



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

# La grammaire, c'est drôle. Comment enseigner la grammaire française aux apprenants danois ?

**Henning Nølke**

Université d'Aarhus, Danemark

Henning@Nolke.dk

## Résumé

Cet article discute comment on peut enseigner la grammaire française aux apprenants non francophones. Il part d'une conviction fondamentale exprimée dans le slogan : *mieux on comprend, mieux on apprend*. L'essentiel est de transmettre aux étudiants l'amour de la grammaire, car on apprend (et comprend) difficilement sans motivation. Dans la première partie, l'auteur présente brièvement ses visions et ses choix méthodologiques. Dans la deuxième, il illustre la méthode par la présentation de quatre exemples : l'analyse syntaxique, les déterminants, la position de l'adjectif épithète, les connecteurs. Enfin, il en tire quelques conclusions.

**Mots clés** : grammaire française, méthode didactique, analyse syntaxique

**Grammar is fun. How to teach French Grammar to Danish learners?**

## Abstract

This article discusses briefly how to teach French grammar to non-francophone learners. It starts from the firm belief expressed in the slogan: *the better you understand, the better you learn*. It is essential to transmit the love of grammar to the students, because it is difficult to learn (and understand) without motivation. In the first section, the author briefly presents his visions and methodological choices. In the second section he illustrates the method by presenting four examples: syntactic analysis, determiners, the position of the attributive adjective and the connectors. Finally, he draws some conclusions.

**Keywords**: French grammar, teaching approach, syntactic analysis

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

« La grammaire, c'est drôle » (ou « grammatik er sjovt » en danois). C'est ma devise depuis que j'ai commencé mes études du français. En effet, la grammaire et l'enseignement de la grammaire, c'est ma grande passion. Je n'ai donc pas hésité d'accepter quand, dans les années 90, on m'a proposé de rédiger un nouveau manuel de grammaire française destiné aux lycéens avancés et aux

premières années universitaires. Ce fut l'occasion pour moi de mettre à l'écrit et de faire connaître ainsi à un grand public quelques idées que j'entretenais depuis longtemps. La rédaction d'un manuel de grammaire française m'a mené à réfléchir sur ma manière d'enseigner la grammaire - à rendre conscientes mes visions et mes méthodes qui jusque-là avaient été plus ou moins inconscientes. Cela a déclenché une réflexion sur la méthodologie qui n'a jamais cessé depuis.

Dans cet article, je présente brièvement mes visions et mes choix méthodologiques pour illustrer ensuite la méthode par la présentation de quelques exemples. Enfin, j'essaie d'en tirer quelques conclusions.

## 2. Réflexions méthodologiques

Comment enseigner la grammaire aux apprenants non francophones ? Comment transmettre aux étudiants son amour pour la langue française et sa grammaire ? Quelle méthode appliquer ? Je continuerai dans cette nouvelle recherche à me concentrer sur la syntaxe et particulièrement sur mon enseignement en classe.

### 2.1. *Mieux on comprend, mieux on apprend*<sup>2</sup>.

*Ma vision a toujours été de faire réfléchir les étudiants, de leur faire comprendre les règles, de leur faire sentir à quel point la grammaire est un sujet amusant, car j'ai toujours été profondément convaincu que la meilleure manière d'apprendre passe par la compréhension et non pas par l'apprentissage par cœur : mieux on comprend, mieux on apprend. Cela dit, il va sans dire que de nombreux phénomènes grammaticaux ne se prêtent pas aisément à la méthode « explicative », ils doivent effectivement s'apprendre par cœur. Tel est probablement le cas de la conjugaison des verbes, par exemple, et peut-être de la plupart des domaines de la morphologie. De toute façon, c'est ce qu'on dit traditionnellement. En réalité, même dans ces domaines, on apprend mieux si on arrive à formuler sa propre manière de se souvenir des formes, et voilà exactement ce à quoi on peut inciter ses apprenants à faire si on les a en classe. Mais comment le faire dans un manuel de grammaire ? Là, je n'ai pas trouvé de solution (...). Un premier principe, primordial pour moi, est de prendre les apprenants au sérieux. J'ai toujours évité les belles figures et les beaux dessins, amusants peut-être, mais sans grande valeur pédagogique. Par contre, j'essaie d'expliquer pourquoi telle ou telle règle est comme elle est et de l'illustrer par des exemples soigneusement choisis. A cette fin, j'applique autant que possible les acquis récents de la linguistique (Nølke, 2008, 54-55).*

Je trouve important que les élèves comprennent que la recherche avance : on accumule constamment le savoir, et ce qui était difficile à expliquer hier est souvent plus facile à expliquer aujourd'hui. En effet, le même slogan est vrai pour l'enseignant : *mieux on comprend, mieux on enseigne*. Le progrès des sciences me permet de formuler un certain nombre d'explications et de règles qui ne figurent pas dans les manuels de grammaires usuels. Cependant, il ne s'agit pas pour autant de faire un cours scientifique.

