



HAL
open science

Archéologie et architecture d'une pédagogie : le verbe dans les grammaires du français publiées en Angleterre entre 1750 et 1880

Karima Gaci

► **To cite this version:**

Karima Gaci. Archéologie et architecture d'une pédagogie : le verbe dans les grammaires du français publiées en Angleterre entre 1750 et 1880. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2023. Français. NNT : 2023PA030082 . tel-04594047

HAL Id: tel-04594047

<https://theses.hal.science/tel-04594047v1>

Submitted on 30 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

ÉCOLE DOCTORALE 622 Sciences du langage

ÉQUIPE D'ACCUEIL 2288 Didactique des langues, des textes et des cultures

Thèse pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Sorbonne Nouvelle
en didactique des langues et des cultures

Karima GACI

**ARCHÉOLOGIE ET ARCHITECTURE
D'UNE PÉDAGOGIE : LE VERBE DANS LES
GRAMMAIRES DU FRANÇAIS PUBLIÉES
EN ANGLETERRE ENTRE 1750 ET 1880**

Thèse dirigée par
M. le Professeur Jean-Louis CHISS

Soutenue le 16 novembre 2023

à la Maison de la Recherche de l'Université Sorbonne Nouvelle

Jury :

Mme. Nathalie AUGER, Professeure à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3

M. Jean-Louis CHISS, Professeur émérite à l'Université Sorbonne Nouvelle

M. Simon COFFEY, Professeur à King's College London

Mme. Valérie SPAËTH, Professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle

Archéologie et architecture d'une pédagogie : le verbe dans les grammaires du français publiées en Angleterre entre 1750 et 1880

RÉSUMÉ

Cette thèse s'inscrit dans le champ de l'histoire de la didactique du français langue étrangère en analysant le discours sur le verbe dans une sélection d'ouvrages de grammaire publiés en Angleterre entre 1750 et 1880.

Notre intention est de proposer une vue d'ensemble de l'enseignement de la grammaire du français, et plus spécifiquement du verbe, dans une Angleterre qui fait face à des bouleversements sociaux et éducatifs de grande envergure. Ce contexte sous tension nous a amenée à nous questionner sur le discours grammatical des auteurs de manuels (qui étaient, dans leur grande majorité, des enseignants) et la manière dont ils s'y sont pris pour enseigner une catégorie que sa complexité morphosyntaxique rend rébarbative. Les imprimés étant les seules traces pédagogiques dont nous disposions, nous avons mené notre enquête en nous appuyant principalement sur vingt-six ouvrages, auxquels se sont ajoutées des références en amont et en aval.

Il nous est ainsi apparu que l'intensification de l'enseignement-apprentissage, et donc de la production de manuels, n'étaient pas systématiquement synonymes d'innovation pédagogique. L'examen de la catégorie grammaticale du verbe, du point de vue de ses définitions, dénominations et traitements morphosyntaxiques, révèle quelques caractéristiques, certes fragiles, propres au contexte anglophone, mais qui demeurent trop étroitement tributaires du discours de référence en vigueur à cette époque.

Mots clés : grammaire, histoire de la grammaire, didactique de la grammaire, verbe, diachronie, langue française, didactisation, Angleterre, français langue étrangère

Archeology and architecture of a pedagogy: the verb in French grammars published in England between 1750 and 1880

ABSTRACT

This thesis is situated within the field of the history of French as a foreign language didactics, usually known by the acronym FLE. It analyses the discourse on the verb, chosen in a corpus of grammar books published in England between 1750 and 1880.

The intention of this research is to present an overview of the teaching of French grammar, and more specifically of the verb, in England which is facing large-scale social and educational turmoil. Therefore, this problematic context leads the inquiry to question the grammatical discourse of the authors in their textbooks, the vast majority of them teachers, and the way in which they went about teaching a category that its morphosyntactic complexity makes objectionable. Printed materials being the only educational traces available for research, the investigation was carried out mainly on the basis of twenty-six works, to which upstream and downstream references were added.

It came out that the intensification of learning-teaching, that is the production of textbooks, was not systematically synonymous with educational innovation. Examining the grammatical category of the verb, solely from the point of view of its definitions, names and morphosyntactic treatments, reveals some characteristics, though delicate, that are specific to the English context, but which remain too closely dependent on the reference discourse in force in the chosen period of this research.

Keywords: grammar, history of grammar, didactics of grammar, verb, diachrony, French language, didactisation, England, French as a foreign language

J'exprime ma profonde reconnaissance à mon directeur de thèse, Monsieur Jean-Louis Chiss, Professeur émérite à l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris), pour ses conseils et ses encouragements ; ainsi qu'à Madame Valérie Spaëth, Professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle, Présidente du jury, et à Madame Cécile Bruley, Maitre de conférences à l'Université Sorbonne Nouvelle, pour leurs suggestions lors des comités de suivi de thèse ; mes vifs remerciements à Madame Nathalie Auger, Professeure à l'Université Paul-Valéry (Montpellier), et à Monsieur Simon Coffey, Professeur à King's College (Londres), pour avoir accepté d'être les rapporteurs de cette thèse ; *last but not least*, toute ma gratitude à mon mari, mon fils, ma famille et mes amis, pour leur patience.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE.....	9
NOTES LIMINAIRES	13
INTRODUCTION GÉNÉRALE	15
PARTIE 1 – Notion et méthodologie : un dialogue.....	21
Chapitre 1 : La question du contexte	25
1. La contextualisation.....	25
2. L'inévitabilité du social et politique : un contexte en perpétuelle mutation	37
3. Le système juridique anglais	47
Chapitre 2 : La question de la grammaire.....	53
1. Aux origines de la matière grammaticale.....	53
2. D'autres perspectives autour de la grammaire	59
Chapitre 3 : La manuélisation.....	67
1. Le manuel : un objet temporel et atemporel au service du français	67
2. Un auteur ? Un ancien élève ? Un expert ?	69
3. Le développement de l'imprimerie	72
Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche.....	81
1. Le contexte de notre recherche	82
2. Quelle démarche méthodologique retenir ?.....	82
3. La constitution du corpus : un travail d'archive et d'archéologie	82
PARTIE 2 - Enseignement, apprentissage et dynamique sociale de 1750 à 1880.....	93
Chapitre 5 : Le macrosocial : une société qui se cherche pour accueillir le français... 97	97
1. Le développement de la société.....	97
2. L'ère victorienne	99
3. La sphère politique	100
4. Une émancipation mais pas pour tout ni pour tous	104
5. Replacer l'ouvrage dans ce vaste ensemble sociale, politique et éducatif	106
Chapitre 6 : Les acteurs du monde éducatif.....	111
1. Être auteur	111
2. L'auteur et son oeuvre	114
3. Qui étaient ceux qui apprenaient le français ?.....	118
Chapitre 7 : Apprentissage de la langue	123

1. Donner un pouvoir au français	123
2. Le latin : <i>lingua non grata</i>	125
3. La langue de rédaction des ouvrages.....	129
4. L'apprentissage de la langue première, l'anglais	132
5. Les manuels de grammaire française et leurs titres.....	135
PARTIE 3 - Définitions, morphologie et syntaxe du verbe.....	141
Chapitre 8 : Les dénominations et les définitions du verbe dans le temps	143
1. Vue d'ensemble des définitions du verbe à travers les siècles.....	144
2. Un aperçu de quelques définitions du verbe aux 16 ^e et 17 ^e siècles (de la Renaissance au français classique).....	145
3. Quelques définitions du verbe dans les grammaires contemporaines des 19 ^e -21 ^e siècles	148
4. Les définitions du verbe chez les auteurs anglais.....	151
5. Retour au 16 ^e siècle : l'ouvrage de Palsgrave, un ouvrage précurseur ?.....	154
6. Y-a-t-il eu des définitions du verbe avant ?.....	157
7. Quelques définitions du verbe dans d'autres grammaires du français pour anglophones au 16 ^e siècle.....	160
8. Les définitions dans une sélection de grammaire du français au 17 ^e siècle et dans la première moitié du 18 ^e siècle	161
9. Quelles perspectives au sujet des définitions retenues ?	162
Chapitre 9 : Le traitement du verbe dans les ouvrages du corpus.....	165
1. Les ouvrages de grammaire retenus pour notre chronologie 1750-1880 : réflexion générale.....	165
2. Entre contextualisation, adaptation et technique pédagogique.....	166
3. Un verbe, une voie.....	168
4. La division en chapitres : un premier niveau d'organisation pédagogique	169
5. Définir le verbe : une première démarche pédagogique.....	171
6. Progression didactique.....	177
Chapitre 10 : Approches et traitements de la morphosyntaxe.....	193
1. Le verbe : substance indispensable à la grammaire.....	195
2. Un ancrage pédagogique	196
3. Les aspects morphologiques.....	196
4. Les différentes catégories verbales.....	220
5. Les verbes transitifs.....	231
6. Les verbes impersonnels.....	235
7. Les temps verbaux.....	238

8. Quelle place accorder à la syntaxe ?.....	253
9. Des changements dans les catégories verbales ?.....	254
Chapitre 11 : Autour du verbe.....	259
1. Verbe et sens : la dimension sémantique.....	259
2. Les éléments satellitaires du verbe	260
3. La « place » de l'élève.....	266
4. Au-delà de l'aspect grammatical et pédagogique : critiquer une société ou en imaginer une nouvelle ?	267
Conclusion générale	271
Références bibliographiques	277
Annexes	303
Index des schémas et photos.....	417
Index des tableaux.....	419
Index des mots-clés et concepts.....	421
Index des auteurs	425
Table des matières.....	429

NOTES LIMINAIRES

- Traduction :

La traduction vers le français occupe une certaine place dans ce travail. Pour chaque citation ou extrait du corpus en anglais, nous avons proposé notre propre traduction, marquée avant tout par la *fidélité*.

En ce qui concerne le format, la traduction française est fournie directement dans le corps du texte, l'original anglais en note de bas de page.

- Rédaction du texte :

Nous avons adopté les Rectifications orthographiques de 1990.

Pour les citations d'ouvrages de grammaire datant des 16^e, 17^e, 18^e et 19^e siècles, nous avons maintenu l'orthographe de l'époque.

.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Bien souvent, au cours de nos activités de *french lecturer*, nous nous sommes demandé comment on s’y prenait autrefois, en Angleterre, pour enseigner ce qui ne s’appelait pas encore le Français Langue Étrangère. C’est ainsi que nous nous sommes tournée vers le « peu d’études d’ordre historiographique sur l’enseignement du français en Angleterre » (Coffey, 2020, 95), et que, guidée par les investigations de Coffey (2019, 2020, 2021), Nissile (2014), Kibbee (1991, 2003), Kristol (1990, 2001), Lambley (1920), nous avons entrepris la présente recherche.

Et c’est tout naturellement que nous nous sommes engagée, en apprentie didacticienne, sur certaines des pistes tracées par Coffey (2019) :

D’autres recherches sont encore nécessaires pour comprendre les pratiques de classe au cours de la période [et] à travers différents contextes d’apprentissage. [De plus], des recherches supplémentaires sont également nécessaires sur les antécédents des enseignants et des grammairiens, tant en termes d’autobiographies personnelles que de formes de formation qui étaient disponibles avant les réformes éducatives qui façonneraient plus tard l’enseignement des langues en tant que profession centralisée. En particulier, il serait intéressant de comprendre les différentes perspectives entre les locuteurs natifs et non natifs concernant les préférences pour un apprentissage des langues fondé sur la connaissance plutôt que sur l’usage¹. (2019, 153)

La langue française a toujours fait partie de la dynamique linguistique en Angleterre. Celle-ci y puiserait même ses racines : « [Son] usage remonte à très loin dans l’histoire : au moins depuis la Conquête de l’Angleterre par Guillaume de Normandie, en 1066, et très probablement avant » (Baddeley, 2012, 51). Le français, plus exactement l’anglo-normand, y a été à la fois langue première et langue officielle, « la langue administrative du pays, et la langue des classes dirigeantes, pendant plus de trois siècles » (*ibid.*). Mais il a perdu ce statut, au profit de l’anglais, pour acquérir celui de langue étrangère, ce qui a impulsé diverses stratégies d’enseignement et apprentissage, en vue de faire comprendre son mode de fonctionnement à des locuteurs désormais anglophones.

¹ “Further research is still needed to understand classroom practices in the period across different learning contexts. Further research is also needed on the background of teachers and grammarians, both in terms of personal autobiographies and the forms of training that were available prior to the educational reforms that would later shape language teaching as a centralised profession. In particular, it would be interesting to understand the differing perspectives between native and non-native speakers concerning preferences for knowledge-based rather than usage-based language learning”. [Notre traduction].

Or, le mode de fonctionnement d'une langue passe par la grammaire : Riegel et al. précisent à ce sujet que « les grammaires ont toujours été conçues comme une activité réflexive sur le fonctionnement et l'usage des langues » (2014, 1). Bien que l'on puisse supposer qu'il ait existé une activité grammaticale² aussi longue que la présence du français en Angleterre, ce n'est qu'à partir du 16^e siècle que, d'un point de vue épistémologique, se construit la grammaire française, dont émanera subséquemment toute une série d'ouvrages. Ces ouvrages semblent incarner une vision fédératrice en concentrant, de manière plus ou moins exhaustive, les « lois » de la langue, soumises inévitablement à l'évolution. Si, au cours des siècles suivants, le contenu de la grammaire française s'est enrichi sur divers plans, la forme, l'ouvrage de grammaire, a perduré.

L'un des objectifs principaux de l'activité grammaticale, dès le 16^e siècle, est de « rendre la langue accessible à des locuteurs *étrangers* » (Siouffi, 2007, 552). Cette construction de la grammaire française, telle que nous la concevons comme discipline, a ainsi encouragé les auteurs en Angleterre à entreprendre en parallèle une démarche de diffusion, en produisant à leur tour des ouvrages à destination du public anglophone. Quel est le but de ces grammaires, si ce n'est de rendre visible et lisible le discours grammatical de référence du français, à des fins d'enseignement et apprentissage ? La teneur de ce discours grammatical de référence, pour la plupart non formaté, en sera affectée. Faut-il transposer pour transmettre ? À cet égard, Chiss souligne que « la transposition didactique [de la grammaire] présuppose une compacité et une consistance des 'savoirs savants' [...] [et] reste un mouvement fondamentalement descendant » (2016, 2). C'est sur fond de ce mouvement descendant et de cet esprit de consistance et de compacité que nous aspirons à construire notre réflexion autour de la manière dont la grammaire du français a dû (ou non) s'adapter aux anglophones en fonction de nombreuses contraintes contextuelles. L'adaptation de la grammaire reposant sur des frontières floues, nous tenterons d'en cartographier les contours entre 1750 et 1880 en Angleterre.

Or, en grammaire, tout comme en didactique de la langue, le verbe occupe une place centrale. « Les choses s'éclaircissent si l'on va ainsi de la périphérie [...] au centre [...] tout s'obscurcit au contraire, et les problèmes se multiplient, si l'on prétend aller [...] du centre à la périphérie » (Bergson, 1908, 37). Le verbe nous a semblé destiné à cette fonction d'éclaircissement. Certes, le système verbal suit, en quelque sorte, sa propre logique, et c'est à

² L'orientation de cette dernière serait identique à ce que l'on pourrait observer dans des ouvrages de FLE.

partir du moment où sont venues se superposer les innombrables perspectives théoriques à son sujet, que la trajectoire qu'il s'est fixée et le système qu'il s'est structuré, se sont complexifiés. Mais, dans la pratique, le verbe joue un rôle de vecteur, et facilite, d'une certaine manière, la pédagogisation de la grammaire. C'est pourquoi nous supposons qu'il permet de mettre en valeur des caractéristiques d'adaptation de la grammaire, spécifiques à une période et un contexte donnés.

Nous avons donc entrepris d'interroger, en diachronie, la façon dont le verbe est traité dans les grammaires du français publiées en Angleterre. Ainsi, nous formulons notre problématique de la manière suivante : **comment les grammaires du français publiées entre 1750 et 1880 en Angleterre se sont-elles diversifiées pour rendre le verbe français enseignable à des élèves dont la langue première est l'anglais ?** Dans cette optique, nous formulons parallèlement l'hypothèse selon laquelle, en dépit de son apparente immutabilité et rigidité, cette catégorie grammaticale offre, ou devrait offrir, un vaste champ d'innovation pédagogique.

Notre corpus primaire est constitué d'ouvrages de grammaire du français publiés en Angleterre entre les années 1750 et 1880, mais une telle périodisation ne peut se suffire à elle-même : quelques références aux siècles qui ont précédé et suivi sont nécessaires. En effet, la grammaire est à considérer dans le temps et, pour la comprendre à une période donnée, il est indispensable d'intégrer certains des aspects qu'elle présente sur la longue durée. Bien que nous concentrons notre attention sur la chronologie mentionnée ci-dessus, le point de départ de notre réflexion a été le célèbre ouvrage produit par John Palsgrave, considéré par beaucoup d'historiens et de linguistes comme la première grammaire du français (Machonis, 2005 ; Stein, 1997 ; Piron, 2008). Nous travaillerons, en parallèle, principalement avec des grammaires de référence produites en France au cours de la période choisie.

Une réflexion préliminaire : pourquoi une telle recherche ?

Avant de détailler les concepts qui constitueront l'articulation et la dynamique de notre travail, la question qui se pose, en amont d'une discussion qui va convoquer un enchevêtrement de notions et de concepts, est celle de la justification de notre recherche. Nous avons en effet choisi d'aborder la question des ouvrages de grammaire du français publiés en Angleterre³ (et de leur évolution) entre 1750 et 1880. À l'origine de ce travail, comme nous l'avons mentionné, se placent notre expérience d'enseignante en contexte universitaire britannique, ainsi que les diverses observations qui nous ont encouragée à nous interroger sur cet objet linguistique, source de toute une série de difficultés pour les apprenants dont la première langue est l'anglais. Balandier (2010) soulignait que « tout parcours scientifique comporte des moments autobiographiques », ce à quoi Besse répondait que « [cela rompt] avec ce qui est en général déconseillé par la doxa universitaire qui exige, à des fins justifiées de neutralité, que ces moments soient masqués ou tus. Mais une recherche intellectuelle n'échappe jamais tout à fait à la biographie de celui ou de celle qui la mène, et l'on est donc en droit de se libérer parfois de cette doxa » (2018, 1).

Bien que « le savoir grammatical [puisse être] souvent considéré par certains didacticiens, non spécialistes de la grammaire, comme un donné quasi catéchistique à transposer didactiquement » (Van Raemdonck, 2012, 85), il faut lui reconnaître un certain degré de complexité qui fait qu'il n'est pas toujours possible de tout didactiser ; en même temps, ce savoir incite le praticien à une certaine prise de risque pour le présenter différemment.

Cela nous renvoie à l'un des manuels de notre corpus, *Pinnock's Catechism* (l'une des éditions publiées en 1840), qui, en dépit de sa structure répétitive sous forme de questions, apporte une dynamique intéressante à la pédagogie de la grammaire du français dans l'Angleterre du 19^e siècle. Nous voyons derrière une telle démarche moins de recours aux règles de grammaire, et davantage de responsabilité incombant à l'élève. Est-ce que la grammaire a toujours produit cette impression de « donné catéchistique » ? Était-ce le cas au moment où la grammaire a commencé à se diffuser, dès la Renaissance ? C'est en effet à cette période que « la plupart des langues vernaculaires de l'Europe sont soumises pour la première fois et de façon globale à une codification grammaticale » (De Clercq et al., 2000, IX). Toutefois, « les normes dans l'utilisation de la grammaire n'existaient pas encore, encore moins

³ Plus spécifiquement celle du traitement du verbe.

pour l'orthographe, elles étaient en développement⁴ » (Stein, 1997, 57). Et ce développement va apporter dans son sillage les complexités et difficultés qui lui sont propres. Ainsi, la codification grammaticale a conféré à la grammaire une image « réduite à sa composante orthographique et morphosyntaxique » (Van Raemdonck, 2012, 85) – à un moment où la grammaire était en train de bâtir son émancipation.

Une telle recherche nous permet de préciser le cadre de réflexion sur l'enseignement de la grammaire française en Angleterre. Elle nous permet également d'envisager la façon dont on peut conjuguer le passé et le présent pour ouvrir de nouvelles perspectives pédagogiques.

Après une prise de contact avec les ouvrages constituant notre corpus, nous avons établi un premier constat, à savoir que la dimension orthographique et morphosyntaxique n'a guère changé depuis la codification grammaticale de la Renaissance. Toutefois, les attitudes face à l'objet-grammaire, les perceptions et les objectifs d'enseignement/apprentissage de la grammaire ont été, de toute évidence, différents selon les époques. La question orthographique et morphosyntaxique n'a sans doute pas empêché divers objectifs pédagogiques latents de se fondre dans ces manuels.

Notre travail est organisé en trois parties. La première partie est consacrée à une discussion fixant le cadre théorique, qui s'appuie sur les notions de contexte (chapitre 1), de grammaire (chapitre 2) et de manuélistion (chapitre 3). Le dernier chapitre de cette première partie aborde la question de notre approche méthodologique et justifie la manière dont la collecte des données s'est effectuée (chapitre 4). Ensuite, la deuxième partie de ce travail élargit la discussion au sujet de la dynamique éducative et sociale en Angleterre entre 1750 et 1880, au centre laquelle nous plaçons les acteurs du monde éducatif (chapitre 6) et la question de l'apprentissage de la langue (chapitre 7). Enfin, dans le dernier volet de ce travail, avant d'entrer dans le détail de la matière morphosyntaxique (chapitres 10 et 11), nous abordons le verbe sous l'angle de ses dénominations et définitions, dans le corpus et en dehors de celui-ci (chapitre 8), pour ensuite en observer l'approche pédagogique globale (chapitre 9).

⁴ “Norms in grammatical use were not yet in existence, still less in spelling; they were in the process of developing.” [Notre traduction].

PARTIE 1. Notions et Méthodologie : un dialogue

Introduction

La première partie de ce travail sera consacrée aux notions que nous avons mobilisées. Dans un premier temps, nous allons nous concentrer sur trois notions importantes, et qui semblent offrir un cadre harmonieux et équilibré à la réflexion que nous souhaitons mener. Nous passerons ensuite à quelques éléments au sujet de notre approche méthodologique.

Dans le résumé de leur article, Demaizière et Narcy-Combes (2005) soulignaient que « la recherche didactique doit permettre de construire des propositions pédagogiques ancrées dans des références théoriques ». Les propositions pédagogiques existent déjà, et notre intention est de les extraire des ouvrages pour en évaluer la teneur et le potentiel pédagogique. Aborder des propositions pédagogiques ancrées dans l'histoire ouvre une brèche et désarçonne le socle théorique : l'ancrage théorique est à la fois solide et vulnérable face à l'histoire. L'histoire est un halo invisible qui constitue la force de notre travail, et les notions choisies portent en elles une part d'histoire. Parmi les innombrables questions qui peuvent émerger à la lecture de chaque mot, arrêtons-nous sur cette dernière : pourquoi avoir fait le choix d'aborder ce travail de recherche en didactique sous un angle historique ? Il faut reconnaître que « la thématique de l'histoire fait désormais partie intégrante de la discipline [du FLE] », et ainsi tenter « de fournir des points de repère dans une histoire complexe, d'en comprendre, de manière consciente, les différents cadres idéologiques et méthodologiques et d'y trouver aussi des réponses pour le présent » (Spaëth, 2020, 11-13).

Le vaste contexte géographique et social dans lequel s'inscrivent nos observations est lié à son histoire. Les lois qui régissent la société et la langue, qui donne vie aux faits sociaux, puisent leur force dans l'histoire. C'est cet ADN qui fait de ce contexte ce qu'il a été à un moment donné, et les divers événements qui ont façonné son évolution. D'ailleurs, « rien de ce qui s'est passé un jour ne doit être considéré comme perdu pour l'Histoire » (Benjamin, 2017, 56).

Lorsque nous évoquons l'histoire, il est question de construction, et cela renvoie aussi au concept d'architecture, à cette capacité de rassembler des éléments qui incarnent dans leur polymorphisme l'entité unique qu'est l'histoire. L'histoire symbolise à la fois la fermeture d'une période et d'un monde et l'ouverture d'une nouvelle période et d'un nouveau monde.

Cette thèse propose une progression allant du global au détail : prendre des mots dans l'immensité de la société. En effet, les verbes, les mots, ont été, d'une certaine façon, arrachés, à un moment donné, de l'espace communicatif pour se retrouver dans un ouvrage.

Ainsi, nous proposons un « voyage » dans le temps. Il sera question de voir comment une telle entité grammaticale, le verbe, peut s'immiscer dans les différentes brèches chronologiques qui lui ont permis de devenir la catégorie grammaticale que nous connaissons actuellement et que nous analysons sous le spectre de la simple juxtaposition des mots et de notre réflexion.

Cette première partie est divisée en quatre chapitres. Il s'agira tout d'abord d'évoquer la notion de contexte dans le chapitre 1, notion incontournable en didactique, quelle que soit l'approche adoptée. Dans notre cas, l'approche historique englobe une multiplicité de contextes, dépassant même le cadre chronologique que nous avons fixé pour notre analyse. Cela est nécessaire pour mieux comprendre les complexités sociales, politiques et éducatives de l'espace géographique dont émane notre corpus.

Nous avons choisi de nous concentrer sur quelques aspects sociaux et politiques, notamment les grands moments historiques qui ont façonné la nation anglaise. Nous supposons que l'importance de ces événements a eu, plus ou moins directement, une influence sur les éléments qui apparaissent dans les ouvrages de grammaire. Dans ce vaste espace en perpétuel mouvement, la langue occupe une place centrale. Ainsi, nous aborderons la place qu'a occupée le français en Angleterre et ce qui peut nous permettre de mieux saisir les approches pédagogiques adoptées dans les manuels de grammaire. Il nous était également indispensable de proposer quelques éléments de réflexion au sujet du système juridique et de la manière dont ce dernier a exercé une influence sur la grammaire (et vice-versa).

Le chapitre 2 de cette partie se concentre sur la notion de grammaire. Nous nous proposons de revenir sur les origines lointaines de cette discipline et l'apport des héritages gréco-romains dans les grammaires et, plus particulièrement, dans le traitement de la catégorie du verbe. Une dernière notion, la manuélisation, est abordée dans le chapitre 3. Nous y développons une réflexion autour de l'auteur, de l'ouvrage, de la force de ce contenant grammatical, le manuel ayant grandement contribué à la diffusion du français. Enfin, dans le chapitre 4, nous évoquons le volet méthodologique. Ce volet qui pourrait être représenté comme un écrin renfermant la matière et par lequel nous illustrons notre entrée dans la réflexion.

C'est aussi une recherche de la manipulation, du contact avec l'ouvrage, et du contact avec un passé pédagogique que nous manipulons entre nos mains, et nous souhaitons évoquer cela dès le début de ce travail : il est important de ne pas négliger ce sens, le toucher. En effet, ces mains qui tiennent l'ouvrage sont le point de départ de la réflexion. Le lien entre la main et la pensée n'a jamais été aussi évident.

Nous proposons modestement d'encapsuler une petite parcelle de ce voyage dans le temps pour faire la lumière sur l'enseignement du verbe français en dehors de son espace d'origine.

CHAPITRE 1 : La question du contexte

Dans ce premier chapitre, nous allons aborder la notion de contexte de façon générale et les nombreuses acceptions que cette notion revêt. Il nous a semblé important d'en dessiner quelques contours, sachant que cette notion a fait et continue de faire l'objet de multiples discussions, définitions, redéfinitions et nouvelles perspectives dans de nombreux champs disciplinaires. Le contexte est dans son essence une notion qui en englobe d'autres. À ce propos, il nous a paru indispensable d'y consacrer un chapitre dans un travail mêlant société, éducation, politique, linguistique et grammaire.

1. La contextualisation

1.1. La question des concepts : entre universalisme et individualisme

Avant d'aborder le concept de contextualisation, nous souhaitons faire mention du terme *concept* en lui-même, et du rôle que cette approche (conceptualiser du point de vue de la recherche⁵) va jouer dans le cadre de notre analyse et de la réflexion subséquente. Ce sont ces échanges en continu, ces liens que l'on peut établir en permanence qui nous intéressent dans la structure du cadre théorique. Nous souhaitons tout d'abord « parler » du terme *concept*, afin de mieux comprendre les enjeux qu'en posera le choix dans notre cadre théorique. Au-delà de cette question d'enjeu, c'est aussi l'ambivalence incarnée par les concepts choisis qui offre une dynamique au corpus (et inversement) : ils sont abordés à la fois de manière universelle, puisqu'ils s'inscrivent dans un continuum incluant une pléthore de disciplines (plus ou moins entremêlées), mais aussi de manière individuelle, car ils doivent s'inscrire dans une problématique spécifique. Les concepts sont à la fois indépendants et interdépendants. Puren souligne que « [l'une des fonctions essentielles] des concepts propres à la DLE [est] d'accueillir dans des ensembles suffisamment larges et flous des données empiriques marquées par la complexité fondamentale du domaine auquel elles appartiennent » (1998, 273).

De là se pose la question suivante : « Jusqu'à quel niveau de précision et d'élargissement, ou, pour le dire de façon imagée, de zoom avant et de zoom arrière, une recherche peut-elle aller et doit-elle aller ? » (Blanchet, 2011, 17). En somme, jusqu'où aller

⁵ Nous tenons à préciser que le terme *conceptualiser* est à prendre au sens de la production d'un concept dans le cadre de la recherche. Cette précision s'impose, car *conceptualisation* est également un terme dont on se sert en grammaire dans le cadre d'exercices. Les travaux de Besse et Porquier illustrent cette démarche, à laquelle nous nous référerons lorsque nous traiterons le corpus dans la partie 3.

dans l'abstraction des concepts, dans la théorisation qui constitue le troisième niveau de conceptualisation ? (Puren, 1998). Cela rejoint l'idée de Chiss (2016) qui évoque la nécessité d'un retour du pédagogique sur le théorique, constituant « l'une des tâches de toute didactique » (p. 2). Par ailleurs, dans ses *Essais*, Montaigne disait : « Je suis moi-même la matière de mon livre⁶ », et dans ce même ordre d'idées, nous nous demandons si la matière générée par les divers concepts et les éléments du corpus (un peu comme à l'image du *je* de Montaigne) va nourrir le théorique, qui nous semble nécessaire au maintien épistémologique d'une discipline. Cette matière est figée, car elle doit s'inscrire obligatoirement dans un cadre, il faut pouvoir structurer cette matière. Mais cette dernière est aussi malléable, puisqu'elle s'adapte à la dynamique de la réflexion apportée par le chercheur, et par le choix subséquent des éléments du corpus.

C'est sur ce socle à la fois harmonieux et en rupture que va reposer notre réflexion autour des divers éléments du cadre théorique. Maintenant que nous avons évoqué la question de la conceptualisation, nous souhaitons introduire le concept de contextualisation, qui, d'une certaine façon, reprend l'idée mentionnée *supra* au sujet de l'harmonie et de la rupture. Que signifie la contextualisation ? Pourquoi contextualiser ? Pour renouveler un regard sur une pratique pédagogique, la transmission, la transposition de la grammaire du français, plus spécifiquement du verbe, à partir d'un contexte bien déterminé et intrinsèquement lié à une chronologie particulière. La contextualisation ne se définirait pas systématiquement à partir d'un cadre chronologique qui pourrait en réduire la teneur, ladite chronologie permettant toutefois de mettre en avant des éléments de contexte qui, en temps normal, demeureraient à l'arrière-plan.

1.2. Les acceptions de la notion de contexte

Dans cette partie, nous allons tenter de redéfinir le concept de contextualisation, qui n'est pas inconnu dans le domaine de la didactique des langues : ce concept permettra de mettre en lumière notre analyse du verbe en diachronie. Sur un premier plan lexical, la contextualisation est en quelque sorte le prolongement d'un contexte et il faut reconnaître que la notion de contexte est multiple et a beaucoup évolué pour se retrouver dans un enchevêtrement de définitions et recoupages avec d'autres notions (Castellotti, Debono, Huver,

⁶ Cette remarque apparaît à l'ouverture des *Essais*, dans un paragraphe adressé au lecteur, sous l'orthographe suivante : « Ainsi, lecteur, je suis moy-mesmes la matière de mon livre » (Édition de la Pléiade).

2016). Il y aurait autant de définitions de la contextualisation que de contextes, voire de situations éducatives. En ce sens, il serait intéressant d'établir de manière très succincte une distinction entre « contexte » et « situation » ou « contexte » et « terrain ». Castellotti précise que la *situation* « renverrait davantage aux circonstances mêmes de ce qu'on vise à caractériser » (2014, 112), donc à une certaine forme d'isolation⁷, par *terrain* nous vient en tête l'idée d'une certaine délimitation géographiquement imposée. De ce fait, nous écartons temporairement les notions de situation et de terrain de la présente réflexion au sujet de la contextualisation, bien qu'il soit nécessaire de garder à l'esprit que ces notions peuvent venir ponctuer notre travail.

Il faut pouvoir se mettre d'accord sur la définition du terme *contexte*. Gajo pour sa part propose une conception dichotomique intéressante de la notion de contexte : une conception interne et une conception externe. En effet, l'auteur souligne que « selon une conception externe [...] le contexte se décompose en variables [...] considérées d'emblée comme structurantes et d'une certaine manière quantifiables », et, en ce qui concerne le point de vue interne, « le contexte se construit dans l'interaction » (2000, 20). Tout au long de notre recherche, c'est principalement la notion de contextualisation qui sera abordée : cette notion nous semble apporter une proximité, qui n'est pas systématiquement tangible, avec des éléments aussi chronologiquement éloignés que ceux de notre corpus. Il est de toute évidence impossible de se séparer du contexte : à ce propos, Chiss (2016, 2) spécifie « qu'au titre de la contextualisation [il est nécessaire de] souligner l'omniprésence du 'contexte' ».

1.2.1. Une notion qui offre un cadre mais qui demeure instable

Le contexte étant un concept en perpétuelle mouvance, en serait-il de même pour la contextualisation ? Dans la mesure où nous notons la familiarité et l'interdépendance entre ces deux termes, nous sommes tentée de nous placer du côté de l'affirmative. Peut-être que la contextualisation est bien plus instable que le contexte en lui-même, tant elle peut prendre diverses formes et, de ce fait, être bien plus délicate à définir. Dans l'ouvrage collectif dirigé par Cuq⁸, nous retrouvons uniquement la définition de *contexte*, pour lequel il est précisé :

⁷ Toutefois, pour l'analyse du verbe, l'idée de « situation » nous paraîtrait intéressante à exploiter dans la mesure où, à l'intérieur de notre recherche, le verbe se retrouve, d'une certaine façon, isolé dans les ouvrages de grammaire. La question du « terrain » n'est pas en soi problématique, au sens où elle ne ferait pas référence uniquement au lieu de production des ouvrages : l'ouvrage de grammaire ne constituerait-il pas un terrain de recherche en lui-même ?

⁸ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003).

Si la notion de contexte est une notion importante en didactique des langues, c'est qu'elle s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants [mais aussi les auteurs] ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde. L'étude des contextes peut ainsi être plus ou moins étroite [...] ou large. (p. 54)

Dans la mesure où notre recherche s'appuie sur du matériel écrit et pour lequel nous n'envisageons pas d'examiner l'impact direct sur l'apprenant, un certain nombre de variables ne serait pas nécessaire dans notre réflexion. Nous reviendrons cependant sur la question des variables culturelles, qui constitue une articulation indispensable dans notre travail, dans la mesure où la question culturelle influencerait ce qui apparaît dans les ouvrages de grammaire. Il est intéressant de faire mention du regard porté par Besse sur la notion de contexte, selon qui le contexte « serait à la fois l'environnement discursif d'une unité donnée [...] ce qu'on pourrait appeler son cotexte et son environnement communicatif réel ou imaginé » (1984, 7). Cette définition nous paraît pertinente à rattacher à la démarche de contextualisation grammaticale, car la grammaire, en tant qu'objet, dépend de différents environnements, parmi lesquels nous retiendrons principalement les environnements discursif (le discours de l'auteur sur un aspect grammatical spécifique⁹) et communicatif (c'est-à-dire se rapportant aux exemples utilisés pour illustrer le point grammatical analysé).

Dans notre travail, nous souhaitons articuler la grammaire à la démarche de contextualisation. Qu'est-ce que cela entraîne pour la grammaire ? La contextualisation permet, d'une certaine manière, d'assouplir l'image de la grammaire, perçue assez fréquemment comme un objet théorique. Cela permet d'orienter la grammaire selon les situations d'apprentissage et de la modeler en fonction également de la culture d'apprentissage des langues du pays en question. De ce fait, plusieurs perspectives viennent encore se greffer à ce concept déterminant de contextualisation, le rendant plus complexe, mais répondant par la même occasion à une certaine forme de logique. La contextualisation vient compléter, enrichir le contexte. C'est ainsi que la contextualisation se nourrit des nombreuses variables qu'il nous incombera d'isoler. La contextualisation a besoin d'être située : dans l'espace, dans le temps. C'est au cœur de ces deux perspectives centrales que nous souhaitons repositionner la question de la contextualisation grammaticale.

1.2.2. Une notion barricadée : le macrocontexte et le microcontexte.

⁹ Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrons sur la question du verbe.

Le contexte en lui-même est un cadre constitué d'une multitude de couches qu'il nous convient de délimiter. En ce sens, nous proposons de discuter deux éléments qui revêtent une certaine complémentarité : ces couches complémentaires permettent de réduire l'opacité que peut parfois renvoyer la notion de contexte. En effet, ces paramètres de micro et macrocontexte offrent un repère solide « pour appréhender et analyser des situations-contextes, à des fins diverses d'observation et de description » (Porquier et Py, 2004, 58). Les paramètres « micro-macrocontextuels » apportent donc une épaisseur supplémentaire à notre démarche de recherche et d'analyse de l'enseignement du verbe en diachronie. Porquier et Py proposent les définitions suivantes : « Le niveau macro comporte les déterminations sociales au sens le plus large », tandis que « le niveau micro correspond à des moments ou à des séquences de dimensions variables, mais comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction » (2004, 59). Dans le cadre de cette recherche, c'est surtout l'unité de temps qui nous importe du fait de la chronologie définie par notre corpus. Les deux auteurs n'hésitent pas à souligner que « la prise en compte des dimensions macro- et micro- dépend de l'objectif de la recherche » (p. 60). Est-il donc possible de se focaliser uniquement sur la question du microcontexte sans prendre en compte le macrocontexte ? Et, dans ce cas, quelle part accorder aux éléments macrocontextuels ? Ces questions ouvrent la voie à d'autres types de représentations de ces deux termes, mais plus spécifiquement celui de microcontexte : ce sont les ouvrages de grammaire qui deviennent à leur tour des microcontextes à la place des interactions. Nous pourrions envisager un autre niveau contextuel, un niveau au-delà du microcontexte, un niveau contextuel qui s'articulerait à l'unité verbale, et ainsi de suite. Du fait de ce que pourrait représenter un manuel dans le domaine éducatif, nous pourrions proposer une nouvelle unité contextuelle que l'on pourrait étiqueter « nano-contexte ».

