentrer, sortir, monter, descendre, retourner*), tous traduits en chinois par des verbes toujours intransitifs (par ex. *entrer*: 进来 [tɕinlai]; *sortir*: 出去 [tɕu<sup>h</sup>tɕ<sup>h</sup>y]), donnant ainsi l'illusion que la liste serait homogène. À l'inverse, la traduction accroît parfois la confusion. Dans sa *Nouvelle grammaire française* (tp), KIM (김 2009, 143-44) spécifie que «Les verbes intransitifs exprimant le déplacement [...] se conjuguent avec *être*» (tp). Il en recense 23, parmi lesquels apparaissent également *monter, descendre, sortir, rentrer*, etc. Là encore la traduction en coréen permet l'«homogénéisation» partielle de cette liste, mais fait en revanche surgir un problème inexistant en français. Traduit par 떠나다 [tɕonada], verbe susceptible de fonctionner transitivement ou intransitivement en coréen (à l'instar de *sortir, descendre*, etc. en français), *partir* se voit insidieusement rattaché à la même catégorie que *descendre, sortir*, etc. alors qu'en français «\*Elle a parti Paris», calque du coréen (cf. 김 2009, 144) s'avère impossible. Les explications mentionnées jusqu'ici font souvent appel à des dimensions syntaxiques et sémantiques, que nous avons pour l'instant ignorées. Avant de conclure, jetons donc un coup d'œil rapide à la dimension sémantique.

### 5.2. Problèmes de l'explication sémantique

Arrêtons-nous un instant sur le versant sémantique de l'explication proposée dans *La Grammaire expliquée du français* (FLE): «Se conjuguent avec *être* [...] les verbes intransitifs indiquant un changement de lieu, un déplacement du corps dans l'espace» (POISSON-QUINTON, MIMRAM & MAHÉO-LE COADIC 2002, 116). Si au regard de la liste fournie (*aller, venir, arriver, partir, sortir* etc.), d'un point de vue *descriptif*, cette explication semble convaincante, inversons maintenant la perspective en imaginant celle d'un apprenant de FLE, qui l'établirait comme règle: «Si je veux exprimer un changement de lieu ou un déplacement dans l'espace à l'aide d'un verbe intransitif, je dois utiliser *être*». Un énoncé tel que «\*Je suis couru<sup>18</sup>» paraît conforme à cette «règle». Cette appréciation se verrait par ailleurs confirmée si elle fait écho à un fonctionnement de la langue source de

<sup>15</sup> La citation est reformatée. Elle omet les exemples, tous de la forme : *je suis allé, je suis arrivé*, etc. Dans la catégorie 1, les auteurs ajoutent également les dérivés: *devenir, intervenir*, etc.

<sup>16</sup> «(1) Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the exchange); (2) Do not make your contribution more informative than is required».

<sup>17</sup> (tp) signifie qu'il s'agit de notre traduction personnelle

<sup>18</sup> WILMET (2007, 76) le répertorie et le range parmi les verbes pouvant alterner librement *être* et *avoir*, qui représentent «une aubaine en situation d'apprentissage».

l'apprenant, comme ce serait le cas par exemple pour un germanophone, pour qui *je suis couru* s'offre comme calque parfait de *Ich bin gelaufen*, d'où l'avertissement de DETHLOFF & WAGNER (2002, 183): «il faut faire particulièrement attention aux verbes de mouvement, qui, contrairement à l'allemand, ce conjuguent avec *avoir*» (tp)).

Là encore, l'inversion de la perspective – déjà pratiquée à plusieurs reprises dans cet article – révèle les limites du recours à l'explication sémantique. Nombreuses sont pourtant les justifications de cet ordre dans les grammaires de FLE (ou de FLM), pouvant même conduire à des contradictions patentées. Ainsi, *rester* apparaît-il fréquemment dans les listes censées comprendre des verbes «exprim[ant] un mouvement ou un changement d'état» (RIEGEL, PELLAT & RIOUL 2009, 450) (cf. entre autres DETHLOFF & WAGNER 2002, 184; KLEIN & KLEINEIDAM 1984, 118; 目黒 2006, 246).

## 6. Conclusion

Bien qu'incomplet, cet examen a permis de mettre en évidence certaines des faiblesses des explications grammaticales. Un constat semble s'imposer. Inspirées de la démarche linguistique, nécessairement confinée à la *description* de la langue, les grammaires de FLM, dans lesquelles puisent les grammaires de FLE, tendent à ignorer la perspective de l'encodage, pourtant centrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Idéalement, il serait souhaitable de soumettre à l'épreuve de l'encodage chacune des explications proposées. La prise en compte de la perspective de l'apprenant de FLE – si possible de langue éloignée – constitue un défi intéressant, que tout rédacteur de grammaire devrait essayer de relever. Une telle démarche pourrait s'ériger en critère de validation des explications grammaticales. Que les grammaires constituent de précieux condensés d'informations sur les langues est incontestable. Toutefois, si l'on veut répondre à la problématique de l'encodage, au centre de l'apprentissage des langues, beaucoup de chemin reste encore à faire, qui justifie à la fois toute la recherche, et la critique qu'on peut lui faire.