*Ce sont toujours des considérations didactiques qui doivent l'emporter, mais la linguistique moderne peut être un serviteur fidèle de la visée pédagogique. Le principe guide est : jamais la théorie pour la théorie, toujours la théorie pour la visée didactique, ce qui implique qu'il faut souvent se restreindre théoriquement - sain exercice pour l'enseignant-chercheur, d'ailleurs. Plutôt qu'apprendre la grammaire aux apprenants, l'ambition doit être de leur apprendre à l'apprendre et, partant, à l'utiliser. Mon ambition est de remplacer, dans la mesure du possible, l'apprentissage par cœur par la compréhension. Les apprenants doivent être inspirés à réfléchir sur la grammaire - à penser la grammaire - sans pour autant devenir de petits linguistes (bien que plusieurs étudiants d'université aient pris le goût de la linguistique). Ils doivent être incités à se poser des questions du type « mais comment se fait-il que telle règle ou tel principe soit formulé ainsi ? » (Nølke, 2008 : 55).*

Les apprenants doivent aussi comprendre qu'on ne peut pas tout apprendre, on ne peut jamais tout expliquer. La langue est un organisme vivant qui s'évolue et change constamment (tout à fait comme notre compréhension d'elle), ce qui rend difficile, voire impossible, la tâche de tout expliquer par des règles. Beaucoup de phénomènes s'expliquent ainsi comme le résultat d'une évolution qui est toujours en cours.

## 2.2. L'approche communicative

*Quelle approche adopter pour faire comprendre (afin d'apprendre) ? Je suis parti d'une compréhension de la langue comme moyen de communication, ce qui m'a permis de renvoyer aux emplois virtuels des formes linguistiques pour expliquer les règles grammaticales (Nølke, 2008 : 56).*

J'explique en effet aux étudiants que la grammaire est un *outil* qui nous permet de communiquer. Elle nous permet d'envoyer des signaux indiquant ce que nous voulons dire. Beaucoup de phénomènes grammaticaux se comprennent mieux dans cette perspective. C'est ainsi qu'en introduisant le groupe nominal je leur apprends

la sentence : « La fonction fondamentale du groupe nominal est de référer » et je continue en disant que la grammaire nominale nous permet d'indiquer comment nous voulons que la référence soit comprise. J'invente des situations concrètes pour les discuter avec les étudiants, et souvent je fais au tableau noir un petit dessin qui explique le rapport de référence établi entre l'expression linguistique et le monde extralinguistique. Ensuite, la structure interne du groupe nominale se comprend plus facilement. L'apprenant voit pourquoi il y a besoin d'un noyau lexical (le nom commun) et d'un déterminant, et pourquoi il y a place pour des épithètes et des compléments<sup>3</sup>. Cette structure permet au sujet parlant non seulement de préciser à quoi il renvoie - de quoi il parle (le *référént*) - mais aussi de nuancer comment il voit ce référént, à quoi il veut l'utiliser dans son discours<sup>4</sup>.

*Dans cette approche communicative, l'explication passe donc par la sémantique : expliquer la structure du groupe nominal consiste à expliquer le rapport entre cette structure et les instructions qu'elle apporte pour son usage. C'est la raison pour laquelle j'ai appliqué une approche structuraliste et une sémantique instructionnelle. Structuraliste dans le sens que la grammaire, en l'occurrence notamment la syntaxe, concerne la structuration des phrases, et instructionnelle dans le sens que ces structures donnent des instructions pour l'emploi des phrases dans la communication. Les explications passent ainsi par les emplois prévus par la langue (Nølke, 2008 : 56).*

Un des avantages de cette approche communicative est que l'on contourne le problème de la grammaire traditionnelle, qui souvent fait sous-entendre qu'il y a une seule réponse correcte à un problème grammatical. Au lieu de parler de fautes, on parle plutôt du sens (ou des effets de sens) que telle ou telle construction grammaticale indique dans un contexte donné. Ainsi, l'apprenant apprend à jouer avec la grammaire, un peu comme le fait un locuteur natif, ce qui motive et inspire. Concrètement, dans l'enseignement, le cadre communicatif virtuel est d'abord établi et celui-ci sera ensuite utilisé et « testé » avec des exercices pratiques qui permettent aux étudiants de manipuler les règles pour en observer et discuter les résultats avec leurs camarades et leur professeur.