Mais, dans le même ordre d'idées, nous posons une question supplémentaire : est-ce que l'élément verbal en lui-même permettra un retour vers le contexte ? Ces deux paramètres, le macro- et microcontexte, sont « une série d'emboitements sans fin » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 41). Faut-il par la même occasion reconnaître la pérennité d'un échange entre ces nombreuses strates qui gravitent autour du contexte ? Cet échange permet d'aller du local au global, et inversement, du global vers le local. L'un n'est pas davantage incontournable que l'autre, ils sont en constante mouvance, et offrent une certaine stabilité à la transmission du savoir grammatical. Nous supposons que le contexte, tout d'abord par son ampleur, incarne la fonction de réceptacle pour la grammaire. Nous pouvons représenter cette idée à l'aide du schéma ci-dessous, en délimitant le contexte de la façon suivante :

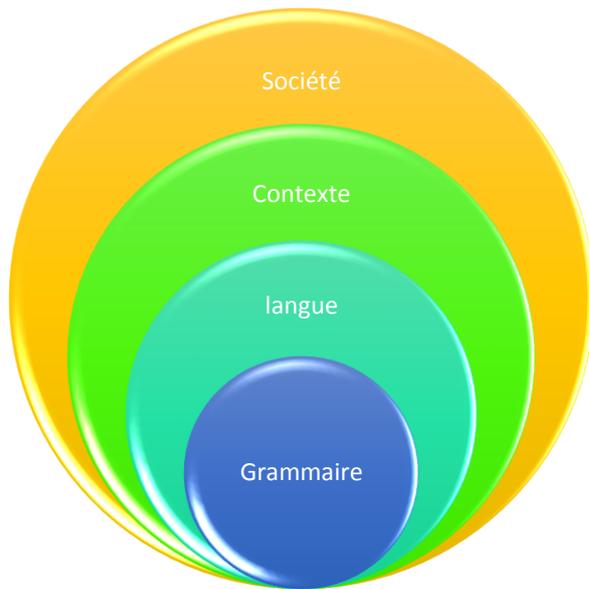


Schéma 1: Hiérarchie des notions

Bien que les termes de didactique et de contexte ne semblent pas, à première vue, avoir été mentionnés de manière explicite dans les ouvrages de grammaire, ils ont, d'une certaine manière, imprégné ces ouvrages. De cette façon, la « boîte » qui représente schématiquement le contexte demeure ouverte, puisque nous supposons que, au cours des siècles, le contexte sert de cadre et ne contraint pas la grammaire. La question posée au sujet du contexte par Castellotti, Debono et Huver (2016) dans les termes suivants : « Qui introduit et mobilise le contexte, qui le définit et pour quelles finalités ? » soulève la principale question de l'arbitraire : quelle part lui accorder dans la manière d'articuler la contextualisation ? Jusqu'à quel point le contexte, qui se veut global et fédérateur, est-il tributaire des éléments qui le constituent ? Où se trouvent les points de rupture entre le contexte et l'objet didactique en question (la grammaire) ? La chronologie sur laquelle nous nous proposons de travailler constitue une force pour la notion de contexte : elle permettrait de proposer une nouvelle manière de définir, d'aborder le contexte. Dans le prolongement de cette idée, le contexte ouvre la voie à la contextualisation et, bien qu'abstraite à certains égards, la contextualisation peut être considérée comme une entité pédagogique, comme une sorte de passage indispensable pour adapter la grammaire.

1.3. Essai de définition du contexte, de la contextualisation et de la place du verbe entre ces deux notions

Voici une définition relativement récente proposée par le groupe GreC¹⁰. En effet, dans un document datant de 2011, nous retrouvons deux définitions du terme *contextualisation*. La contextualisation renverrait à

[...] des variations (ou écarts) par rapport à une description vulgarisée transposant (ou non) des savoirs savants (ceux des sciences du langage et de la linguistique française/du français) ou véhiculant une description ordinaire moyenne (dite grammaire ordinaire ou description de référence) légitimée par les traditions de l'enseignement en France et dans les pays francophones (tels que définis supra) ou la doxa courante de francophones (natifs ou ayant été scolarisés en France). On considèrera (provisoirement) que ce point de référence (= la grammaire ordinaire) permettant de caractériser des variations de terminologie, de catégorisation, de description sera constitué, pour ce qui est de la période récente, de grammaires françaises. (p. 4)

Ou bien, de manière beaucoup plus vaste, la contextualisation pourrait faire référence à

[...] toutes les autres formes de variation du discours moyen de la grammaire française du français en un contexte donné : celles-ci peuvent être soit de pures créations (individuelles), et alors ne rien devoir au contexte en tant que tel, soit constituer des adaptations [...] à ce contexte linguistique et à la culture métalinguistique caractérisant cet espace [...]. Cette distinction est rendue nécessaire dans la mesure où tous les écarts par rapport à la description moyenne du français ne sont donc pas nécessairement des modifications de la description de référence¹¹. (p. 4-5)

Que l'on choisisse l'une ou l'autre définition, elle peut aisément avoir pour objet l'ouvrage de grammaire, ce à quoi il conviendra d'ajouter une vision rétrospective. Comme nous l'avons évoqué dans les lignes de notre problématique, la langue française s'est très tôt enracinée en Angleterre, dès le 11^e siècle, siècle correspondant à la conquête de Guillaume de Normandie et correspondant aussi au point de départ d'un processus de contextualisation pluriséculaire.

Comme nous pouvons le constater, il est difficile de séparer contexte et contextualisation. C'est au cœur du vocable *contexte* que la notion de contextualisation puise son essence. En ce sens, la contextualisation renouvelle les représentations de la grammaire, d'autant plus que la chronologie spécifique doit être spécifiquement prise en compte. Les variables qui constituent le contexte concentrent plus spécifiquement des questions historiques, éducatives,

¹⁰ L'ancienne dénomination de ce même groupe était *Grammaires et contextualisation* (GRAC). Ce groupe de recherche a été rattaché à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle Paris 3, et plus spécifiquement au Laboratoire DILTEC. Récemment, ce groupe a été renommé GreC (Réseau Grammaires et contextualisation) et « est hébergé sur le site du laboratoire ouvert Méthodal » (<https://methodal.net/Presentation-du-Reseau-GreC>). Dans cette optique, notre réflexion s'inscrit dans la dynamique de ce groupe dont le document interne (non publié) se trouve à l'adresse suivante : <https://methodal.net/IMG/pdf/progr-grac-01-04-2011-.pdf> [consulté le 15 mars 2019].

¹¹ <https://methodal.net/IMG/pdf/progr-grac-01-04-2011-.pdf> [consulté le 15 mars 2019].

linguistiques, politiques et religieuses, qui ont eu un impact plus ou moins marqué sur la question du verbe, objet de notre recherche. Il serait intéressant de creuser l'essence étymologique du concept de contexte et de comprendre la manière dont la contextualisation permet de créer une vision plus précise de la grammaire en partant d'une myriade de spécificités contextuelles. Qu'est-ce que l'étymologie nous apprend au sujet de la notion de contexte ? Nous apprenons que c'est au 16^e siècle (1539) qu'est attestée la signification de *contexte*. Ainsi, le point de vue étymologique nous rappelle que ce terme, emprunté au latin classique *contextus*, signifie « assemblage, réunion¹² ». C'est donc l'assemblage, la rencontre de variables qui va constituer la bâtisse de ce qui sera défini comme contexte selon les époques, variables qui sont au demeurant altérables.

À partir de l'étymologie que nous avons exposée *supra*, nous postulons que le verbe construit le contexte. À ce propos, faisons un arrêt sur l'étymologie du terme *verbe*, étymologie qui a une base plus ancienne que la notion de contexte. Historiquement, le *verbe* fait tout d'abord référence à tout ce qui est en rapport avec la parole, *verbum* en latin signifiant « mot », « parole¹³ ». Bien que cela soit toujours le cas de nos jours, nous observons le verbe sous sa forme écrite, plus stable, mais tout aussi évocatrice. Ainsi, le verbe raconte, dans une certaine mesure, le contexte et, dans le prolongement du contexte, le verbe donne une voix à la contextualisation – inversement, la contextualisation se faisant l'écho du verbe. L'objet grammatical sur lequel nous avons choisi de nous concentrer est porteur d'une force didactique considérable, en dépit de la difficulté qui peut être posée par la conjugaison.

Le verbe constituerait un contexte très vaste conformément à sa portée sémantique incommensurable, mais demeurerait paradoxalement restreint sur le plan du contexte purement morphologique. Dans le cas de notre étude, l'espace chronologique sélectionné permettra de mettre en lumière cette amplitude et restriction contextuelle : le verbe est un moteur pour la didactique, bien qu'il soit réduit au cadre, physique cette fois-ci, de l'ouvrage. Cela nous amène dès lors à réfléchir sur l'unicité ou la pluralité de la contextualisation : y a-t-il une voix ou plusieurs qui portent la contextualisation ? Est-ce un principe propre à telle ou telle époque ou un principe immuable qui traverse les siècles ? Nous supposons que ce principe est, à la base, une démarche objective, unique qui a progressivement ouvert la voie à une certaine forme de

¹² Nous avons consulté la base de données du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) à l'adresse suivante : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/contexte> [consulté le 7 juillet 2018].

¹³ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/verbe> [consulté le 16 janvier 2019]. En grec, *rhêma* (ῥῆμα) renferme cette même idée de parole.

polyphonie et qui a aussi, par la même occasion, empêché ce principe de se réifier au cours des siècles.

Afin de pouvoir répondre à ces nombreuses questions, nous réitérons le choix de nous concentrer sur la question du verbe dans la grammaire du français, et plus spécifiquement à travers les ouvrages publiés en Angleterre aux 18^e et 19^e siècles. La question de la grammaire d'un point de vue historique est une source d'énergie didactique inévitable, car « l'approche historique défait les amnésies et les édifiants récits de mémoire dont s'est longtemps fournie la profession [d'enseignant de langue] » (Chartier, 2010, 101). Cette approche constitue donc une première tentative de restitution d'un certain passé grammatical du français en Angleterre, et permet de replacer rétrospectivement la notion de contexte et d'examiner si la notion de contextualisation grammaticale peut s'appliquer à notre chronologie.

Nous avons délimité notre chronologie selon les axes suivants : 1750-1880. Notre chronologie a une double justification. L'une purement sociale et l'autre à la fois sociale et pédagogique. En effet, l'année 1750 correspond au début de la Révolution Industrielle. Nous avons décidé de nous arrêter aux années 1880 qui correspondent à des changements en matière d'éducation : c'est une période charnière où le système éducatif se dirige progressivement vers une gestion étatique. À partir de ce moment charnière, les programmes d'enseignement commencent à être centralisés, et cela aura indubitablement un impact sur ce qui doit être enseigné sur le plan grammatical.

1.3.1. La contextualisation : un vecteur de l'appropriation langagière ?

Sans pour autant détailler la question de l'appropriation, il nous semblait nécessaire de présenter quelques éléments au sujet de ce concept, central en didactique du FLE. Nous nous appuyons sur Porquier et Py (2004), qui proposent de définir l'appropriation de la manière suivante : « Le terme *appropriation* est l'hyperonyme d'acquisition et d'apprentissage » (p. 18). Dans le même ordre d'idées, les auteurs évoquent le fait que la notion d'apprentissage est réservée « aux situations de caractère scolaire ou, plus précisément aux situations dans lesquelles la construction de la compétence est l'objet d'interventions pédagogiques directes¹⁴ ». Les différentes démarches de contextualisation peuvent s'articuler pertinemment

¹⁴ De façon intéressante, les auteurs donnent l'exemple d'une situation où l'on « demande à un apprenant d'effectuer une série d'exercices afin de pratiquer une certaine règle de grammaire » (p. 18). De ce fait, les ouvrages proposant ce genre de situation contribueraient également à l'appropriation langagière et auraient un rôle actif dans l'enseignement.

dans une situation d'acquisition (situation dénuée de prise en charge pédagogique, selon les auteurs) ou d'apprentissage (prise en charge pédagogique évidente). Dans la continuité de ce que les auteurs mentionnent au sujet des « interventions pédagogiques directes », les ouvrages de grammaire pencheraient davantage vers une démarche d'apprentissage que d'acquisition. En tout état de cause, acquisition, apprentissage ou appropriation, ces approches n'échappent pas à la contextualisation, d'autant plus centrale lorsqu'il est question d'apprenants qui sont des locuteurs de langue étrangère (de langue anglaise).

Pourquoi avoir recours à la contextualisation ? Pourquoi associer le verbe à la contextualisation ? C'est une démarche didactique qui peut s'adresser à n'importe quel apprenant¹⁵, donc universelle, mais qui peut être à la fois très ciblée. Ce concept apparaît comme une nécessité, mais pouvait-on parler de contextualisation au moment de la codification grammaticale ? Lorsqu'il est question d'appropriation, nous pensons davantage à des situations qui mettent en avant la parole, le dialogue, pratique d'ailleurs très répandue dans la transmission du savoir à l'époque de la Renaissance. Dans cette optique, le verbe prend tout son sens : *de facto* nous pouvons supposer l'existence d'une première forme de contextualisation, le verbe étant contextualisation. Le verbe se retrouve dans une sorte de cloître, enfermé dans un ouvrage, tandis que le verbe, c'est avant tout la voix. En didactique, il est assez souvent question d'appropriation de l'écrit, sans doute davantage que d'appropriation par l'écrit ; mais, dans ce cas, l'ouvrage de grammaire constitue un pivot intéressant dans le passage de l'écrit vers une forme d'oral (assez formelle, peu communicative ?).

Les conditions d'appropriation n'ont jamais été les mêmes d'un apprenant à un autre, du fait de l'hétérogénéité des affects et des compétences intellectuelles de chacun¹⁶. Or, ces ouvrages sont un peu comme le porte-voix d'une démarche fédératrice, objectivée par le verbe, mais non exhaustive du fait de l'étendue de l'impact que les verbes utilisés dans les ouvrages peuvent avoir sur les apprenants et les différentes phases d'appropriation : il convient de se rappeler que « l'une des rares lois universelles de la didactique des langues-cultures étrangères est sans doute qu'il est impossible de parvenir à l'universalité » (Puren, 2001, 135). Il est effectivement impossible de parvenir à l'universalité dans la mesure où une approche conviendra à certains apprenants et pas à d'autres ; or, de manière assez paradoxale, l'ouvrage, en raison de sa forme, se veut universel. Face à une langue étrangère et en situation

¹⁵ Tout dépendra des époques. L'apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement le français (mais également le latin), n'était pas réservé à tous les citoyens en Angleterre.

¹⁶ Ou, au sens le plus large, individu.

d'appropriation, les apprenants sont à la fois en situation de force, car ils sont en mesure de « manipuler » l'outil d'apprentissage qu'est le manuel, mais également dans une situation de vulnérabilité, car leur apprentissage est tributaire de la subjectivité d'un auteur.

1.4. La contextualisation : un processus d'adaptation identitaire

La dynamique de ce processus donnant une forme d'identité aux grammaires publiées hors de France, cela va nous permettre de catégoriser les différents ouvrages de notre corpus et, par la même occasion, de typologiser, si nécessaire, les marques de contextualisation du verbe.

Il est aussi question d'adaptation puisque nous soutenons que la contextualisation doit répondre aux exigences latentes (en matière d'apprentissage et en prenant en compte toutes les variables contextuelles en question) des apprenants. Non seulement les exigences, mais aussi les particularités du contexte éducatif. Est-ce que la contextualisation ne constituerait pas un ensemble qui permettrait, pour une catégorie grammaticale donnée, de se construire une sorte de nouvelle identité grammaticale ? Nous faisons de nouveau référence aux définitions formulées par le groupe GRAC/GreC¹⁷ : chaque processus de contextualisation viserait à élaborer une nouvelle forme d'identité, une nouvelle façon d'identifier un point grammatical en question. Cette façon de percevoir la grammaire en changement est relativement récente. Lorsque nous prenons conscience de l'évolution de la pensée grammaticale, anachroniquement, la notion de contextualisation telle que définie *supra* se heurterait à de nombreux obstacles. En revanche, quelles que soient les périodes considérées, l'auteur ou l'enseignant s'approprie et façonne, selon ses propres connaissances et les représentations qu'il a de la grammaire, une image qui se renouvelle perpétuellement en fonction du public, voire de chaque individu, auquel s'adresse la transmission du savoir en question. Nous avons ainsi deux espaces de perception grammaticale qui s'opposent pour tenter de former un ensemble homogène.

1.4.1. Une question de sémiotique

Comme nous l'avons précédemment évoqué, le concept de contextualisation donne davantage de relief aux traces d'adaptations du discours grammatical. La sémiotique concerne

¹⁷ Chapitre 1, §1.3.

tout ce qui est « relatif à la théorie générale des signes, à leur signification sous toutes ses formes¹⁸ ». Ces traces d'adaptation peuvent, pour ainsi dire, être considérées comme des signes. L'observation du corpus en question permettra de faire ressortir ces signes. De façon globale, le signe « est un symbole du réel, une représentation d'un objet, ou d'un processus mental, et tout mot constitue par conséquent un signe » (Verrac, 1985, 89). La langue est elle-même constituée de signes, le verbe est un signe dans les grammaires. Il conviendrait de dépasser la grammaire pour mieux saisir la notion de sémiotique. Ainsi,

le langage [constitue] un dispositif sémiotique complexe, dans la mesure où une forme matérielle phonique/graphique – variable selon les temps et les lieux – [permet] de véhiculer, c'est-à-dire de faire passer d'un locuteur à un auditeur, un sens immatériel, lui-même en rapport avec un certain état des choses sensoriellement ou intellectuellement accessible aux sujets parlants – qu'il s'agisse de leur état intérieur (affections : *páthē*) ou de l'état du monde autour d'eux (objets, événements, etc. : *prágmata*). (Lalot, 1997, 18-19)

Cette question de l'accessibilité nous paraît intéressante ici. Le plus souvent, les grammaires sont rédigées dans la langue première des apprenants. Accéder à la langue étrangère par la langue première est la marque d'accessibilité la plus évidente. Dans tout type d'ouvrage, les exemples et leur traduction sont des points de repère jouant un rôle considérable, donnant de la matière aux explications : les exemples partent d'une langue pour aller vers une autre. C'est dans le passage de la langue source (l'anglais) vers la langue cible (le français), dans un intervalle entre ces deux langues, que se retrouverait en quelque sorte l'élaboration du signe, un signe qui serait propre à la démarche de contextualisation du verbe.

1.4.1.1. Une démarche qui s'inscrit dans le temps

Le temps en tant que notion est intrinsèquement lié au contexte. D'ailleurs, « nous disons des choses qu'elles sont 'temporelles' parce qu'elles existent dans le temps et durent un certain temps [...] [et] que le temps est déterminé par l'être » (Pegoraro, 1973, 255). C'est parce que les choses sont que le temps existe, et le temps fait exister ces choses.

Ces choses, qui pourraient être les nombreux événements historiques, jouent un rôle important dans la contextualisation. Chaque événement a contribué à cette singularité de la notion de contextualisation, de contexte (du plus général au plus global), dans le cadre de notre recherche.

¹⁸ Définition extraite d'*Encyclopedia Universalis* : <https://www.universalis.fr/dictionnaire/semiotique/> [consulté le 17 mars 2019].

Le *temps*, pris dans son acception terminologique, *tempus*, signifiant le moment où quelque chose se produit¹⁹, contribue à la construction du contexte. Le temps donne une forme et un sens au verbe.

2. L'inévitabilité du social et politique : un contexte en perpétuelle mutation

Les vicissitudes régissant l'histoire d'une nation et englobant tous les aspects du fonctionnement de cette dernière ont indubitablement façonné le rôle, l'importance et l'image de la/d'une langue au sein d'une société donnée. Ainsi, histoire, contexte et langue sont indissociables et constituent un socle inébranlable, un triptyque qu'il serait impossible de désarticuler. Par ailleurs, la position géographique n'est pas sans apporter un éventuel avantage considérable. À cet égard, « [l'insularité] de l'Angleterre n'empêche pas d'intenses relations avec le continent, qui sont autant d'occasions pour l'anglais d'interagir avec le français » (Duval, 2007, 393). Toutefois, cette proximité géographique ne signifiait pas forcément un contact équilibré entre les deux langues : on se retrouvait plutôt dans une situation où « pour trois siècles, l'anglais cessa d'être la langue officielle du pays [et à partir de ce moment-là...] le français acquit rapidement en Angleterre une aptitude à remplir des fonctions hautes » (p. 394-395). Nous allons détailler ci-dessous les événements socio-historiques qui contribuèrent à la présence du français en Angleterre, une présence en dents de scie, puisque la langue française est passée par plusieurs stades de diverses importances, de son enrichissement à son déclin, pour finalement se stabiliser comme langue étrangère avec la publication de l'une des premières grammaires du français, émanant du travail de John Palsgrave. Par ailleurs, cette section est une occasion d'évoquer quelques éléments d'ordre purement historique. Nous nous limiterons aux aspects de l'histoire de l'Angleterre qui nous semblent indispensables à prendre en compte dans le cadre de la notion de contextualisation.

2.1. Événements historiques : construction des contextes

Sur le plan historique, les destins de la France et de l'Angleterre se sont croisés de manière forte au 11^e siècle, lors de l'invasion normande de 1066²⁰, année décisive au cours de laquelle Guillaume le Conquérant est couronné roi d'Angleterre. Le couronnement d'un monarque « francophone » à la tête d'une nation signifiait que le français (ou l'anglo-normand)

¹⁹ [TEMPS : Etymologie de TEMPS \(cnrtl.fr\)](#) [consulté le 22.05.23].

²⁰ Date correspondant à la bataille d'Hastings.

allait s'imposer sur le territoire anglais. Son avènement marque le début d'une relation linguistique complexe entre le français et l'anglais, puisque c'est à partir de cette période que le « dialecte français de Normandie devient *ipso facto* la langue du pouvoir et du prestige » (Duval, 2007, 394).

Il convient ainsi de rappeler que la langue dépend de son contexte et que le fonctionnement d'une société dépend de l'usage de la langue. La langue permet de raconter l'histoire qui est tributaire d'un espace géographique. Les divers événements se produisant dans une société nous permettent, dans une moindre mesure, de parler de contexte. De cette façon, nous voyons que tout naturellement la langue prend place dans le contexte en question. Il est intéressant de mentionner Bourdieu, qui souligne à juste titre que « les linguistes ne font qu'incorporer à la théorie un objet pré-construit dont ils oublient les *lois sociales de construction* et dont ils masquent en tout cas la genèse sociale » (1982, 25). Il est ainsi normal de voir dans la langue un objet en perpétuel changement, tout en s'accordant sur la nécessité de la stabiliser (notamment par le biais des ouvrages de grammaire). De plus, Searle apporte les éléments suivants :

Il y a quelque chose qui fait défaut dans les conceptions traditionnelles du langage qui reposent sur la syntaxe, la sémantique et la phonétique, avec en plus une pragmatique extralinguistique. En fait, ce qui est oublié, c'est l'élément essentiel : l'engagement impliqué par le fait qu'on a un ensemble d'outils conventionnels qui encodent l'imposition de conditions de satisfaction sur des conditions de satisfaction. Dès lors que l'on a saisi cet aspect des actes de signification, on pénétrera mieux, me semble-t-il, le rôle constitutif du langage dans la construction de la société et des institutions sociales. (Searle, 2012, 247)

On ne peut pas changer la place qu'occupe le langage dans la société ni même la manière dont la société va permettre au langage de s'intégrer. Cependant, il faut se rappeler que « le langage est central dans la manière dont les individus participent à la société » (Angermuller et Glady, 2017, 163) ; et ce, quelles que soient la manière dont se manifestent le langage ou les diverses formes de parole pour telle ou telle société.

La question du contexte porte en elle la question de la langue de manière assez forte. C'est la raison pour laquelle il est impossible de dissocier la langue de son contexte. Les deux sont liés à une dimension d'identité très profonde. En ce sens, « le bouleversement provoqué en Angleterre par la conquête normande a ainsi entraîné une transformation en profondeur de la manière de concevoir et d'écrire l'histoire nationale » (Laborderie, 2010, 54). La conquête normande n'est qu'une petite fraction de ce qui a contribué à constituer l'identité nationale de l'Angleterre. Parmi les nombreux bouleversements qu'a connus l'Angleterre, nous allons

passer en revue quelques évènements qui nous semblent avoir joué un rôle décisif dans l'évolution de la société anglaise.

2.2. Des bouleversements sociaux

2.2.1. Le temps de la Réforme

Le 16^e siècle est une période de renouveau sur divers plans : culturel, politique et social. Ces évènements vont ouvrir la voie. En effet, ce sont ces trois aspects, interdépendants, qui vont, à la fois, exercer une influence sur la langue, du point de vue de son évolution et de son enseignement. À cet égard, « les relations entre littérature et société peuvent varier considérablement dans le changement de situations historiques. Quand la société change, sa littérature change, quoique souvent de façons inattendues, car c'est une partie du développement social et pas simplement son reflet²¹ » (Williams, 1961, 243).

Le mouvement de la Réforme, amorcé dès le 16^e siècle avec les 95 thèses de Luther, va déclencher une vague migratoire, de la France vers l'Angleterre, des partisans de la Réforme. La Réforme a affaibli le pouvoir politique et religieux de l'Église catholique. Kibbee (1991) précise que la Réforme a influencé l'enseignement de la langue française en Angleterre de deux manières :

- À la suite de la Réforme, les monastères sont dissous et cela libère des terres, de sorte que les enfants issus de la noblesse ont pu accéder à une éducation identique à celle des aristocrates.
- La vague migratoire (due à la Réforme) va amener avec elle des enseignants.

On peut clairement évoquer l'impact que ce type de situation peut avoir sur la société qui accueille et protège les personnes issues de ces vagues migratoires : l'un des impacts concerne notamment la question des enseignants de langue française en Angleterre, dont le nombre a augmenté à cette période. En effet,

depuis longtemps, ce sont effectivement des étrangers qui enseignent les langues vivantes en Angleterre. À partir du XVI^e siècle, se succèdent dans le futur Hexagone nombre d'évènements politiques et religieux qui poussent certains Français à l'exil... et à la reconversion professionnelle à leur arrivée en Angleterre. Ces exilés n'enseignent pas le

²¹ "The relations between literature and society can be seen to vary considerably, in changing historical situations. As society changes, its literature changes, though often in unexpected ways, for it is a part of social growth and not simply its reflection." [Notre traduction].

français par vocation mais par nécessité. L'activité, exercée dans des conditions souvent difficiles, s'avère pourtant bien peu lucrative. (Thomas, 2005, 216)

Ces perpétuels mouvements ont contribué à une implantation pérenne, connaissant des hauts et des bas, du français en Angleterre. Pourrait-on supposer que le destin de la langue française et de ce lien entretenu en Angleterre était déjà scellé lors de la conquête normande ?

2.2.2. Au sujet de quelques révolutions sociales

L'Angleterre a connu plusieurs révolutions au cours de son histoire. Tout d'abord, il convient de rappeler que la religion a toujours occupé une place très importante en Angleterre, et que les principales révolutions sociales qui s'y sont déroulées ont systématiquement eu en trame de fond des querelles religieuses. Il nous est important de mentionner cela, car la question du religieux va infiltrer le domaine de l'éducation. À ce propos, Caravolas précise qu'« après la Restauration [de] 1660, les réformes entamées pendant la période révolutionnaire [de] 1640 à 1660 par les puritains sont arrêtées. Les nouveaux maîtres du pays [rétablissent] le contrôle de l'Église anglicane sur les établissements scolaires » (2000, 4). On peut y voir une sorte de lutte religieuse pour maintenir la mainmise sur le système éducatif. Nous allons tenter, dans les diverses sections de ce travail, de mettre en perspective ces événements historiques et d'évaluer l'impact qu'ils auraient éventuellement pu avoir sur le monde éducatif, lorsque la réflexion nous invitera à le faire.

La Grande Rébellion commence en 1642. C'est en réalité un conflit qui s'étale sur environ douze ans, de 1639 à 1652. Cet événement, qui a mené à une guerre civile en Angleterre, a beaucoup marqué la société de l'époque. La volonté était de s'émanciper de la Couronne et de créer une République, sur fond de querelle religieuse entre, pour simplifier, les Puritains et les Protestants. Toutefois, les causes sont beaucoup plus profondes et dépassent le cadre religieux : c'était aussi un affrontement entre les parlementaires et les royalistes ; et tout autant un conflit de classes. C'est ce que Winston Churchill soutenait dans son ouvrage. En effet, il défendait l'idée que derrière la « problématique constitutionnelle très claire se cachait un conflit religieux et de classes²² » (1956, 185). Dans ce contexte, il est impossible d'ignorer les conséquences que cela a pu avoir sur les programmes. À ce propos, à la suite de cette révolution majeure, « la restauration de la monarchie des Stuart en 1660 fut un événement pivot dans l'histoire de la pédagogie de l'anglais et par conséquent dans l'histoire de l'enseignement

²² “Underlying the apparently clear-cut constitutional issue was a religious and class conflict.” [Notre traduction].

de l'anglais. La République Cromwellienne de la décennie précédente avait enlevé à l'Église Anglicane le contrôle de l'éducation, mettant ainsi au défi la suprématie du programme traditionnel latin²³ » (Howatt et Widowson, 2004, 107). Comme nous pouvons le voir, l'impact est principalement ressenti dans l'enseignement de la langue anglaise, mais il n'est pas impossible que cela ait eu également un impact sur l'enseignement des langues étrangères.

Dans le sillage de cette Révolution sanglante, nous souhaitons évoquer quelques aspects de la Glorieuse Révolution (1688-1689) : elle fait de l'Angleterre une nation qui s'est construite sur la base de révolutions ambivalentes mais qui en ont façonné le caractère. La Glorieuse Révolution a permis de solidifier l'assise du Parlement, un Parlement qui joue un rôle central dans le vote des lois. Moins intense et beaucoup plus courte que la précédente, cette révolution « ne dure que quelques mois [...] [et] le roi est désormais placé sous la loi » (Cottret, 2003, 104). Il est d'ailleurs confirmé que « le 18^e siècle fut dans son ensemble une période de calme relatif après les turbulences religieuses et constitutionnelles du 17^e siècle²⁴ » (Howatt et Widowson, 2004, 107).

Dans cet espace en perpétuelle mutation, il était indispensable de faire mention du Parlement, en tant qu'institution politique anglaise, profondément ancrée dans la société anglaise et dont les origines remontent au Moyen-Âge. En effet, « on place souvent les origines du Parlement au 13^e siècle. Certes, il est possible de penser à au moins deux dates qui font figure de repères, à savoir 1242 et 1295. La première date correspondrait à la première fois où le terme *parliament* est utilisé dans un document royal officiel. Les origines du parlement sont en fait à trouver bien avant le XIII^e siècle » (Royer-Hemet, 2017, 72). Même si « l'Angleterre du Moyen-Âge est un tout petit Royaume » (Fawtier, 1953, 279), cette institution a continué de grandir et se développer. D'ailleurs, en dépit des nombreuses divisions qu'a connues la sphère politique et sociale, l'institution parlementaire s'est enracinée, et elle est le socle sur lequel a été bâti le fonctionnement politique (notamment le système bicaméral) et social de l'Angleterre que nous connaissons aujourd'hui.

Le bon déroulement du quotidien des citoyens anglais dépend du fonctionnement opérationnel de cette institution. Dans ce même ordre d'idées, nous ne pouvons pas nous

²³ “The Restoration of the Stuart monarchy in 1660 was a pivotal event in the history of English education and therefore in the history of English language teaching. The Cromwellian Commonwealth of the previous decade had removed the control of education from the Anglican Church, thereby challenging the supremacy of the traditional Latin curriculum.” [Notre traduction].

²⁴ “The eighteenth century was on the whole a time of relative calm after the religious and constitutional turbulence of the seventeenth.” [Notre traduction].

empêcher de faire un parallèle avec la grammaire. En effet, de la même façon que le Parlement, la grammaire est le socle à partir duquel la langue est transmise ; elle est enracinée dans la langue elle-même. Toutefois, nous nous demandons si les approches pédagogiques de chaque enseignant ne dépendraient pas de la bonne structure de la grammaire (plus spécifiquement dans sa façon d'être présentée). Quels liens pourrait-on établir entre, d'une part, l'assise du Parlement et le bon fonctionnement de la société et, d'autre part, la structure d'une grammaire et l'impact pédagogique positif que cette dernière pourrait avoir ?

2.2.3. Aperçus sur la Révolution Industrielle

La Révolution Industrielle est un mouvement qui a provoqué un bouleversement social de grande envergure et qui n'a pas uniquement touché l'Angleterre, mais également d'autres nations à travers l'Europe et le monde. En effet, c'est une révolution qui a modifié les perspectives sociales et la perception du monde.

Nous aborderons dans la seconde partie de notre travail davantage d'éléments au sujet de la Révolution Industrielle, au regard de ce qu'elle a déclenché sur le plan éducatif. Ce profond bouleversement social a eu un impact très considérable dans le domaine de l'éducation. Mais avant cette révolution, l'exode des populations vers les villes avait déjà été entamé. En effet, « [suite à la destruction des petites exploitations agricoles,] les familles des paysans quittent la campagne et espèrent trouver des emplois dans les usines et les mines » (Caravolas, 2000, 3). Nous pouvons donc voir que le terre, au sens de *terra* (dans ce contexte : la matière), se préparait à accueillir cette Révolution. Dans la sphère éducative, il convient de mentionner les apports suivants :

Les premières nouvelles institutions d'enseignement de la Révolution Industrielle furent les écoles industrielles, dispensant une formation manuelle et des instructions élémentaires, et, beaucoup plus important, les écoles du dimanche, accessibles aux adultes aussi bien qu'aux enfants, et, bien que variant dans les méthodes, principalement organisées sur le principe suivant : que, pour des raisons morales, les pauvres doivent apprendre à lire la Bible, mais que l'écriture et l'arithmétique, sans parler des sujets plus dangereux, étaient moins nécessaires, voire nuisibles²⁵. (Williams, 1961, 136)

En outre, l'auteur apporte un constat supplémentaire :

²⁵ "The first new educational institutions of the Industrial Revolution were the industrial schools, providing manual training and elementary instructions, and, much more important, the Sunday schools, available to adults as well as children, and, while varying in methods, mainly organized on the principle noted: that for moral reasons the poor must learn to read the Bible, but that writing and arithmetic, to say nothing of more dangerous subjects, were less necessary or even harmful." [Notre traduction].

Dans les nouveaux types d'externat [...] l'enseignement était également basé sur la Bible, mais par une nouvelle méthode – ce que Bell appelait « la machine à vapeur du monde moral » – qui, par l'utilisation de moniteurs et d'exercices répétitifs standards, permettait à un maître de dispenser un enseignement à plusieurs centaines d'enfants simultanément dans une même pièce²⁶. (1961, 136)

Nous voyons que ce changement social majeur a permis d'ouvrir de nouvelles portes sur le plan éducatif, mais était-ce profitable ? Malgré cette nouvelle configuration et cet enseignement de masse qu'a amenés la RI, il faut rappeler que

le capitalisme naissant a besoin de main-d'œuvre bon marché et ce sont les garçons et les filles du peuple qui la lui procurent. [De plus] [...] les écoles du dimanche que fondent les philanthropes n'ont pas pour but d'instruire les jeunes prolétaires ni de les aider à sortir de la misère. Elles leur enseignent le catéchisme, les prières et la lecture, pour qu'ils trouvent dans la Bible la force de supporter leur cruelle situation. (Caravolas, 2000, 3)

Il n'en demeure pas moins que nous pouvons percevoir une sorte de fragilité sur ce qu'il fallait enseigner dans ces structures. Ainsi, même si on peut voir une sorte de prouesse pédagogique à pouvoir enseigner à plusieurs centaines d'élèves dans une seule classe, nous pouvons nous empêcher d'y voir une sorte de volonté de contrôler cette main-d'œuvre, de les maintenir dans leur situation. Leur dispenser un autre enseignement pourrait susciter d'autres vocations dans la classe ouvrière, ce qui pourrait avoir un impact sur l'organisation mise en place pour faire fonctionner cette machine économique à grande échelle. Et Williams l'évoque de manière éloquente dans les citations susmentionnées : l'enseignement de l'écriture et celui de l'arithmétique sont vus comme des menaces ; en quelque sorte, il ne faut pas que cette catégorie de la population sorte de sa condition. Ce genre de situation nous amène à nous interroger sur les considérations qu'il pouvait y avoir au sujet de l'enseignement des langues.

À quel endroit est-ce que se placent les langues et leur enseignement dans ce bouleversement social et matériel ? Une chose semble certaine : l'apprentissage des langues, voire de la langue première, était donc un privilège.

2.3. La place du français en Angleterre

2.3.1. Le français en Angleterre : d'une francophonie à la langue étrangère

Ainsi pouvons-nous dire que l'Angleterre était une nation francophone, avant que ne s'installe sur plusieurs siècles une démarche d'enseignement de FLE. Il est nécessaire de

²⁶ “In the new kinds of day school [...] teaching was similarly based on the Bible, but by a new method – what Bell called ‘the STEAM ENGINE of the MORAL WORLD – which by the use of monitors and standard repetitive exercises allowed one master to teach many hundreds of children simultaneously in one room.’ [Notre traduction].

rappeler que le français parlé historiquement en Angleterre n'était pas le français tel que nous le connaissons actuellement, mais une variété du français médiéval. Petit à petit, le français va être écarté des instances du pouvoir (le français a incarné plusieurs fonctions : administrative, législative, sociale) et, par la force de l'évolution et des changements, le français va devenir « étranger » sur son propre territoire, changer de fonction et être appris dans une dynamique éducative, avec plus ou moins d'importance et d'engouement selon les époques et les (micro)contextes d'enseignement-apprentissage.

2.3.2. L'apprentissage du français en Angleterre : inégalités sociales ?

Le rôle de l'imprimerie a été crucial en ce qu'elle a permis de diffuser davantage les idées et permis à un plus grand nombre d'individus d'avoir accès à diverses ressources pour l'apprentissage du français. L'imprimerie va ainsi progressivement se démocratiser et rendre plus accessible²⁷ l'apprentissage de la langue française, au-delà des cercles privés et des salles de classe. En effet,

l'apparition des manuels imprimés a révolutionné la façon dont les langues vernaculaires étaient enseignées et apprises, car les voyages à l'étranger et les cours particuliers ont cessé d'être les deux seules façons d'apprendre une langue [...] En outre, ces deux méthodes étaient 'réservées exclusivement aux membres de l'aristocratie ou de la noblesse, au moins jusqu'à la fin du XVI^e siècle, et, dans le cas des voyages à l'étranger, réservées aux hommes'²⁸. (Sumillera, 2013, 140)

Bien que l'objectif de départ ait pu être différent, l'imprimerie a sans doute joué un rôle dans l'effacement de certaines inégalités face à l'apprentissage d'une langue.

Tout au long de son évolution, la société anglaise a ouvert l'apprentissage de la langue française à davantage d'apprenants, bien qu'à l'heure actuelle (au 21^e siècle) les diverses décisions gouvernementales tendent à imposer une certaine vision de l'enseignement des langues et des notions à enseigner : on remarque donc un manque manifeste d'indépendance chez les praticiens. Il y figure certes de la grammaire mais, de manière assez paradoxale, nous

²⁷ Cela peut être aussi le cas financièrement.

²⁸ "The appearance of printed handbooks revolutionized the way in which vernacular tongues were taught and learnt, for travelling to foreign countries and private tuition ceased being the only two ways of learning a language [...] Furthermore, both these methods were 'available exclusively to members of the aristocracy or gentry, at least until the latter part of the [sixteenth] century, and, in the case of foreign travel, available only to men'." [Notre traduction]. La référence dans cette citation est la suivante : Lawrence, J. (2005). *"Who the devil taught thee so much Italian?" : Italian language learning and literary imitation in early modern England*. Manchester : Manchester University Press, p. 6.

avons pu remarquer que le système éducatif se caractérise par une certaine forme de rejet de la grammaire, surtout celle de la langue première²⁹.