- Abry Dominique & Chalaron Marie-Laure, *La grammaire des premiers temps. Volume 1*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1997, 260 p.
- Arrivé Michel, Gadet Françoise & Galmiche Michel, *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986, 720 p.
- Bérard Évelyne & Lavenne Christian, *Modes d'emploi. Grammaire utile du français*, Paris, Didier, 1991, 320 p.
- Besse Henri, «(Pré)conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère», *Triangle 8* 1991, p. 75-86.
- Besse Henri & Porquier Rémy, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier, 1984, 286 p.
- Blanche-Benveniste Claire, «La notion de variation syntaxique dans la langue parlée», *Langue Française 115* 1997, p. 19-29.
- Brun Anne-Marie, et al., *Gramática de Francês*, Paris, Larousse, 1995, 252 p.
- Carvalho Olívio da Costa, *Gramática do francês fundamental: ensino básico e secundário*, Porto, Porto Editora, 2000, 238 p.
- Chartrand Suzanne G., et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, 397 p.
- Chevalier Jean-Claude, et al., *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse, 1964, 495 p.
- Confais Jean-Paul, *Grammaire explicative. Schwerpunkte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium*, Ismaning, Hueber, 1993, 304 p.
- Dautel Catherine, *Französische Grammatik - kurz und schmerzlos*, Berlin, Langenscheidt, 2001, 190 p.
- Delatour Y., et al., *Grammaire du français*, Paris, Hachette FLE, 1991, 336 p.
- Delatour Y., et al., *Grammaire pratique du français en 80 fiches*, Paris, Hachette, 2000, 191 p.

- Dethloff Uwe & Wagner Horst, *Die französische Grammatik. Regeln, Anwendung, Training*, Tübingen/Basel, Francke, 2002, 771 p.
- Geissler Renate & Bamberg Marianne, *Super Spicker. Französisch Grammatik schnell & easy*, München, Compact, 2003, 192 p.
- Germain Claude & Séguin Hubert, *Le point sur...La grammaire en didactique des langues*, Anjou (Québec), Centre Éducatif et Culturel, 1995, 227 p.
- Germain Claude & Séguin Hubert, *Le point sur la grammaire*, Paris, Cle International, 1998, 215 p.
- Göller Alfred & Spengler Wolfgang, *Découvertes 2. Série verte. Grammatisches Beiheft*, Stuttgart, Ernst Klett, 1995, 65 p.
- Grégoire Maïa & Thiévenaz Odile, *Grammaire progressive du français avec 500 exercices*, Paris, Cle International, 1995, 256 p.
- Grevisse Maurice & Goosse André, *Le Bon Usage. Grammaire française*, Paris/Louvain-la-Neuve, De Boeck/Duculot, 2008, 1762 p.
- Grice H. Paul, «Logic and conversation», *Syntax and Semantics 3 Speech acts* 1975, p. 41-58.
- Hamon Albert, *Grammaire pratique*, Paris, Hachette, 1983, 343 p.
- Heminway Annie, *Complete French Grammar*, New York, McGraw-Hill, 2008, 288 p.
- Klein Hans-Wilhelm & Kleineidam Harmut, *Grammatik des heutigen Französisch*, Stuttgart, Ernst Klett, 1984, 311 p.
- L'Huillier Monique, *Advanced French grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, 706 p.
- Leeman Danielle, «Le passé simple et son co-texte : examen de quelques distributions», *Langue française* 138 2003, p. 20-34.
- Lerot Jacques, *Précis de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1993, 446 p.
- Monnerie Annie, *Le français au présent*, Paris, Didier/Hatier, 1987, 311 p.
- Neveu Franck, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin, 2004, 317 p.
- Poisson-Quinton Sylvie, Mimram Reine & Mahéo-Le Coadic Michèle, *Grammaire expliquée du français. Niveau intermédiaire*, Paris, Cle International, 2002, 430 p.
- Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe & Rioul René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, 646 p.
- Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe & Rioul René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, 1107 p.
- Rouayrenc Catherine, *Le français oral. 1. Les composantes de la chaîne parlée*, Paris, Belin, 2010, 331 p.
- Saussure (de) Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1994, 520 p.
- Schwarz-Frömel Gabriele & Schmidthaler Dorothea, *Französische Grammatik für die Wirtschaftskommunikation*, Wien, Linde, 2007, 580 p.
- Vieillard Sophie, *Standardgrammatik Französisch*, Berlin, Langenscheidt, 1998, 260 p.
- Wagner Robert Léon & Pinchon Jacqueline, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 1991, 687 p.
- Weinrich Harald, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Alliance Française, 1989, 672 p.
- Westney Paul, «Rules and pedagogical grammar» dans Odlin Terence, *Perspectives on pedagogical grammar*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 1994. p 72-96.
- Willet Marc, *Grammaire rénovée du français*, Bruxelles, De Boeck, 2007, 331 p.
- 김 정란 (Kim, Djong Ran), *누벨 프랑스어 문법 (Nouvelle grammaire du français)*, 서울 (Séoul), 만남 (Mannam), 2009, 380 p.
- 周 正言 (Zhou, Zheng Yan), *基础法语语法速成 (Grammaire express du français de base)*, 北京 (Beijing), 外文 (Waiwen), 2009, 248 p.
- 目黒 土門 (Meguro, Shimon), *現代フランス広文典. Grammaire française complète*, 東京 (Tokyo), 白水社 (Hakusuisha), 2006, 392 p.