### 2.3. Quels phénomènes traiter ?

Il va sans dire que même au niveau universitaire on ne peut traiter tous les phénomènes grammaticaux. Rendre compte de toute la grammaire durerait probablement une vie entière. Qui plus est, la langue s'évolue sans cesse, et elle existe dans beaucoup de variantes. Faire la bonne sélection devient donc essentielle. Deux principes doivent à mon avis guider cette sélection. Puisque l'enseignement est

destiné aux apprenants non francophones, il vaut mieux se restreindre à traiter le français standard (actuel, pour autant que cela existe !). Il est bien connu qu'il est mal vu qu'un étranger parle un «-lecte » qu'il s'agisse d'un dialecte, d'un sociolecte ou d'un idiolecte. Le choix de phénomènes à traiter sera aussi dicté par le fait que la grammaire s'adresse notamment aux élèves qui doivent apprendre à écrire le français. D'autre part, l'enseignement doit se faire dans une optique contrastive : les phénomènes qui sont parallèles dans les deux langues méritent moins d'attention que les phénomènes où il y a des différences notables. Focaliser sur les aspects de la grammaire où il y a des différences entre le français et la langue maternelle des apprenants (en l'occurrence les Danois) est aussi susceptible d'alléger l'apprentissage, surtout si en même temps on incite les étudiants à réfléchir sur les signaux envoyés par la grammaire de leur langue maternelle. Ainsi l'enseignement de la grammaire deviendra-t-il plus interactif et par là plus intéressant pour les étudiants qui peuvent utiliser leur intuition linguistique concernant leur langue maternelle en aiguisant ainsi leur intuition linguistique en général.

#### 2.4. La grammaire est partout (collaboration)

La grammaire, c'est drôle. Oui, mais faire la grammaire n'est pas seulement amusant, c'est aussi utile et nécessaire. Quel que soit l'aspect de la culture étrangère qui pourrait intéresser, on a besoin de connaître sa grammaire. La grammaire est partout. Elle se trouve au milieu du réseau des disciplines, comme illustre la figure suivante :

#### La grammaire se trouve au milieu du réseau des disciplines



Le rapport entre la grammaire et chacune des autres disciplines est réciproque et asymétrique. La grammaire fournit des outils aux autres disciplines qui, en retour, donnent des exemples susceptibles d'illustrer la grammaire. Pour que cela fonctionne, il faut être conscient de cette relation étroite et il faut en rendre

conscients les étudiants aussi. L'art de l'enseignant est dès lors d'attirer sans cesse l'attention des étudiants sur ce fait. C'est pourquoi on doit faire son mieux pour établir une vraie collaboration entre les différentes disciplines. Dans les cours de traduction, il est évident de renvoyer sans cesse aux cours de grammaire pour la compréhension des textes source ou la production des textes traduits. Si l'étudiant propose une certaine traduction d'un fragment de texte, on peut discuter en classe les effets de sens que cela donne en combinant les instructions données par la forme linguistique (et apprises dans les cours de grammaire) avec le contexte actuel. Dans l'analyse littéraire, l'enseignant peut, de la même manière, renvoyer aux règles grammaticales pour expliquer certains passages qui sont difficiles à comprendre pour les étudiants, mais peut-être importants pour la compréhension de l'œuvre littéraire.

Mais si la grammaire est ainsi avant tout une discipline qui offre des outils pour les autres disciplines, elle est aussi une discipline autonome qui règle le jeu linguistique, et même si on peut faciliter l'apprentissage en renvoyant sans cesse à l'utilité ou à la pertinence des règles grammaticales, il reste toujours un « noyau dur » qu'il faut apprendre par cœur (par exemple la morphologie). Apprendre une langue étrangère demande du travail, mais si on y réussit, ce travail est richement récompensé par la porte qu'ouvre cette langue à l'autre culture.

### **3. Application de la méthode : exemples**

Dans cette section, je présenterai trois exemples de ma manière d'enseigner la grammaire française aux étudiants danois, mais d'abord il est opportun de dire deux mots sur ma manière de présenter l'analyse syntaxique de la phrase. J'applique la méthode qui a été développée dans les pays scandinaves. Cette analyse est en effet un préalable crucial à la compréhension de la grammaire dans le cadre de la méthodologie présentée dans la deuxième section. Ce fondement assuré, je présenterai ma manière d'introduire l'emploi des déterminants et la position de l'adjectif épithète pour terminer avec une brève discussion des connecteurs, sujet qui n'a pas toujours été traité dans les cours de grammaire, mais qui se montre de première importance pour la compréhension et la production de la langue française.

#### **3.1. L'analyse syntaxique de la phrase**

L'analyse syntaxique de la phrase est le squelette sur lequel la grammaire se construit. Elle constitue le cadre explicatif de nombreux phénomènes grammaticaux, allant de la syntaxe nominale à la syntaxe verbale en passant par l'emploi

des prépositions, des adverbes, etc. Selon moi, l'analyse syntaxique est un préalable nécessaire pour la compréhension de la grammaire.