2.3.3. La culture éducative en Angleterre au cours de l'histoire

« Tout apprentissage est socialement situé » (Porquier et Py, 2004, 5). L'enseignement des langues en Angleterre était très peu varié, certaines langues européennes avaient une importance considérable et étaient donc dignes d'enseignement. Longtemps, la langue française a exercé une certaine hégémonie dans la sphère éducative, au point de devenir l'une des langues vivantes étrangères les plus apprises. Bien que le français soit toujours appris en Angleterre, un récent rapport du *British Council* (2020) indique toutefois une baisse dans le pourcentage des élèves choisissant cette langue – même si « le français reste la langue la plus enseignée dans les différentes catégories d'âge (*Key Stages*) à la fois dans les écoles d'État et les écoles indépendantes³⁰ » (p. 11). Mais, comme nous l'avons évoqué précédemment, avant de devenir la langue étrangère avec le parcours que nous connaissons, c'est tout d'abord dans le domaine administratif et juridique qu'elle a joué un rôle considérable : elle incarnait d'une certaine manière la langue de l'autorité, et les échanges sociaux se faisaient en français. Ainsi, dans les siècles qui ont suivi, est-ce que les stigmates de cette hégémonie sociale de la langue française demeurent perceptibles dans les ouvrages de grammaire ? Dans le cadre de notre recherche, nous avons un exemple assez intéressant qui va dans ce sens. Nous avons en effet pu trouver quelques manuscrits datant du 17^e siècle, dont un en particulier pour lequel la date n'était pas précise³¹. Si, à cette époque, la place du français avait fortement changé et allait changer pour toujours, ce type d'ouvrage témoigne de la volonté de maintenir une certaine authenticité de la langue française. La rédaction d'un ouvrage à la main nécessite beaucoup de temps, et ce type d'ouvrage est une indication d'un certain prestige du français.

²⁹ Les apprenants découvrent la grammaire lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, où les pratiques sont très hétérogènes. Cette remarque concerne plus spécifiquement l'environnement éducatif secondaire. Une fois à l'université, les apprenants renouent avec la grammaire.

³⁰ "French remains the most taught language at all Key Stages in both state and independent schools." [Notre traduction].

³¹ Une nouvelle consultation du catalogue de la *British Library* [18.07.2023] a révélé la mise à jour du catalogue uniquement dédié aux manuscrits : [Explore Archives and Manuscripts \(bl.uk\)](https://www.bl.uk/exploring-archives-and-manuscripts). Lors de la collecte des données en vue de la constitution du corpus (septembre 2019), le manuscrit en question n'avait pas de fiche détaillée sur le site (voir Annexe 22). En effet, la seule information dont nous disposions était la couverture de l'ouvrage qui indiquait la date suivante : 1757 (voir Annexe 22). Nous avons ainsi pensé que l'ouvrage pouvait dater de la seconde moitié du 18^e siècle. Cependant, lors de cette nouvelle consultation du catalogue, en l'espace de quatre ans, l'ouvrage en question a fait l'objet d'une fiche plus détaillée et il s'est donc avéré qu'il date du début du 17^e siècle. Nous avons inclus quelques clichés de ce manuscrit en Annexe 37.

D'un siècle à l'autre, donc, la culture éducative a évolué et s'est diversifiée pour répondre aux besoins éducatifs de la population et de la société. C'est ainsi que de nombreuses approches sont venues enrichir les environnements d'enseignement et d'apprentissage en Angleterre.

2.3.4. La culture langagière

Nous pouvons définir la culture linguistique de la manière suivante : « [C'est] le rapport spécifique à la parole et au langage qu'une culture donnée construit comme une donnée partageable dans une communauté. La culture langagière ne se résout nullement à la langue : il peut y avoir bien des cultures langagières coexistant simultanément dans la même langue » (Siouffi, 2007, 268). Quelle image pourrions-nous avoir de la culture linguistique en Angleterre ? On est encore dans une société où l'accès à l'éducation est conditionné par la classe sociale d'un individu. On demeure donc dans un rapport ambivalent de privilège et d'inégalité : l'enseignement et l'apprentissage de la langue anglaise ne concernait pas tout le monde. Ainsi, chaque catégorie sociale entretenait un rapport différent avec l'anglais. Ce rapport différent à la langue participe de la perception que chaque individu a de la société dans laquelle il évolue, d'où cette multiplicité de cultures langagières au sein d'une seule langue. Cette tendance va s'accroître lorsqu'il sera question de l'apprentissage d'une langue étrangère. Parallèlement, il serait intéressant de replacer cette question dans un espace de réflexion plus vaste, comme celui des sciences du langage : c'est une interdisciplinarité qu'il est nécessaire de questionner fréquemment. En effet,

sur le plan épistémologique, le dialogue avec les sciences du langage demande constamment à être réévalué : en fonction d'élaborations théoriques différentes, les thématiques « applicationnistes » ont cédé la place aux modèles de transposition didactique, didactisation, manuélistisation... Mais l'élaboration « savante » se trouve aussi sollicitée pour la construction d'analyses heuristiques des représentations et pratiques dites « ordinaires », touchant aux domaines du grammatical ou du communicatif. Il faut entendre et ausculter les discours sur les langues dans la société et l'histoire. (Chiss et Cicurel, 2005, 4)

La société et l'histoire sont deux entités au cœur desquelles la langue, sa culture, se mélangent. Les discours grammaticaux, dans les ouvrages de grammaire consultés pour la période 1750-1880, ne laissent pas forcément entrevoir cette multiplicité linguistico-culturelle ; on retrouve le plus souvent un rapport plutôt unique à la langue. Que peut-on déduire lorsque nous souhaitons mettre en parallèle discours grammatical du français et culture linguistique en Angleterre ? Nous pouvons en déduire une sorte de déséquilibre qui va, surtout vers la fin du

19^e siècle, se résoudre progressivement. Et la culture langagière n'est pas qu'une question de grammaire, c'est aussi un ensemble de textes beaucoup plus vaste. À cet égard, Randolph Quirk soulignait que « traditionnellement, la langue anglaise était enseignée en même temps que la littérature anglaise, et bien que des voix se soient élevées contre cela, je pense que c'est, certainement, la démarche la plus correcte³² » (1964, 8). La langue s'apprenait donc à travers les textes, mais les textes n'étaient pas à la portée de tous, financièrement et linguistiquement.

3. Le système juridique anglais

Sans proposer une analyse exhaustive de l'histoire du système juridique anglais, il est intéressant d'avoir quelques éléments nous permettant de comprendre la manière dont s'est constitué ledit système, afin de mieux saisir la manière dont peut être abordée la grammaire. Comprendre le fonctionnement de la société et de la langue dans cette même société nécessite une compréhension de ses lois ; et le système législatif anglais renferme ses propres particularités, qui nous imposent de l'observer d'un point de vue « archéologique ». À ce propos, « plus que tous les autres systèmes législatifs maintenant en place, le droit anglais exige une étude de ses origines historiques³³ » (Zweigert et Kötz, 1998, 181), dans le sens où c'est un système qui semble unique. Nous notons par la même occasion qu'« aucun autre pays ne s'est accroché aussi fermement que l'Angleterre à son propre système législatif à travers les siècles³⁴ » (*ibid.*). Cet attachement n'est pas sans rappeler, et cela est vraisemblablement très lié, celui à l'institution du Parlement. C'est le fait d'avoir perpétué une tradition aussi lointaine (et de l'avoir adaptée au fil du temps) qui le rend si unique.

Ayant été très peu, voire pas du tout influencée par le droit romain, l'Angleterre constitue donc une exception en matière législative, et subséquemment sociale et éducative. Cela va donc influencer la relation que l'Angleterre aura avec sa propre grammaire, mais également avec la grammaire française, dans la mesure où le droit français et les codifications émanant dudit système proviennent en grande partie du droit romain. En revanche, le système juridique anglais repose sur des *principes*, et s'oppose de fait à un système juridique codifié en vigueur dans une grande partie de l'Europe, « l'Angleterre n'ayant pas été affectée en pratique

³² “Traditionally English language has been taught along with English literature, and although voices have been raised against it, I think this is the most certainly right procedure.” [Notre traduction].

³³ “More than any other legal system now in force, English law demands a study of its historical origins.” [Notre traduction].

³⁴ “In fact no country has clung as firmly as England to its own style of law throughout the centuries.” [Notre traduction].

par l'idée d'une codification³⁵ » (*ibid*). En effet, il faut ainsi comprendre que le droit anglais, plus connu sous le terme de *Common Law*, est abordé selon le concept « de principe de droit et non de loi » (Legrand et Samuel, 2008, 10). Ajoutons également les remarques suivantes :

On sait que le droit anglais [...] repose avant tout sur l'autorité du précédent de la chose jugée, inscrite dans la série des jugements dont les textes successifs forment non pas un code unifié mais une accumulation d'archives. Il ne s'agit donc pas d'appliquer une règle juridique à des faits toujours déjà constitués dans l'espace du Droit, mais de déterminer dans quelle mesure les faits considérés coïncident ou non avec un 'état des choses' ayant fait l'objet d'un jugement antérieur. [...]. Alors que l'esprit du droit romain est d'appliquer la loi, celui du droit anglais est de conduire un litige jusqu'à son terme, en manœuvrant entre le principe de la tradition et celui de la distinction. (Gadet et Pêcheux, 1981, 207-208)

Nous voyons bien que les approches et sensibilités de ces deux systèmes diffèrent. Le système juridique en vigueur dans le pays conditionne le rapport avec la langue de ce pays même, non sans influencer aussi le rapport à la grammaire de la langue étrangère. Mais ce sont surtout les acteurs pédagogiques qui influenceront la manière dont la langue étrangère est perçue par le public, et, au-delà, également la manière de dire cette langue étrangère et sa grammaire.

Nous aimerions poursuivre en posant la question suivante : qu'en est-il de la langue française dans l'histoire du système juridique anglais ? Au début, le français et l'anglais semblaient s'amalgamer lorsqu'il s'agissait du droit, puisque « le français était la langue du registre légal anglais³⁶ » (Kibbee, 1991, 186). La langue française portait la voix de la justice, le droit était dicté et répertorié dans cette langue. Nous proposons ci-dessous d'autres éléments de réponse :

La première moitié du XIII^e siècle voit s'amorcer un développement important de l'utilisation du français dans les milieux administratif, juridique et culturel, où il dispute au latin la place que ce dernier occupait jusqu'alors. L'anglais quant à lui commence à accéder à ces différentes fonctions dès le milieu du XIV^e siècle. Ce n'est qu'à partir du XV^e siècle que le français perd ses fonctions administratives et que l'on observe une réelle transition du français à l'anglais. (Nissile, 2014, 9)

Le français était déjà bien présent, sous une autre forme certes, en Angleterre. Nous supposons toutefois que, grâce à sa prééminence dans la sphère administrative et juridique, le français a pu se propager davantage en Angleterre : ces deux sphères ont renouvelé la direction du français en Angleterre. La langue s'est ensuite affirmée dans d'autres espaces et a perdu ce statut privilégié. Elle en connaîtra d'autres.

³⁵ "Nor was England affected in practice by the idea of *codification*." [Notre traduction].

³⁶ "French became the language of English legal record." [Notre traduction].

3.1. Le judiciaire, la langue et la grammaire

Dans cette sous-partie, nous allons aborder la manière dont le système juridique aurait pu influencer la façon de concevoir le rapport à la langue et subséquemment à la grammaire. En effet, « la grammaire et le droit sont en contact à travers la notion de règle » (Gadet et Pêcheux, 1981, 206). Nous avons évoqué brièvement ci-dessus quelques éléments au sujet de la manière dont le système juridique anglais fonctionne, ainsi que ses origines. La langue permet de mettre en forme la pensée juridique et il ne serait pas inconcevable que la pensée juridique influence la langue. En ce sens, « les traditions juridiques sont ancrées dans les langues et dans les institutions nationales aussi bien que dans les sources de droit et le contenu de ce droit » (Glenn, 1993, 575). Nous pouvons même pousser la réflexion plus loin en affirmant que « le discours juridique est [en fait] une parole créatrice, qui fait exister ce qu'elle énonce » (Bourdieu, 1982, 21). Que serait donc la société sans cette parole ? À quoi ressemblerait la langue sans cette parole ?

Dans cette optique, nous comprenons à quel point le juridique et le linguistique sont très liés et ne peuvent, dans une certaine mesure, se dissocier : ils incarnent une fonction importante et indispensable au bon fonctionnement de la société, en imposant une norme. C'est dans cette même direction que Kibbee et Craig précisent que « la définition d'une nation s'accomplit en définissant ce qui fait ou ce qui ne fait pas partie d'une langue, en délimitant [par la même occasion] les frontières linguistiques tout comme les frontières politiques [qui] font l'objet de remaniements³⁷ » (2019, 68). Les règles grammaticales donnent cette impression de stabilité et solidité, mais sont en quelque sorte fragiles. C'est l'occasion de mettre en lumière un paradoxe. En effet, « il est acceptable de distordre les règles ordinaires de grammaire et de style pour qu'elles épousent la démarche de la logique juridique » (Didier, 1991, 11). Il y a une sorte de double jeu : les règles de grammaire et le juridique s'adaptent l'un à l'autre pour servir leurs propres intérêts. Bien que l'on puisse envisager une telle démarche intéressante, la logique juridique prévaudra. Nous souhaitons faire de nouveau mention de Bourdieu, dont les propos ci-dessous viennent confirmer un lien très fort entre la langue et le droit :

C'est dans le processus de constitution de l'État que se créent les conditions de la constitution d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle [...] cette langue d'État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées. Nul n'est censé ignorer la loi linguistique qui a son corps de juristes, les grammairiens, et ses agents d'imposition et de contrôle, les maîtres de l'enseignement, investis du pouvoir de soumettre universellement à l'examen et à la

³⁷ “Defining a nation is accomplished by defining what is and is not part of a language, delimiting the linguistic borders just as political borders are reshaped.” [Notre traduction].

sanction juridique du titre scolaire la performance linguistique des sujets parlants. (1982, 27)

L'idée est de voir qu'avant la question de la norme linguistique, il y a la norme juridique. Ce que Caron et Ayres corroborent par l'argument suivant :

Tout État qui se constitue peut être amené à légiférer en matière de langue (par exemple pour uniformiser ou faire évoluer la graphie). Le contrôle des pratiques linguistiques et l'image qu'un État en donne font partie des zones habituelles d'intervention d'un organisme politiquement centralisateur. En France, depuis l'édit de Villers-Cotterêts qui parachève l'unité linguistique de la justice, il s'écoule presque un siècle avant que la monarchie ne revienne sur la question linguistique. (2019, 42)

Langue et pouvoir législatif sont indissociables et, dans cet espace, le verbe occupe une (voire LA) place centrale. En effet, « la langue législative dépendait principalement de la maîtrise de la morphologie verbale, de la déclinaison des pronoms [mais aussi] d'un nombre de formules légales et épistolaires³⁸ » (Kibbee, 1991, 188). Langue et droit constituent ainsi les bases d'une dynamique sociale équilibrée.

Conclusion

Il n'était pas question ici de retracer l'histoire sociale et politique de l'Angleterre, mais il est fait état d'une dynamique sociale et politique qui a été très fréquemment influencée par la religion, à tel point que cette dernière a été principalement à l'origine des grandes révolutions sociales que la nation anglaise a connues. Les origines d'une révolution sont multiples, elles se suivent mais ne se ressemblent pas. Cela nous démontre à quel point l'établissement d'une société et la formation des contextes (dans leur individualité et pluralité) est en quelque sorte une chimère constituée d'agrégats politiques, économiques, religieux (selon les sociétés), éducatifs, et que tout changement est rarement le fruit d'un seul événement. Le français a exercé une influence importante dans le fonctionnement de la société anglaise, mais des événements internes et externes à l'Angleterre ont aussi influencé sa place au sein de cette nation.

Pour qu'une société se construise et soit en ordre de marche, un système juridique doit s'établir. Sans ce dernier, il serait délicat d'envisager la question de la langue, de l'éducation. Il était important, en dernier point de ce chapitre, de faire un arrêt sur la sphère juridique, car

³⁸ "The legal language depended primarily on the mastery of verbal morphology, pronominal declension, [and also] a number of legal and epistolary formulae." [Notre traduction].

cela nous permet de comprendre le fonctionnement de la grammaire dans sa manière d'imposer les règles. Kibbee précise d'ailleurs à ce sujet que « l'élaboration de matériels pédagogiques en français est donc directement ou indirectement liée [...] à la politique [en créant] un système administratif et légal centralisé consigné par écrit³⁹ » (1991, 187). Et c'est ainsi que « la forme juridique [...] s'impose à la langue » (Didier, 1991, 42). Cette perspective a sans doute tracé les différents chemins qu'ont pris, plusieurs siècles après, les grammaires du français et de l'anglais, ainsi que les rapports à la grammaire.

³⁹ “The elaboration of instructional materials in French is thus directly or indirectly tied [...] to politics [by creating] a more centralized administrative and judicial system dependent on written record.” [Notre traduction].

CHAPITRE 2 : La question de la grammaire

Dans ce chapitre, nous aborderons la notion de grammaire. Cette grande notion est incontournable, car c'est de la grammaire qu'émanent les règles qui dictent la façon dont doit être parlée la langue. Cependant, la grammaire n'est pas aussi linéaire, ses origines sont multiples. Elle a emprunté différents chemins pour s'introduire dans les innombrables contextes d'enseignement et apprentissage, selon l'importance qu'on daignera lui accorder malgré l'autorité qu'elle impose.

Du fait, en partie, de sa complexité, elle n'occupera pas la même place dans les contextes susmentionnés, mais elle est et restera ce qu'elle a toujours été : une notion soumise à la subjectivité de ceux qui ont pris la décision de prescrire une vision, et une façon de voir et dire le monde. Ce chapitre portera, dans un premier temps, sur les origines de la grammaire, pour passer ensuite à une discussion sur quelques perspectives connexes.

1. Aux origines de la matière grammaticale

L'objet de notre réflexion est la question de la grammaire française et de sa diffusion sur le territoire anglais, mais avant d'entrer dans la matière grammaticale, objet de la troisième partie de notre travail, abordons la définition même du terme *grammaire*. Au vu de son caractère central dans les actes de communication, il n'est pas surprenant que la grammaire ait été définie de plusieurs manières et, dans la mesure où divers profils (penseurs, philosophes, linguistes, didacticiens, etc.) se sont emparés de cette notion, une aura polysémique l'entoure. Son sens sera précisé selon l'orientation et les perspectives données à cet objet linguistique. À la genèse de la grammaire, il y a cette volonté de réfléchir sur la langue, et de mettre en valeur la manière dont celle-ci fonctionne. Cette réflexion, plus ou moins adaptée selon les profils à qui elle s'adresse, offre en retour une boîte à outils qui les aidera à observer, comprendre et se servir de la langue de manière structurée.

La matière grammaticale est ancrée dans l'histoire. Cet ancrage historique de la grammaire est révélateur des conflits, des contradictions, mais également des accords qui ont fait de la grammaire ce qu'elle est à l'heure actuelle. Les réflexions qui viendront nourrir ce travail permettront de voir si les productions de grammaires françaises en Angleterre relayaient, dans leur structure et leurs substances discursives, les conflits des grammairiens français, ou si

elles étaient capables de se détacher de ce que l'on pourrait éventuellement qualifier de discours dominant.

1.1. Génétique langagière

La langue est au cœur de l'activité communicative de chaque être humain. Le langage fait intrinsèquement partie de l'Homme. Les langues se sont développées et l'émergence de la grammaire semble y avoir apporté un cadre, une sorte de stabilité dans un environnement cognitif aussi complexe. Un cadre qui semble à première vue contraindre le langage, tant il est biologiquement ancré et est le fruit de l'évolution (Searle, 2012) : en effet, « il n'est pas difficile de concevoir le langage comme une extension de capacités biologiques » (*ibid*, 229). Le langage transcende la grammaire en ce qu'il « n'est pas à notre disposition comme un instrument est censé l'être » (François, 1968, 8) et « n'est [pas] conçu dans la continuité » (*ibid*, 228), tandis que la grammaire, en la regardant sous l'angle des nombreuses règles qui font d'elle une « grammaire », et pour autant qu'elle apparaisse sous la forme d'un ouvrage, semble contrainte et limitée dans sa continuité et sa structure. Il convient de préciser les éléments suivants :

Une langue est un dispositif symbolique fait d'un ensemble de formes significatives (morphèmes, mots, constructions et profils prosodiques). La connaissance de ces formes et de leur usage constitue ce qu'il est convenu d'appeler notre compétence langagière, dont la description est l'objet d'une grammaire au sens large du terme. Mais le fait que ces formes, qui constituent la 'matière cognitive' commune à la langue et à sa description grammaticale, soient significatives implique que leur connaissance est toujours un complexe associant forme et sens. (Pellat et Riegel, 2012, 13)

Nous souhaitons poser d'autres questions : faut-il se détacher de l'histoire pour mieux saisir l'évolution de la pensée grammaticale ? Est-ce que les marques de contextualisation ou d'adaptation séparent une langue de son histoire ? Cela semble *a priori* impossible : contextualiser ou adapter la grammaire constitueraient des démarches plutôt fédératrices, et seraient également les témoins d'une approche à la fois subjective et historique. La grammaire telle que nous la connaissons à l'heure actuelle est le fruit de « l'histoire ultérieure de [la grammaire] faite de querelles de grammairiens » (Béguelin, 2002, 172), mais cela ne semble pas avoir d'impact particulier sur les différentes manières de l'aborder, bien que les querelles aient cristallisé certaines visions. Les perspectives et approches à son sujet ne cesseront de se développer.

1.2. Généalogie d'une discipline

En interrogeant la base de données du CNRTL⁴⁰, nous avons remarqué que, selon les siècles, les définitions peuvent varier, mais renvoient systématiquement à la dimension du « livre ». L'ouvrage, le livre de grammaire, sous son aspect physique, se veut fédérateur. Dans une majorité de dictionnaires consultés, nous retrouvons très souvent que *grammaire* renvoie à un livre, un manuel⁴¹. Le livre a permis aux auteurs de donner une forme à leurs subjectivités grammaticales. Rappelons que « l'invention de la 'grammaire', équivalente à celle du latin, voire du langage, est attribuée au philosophe. C'est lui qui, après l'analyse des *proprietares rerum*, conçoit les *modi significandi*, les *partes orationis* en tant que catégories spécifiques de la signification [...] [afin de] répondre à l'exigence de l'universalité » (Baum, 1982, 27). La grammaire ne serait pas tant le reflet de la réalité de la langue qu'un regard sur la façon dont devrait être la langue. C'est cela qui a généré autant de mouvement, de développement et de conflit dans les grammaires et autour de ces dernières : il n'y a aucune universalité. Ce serait même cette forte envie de parvenir à une approche universelle qui a fait jaillir cette pléthore de perceptions de ce que devrait être la langue. Les origines de la grammaire seraient grecques, et coïncident avec le développement de la philosophie.

La philosophie est une porte qui ouvre la réflexion sur le monde, et offre également à l'individu qui ouvre cette porte d'élargir sa conception du monde. On pénètre dans ce « monde [qui] est composé de faits qui possèdent une certaine structure. Cette structure doit être finalement réductible à des éléments derniers [...] [notamment à] des éléments de la pensée » (Sokolowski, 1959, 577). Il y a ainsi un lien très fort qui relie le sujet à la réflexion et donc à l'acte de parole, dans lequel il faut choisir les bons mots, les bons verbes, pour matérialiser la pensée. La grammaire se veut aussi un accès à la pensée d'une langue étrangère. Elle se vanterait donc, grâce aux nombreuses règles, de pouvoir le faire, mais tout en étant limitée dans ses capacités. Ainsi, « il s'[agirait] d'accorder [la] voix [de l'élève] à la réalité [d'une langue], ce qui est parfois impossible » (Laugier, 2010, 18). Depuis les débuts de l'apprentissage, c'est aussi « la connaissance de la réalité qui était davantage cherchée que la connaissance des mots.

⁴⁰ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/grammaire> [consulté le 14 janvier 2019].

⁴¹ Par exemple, parmi les définitions proposées, le dictionnaire Larousse (en ligne) présente les deux définitions complémentaires suivantes : « Ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée », « Livre, manuel enseignant ces règles. » [Consulté le 13 mars 2019].

Dans [l'apprentissage] des langues, cela signifiait que l'on cherchait à bien maîtriser les compétences linguistiques plutôt que la mémorisation des règles⁴² » (Kelly, 1969, 35).

Il faut donc observer et manipuler les données grammaticales avec distance et une certaine dextérité afin d'éviter, pour reprendre l'expression de Wittgenstein, « l'ensorcellement » de la pensée et de la réflexion. En voulant dresser la généalogie de cette discipline, nous constatons que la grammaire représente une bataille constante entre la rationalité et la passion.

1.2.1. Les premières grammaires

Notre recherche, telle qu'elle apparaît dans le titre de notre travail, implique à la fois une démarche archéologique et architecturale. La grammaire d'une langue vient imposer *de facto* une certaine architecture à la langue. Nous nous arrêtons toutefois sur la question archéologique, car notre travail nous a orientée, un peu à la façon d'une archéologue, vers un travail de fouille dans les grammaires du français en Angleterre. Archéologie, car notre travail, quoique délimité par une chronologie spécifique, nous impose un regard rétrospectif afin de mieux saisir ce qui a contribué à la circulation des ouvrages constituant le patrimoine grammatical du français en Angleterre.

1.2.1.1. La tradition gréco-latine

Il faut remonter aussi loin que le 5^e siècle grec avant notre ère pour trouver les premières traces d'activités grammaticales ; c'est d'ailleurs là que le terme *grammaire* puise son étymologie. L'une des premières grammaires est attribuée à Denys de Thrace. C'est à lui que l'on attribue « le premier corps de doctrine grammaticale » (Chassang, 1877, 172). En effet, « la doctrine consignée dans le manuel, notamment la description des parties du discours avec toute la terminologie technique qui s'y rattache, constitue le fondement sur lequel repose (moyennant traduction en latin, puis dans les langues modernes) la quasi-totalité de l'appareil terminologique de la grammaire moderne » (Lallot, 1985, 1). La marche suivie par la grammaire telle que nous la connaissons aujourd'hui, à travers les nombreux ouvrages de

⁴² «Knowledge of reality was more to be sought after than knowledge of words. In language, this implied that one was to seek a practical command of linguistics skills rather than memorize the rules.» [Notre traduction].

référence et leurs nombreuses transpositions pédagogiques⁴³, est unilatérale ; il n’y a pas réellement eu de « retour en arrière » en ce qui concerne la grammaire. D’ailleurs, « si la Grèce Antique avait rencontré [l’Angleterre], la grammaire grecque se serait configurée autrement, pour permettre le travail de la différence linguistique avec l’Angleterre » (Robillard, 2011, 27) – et éventuellement proposer une approche plus adaptée pour les apprenants, une lecture des ouvrages plus adéquate pour les praticiens (et chercheurs).

La grammaire a donc pour berceau la Grèce Antique ; elle est le fruit de « l’esprit grec dont le monde romain n’a fait qu’hériter. Même si certains aspects secondaires ont pu revêtir dans la sphère latine des caractères plus particuliers, la marque d’origine est, pour l’essentiel, toujours visible et on s’exposerait à de graves erreurs d’interprétation si l’on ne considérait pas dans une même continuité grammaire grecque et grammaire latine » (Holtz, 1981, 4). Au fur et à mesure que les siècles passent, la grammaire latine va avoir de plus en plus d’influence méthodologique et pédagogique.

1.2.1.2. À l’époque du Moyen-Âge

Dans cette section, nous allons proposer quelques éléments de discussion au sujet de la grammaire du Moyen-Âge. À cette époque, la grammaire avait hérité des théories issues des époques grecques et romaines, et cela est venu enrichir une pensée grammaticale en construction. En effet, « au Moyen-Âge une terminologie grammaticale française assez riche était déjà en place » (Merillees, 1988, 398). Il y a plusieurs éléments à retenir sur cette période, car elle constitue le carrefour entre deux grandes civilisations grammaticales et l’émergence d’une nouvelle façon de penser la grammaire. À ce propos, il convient de préciser que « le statut de la grammaire au Moyen-Âge est donc à la fois l’héritier d’une double tradition : une certaine vision tardo-antique d’une part [...] [et] les conditions nouvelles, d’autre part, qui découlent d’un enseignement qui se fait de plus en plus spéculatif [ce à quoi s’ajoute] le fait que le Moyen-Âge occidental n’a plus le latin pour langue maternelle » (Grondeux, 2011, 36). C’est une période qui semble donc propice à la refonte d’une architecture grammaticale, puisque « les grammairiens du Moyen-Âge [...] ont fait faire à la syntaxe un pas considérable. [À cet effet, ils] [...] ont dessiné et analysé tout un réseau de relations qui permet de saisir les

⁴³ Qu’elles apparaissent sous forme de manuels à destination d’apprenants et enseignants, ou qu’elles soient issues de l’expérience de l’enseignant en salle de classe.

causes d'une langue et par là, d'en déceler profondément les modes de fonctionnement » (Chevalier, 1968, 57).

Ainsi, nous pouvons affirmer que le Moyen-Âge a ouvert la voie à la confrontation de points de vue et d'opinions, à la fois convergents et divergents, sur le fonctionnement de la langue, pour proposer de nouvelles directions.

1.3. Le verbe et l'apport des grammaires grecques et latines

Interrogeons-nous au sujet du mot *verbe*. Pour quelle raison est-il au centre de la grammaire ? Le verbe se trouve au centre de l'expérience même qu'un locuteur fait de son existence : celui-ci a besoin de ce type de mot pour donner une forme concrète à ses propos. De l'oral on passe à l'écrit, et de l'écrit à l'oral. Le verbe façonne la pensée. Sans le verbe, que faire des pensées, des idées et de la communication ? Comment imaginer une dynamique des échanges ?

Comme dans toutes les langues, le verbe (ou tout ce qui incarnerait une fonction identique) se trouve au cœur de la grammaire, au centre de la phrase, et porte de manière très forte le sémantisme. Les pensées grammaticales se succèdent, se complètent, pour ouvrir d'autres voies dans ce vaste ensemble. D'ailleurs, nous retrouvons cette complémentarité dans les grammaires grecques et latines. En effet,

dans l'Antiquité, [la grammaire] nous entraîne, étymologiquement, de l'étude des lettres, grec « grammata » (*grammatica*), latin « litterae » (*litteratura*), fondement de tous les savoirs, à la lecture et à l'explication des textes littéraires (la philologie) et, d'un point de vue spéculatif, de la réflexion philosophique sur le langage, associée à d'autres approches comme la dialectique et la rhétorique, à la rationalisation linguistique par théorisation et structuration dont témoignent, dans une étape ultérieure, les traités grammaticaux grecs (*Tekhnai grammatikai*) et latins (*Artes grammaticae*). (Biville, 2021, 22-23)

Cette discipline, allant des lettres aux textes, a donné davantage de visibilité aux autres disciplines. En effet, nous la voyons comme étant à la base de la réflexion desdites disciplines.

Nous aimerions aller aux origines du verbe. Dans cette section, nous avons choisi une définition du verbe qui se rapproche le plus des origines de la grammaire. Ainsi, nous avons pris la grammaire grecque de Denys de Thrace (traduite par Jean Lallot), dans laquelle le verbe est défini de la façon suivante : « Le verbe est un mot casuel, qui admet temps, personnes et nombres, et qui exprime l'actif ou le passif. Il y a huit accidents du verbe : le mode, la diathèse, l'espèce, la figure, le nombre, la personne, le temps, la conjugaison » (1998, 20).

Qu'en est-il dans la grammaire latine ? Prenons l'exemple d'une grammaire latine destinée à des élèves dont la langue première est le français : le verbe est défini selon certaines « grandes » catégories. Dans la grammaire latine de Janssens, par exemple, « les verbes se divisent, d'après leur signification en *transitifs* et *intransitifs*, et d'après leur forme en verbes en *o* et verbes en *or* » (1897, 47). Nous voyons ainsi que, dès les débuts, le verbe est principalement défini par sa morphologie.

2. D'autres perspectives autour de la grammaire

Nous avons déjà évoqué les définitions de la grammaire. Nous avons également souligné que ce concept constitue une source de dissensions qui révèlent l'impossibilité de parvenir à un consensus sur sa définition, comme en témoignent notamment les nombreux « types » de grammaire existants, à tel point qu'à l'heure actuelle, nous remarquons une sorte d'assèchement de cette notion, une perte de sensibilité du terme. Chomsky ne manquait pas de préciser que « le terme 'grammaire' est utilisé avec une ambiguïté systématique⁴⁴ » (1968, 3). Ce terme fait en effet référence à un ensemble bien plus vaste, en ce que « [la grammaire] représente notre compétence linguistique [interne] », ou représente de manière relativement plus restreinte « une description de [nos] connaissances linguistiques de base », voire « [une volonté] de dicter plutôt que de décrire les règles de grammaire⁴⁵ » (Fromkin et Rodman, 1988, 13-15). Depuis son « entrée » dans la didactique, la grammaire s'est aussi organisée différemment.

Après notre réflexion sur les origines de la grammaire, nous souhaitons mettre en lumière d'autres perspectives autour de cette notion. Comment faire le tri dans une multitude d'acceptions qui, comme le relèvent Besse et Porquier, « [sont] particulièrement ambigu[ës] selon les contextes [...] dans de nombreux contextes [...] ces distinctions s'obscurcissent et se confondent » (1984, 10) ? Nous nous appuyons sur les différentes acceptions que ces mêmes auteurs proposent, selon qui *grammaire* peut renvoyer à :

1. Un principe d'organisation interne propre à une langue donnée ;
2. Une entité psycho-génétique et psycho-sociale dont on postule l'existence au cœur des pratiques langagières ;

⁴⁴ “We use the term ‘grammar’ with a systematic ambiguity” (*The sound pattern of English*, 1968, 30). [Notre traduction].

⁴⁵ “It represents our linguistic competence”, “it describes [our] basic linguistic knowledge”, “[a will] to prescribe rather than describe the rules of grammar” (*An introduction to language*, Fromkin & Rodman, 1988, p. 13-15). [Notre traduction].

3. Un savoir plus ou moins méthodique au sujet de la langue ;
4. La connaissance réflexive des régularités ;
5. Un point de vue particulier sur le savoir grammatical propre à une langue.

Celle qui retient particulièrement notre attention, dans le contexte de notre recherche, est la dernière (5), dans la mesure où nous travaillons sur des ouvrages de grammaire et chaque ouvrage propose un point de vue particulier. Bien que cette polysémie soit conflictuelle sur différents niveaux, elle illustre la réalité d'une notion aux multiples facettes, qui s'est construite et diversifiée avec le temps. Une société évolue sur de nombreux plans et, avec elle, les différentes périodes qui la ponctuent et s'enchaînent, les apprenants eux-mêmes changent et apprennent différemment. À partir de ce moment, les objectifs d'apprentissage changent et les grammaires⁴⁶ doivent s'adapter en conséquence. En outre, « la grammaire est une discipline très ancienne [...] qui s'est d'emblée constituée par rapport à des objectifs pratiques : expliquer des textes anciens [...] apprendre une langue étrangère [...] enseigner l'art d'écrire et de parler correctement sa langue » (Gary-Prieur, 1985, 10).

Cet enseignement concernait différents publics, mais de manière très restreinte. L'apprentissage du français, pour des raisons financières ou sociales, n'était pas à la portée de tous. Par exemple, acquérir un ouvrage, assister à des cours, ou s'offrir les services d'un professeur particulier n'était accessible qu'à très peu d'élèves. Tout comme l'éducation, l'apprentissage d'une langue et donc la maîtrise de sa grammaire, était une certaine manière de discriminer les différentes catégories sociales. Au fur et à mesure que l'imprimerie se développe, que les perspectives sociales et éducatives évoluent, l'ouvrage de grammaire va donner davantage de visibilité à l'apprentissage du français, mais la publication de certains ouvrages cible une clientèle précise (Caravolas, 2000). Au-delà de cette démarche sélective, l'idée est aussi de « se donner les moyens [de] chercher [et proposer] des solutions [pédagogiques en matière de grammaire pour les apprenants auxquels ces ouvrages s'adressent] » (Beacco, 2010, 14).

La manière dont les grammaires sont présentées semble, du point de vue de l'écrit, figer la norme, et mettre de côté la parole considérée comme un art (Pariente, 1984, 58). Or, la grammaire en dehors de l'acte écrit (ou de parole) peut être aussi envisagée d'un point de vue esthétique. En effet, pourquoi ne pas pratiquer la grammaire, au-delà de son aspect technique, comme une démarche artistique ? Il s'agit aussi de trouver les bons mots, les bonnes

⁴⁶ Nous restons ici dans la perspective de l'ouvrage de grammaire.

expressions, les bonnes images à transmettre pour faciliter la réception du message au public ciblé.

2.1. Métalangage et grammatisation du français

Aborder la question de la grammaire impose un métalangage. Les ouvrages de grammaire regorgent de termes métalinguistiques, et force est de constater que le métalangage « est précisément indissociable du mode de traitement grammatical » (Chiss et David, 2011b, 135). Sans le métalangage, pas de grammaire. Sans grammaire, pas de langue. Les règles de grammaire, soutenues par son métalangage, constituent le socle de l'explication grammaticale. Sur ce point, la contribution de Foucault à l'ouvrage d'Arrivé et Chevalier est très pertinente :

La grammaire, elle, a une tâche plus complexe ; car les règles qui constituent spontanément l'art de parler ne sont pas justifiées par le seul fait qu'elles sont éclairées et qu'on en a pris conscience. Elles demandent encore à être justifiées et il faut montrer pourquoi elles sont telles. C'est la raison pour laquelle entre la grammaire comme art de parler et la grammaire comme discipline contenant les fondements de cet art, le rapport n'est pas de pure et simple réflexion : il est d'explication. (1967, 8)

Nous voyons ainsi un côté cyclique à la grammaire. La grammaire se renouvelle sans cesse, sans limite, pour illustrer la richesse de la norme et de l'usage. Ce métalangage était déjà en place depuis de nombreux siècles. D'ailleurs,

le français témoigne d'un métalangage dans les manuscrits dès au moins le XIII^e siècle. [...] Par l'influence de l'*Ars minor* de Donat, les paradigmes des grammaires latines sont transposés au français dès le XIV^e siècle ; [...] les grammairiens de la Renaissance sont en partie redevables pour leur terminologie et leurs concepts à leurs prédécesseurs médiévaux et ne dérivent pas tout leur matériel des grammairiens classiques. (Merillees, 1988, 399)

La question du métalangage s'est maintenue au cours des siècles et s'est enrichie pour rendre compte des diverses sensibilités et subjectivités qui se sont dessinées au cours du temps.

On pourrait définir la *grammatisation* comme « le processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire » (Auroux, 1992, 28). De plus, ce processus de grammatisation « est un seuil, mais une grammaire n'épuise jamais l'activité langagière des hommes, sinon elle pourrait prédire son évolution, tenir dans ses règles tout l'avenir de cette pratique et ne jamais paraître obsolète. En deçà de ce seuil, la seule réalité qui compte, ce sont les individus humains qui communiquent entre eux » (Auroux et Mazière, 2006, 7-8).

L'apprentissage du français se faisait à partir des règles de grammaire et, quelles que soient les méthodes adoptées dans les ouvrages, il y avait cette garantie d'atteindre un certain niveau de maîtrise de la langue. Il faut tenir compte qu'aux 18^e et 19^e siècles le latin était encore appris et a eu beaucoup d'influence sur la manière dont étaient présentées les grammaires du français. Toutefois, « les générations depuis longtemps n'apprenaient [le latin] que par contrainte » (Brunot, 1926, 10). D'ailleurs, O'Day confirme que la popularité décroissante des études classiques était appelée « La Grande Dépression » dans l'histoire d'Oxford (1982, 196)⁴⁷. Le latin décroissait, mais cela n'a pas produit de grandes modifications sur l'appareil terminologique qui en a été hérité. Bien qu'au 18^e siècle il y ait eu de nombreuses perspectives sur la façon d'apprendre les langues étrangères en Angleterre (apprendre ou non à partir des règles), l'apprentissage suivait une voie qui a peu changé.