Nous plaçant dans la tradition scandinave, nous distinguons de manière conséquente la fonction (syntaxique) de la forme (le type de constituant) des éléments linguistiques. L'analyse se fait ensuite en étapes. Dans la première étape, nous récupérons les fonctions principales de la phrase (sujet, verbal, complément d'objet direct, etc.) et pour chaque fonction nous notons le type de constituant qui l'occupe (nom propre, verbe, groupe nominal, etc. Nous avons établi une liste de termes pour les fonctions (p.ex. *verbal*) et une autre liste de termes pour les constituants (p.ex. *verbe*) pour clarifier de quoi on parle, non seulement dans l'analyse, mais aussi dans la formulation des règles grammaticales. Un premier exercice que je donne aux étudiants (d'abord en classe, puis chez eux) est d'essayer d'énumérer autant de types de fonctions et de constituants qu'ils peuvent.

Prenons un exemple d'analyse simple pour illustrer la méthode :

(1) Pierre est intelligent.

- > *Pierre* est un nom (forme) et sujet (fonction)<sup>5</sup>
- > *est* est un verbe (forme) et verbal (fonction)
- > *intelligent* est un adjectif (forme) et attribut du sujet (fonction)

Dans cet exemple, on a terminé après la première étape, parce que chaque fonction ne contient qu'un mot. Aller plus loin serait de faire une analyse morphologique. Normalement, il faut cependant faire une analyse en plusieurs étapes comme dans l'exemple (2)<sup>6</sup> :

(2) Le fils aîné de mon voisin / est / un excellent boulanger.

**1<sup>er</sup> niveau**

(même structure que (1) au 1<sup>er</sup> niveau sauf que le sujet est un groupe nominal)

**2<sup>ème</sup> niveau :**

- > *le* : article / déterminant
- > *fils aîné de mon voisin* : groupe substantival / régime (nominal)

**3<sup>ième</sup> niveau :**

- > *fils aîné* : groupe substantival / noyau
- > *de mon voisin* : groupe prépositionnel / ATTRIBUTIV<sup>7</sup>

**4<sup>ième</sup> niveau (1) :**

- > *fils* : substantif / noyau
- > *aîné* : adjectif / ATTRIBUTIV

**4<sup>ème</sup> niveau (2) :**

- *de* : préposition / prépositional
- *mon voisin* : groupe nominal / régime (prépositionnel)

**5<sup>ème</sup> niveau :**

- *mon* : pronom possessif (conjoint) / déterminant
- *voisin* : substantif / régime (nominal)

Dans l'analyse complète, on continue jusqu'à ce qu'on soit arrivé au niveau du mot.

Je combine cette analyse « nexuelle » avec l'analyse valentielle qui conçoit le verbe comme le pivot de la phrase. Dans la mesure où le verbe lexical apporte des instructions concernant la structuration de la phrase dans laquelle il s'actualise, les deux approches sont parfaitement compatibles. L'étudiant comprend facilement la différence entre les verbes monovalents (*dormir*), divalents (*manger*) et trivalents (*donner*), car là encore, le système ressemble au système danois. Le même est vrai du fait que les verbes apportent aussi des instructions concernant la forme que doivent prendre leurs actants. Ainsi le deuxième actant de *manger* s'actualise comme complément d'objet direct, alors que le deuxième actant du verbe divalent *penser* s'actualise sous forme d'un groupe prépositionnel (dont la fonction syntaxique est nommée complément d'objet indirect). Là où les deux langues diffèrent, c'est dans les instructions concrètes qu'apportent les verbes lexicaux. Ainsi le verbe *obéir* prend un complément datif, alors que son correspondant danois (*adlyde*) prend un complément d'objet direct.

### 3.2. Les déterminants

Nous avons vu que le déterminant est défini comme une fonction syntaxique dans un groupe nominal. Pour faire comprendre sa fonction communicative aux étudiants, il faut d'abord leur faire comprendre la fonction communicative du groupe nominal. La notion centrale est ici celle de référence, définie comme une relation entre une expression linguistique et une entité extralinguistique. On expliquera cette relation à l'aide d'un petit dessin. Ceci fait, on peut expliquer que la fonction du déterminant est de déterminer la manière dont le groupe nominal réfère, tandis que la fonction du noyau est de désigner à quoi le groupe réfère. La structure est donc une sorte d'image (iconique) de la fonction communicative que le locuteur désire effectuer. On distingue les **déterminant définis**, qui renvoient à quelque chose de connu<sup>8</sup> et les **déterminants indéfinis** qui renvoient à quelque chose d'inconnu. Il s'ensuit de cette explication qu'un nom sans déterminant n'a pas de référence.

Ensuite, on peut dresser l'inventaire des déterminants, c'est-à-dire les types de constituants qui sont susceptibles d'avoir cette fonction syntaxique :

### Inventaire

Constituants susceptibles de fonctionner comme **déterminants indéfinis** :

- Articles indéfinis, articles partitifs, certains adjectifs, *tout*, *quelques*, etc.

Constituants susceptibles de fonctionner comme **déterminants définis** :

- Articles définis, pronoms possessifs, pronoms démonstratifs.

Prenons l'exemple de l'article qui est le déterminant « prototypique ». L'article illustre la fonction fondamentale du déterminant. À l'aide de l'article, le locuteur peut choisir comment il désire référer à la chose désignée par le régime. S'il se sert de l'article défini, il présente cette chose comme connue par son interlocuteur ; s'il choisit l'article indéfini, il la présente comme inconnue - comme un nouvel élément dans leur univers commun. Ensuite, j'illustre, par des exemples, différentes manières dont une chose peut être connue. L'exemple classique : *Je m'approchais du village. L'église se trouvait sur une colline*, où l'église est connue parce qu'on sait que tout village (français) a une et une seule église, fait réfléchir les apprenants. Tout cela fonctionne presque de la même façon en danois, et introduit de cette manière, l'emploi des articles ne pose pas trop de problèmes pour les apprenants danois. Un avantage secondaire est d'ailleurs que ceux-ci se mettent souvent à réfléchir sur leur propre langue également. Si cela arrive, on a déjà gagné le jeu à moitié.

Là où le système d'articles du français se distingue vraiment de celui du danois, c'est au singulier indéfini. En effet là, le locuteur français est toujours obligé de choisir s'il désire présenter le référent comme hétérogène/nombrable (c'est l'article indéfini *un/une*) ou comme homogène/massif (c'est l'article dit partitif *du, de la, de l'*). S'il parle de sucre, par exemple, il peut dire *du sucre* s'il veut parler d'une simple quantité, ou *un sucre* s'il veut que son interlocuteur comprenne que ce dont il parle se compte. Hors contexte, l'interprétation demande de l'imagination dans le dernier cas, et les apprenants aiment bien cette chasse d'interprétation. Souvent ils trouvent des solutions surprenantes. Dans notre exemple, on pourrait penser à un morceau de sucre (et l'équivalent de 'morceau de sucre' est en fait la seule façon de l'exprimer en danois) ou à un type de sucre. Un autre exemple serait le nom *lion*. Pour l'interprétation de *du lion*, les étudiants trouvent souvent la solution (un peu exotique) de 'viande de lion' (peut-être parce qu'ils connaissent la distinction *un veau / du veau*). On peut aller plus ou moins loin dans la discussion de l'emploi de l'article selon la situation, mais l'important est d'éveiller la réflexion et l'activité des apprenants. Les règles sont plus faciles à retenir si on les comprend et si elles sont appuyées par des exemples bien choisis. Voilà d'ailleurs un autre principe

auquel je tiens : je me sers surtout d'exemples forgés pour la situation. À ce niveau, je crois que l'apprentissage passe mieux par des exemples « nettoyés de bruit », des exemples prototypiques et faciles à retenir et à attacher mentalement aux règles apprises.

Lorsque les étudiants ont compris cette distinction entre 'homogène' et hétérogène', on peut aller plus loin pour montrer qu'il s'agit là d'une distinction profondément ancrée dans la grammaire de la langue française. Si on a déjà parlé de l'aspect verbal, on peut ainsi montrer le parallèle : l'aspect perfectif est hétérogène et l'aspect imperfectif est homogène : par exemple *Il mangeait de la soupe* vs *Il mangea une soupe*. L'aspect perfectif renvoie à un drame verbal qui change au cours de son développement, alors que l'aspect imperfectif renvoie à un drame verbal qui est de la même nature dans toute son étendue. Dès que les étudiants voient ce parallèle, ils comprennent mieux et l'emploi des articles et l'emploi de l'aspect qui, d'ordinaire, leur pose de gros problèmes, puisqu'en danois, les verbes ne se conjuguent pas en aspect.

Cette manière d'analyser les groupes nominaux simplifie aussi d'autres problèmes classiques pour les apprenants danois. Comment se fait-il que, dans de nombreux cas, on doive ajouter la petite préposition *de* là où le danois se débrouille bien sans préposition, comme par exemple *beaucoup de vin, un litre de vin, une bouteille de vin, le mot de vin, cette espèce de vin, pas de vin*<sup>9</sup> ? Dans tous ces exemples, nous analyserons la chaîne précédant *vin* comme déterminant et (seulement) *vin* comme régime. J'ai introduit le terme de déterminant créatif pour parler de ce phénomène. En effet la langue française crée constamment de nouveaux déterminants à partir de la structure 'X de' : elle est en train de devenir une « langue classificatrice »<sup>10</sup>. C'est là encore un excellent sujet pour discussion et sensibilisation !