Grammatiser le français, c'est d'une certaine manière donner accès à un mode de fonctionnement, et cela suppose pour un auteur d'être conscient des ramifications de la langue décrite. À ce propos, « décrire les règles de fonctionnement d'un code, c'est supposer en principe que ce code est connu dans sa totalité, ou, du moins, poser comme hypothèse que, dans des conditions définies et à un moment donné du temps (synchronie), il constitue un ensemble fini de micro-systèmes interdépendants » (Arrivé et Chevalier, 1970, 259).

2.1.1. Rendre le français enseignable : quelques éléments sur la langue et la rédaction des ouvrages

Nous souhaitons proposer ici quelques éléments de réflexion généraux au sujet de la langue et la rédaction des ouvrages⁴⁸. Après la conquête des Normands en 1066, le français a été appris et parlé par l'aristocratie, dont il a été quelque temps la langue maternelle⁴⁹. La langue française jouissait d'un statut privilégié. Une fois que le français a commencé à perdre son statut de langue maternelle et son importance, les ouvrages semblaient la seule option pour le maintenir sur ce territoire où le passage des siècles n'a pu que témoigner de sa lente relégation.

Quoi qu'il en soit, nous constatons que la maîtrise de la langue française a très tôt fait l'objet d'adaptations didactiques : les traces témoignant d'une telle activité avant le 16^e siècle

⁴⁷ “The decreasing popularity of classical studies [...] has been called ‘The Great Depression’ in the history of Oxford.” [Notre traduction].

⁴⁸ En effet, nous restons dans la généralité au sujet de cet aspect, car nous aborderons la question des langues de rédaction (ici au pluriel) dans la seconde partie de notre travail.

⁴⁹ À cette époque, c'était l'Anglo-Normand.

se retrouvent dans des écrits qui ont pu être recensés par Lambley (1920), Kristol (1990, 2001), ou Kibbee (1991, 221-223), qui propose par exemple une bibliographie de manuscrits du Moyen-Âge révélant au passage que le français, au cours de cette période, c'était aussi des traités de conjugaison ou d'orthographe, des recueils d'actes ou des correspondances épistolaires. Bien que cela ne soit pas de la grammaire telle que nous la connaissons à l'heure actuelle, avec les nombreuses acceptions qu'elle peut revêtir, ces adaptations contenaient indirectement de la grammaire, sans qu'elle fasse l'objet d'une attention particulière. Nous pouvons également ajouter qu'« une autre voie d'apprentissage du français [était] fournie par les manuels de conversation [...] ils proposent des phrases types à utiliser dans différentes circonstances de la vie courante. Le plus connu est une *Manière de langage* datant de 1396. Elle [était] destinée aux Anglais qui [devaient] voyager en France » (Lusignan, 1999, 127). Machonis (2005) a établi le même constat (p. 75).

C'est vers la fin du 14^e siècle que le « français est définitivement devenu une langue étrangère en Angleterre » (Kristol, 1990, 301). Dès lors, les objectifs d'enseignement et d'apprentissage du français n'ont fait que se diversifier. Il ne faut pas oublier que, « historiquement, la grammaire et l'enseignement des langues ont toujours eu partie liée » (Damar, 2009, 1), quels que soient le type d'écrit ou les méthodes adoptées. Dans ce vaste ensemble, la transmission de ce savoir passe dès lors par la langue première des locuteurs.

2.2. De l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral

Parmi les diverses interrogations au sujet de la grammaire figure celle du rapport avec sa mise en pratique (écrite et orale). Force est de constater que « le problème [n'est pas] nouveau ; on cite, depuis toujours, les difficultés de l'orthographe française » (Csécsy, 1970, 101), et l'orthographe est fortement liée au verbe. Ce rapport entre l'oral et l'écrit vient redéfinir la grammaire. Comme nous l'avons évoqué dans ce chapitre, il y a plusieurs acceptions du terme *grammaire*. La grammaire, c'est aussi une grammaire de l'immédiateté. En ce sens, « il y a une grammaire qui est l'ordre imminent à toute parole prononcée, et une grammaire qui est la description, l'analyse et l'explication – la théorie de cet ordre. La grammaire, c'est la loi de ce que je dis ; et c'est aussi la discipline qui permet de connaître cette loi » (Foucault, 1967, 8). Mais cette « loi de ce que je dis » est très subjective, et l'oral n'est pas si évident à consigner dans un ouvrage. Le dire dépasse le cadre de l'écrit.

Mais on ne peut pas, dans une grammaire, échapper à cette sorte de mélange d'oral et d'écrit, où l'écrit et l'oral se transcendent mutuellement. Cela nous amène constamment à nous poser la question de son objectif : à quoi va servir une grammaire ? Ce n'est pas uniquement un ensemble de règles sur du papier ; ces règles doivent pouvoir se concrétiser par une meilleure maîtrise de l'expression orale et écrite. Il n'était pas rare, dans certaines méthodes, notamment à la fin d'un ouvrage de grammaire, de trouver des dialogues. En effet, « dès les années 1860, il était bien admis que la méthode la plus naturelle d'enseignement des langues était la conversation⁵⁰ » (Kelly, 1969, 41). On voit donc que pour apprendre la langue, les règles devenaient de moins en moins nécessaires, et ce dès les débuts de la manuélistique. En réalité, on pourrait même remonter plus loin dans le passé. Ce même auteur précise que les dialogues dateraient de la période de saint Augustin. À ce propos, il affirme que « saint Augustin a [en effet] popularisé les méthodes d'enseignement basées sur les dialogues, faisant du rôle de l'élève dans le dialogue une partie de l'acte de découverte⁵¹ » (*ibid.*, 35).

Enfin, « l'oralité est effectivement la modalité d'expression la plus courante [...] l'invention de l'écriture, à partir de plusieurs foyers distincts (Sumer, Chine, Grèce), a permis une matérialisation de la parole en lui accordant une certaine autonomie, la libérant des contraintes spatio-temporelles » (Bornand et Leguy, 2013, 90). Mais, sur le long terme, on a pu remarquer qu'en réalité « distinguer l'ordre de l'*écrit* et l'ordre de l'*oral* [...] a du mal à se concrétiser dans les manuels et les pratiques de classe » (Chiss, 2010, 90). Nous ne pouvons cependant pas nier que c'est à partir de cette matérialisation de la parole qu'ont pu se construire des ouvrages pour tenter d'intégrer de l'oral dans l'écrit, bien que cela ne soit pas systématiquement évident : on ne peut pas écarter la dimension orale d'une grammaire.

2.3. La question du temps

Parler de la grammaire, c'est aussi évoquer la question du temps. La grammaire s'est construite grâce au temps et aux temps. Le temps est un concept qui exerce une force globale et les temps permettent de situer un événement, une action. Il apparaît comme une entité unique mais il est fait de plusieurs éléments : il faut l'aborder au singulier et au pluriel, dans son caractère individuel et polymorphe. Cette dualité (le singulier et le pluriel) génère une énergie

⁵⁰ “By the 1860's it was well accepted that the most natural method of teaching languages was through conversation”. [Notre traduction].

⁵¹ “St. Augustine popularized dialogued methods of teaching, making the pupil's role in the dialogue part of the act of discovery.” [Notre traduction].

unique, des ouvertures théoriques et pratiques intéressantes. À cet égard, Bergson précisait que « partout où quelque chose vit, il y a, ouvert quelque part, un registre où le temps s'inscrit » (1911, 17). Nous ne pouvons pas nous empêcher de penser à tous ces ouvrages de grammaire *ouverts* qui ont permis au temps et aux temps de s'inscrire, d'y trouver leur place et de pérenniser le rôle qu'ils ont joué dans la constitution de la discipline sur un plan théorique et pédagogique. Le temps, en tant qu'unité chronologique, a offert (et offre toujours) un cadre à la grammaire pour qu'elle puisse se développer et enrichir la réflexion sur le fonctionnement de la langue. En outre, le temps est également à la base de la grammaire, dans le sens où il y est question de temps verbaux, qui occupent une grande place dans les ouvrages.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé la deuxième articulation de notre tableau conceptuel, la grammaire, notion centrale par ses nombreux aspects et qui fait l'objet de constantes discussions dans le domaine de la didactique des langues.

Nous nous sommes penchée sur cette notion sous l'angle de la « génétique » : il est possible de défendre la considération selon laquelle « le langage dépend d'une dotation génétique qui est du même type que celle qui spécifie la structure de notre système visuel ou celle de notre système circulatoire » (Chomsky, 2010, 34). Nous nous sommes limitée à proposer quelques éléments sur l'origine de la grammaire et la façon dont elle s'est développée.

Nous avons ainsi relevé différents points de vue sur ce qui est perçu comme un passage obligatoire lors de l'apprentissage d'une langue. Bien que cette démarche puisse prendre différentes appellations, l'objet-grammaire demeure ce qu'il est. Une notion aussi importante nous imposait de remonter dans le temps, et nous avons remarqué une évolution de la réflexion à ce sujet, qui s'est adaptée en fonction des contextes : c'est une notion multiple, mais elle renvoie toujours à l'individu et à sa relation avec la langue. Selon les objectifs qu'un auteur ou un praticien peut se fixer, la manière de percevoir la grammaire va changer, et cela ne sera pas sans impact sur les pratiques d'enseignement et apprentissage.

CHAPITRE 3 : La manuélistion

Pour compléter notre tableau notionnel, et dans la mesure où notre travail s'appuie principalement sur des manuels de grammaire, il convient d'abord de souligner le rôle du *manuel* dans la diffusion du savoir à grande échelle : « Le manuel [...] est un objet complexe dont les fonctions sont multiples. Dépositaire d'un contenu éducatif, il a d'abord pour rôle de transmettre aux jeunes générations les savoirs et les savoir-faire dont, dans un domaine et à un moment donné, l'acquisition est jugée indispensable par la société » (Choppin, 1989, 4).

Dans le cas des ouvrages de grammaire française publiés en Angleterre, les bibliographies existantes font état, selon Caravolas (2000, 20), d'une sorte de « francomanie » ou « gallomanie », notamment au 18^e siècle. L'auteur précise en note que « dans la bibliographie d'Alston (1985) [...] on compte [...] pour le seul siècle des Lumières (1700-1799), plus de 450 éditions de manuels et plus de 80 éditions de dictionnaires » (*ibid.*). Cette production d'ouvrages répond à la fois à un engouement pour la langue et à une demande d'apprentissage.

Les manuels renferment ce qu'il est nécessaire de connaître au sujet de la langue apprise, puisque l'objectif pratique doit être nettement distingué de l'objectif scientifique :

La grammaire d'une langue essaie de rendre compte du fonctionnement de celle-ci, en décrivant notamment les règles qui régissent l'organisation et la combinaison des mots entre eux. Un manuel constitue une introduction à une manière de dire cette grammaire. En effet, la grammaire pour la grammaire est de peu d'intérêt pour un élève. Les activités d'étiquetage ou de formulation pratiquées souvent pour elles-mêmes sont peu enrichissantes et ne permettent guère d'envisager la plus-value d'une analyse grammaticale dans l'interprétation d'un message. (Van Raemdonck, 2012, 90)

Effectivement, il y a eu une période où la grammaire pédagogique tombait par moments dans « la grammaire pour la grammaire », et c'est de cette façon que l'on « enseignait » les langues. Or, à un moment donné, dans la société anglaise des 18^e et 19^e siècles, les manuels de français proposent un contenu grammatical qui vient s'articuler dans le cadre d'un cours : ce qui va se passer en aval dans la salle de classe vivifie en amont le contenu des manuels.

1. Le manuel : un objet temporel et atemporel au service du français

Les termes *ouvrage*, *livre* ou *manuel* renvoient à un seul et même objet, ou entité physique, dont, du 16^e siècle au 19^e siècle, la forme s'est figée, et les caractéristiques suivantes demeurent : produit ayant pour cible un certain public, rédaction très souvent en solitaire,

trajectoires multiples selon l'accueil réservé. Car ces livres pourraient ne pas trouver d'audience ou perdre leur audience après une certaine période.

Et pourtant, « ces livres sans lecteurs, ces moyens de communication sans récepteur ont un sens quelque part » (Johannot, 1984, 79) : ils demeurent les témoins d'un passé pédagogique qu'il nous semble important de mettre en lumière, et c'est ainsi que le livre peut être vu comme un objet temporel ayant eu l'importance qu'il devait avoir auprès du public auquel il s'adressait.

Il en est de même pour le développement des méthodes de français : certains ouvrages, qui s'inscrivent dans un cadre spatio-temporel très précis, mais ne revêtent que très peu d'importance par la suite, auront cependant – et c'est tout à l'honneur de la manuélistique – concouru à la diffusion globale du français.

1.1. Un mode d'emploi pour enseigner et apprendre

Avant tout, et comme nous le disions en introduisant ce chapitre, un manuel se présente un peu comme une « notice pédagogique » prête à l'emploi, utilisable dans le cadre de la salle de classe ou en apprentissage autonome pour poursuivre ce qui a été vu en classe. Pourrait-on supposer qu'un manuel ait pu également être utilisé pour un apprentissage en dehors de la salle de classe ? Le sous-titre de l'ouvrage de Caron est plutôt éloquent à ce sujet, car il y est indiqué que son ouvrage peut être utilisé à la fois « par des établissements scolaires et des étudiants qui suivent des cours particuliers privés⁵² ».

Mais les manuels servent avant tout aux enseignants, et on pourrait supposer qu'en salle de classe ces ouvrages n'étaient pas l'unique matériel didactique utilisé, et que « des pratiques de l'oral ainsi que de longues traductions littéraires [pouvaient venir] compléter l'apprentissage de la grammaire⁵³ » (Coffey, 2021, 168). Quoi qu'il en soit, « les manuels en eux-mêmes constituent le meilleur moyen d'accéder au fonctionnement pédagogique » (Spaëth, 1998, 59) : en les observant, nous pouvons dégager leur structure, très rigide et laissant peu de place à la créativité, dans la plupart d'entre eux.

⁵² “For the Use of Schools and of Private Students.” [Notre traduction].

⁵³ “The grammar would be complemented by both speaking practice and by extended literary translation.” [Notre traduction].

2. Un auteur ? Un ancien élève ? Un expert ?

Dans cette section ayant pour titre une triple question, nous voudrions d'abord nous interroger sur l'auteur et le rôle qu'il joue dans la transmission du savoir. Les auteurs, au travers de leur production, partagent une expérience, un regard à avoir sur le savoir qu'ils enseignent, et ce regard est confronté à celui des élèves. Lorsque l'on s'intéresse à la production de manuels de grammaire, il faut prendre en compte le fait que, parallèlement aux « règles », l'ouvrage est aussi un agglomérat de compréhension et de vécu de la langue, qui participe à la vision de la grammaire. Il y a une sorte de convergence de voix qui se dégage d'un ouvrage. C'est pourquoi, en nous demandant qui sont les auteurs des différents ouvrages de notre corpus, nous tentons de restituer une dimension plus humaine à leur objet-livre.

De plus, les ouvrages rédigés par nos auteurs sont profondément liés au contexte, notamment à l'expérience d'avoir été élève avant de devenir maître. Pour en revenir à Palsgrave, puisqu'il a écrit un ouvrage reconnu comme l'une des premières grammaires du français, il est intéressant de noter que « le fait qu'il était un Anglais, et non pas un locuteur natif du français, signifiait qu'il avait dû, bien sûr, apprendre la langue lui-même⁵⁴ » (Stein, 1997, 69), ce qui illustre bien que l'une des conditions possibles pour devenir auteur est d'avoir été élève. Il est évident qu'en s'appuyant sur sa propre expérience d'élève, et sans forcément avoir voulu assumer la fonction de grammairien, Palsgrave était dès le début bien placé pour comprendre les besoins pédagogiques. Arrivé et Chevalier précisent à ce propos que l'ouvrage de Palsgrave reste « la grammaire du français [...] la plus vivante [...] écrite pour les Anglais [...] [c'est une] grammaire rédigée dans la langue vernaculaire, l'anglais, [et] c'est là un signe important du côté familial et bon enfant de l'entreprise de ce pédagogue, précepteur de la princesse royale » (1970, 17). Palsgrave illustre le passage du statut d'élève à celui d'expert, puis à celui d'auteur.

Mais, bien entendu, tous les auteurs n'étaient pas anglophones, et c'est dans cette perspective que nous faisons référence à la notion de convergence des parcours : pour une même discipline, auteurs et enseignants, sans se connaître, convergent d'une certaine façon vers un même objectif, celui de la diffusion du français en Angleterre. Un réseau d'enseignants francophones se mettait en place. Bien que « l'influence des émigrés sur le maintien de la langue française ne fût pas nulle [...] elle est moins grande qu'on aurait pu le croire. [...] [et]

⁵⁴ «The fact that Palsgrave was an Englishman and not a native speaker of French, meant that he had had, of course, to learn the language himself.» [Notre traduction].

leur influence est évidemment restreinte au petit cercle de pays déjà ouverts à la culture française » (Seguin, 1972, 261). À partir de ces petits cercles restreints, mais ouverts à la culture française, le français va entrer dans les salles de classe.

« On avait coutume de penser que la popularité du français datait des années de la Révolution française, après quoi de nombreux Français ont été exilés en [Angleterre] et ont gagné leur vie grâce à l’enseignement⁵⁵ » (O’Day, 1982, 209). En fait, ce sont les vagues d’immigration liées aux persécutions du 17^e siècle qui ont permis de rétablir une présence du français en Angleterre, sous un statut différent, car soutenue par des enseignants francophones. Rappelons qu’« à Londres et dans le sud du pays [la présence du français] était renforcée par l’existence de plusieurs dizaines d’églises du Refuge. Entretienues par une émigration continue depuis le XVI^e siècle, celles-ci illustraient la vigueur du mouvement consécutif à l’Édit de Nantes, dans un contexte où l’assimilation linguistique et confessionnelle restait difficile à éluder » (Bandelier, 1994, 17). Ce à quoi s’ajoute que « la Révolution française provoqua [aussi] à son tour une migration importante » (*ibid.*).

2.1. Qui est grammairien ?

Tous les auteurs n’étaient pas enseignants et tous les enseignants ne devenaient pas forcément auteurs. Dans un entretien de 2010, Chevalier évoque la richesse de son parcours et la manière dont son expérience en tant qu’enseignant, et les différentes rencontres qu’il a faites, ont tracé son parcours de linguiste, parcours qui n’est pas si différent de celui des enseignants et auteurs auxquels nous nous intéressons ici. Si le profil des auteurs, qui ne sont d’ailleurs pas tous grammairiens, s’est diversifié, leur point commun reste ce lien qui les rattache souvent à la réalité de la salle de classe, chaque auteur ayant, à sa façon, contribué à l’histoire du français en Angleterre.

Les parcours semblent assez similaires car, lorsque nous trouvons, dans la plupart des ouvrages publiés en Angleterre, un appareil terminologique en majorité emprunté au latin, cela permet de supposer que leurs auteurs étaient en contact avec cette langue. Beaucoup d’auteurs et d’enseignants, en effet, n’exerçaient pas seulement ces fonctions, certains d’entre eux étaient particulièrement actifs dans les sphères religieuses, juridiques ou philosophiques.

⁵⁵ “It used to be thought that the popularity of French dated from the years of the French Revolution, after which ma[n]y Frenchmen were exiled in Britain and made a living through teaching.” [Notre traduction].

Enfin, les auteurs savaient diversifier le contenu des ouvrages : ils ne se contentaient pas de faire, tel un philologue, de « l'explication de texte dans un cadre scolaire » (Baratin, 1989, 209). S'il y avait une focalisation plus importante sur les règles de grammaire, parfois expliquées plus brièvement voire résumées sous forme de tableau, les ouvrages pouvaient cependant contenir, dans d'autres parties, des textes qui servaient le plus souvent pour la traduction.

Le grammairien est donc aussi un praticien qui sait s'adapter à son public, qui tente de répondre à un besoin théorique et pédagogique autour de la langue. Chacun ayant sa propre vision des faits langagiers, cet engagement du grammairien au service de la langue doit s'accompagner d'une certaine empathie, notamment à l'égard de ses pairs, attitude importante car elle va déterminer la bonne continuité de la transmission de la grammaire tout en ayant pour objectif, de façon générale, le bien pédagogique commun. De plus, cette empathie permet de développer une autre qualité en parallèle, « [l'aptitude] à percevoir que quelque chose de nouveau [dans le domaine linguistique] est arrivé⁵⁶ » (Law, 2003, 278) – et donc à renouveler la réflexion. Au cours de la rédaction d'une grammaire, une démarche historique latente s'est développée. Les écrits des grammairiens, pour certains très anciens, demeurent jusqu'à présent et permettent de mieux comprendre le passé.

2.1.1. La grammaire : une question de norme et d'arbitraire

Il y a une grande part d'arbitraire dans l'élaboration d'une grammaire. Le français que l'on apprend comme langue étrangère ou « le français que nous parlons [actuellement] est l'aboutissement d'une longue histoire. Les sons, les formes, la syntaxe, le sens des mots, l'orthographe même ont évolué au cours des siècles conformément à des 'lois' que les spécialistes dégagent, et qui 'expliquent' le présent » (Chervel, 1977, 259). C'est ici que se placent les enjeux d'une pratique grammaticale qui ne perd pas le sens de l'Histoire. Car « en histoire, chaque génération pose ses questions au passé et le passé se transforme. En sciences, chaque discipline pose ses questions au monde et le monde se transforme. Pour poser des questions au monde et le transformer à sa mesure, [la grammaire] [...] a d'abord des questions à se poser à [elle-même] » (Galisson, 1989, 115). Or la grammaire a partie liée avec la question épineuse de la norme, qui vient décréter la manière dont la langue doit être parlée. Et la norme, au-delà de l'image d'un ensemble stable qu'elle se plaît à renvoyer, est en fait profondément

⁵⁶ "A sense for when something new has arrived." [Notre traduction].

paradoxaie. En effet, « la construction de la norme se fait en porte-à-faux, normes et contre-normes [ont construit] ce que l'on nomme le français standardisé » (Damar et Fourny, 2015, 167). Mejri évoquait ce même problème :

La norme ne se construit que sur le rejet de ce qui est supposé ne pas appartenir à la norme ; c'est ce principe même d'exclusion qui assure l'interdépendance entre norme et contre-normes puisque les anti-normes font partie de la définition même de la norme ; elles la définissent par la négative, et même positivement, elles imprègnent les choix effectués parce que généralement on substitue à l'élément rejeté ce qu'on considère comme étant son opposé. (Mejri, 2001, 72)

Le 16^e siècle apparaît comme l'âge d'or de la grammaire en Europe et continuera jusqu'à l'heure actuelle à influencer les auteurs de grammaires destinées à des locuteurs d'autres langues. C'est aussi à ce moment-là que les langues européennes font l'objet d'une codification grammaticale, mais, que ce soit en Angleterre ou en France, il est très difficile de se détacher de l'héritage de la langue latine, qui sous-tend la structure des ouvrages principalement en ce qui concerne les « parties du discours ». Il faut aussi tenir compte du fait que les ouvrages de grammaire, tels qu'ils apparaissaient au 16^e siècle en France, étaient successivement publiés pour répondre à des approches que les auteurs voulaient contester : c'est par exemple le cas de Sylvius⁵⁷ qui, par le biais de son ouvrage, souhaitait corriger l'usage (Machonis, 2005, 79). Et vouloir ainsi « corriger l'usage » crée, comme Mejri l'a souligné, un enchevêtrement de normes et contre-normes accueillant des décisions arbitraires. D'une part, celles-ci ont en quelque sorte stimulé la grammaire mais, d'autre part, il est impossible de revenir sur certaines d'entre elles.

3. Le développement de l'imprimerie

L'imprimerie a des racines très lointaines. D'ailleurs, « on sait que la tradition du livre imprimé est très antérieure en Extrême-Orient à ce qu'elle est en Occident » (Barbier, 2012, 88). C'est le nom de Gutenberg qui revient souvent lorsqu'on évoque les débuts de l'imprimerie, point de départ de ce que nous connaissons à l'heure actuelle. Ainsi, on situe ses débuts en Occident au milieu du 15^e siècle : « L'imprimerie à caractères mobiles est apparue en Europe, au milieu du XV^e siècle, à Mayence, dans la vallée du Rhin⁵⁸ » (Gallica). Et c'est en Angleterre que Lord Stanhope va, au 18^e siècle, inaugurer une nouvelle ère dans l'évolution de l'imprimerie. En effet, « la presse due à Lord Stanhope marque une étape importante dans

⁵⁷ La grammaire de Sylvius est une grammaire du français totalement rédigée en latin.

⁵⁸ [Origines de l'imprimerie | Gallica \(bnf.fr\)](#) [Consulté le 27 juin 2023].

la voie du progrès » (Poiré, 1899, 142). Cette architecture, plus vaste, a pris du temps : « Dans les premiers temps de l'imprimerie, les manuels d'initiation au français semblent s'être développés à des intervalles d'une vingtaine d'années⁵⁹ » (Stein, 1997, 45). Ce constat de départ a orienté notre recherche vers une période où les ouvrages étaient plus nombreux, et nous nous sommes demandé quelle était cette période. Le développement de l'imprimerie aura en effet eu un impact indéniable sur la visibilité et la disponibilité des manuels en Angleterre (ceci marquant d'ailleurs le déclin des « livres manuscrits ») et, depuis que le français s'est implanté en Angleterre, différents types d'ouvrages s'y sont succédé et y ont marqué les étapes de la grammaire, jusqu'à la forme que nous leur connaissons à l'heure actuelle.

En nous appuyant sur une consultation des catalogues des bibliothèques nationales, nous proposons ci-dessous quelques données sur le nombre des titres recensés depuis les débuts de l'imprimerie jusqu'aux années 1750 en Angleterre et en France. Nous avons interrogé les catalogues en saisissant les termes exacts suivants :

- *French grammar*, pour le catalogue de la *BL*⁶⁰ ;
- Grammaire française, pour le catalogue de la BnF⁶¹.

Période	Nombre d'entrées relevées sur le catalogue de la <i>BL</i>	Nombre d'entrées relevées sur le catalogue de la BnF
1450-1750	Environ 80	Environ 50

Bien entendu, ces chiffres sont donnés à titre indicatif et représentent, sur un plan quantitatif, ce qui apparaît comme existant au cours de la période choisie et répertoriée. Pour avoir une image plus complète (comportant des titres différents), il faut consulter Caravolas (2000), qui, s'appuyant sur la bibliographie établie par Alston, fait état de 160 éditions et rééditions de manuels de français et 25 dictionnaires pour la période 1480-1699 (p. 20). Certes, il n'y a pas qu'en Angleterre que « le développement de l'imprimé, à partir du XVI^e siècle, [va inaugurer] une autre ère dans l'histoire de l'écrit » (Chaurand, 1999, 11), c'est un développement plus général, et d'autres consultations et recherches sur les catalogues des

⁵⁹ "In the early days of printing, the introductory textbooks for French seem to have developed at intervals of about twenty years". [Notre traduction].

⁶⁰ D'après les données du catalogue de la *British Library*. Nous avons effectué une nouvelle recherche le 27.07.2023 : [Explore the British Library \(bl.uk\)](https://www.bl.uk)

⁶¹ D'après les données du catalogue général de la BnF. Nous avons effectué une nouvelle recherche le 27.07.2023 : [BnF Catalogue général](https://catalogue.bnf.fr/)

bibliothèques confirment cet accroissement dans la quantité d'ouvrages, en réponse à celui de la demande pédagogique.

3.1. La ré-expansion du français ?

C'est en Angleterre que non seulement l'une des premières grammaires du français a été élaborée, mais que, grâce aux manuels, le français commence à asseoir son « hégémonie » en tant que langue étrangère : « Si les premières grammaires sont rares, le nombre s'en accroît considérablement au cours des décennies » (Chevalier, 1968, 9). Et nous avons signalé, en introduction de ce chapitre, que la demande importante d'ouvrages avait atteint au 18^e siècle des proportions considérables. L'Angleterre apparaît en effet comme un terrain propice à l'implantation de la grammaire d'une langue étrangère : nous avons vu précédemment que ce pays s'intéressait aux cultures étrangères et que la Révolution Industrielle y a joué un rôle dans l'accélération de la production d'ouvrages et donc, indirectement, dans l'expansion du français.

En Angleterre, la langue française avait affirmé son rôle de langue pédagogique dès le Moyen-Âge. On sait par exemple que « les écoliers, les étudiants devaient apprendre le français et même l'utiliser comme langue d'explication du latin – jusque vers le milieu du XIV^e siècle » (Crépin, 2004, 1574-1575). L'engouement pour la langue française comme « langue de travail » à l'école est tel que l'on pourrait supposer que l'anglais ait été mis de côté, mais cela n'est pas le cas : « L'anglais est enseigné à l'école élémentaire anglaise (*English School*) depuis le XVI^e siècle [...] [Et] vers 1790 l'anglais se constitue en discipline indépendante. [...] Il faut attendre jusqu'en 1870 pour que l'anglais remplace définitivement le latin comme langue d'enseignement dans le système d'éducation secondaire » (Caravolas, 2000, 18-19).

3.1.1. Quelques statistiques supplémentaires

En effectuant le même type de recherche que celle évoquée au point 3.1, nous proposons ci-dessous un tableau équivalent pour la période 1750-1880. Bien que notre travail soit principalement de type qualitatif, les données chiffrées révèlent des tendances intéressantes quant à l'apprentissage des langues. Ces chiffres peuvent toujours être mis à jour, c'est d'ailleurs ce qui fait aussi la complexité et la richesse d'un champ tel que la bibliographie :

Alston disait lui-même dans la préface de son ouvrage (édition de 1974) qu’il était « évident que le travail d’un bibliographe n’est jamais achevé⁶² ».

Période	Nombre d’entrées relevées sur le catalogue de la <i>British Library</i>	Nombre d’entrées relevées sur le catalogue de la BnF
1750-1880	Environ 230	Environ 2200

Pour la langue française, notre période correspond à une forte volonté de stabiliser la langue, puisque c’est à ce moment-là que celle-ci « arrive à un point de maturité où elle sera normalisée et stabilisée » (Guiraud, 1966, 13). En effet, « le XVIII^e siècle affiche [...] un tout autre idéal : celui du mot juste et de la pureté de la langue [...] Il s’agit donc d’un siècle marqué par un souci d’unification » (Huchon, 2002, 173), d’où une augmentation assez évidente des titres disponibles après 1750 en France. Cela pourrait également s’expliquer par un rapport à la langue différent dans les deux nations : si on effectue la même recherche sur le catalogue de la *BL* pour la grammaire anglaise (en saisissant les termes *English grammar*), on relève environ 830 titres, ce qui est bien moindre que le nombre de grammaires du français en France pour la même période (après 1880, les ouvrages seront plus nombreux).

3.2. Le caractère hybride des ouvrages : unicité et pluralité

Le progrès des connaissances a entraîné davantage de diversité dans les pratiques grammaticales, même si elles peuvent paraître répétitives : il a permis un accès à des conceptions différentes de la grammaire. Une perplexité grandissante s’installe lorsque nous posons notre regard sur un ouvrage : « Le livre [a toujours été] un objet de perplexité. Enveloppé dans son titre comme dans une définition intemporelle, il est à jamais clos et ne cesse de revêtir pourtant des significations successives » (Furet, 1965, 3). Ainsi, notre regard de chercheuse nous invite à nous demander si un ouvrage est un ouvrage de référence ou un ouvrage pédagogique. Est-ce que, selon les époques, il y avait un moyen d’établir une distinction particulière entre les différents types de grammaire ?

La définition du concept de grammaire comme élément introductif, de longue tradition dans les ouvrages grammaticaux de LM, n’a pas toujours été présente en LE, ce qui s’explique par le fait que, durant la Renaissance, les grammaires [...] ne distinguaient pas toujours nettement entre des contenus destinés à des apprenants de LM connaissant leur langue par usage et d’autres, destinés à des étrangers qui ne connaissaient pas cet usage. (Lépinette, 2012, 231)

⁶² “It is a self-evident fact that a bibliographer’s work is never completed.” [Notre traduction].

En outre, Chervel (2009) soulignait que les grammaires étaient avant tout destinées à des apprenants de langue étrangère. Toutefois, est-ce que cette sorte d'hybridité est problématique ? Il suffirait d'observer les titres des ouvrages à destination des apprenants anglophones pour avoir une idée de l'objectif global d'un ouvrage de ce genre.

Lorsqu'il s'agit de travailler sur la question du verbe⁶³ par exemple, nous avons affaire à un ensemble très peu démarqué, qui manque d'originalité dans son approche, et ce jusqu'à l'heure actuelle. En effet, la manière dont le verbe est traité dans les ouvrages issus de notre corpus (mais cela est toujours perceptible dans des ouvrages plus contemporains) est, dans son ensemble, linéaire, et elle est demeurée à l'identique depuis plusieurs siècles. Est-ce le fruit d'une certaine « innocence pédagogique » d'un auteur ou d'une réelle absence de volonté de remodeler un objet afin de l'adapter à des locuteurs étrangers ? Le temps a aussi contribué à la vision et à la construction d'une pluralité d'ouvrages et, progressivement, à la didactisation de la grammaire. Dans ce considérable intervalle de temps, la grammaire s'est aussi fragmentée, ce qui prépare le terrain sur lequel les différents types de grammaire viendront s'implanter. Il est en effet question d'unicité et de pluralité, puisque la multitude des discours grammaticaux contribue à la construction de la grammaire : le discours de chaque auteur a construit la dimension plurielle de la grammaire. Il en va de même pour le verbe, concept unique mais à partir duquel se déploie une pluralité morphologique (très liée à l'oral), chronologique (notamment par le biais des modes et des temps) et sémantique (car les verbes renferment un ou plusieurs sens).

Codifier la grammaire était une façon de la pédagogiser. Rappelons que « le XVI^e siècle voit éclore une génération de grammairiens et de 'normateurs' qui, d'abord en latin puis en français, se mettent à décrire la langue française (en partie pour que les étrangers puissent l'apprendre) » (Fragonard & Kotler, 1994, 15). De plus, « les préoccupations pédagogiques, si elles sont donc le fait de toutes les grammaires de l'âge classique, sont particulièrement prégnantes dans les grammaires du français destinées aux étrangers, qui constituent un champ didactique très vivace au cours des XVI^e et XVII^e siècles⁶⁴ » (Fournier, 2002, §2). Au fur et à mesure de son évolution, les préoccupations grammaticales n'auront plus la même priorité dans l'enseignement du français, alors que « la grammaire rôde, qu'on le veuille ou non, autour de

⁶³ Nous tenons à préciser que le verbe est la catégorie grammaticale sur laquelle nous nous concentrerons dans les parties suivantes, dédiées à l'exploitation du corpus.

⁶⁴ Article en ligne : [Théorie grammaticale et adaptation pédagogique : le traitement des temps du passé dans la Grammaire Française / French Grammar de Claude Mauger \(1653\) \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/revue/11550) [consulté le 15.08.23]

la classe de langue » (Cuq, 1996, 5). Plus récemment, on peut rencontrer une sorte de « relative indifférence à l'égard des questions grammaticales, comme s'il s'agissait d'une variable secondaire dans l'organisation des apprentissages » (Vigner, 2004, 6).

3.2.1. Architectures grammaticales ambivalentes et pédagogisation ciblée de la grammaire

Au cœur de cette architecture disciplinaire, « c'est avant tout l'enseignant qui décidera, en définitive, ce qui peut ou non entrer dans sa classe de langue, en matière de grammaire » (Salins, 2001, 35). Selon les époques, l'enseignant, ou le maître de langue, travaille avec ses élèves. Cette complexité disciplinaire que renferme la manuélistion ostracise l'aspect le plus important qu'est la langue. C'est une variable qu'il faut prendre en compte, parce les élèves (ou les apprenants, selon les perspectives) sont les récepteurs de la transmission du savoir. Dans cette ambivalence, on retrouve la langue des ouvrages, et on retrouve de nouveau cette complémentarité dans l'utilisation de la langue première et du français, mais il faut que certaines conditions soient « remplies ». Chiss et Filliolet soulignent le point suivant : « Il [est] préférable, pour des apprenants étrangers de tout niveau (le problème des modulations propres à chaque niveau étant ici écarté), de passer par une série de références à leur langue maternelle, à condition évidemment que la grammaire de cette langue maternelle soit déjà plus ou moins intériorisée » (1986, 92). Et nous avons pu constater que l'enseignement de l'anglais était, aux 18^e et 19^e siècles, assez répandu. Nous avons parlé de ces ouvrages qui peuvent être en même temps théoriques et pédagogiques ; en effet, l'hybridité d'un ouvrage met en valeur une démarche unique. À partir de ces différentes unicités, mentionnées ci-dessus, se construit de façon perpétuelle la pluralité.

Puech soulignait à juste titre que « la manuélistion des savoirs [...] apparaît bien au carrefour de plusieurs séries de contraintes, de contextualisations, et d'histoires [...] Elle représente [...] l'aboutissement d'un processus continu qui, de l'invention au réinvestissement [...] traverse plusieurs types de contraintes liées à la transmission » (1998, 27-28). On s'aperçoit que l'on est dans un espace en perpétuel questionnement. Et les traces pédagogiques dont nous disposons, c'est-à-dire les manuels, ne sont qu'un fragment de ce champ très vaste : ils ont établi et enrichi l'architecture de la grammaire dans sa globalité, et chacun d'eux propose une architecture interne théorique ou pédagogique, voire les deux.

Cette ambivalence a été surtout présente dès les débuts de la codification grammaticale, puisque, comme nous l'avons évoqué précédemment, en l'absence de distinction claire entre théorie et pédagogie (au regard des titres), les ouvrages rassemblaient ces deux préoccupations grammaticales.

3.2.2. Points forts et limites du manuel

Dans sa forme, le manuel met à plat les pratiques pédagogiques et nous offre cette possibilité de les contempler comme des tableaux. On y voit une sorte d'horizontalité dans la transmission du savoir, qui s'oppose à la verticalité des discours grammaticaux issus des périodes précédentes.

Le point fort du manuel, c'est qu'il constitue une sorte de balise, une route à suivre : malgré la subjectivité qui sous-tend tout discours grammatical, ce qui compte pour finir, c'est de remplir un objectif d'apprentissage et, en ce sens, le manuel est un allié dans la démarche de l'enseignant et des élèves à toutes les étapes de l'apprentissage.

La principale limite de l'ouvrage, c'est qu'il ne peut se suffire à lui-même, et qu'il est donc nécessaire de compléter son utilisation par d'autres ressources et approches, uniques pour chaque contexte ou situation locale.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé la notion de manuélisation, dernière articulation de notre « tryptique notionnel ». Nous avons d'abord concentré notre attention sur le manuel en tant qu'entité matérielle qui, à la fois, s'inscrit dans son époque et s'en détache, mais dont le rôle est central pour transmettre le savoir.

Le manuel représente cette forme parfaite, idéale – en tout cas dans le cadre de notre chronologie – pour concentrer le savoir grammatical, de façon plus ou moins exhaustive selon les auteurs. Il renferme tout un appareil théorique, mais ouvre également des perspectives pédagogiques. C'est une ressource protéiforme : il y a en amont non seulement tout un héritage disciplinaire dans lequel il faut faire le tri pour dégager la substance qui va nourrir le discours des enseignants, mais aussi l'auteur et toute son expérience, qu'il va partager avec son auditoire.