### 3.3. La position de l'adjectif épithète

Comme deuxième exemple, je voudrais brièvement esquisser comment j'applique la recherche récente pour expliquer la position de l'adjectif épithète d'une nouvelle manière. Les manuels de grammaires donnent traditionnellement des règles assez compliquées, basées sur la recherche effectuée vers 1930 par Andreas Blinkenberg. On distingue les adjectifs élémentaires qui précèdent le nom et les autres adjectifs qui le suivent. Ensuite on propose quelques règles qui, ou bien font antéposer un adjectif normalement postposé, ou bien font postposer un adjectif normalement antéposé. Ce sont des règles que les étudiants ont souvent rencontrées au lycée. Le problème est qu'il suffit souvent de lire une seule page de texte authentique pour trouver plusieurs contre-exemples évidents de ces règles.

Pour montrer qu'il faut trouver une autre explication, je présente une longue série d'exemples, et je discute avec les étudiants les nuances de sens de ces exemples. Ensuite, nous étudions des exemples trouvés dans des textes authentiques, et de cette manière on développe lentement la sensibilité des étudiants pour les nuances fines. Après cette introduction, j'introduis la règle générale qui, selon moi, est que tout adjectif accepte les deux positions, seulement avec des effets de sens différents. M'appuyant sur les exemples étudiés, je montre que le choix de position est relié à la notion de focalisation qui fait intervenir la sémantique de l'adjectif, la visée informationnelle du locuteur et la prosodie, trois éléments profondément interdépendants (Nølke, 1996). Fondamentalement, l'adjectif prend sa valeur pleine et spécifique dans la postposition alors que, dans l'antéposition, elle reçoit forcément une valeur vague ou générale qui n'ajoute rien de spécifique au sens du nom noyau du groupe nominal. Cela s'explique par le fait que dans cette position, l'adjectif échappe à l'accentuation associée à la fin du groupe rythmique, ce qui a comme conséquence qu'il ne peut être focalisé (ou mis en valeur). Ces rapports entre valeur pleine et prosodie sont déjà connus par les apprenants, non seulement d'autres domaines de la grammaire française mais aussi de leur langue maternelle (le danois). Je souligne que le sens de l'adjectif peut favoriser plus ou moins fortement une des deux positions, et que c'est pourquoi la tradition a posé des règles fondées sur une classification des adjectifs. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les adjectifs dits « élémentaires » s'antéposent à cause de leur sens général, et les adjectifs relationnels (dénotant la religion, la nationalité, l'ethnicité, etc.) se postposent à cause de leur valeur très spécifique dont ils ne peuvent que très difficilement se dévêtir. Mais arrivés là, nous avons déjà vu des cas où toute chose ne sont pas égales par ailleurs. Ainsi, même l'adjectif élémentaire *bon* accepte la postposition : *un homme bon* est un homme qui a une bonne morale. *Bon* reçoit de cette manière une valeur spécifique. Et même les adjectifs relationnels sont susceptibles, dans de rares cas, de s'antéposer. Ainsi, Simone de Beauvoir nous raconte qu'elle a été dans *une très catholique école*. On comprend que *catholique* reçoit ici une valeur connotative qu'on ne peut préciser que si on sait ce que Simone de Beauvoir pense des Catholiques.

Après avoir donné ces exemples plutôt rares, je présente et explique comment certains effets de sens bien connus, tel que l'épithète de nature, s'explique facilement dans ce cadre (ils n'ajoutent rien de vraiment neuf au nom).

### 3.4. Les connecteurs

Mon dernier exemple concerne les connecteurs. Étant à la frontière de la grammaire classique et souvent pas traité dans les cours de grammaire, il paraît que c'est un sujet que les apprenants maîtrisent très mal quand ils sortent du système éducatif. C'est pourtant très important pour la compétence linguistique, aussi bien pour la production que pour la compréhension.

‘Connecteur’ est une fonction textuelle et l’analyse des connecteurs ajoute ainsi un troisième niveau à notre analyse syntaxique (voir 3.1.)<sup>11</sup>. Prenons un exemple de connecteur :

(3) Pierre a sans doute compris la question.