Enfin, nous avons souligné combien la circulation de ces ouvrages s'est accélérée grâce à l'imprimerie, qui a donc favorisé l'épanouissement du français en Angleterre.

CHAPITRE 4 : Méthodologie de la recherche

Dans ce chapitre, nous allons aborder la question de la méthodologie et ce qui nous a orientée dans le choix des manuels constituant la substance de notre corpus primaire : 26 ouvrages au total, parmi lesquels figurent non seulement des grammaires pures, mais aussi des grammaires avec exercices dans le même volume, ou dans un volume à part fournissant également les corrections (c'est par exemple le cas de l'ouvrage de Jules Caron⁶⁵). En parallèle, nous avons glané quelques informations sur les auteurs, en nous appuyant sur un dictionnaire biographique, *Oxford Dictionary of National Biography*⁶⁶.

La constitution d'un corpus, au sens d'ensemble nous donnant « des précisions sur un discours actualisé et situé » (Auzéau et Abiad, 2018, 176), demeure une phase pétrie de tensions. Nous avons tout d'abord orienté nos recherches autour des grammaires disponibles et consultables à partir du catalogue de la *British Library*⁶⁷. Nous avons privilégié cette bibliothèque du fait de ses importantes collections, au moins pour la quantité d'ouvrages conservés. La première phase critique a donc été d'entrer dans le corpus par la voie quantitative.

Dans ce travail où il est principalement question de grammaire en diachronie, il nous est vite apparu nécessaire d'avoir aussi recours à d'autres grammaires, bien au-delà, de part et d'autre, de notre périodisation. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné dans cette première partie, ce n'est qu'à partir du 16^e siècle que la codification grammaticale se met en place en Europe, et la grammaire du français n'est pas la seule à subir un tel bouleversement. Cet ensemble complémentaire, qui s'étend des grammaires anciennes aux plus contemporaines, constituera notre corpus secondaire. Le choix de déborder de la chronologie s'est imposé de lui-même : il ne s'agit pas de procéder à une analyse détaillée, mais de prélever la substance nécessaire pour justifier certains aspects liés au verbe.

Il faut également souligner que les ouvrages sont parfois très fragiles à manipuler et que cette fragilité peut rendre difficile l'accès à certains détails du corpus. Précisons qu'en réaction à cette limite, nous avons tenté, autant que possible, de rendre accessible ce qui ne le paraissait pas au premier regard⁶⁸.

⁶⁵ Voir Annexe 40.

⁶⁶ <https://www.oxforddnb.com/> [consulté le 18.11.2020]

⁶⁷ http://explore.bl.uk/primo_library/libweb/action/search.do?vid=BLVU1

⁶⁸ Voir Annexe 23.

1. Le contexte de notre recherche

Dans la mesure où nous enseignons en Angleterre, il nous a semblé logique d'examiner des ressources disponibles sur le territoire anglais, même si la notion de territoire devient relative, puisque certains ouvrages sont accessibles en ligne. Nous avons donc tout naturellement tourné notre attention vers la *British Library*, lieu principal où nous avons puisé la matière qui constitue le corpus de la présente recherche.

2. Quelle démarche méthodologique retenir ?

Il est important de poser cette question, car elle permet de mettre en lumière la pluralité des démarches méthodologiques : à la limite, il y en aurait autant qu'il y a de projets de recherche. Pour nous, la principale méthode de recherche, et par conséquent d'analyse des documents, est la méthode documentaire. S'agissant d'analyser un aspect grammatical sur une période historique relativement étendue, la recherche en ligne nous a permis d'avoir accès assez rapidement à du matériel didactique exploitable, à la suite de quoi s'imposait une longue phase de triage. Bien que la quantité puisse y jouer un rôle, notre travail est avant tout un travail de recherche qualitative :

La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales (plus rarement des images ou de la musique) permettant une démarche interprétative. C'est un terme générique qui regroupe des perspectives diverses en termes de bases théoriques, méthodiques, techniques de recueil et analyse des données. (Aubin-Auger et al., 2008, 143)

C'est ce qui fait la spécificité et l'unicité de chaque projet de recherche, et des réflexions qui découlent de l'analyse du matériel sélectionné.

3. La constitution du corpus : un travail d'archive et d'archéologie

La dynamique de notre réflexion est déterminée par le corpus sélectionné. En effet, « sur le plan de la méthode, la question centrale est celle du corpus » (Fournier et Raby, 2008, 952). À partir de cette hétérogénéité d'éléments un ensemble homogène se construit et va ainsi permettre au chercheur de s'approprier son corpus et, d'une certaine façon, de le faire parler.

À la définition d'Auzéau et Abiad (2018), évoquée en introduction de ce chapitre, ajoutons celle de Sinclair : « Un corpus est une collection d'éléments textuels sous format électronique, sélectionnés selon des critères externes pour représenter autant que possible une

langue ou une variété linguistique en tant que source de données pour la recherche linguistique⁶⁹ » (2004, chap. 1, §12). De plus, « c'est l'opération de choix raisonné parmi les composants disponibles qui crée un corpus » (Habert, 2000, 13). Dans notre cas, nous avons extrait, à partir des ouvrages, la substance brute du corpus, substance dont nous avons ensuite sélectionné des extraits pour établir différents tableaux, proposer des traductions⁷⁰.

La perspective étant ici archéologique, il faut d'abord préciser que se lancer dans ce type de recherche amène à découvrir des matériels didactiques que l'on pourrait qualifier de « vestiges ». En outre, il est intéressant de prendre en considération l'étymologie du terme *archéologie* : d'après le dictionnaire étymologique du CNRTL⁷¹, le terme, emprunté au grec ancien, passe du sens de « légendes ou histoires de l'antiquité » à celui de « discours, récit, concernant les temps anciens, relatif aux origines ». Cela vient donc corroborer notre démarche consistant à « extraire » des pratiques grammaticales datant d'une certaine période historique, et à amener au jour une pluralité ou hétérogénéité en matière de discours. De plus, nous rejoignons la perspective de Valérie Spaëth, qui préconisait à juste titre l'idée d'une généalogie, car « faire de l'histoire en FLES, c'est souvent prendre le risque de faire de la muséographie et celui de faire sortir du néant une histoire qui va finalement rester figée. [...] [Ainsi] une généalogie du FLES [...] [permet] de rendre aussi bien compte d'une situation en diachronie qu'en synchronie et dans laquelle il n'existe pas de rupture » (1998, 60). Bien que notre travail soit chronologiquement délimité, la réflexion même dépasse ce cadre.

Ensuite, ces « vestiges » doivent faire l'objet d'une organisation ou hiérarchisation : « Le moment de l'archive, c'est le moment de l'entrée en écriture de l'opération historiographique. Le témoignage est originairement oral ; il est écouté, entendu. L'archive est écriture ; elle est lue, consultée. [...] L'archive n'est pas seulement un lieu physique, spatial, c'est aussi un lieu social » (Ricoeur, 2000, 209-210). Il nous a donc fallu « archiver » une quantité importante de photos, ces mêmes photos contenant du texte qui, sélectionné, est devenu un corpus. Une fois le corpus établi, il faut hiérarchiser l'ensemble des éléments afin d'en gérer la quantité. Ainsi, le corpus, c'est aussi cette entité qu'il convient de maîtriser, à quoi il faut imposer un cadre afin de circonscrire la réflexion. C'est une démarche qui se veut objective, mais dans laquelle « demeurent la subjectivité irréductible de la lecture ou de la

⁶⁹ «A corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research.» [Notre traduction].

⁷⁰ Voir partie 3, chapitre 10.

⁷¹ [ARCHEOLOGIE : Etymologie de ARCHEOLOGIE \(cnrtl.fr\)](https://www.cnrtl.fr/etymologie/archeologie) [Consulté le 25 avril 2021].

codification et la lourdeur du processus quand le corpus est très volumineux » (Mastio, Moscarola et Mothe, 2020, 3). Nous y consacrons quelques lignes dans ce chapitre.

3.1. Le numérique au service des archives et de l'histoire

Notre corpus consiste en ouvrages consultés en bibliothèque, mais d'autres étaient également disponibles au format digital/numérique. Le numérique constitue une force dans ce type de recherche : « Il a été reconnu depuis longtemps [...] que l'image numérique n'a de sens et d'utilité que liée à un ensemble de données qui en permette le repérage et l'exploitation » (Smith, 2001, 10). Dans le cas précis de notre travail, ce type d'image permet de contourner la fragilité qui caractérise certains ouvrages⁷², cette fragilité pouvant devenir problématique et faire obstacle au développement de la recherche.

Au-delà de cette démarche numérique à une échelle institutionnelle, il y a aussi notre propre démarche numérique pour nous aider dans la constitution et l'exploitation du corpus. L'un des autres avantages de la numérisation est le suivant :

La maniabilité de l'outil numérique favorise aussi la comparaison, du moment qu'on peut faire apparaître sur le même écran deux pages conjointement, ou un nombre potentiellement infini en succession rapide, d'une manière autrement plus efficace qu'avec de grands albums de fac-similés. Idéalement, chaque chercheur pourra même, par copie, par capture des images, constituer ses propres dossiers de fac-similés numériques, très maniables, structurés, et sans perte de qualité visuelle, contrairement à la photocopie. (Smith, *ibid.*)

Cette façon de procéder nous a permis de gérer plus facilement les images qui vont faire l'objet d'analyses et qui peuvent être conservées pour de futures recherches. En outre, numériser des ouvrages, c'est aussi construire un nouveau patrimoine en capturant la matière pour l'inscrire dans le temps : il est intéressant d'ouvrir une porte sur le passé et de voir que nous pouvons toujours « manipuler » des manuels publiés il y a des siècles et utilisés à tel ou tel moment historique. Ainsi, « ce sont [les] pratiques [des chercheurs] qui se trouvent modifiées par ces nouveaux outils » (Fournier et Raby, 2008, 952). Ces pratiques, qui tendent à se généraliser, ont rendu le passé plus accessible.

Enfin, la numérisation d'ouvrages a apporté une dimension supplémentaire au concept d'histoire, en ce sens que ce dernier « n'est plus le double du temps [...] [mais un] espace de

⁷² Nous renvoyons de nouveau à l'Annexe 23. L'ouvrage de Telling est un exemple d'ouvrage qu'il nous a été difficile de manipuler.

la pratique, [...] [tout autant que l'] espace d'un déploiement plutôt que d'un développement » (Manville et Santamaria, 1989, 177). Il s'agit ici, plus spécifiquement, du déploiement de la pensée pédagogique, qui vient enrichir le domaine de la recherche en didactique, et ces recherches peuvent avoir un impact sur les pratiques présentes et futures, redonnant vie au passé pour appréhender et anticiper les défis pédagogiques à venir.

3.2. La recherche et le choix des ouvrages

Hors consultation des catalogues, notre travail a nécessité plus d'une centaine d'heures de recherche en bibliothèque, pour lecture d'ouvrages et prise de photographies. Au départ, nous envisagions une chronologie plus ample, que nous avons été amenée à réduire afin de mieux gérer le flux et la quantité d'informations⁷³.

Nous pourrions décrire le travail d'archive de la manière suivante, qui correspond parfaitement à la nouvelle orientation donnée à notre recherche : « Ce geste de mettre à part, de rassembler, de collecter fait l'objet d'une discipline distincte [...] si les écrits constituent le lot principal des dépôts d'archive, et si parmi les écrits les témoignages des gens du passé constituent le premier noyau, toutes sortes de traces ont vocation à être archivées » (Ricœur, 2000, 211-212).

Ces traces sont pour nous tout ouvrage de grammaire du français, rédigé en anglais et publié, ou en tout cas présent, en Angleterre. Plus que la langue première de l'auteur, que ce soit le français ou l'anglais, ce qui importe est cette présence sur le territoire et dans l'espace éducatif anglais, présence qui constitue un marqueur fort de la pluralité des discours grammaticaux sur le français à destination d'élèves dont la première langue est l'anglais.

Il convient aussi de rappeler que nous dépendons totalement des informations contenues dans le catalogue de la *British Library*, où certaines informations pouvaient manquer (nom d'auteur, date de publication). Une recherche de ce type nous impose de composer avec ces contraintes supplémentaires et de faire progresser la réflexion malgré ces tensions.

⁷³ Dans la mesure où, sur le plan méthodologique, il y a une légère part d'autobiographie, nous avons, dès 2019, rassemblé sous forme de tableau, les ouvrages que nous avons retenus sur une période chronologique plus vaste (voir Annexe 1). Ce tableau peut également constituer l'ouverture d'un autre projet de recherche, consistant à relancer le recensement bibliographique en Angleterre. C'est un travail d'archive assez vaste. Il était important pour nous de préserver cette première recherche brute. Nous avons en effet prévu, au tout début de notre recherche, de travailler sur la chronologie 1520-1880.

3.2.1. Face à la profusion d'ouvrages

Une recherche telle que la nôtre implique de trier une quantité considérable de titres : la nécessité de délimiter le corpus s'impose. C'est l'un des moments forts sur le plan de la méthodologie, au cours duquel nous nous sommes mis à nous focaliser sur nos propres objectifs et sur la manière de les gérer :

Réfléchir sur son propre itinéraire de recherche et d'engagement intellectuel dans une telle tourmente consiste donc d'abord à réfléchir aux perplexités et réajustements successifs de cet itinéraire. Or cet itinéraire est double : c'est un itinéraire militant et un itinéraire de chercheur dont l'objet est prioritairement [didactique]. Dans ces périodes troublées et troublantes, les apories de l'un ont souvent remis en chantier les réflexions de l'autre. Le militant perplexe a souvent interpellé le chercheur. Le chercheur a parfois mis du temps à démontrer au militant que certains de ses choix étaient des impasses. Quand la [didactique] va mal, [l'enseignement] n'en sort pas indemne, car ces deux espaces d'intellectualité et de pratiques ont, depuis l'origine, des liens de consanguinité. (Bertho, 2014, 16)

Dans ce genre de phase, la remise en question est très présente, et nous nous retrouvons face à un dilemme mais également une crainte, celle de ne pas avoir suffisamment de ressources ou que ces dernières ne soient pas assez représentatives de la question que nous avons souhaité aborder. Une fois ces craintes quelque peu résolues et le tri établi, vient la mise en forme, surtout visuelle, de ce corpus, pour qu'à son tour il puisse « parler » et révéler quelque chose. Et, comme nous l'avons évoqué précédemment, le format du tableau semble le plus adapté pour ce type de démarche. En effet, il faut

amener le corpus de son investigation à un autre niveau d'expression qui va permettre de développer une stratégie de mise en relation des données, d'où découlera la connaissance de la matière observée, en regard de la question qui lui est posée [...] Le traitement se traduit par une mise en tableau. De quelque nature qu'il soit, le tableau « dit » quelque chose de la réalité, par la mesure qui le constitue et ce qu'il en résulte. [...] [Cette démarche] c'est également rompre avec le rapport entretenu avec la réalité observée. (Cadière, 2013, 101)

À partir d'un corpus, unique comme tout corpus, le cadre de la recherche et les questions que nous sommes amenée à nous poser vont apporter des éléments supplémentaires au domaine de l'histoire de l'enseignement du français en Angleterre : la singularité de chaque élément contribue à former cet ensemble, pour pouvoir répondre à une question spécifique et ainsi révéler une réalité différente.

3.3. Présentation du corpus primaire

Notre corpus primaire comprend exclusivement des ouvrages de grammaire du français publiés en Angleterre entre 1750 et 1880, à l'exception d'un manuscrit du début du 17^e siècle

auquel nous faisons référence dans certains passages. Dans la première partie, nous avons évoqué la question du manuel en tant qu'outil d'apprentissage et de diffusion du français, mais également la polysémie du terme *grammaire*. C'est ainsi que nous avons retenu, comme cela a été mentionné en début de chapitre, 26 ouvrages⁷⁴.

Ce corpus constitue la matière de notre réflexion. Pour reprendre la référence à Montaigne de la première partie, ce corpus donne une voix aux ouvrages, voix ancrée dans une période pour laquelle les seules traces dont nous disposons reposent sur un papier vieux de plusieurs siècles. Ce papier, à la fois fragile étant donné sa nature mais solide par sa longévité, est une fenêtre ouverte sur un passé pédagogique nous permettant de mieux percevoir les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français qui se sont diversifiées au cours des siècles pour conférer au français son statut actuel en Angleterre. Faire parler, donner une voix (à lire plutôt qu'à entendre), mettre des mots sur des mots (voire des maux) pédagogiques, tel est le principal objectif qui nous a animée dans le choix des différents ouvrages. Sur les 26 sélectionnés, nous avons principalement concentré notre analyse sur 10 d'entre eux : nous justifierons cette option dans la troisième partie. Les 16 autres ouvrages ne sont pas mis de côté : nous y faisons référence de manière ponctuelle, lorsque cela nous semble nécessaire, au cours de l'analyse. Mais nous les avons consultés pour confirmer ce qui était déjà précisé dans la sélection qui a fait l'objet d'une analyse morphosyntaxique dans le chapitre 10.

Comme nous l'avons précisé dans les chapitres précédents, l'hybridité des ouvrages se dessine clairement : si le contenu théorique de certains peut paraître copieux, les exercices viennent ponctuer la méthode, tandis que d'autres ne font aucune place aux exercices. Ces manuels destinés à des publics différents se rejoignent sur de nombreux aspects, notamment celui de la transmission d'un savoir spécifique, bien que pédagogies et approches puissent être divergentes. Les ouvrages sélectionnés sont soit des productions d'auteurs anglophones ou francophones, soit des grammaires du français traduites vers l'anglais⁷⁵, et nous supposons que les auteurs résidaient en Angleterre.

Les ouvrages, que nous avons principalement consultés à la *British Library*, donnent lieu à une réflexion qui voudrait s'ajouter à celle déjà existante, et en perpétuel développement, sur l'histoire de l'enseignement du français en Angleterre, réflexion illustrée, entre autres, par

⁷⁴ Voir Annexe 2 et bibliographie.

⁷⁵ Nous n'en avons choisi qu'une seule, une traduction de la grammaire abrégée de Pierre Restaut (1793).

les écrits de Kristol (1990, 2001), Kibbee (1989, 1991, 2003, 2019) et Coffey (2019, 2020, 2021).

3.4. Présentation du corpus secondaire

Le choix d'un corpus secondaire dans notre recherche nous permet d'établir des points de comparaison sur le traitement du verbe et d'équilibrer notre réflexion. Ce corpus secondaire comprend des grammaires réparties sur différentes périodes, et nous y faisons référence tout au long de ce travail.

Le choix de ces différentes grammaires nous permet de corroborer une hypothèse que nous formulions au début de notre travail, selon laquelle les catégories grammaticales sont peu, voire pas du tout, affectées par les contextes⁷⁶, une sorte de rempart s'étant érigé, depuis l'Antiquité, autour des catégories grammaticales, au point de traverser les périodes sans connaître de changement majeur en matière de fonction, et même d'orthographe : l'agencement des lettres lié à ces diverses catégories a généré une puissance graphique inébranlable.

Certes, à côté de cette force immuable, nous retrouvons plusieurs ensembles, et chaque ouvrage est l'occasion de découvrir un nouveau regard sur les catégories grammaticales. Mais les changements qui s'opèrent inéluctablement, puisque chaque auteur utilise un lexique reflétant son style, restent superficiels : les catégories grammaticales sont ancrées dans la langue et dans les grammaires, au même titre, pourrions-nous dire, que l'innéité du langage chez l'Homme.

Dans ce perpétuel jeu et « je » de la grammaire, dans cette dynamique à la fois en mouvement et immobile, nous tentons de mettre en regard ces différents discours, puisqu'ils parlent, dans une certaine mesure, la même langue, celle de la grammaire. Cette mise en parallèle offre, par la même occasion, un panorama sur le verbe, à la fois vaste et succinct. Dans la sélection constituant notre corpus secondaire, nous incluons des grammaires du français publiées en France avant, au cours de et après la périodisation 1750-1880, ce qui permet d'établir des points de comparaison sur la manière dont le verbe était enseigné à travers les ouvrages en France. La question que nous nous posons est la suivante : Y a-t-il eu des différences terminologiques par rapport aux grammaires de référence en France au même moment ? Pour les ouvrages situés en dehors de notre périodisation, l'objectif est d'attester

⁷⁶ Ici le terme *contextes*, au pluriel, renvoie aux principaux contextes que nous abordons dans notre travail : historique, social, politique et éducatif.

d'une approche grammatico-pédagogique quasi immuable, et de révéler d'éventuelles failles où les changements apparaissent.

En plus des grammaires publiées en France, nous souhaitons ajouter à notre réflexion quelques grammaires de l'anglais. En effet, à travers un choix limité à quelques ouvrages, il est instructif de comprendre la manière dont le verbe a été / est traité, dans la langue première des élèves, au cours de notre chronologie mais également avant et après.

Pour les ouvrages de grammaire française « extérieurs » à notre périodisation, nous en avons sélectionné un petit nombre. L'idée est de les inclure au cours de notre analyse pour voir si le verbe, en tant qu'entité lexicale et grammaticale, a été traité de manière radicalement différente. Nous pouvons toutefois émettre l'hypothèse que, s'il y avait des changements, ils seraient principalement visibles au niveau de la mise en page ou de l'organisation des éléments, mais très peu au niveau de la manière d'évoquer ce qu'est le verbe d'un point de vue morphosyntaxique. En somme, le verbe est un élément grammatical, lexical et syntaxique puissant qui, par un simple ajout ou retrait d'une lettre, peut provoquer des dynamiques propres à sa catégorie, mais également causer des points de tension dans l'apprentissage. Telle est la raison pour laquelle nous tenons à recourir à un corpus secondaire : cet élargissement viendra compléter notre analyse.

3.4.1. Le focus sur un aspect grammatical

Tout d'abord, il est important de rappeler l'impossibilité de traiter l'ensemble de la grammaire (en tant que discipline) de manière exhaustive. La grammaire étant un champ très vaste, il a fallu faire un choix. Ainsi, se pose la question suivante : pourquoi le verbe ?

Nous avons évoqué, dans les quelques lignes du début de notre introduction générale, le verbe comme instinctivement lié à la parole et donc à la grammaire. Il est impossible d'envisager un manuel ou un cours de langue sans évoquer la question du verbe, que l'on se réfère ou non, par choix ou par contrainte, à un métalangage spécifique (il serait tout à fait possible de parler de verbe sans utiliser le terme *verbe*).

Le verbe a cette particularité d'apporter la structure nécessaire à une grammaire. Il apporte une force communicative capable de s'extirper des pages d'un livre. Nous supposons que, du fait du caractère oral inné de cet élément linguistique, la pratique pédagogique s'émancipait des livres pour pouvoir aider les élèves à découvrir la richesse communicative

que renferment les verbes. Il suffit de se référer à l'étymologie même du terme *verbe* pour comprendre qu'un tel élément a tout autant besoin des pages d'un livre que de l'imaginaire et de la volonté du locuteur pour éclore, se développer, s'enrichir et enrichir les échanges et la pensée. Richesse, force, dynamique mais aussi tension du verbe seront évoquées de façon plus précise dans la troisième partie de ce travail, où seront aussi abordés quelques éléments de morphosyntaxe. Le verbe, c'est un élément qui parle, qui a une voix, qui porte une voix :

Parler de la langue, sans autre précision, comme font les linguistes, c'est accepter tacitement la définition *officielle* de la langue *officielle* d'une unité politique [...] produite par des auteurs ayant autorité pour écrire, fixée et codifiée par les grammairiens et les professeurs, chargés d'en inculquer la maîtrise, la langue est un code, au sens de chiffre permettant d'établir des équivalences entre des sons et des sens, mais aussi au sens de système de normes réglant les pratiques linguistiques. (Bourdieu, 1982, 27)

Ainsi, le verbe, comme les normes grammaticales, est un système polyphonique : plusieurs voix ont contribué à la structure d'une certaine voie à suivre.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé la question de la méthodologie qui sous-tend notre recherche. Comme nous avons pu le voir, le parcours méthodologique n'est pas un parcours linéaire, mais plutôt, tout comme la rédaction d'une thèse, un parcours circulaire. Le point de départ de notre travail de recherche est en effet notre expérience en contexte universitaire anglais : nous sommes partie d'une perspective de praticienne pour aller vers différentes réflexions et théorisations qui permettront un retour vers une pratique plus informée. Mais, en réalité, il s'agit d'allers-retours entre la pratique et la théorie qui s'enrichissent mutuellement. Ce qui renvoie de nouveau à l'idée d'un cercle.

Notre pratique nous a poussée à essayer de comprendre comment s'est constitué l'objet que nous enseignons. Tout en étant consciente de l'impossible exhaustivité dans ce type de recherche, notre volonté est de constituer un corpus qui puisse représenter une certaine diversité pédagogique pour la périodisation choisie (que nous justifierons dans l'introduction de la deuxième partie). Nous avons également fait le choix, à de nombreux moments de notre recherche, de sortir de cette périodisation en nous référant à des ouvrages issus des siècles précédents et suivants.

En réalité, le caractère *a priori* lointain de la chronologie est bien plus proche de nous que nous ne le pensons : le développement du numérique a favorisé cette proximité entre le présent et le passé, car les différents outils de recherche en ligne et la numérisation des ouvrages nous ont permis d'interroger le passé à partir de notre perspective présente.

PARTIE 2. Enseignement, apprentissage et dynamique sociale de 1750 à 1880

Introduction

L'Angleterre a traversé bien des conflits et des guerres, qui ont façonné la nation qu'elle est devenue. Toutefois, l'évènement le plus important, et qui va modifier en profondeur la société anglaise, apparaît dès le milieu du 18^e siècle : la Révolution Industrielle. Celle-ci a engagé des transformations en profondeur qui ont impulsé de nouvelles dynamiques sociales, notamment dans la sphère éducative. La société évoluant à une cadence rapide, le système éducatif est en difficulté face à un tel rythme : « Au dernier quart du 18^e siècle, avec l'accélération du rythme de la Révolution Industrielle, tout le système éducatif était sous de nouvelles pressions qui finiront par le modifier⁷⁷ » (Williams, 1961, 135). Nous proposons donc de replacer l'ouvrage de grammaire dans la complexité sociale, éducative et politique, à partir de la Révolution Industrielle, dont les débuts se situent aux alentours de 1750, jusqu'en 1880, date à laquelle l'éducation devient obligatoire avec l'*Elementary Education Act*.

Bien avant la Révolution Industrielle, le français, qui avait depuis longtemps perdu son statut de langue première en Angleterre, était une langue destinée aux élites, principalement enseignée par des précepteurs ou dans le cadre d'un apprentissage très exclusif : « En Angleterre au 16^e siècle, la langue française ne figurait pas au programme des écoles publiques (*ordinary schools*), mais [en revanche], on l'enseignait dans un nombre croissant de petites écoles privées tenues par des Français, par des Francophones venus des Pays-Bas, et quelquefois par des Anglais » (Lambley, 1920, 152) – tous francophones maîtrisant suffisamment leur langue pour en proposer une description adaptée à leur auditoire. Bien qu'à partir du 18^e siècle, le français commence à occuper davantage de place dans la société anglaise, il demeure toutefois cantonné à des structures qui s'adressent à des élèves privilégiés, alors qu'à l'opposé sur cet échiquier socio-éducatif, le travail des enfants était assez commun dans l'Angleterre victorienne.

Dans cette Angleterre en plein changement, la langue française continue de chercher à se situer, de se chercher. Si, en France, les 18^e et 19^e siècles sont des époques charnières pour la stabilisation de la langue, qu'en est-il de son statut, de son importance, à l'étranger à cette

⁷⁷ “By the last quarter of the eighteenth century, with the quickening pace of the industrial revolution, the whole educational system was under new pressures which would eventually transform it.” [Notre traduction].

même époque ? L'apprentissage du français va se répandre et, comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, cette relative popularité va occasionner une augmentation de la production d'ouvrages à destination d'un plus large public. Est-ce que les ouvrages ont su s'adapter à ce public grandissant ?

Les raisons pour lesquelles on apprend une langue ont évolué au cours des siècles. Ce qu'il est important de noter, c'est que l'expansion de l'apprentissage de la langue française a partie liée avec les différentes attitudes vis-à-vis de la grammaire, qui ont enrichi les perceptions sur sa norme et son usage.

Pourquoi le choix chronologique 1750-1880 ?

Le choix de la chronologie trouve sa justification dans des étapes clés du développement social en Angleterre. Nous prenons comme point de départ la Révolution Industrielle parce que ce premier stade de l'industrialisation, au milieu du 18^e siècle, étape historique et sociale de grande envergure, va enclencher une série de transformations qui en impliqueront d'autres dans le domaine éducatif.

L'impact sur la société anglaise en a été très perceptible : elle a changé de rythme, certains secteurs se sont développés plus rapidement que d'autres. Ce sont ces éléments macrosociaux qu'il convient d'évoquer car, comme Coffey le souligne, « toute étude historique se fait bien évidemment dans un contexte spatiotemporel donné et n'est donc jamais neutre » (2020, 96). Il en est d'ailleurs de même à l'échelle d'un manuel : tous les choix et orientations opérés par les auteurs sont le fruit d'une subjectivité similaire. Ainsi, nous revendiquons en quelque sorte cette absence de neutralité : le choix de notre périodisation, qui apporte un cadre solide à notre analyse, est principalement fondé sur deux évènements sociaux majeurs. Parallèlement, ce choix est aussi un choix linguistique : notre période, surtout le 19^e siècle, est une période tumultueuse pour le français, où cette langue va connaître de nombreuses tensions avant de se stabiliser.

En adoptant cette démarche, nous nous rendons compte de la force que nous donne la posture d'observatrice de faits de langue en diachronie, car « pour le sujet parlant leur succession dans le temps est inexistante [puisqu'] il est devant un état » (Saussure, 2016, [1916], 172). En tant qu'apprentie linguiste, nous avons besoin de cette distance, même si les faits de langue observés nous accompagnent constamment. Nous nous sommes également appuyée sur certains critères linguistiques, puisque c'est à partir de la seconde moitié du 18^e

siècle que la langue française prend sa pleine indépendance par rapport au latin. En effet, « c'est vers 1750 que le latin cessa d'être une langue parlée [...] et vers la fin du siècle aussi, d'être une langue écrite » (Guerlin de Guer, 1926, 228).

CHAPITRE 5 : Le macrosocial : une société qui se cherche pour accueillir le français

Dans ce chapitre, nous allons discuter des principaux changements qui se sont produits en Angleterre sur les plans social, politique et éducatif, et de la manière dont ces derniers ont interagi. Ce sera également l'occasion de voir comment le français s'est intégré dans ce grand ensemble social en mutation.

Avant d'entrer dans les détails de ces changements sociaux, précisons que « dès lors qu'une société dispose d'une langue, elle possède déjà un contrat social » (Searle, 2012, 231). C'est là un lien très fort entre une société et ses citoyens, dans une optique de bien commun. La compréhension d'une société se fait à partir de la mise en relation de nombreuses variables qu'il est impossible d'isoler.

De plus, la dynamique d'une société se dessine mieux lorsque des statistiques, des données chiffrées, sont présentes. Or, dans le domaine éducatif, lorsqu'il s'agit par exemple de la scolarisation, il n'est pas toujours possible d'obtenir le degré de précision voulu. « Il est [en effet] difficile de mesurer la fréquentation scolaire avant qu'elle ne devienne obligatoire à partir des années 1870. Une évaluation plausible, cependant, suggère, aux alentours de 1750, un taux de fréquentation des externats pour l'Angleterre [...] d'environ 4 % de la population totale⁷⁸ » (Stephens, 1998, 21). Au-delà de cette question des statistiques, ce qui nous intéresse, c'est le fonctionnement social qui nous permet d'y replacer le français. Avoir une idée du taux de scolarisation est une chose mais, dans cet ensemble chiffré, combien d'élèves apprenaient les langues ? Au vu des inégalités que nous allons détailler, ce pourcentage devait être très faible. La société anglaise des 18^e et 19^e siècles étant une société en proie à de nombreux clivages, cela laisse peu de place pour intégrer une discussion didactique.

1. Le développement de la société

1.1 Émancipation sociale

Au tournant du 18^e siècle, l'Angleterre se retrouve face à son propre destin. En effet,

⁷⁸ "Measurement of school attendance before it became compulsory from the 1870s is difficult. A plausible assessment, however, suggests a day-school attendance rate for England [...] c. 1750 of some 4 per cent of the total population." [Notre traduction].

ce qui semble communiquer son énergie sociale aux projets d'autoémancipation dans l'Angleterre en transition, fin du XVIII^e siècle, début du XIX^e siècle, d'une période à une autre, donc le passage du monde plébéien prémoderne au monde ouvrier industriel moderne, est fortement lié à des valeurs, aspirations, besoins d'une communauté sociale (le monde populaire) farouchement attachée à la défense d'un « nous » qui est très conscient de lui-même contre (parfois simplement face à) « eux », les maîtres, dont la puissance et même parfois la légitimité ne sont pas forcément refusées. (Lew, 2000, 14)

Il s'agit d'un bouleversement dont les débuts ont été plutôt tragiques pour une grande partie du peuple : « [Au] temps de la révolution industrielle [...] les capitalistes anglais [accumulaient] des fortunes immenses [tandis que] la masse du peuple [vivait] dans une misère aujourd'hui inimaginable » (Caravolas, 2000, 3). Cette situation va indubitablement enclencher une prise de conscience débouchant sur une phase de transition, moment charnière pour la classe ouvrière : comme cette classe veut elle aussi profiter des développements, sa voix sera de plus en plus entendue. D'ailleurs, « c'est toujours la majorité qui l'emporte, et dans [l'Angleterre] de la première moitié du 19^e siècle, les classes dites laborieuses sont la grosse majorité » (Hobsbawm, 1962, 1047).

Le destin de l'Angleterre va aussi se jouer sur le plan démographique, l'un des critères de développement d'une société. Nous savons qu'« entre 1751 et 1821, la population britannique a doublé, passant de 7 à 14 millions. Elle a encore doublé pour atteindre 26 millions en 1871⁷⁹ » (Williams, 1961, 135). Ainsi, en l'espace d'environ un siècle⁸⁰, on voit la société produire à un rythme effréné, et sa démographie exploser. Cet accroissement a eu comme impact un grossissement de la main d'œuvre nécessaire dans une Angleterre devenue la première puissance économique mondiale, ce qui va faire naître la nécessité de structurer davantage le secteur de l'éducation. Même si les changements sont en grande partie matériels, l'Homme occupe toujours une place centrale :

Si l'homme est essentiellement un être qui apprend, crée et communique, la seule organisation sociale adéquate à sa nature est une démocratie participative, dans laquelle chacun d'entre nous, en tant qu'individu unique, apprend, communique et contrôle. Le moindre système restrictif est tout simplement du gaspillage de nos ressources réelles ; en compromettant les individus, en les excluant de toute participation efficace, cela détruit notre véritable processus commun⁸¹. (Williams, 1961, 100)

⁷⁹ “Between 1751 and 1821, the population of the British mainland doubled from seven to fourteen million and by 1871, at twenty-six million, it had nearly doubled again.” [Notre traduction].

⁸⁰ En effet, dans *The Industrial Revolution 1760-1830*, l'historien Thomas Ashton situe la Révolution Industrielle sur une période de 70 ans. Il n'y a pas vraiment de chronologie précise au sujet de cette période, puisque, en plus des données chiffrées, tout dépend de la subjectivité des auteurs traitant ce sujet.

⁸¹ “If man is essentially a learning, creating, and communicating being, the only social organization adequate to his nature is a participating democracy, in which all of us, as unique individuals, learn, communicate, and control. Any lesser, restrictive system is simply wasteful of our true resources; in wasting individuals, by shutting them out from effective participation, it is damaging our true common process.” [Notre traduction].

L'accroissement démographique va donc être à l'origine d'une nouvelle architecture éducative. Fait inédit dans la société anglaise, « la concentration de la population a produit le principal problème de l'éducation, sans précédent⁸² » (Lawson et Skinner, 1973, 227).

C'est un grand moment de remise en question collective, où chacun doit en quelque sorte se redéfinir et trouver sa place dans ce nouveau fonctionnement, dans cette nouvelle vie. D'ailleurs, « la population [ne s'est pas] adaptée [aussi facilement] à la nouvelle vie urbaine et industrielle dont le rythme s'accélère. Rien, dans leur passé, n'a préparé la majorité des Anglais [...] à une façon de vivre et de travailler si nouvelle » (Hobsbawm, 1962, 1050). Et pourtant, « la vie sociale n'est que ce jeu de l'être et du néant, cette dialectique où se joue sa propre vie, sa survie, l'être du social étant cette existence toujours ouverte sur la béance de son explosion, toujours menacé par sa propre néantisation » (Manville et Santamaria, 1989, 182).

2. L'ère victorienne

2.1. Prospérité économique et le quotidien de la population

La Révolution Industrielle bat son plein et l'Angleterre jouit d'une bonne réputation mondiale dans cette phase de transition décisive que le monde a connue au cours du 18^e siècle : « Toutes les inventions majeures sont alors introduites ou perfectionnées en Angleterre. Ce pays se distingue en effet par un vif intérêt porté à la science et à ses applications pratiques⁸³ ». À tel point qu'« en 1870, la suprématie britannique est écrasante [et] [...] [qu'] aucune puissance n'a jamais cumulé autant de richesses et une telle avance sur ses concurrents⁸⁴ ».

Mais c'est une révolution à deux vitesses : si, à l'aune de cette prospérité économique, les conditions de vie vont progressivement s'améliorer, cela ne s'accomplit pas au même rythme que la croissance.

La montée prodigieuse de la productivité globale d'une économie industrielle [...] donnera [tôt ou tard] à la masse laborieuse un niveau de vie nettement supérieur à celui du passé. [...] La hausse du niveau matériel de la vie – si hausse il y eut – est minime. Il n'est même pas exclu que le niveau ait baissé, bien que la question ne puisse [...] être tranchée, faute de statistiques suffisantes. Au-delà de 1840, la situation s'améliorera nettement, et rapidement après 1880. (Hobsbawm, 1962, 1051)

⁸² “It was the concentration of population that produced the main and unprecedented educational problem.” [Notre traduction].

⁸³ Article de Mathieu Carquain : <https://www.capital.fr/economie-politique/la-grande-bretagne-de-1700-a-1914-le-creuset-de-la-premiere-revolution-technologique-et-industrielle-627129> [consulté le 13/08/2020]

⁸⁴ *Idem*.

Le quotidien étant à ce point « chamboulé », il y a peu d'espace pour réfléchir aux questions éducatives, et encore moins à celles de l'accès au savoir. Mais, comme « à son apogée le système devient difficile à améliorer, il conviendrait [de laisser la place à d'autres secteurs] pour surmonter les blocages. Le système se [« désarchitecturerait »] alors au profit d'un nouveau. D'où, par extension, le caractère cyclique [de ce genre de bouleversement social » (Blancheton, 2020, 5) – un peu, dirions-nous, comme la forme itérative d'un verbe.

2.2. Maintien des divisions sociales

La Révolution Industrielle accentuant les divisions sociales, celles-ci se sont intensifiées et ont déterminé qui parmi les citoyens pouvait avoir accès à l'éducation. Les conditions étaient telles que l'on pouvait parler de ségrégation : il y avait cette idée que « la richesse est jusqu'à un certain point à la portée de tous, [mais] tous en fait n'en profitent pas également. Le libéralisme a ses réussites légendaires, mais aussi sa cohorte de laissés-pour-compte » (Jumeau, 2001, 77) – cohorte qui ne tardera pas à vouloir faire valoir ses droits et à revendiquer davantage d'égalité. Or, exacerber les inégalités ne peut qu'engendrer de la violence, comme le montrent les événements de violence électorale qu'ont connus de nombreuses villes en Angleterre dès le milieu du 19^e siècle (Wasserman et Jaggard, 2007). Derrière ce succès industriel se cachait donc une très forte souffrance dans une grande partie de la population : la nécessité de réformer la société, notamment sur le plan éducatif, devenait de plus en plus évidente.