Dans (3), *sans doute* est un groupe prépositionnel (type de constituant), un adverbial (fonction syntaxique) et un connecteur (fonction textuelle). Beaucoup de types de constituants et de fonctions syntaxiques peuvent avoir la fonction textuelle de connecteur. Voici des listes (non exhaustives) :

### Types de constituants

- Conjonctions (*et, mais, parce que, comme, ...*)
- Adverbes (*donc, pourtant, ensuite, d’ailleurs, ...*)
- Groupes prépositionnels (*par contre, de ce fait, ...*)
- (D’autres) locutions (*ainsi que, il s’ensuit que, ...*)

### Types de fonctions syntaxiques

- Conjonctionales (*et, mais, parce que, comme, ...*)
- Adverbiales de phrase (*donc, par contre, ...*)
- Phrases tronquées (*il s’ensuit que, ...*)

Ces listes aident l’étudiant à repérer les connecteurs. Cela fait, l’essentiel est d’expliquer les différentes nuances, souvent très subtiles, qu’ils peuvent communiquer. Dans ce domaine, il est difficile de donner des règles, et en gros, l’étudiant se voit réduit à apprendre par cœur le sens de chaque connecteur. On peut toutefois faciliter l’apprentissage, non seulement en donnant beaucoup d’exemples, mais aussi en systématisant ceux-ci. À cette fin, j’ai construit le tableau suivant<sup>12</sup> :

Forbindelsestype	Ensrettere	Modsat-rettere
Neutral	<i>et</i> “og”	<i>mais</i> “men”
Hypotetisk (tænkt)	<i>si</i> “hvis” - <i>au cas où</i> “i tilfælde af”	<i>même si</i> “selv om”
Årsag	<i>parce que</i> “fordi” <i>puisque</i> “eftersom” - <i>car</i> “for”	<i>bien quelquoique</i> “selv om”/“skønt” <i>quand même</i> “alligevel”
Følge	<i>donc</i> “altså”, <i>c’est ainsi</i> “derfor” <i>aussi</i> (spidsstillet) “derfor”	<i>pourtant</i> “alligevel”/“imidlertid” <i>cependant</i> “imidlertid”
Sammenligning	<i>ainsi que</i> “(lige) som” - <i>aussi</i> (foran adjektiv e.l.) “lige så” <i>surtout</i> “især” - <i>même</i> “endda”	<i>au contraire</i> “tværtimod” <i>par contre</i> “derimod” <i>en revanche</i> “til gengæld”
Par	<i>ou bien ... ou bien</i> “enten...eller” <i>aussi bien ... que</i> “både...og”	<i>d’une part ... d’autre part</i> “på den ene side ... på den anden side”
Forbehold	<i>seulement</i> “blot” - <i>toutefois</i> “dog” - <i>du moins</i> “i det mindste”	

On voit que beaucoup de connecteurs font intervenir la notion d'argumentation (y compris la causalité). Ces connecteurs combinent deux arguments pour faire avancer l'argumentation, mais ils peuvent ou bien garder l'orientation de l'argumentation ('ensrettere') ou bien la renverser ('modsat-rettere'). Comme souvent dans l'enseignement, c'est une bonne idée d'introduire une métaphore pour faire comprendre ce système. C'est pourquoi je parle de l'**autoroute argumentative**, et je montre comment les différents connecteurs organisent le trafic sur cette route :

**Même voie :**

- *même* double les autres (*même* introduit un argument plus fort que le précédent)<sup>13</sup>:

(4) La fête était super : tout le monde était là ; **même** Pierre est venu.

- *enfin* roule plus lentement mais plus prudemment que les autres :

(5) Pierre grimpe bien, **enfin** pas trop mal.

- *d'ailleurs* est un petit argument qui suit le grand argument où se trouve le locuteur :

(6) Je ne veux pas acheter cette voiture : elle est trop chère, **d'ailleurs** elle ne me plaît pas.

- *par ailleurs* est un petit argument qui entre sur l'autoroute par une voie de jonction :

(7) Cette ville me déplaisait et, **par ailleurs**, le climat ne me convient pas.

**Voie en sens inverse :**

- *mais, pourtant, par contre*, etc. : le plus souvent le locuteur saute dans l'argument inverse :

(8) Tu veux qu'on invite Pierre ? Il est très sympa, **mais** il n'a pas inventé la poudre.

#### 4. Conclusions

L'enseignement de la grammaire occupe une place centrale dans n'importe quelle étude d'une culture étrangère. Elle interagit avec toutes les autres disciplines (cf. 2.4.). Or enseigner la grammaire française aux non francophones peut être un véritable défi : beaucoup d'apprenants ont le préjugé que le français est une fort belle langue mais que sa grammaire est très difficile. Cependant, si on peut rendre son apprentissage plus facile, et surtout plus attrayant, le jeu est déjà à moitié gagné. Tout l'art réside dans la capacité de transmettre son propre amour, non seulement

pour la langue mais aussi pour sa grammaire ; de faire voir que *la grammaire, c'est drôle*. Le secret est de faire comprendre que *le mieux on comprend, le mieux on apprend*. Il faut donc faire comprendre le *pourquoi*. Pourquoi les règles et les principes sont-ils tels qu'ils sont ? Il faut enseigner à *penser la grammaire*. Telles sont les visions qui sous-tendent ma manière d'enseigner la grammaire française. Je pars de la constatation que la langue sert tout d'abord d'outil de communication et que mieux on connaît sa grammaire, mieux on peut communiquer ses pensées. La grammaire nous permet d'envoyer des *signaux* indiquant à nos interlocuteurs ce que nous voulons dire, et elle nous permet d'adapter le message aux attentes de ceux-ci ainsi qu'à toute la situation - pourvu qu'on connaisse bien sa grammaire.