3. La sphère politique

3.1. Instabilité des partis

Dans l'élaboration de son assise et de son ancrage pérenne dans la société, le Parlement va connaître des périodes de tumulte, et cette instabilité politique ne sera pas sans incidence sur les diverses décisions prises au niveau éducatif. La scène politique au milieu du 18^e siècle était le théâtre de nombreux affrontements, notamment au Parlement. Si nous insistons sur le rôle central du Parlement, c'est que cette institution intervient dans l'adoption des lois depuis le *Bill of Rights* de 1689, document stipulant, entre autres, qu'aucune loi ne pourra être votée sans l'aval du Parlement, car le but de la Révolution de 1688 « était inévitablement de transférer le pouvoir exécutif du contrôle de la couronne à celui d'un parti » (Wingfield-Stratford, 1930, 675).

L'Angleterre a donc cessé d'être une monarchie absolue et « s'est dotée d'un régime parlementaire où l'essentiel du pouvoir appartient au Parlement, c'est-à-dire aux représentants de la nation » (Halimi, 2006, 43), passant d'un pouvoir concentré entre les mains d'une personne à un pouvoir (en partie) redistribué au peuple – mais cette redistribution n'était pas du tout égalitaire, dans la mesure où seules les personnes riches, en tout cas au 18^e siècle, pouvaient représenter le peuple.

Dans sa globalité, l'objectif du Parlement est de représenter la nation et d'agir dans son intérêt, de parvenir à une meilleure représentativité citoyenne dans les instances gouvernementales. Si nous assistons à des renaissances fréquentes sur le plan politique, les reconfigurations politiques peuvent aussi montrer certaines marques de fragilité. À l'époque victorienne, le dissensus est aussi créateur que le consensus : les changements les plus importants se produisent quand les désaccords sont très prononcés. Et on ne peut pas parler de cette époque sans faire mention du droit de vote, qui devrait garantir à chacun la possibilité de se prononcer sur les choix de société. Mais, sur ce plan, comme nous l'avons mentionné précédemment, les inégalités sont plus perceptibles et elles ont donné lieu à des insurrections.

3.2. Décisions politiques majeures et leurs impacts sur l'accès à l'éducation

Quoique consciente que la réalité sociale de l'époque victorienne est complètement différente de la réalité sociale actuelle, nous ne pouvons que déplorer que la majorité des enfants en âge d'être scolarisés ait passé de très longues journées dans les usines, au lieu de bénéficier d'une éducation. Ainsi, le 18^e siècle (et par prolongement le 19^e) va être le point de départ de réformes éducatives : plusieurs propositions de lois vont faire l'objet de nombreuses discussions et être votées, ce qui aura pour conséquence une éducation accessible, par étapes certes, à un très grand nombre d'enfants. Et, en ouvrant les portes des écoles aux enfants, on leur ouvre l'accès à d'autres cultures, à d'autres langues, et on donne, notamment au français, davantage de visibilité.

3.3. Le secteur éducatif

« On peut parler d'une révolution bien plus qu'industrielle » (Brasseul, 2013, 79), tant elle va au-delà du progrès matériel. La scène politique s'est modifiée, de nombreuses factions politiques ont vu le jour, certaines étant des nouveautés dans le paysage politique anglais, chacune voulant contribuer au développement de la nation. Par exemple, les radicaux des

années 1790 avait placé l'éducation au cœur de leurs préoccupations⁸⁵ (Lawson et Skinner, 1973, 228), et le 19^e siècle va précisément créer une percée dans la réorganisation éducative : « L'exploit du 19^e siècle est évidemment une réorganisation majeure de l'enseignement primaire, secondaire et universitaire [...] cela montre la réorganisation de l'apprentissage par une société radicalement changée, dont les éléments principaux étaient la croissance industrielle et démocratique⁸⁶ » (Williams, 1961, 140). Nous ferons mention ci-dessous des principales périodes marquant de leur empreinte la structure du système éducatif.

- **1830** : cette année nous semble particulièrement intéressante, car elle marque le début du financement de l'éducation.

L'État commence à « injecter » des fonds dans le système éducatif anglais, les écoles étant de moins en moins subventionnées par le clergé, quoique le « divorce » d'avec le clergé ne se soit pas totalement consommé : ce n'est « qu'au début des années 1830 [que] l'État anglais prend la décision d'accorder plus d'aides publiques à l'enseignement [dont] les premiers bénéficiaires sont tout naturellement les écoles gratuites des groupements religieux » (Sinclair, 2005, 76). Plus précisément, aux environs de 1833, des subventions du gouvernement étaient versées aux deux principaux organes d'éducation, la *Church of England National Society* et la *Nonconformist British and Foreign School Society* (Gillard, 2018, chap. 6).

De plus, « dès les années 1830 l'État commençait à apporter son aide dans la construction d'écoles⁸⁷ » (Williams, 1961, 137). Bien entendu, « le gouvernement était réticent à l'idée d'assumer la responsabilité financière complète d'un système entièrement géré par l'État⁸⁸ » (Stephens, 1998, 79), mais l'impact s'est fait ressentir sur la fréquentation scolaire, puisque de nulle « la durée moyenne de l'assiduité scolaire en 1835 [est passée à] un an⁸⁹ » (Williams, 1961, 137). La thématique de la construction est d'ailleurs très éloquente. Cette architecture, du point de vue du matériau brut, symbolise une forte volonté d'enraciner les décisions prises, visant à rendre le système éducatif pérenne.

⁸⁵ “There had been movements for constitutional reform earlier in the eighteenth century, but the radicalism of the 1790s was something new in English political and social life. [...] The English radicals made education as central to their thinking as the philosophers who influenced the French revolution had done.”

⁸⁶ “The nineteenth-century achievement is evidently a major reorganisation of elementary, secondary, and university education [...] it shows the reorganisation of learning by a radically changed society, in which growth of industry and of democracy were the leading elements.” [Notre traduction].

⁸⁷ “From the 1830s there was a beginning of national assistance in school building.” [Notre traduction].

⁸⁸ “The government, however, was reluctant to assume full financial responsibility for a wholly state system.” [Notre traduction].

⁸⁹ “An average duration of school attendance in 1835 of one year.” [Notre traduction].

- **1860-1880** : plus ou moins au même moment qu'en France, cette période voit naître l'instruction élémentaire obligatoire. Au cours de ces années ont été émis trois *Education Acts*, mais nous retiendrons en particulier celui de 1880, qui a rendu l'école obligatoire et, pour une grande majorité d'établissements, l'instruction gratuite. À partir de ce stade, le cadre éducatif paraît plus structuré, bien que le système éducatif anglais assume pleinement sa décentralisation.

Il semblerait d'ailleurs qu'il y ait toujours eu des voix s'opposant à la centralisation éducative, perçue comme une sorte de menace à la domination de certaines classes sociales. L'Angleterre avait du mal à accepter l'idée que l'État devait intervenir dans les affaires éducatives, et cette vision a persisté jusqu'au milieu du 19^e siècle : « [En Angleterre] les classes dirigeantes ressentaient très peu le besoin d'un soutien bureaucratique, alors que [selon elles] l'union nationale et la prospérité économique ont été atteintes avec un minimum d'interférence étatique⁹⁰ » (Stephens, 1998, 77). Il est bien évident que si ces classes ne ressentaient pas le besoin d'interférence étatique, c'est que leur volonté était de dominer le reste de la population. Toujours à propos de cette volonté de séparer les classes, il est intéressant de faire mention du *Public Schools Act* de 1868 qui a « instauré de nouvelles instances dirigeantes [en matière d'éducation]. À partir de cette date, [...] une catégorie à part 'd'écoles privées' était établie⁹¹ » (Williams, 1961, 138).

3.4. La lente disparition du clergé

Il est tout à fait normal que, dans une nation qui a toujours revendiqué son attachement à la religion, l'éducation ait été principalement gérée par l'Église anglicane et les églises non-conformistes. Toutefois, ces institutions « [rencontraient des difficultés] à s'adapter aux conditions des villes en développement⁹² » (Lawson et Silver, 1973, 279). Sur un plan plus global, Calvet fait état d'une relative séparation entre l'Église et l'État entre 1714 et 1740, mais rien ne semble indiquer qu'il y ait eu un retour à un lien très étroit entre Église et État après 1740 (1956, 49). Dans la sphère sociale, l'emprise de la religion sur l'État commençait déjà à donner certains signes de faiblesse : comme évoqué ci-dessus, on assiste à une sorte de

⁹⁰ "In Britain the ruling classes felt little need for a supportive bureaucracy, while national unity and economic prosperity were achieved with a minimum of state interference." [Notre traduction].

⁹¹ "The Act of 1868[...] instituted new governing bodies. From this date [...] a separate class of 'public schools' [was] established." [Notre traduction].

⁹² "The Church of England and nonconformist churches were unable to adjust to the conditions of the growing towns." [Notre traduction].

retournement de situation où les institutions éducatives religieuses commencent à dépendre de l'argent de l'État.

Cette transition d'un contexte éducatif investi par la religion vers un contexte qui commence à se laïciser va s'opérer aux environs des années 1830. Si nous parlons de laïcisation des enseignements, c'est que ceux-ci se faisaient auparavant dans des monastères, des églises, des écoles dissidentes, et que, petit à petit, l'accès à l'éducation va creuser le fossé entre religion et éducation, sans pour autant faire totalement disparaître la religion de l'espace éducatif. Il y avait chez certains la forte idée que « le fait d'inculquer des opinions religieuses dès le plus jeune âge, des opinions pour lesquelles aucune preuve n'a été proposée, était le pire des crimes intellectuels ; en conséquence, les citoyens étaient habitués à ne pas tenir compte des preuves et devenaient, en effet, des esclaves intellectuels⁹³ » (Simon, 1974, 90). Malgré ce type de prise de position forte, « [l'Angleterre] [n'a] jamais connu d'anticléricalisme violent ou de laïcisation de l'État » (Bedouelle, 1969, 807). Derrière cette volonté de se détacher de l'aspect religieux, il s'agissait, comme dans un grand nombre de sociétés européennes de l'époque, d'encourager la libre pensée, le libre arbitre, l'émancipation intellectuelle.

Si nous revenons à notre objet de recherche, il n'y a rien, dans les ouvrages que nous avons retenus, qui nous indiquerait de référence religieuse, en apparence, à travers les titres. En revanche, nous verrons qu'à l'intérieur de certains ouvrages, la religion est plutôt bien ancrée.

4. Une émancipation mais pas pour tout ni pour tous...

La datation 1760-1830 de la Révolution Industrielle, établie par Ashton (1948), nous confirme de nouveau que tout changement de grande ampleur demande du temps et provoque un profond déracinement :

Aux environs des années 1780, les changements qui étaient en cours allaient, en l'espace de deux ou trois générations, transformer l'ancien ordre social et économique préindustriel qui était basé sur le village et la terre. C'était un ordre qui paraissait immuable. Ce sont ces changements qui font de cette période le point tournant dans l'évolution de l'éducation en Angleterre⁹⁴. (Lawson et Silver, 1973, 223)

⁹³ “The inculcation of religious opinions from an early age, opinions for which no evidence of any kind was offered, was the worst of intellectual crimes; as a result of such teaching, people were led habitually to disregard evidence and became, in effect, intellectual slaves.” [Notre traduction].

⁹⁴ “About 1780 changes were taking place which in the space of two or three generations were to transform the ancient, seemingly immutable, pre-industrial social and economic order based on the village and the land. It is these changes that make this period the turning point in the evolution of education in England.” [Notre traduction].

Ainsi, c'est plus d'un siècle après le début de cette révolution que s'est réalisé l'accès à l'éducation gratuite et obligatoire : les priorités sociales n'étaient pas les mêmes. L'instruction, de privilège qu'elle était, va donc, à long terme, devenir un minimum social. Mais, « au début du 19^e siècle, après 50 ans de révolution industrielle, l'éducation s'organisait⁹⁵ » (Gillard, 2018, chap. 5). Et la mise en place d'un système a connu de forts déséquilibres et inégalités, au point que « l'éducation [était] devenue l'une des principales causes de conflit dans [cette] société profondément changeante⁹⁶ » (Lawson et Silver, 1973, 226).

Le manque de solidarité sociale était évident, l'aristocratie faisant preuve de mépris à l'égard des autres classes sociales : « Les aristocrates et leurs porte-parole, bien que prêts à travailler pour une certaine avancée éducative, y voyaient nécessairement un moyen d'habituer le peuple à l'ordre social existant et à la domination de l'aristocratie terrienne plutôt que [...] de consolider le soutien à la classe moyenne⁹⁷ » (Simon, 1974, 134). De même, « dans une société caractérisée par des traditions fortes et un statut et un niveau de vie relativement immuables, la scolarisation des pauvres semblait en général dénuée de pertinence⁹⁸ » (Lawson et Silver, 1973, 227).

Même si « vers [les années] 1860 une proportion suffisamment élevée d'enfants issus de la classe ouvrière était scolarisée⁹⁹ » (Stephens, 1998, 78), cela ne permettait pas d'envisager sereinement une poursuite de la scolarité après le niveau primaire. « Avant le milieu du 19^e siècle, le concept d'études élémentaires et secondaires en tant qu'étapes scolaires successives était sous-développé. En Angleterre [...] il était de coutume de faire la distinction entre l'instruction de la 'classe-moyenne' (pour les plus riches) et l'instruction 'élémentaire' (pour la classe ouvrière)¹⁰⁰ » (*ibid.*, 40). Il faut également comprendre que l'accès à l'instruction de classes sociales vues comme inférieures mettait en péril les privilèges de la classe dominante. En effet, « la possibilité qu'une culture d'alphabétisation s'étende à une grande partie de la

⁹⁵ “By the start of the nineteenth century – after fifty years of industrial revolution- education was becoming organised.” [Notre traduction].

⁹⁶ “Education became one of the main areas of conflict in a profoundly changing society.” [Notre traduction].

⁹⁷ “Aristocrats and their spokesmen, though prepared to work for a measure of educational advance, necessarily saw it as a means of habituating the people to the existing social order and the dominance of the landed aristocracy rather than [...] of consolidating support for the middle class.” [Notre traduction].

⁹⁸ “In a society of strong traditions and relatively unchanging status and standards of life, schooling for the poor had in general appeared irrelevant”. [Notre traduction].

⁹⁹ “By 1860s a sufficiently high proportion of working-class children in Britain were at school.” [Notre traduction].

¹⁰⁰ “Before the mid nineteenth century the concept of elementary and secondary schooling as sequential stages of education was underdeveloped. In England [...] it was usual to distinguish rather between ‘middle class’ schooling (for the better off) and ‘elementary’ schooling (for the working classes).” [Notre traduction].

classe ouvrière et de la classe moyenne inférieure a été perçue par les classes dirigeantes, au 18^e siècle et dans la première moitié du 19^e, comme une menace potentielle pour l'ordre social et politique¹⁰¹ » (Stephens, 1998, 154).

L'avenir était incertain, tant « l'enseignement supérieur [était] devenu un quasi-monopole qui excluait la nouvelle classe ouvrière¹⁰² » (Williams, 1961, 136), et d'ailleurs le système universitaire n'était pas non plus prêt à accueillir ces changements : « Une structure d'enseignement supérieur adaptée à une économie urbaine industrielle en pleine croissance faisait encore défaut en [Angleterre] dans les années 1860¹⁰³ » (Stephens, 1998, 55).

Ce contexte éducatif instable et en tension quasi permanente nous apparaît en réalité comme un terrain fertile à la diversité pédagogique : le manque de stabilité dans ce type de contexte aurait pu révéler des pratiques pédagogiques intéressantes. Mais l'attachement aux traditions (ce qui est valable aussi pour la tradition grammaticale) a freiné ces possibilités.

5. Replacer l'ouvrage dans ce vaste ensemble social, politique et éducatif

Au regard du bouleversement global que connaît la société anglaise au milieu du 18^e siècle, tentons de replacer le manuel de grammaire dans cette société en mouvement, puisque « l'étude, pratique ou théorique, d'une langue, natale ou étrangère, ne peut pas être séparée de l'environnement culturel [et social] qui lui est rattaché¹⁰⁴ » (Kibbee, 1991, 186). Cela va au-delà même de l'environnement culturel, celui-ci étant lui-même influencé par tout un ensemble social et politique. Quelle place le manuel occupe-t-il donc dans cette dynamique complexe ?

La Révolution Industrielle a eu impact évident sur l'économie, mais relativement moindre sur la réorganisation sociale : une grande partie de la population ne profitait pas des retombées positives de cette période, elle n'était que la main d'œuvre grâce à laquelle les plus aisés pouvaient maintenir leur rang social. C'est pourquoi, d'un point de vue technique, cette révolution a été bénéfique à la production d'ouvrages. L'industrialisation « [a répandu et démocratisé] la presse écrite [et les ouvrages] ; le métal ayant succédé au bois comme matériau

¹⁰¹ “The possibility of a literate culture spreading to large proportions of the working and lower middle classes was seen by the ruling classes in the eighteenth century and the first half of the nineteenth as a potential threat to social and political order.” [Notre traduction].

¹⁰² “Higher education became a virtual monopoly, excluding the new working class.” [Notre traduction].

¹⁰³ “A structure of higher education suited to a growing industrial urban economy was still lacking in [England] in the 1860s.” [Notre traduction].

¹⁰⁴ “The study, practical or theoretical, of a language, native or second, cannot be divorced from the cultural context in which that study takes place.” [Notre traduction].

de construction » (Radermacher et Gast, 2001, 13-14) – et un tel changement, matérialisant la durabilité, est synonyme de force.

Le format livre en tant que tel, bien qu'il puisse porter les marques du temps¹⁰⁵, a su se maintenir jusqu'à l'heure actuelle, pour faire « parler » un contenu et donner à un individu la possibilité d'en interpréter le sens. Bien que des ouvrages aient été en circulation bien avant la période de la Révolution Industrielle, on remarque qu'il y a alors de plus en plus de livres disponibles – et, par la même occasion, cela donne la possibilité à des auteurs de se faire connaître. Sur le plan du contenu, si « le développement de la presse écrite rend la lecture accessible à un plus large public » (Gavin, 2004 119), de toute évidence, faire accéder à la presse écrite et aux ouvrages n'implique pas le même rythme de production : produire un ouvrage prend beaucoup plus de temps, et le lectorat visé n'est pas le même.

À première vue, cet outil qu'est le livre de grammaire ne semble pas affecté par la dynamique sociale qui l'entoure. La couverture de l'ouvrage scelle le contenu du manuel, un peu comme un bouclier, ou une sorte de rempart, face à des changements inopinés, imprévisibles, venant bousculer tout un fonctionnement social qui semblait *a priori* convenir à la nation anglaise : les écrits et la pensée de l'auteur sont en quelque sorte protégés par la propre couverture de son écrit. Dans ce chaos social, l'ouvrage représente une certaine forme de stabilité.

Mais si sa forme reste immuable, les contenus sont variables. L'ouvrage a cette capacité de s'inscrire dans des dynamiques qui lui sont à la fois internes et externes. Internes, car la publication d'un ouvrage ne manque jamais de contribuer aux champs dans lesquels il s'inscrit, et de proposer de nouvelles façons de conceptualiser les objets évoqués. Externes, car l'ouvrage dépend d'une certaine façon des conditions qui l'entourent ; ou tout du moins des contextes politiques et sociaux et de l'influence que ces derniers ont pu exercer sur la disponibilité de l'auteur pour réaliser son travail.

Bien que la société de cette époque semble pétrie d'inégalités et de complexités, notamment pour la classe ouvrière qui ne cesse d'aspirer à de meilleures conditions de vie, l'ouvrage apparaît comme un élément fédérateur dans l'espace éducatif.

5.1. Le français : du huis-clos à l'expansion ?

¹⁰⁵ Voir Annexe 23.

Parallèlement à ces modifications sociales, quel a été le parcours de la langue française ? À son propre niveau, et influencé par des facteurs externes, le français a commencé à sortir de son huis-clos. Coffey (2019, 138) résume ce parcours de la manière suivante :

Si, en 1660, la distinction était encore généralement valable entre l'étude formelle de la grammaire pour les langues classiques et l'apprentissage du français et des autres langues vernaculaires à travers des listes de mots et des dialogues, l'expansion de la scolarisation et l'émergence du raisonnement scientifique au cours du long siècle qui a suivi se combinerait pour créer une approche plus formelle, grammaticalement structurée, de l'apprentissage du français¹⁰⁶.

Le français commençait donc à sortir de sa sphère exclusive : seuls les garçons – et une minorité parmi l'élite, insiste Coffey (2019) – étaient scolarisés de la sorte.

Il faut aussi souligner qu'au 17^e siècle le développement de nouvelles méthodes scientifiques va marquer une rupture avec les pratiques héritées du Moyen-Âge. Nous faisons référence aux divers instruments qui ont été élaborés au service de la science, permettant de renforcer et perfectionner la démarche d'observation du monde qui semble être le point d'orgue de ce siècle : il s'agissait d'explorer et comprendre les éléments qui entourent l'Homme. C'est d'ailleurs à cette même époque que Descartes publie *Le Discours de la Méthode*, en quête de vérité par le biais de la science. Cette quête de vérité a eu un impact considérable dans la poursuite de développements scientifiques pouvant être bénéfiques à l'humanité. Ainsi, le 17^e siècle met en lumière cette forte volonté de cultiver à la fois l'universel et la différence, et nous ne pouvons nous empêcher de voir derrière ces deux pôles opposés une incarnation du livre : forme universelle, mais contenus indéfiniment différents. La grammaire revêt ces mêmes opposés : elle est à la fois unique et plurielle.

Étant donné une telle profusion de développements scientifiques et leurs impacts avérés sur la société, il n'est pas étonnant d'en percevoir des retombées sur la production d'ouvrages. Puis, au 18^e siècle, le français a commencé à occuper plus de place sur le terrain éducatif, puisqu'il « était largement enseigné dans les écoles privées destinées à la classe moyenne émergente¹⁰⁷ » (McLelland, 2014, 110). Et ainsi de suite, selon la cyclicité mentionnée plus haut dans ce chapitre, avec de nouveaux ouvrages publiés.

5.2. Le bouclier grammatical

¹⁰⁶ “If, by 1660, the distinction still held generally between the formal study of grammar for the classical languages and learning French and other vernaculars through wordlists and dialogues, the expansion of schooling and the emergence of scientific reasoning over the ensuing long century would combine to create a more formal, grammatically structured, approach to learning French.” [Notre traduction].

¹⁰⁷ “French was widely taught in private schools catering to the emerging middle-class.” [Notre traduction].

Revenons à la question de la grammaire, car il nous importe de voir si la grammaire du français a été « affectée » par le contexte social anglais : d'un point de vue purement linguistique ou terminologique, y a-t-il eu des modifications au cœur même de la grammaire, pour la décrire et l'adapter aux conditions éducatives en évolution ?

La manière de présenter une grammaire, de structurer un ouvrage, a plus ou moins été identique depuis que la codification s'est mise en place, avec toutefois un contenu qui pouvait radicalement changer d'une période à une autre (surtout au moment où est apparue la grammaire scolaire). Mais c'était surtout une affaire entre grammairiens français. Et les grammaires françaises en circulation sur le territoire anglais se nourrissaient de ce qui se disait dans les grammaires « hexagonales » du français, puis c'était à charge des auteurs de sélectionner ce qu'ils souhaitaient voir apparaître ou non dans leur manuel.

Les auteurs peuvent adapter certaines explications, se servir d'exemples propres au contexte social de l'époque, mais l'armature terminologique est restée la même au cours des siècles dans presque toutes les descriptions grammaticales. Pour la période 1750-1880, il y a eu en effet des changements, parfois radicaux, mais qui sont propres au contexte français. À cette époque, en Angleterre, on tentait surtout de comprendre ce qui se passait outre-Manche pour en proposer une description pour anglophones, sans que cela ne dévie de ce qui se disait dans les grammaires alors en circulation en France. Et c'est surtout le cas pour la catégorie grammaticale que nous avons choisi de traiter : bien entendu, la manière de définir un verbe et de structurer un chapitre est individuelle, mais le discours grammatical profond a très peu de chances d'avoir été affecté par les vicissitudes sociales.

Conclusion

Nous avons pu voir dans ce chapitre que les changements sociaux en Angleterre ont été nombreux, mais aussi ambivalents, et on pourrait parler de déséquilibre, tant la Révolution Industrielle n'a profité qu'à une minorité. La société tentait de se redéfinir dans une perpétuelle quête de stabilité : notre intention a été de repenser la place de l'ouvrage de grammaire et la manière dont les nombreux bousculements sociaux, et le déplacement du religieux, auraient pu avoir un impact sur le contenu d'une grammaire. Mais les problématiques sociales étaient bien trop prenantes pour qu'on se préoccupe de la teneur des discours grammaticaux dans les ouvrages. Et d'ailleurs, de ce côté-là, une certaine prudence était de mise.

CHAPITRE 6 : Les acteurs du monde éducatif

C'est la rencontre de plusieurs individus ayant à la fois la volonté de transmettre et l'envie d'apprendre, dans un contexte et un cadre précis, qui fait de l'environnement éducatif ce qu'il est : un environnement générateur de créativité et de réflexion. Dans ce chapitre, il s'agira de faire le lien entre ces principaux acteurs que sont les auteurs d'ouvrages et le public auquel ces ouvrages pouvaient s'adresser.

1. Être auteur

Nous avons vu dans la première partie que les auteurs, pour la plupart des émigrés en Angleterre et des francophones, mais aussi d'autres auteurs anglophones, étaient également enseignants. Du point de vue d'un auteur, le savoir diffusé va toucher un plus grand nombre : des ouvrages qui, dans une grande majorité, étaient destinés à des publics plus ciblés (à certains groupes d'élèves dans des écoles spécifiques) vont devenir des ouvrages s'adressant à une audience plus large. Ces manuels donnent une certaine visibilité à la langue française, qui a changé de statut au cours de l'histoire, visibilité nécessaire pour permettre à cette langue de s'implanter en tant que langue étrangère en Angleterre. « Il ne faut pas oublier que l'auteur [d'un] manuel est un super-énonciateur qui, même s'il subit les contraintes éditoriales [de son époque], a presque tout pouvoir au sein de l'espace scriptural du manuel. Il fabrique des textes, des exercices et même des dialogues » (Auger, 2001, 193). C'est aussi le discours de son ouvrage qui vient établir les conditions d'un dialogue pédagogique entre lui et ses élèves.

Nous nous focalisons principalement sur le rôle de transmission pédagogique de l'auteur, même si être auteur dépasse le cadre pédagogique : être auteur, c'est non seulement être au centre d'un système, au centre du processus de manuélistion¹⁰⁸, mais aussi entrer en relation avec un éditeur. En effet, « l'éditeur a une importance, il est vrai, symbolique pour ne pas dire essentielle aux yeux de l'auteur ; en publiant son œuvre il est celui qui transforme le créateur du texte en écrivain, il est celui qui le fait exister aux yeux du public en homme de lettres » (Bessard-Banquy, 2018, 80) – ou en autorité reconnue dans son domaine.

¹⁰⁸ Nous abordons cette notion en partie 1, chapitre 3.

Enfin, être auteur, c'est aussi savoir prendre des risques au niveau du contenu, bien que le contenu des ouvrages sélectionnés ne semble pas aller dans ce sens.

1.1 Les auteurs de notre corpus

Lorsque nous travaillons en diachronie, il faut accepter, comme nous l'avons évoqué, de faire face à une absence d'information, notamment au sujet des auteurs qui ont enrichi, du fait de leurs publications, l'architecture de la grammaire du français en Angleterre. Le nom des auteurs nous est parfois totalement inconnu (c'est le cas de l'ouvrage anonyme de 1783).

Nous allons répertorier ci-dessous quelques éléments biographiques notables¹⁰⁹ au sujet de certains auteurs de notre corpus. Les dates de naissance et décès ne sont pas toujours disponibles : le cas échéant, nous les ferons apparaître entre parenthèses à côté du nom de l'auteur.

- **Angville, O. C.** : Les premières pages de son ouvrage *A Complete Treatise on French Grammar illustrated by numerous exercises* nous indiquent qu'il est professeur de français (*Professor of French language*).
- **Catty, Lewis** : Premier maître français à l'Académie royale militaire de Woolwich et auteur des *Éléments de grammaire française*.
- **Collis, J. D.** (1816-1879): Il a édité l'ouvrage *A short French grammar for classical schools, with frequent comparison of the latin*. Nous lisons dans sa préface que
les trois premières parties de cet ouvrage (p. 1-74) sont pratiquement une réimpression d'un excellent manuel, publié anonymement en 1849, rédigé par un érudit accompli, maintenant à la tête de nos écoles les plus anciennes et les plus grandes (Le Révérend Dr. Jacob de *Christ's Hospital*). Après l'avoir longtemps utilisé et testé sa grande utilité, j'ai entrepris de le rééditer. Je l'ai réécrit à de nombreux endroits et j'y ai fait des ajouts considérables, ce qui, je l'espère, le rendra encore plus utile qu'il ne l'était auparavant pour la classe particulière à laquelle il est destiné¹¹⁰.

¹⁰⁹ Les informations proviennent, comme nous en avons fait part dans la première partie, directement du dictionnaire biographique national : <https://www.oxforddnb.com/>. Certaines informations étaient également disponibles sur le site des archives nationales, notamment pour les dates de naissance et décès : <https://www.nationalarchives.gov.uk/>. Certains détails sont extraits des premières pages des manuels. Les informations à propos des auteurs ont été incluses, traduites, dans le corps du texte.

¹¹⁰ "The first three Parts of this work (p. 1 to 74) are virtually a reprint of an excellent Manual, published anonymously in 1849, drawn up by an accomplished scholar, now at the head of one of our oldest and largest schools (The Rev. Dr. Jacob, of Christ's Hospital). Having long used it in my own school, and tested its great utility, I have undertaken to re-edit it. I have in many places re-written it, and made considerable additions, which will, I trust, render it still more useful than it was before to the particular class for whom it is intended." [Notre traduction].

Il semblerait qu'il s'agisse en réalité de l'ouvrage de George Andrew Jacob, que Collis s'est approprié : le titre ne fait pas référence au Rév. Dr. Jacob. D'après leurs titres (Rev.), nous comprenons que ce sont des membres du clergé.

- **George de La Voye, Marin** : Membre de la Société grammaticale de Paris, et professeur de littérature française pendant vingt ans au collège honorable de la Compagnie des Indes Orientales Addiscombe.
- **Godde de Liancourt, Caliste Auguste de** : Professeur de langues comparées (*Professor of compared languages*).
- **Kärcher, Theodore** : Maître de français à l'Académie royale militaire de Woolwich et examinateur à l'université de Londres (*French Master in the Royal Military Academy of Woolwich ; examiner in the University of London*).
- **Labutte, René** (1711 ou 1712-1790) : En ouvrant son livre *A French grammar. To which is prefixed, an analysis relating to that subject*, nous apprenons qu'il enseignait à l'université de Cambridge (*Teacher of French in the University of Cambridge*).
- **Palairt, John** (1697-1774)¹¹¹ : Nous apprenons qu'il avait été précepteur du jeune prince d'Orange, Guillaume IV (1711-1751), aux Pays-Bas. Puis, à partir des années 1730, il fut précepteur de trois des enfants de George II : William Augustus, duc de Cumberland, Mary et Louise. Enfin, il a écrit le premier d'une série d'ouvrages éducatifs, *Nouvelle méthode pour apprendre à bien lire et à bien orthographier*, en 1721. Ce livre a atteint sa douzième édition en 1755 et a continué à être réimprimé jusqu'au milieu du 19^e siècle. Palairt le fit suivre en 1731 d'un court traité en français et en anglais sur les arts et les sciences, et d'une grammaire française qu'il écrivit pour le prince d'Orange. Ces deux ouvrages ont connu de nombreuses éditions.
- **Pinnock, William** (*bapt.* 1782-1843)¹¹² : Il était connu en tant qu'éditeur et compilateur d'ouvrages pédagogiques. Après une période en tant que maître d'école, Pinnock est devenu libraire à Alton. Avec son associé Samuel Maunder, il a commencé à publier une série de courts manuels catéchistiques très réussis. Ces courts manuels sont construits sous forme de questions et réponses et vendus sous le nom de Pinnock. Toutefois, il n'y a aucune

¹¹¹ D'après la notice de Goodwin, Gordon: [Palairt, John \(1697–1774\), tutor and educational writer | Oxford Dictionary of National Biography \(oxforddnb.com\)](#) [Consulté le 18.08.23].

¹¹² D'après la notice d'Issit, John: [Pinnock, William \(bap. 1782, d. 1843\), publisher and compiler of educational works Church of England clergyman and writer | Oxford Dictionary of National Biography \(oxforddnb.com\)](#) [consulté le 18.08.2023].

information sur la part de travail qu'il a faite lui-même, ou sur ce qui lui est parvenu à travers les réseaux d'éditeurs, d'écrivains et d'enseignants dans la région de Londres.

Cela confirme la tendance que nous avons repérée et évoquée plus haut dans ce travail : une grande proportion d'ouvrages a été produite, ou éditée, par des auteurs qui proviennent d'un environnement éducatif. Un auteur est aussi très influencé par le milieu d'où il vient, et cette relation avec son environnement professionnel va exercer une influence sur ses écrits.

2. L'auteur et son œuvre

2.1. Une question de mise en scène

Le contenu des ouvrages nous en dit beaucoup sur l'auteur et son attitude face à la langue. L'ouvrage, bien qu'il y soit principalement question de matière grammaticale, ressemble à une pièce de théâtre où, à partir du chaos des règles et des normes, s'est structuré un ordre, s'est dégagée une pensée. Avant de regarder cette pièce, il y a la préface, qui serait le monologue. C'est un espace qui révèle beaucoup d'informations sur l'auteur, on en apprend un peu plus sur son profil. Coffey nous livre les observations suivantes :

La préface est la section dans laquelle les auteurs vantent aux lecteurs leurs références, et celles-ci, contenant des informations autobiographiques, sont de nature particulièrement personnelle dans les grammaires antérieures ; les auteurs y laissaient souvent leur adresse à Londres pour être contactés. Les auteurs ont de moins en moins laissé leur empreinte personnelle dans les grammaires ultérieures¹¹³. (2019, 150)

Si les préfaces sont ainsi devenues moins personnelles avec le temps, c'est qu'avec l'amélioration de l'imprimerie naissait sans doute le besoin de produire plus vite, laissant apparaître le spectre d'une sorte de distance qui s'établirait entre l'auteur et son travail. Les auteurs ont moins le temps de se mettre en scène et se détachent de leur ouvrage. Le parallèle avec la Révolution Industrielle est assez éloquent : cette révolution, qui a poussé une grande partie de la population à l'exode et qui l'a déracinée de sa terre, l'a forcée à reconstruire son identité.

Une autre forme de mise en scène apparaît : la préface devient, par exemple, le lieu où peut se discuter la question de la propriété intellectuelle. Revenons par exemple aux éléments

¹¹³ "The Preface is the section in which authors vaunt their credentials to readers, and these are of a particularly personal nature in the earlier grammars, where authors often leave their address in London to be contacted and would present autobiographical information. The authors became less personally present in the later grammars." [Notre traduction].

de la préface de l'ouvrage édité par le Révérend Collis (1857) : nous nous demandons qui est réellement l'auteur, quelle proportion de l'ouvrage est la sienne, laquelle appartient à son collègue.

La préface est aussi l'endroit où l'auteur livre les objectifs de son ouvrage : qu'il s'agisse, pour Palaraiet (1786), d'« un recueil des principales règles qu'il faut observer pour parler purement la langue », ou de quelques conseils pour apprendre à parler le français de manière familière, tels que détaillés par Telling (1880), la préface est le lieu de l'observation par excellence.

Elle est encore le lieu où l'auteur se confie sur ses difficultés, indépendamment de la langue traitée. Par exemple, l'auteur d'une grammaire anglaise précise qu'« écrire une grammaire pour n'importe quelle langue, spécialement pour une langue vivante, qui est sujette à une variation perpétuelle, est sans aucun doute une des tâches les plus ardues¹¹⁴ » (Bayly, 1772, 5). Plus d'un siècle plus tard, Charles Heron Wall (1878) fait part du même sentiment dans la préface de son ouvrage, en ces termes : « Ce présent travail est le résultat de douze ans de labeur plus ou moins continu. Le problème que je me suis fixé était de produire une grammaire de la langue française qui contiendrait les derniers résultats de la Philologie et qui serait en même temps parfaitement pratique¹¹⁵ » (p. xi). Cette préface est suivie de toute une structure et nomenclature qui est le miroir de la pensée (pédagogique, scientifique) de l'auteur. Dans cet espace de l'ouvrage, la remarque de Charles Heron Wall ci-dessus semble plutôt éloquente : il ne s'agit pas de fragilité au sens psychologique, mais bien d'une fragilité de l'ouvrage face au changement fréquent dans la grammaire. Cela n'était pas forcément le cas au siècle précédent, où les auteurs étaient certains de leur position d'autorité vis-à-vis de l'ouvrage qu'ils rédigeaient (comme, par exemple, dans les règles que dicte Palairiet pour parler purement la langue).

La préface est enfin le lieu où l'auteur dessine, avec ses propres mots ou ceux d'un autre, sa manière de concevoir l'objet grammatical, de le présenter selon une structure qui lui semble la plus appropriée pour diffuser son savoir.

¹¹⁴ “To write a grammar for any language, especially a living, which is subject to continual variation, is undoubtedly a most arduous undertaking.” [Notre traduction].

¹¹⁵ “The present work is the result of twelve years' more or less continuous labour. The problem I set myself was to produce a Grammar of the French language, which should contain the latest results of Philology, and which should at the same time be perfectly practical.” [Notre traduction].

2.2. Les choix à opérer

Ayant pour objectif la rédaction d'un ouvrage, tout auteur doit s'interroger sur ce qui le motive et ainsi se poser les questions suivantes : « Comment écrire une grammaire du français [...] ? Quels sont les choix à faire ? Quelle méthodologie adopter ? Quel objectif se fixer ? Avec quel lectorat pressenti ? » (Arnavielle et Siouffi, 2012, 3). Puis interviennent d'autres formes d'interrogation. En effet, « on peut s'interroger sur ce qui est effectivement en jeu dans les différentes didactiques. L'enseignement d'une langue, quelle que soit la perspective [...] pose d'emblée le problème de la sélection des formes sur lesquelles repose le savoir transmis : il ne peut s'agir de la langue dans toute l'étendue de son hétérogénéité et de sa dynamique » (Cadet et Guerin, 2012, 4). Mais, comme cela a déjà été mentionné, c'est un point de vue parmi tant d'autres sur le fonctionnement de la langue. Les choix à opérer ont comme arrière-plan le public à qui s'adresseraient les manuels, même si rien dans les ouvrages ne nous indique ce qu'étaient les attentes du public, hormis l'envie de maîtriser la langue.

Dans leur majorité, les grammaires sont rédigées en une suite de « phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication » (Guespin, 1971, 10). On les voit bien dans les ouvrages, ces « blancs », ces espaces qui sont aussi des espaces de réflexion qui sembleraient s'être imposés par dépit dans les grammaires. Cela est sans doute dû aux conditions dans lesquelles étaient « fabriqués » les livres et aux situations où ils étaient utilisés. Il y a sans doute eu des contraintes éditoriales en amont. Une fois ces contraintes passées, le paysage discursif est plus accessible. On reconnaît un discours en ce qu'il est « un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation » (Adam, 1990, 23). La notion d'acte nous interpelle, car l'ouvrage va à son tour nourrir un autre discours, celui de la salle de classe : l'auteur va « mobilise[r] la langue pour son compte » (Benveniste, 1974, 80) et dans le but de communiquer une connaissance spécifique. Ces « savoir-utiliser » la langue étaient initialement des « outils[s] imprimé[s], intentionnellement structuré[s] pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'améliorer l'efficacité » (Gérard et Roegiers, 2009, 46), mais ils révèlent en filigrane l'importance de l'oralité. Les choix que l'auteur opère doivent aussi servir ceux d'un enseignant.

Les titres des ouvrages nous paraissent éloquents, dans la mesure où ils nous donnent une idée de l'acte discursif qui va être proposé à la lecture et à l'enseignement. À ce propos, Foucault précisait que « la grammaire est définie par le titre de [son] ouvrage » (1967, 8). Nous

pouvons citer quelques titres tirés de notre corpus primaire et qui illustrent notre propos ci-dessus : *Inductive French Grammar in Twenty lessons* de Liancourt (1860), *French practical course* de Dagobert (1859), *Rapid French* de Chevalier (1800), ou encore *Pictorial French Grammar for the use of children* de Marin de la Voye (1868). Le titre incarne une sorte de pouvoir : chaque mot choisi a son importance, chacun attise la curiosité des lecteurs. Ainsi, ce premier contact que les apprenants, les enseignants, voire le public de façon générale, ont avec un ouvrage façonne une image, reflète l'idée de ce qu'est apprendre le français. Un peu comme si les quelques mots du titre étaient un miroir fait de lettres ; un miroir face auquel se trouve le contenu de l'ouvrage. Toutefois, la puissance du titre dissimule une sorte de fragilité. En effet, le discours d'un auteur est inévitablement soumis au regard du public, au regard d'un autre auteur, aux critiques, qui peuvent imposer aux récepteurs une façon de voir l'ouvrage différente de celle initialement prévue par l'auteur.

Les choix qu'un auteur doit effectuer répondent aussi à une sorte de bataille sur le terrain des idées. Chaque auteur veut contribuer à l'expansion du français sur le territoire, et ce que l'on pouvait percevoir comme des « rivalités » va laisser progressivement la place à la complémentarité. Il faut donc reconnaître qu'il n'est pas systématiquement question de rivalité entre grammairiens, quel que soit l'espace géographique. Ces quelques remarques du grammairien De Wailly dans la préface de son ouvrage sont éclairantes :

J'ai souvent mis en deux pages ce qui en contient plus de vingt dans les différents Auteurs qui m'ont servi de guides. Il m'arrive quelque fois de combattre les sentiments de ces hommes célèbres et des autres Grammairiens qui m'ont précédé ; je ne prétends point par-là donner la moindre atteinte à la réputation qu'ils se sont justement acquise ; je les reconnais pour mes Maitres, et si mon ouvrage continue d'être bien accueilli du public ce sera dans doute surtout à cause des remarques que j'ai puisées dans leurs livres ; mais je n'ai pas dû les suivre sans examen : quand je ne suis pas de leur sentiment, j'expose sans prétention les raisons que j'ai de ne le pas adopter¹¹⁶. (1772, xix)

Cela confirme aussi la dimension de complémentarité qui nous semble importante dans le domaine de la grammaire.

Observer la manière dont l'enseignement du verbe apparaît dans les grammaires de notre périodisation 1750-1880 (ou en réalité de toute autre périodisation) met indirectement en valeur les attitudes des auteurs face à l'enseignement de ce point grammatical en particulier, mais également leur positionnement pédagogique (notamment à travers leur propre utilisation du verbe). Qu'est-ce que l'auteur dit, ne dit pas, ou sous-entend ?

¹¹⁶ Voir Annexe 28 pour l'extrait original de ce passage. Nous avons volontairement reproduit la citation en utilisant l'orthographe de l'époque.

Il convient aussi de mentionner qu'il « est implicitement entendu qu'un [enseignant] sera là [au cours d'une séance] et servira de *médiateur* entre le manuel et l'apprenant : c'est le fondement d'un contrat didactique comportant deux sujets en interaction, à propos d'un objet : la grammaire » (Salins, 2001, 24). De ce fait, l'ouvrage est donc un outil incomplet, dont le contenu sera perpétuellement adapté selon chaque situation de cours.

3. Qui étaient ceux qui apprenaient le français ?

Le système éducatif de l'époque était un système à deux vitesses, déjà bien établi, et, pour apprendre le français, certaines conditions, linguistiques entre autres, étaient requises. Par exemple, au cours de la période des Tudors, « l'étude du français était souvent entreprise par des personnes qui étudiaient ou avaient aussi étudié le latin, et, comme le latin, n'était généralement accessible qu'à l'élite et aux riches¹¹⁷ » (Conway, 2014, 3) – et nous avons vu que le latin était encore bien enseigné. En outre, comme nous l'avons vu, accéder à une éducation était un privilège : l'enseignement du français se faisait le plus souvent dans des cadres restreints, avec des effectifs très réduits. Ceux qui apprenaient le français, en plus d'avoir un avantage socio-économique, disposaient donc de conditions d'apprentissage très propices.

3.1. Les enfants

L'enfance est, par excellence, la tranche d'âge à laquelle s'adresse l'éducation. Nous avons précédemment indiqué que l'éducation était principalement une affaire de garçons. On pourrait supposer que cette façon de procéder en matière éducative serait aussi ancienne que les débuts de l'humanité. Apprendre était une façon de se distinguer, mais, pour les raisons sociales que nous avons déjà détaillées, tous n'avaient pas accès à l'éducation, alors que c'est une étape cruciale dans le développement de l'enfant : c'était en effet un privilège social, mais cela reste un privilège intellectuel sans égal. Il est intéressant de voir que dans l'apprentissage, surtout au début, « le stade de la fascination est généralement reconnaissable dans les enseignements à l'école primaire. De plus en plus, [...] l'acquisition de nouvelles compétences à l'écrit et dans la lecture revêt cette qualité de l'aventure, de la découverte, de la 'première

¹¹⁷ “The study of French was often undertaken by people who were also studying or had previously studied Latin, and, like Latin, was generally only affordable to the elite and well-to-do.” [Notre traduction].

appréhension'. La langue est présentée comme un moyen d'exercer un pouvoir sur le vécu¹¹⁸ » (Mittins, 1964, 88). Chacune de ces étapes est unique. Or, une grande partie des enfants a été écartée de ce qui lui aurait été bénéfique. Et ce n'est qu'à partir des années 1830 que le gouvernement commença à prendre des mesures afin de restreindre l'emploi des enfants dans les usines. En effet, « en 1833, une nouvelle loi fut promulguée qui limitait l'emploi des enfants dans les usines et, la même année, la Chambre des communes approuva une subvention de 20 000 £ à deux organismes bénévoles. C'était la toute première fois que le gouvernement aidait les écoles¹¹⁹ ». Cette loi garantissait au minimum une scolarisation des enfants à mi-temps, et le nouvel espoir d'un avenir.

Nous constatons ainsi l'importance, l'aspect transcendantal, de l'expérience et la manière dont cette dernière oriente et façonne les attitudes, les comportements relatifs à l'apprentissage, l'enfance étant la meilleure période pour mettre en place ces mécanismes. À ce moment-là, du fait d'un contact précoce, l'enfant développe une relation à la langue étrangère plus profonde et significative. Or, c'est la norme en vigueur qui va guider les apprentissages et pour laquelle il nous faut « distinguer la nécessité grammaticale qui implique que locuteur n'a pas le choix de la forme s'il consent à suivre l'usage en vigueur, de la possibilité stylistique lui permettant de choisir entre deux ou plusieurs constructions¹²⁰ » (Potter, 1957, 108). Si cela semble quelque peu réducteur, il n'empêche que la relation établie plus précocement avec la langue permet de développer cette sensibilité stylistique.

3.2. Les femmes, les jeunes filles

S'interroger sur les récepteurs de la diffusion du français, c'est aussi s'interroger sur la place qu'avaient les filles, les femmes, dans cet environnement. Avaient-elles la possibilité d'apprendre le français, et dans quel cadre cela se faisait-il ? Pour notre chronologie, lorsque nous parlons d'éducation, il est principalement question d'éducation pour les garçons,

¹¹⁸ “The stage of romance is commonly recognizable in primary school practice. Increasingly, [...] the acquisition of the new skills of writing and reading has the quality of adventure, of discovery, of ‘first apprehension’. Language is presented as a means of extending power over experience.” [Notre traduction].

¹¹⁹ “In 1833 new legislation was enacted which restricted the employment of children in factories, and in the same year the House of Commons approved a grant of £20,000 to the two voluntary bodies. It was the very first occasion on which government assistance to schools was given” : [Elementary education in the 19th century - UK Parliament](#) [Notre traduction]. [Consulté le 18.07.23].

¹²⁰ “It is important to distinguish grammatical necessity, which implies that the speaker has no choice of form if he consents to follow accepted usage, from stylistic possibility, which allows him to choose between two or more given constructions.” [Notre traduction].

« l'histoire des femmes [présentant] un défi à la périodisation de l'histoire traditionnelle¹²¹ » (Lerner, 1975, 10) : « Il sera toujours difficile d'évaluer la proportion de la population féminine en Angleterre ayant reçu une éducation avant l'introduction de la scolarité obligatoire : encore plus que les hommes, les femmes étaient exclues des institutions chargées d'établir des recensements¹²² » (O'Day, 1982, 193). Fait intéressant, « entre 1580 et 1700 les femmes semblaient constituer le groupe le plus illettré de la société, quelle que soit leur classe sociale, lorsqu'on prend en compte la capacité à écrire ». Toutefois, « l'illettrisme féminin a été réduit dans le pays entre 1600 et 1800 et [...] le différentiel dans le taux d'alphabétisation entre les hommes et les femmes diminuait¹²³ » (O'Day, 1982, 190). Stephens confirme également cela : « Au 18^e siècle, il est probable que, dans chaque type de communauté en [Angleterre], beaucoup plus d'hommes que de femmes savaient lire et écrire¹²⁴ » (1998, 35). De plus, « en Angleterre une plus petite proportion de filles que de garçons âgés de 5 à 14 ans était scolarisée dans chaque comté en 1851¹²⁵ » (*ibid.*, 38). On a donc l'impression que l'environnement socio-économique des filles les condamnait *de facto* à une certaine mise à l'écart de la sphère éducative. À ce propos, « dans les zones où il y avait une forte main d'œuvre féminine dans l'industrie, comme dans les quartiers où se trouvaient des usines de textile et où l'industrie artisanale prospérait, les filles allaient à l'école de façon plus irrégulière que les garçons et quittaient le système scolaire à un jeune âge¹²⁶ » (*ibid.*). Si bien qu'il ne semblait pas y avoir de continuité dans ce genre de scolarité. Dans ce climat instable, il serait en effet délicat de mettre en place un programme d'apprentissage sans que ce dernier ne subisse à son tour des obstacles dus aux changements en cours.

Nous savons toutefois que « les filles de bonnes familles [fréquentaient] [...] les écoles privées pour jeunes filles [...] [où] on [enseignait] [...] [les] disciplines jugées nécessaires aux futures épouses et mères » (Caravolas, 2000, 5). Parmi ces disciplines, les femmes, selon leur rang social, avaient bien entendu la possibilité d'apprendre une langue étrangère, dont le

¹²¹ "Women's history presents a challenge to the periodization of traditional history." [Notre traduction].

¹²² "It will always be difficult to assess what proportion of the female population of England received an education before the introduction of compulsory education: even more than males, women were excluded from those institutions which produced records." [Notre traduction].

¹²³ "Between 1580 and 1700 women appear to have been the most illiterate group in society, irrespective of class, when the ability to write is counted [...] female illiteracy was being reduced over the country as a whole between 1600 and 1800 and [...] the differential between male and female literacy rates was falling." [Notre traduction].

¹²⁴ "In the eighteenth century it is probable that in every kind of community in Britain far more men than women could read and write." [Notre traduction].

¹²⁵ "In England a smaller proportion of girls than boys aged 5-14 attended school in every county in 1851." [Notre traduction].

¹²⁶ "In areas of heavy female industrial employment, like the textile factory districts and where cottage industry flourished, girls attended school more irregularly than boys and left at an early age." [Notre traduction].

français. Il est d'ailleurs intéressant de voir que l'apprentissage de cette langue, selon que l'on était une fille ou un garçon, était rattaché à des objectifs différents. À ce propos, dans l'un des ouvrages de notre corpus, nous trouvons une dédicace à « Elisabeth » au début du manuscrit¹²⁷, et nous savons également que la première grammaire du français « a été écrite pour enseigner le français à la princesse d'Angleterre, dont Palsgrave était le précepteur » (Gary-Prieur, 1985, 10).

Bien que cela n'ait pas de lien direct avec notre propre périodisation, nous voyons clairement que, pour ne citer qu'un exemple, les auteurs des ouvrages étaient principalement des hommes. Nous avons retenu un ouvrage rédigé par une femme, Anne Lindley (*A preparatory French grammar with copious exercises*), datant de 1810. Nous n'excluons pas la possibilité de retrouver d'autres ouvrages rédigés par des femmes, mais, compte tenu des divers facteurs sociaux soulignés dans les chapitres précédents, la quantité sera moins importante. Cela peut éventuellement s'expliquer par le fait que les « femmes, mais également les hommes, sont endoctrinés dans un système de valeurs défini par les hommes et gèrent leurs vies selon ce système de valeurs¹²⁸ » (O'Day, 1982, 6).

Cependant, il faut reconnaître que tout cela va progressivement changer pour permettre à tous les enfants de poursuivre une scolarité moins perturbée.

Conclusion

Dans ce court chapitre, nous avons entrepris de faire le point sur les acteurs du monde éducatif. Nous avons pu voir que l'homogénéité apparente de ce monde se construit à partir d'une hétérogénéité de personnes et de personnalités, mais aussi de contexte, bien que ce dernier subisse de plein fouet la Révolution Industrielle. Nous avons aussi constaté que, du côté des auteurs, existait une diversité qui aurait pu enrichir les pratiques pédagogiques, tant les profils peuvent se distinguer du fait de leur expérience. Mais cette diversité rencontrait l'obstacle de la doctrine grammaticale de l'époque et des contraintes socio-économiques, qui limitaient les auteurs (enseignants) dans leur fonction, car l'éducation était, contrairement aux ouvrages, un espace fermé.

¹²⁷ Voir Annexe 37.

¹²⁸ "Women like men, are indoctrinated in a male-defined value system and conduct their lives accordingly." [Notre traduction].

CHAPITRE 7 : Apprentissage de la langue

Après avoir évoqué les éléments macrosociaux et microsociaux, nous allons nous orienter, dans ce chapitre, vers la question de la langue. Nous souhaitons évaluer la manière dont un ensemble linguistique complexe, c'est-à-dire constitué par la question grammaticale, le latin et les langues de rédaction des ouvrages, converge vers un même objectif d'apprentissage.

Nous savons que la grammaire était le medium par lequel s'enseignait la langue, et on peut toujours supposer qu'il y a eu des approches qui déviaient de cette doctrine pédagogique : dans une démarche archéologique, on peut toujours découvrir de l'innovation pédagogique là où ne s'y attendrait pas – en quelque sorte un élément « [à rechercher] comme s'il était indéfiniment caché. [Toutefois] rien n'est caché dans le langage. Mais ce qui est montré passe à travers le voir » (Meschonnic, 1982, 72). C'est ainsi que nous tenterons succinctement de mettre en lumière les différentes articulations qui nous permettent de voir l'apprentissage tel qu'il était.

1. Donner un pouvoir au français

Indépendamment de l'attention et du traitement qu'on lui accorde dans les pratiques d'enseignement et apprentissage, il faut reconnaître que la grammaire demeure au centre de l'activité langagière et, par prolongement, de l'apprentissage de la langue : nous avons évoqué ces aspects dans le chapitre 2. Bien qu'à l'heure actuelle la question de la grammaire scolaire fasse l'objet de contestations au profit de différentes approches, elle est demeurée la principale méthode pendant de nombreux siècles, avec des conséquences bien perceptibles dans les pratiques actuelles de l'enseignement du français langue étrangère.

La manière d'aborder la grammaire n'a que très peu changé, deux siècles après l'ouvrage reconnu comme la première grammaire du français, publiée en Angleterre. Bien que le français ait supplanté le latin, une autre de nos hypothèses était qu'il y aurait de moins en moins d'influence du latin et que l'augmentation de la production d'ouvrages mettrait un terme à « l'omniprésence » du latin et de son influence. L'ouvrage de Palsgrave a ouvert la voie à une sorte d'émancipation linguistique en proposant une grammaire, mais, pour des raisons d'héritage linguistique, le latin s'est greffé sur les discours grammaticaux.

Comme nous l'avons vu, bien que les ouvrages ne soient pas étiquetés « grammaire », le français est une langue qui a eu très tôt besoin d'un cadre. Cette nécessité daterait de l'an 842, correspondant à « l'acte de naissance » du français. En effet, « les Serments de Strasbourg sont considérés comme l'acte de naissance du français, ou, pour le moins comme témoignage de l'existence d'un protofrançais. Cet acte était inconcevable sans le partage de l'empire carolingien qui fut convenu en 842 » (Chaurand, 1999, 29). À cette époque, le latin était encore très présent et cohabitait avec les langues parlées sur le territoire. La primauté du latin n'empêche pas les grammairiens de tout bord de s'interroger sur le fonctionnement de la langue. Cependant, l'objet de leurs réflexions et les objectifs différaient grandement, car les outils et l'appareil théorique n'étaient pas aussi élaborés. En effet, Buridant (2003, 69) insiste sur la dimension suivante :

Même si certaines divergences entre la grammaire latine et celle du français sont correctement perçues et identifiées, les grammairiens anglais du Moyen Âge ne disposent encore d'aucun outil notionnel et terminologique qui leur aurait permis d'explicitier des problèmes comme l'ordre des mots ou l'emploi des temps et des modes en français. Même dans la mesure où une réflexion syntaxique au sujet du latin existe déjà au Moyen Âge, le transfert et l'application concrète de ces notions à la langue vivante ne semble pas avoir eu lieu.

Ce transfert va ainsi prendre plusieurs siècles pour aboutir à des réflexions plus élaborées sur la grammaire, qui va ensuite devenir l'instrument indispensable à l'enseignement du français, que nous connaissons actuellement. Dans le chapitre 6, nous avons constaté que plusieurs raisons pouvaient sous-tendre à l'élaboration d'une grammaire : il y avait certes des choix à une échelle plus restreinte qu'il fallait prendre, mais dans l'ampleur de l'évolution qu'a connue la langue française, « les motivations pour écrire une grammaire sont multiples [et plus vastes] » (Kibbee, 2003). Kibbee fait état d'autres raisons qui motivaient l'élaboration d'une grammaire :

1. Fixer la langue
2. Établir les correspondances entre le latin et le français
3. Établir les correspondances entre le français et une langue vivante

L'objectif de fixer la langue était plus important, du fait de l'impact que cela aura sur les discours grammaticaux subséquents. Il y a toujours ce besoin de stabilité, cela n'a jamais vraiment disparu, et cette forte volonté était déjà évoquée dans l'essai de Geoffroy Tory¹²⁹, *Le Champ Fleury*. Il voulait « encourager ses contemporains à produire une grammaire française,

¹²⁹ Geoffroy Tory était un humaniste et l'imprimeur de François 1^{er}.

à doter la langue du royaume de cadres et de structures qui lui permettront de donner toute la mesure de son excellence » (Cordier, 2006, 23). Cette obstination à défendre et illustrer la langue française s'est perpétuée : sur son propre territoire, la langue était en concurrence avec d'autres langues/dialectes/patois déjà bien établis sur le territoire français.

En voulant unifier autour d'une langue et en codifiant celle-ci, il s'agissait en réalité pour les classes dirigeantes de s'imposer et d'imposer une façon de parler. Cet exemple d'unification peut dissimuler une division et mener à une sorte de discrimination, dans la mesure où ceux qui ne parlaient pas bien le français étaient exclus. Cela renvoie à l'époque grecque et romaine où seul le bien parler était hautement considéré, et cela se constate dans la société de l'Angleterre victorienne, où le bien parler anglais n'était pas très répandu. Au lieu d'unifier, la langue peut donc diviser.

Cette tension n'a de limite que son propre territoire et elle disparaît lorsque la langue entre dans un autre territoire. Ainsi, apprendre le français en dehors de son propre territoire permettrait d'effacer cette problématique – encore faut-il lui donner l'espace pour incarner cette fonction. Mais les problématiques sociales de l'époque n'ont pas permis au français, ni non plus aux autres langues, de devenir un outil éducatif fédérateur, le français étant d'ailleurs lui aussi en proie à ses propres luttes linguistiques, sur son propre territoire. Même si « le 16^e siècle a marqué un tournant important dans l'enseignement du français » (Kibbee, 1989, 18), il a été lui aussi suivi de conflits, mais ces conflits n'ont pas empêché le français de se développer en Angleterre.

2. Le latin : *lingua non grata*

La langue latine, qui devenait peu à peu une *lingua non grata* puisqu'elle commençait à perdre son statut et sa place en tant que langue apprise, orientait l'apprentissage du français. Dans les débuts de l'enseignement du français, cette langue était langue de la transmission, puisque « l'enseignement de la lecture et des règles élémentaires [du français] se [faisait] à partir du latin » (Fragonard & Kotler, 1994, 15). En effet, « la question de la supériorité du latin et de la pauvreté de la langue vulgaire reste encore très discutée durant le XVI^e siècle [...] [d'ailleurs] la langue française manque de certaines structures [...] [au point qu']il faut restituer son état primitif, c'est-à-dire la calquer sur le latin » (Machonis, 2005, 73). On retrouve une situation où le français est redevable au latin : il y a une sorte de dette grammaticale entre ces deux langues.

Nous posons ainsi la question suivante : peut-on parler d'une révolution pédagogique au sujet du latin et du rôle que cette langue jouait dans les enseignements du français langue étrangère après 1750 ? Le siècle des Lumières a non seulement apporté une nouvelle façon de concevoir le monde et la relation de l'Homme à ce monde, mais il a aussi été propice à l'élargissement de la pensée sur la langue. Ainsi, d'autres manières de percevoir la langue « prennent leur essor, comme la phonétique, la prosodie, la rhétorique, la lexicographie et la sémantique » (Chervel, 1977, 84). D'autres facteurs peuvent aussi venir expliquer ce changement de paradigme : au-delà de la nécessité ou de l'envie d'apprendre une nouvelle langue étrangère, il faut replacer la question de la démographie et de l'évolution de la société, car « la langue est liée à [l'] histoire [...]. Son environnement et la société à laquelle [elle] appartient sont déterminants » (Chaurand, 1999, 9) – le futur d'une langue ne se faisant pas sans son passé.

Il faut également rappeler que le latin était la langue de la religion. Le siècle des Lumières a enclenché une nouvelle façon de concevoir la relation de l'Homme au divin et cela a eu pour conséquence une modification du rapport avec cette langue et ce qu'elle représentait dans cette relation. Certes, le latin n'a jamais réellement cessé d'être enseigné, et il continue de dominer le français, en filigrane. Il ne s'agit pas « d'oublier Rome, mais de désolidariser le temps 'français' du temps 'romain' tout en captant quelque chose de sa perpétuité » (Merlin-Kajman, 2011, 93) – notamment au niveau grammatical. En oubliant Rome, donc le latin, on se détache de la religion.

Cela nous montre que le latin oscille entre deux impératifs. L'un est linguistique, et nous le voyons dans les extraits de notre corpus, où les auteurs dépendent en grande partie de la terminologie latine. L'autre impératif est historique, dans la mesure où il faut voir le français enseigné comme le fruit d'un processus évolutif susceptible de changer. Le latin reste proche, car la manière dont la grammaire est abordée, dont les ouvrages de grammaire sont structurés, témoigne de cet héritage de la langue latine et, en ce sens, on ne peut qualifier le latin de *lingua non grata* : elle a contribué à la mise en place de l'appareil terminologique dont nous nous servons encore à l'heure actuelle. Le latin fait partie de l'histoire, et dès le 16^e siècle, « le latin était remis dans sa perspective historique » (Cohen, 1987, 163). Les ouvrages de grammaire captent et perpétuent donc ce lien historique qui unit le français au latin. Il faut cependant reconnaître que « depuis longtemps les programmes, dans leur inspiration, dans leur contenu théorique ou pratique, sont, pour l'essentiel, définis dans des auteurs tels que Quintilien » (Charpin, 1980, 25). Mais, en même temps, « la grammaire française est la science de la langue

française et non le placage sur le français de la grammaire du latin » (Chervel, 1977, 84). Les ouvrages sont les ultimes témoins d'une sorte de compromis dans un divorce linguistique qui ne sera jamais prononcé.

Comment cela se manifeste-t-il dans les ouvrages ? Le chapitre 10 révélera un emploi terminologique ambivalent, que nous expliciterons.

2.1. Empreinte terminologique

Il est presque inconcevable de décrire la grammaire sans *a priori*. Ainsi, lorsque nous nous intéressons au verbe avec l'œil critique du 21^e siècle, nous nous demandons comment il a fait l'objet de changements de perspective. Ce que nous appelons un verbe à l'heure actuelle était-il défini de la même façon les siècles précédents ? Était-il vu comme un verbe ?

Les principaux aspects qui demeurent immuables sont la graphie et la morphologie, ces diverses contraintes auxquelles le verbe est soumis. Que cela ait été arbitraire ou non, nous constatons que « malgré la pensée du Moyen Âge, malgré les bouleversements fondamentaux subis par la théorie entre 1500 et 1800, les [ouvrages] de grammaire [...] offrent avec leurs homologues antiques d'étranges similitudes ; on y retrouve les mêmes formules, les mêmes carences, et parfois la même inspiration, sinon le même esprit » (Charpin, 1980, 25). Le latin restera toujours en transparence dans l'arborescence d'une grammaire. En ce sens, « Priscien¹³⁰ [...] a transmis à l'occident un patrimoine linguistique [...] qui devait nourrir la réflexion [grammaticale] occidentale pendant de nombreux siècles » (Biville, 2008, 49) – et jusqu'à nos jours, où de nombreux grammairiens utilisent même, dans une certaine mesure, une terminologie empruntée au latin¹³¹. En outre, « le premier des manuels de morphologie conservés est écrit vers le milieu du XIII^e siècle (traité sur la conjugaison française). Celui-ci, rédigé en latin, donne les équivalences des temps en latin et en français, et met en évidence les différences essentielles entre les deux systèmes » (Nissille, 2014, 50). Il est donc clair que l'empreinte du latin s'est inscrite dans les ouvrages dès les débuts de leur élaboration, un peu comme si le latin ne pouvait pas être oublié, agissant tel un sceau, une mémoire linguistique dans un ouvrage, à la manière de la métaphore de Socrate évoquée par Ricœur : « Lorsqu'en guise de signature nous imprimons la marque de nos anneaux, quand nous plaçons ce bloc de

¹³⁰ Auteur des *Institutiones grammaticales*.

¹³¹ Pas dans toutes les grammaires ; cela dépend à qui les ouvrages s'adressent.

cire sous les sensations et sous les pensées, nous imprimons sur lui ce que nous voulons nous rappeler » (Ricœur, 2000, 10).

Toujours en poursuivant notre réflexion sur le verbe, nous tenterons d'illustrer, dans la troisième partie, la manière dont cette catégorie est devenue enseignable. Nous posons les quelques questions suivantes : quel élément fait que, dans sa forme, sa dynamique, le verbe dispose de ce potentiel pédagogique ? De quelle façon les auteurs abordent-ils cette question ? Quelles sont les stratégies mises en place dans les ouvrages pour transmettre ce savoir grammatical ?

2.1.1. Langue de la pédagogie et de la transition

Le latin conserve un potentiel pédagogique fort. D'ailleurs, transmettre la grammaire, plus que chercher le savoir, c'est essayer de mieux saisir la réalité qui entoure chacun d'entre nous. En effet, et nous reprenons une citation du chapitre 2, c'est surtout « la connaissance de la réalité qui était recherchée plutôt que la connaissance des mots. Dans le domaine des langues, cela sous-entendait qu'on recherchait une maîtrise pratique des compétences linguistiques plutôt que la mémorisation des règles¹³² » (Kelly, 1969, 35). Mais les parties du discours héritées de la période gréco-romaine ont perduré. Depuis le 16^e siècle, et même avant, elles ont constitué l'architecture du discours grammatical, notamment sur le plan terminologique. Il est difficile de déstabiliser ce monolithe grammatical, qui a également contribué aux fondations de l'approche contrastive. En effet,

des réflexions de nature contrastive naissent dans les échanges [...] entre le latin et les langues vernaculaires. Elles apparaissent déjà chez Aelfric et sont fréquentes dans les versions bilingues du *Donatus*, où les exemples sont parfois donnés dans les deux langues, ainsi que dans d'autres grammaires, comme le *Speculum Grammaticae* (1349) ou le *Parue Latinitates de Termino Natalis Domini*. Dans ce dernier ouvrage, le dialogue entre le latin et l'anglais semble être spécifiquement développé (Nissille, 2014, 34).

Le latin est la langue de la validité et de la structure grammaticale : « Toute grammaire est fondée sur un tri des unités dont se compose la langue, tri qui conduit à délimiter des catégories et des classes, lesquelles sont restées relativement stables au cours des siècles, sans qu'ait été prouvée ou contestée leur validité » (Verrac, 1985, 88). En dépit de son statut de « langue morte » depuis des siècles, « la grammaire latine [a servi d'outil aux] langues du monde » (Colombat, 1997, 91). Nous voyons à quel point cette langue a joué un rôle important, non

¹³² «Knowledge of reality was more to be sought after than knowledge of words. In language, this implied that one was to seek a practical command of linguistic skills than memorize the rules.» [Notre traduction].

seulement au niveau linguistique, mais également au niveau pédagogique : « Le latin était la langue qui jouait le rôle de médiateur entre les vernaculaires¹³³ » (Stein, 1997, 165). Pas seulement pour le français, mais en réalité pour toutes les langues.

Même destinée à des apprenants dont la langue première n'est pas le français, la terminologie grammaticale dispose d'une place de choix dans les ouvrages. D'ailleurs, « les difficultés terminologiques ne sont pas séparables des partis pris de description, d'organisation, de classification de la matière grammaticale, eux-mêmes dépendants d'options théoriques » (Chiss et David, 2011a, 125). Autrement dit, en plus de sa perspective, l'auteur apporte dans son ouvrage tout le bagage théorique qui l'a influencé dans son travail.

On retrouve par exemple dans le manuscrit de F.D.L.R.¹³⁴ une référence « aux parties d'oraison¹³⁵ », ou bien on apprend, dans un ouvrage du 19^e siècle, que « l'accord du verbe se fait avec son nominatif¹³⁶ ». Plutôt que de voir le latin comme une langue qui refuse de disparaître, on perçoit une nouvelle perspective qui se dessine : en ce sens, il devient une langue de la didactique, qui vient soutenir la démarche de l'enseignant, bien que, indirectement, l'utilisation d'une terminologie renvoyant au latin nous semble ostraciser la fraction des apprenants qui n'aurait aucune connaissance du latin ou de la terminologie émanant de cette langue.

Dans l'enseignement de la grammaire du français, le latin est une langue de prestige académique et pédagogique. Donc, sans le latin, pas d'accès au français ?

3. La langue de rédaction des ouvrages

3.1. La grammaire héréditairement arbitraire

La grammaire se construit à partir de l'image qu'un auteur a de la langue, mais également à partir d'une conception sociale de ce que peut être une grammaire. La grammaire deviendrait donc « un lieu du couplage entre l'individu et son environnement, parce que les signifiants sont externes (bien que reconstruits dans la perception) et les signifiés internes (bien que construits à partir d'une doxa externe) » (Rastier, 2007, 1486). Lorsque nous évoquons les

¹³³ “Latin was the language mediating between vernaculars.” [Notre traduction].

¹³⁴ Initiales jusqu'ici énigmatiques de l'auteur d'une grammaire manuscrite datant du début du 17^e siècle

¹³⁵ Voir Annexe 37.

¹³⁶ Dans l'ouvrage *Synopsis of French Grammar* (1815) de Pierre François Merlet : “Active verbs correspond to ours and the same in Latin [...] All verbs agree with some part of speech or sentence, acting as agent or nominative.” [Notre traduction].

grammaires et le cadre subjectif dans lequel le contenu de ces dernières a été élaboré, il faut reposer la question de l'autorité que ces ouvrages représentent dans l'enseignement et l'apprentissage du français en Angleterre. Ces ouvrages n'étaient pas le seul médium d'apprentissage du français¹³⁷, mais ils sont, jusqu'à présent, bien implantés dans le champ de la discipline du français comme langue étrangère en Angleterre et nous permettent de mettre en lumière tout un ensemble de démarches qui a contribué à enrichir la pédagogie de cette langue, propre à ce contexte.

Il faut toutefois se rappeler qu'un ouvrage est une perspective sur la langue parmi tant d'autres. En effet, « les grammairiens ont, par le passé, énoncé des jugements 'prescriptifs' sur ce qui était 'correct' en grammaire et l'usage. [Leurs remarques] n'émanaient pas d'observations sur la façon dont la langue était utilisée dans les faits¹³⁸ » (Howatt et Widdowson, 2004, 79). À cela s'ajoute que les perspectives vont influencer les manières d'enseigner la grammaire :

On distingue communément deux manières d'enseigner la « grammaire d'une langue », entendue comme les régularités ou analogies d'ordre morpho-syntaxique qui la distinguent des autres langues. Soit l'on (le manuel ou le maître) procède *déductivement*, de la règle grammaticale, formulée, le plus souvent, par le manuel ou le maître dans la langue « maternelle » (L1) des apprenants, aux exemples qui l'illustrent et aux exceptions qui la limitent. Soit l'on procède *inductivement*, en partant d'exemples choisis à cet effet en fonction de la règle que l'on veut enseigner, laquelle est ensuite *explicitée* par le maître et/ou par ses élèves. Notons que, bien souvent, ceux-ci n'y parviennent par eux-mêmes que s'ils ont déjà appris une règle analogue à propos de leur L1 ou d'une première L2, le maître devant la plupart du temps les aider à la « découvrir » quand, seuls, ils n'y parviennent pas. (Besse, 2018, 1-2)

On voit à quel point le collectif joue un rôle important de ce type d'apprentissage. Aborder la langue sous l'angle de l'individualisme provoque un sentiment de tension permanent. La prédominance de chaque discours individuel est une marque de coercition linguistique. Mais de cet individualisme jaillit une source d'enrichissement en matière de discours grammatical.

Nous avons évoqué cette question dans la première partie : la grammaire est telle qu'elle est puisqu'on¹³⁹ a choisi, à un moment particulier de l'histoire et de l'évolution de la langue, de décrire l'état de cette langue, de lui déterminer et fixer un cadre. Cette propension à

¹³⁷ Voir chapitres 5 et 6.

¹³⁸ "Grammarians in the past made arbitrary, 'prescriptive' judgements on what was 'correct' in grammar and usage which were not derived from observation of how the language was actually used." [Notre traduction].

¹³⁹ Le "on" renvoie aux grammairiens.

« encapsuler » le fonctionnement de la langue sous divers labels (dont l'étiquette *grammar* pour une bonne partie des ouvrages) semble avoir été nécessaire pour propager de nouveau la langue et son enseignement/apprentissage en Angleterre. Nous remarquons cependant qu'au cours de la chronologie choisie, les ouvrages se sont diversifiés dans leurs approches et ont permis de développer les différentes perspectives qui se sont construites autour de l'enseignement du verbe.

3.2. Les langues de rédaction

La langue majoritairement utilisée, notamment dans les explications, est la langue anglaise. Rares sont les ouvrages dans lesquels le français serait intégralement utilisé. Dans la mesure où il s'agit d'enseigner une langue étrangère, il y aura nécessairement des contrastes avec l'autre langue, qui seront établis pour illustrer certaines spécificités.

Certaines productions, notamment manuscrites, sont totalement rédigées en français (comme le manuscrit de F.D.L.R.). Ce sont des ouvrages qui sortent un peu de l'ordinaire : ils dégagent une certaine forme d'exclusivité et représentent, d'une certaine façon, l'opulence à travers leur écriture, mais aussi la fragilité de ce qui peut être écrit à la main¹⁴⁰.

Hormis cette production (et éventuellement quelques autres), nous n'avons pas trouvé d'ouvrages intégralement rédigés en français destinés à des locuteurs anglophones. L'une des raisons qui pourraient expliquer ce constat serait que, d'une part, ces ouvrages étaient très souvent dédiés à des personnes issues de la famille royale et qui avaient déjà une bonne connaissance du français (donc une infime partie de la population de l'époque). Et, d'autre part, plus on avançait dans le temps sur un plan pédagogique, plus le recours à la langue première des élèves était visible : les grammaires de l'anglais commençaient déjà à bien se développer au 18^e siècle, et la connaissance du français n'avait plus le même enjeu social.

Les auteurs adoptent globalement les deux langues. Le français est utilisé dans le cadre des exemples et, pour un chapitre sur le verbe, il est normal que la langue cible soit davantage mise en avant, puisqu'il est principalement question de conjugaison : on pourrait même y voir une sorte de supériorité, où les conjugaisons du français vont orienter l'utilisation de la langue première des élèves. Cette approche est la plus utilisée dans la majorité des ouvrages, nous avons mentionné cela dans la première partie de notre travail. Bien avant qu'ait lieu la

¹⁴⁰ C'est le cas d'un manuscrit attribué à Jacques Bellot, *Règles de la langue française* (voir Annexe 45). Ce dernier a utilisé les deux langues.

codification grammaticale, et que la transmission du savoir à travers les ouvrages devienne de plus en plus visible, quelques ouvrages (avant le 15^e siècle, par exemple) avaient adopté une telle démarche. L'approche bilingue, qui pourrait s'apparenter à l'approche grammaire-traduction, « domine dès la fin du XVI^e siècle, non seulement l'enseignement/apprentissage des langues classiques mais aussi celles vivantes, surtout en Europe » (Besse, 1985, 27), et nous pouvons observer que cette dynamique a en effet dominé la structure des manuels de notre corpus. En soi, la langue étrangère a joué, comme nous l'avons dit, le rôle le plus important dans l'enseignement des verbes. En effet, « utiliser les langues étrangères comme medium de l'instruction n'est pas un moyen aussi révolutionnaire que les modernes voudraient le penser. Cela date au moins des septième et huitième siècles en Europe occidentale¹⁴¹ » (Kelly, 1969, 286).

Nous voyons que les deux langues forment un ensemble harmonieux pour contribuer à la dynamique pédagogique.

4. L'apprentissage de la langue première, l'anglais

Nous commençons par une question : est-ce que la grammaire anglaise était en position de force sur la scène éducative ? Y avait-il plus de grammaires de langue étrangère ? Il est assez difficile de savoir si les auteurs anglais et français se sont mutuellement influencés, mais nous prenons note du fait que des grammairiens anglais se sont inspirés du travail de grammairiens français, parmi lesquels Ben Jonson, auteur de l'ouvrage *English Grammar* (1640), comme le soulignent Howatt et Widdowson : « La croyance ramiste en la 'raison' plutôt qu'en l' 'autorité' a séduit les jeunes intellectuels de la fin de l'époque élisabéthaine et jacobéenne, et a inspiré Jonson à tenter une application de la théorie à la description de l'anglais¹⁴² » (2004, 96).