### Bibliographie

- Anscombre, J. C., Ducrot, O. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Liège : Pierre Mardaga.
- Beaco, J. C., Kalmbach J.-M., Lopez J. S. 2014. « *Les grammaires 'étrangères' du français* ». *Langue française*, n° 181, p. 3-17.
- Blinkenberg, A. 1933. *L'ordre des mots en français moderne. Deuxième partie*. Copenhague : Munksgaard.
- Herslund, M. 1998. « Fransk som klassifikatorsprog ». *Ny Forskning i Grammatik*, n° 5, p. 37-56.
- Hoe, Ph., Nølke, H. 2014. « Sætningens fysiognomi. Indføring i syntaktisk analyse ». *PréPublications*, n° 201, p. 1-41.
- Kalmbach, J.-M. 2014. « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation ». *Langue française*, n° 181, p. 3-17.
- Nølke, H. 1996. « Où placer l'adjectif épithète ? Focalisation et modularité ». *Langue Française*, n° 111, p. 38-58.
- Nølke, H. 1997. *Fransk grammatik og sprogsproduktion*. Copenhague : Kaleidoscope (Gyldendal).
- Nølke, H. 2001. *Le regard du locuteur 2. Pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris : Kimé.
- Nølke, H. 2008. « La genèse d'un nouveau manuel de grammaire française : Visions, travail, résultat », *Synergies Pays Scandinaves*, n° 3, p. 53-61. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/nolke.pdf> [consulté le 10 octobre 2017].
- Nølke, H. 2010. « Kreative determinativer og løsslupne adjektiver ». *Fransk Nyt*, n° 258, p. 24-36.
- Nølke, H. 2014. « Pour une grammaire des connecteurs. L'exemple de *donc* ». In W. Weidenbusch (éd.), *Diskursmarker, Konnektoren, Modalwörter - Marqueurs du discours, adverbies modaux et particules modales*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co., p. 109-127.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2009<sup>4</sup>. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF. (Première édition 1994).

## Notes

1. Je tiens à remercier mon collègue Philip Hoe qui a lu une version antérieure de cet article et qui a apporté quelques commentaires fort utiles.
2. Cette section et la section suivante reprennent et développent partiellement §1 de Nølke (2008).
3. Qui reçoivent la même étiquette d'« attributiv » dans la terminologie danoise.
4. La description de la structure nominale que j'applique sera développée dans la section 2.2.
5. L'analyse "nexuelle" complète part d'une bipartition de la phrase en sujet et prédicat. Pour simplifier, je saute la première étape de cette analyse dans un premier temps, mais je l'expliquerai plus tard dans le cours.
6. Je note la forme en rouge et la fonction en vert.
7. Terme danois recouvrant 'complément de nom' et 'épithète'.
8. Plus précisément, le locuteur présente le référent comme connu par son interlocuteur.
9. Martin Riegel a présenté cette série d'exemples lors de sa conférence et l'analyse qu'il en a proposée est analogue à la nôtre. Riegel parle de *déterminants composés* (Riegel M., J.-C. Pellat & R. Rioul 2009 : 306-8).
10. Cette idée s'inspire des travaux de Michael Herslund sur le français comme langue classificatrice. Voir p.ex. Herslund (1998). Voir aussi Nølke (2010).
11. Mais contrairement aux deux autres niveaux, ce n'est pas tout élément de la phrase qui a aussi une fonction textuelle.
12. Ce tableau est en danois et les connecteurs sont accompagnés d'une traduction qui ne peut être qu'approximative. Les titres des colonnes signifient : *Forbindelsestype* = 'type de connexion' ; *Ensrettere* = 'unidirectionnels' ; *Modsat-rettere* = 'bidirectionnels' (ou 'inverseurs') ; *Neutral* = 'neutre' ; *Hypotetisk (tænkt)* = 'hypothétique (imaginé)' ; *Årsag* = 'cause' ; *Følge* = 'conséquence' ; *Sammenligning* = 'comparaison' ; *Par* = 'paires' ; *Forbehold* = 'réserves'.
13. Je fais ici référence à l'analyse d'Anscombe et de Ducrot (p.ex. Anscombe & Ducrot 1983).