4.1. L'activité grammaticale en Angleterre au 18^e siècle

D'un point de vue objectif, nous avons de nouveau interrogé le catalogue de la *British Library* pour avoir une idée du nombre de grammaires anglaises publiées entre 1750 et 1880. En adoptant la même approche qu'au chapitre 3, en saisissant les termes exacts « *English*

¹⁴¹ "Using foreign languages as vehicles of instruction is not the revolutionary means many moderns would like to think. It dates at least from the seventh and the eighth centuries in Western Europe." [Notre traduction].

¹⁴² "The Ramist belief in 'reason' rather than 'authority' appealed to the young intellectuals of late Elizabethan and Jacobean times, and inspired Jonson to attempt an application of the theory to the description of English." [Notre traduction].

grammar », nous obtenons un retour d'environ 770 titres¹⁴³. Le nombre de grammaires anglaises étant supérieur à celui des grammaires du français, ces chiffres nous indiquent qu'il y avait un foisonnement de l'activité grammaticale anglaise, bien des débats autour de la notion de règles et de normes, débats qui certes étaient très intenses en France au vu de la quantité d'ouvrages produits, mais qui n'étaient pas une exclusivité française, puisque « la fin des 17^e et 18^e siècles témoigna de l'effort acharné pour rationaliser l'anglais¹⁴⁴ » (Williams, 1961, 220). Cela est parti d'un vif intérêt pour la langue elle-même, et la situation décrite ci-dessous nous semble particulièrement représentative d'un tel intérêt :

Il y avait un intérêt grandissant pour les problèmes de langue au 18^e siècle, et particulièrement dans le dernier tiers du siècle. Cet intérêt avait pour principale orientation des considérations philosophiques sur la nature et l'origine de la langue, les possibilités d'une grammaire universelle et l'opportunité de remodeler l'anglais vers l'idéal d'une langue complète et cohérente par des principes de logique et d'ordre¹⁴⁵. (Leonard, 1962, 231)

L'apprentissage de la langue étrangère se faisait au moment même où la langue maternelle était aussi en train de se construire. Dans cet espace en mutation, on peut voir que plusieurs langues (notamment les principales langues européennes) étaient en concurrence, pas uniquement avec l'anglais, mais d'une certaine façon les unes avec les autres. Cette concurrence a débuté dès le 16^e siècle, et il est intéressant de noter que cette volonté de progresser vers une sorte de stabilité linguistique puise son énergie dans les situations conflictuelles. Pour l'anglais, nous souhaitons souligner que c'est durant des conflits au cours de l'époque élisabéthaine que s'est créée une sorte de posture, « de climat intellectuel [...] au sein duquel l'anglais pouvait essayer d'égaliser, si ce n'est dépasser, ce que les langues romanes prestigieuses en Europe, et plus particulièrement le français, ont été capables de réaliser¹⁴⁶ » (Howatt et Widdowson, 2004, 77). Cette concurrence va ensuite progressivement laisser la place à une cohabitation entre les langues, sans qu'elles aient nécessairement à se dominer. En même temps, la recherche menée au chapitre 3 nous indique bien que la langue française semble être celle pour laquelle il y a eu le plus grand nombre de manuels produits et en

¹⁴³ La dernière interrogation du catalogue de la *British Library* date du 22 août 2023.

¹⁴⁴ "The late seventeenth and eighteenth centuries saw a strenuous effort to rationalize English." [Notre traduction].

¹⁴⁵ "There was a great and increasing interest in problems of language in the eighteenth century, and particularly in the last third of the century. This interest was directed largely toward philosophical considerations of the nature and origin of language, the possibilities of a universal grammar, and the desirability of remodelling English toward the ideal of a complete and consistent language by principles of logic and order." [Notre traduction].

¹⁴⁶ "The Elizabethan posture of embattled national independence in a Protestant Island fortress helped to create an intellectual climate, memorably articulated by Richard Mulcaster in 1582, in which English could seek to equal if not surpass the achievements of the prestigious Romance languages of Europe, particularly French." [Notre traduction].

circulation. Ces éléments dessinent les contours de ce qui pourrait être une sorte de « guerre » des idéologies grammaticales.

4.1.1. Une architecture fragile

La langue anglaise, au même titre que la langue française, s'est vue passer par l'étape de la grammatisation. Construire une grammaire n'est pas faire « une simple description du langage naturel. Il faut la concevoir aussi comme un outil linguistique : de même qu'un marteau prolonge le geste de la main de l'homme et le transforme, une grammaire prolonge la parole naturelle, et donne accès à un corps de règles et de formes qui ne figurent souvent pas ensemble dans la compétence d'un même locuteur » (Auroux, 1994, 115).

Que ce soit dans la langue maternelle ou étrangère, le même constat s'impose : on part d'une orthographe qui ne correspond pas à la prononciation, on part de lettres, de mots, pour former ce qui deviendra la grammaire. Howatt et Widdowson (2004) précisent à ce sujet que « le point de départ le plus évident pour un programme de description et de standardisation était le système orthographique anglais, considéré par bon nombre de réformateurs comme la principale pierre d'achoppement à la fois à l'expansion de l'alphabétisation en Angleterre et de l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère¹⁴⁷ » (p. 77). Ce désir d'architecture pédagogique et grammaticale doit être aussi ancré dans le présent pour remplir les objectifs fixés, ce qui n'est pas le cas chez tous les auteurs, dont certains sont très nostalgiques du passé. Mais un grammairien ose adopter un angle novateur, comme John Wallis, auteur de *Grammar of the English language : with an introductory grammatico-physical treatise on speech (or on the formation of all speech sounds)*, « le seul grammairien suffisamment sensé pour être d'accord avec le présent. Les autres sont considérés comme des prescriptivistes impénitents¹⁴⁸ » (p. 100).

4.2. Moins d'importance à la langue première ?

Apprendre une langue étrangère n'implique pas que la langue première doive être mise à l'écart. Bien que nous estimions que « l'anglais, [en tant que langue], dans son intégralité,

¹⁴⁷ “The most obvious starting point for a programme of description and standardization was the English spelling system, believed by many of the reformers to be the chief stumbling-block both to the spread of literacy in England and to the learning of English as a foreign language.” [Notre traduction].

¹⁴⁸ “He was the only grammarian of the past who was sensible enough to agree with the present. The others are seen as unrepentant prescriptivists.” [Notre traduction].

présente une vaste image complexe pour le locuteur natif¹⁴⁹ » (Quirk, 1968, 25), en tant que langue première des élèves, elle est la langue de l'architecture pédagogique et aide à construire le rapport qu'ils entretiennent avec la langue étrangère apprise.

Statistiquement parlant, nous avons vu que la production d'ouvrages n'indiquait pas de prépondérance de la langue étrangère au détriment de l'anglais. Bien entendu, la période de la Renaissance a mis sur le devant de la scène sociale l'importance de développer la connaissance et maîtrise des langues étrangères : elle illustre « une période d'exceptionnelle effervescence linguistique » (Huchon, 2002, 127).

Quelles qu'en soient les raisons, l'appareil grammatical anglais (sur un plan métalinguistique) semble s'être développé plus ou moins au même moment que celui des langues européennes (ou peu après). Il est donc assez délicat de savoir précisément lequel des deux appareils grammaticaux s'est développé en premier. Bien que les grammaires publiées de part et d'autre de la Manche constituent un dossier archéologique épineux, l'idée de mettre en concurrence le développement de ces deux systèmes nous paraît absurde. Si, par exemple, le tome 2 du corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques publié en 2000, fait état d'une centaine de grammaires du français contre environ 30 grammaires de l'anglais, on obtient, en interrogeant les catalogues de la *British Library* et de la BnF, des résultats totalement différents. Tout dépend des critères que l'on se fixe. Il se peut également qu'il s'agisse d'éditions successives d'un même ouvrage, mais cela constitue une publication comme une autre. Entre cette publication et notre travail, presque un quart de siècle s'est écoulé. Dans cet intervalle, les outils de recherche se sont développés et ont permis de documenter une réalité renouvelée du passé grammatical en Angleterre.

5. Les manuels de grammaire française et leurs titres

Les manuels de français langue étrangère contenaient assez systématiquement, et ce très tôt dans leur histoire, un voire plusieurs chapitres sur l'alphabet et la prononciation. L'alphabet est jusqu'à présent la passerelle qu'il faut franchir quand on apprend une langue. Une langue est parlée et entendue : il y a une facette de l'oralité qui n'est pas à négliger. Les ouvrages renferment bien plus que de simples règles de grammaire. Si une majorité d'ouvrages du corpus apparaissent comme des traités très complets au sujet de la langue et de

¹⁴⁹ "English in its entirety presents a vastly complicated picture to the native speaker." [Notre traduction].

son usage, d'autres semblent davantage parcimonieux dans leurs approches. Toutefois, les manuels paraissent s'accorder sur un élément très important : celui, dans la mesure du possible, d'englober tous les aspects de la langue nécessaires à l'apprenant pour qu'il puisse faire de cette langue la sienne, se l'approprier. Certains ouvrages présentent des tendances théoriques, d'autres des tendances pratiques. Nous allons voir que la manière dont certains chapitres dédiés au verbe sont structurés ne permet pas de saisir l'orientation théorique ou pratique adoptée par l'auteur.

Mais cela commence par le titre. Certaines approches adoptées par les auteurs nous paraissent très théoriques (ou plutôt des approches de référence) dans leur structure, et pourtant le titre de l'ouvrage semble à première vue proposer une approche plutôt pratique. Or, le titre de l'ouvrage doit nous donner une indication sur ce qui va se passer dans l'ouvrage en question. Nous pouvons citer quelques exemples comme :

- *A Practical French Grammar* (1859)
- *A Short French Grammar* (1857)
- *A Preparatory French Grammar* (1810)
- *Progressive French Grammar and exercises* (1847)

L'utilisation des adjectifs dans les titres est une bonne façon d'indiquer le principal objectif d'apprentissage du français.

Nous remarquons en même temps une sorte d'incohérence, tout en supposant que l'absence de cohérence entre le titre et le contenu de l'ouvrage n'a que très peu d'impact sur l'apprentissage. Nous pensons par exemple à des ouvrages très théoriques, et à la manière dont la théorie parvenait à guider l'élève dans son apprentissage pour aller vers la communication. Comment des éléments grammaticaux aussi complexes que le verbe étaient-ils contextualisés sur les plans théorique et pratique ? Où se trouve la frontière entre les deux ? À quel moment commençons-nous à voir une distinction entre ouvrage de référence et autre type d'ouvrage ? Avant de nous lancer dans l'observation des approches grammaticales, nous allons nous arrêter sur la question du titre des ouvrages et la manière dont celui-ci peut nous informer sur les objectifs d'apprentissage. Nous allons uniquement observer les titres des ouvrages et comment ces titres ont également évolué au cours de la périodisation choisie.

À cet effet, les grammaires n'étaient pas systématiquement labellisées « grammaires », et il était fréquent d'avoir des titres de manuel assez longs. Le titre devrait nous donner une indication sur la manière dont le contenu sera présenté, et dans cette sous-partie, nous allons

nous concentrer sur cette façade ou ce bouclier de l'ouvrage. Au cours de notre recherche, pour obtenir une image la plus représentative possible, nous avons recensé plus d'une centaine de titres d'ouvrage¹⁵⁰.

5.1. Quelques mots au sujet du 16^e et 17^e siècle : y a-t-il un décalage entre le titre et le contenu ?

Comme nous pouvons le constater dans le tableau qui recense les ouvrages de notre corpus¹⁵¹, les titres semblent proposer un apprentissage hiérarchisé et structuré de la langue. Bien que les 16^e et 17^e siècles ne correspondent pas à la périodisation choisie, il nous était essentiel de faire mention de quelques éléments au sujet des titres des ouvrages de cette époque, car ils ont ouvert la voie aux ouvrages qui ont suivi. Par exemple, les ouvrages de Gilles du Wes ou de Pierre du Ploisiche semblent beaucoup insister sur l'importance de la lecture, de même que le G.D.L.M.N¹⁵², dont l'ouvrage était tout d'abord destiné à des personnes désireuses de lire parfaitement le français (*to reade perfectly*). Beaucoup d'autres ouvrages font de la lecture un aspect important. À ce propos, Mazière mentionnait à juste titre que « le 17^e siècle est un siècle de 'Méthodes' ». En effet, ces ouvrages « ont fixé pour le siècle suivant l'idée que 'la langue française' existait et devait être conservée et enseignée » (2007, 19).

Le titre est donc la première étape de l'apprentissage, indiquant à l'élève la manière dont l'auteur va procéder. Il sert également d'indicateur à l'enseignant, si ce dernier utilise un ouvrage. Cependant, cette façade s'effrite progressivement pour laisser place, une fois à l'intérieur de l'ouvrage, à une démarche qui paraît très décousue sur le plan pédagogique. Cela nous amène à nous demander ce qui se passe sur le plan pratique de la langue. Est-ce que les élèves avaient la possibilité de mettre en pratique ce qu'ils avaient appris dans ces ouvrages ou en cours ?

À première vue, il semblerait que le plus important ait été la répétition et la mémorisation de diverses structures. Au-delà de la lecture, puisque c'est par ce biais que semble se structurer l'apprentissage du français, ce sont également d'autres compétences que les auteurs essaient de mettre en place à travers leurs ouvrages, et notamment l'importance associée à la prononciation « pour parler vraiment le français » (*to speake Frenche trewly*),

¹⁵⁰ Voir Annexe 1.

¹⁵¹ Voir Annexe 2.

¹⁵² Il semblerait qu'une première édition de cet ouvrage date de 1592. Nous avons remarqué les éditions successives, qui indiquent que la méthode semblait répondre, de façon anachronique, aux besoins pédagogiques de cette époque et qu'elle a su se diversifier au cours des années qui suivirent.

d'après le titre de l'ouvrage de Gilles du Wes, ou bien pour « prononcer naturellement le français » (*to pronounce French naturally*) selon G.D.L.M.N, que nous avons mentionné précédemment. Au centre de cette démarche très linéaire et articulée autour des diverses parties du discours, on ne peut pas oublier le latin. À « l'époque où débute l'apprentissage du français, il n'y a plus de locuteur natif du latin » (Germain, 2018, 16), mais « les langues antiques grecque et latine continuent de vivre dans les langues modernes faites de strates très anciennes qui y subsistent toujours » (Siouffi et Rey, 2016, 167).

5.2. Un apprentissage plus visible ? Les titres d'ouvrages de la périodisation étudiée (entre 1750 et 1880)

Nous avons déjà évoqué quelques éléments au sujet des titres. Dans cette section, nous allons recentrer la discussion sur les titres à la lumière des ouvrages de notre corpus. Le titre, censé représenter en quelques mots le contenu de l'ouvrage, constitue une sorte de vitrine pédagogique : ses quelques mots nous informent au sujet de la méthode adoptée dans l'ouvrage en question. Nous nous proposons de prendre quelques-uns des titres de notre corpus. Nous avons indiqué que notre corpus se compose de 26 ouvrages, mais que nous avons décidé de concentrer notre attention sur une dizaine d'entre eux. Nous souhaitons ici faire référence à des ouvrages que nous n'avons pas sélectionnés pour les chapitres suivants. Dans la mesure où nous n'avons que peu d'ouvrages disponibles pour la première partie de notre périodisation (nous nous en servons dans le chapitre 10 pour l'analyse de la morphosyntaxe), les titres mentionnés ci-dessous datent de la deuxième partie de notre périodisation, allant de 1800 à 1880.

Parmi les 26 ouvrages, nous proposons une première courte réflexion autour de quelques titres :

- *French grammar at sight* (D'Oursy et Feillet – 1879)
- *A preparatory French grammar* (Lindley – 1810)
- *Speaking French grammar exemplified* (Loth – 1851)
- *A short French grammar* (Jabob, édité par Collis – 1857)

Il convient de noter que les titres sont en général très longs et donnent un peu plus de détails sur le profil de l'ouvrage en question¹⁵³. Il est toutefois possible de retrouver quelques

¹⁵³ Voir Annexe 27 pour un extrait des couvertures de ces ouvrages.

titres plus courts. Est-ce que la longueur du titre change la perspective vis-à-vis de l'ouvrage ? Nous pensons que le titre a une part de responsabilité dans nos *a priori* sur l'ouvrage, qui vont nous accompagner au cours de notre apprentissage. Par exemple, les quatre titres ci-dessus sont intéressants dans la mesure où ils font aussi appel, pour deux d'entre eux, aux sens de la vue et de l'ouïe. *French grammar at sight* et *Speaking French grammar exemplified* nous invitent, à travers les sens, à nous projeter dans l'ouvrage avant même de l'avoir ouvert. Toutefois, les autres titres illustrent une autre manière d'aborder la grammaire, peut-être plus ou moins austère selon les perceptions qu'en ont les futurs utilisateurs. Enfin, il ne s'agit pas d'attribuer des degrés d'importance aux ouvrages en fonction de leur titre, mais plutôt d'analyser l'influence que le titre peut avoir sur les élèves et les professeurs qui font le choix de se servir d'un manuel en particulier.

5.2.1. Se présenter à son public

Indirectement, par le biais des mots assemblés, l'auteur profite de ce titre pour, d'une certaine façon, se mettre en scène. Nous avons déjà évoqué la question de la mise en scène dans la préface et à l'intérieur de l'ouvrage, et le titre incarne lui aussi cette fonction. Avec le titre, la préface et l'intérieur de l'ouvrage, nous avons une réelle mise en abyme de la mise en scène. Dans la couverture d'un ouvrage et le titre de ce dernier, nous voyons comme une sorte de scène sur laquelle les mots joueraient une pièce de théâtre. La métaphore nous semble à creuser, dans la mesure où les mots incarnent la dynamique de cette entrée d'une pièce de théâtre que l'on retrouve à l'intérieur de l'ouvrage, où chaque personnage (les auteurs, les enseignants, les élèves) contribue à un renouvellement perpétuel : à chaque fois que l'on se sert de l'ouvrage, c'est une nouvelle pièce qui se joue. Ce n'est pas un hasard si nous pouvons « dire que le théâtre est la plus sociale des formes artistiques » (Williams, 1961, 246).

Il convient également de préciser qu'un « poème peut, à la rigueur, vivre sans argent ; [mais] une pièce de théâtre ne peut exister sans toute une structure financière » (Catsiapis, 1987, 70). Cette précision nous rappelle que derrière la création d'un ouvrage se cache également la question pécuniaire. Une fois le cadre du titre passé, et que notre vue et notre ouïe ont été exposées au contenu de l'ouvrage, nous entrons dans une autre phase : les élèves, tout autant que les enseignants, s'évertuent à « rechercher des structures plus complexes, [...] [à] vouloir diversifier les niveaux de la réalité représentée, [à] rompre l'uniformité [de l'ouvrage],

[en somme] accentuer le jeu entre la réalité et la fiction » (Kowzan, 1994, 166). C'est un jeu permanent qui se met en place dans l'évolution permanente de la société.

Ainsi, l'auteur s'est présenté à son public, parfois sans le connaître, sans le voir, et l'a invité à entrer dans l'ouvrage pour apprendre et pratiquer le français, principalement par la grammaire. Les nombreuses étiquettes méthodologiques que nous connaissons à l'heure actuelle n'existaient pas à l'époque, mais il y avait de la diversité. Une caractéristique qui se dégage de ces ouvrages et qui est certaine, c'est celle de la pratique : la grammaire étant perçue comme un art (celui de bien écrire et parler), il serait bon de rappeler que « ce n'est que par la pratique que l'art se détermine » (Ronfard, 1985, 231).

Conclusion

La grammaire du français étant notre objet de discussion dans ce chapitre, nous nous sommes demandé si elle avait eu une part dominante dans la sphère grammaticale de l'anglais. Mais, bien qu'il ait pu y avoir des interférences et des influences qui entrent dans la logique globale de la codification grammaticale du 16^e siècle et au-delà, la grammaire anglaise a su bâtir son propre patrimoine grammatical. Que ce soit d'un côté ou de l'autre de la Manche, lorsqu'il est question de grammaire, on ne peut pas exclure du champ de la réflexion le latin. Est-ce que le latin a réellement disparu du paysage grammatical ? On pourrait, *a priori*, répondre par l'affirmative : « Si l'effacement du latin fut très lent, il a néanmoins fini par se faire » (Siouffi, 2007, 751) – même si, dans bien des ouvrages, même contemporains, on retrouve toujours une mention qui nous rappelle cet héritage.

Il a été ensuite question des langues de rédaction des ouvrages, et, nous avons vu, dans cette dynamique, que la cohabitation est de rigueur : elle apporte un équilibre entre la langue officielle et la langue apprise.

Le dernier point de ce chapitre nous imposait un retour à ce qui constitue la substance de notre travail : les ouvrages, dont les titres nous en disent déjà beaucoup sur l'apprentissage de la langue. En concluant ce chapitre, nous allons entrer, dans la dernière partie de ce travail, à l'intérieur de l'ouvrage, nous allons voir ce qui se passe au-delà de la couverture, et faire « parler » les verbes.

PARTIE 3. Définitions, morphologie et syntaxe du verbe

Introduction

Dans cette partie, composée de quatre chapitres, il s'agira d'aborder précisément le verbe, en allant de la forme au fond : des définitions à la morphosyntaxe. Comme nous l'avons souligné dans les parties précédentes, le verbe dépend d'un contexte bien plus vaste, dont notre seule périodisation ne peut rendre compte : c'est ainsi que nous motivons les fréquents allers-retours entre la période choisie et d'autres plus éloignées.

Nous l'avons bien vu, les descriptions grammaticales dépendent toujours de celles héritées des périodes antérieures : « La manière dont le présent d'une langue est abordé vis-à-vis de son passé n'est jamais anodine [...] on peut y voir enfin l'une des figures de l'ambiguïté majeure qui commande, de principe, toute tentative de description d'une langue » (Siouffi, 2001, 241).

Le chapitre 8, à travers de nombreuses définitions du verbe, se propose de répondre à la question suivante : qu'est-ce qu'un verbe ? Le but de cette démarche est de croiser les définitions et de proposer succinctement une perspective pluriséculaire. Pour ce voyage dans le temps de la grammaire et le temps du verbe, nous nous appuierons sur ce qui nous semble être les principales grammaires, ou tout du moins les plus connues, pour les époques concernées.

À la suite de quoi, nous allons pénétrer au cœur de notre chronologie (1750-1880). Le chapitre 9 propose un regard sur la façon dont le verbe est abordé dans un ouvrage de grammaire. Après une brève présentation des ouvrages retenus pour la période en question, nous ouvrirons une discussion sur la pédagogie. Nous poursuivrons notre réflexion en abordant le rôle pédagogique que joue le verbe et la manière dont est structuré un chapitre sur le plan de sa progression.

À ce propos, rappelons que, dans la première partie, nous avons insisté sur la notion de contexte et de contextualisation, qui propose une lecture plus adaptée de la grammaire. Du fait de nos travaux de recherche antérieurs, cette perspective de la contextualisation grammaticale, telle qu'elle a été définie par le groupe GRAC/DILTEC, nous a toujours accompagnée jusqu'ici. Mais, à ce stade de notre travail, sans bien entendu remettre en cause la validité d'une telle approche, nous nous demandons si, lorsqu'il s'agit d'observer un ouvrage du 18^e ou du

19^e siècle, il question de ce type de contextualisation. *A priori*, non. Cette démarche n'est pas forcément applicable aux ouvrages de notre chronologie. Nous pensons que la notion de contextualisation grammaticale telle qu'évoquée au 21^e siècle ne serait pas adéquate pour des ouvrages plus anciens : elle implique la stabilité, et la langue française n'était pas encore stabilisée du point de vue de sa norme. De plus, nous pourrions évoquer la présence ambiguë du latin dans les ouvrages des 18^e et 19^e siècles.

Nous passons ensuite au chapitre 10, où nous allons entrer dans le vif de la morphosyntaxe. Nous tenterons de clarifier les façons dont sont définis les différentes catégories verbales, les temps et les modes, sans prétendre à l'exhaustivité. Nous avons organisé certaines sections de ce chapitre sous forme de tableau. Mais comme toutes les catégories susmentionnées n'ont pas forcément fait l'objet d'une définition, certaines cases ne comporteront aucun contenu, sans que cela ne signifie une absence de sens : l'absence de contenu peut se révéler plus éloquente que la présence. Nous avons donc laissé ces tableaux sous une forme « imparfaite », ce qui semble aussi être représentatif de l'enseignement ou de la transmission de la grammaire, c'est-à-dire d'un concept se voulant exhaustif, mais qui ne le sera jamais. À la fin de ce chapitre, nous passerons à la question de la syntaxe, qui occupe malgré tout une place centrale dans un chapitre de manuel sur le verbe. Le dernier chapitre de cette partie se concentrera sur quelques éléments supplémentaires liés au verbe.

CHAPITRE 8 : Les dénominations et les définitions du verbe dans le temps

Dans ce chapitre, il sera question d'aborder de manière plus concrète la matière de notre corpus, d'aborder tous ces éléments graphiques qui font du verbe ce qu'il est et qui donnent une voix à la matière écrite de l'ouvrage.

Nous souhaitons souligner d'emblée les raisons qui nous ont orientée vers cette catégorie grammaticale. Dans leur ensemble, tous les aspects de la grammaire du français méritent un traitement identique : chacun des signes qui constituent la langue dans ce qu'elle est, dans ses phases de stabilité ou dans ses phases évolutives, a son importance. Toutefois, la combinaison des signes qui constituent un verbe fait de lui une catégorie grammaticale que nous qualifierons de paradoxale. C'est cette dimension du verbe qui nous intéresse, la contradiction¹⁵⁴ qui fait de cet élément grammatical un élément dynamique et indispensable dans une grammaire : qu'on lui dédie un chapitre ou qu'on s'en serve dans un chapitre sur une question grammaticale différente, le verbe est toujours présent. Qui plus est, « dans la tradition grammaticale, le verbe a toujours été considéré comme la partie du discours la plus importante, comme l'élément essentiel de la phrase. C'est donc en général celle à laquelle les grammairiens consacrent le plus d'espace. Mais le consensus cesse quand il s'agit de le définir » (Joly, 1985, 108).

De surcroît, l'idée de ce chapitre, proposer une vue d'ensemble des définitions¹⁵⁵, se justifie par la volonté d'illustrer le côté immuable, presque unique du verbe dans sa définition. À ce propos, il faut reconnaître que « les verbes constituent une classe de mots qui, déterminables initialement à partir de critères syntaxiques, ont pour fonction d'exprimer et de véhiculer des représentations sémantiques dotées d'une structure particulière, qui les rend articulables avec d'autres pour construire des représentations plus larges » (Le Ny, 2001, 50). En effet, « le verbe, à la différence du substantif, se caractérise prioritairement par le tissu de relations qu'il entretient avec les autres constituants de la phrase » (Bottineau, 2010, 62). Nous ne pouvons pas nous empêcher de reconnaître ici les différents rouages qui constituent une société.

¹⁵⁴ Nous évoquons la notion de paradoxe, car nous voyons dans le verbe un élément variant par sa morphologie, alors que la morphologie en elle-même (soumise à l'évolution de la langue) ne change que très peu (voire plus du tout).

¹⁵⁵ Ou toutes autres dénominations qui entreraient dans ce cadre de la définition

1. Vue d'ensemble des définitions du verbe à travers les siècles

1.1 Quelques remarques « anachroniques »

La grammaire a toujours été associée à la réflexion sur le langage. Elle est « constamment présente dans les préoccupations des linguistes, des enseignants de langue, des professionnels du langage et de la communication. Elle est domaine de recherche, matière à enseigner, outil de référence – voire de contrôle – dans l'utilisation de la langue, la prise de parole et la mise en texte » (Moirand, Porquier et Vivès, 1989, 4).

Quoique cela déborde notre objet de recherche, il nous importe de mieux saisir le contexte global dans lequel se construisent les réflexions grammaticales. La grammaire organise la langue (et implicitement le langage) dans sa structure et les parties du discours qu'on peut y dégager, dans les ouvrages et en dehors d'eux¹⁵⁶. C'est d'ailleurs l'une des définitions proposées par Besse et Porquier, pour qui la grammaire peut notamment renvoyer à « un principe d'organisation interne propre à une langue donnée » (1984, 10). La question n'est pas ici de déterminer précisément les contours des différents types de grammaire, qu'elles soient implicites ou explicites, mais plutôt de souligner que cette activité, qui régit les diverses utilisations de la langue¹⁵⁷, a toujours existé, avant même qu'il ait été possible de disposer du terme *grammaire*.

En ce sens, nous souhaitons également évoquer la question des groupes verbaux, tels qu'ils sont actuellement répertoriés¹⁵⁸. Les principales grammaires de référence¹⁵⁹ font état de trois groupes verbaux selon lesquels s'organise la conjugaison des verbes. Nous avons fait mention du terme *anachronisme* car, en abordant la grammaire d'un point de vue diachronique, il faut pouvoir positionner, de manière équilibrée, notre regard actuel de chercheuse sur des points de vue grammaticaux passés.

¹⁵⁶ Dans le chapitre 2, nous avons abordé la notion de grammaire et les différentes acceptions que ce terme renferme.

¹⁵⁷ Dans le cas de notre analyse, cette activité est à des fins d'enseignement.

¹⁵⁸ Nous souhaitons nous arrêter sur la question des groupes verbaux, car, bien qu'ils puissent différer selon les ouvrages, ils proposent un cadre solide à partir duquel se construit la démarche de l'enseignement.

¹⁵⁹ Nous pensons aux grammaires suivantes : *Le bon usage*, *Grammaire Larousse du français contemporain*, *Grammaire méthodique du français*.

2. Un aperçu de quelques définitions du verbe aux 16^e et 17^e siècles (de la Renaissance au français classique)

2.1 Chez les grammairiens du 16^e siècle

Dans cette sous-partie, nous allons mettre en évidence les définitions proposées par deux grammairiens français du 16^e siècle. Nous avons souligné dans la première partie de ce travail que c'est à partir de cette époque que les grammaires en Europe ont fait l'objet d'une codification : en l'espace d'un demi-millénaire, ce « code de la langue » qu'est la grammaire a toujours eu pour objectif d'indiquer aux utilisateurs d'une langue comment s'en servir pour bien parler. Il n'est pas question ici de dresser un inventaire, nous proposons uniquement quelques remarques sur deux grammaires publiées au 16^e siècle.

Dans son ouvrage de 1557, Estienne déclare au sujet des verbes que « ce sont [des] mots qui signifient ou [indiquent] faire quelque chose comme *Aimer*, ou souffrir comme *je suis aimé, je suis battu* » (p. 32). Nous remarquons cette dynamique perpétuelle du *faire* dans les définitions. Un autre exemple allant dans ce sens est la définition proposée par Meigret dans son ouvrage de 1550 : « Le verbe est une partie du langage signifiant action ou passion avec temps et mode¹⁶⁰ ».

Notons également qu'à cette époque, le principal problème des grammairiens était de classer les mots en parties du discours¹⁶¹. Tout cela sur fond de querelle linguistique : au fil des siècles, les querelles ont concerné d'autres aspects linguistiques, mais « nous savons que les premiers conflits [naquirent] autour de la traduction en langue vulgaire des textes sacrés » (Demaizière, 1978, 374).

2.2 Chez quelques grammairiens du 17^e siècle

La querelle va s'intensifier. À cette époque, « les grammairiens observent une baisse du savoir latin et l'analphabétisme de certaines classes sociales » (Pasques, 1991, 24). Au cœur de ce constat, le 17^e siècle est l'époque au cours de laquelle Vaugelas publie ses *Remarques sur la langue française*, qui viennent définir le bon usage de la langue : « Les 'Remarques' se présentent à nous comme un répertoire d'observations précises sur les réactions affectives de

¹⁶⁰ Dans l'ouvrage en question (édition de 1888) la définition apparaît de la manière suivante : « *Le Verb et vne partie du langage sinifiant acçion, ou passion aueq tems e modes* » (p. 82).

¹⁶¹ Voir les remarques de Sophie Piron dans le § « Les difficultés rencontrées au XVI^e siècle » : [La grammaire du français au XVI^e siècle \(ccdmd.qc.ca\)](http://www.ccdmd.qc.ca) [consulté le 05.10.22]

la société polie à l'égard de la langue » (Ott, 1962, 92). On dépasse ainsi l'objectif de la grammaire qui était d'établir un cadre théorique pour la langue : on entre dans une ère qui impose une façon de bien s'exprimer, et c'est également un moment où la langue dévoile ses richesses dans un cadre restreint. En effet,

[au] XVII^e siècle, la langue, mieux stabilisée, est en voie d'institutionnalisation et les grammaires vont pouvoir changer de visée : elles deviennent grammaires d'apprentissage de la langue française, dès lors autonome. Il ne suffit donc plus de donner les tendances ou principes mais de fournir une description totale, fermée, où la créativité analogique doit dire ses bornes, où l'usage rencontre l'idiosyncrasie, où la synchronie est toute prise dans une diachronie de « filiation ». Ce siècle, en charge d'éliminer les « doutes » sur la langue, a ainsi été conduit à traiter du changement avec autorité et à s'interroger avec insistance sur les rapports conflictuels de l'analogie et de l'usage. (Delesalle et Mazière, 2002, 66-67)

Nous comprenons que le rapport à la langue première ne sera plus le même. À ce propos, précisons que « la centralisation du pouvoir autour de la personne du roi, au XVII^e siècle, a comme conséquence qu'une théorie également centralisatrice et normalisatrice de la langue s'ébauche, théorie qui sera déterminante pour l'évolution future de l'idiome » (Gauvin, 2004, 338).

Est-ce que cette période charnière a eu un quelconque impact sur la définition contemporaine du verbe ? Parmi les nombreux ouvrages qui ont fait date dans l'histoire de la grammaire de cette période, nous avons sélectionné deux grammaires : celle de Laurent Chiflet, *Essay d'une parfaite grammaire de la langue françoise* (édition de 1680), et la *Grammaire générale et raisonnée* d'Arnauld et Lancelot (édition de 1754). Dans son ouvrage, Chiflet spécifie que « les verbes sont des mots qui signifient l'Estre, l'Agir, ou le Pâtir, diversifiés par les circonstances du temps présent, passé, à venir¹⁶² » (§ 14, p. 5). Dans la grammaire de Port-Royal (édition de 1803), les auteurs disent du verbe qu'il est « un mot dont le principal usage est de signifier l'affirmation, c'est-à-dire, de marquer que le discours où ce mot est employé est le discours d'un homme qui ne conçoit pas les choses, mais qui en juge et qui les affirme » (p. 322).

Le 17^e siècle est la période de la quête de la perfection linguistique : « L'écrivain classique est un auteur dont les œuvres élaborées sous la haute surveillance des grammairiens, correspondent à un idéal de pureté et de transparence langagières mis à l'honneur par l'Académie et les classes aristocratiques » (Gauvin, 2004, 339).

2.3 Dans quelques ouvrages au 18^e siècle

¹⁶² Nous avons reproduit la citation telle qu'elle apparaît dans l'ouvrage en ligne (microforme).

Le 18^e siècle constitue une période où le français devient de plus en plus puissant, non seulement en Europe mais aussi sur son propre territoire, étant en tension avec les langues régionales : « La langue française avait à combattre aussi le patois [qui était] un rival redoutable » (Guerlin de Guer, 1926, 229). De plus, il semblerait que cela ait été le bon moment pour effectuer un travail d'introspection sur la langue. Si en effet, au cours du siècle précédent, le point d'orgue était l'élaboration et la pureté de la langue, en revanche, les « grammairiens du XVIII^e siècle visent à faire ressortir les régularités de la langue et à les décrire de façon claire » (Piron, 2008, 5).

Dans cette section, nous allons nous focaliser sur trois grammaires de référence du français de l'époque. Voyons d'abord ce que Beauzée affirme à propos du verbe. Il en propose ces quelques éléments très éloquentes : « La première et la plus frappante de toutes les propriétés du Verbe, c'est en quelque sorte, l'âme de nos discours, et qu'il entre nécessairement dans chacune des propositions qui en sont les parties intégrantes (Tome 1, chapitre 4, p. 392). Quant à Lhomond, au chapitre 5 de son ouvrage, il précise que « le verbe est un mot dont on se sert pour exprimer que l'on est, ou que l'on fait quelque chose : ainsi le mot *être, je suis* est un verbe ; le mot *lire, je lis* est un verbe » (p. 22). Enfin, dans l'ouvrage de Restaut (1730, p. 68), il est fait mention du verbe, mais sous forme de questions/réponses telles que nous les transcrivons ci-dessous :

D. Qu'entendez-vous par Verbe ?

R. Pour bien comprendre la nature du *Verbe*, & pour en donner une définition exacte, il faut savoir que dans tout ce qu'on dit pour exprimer ses pensées à un autre, il y a un sujet dont on parle, pour en affirmer quelque chose.

D. Appliquez cette réflexion à quelques exemples.

R. Quand je dis, *La vertu est aimable*, la *vertu* est le sujet dont j'affirme *qu'elle est aimable*. De même quand je dis, *Dieu aime les hommes*, *Dieu*, est le sujet dont j'affirme qu'il *aime les hommes*.

D. Comment définissez-vous le Verbe ?

R. Le *Verbe* est un mot dont on se sert pour affirmer quelque chose d'un sujet.

Nous avons cité ici cet ouvrage, car il était intéressant de voir la manière dont le verbe apparaissait dans l'original de l'abrégé que notre corpus inclut en traduction, comme cela est indiqué au début de la partie 2.

Bilan

Le point commun des définitions que nous avons retenues dans cette section est leur côté cinétique : en lisant ces définitions, il y a une sorte de mouvement qui se dégage des mots utilisés, ils portent en eux le principe même du mouvement. Nous imaginons, nous voyons, nous pensons, et les verbes viennent concrétiser ces contenus mentaux. Cette idée de mouvement est bien présente dans la grammaire de Port-Royal : selon les auteurs, on se sert du verbe « pour signifier d'autres mouvements de notre âme » (p. 332).

Cette dimension cinétique semble s'être imprégnée du contexte social de l'époque, et notamment à travers le développement de la pensée scientifique. Les voyages effectués au cours de la Renaissance ont indubitablement eu un impact sur la façon dont l'Homme envisage son rapport à la société (il faut rappeler que ces voyages de découverte étaient principalement réservés aux aristocrates). Ce rapport à la société nourrit la réflexion sur la langue, notamment dans les grammaires. Le développement de la société crée de nouvelles façons d'agir, qui se caractérisent par l'apparition de nouveaux verbes.

3. Quelques définitions du verbe dans les grammaires contemporaines des 19^e-21^e siècles.

Nous voudrions illustrer l'immutabilité du verbe dans sa définition : les approches et les mots utilisés seront certes différents. Définir un verbe engage un processus qui nous semble à la fois intemporel et changeant dans sa substance ; les définitions changent selon les types de grammaire, les types de verbes (qui se sont enrichis depuis les débuts de la codification grammaticale au cours de la Renaissance). Arrêtons-nous sur un certain nombre de définitions émises après 1880.

3.1. Définitions dans les principales grammaires de référence

3.1.1. Dans la *Grammaire Méthodique du français*

Pour Riegel et al., le verbe est « l'élément fondamental du groupe verbal [et] [...] est généralement accompagné d'un ou plusieurs éléments qui sont soit des adverbes modificateurs directs (obligatoires ou, plus souvent, facultatifs) du verbe [...] ou des expressions équivalentes, soit ce que l'on appelle traditionnellement ses compléments » (2014, 390). Le verbe est ainsi perçu sous un angle plutôt linguistique, mais, en même temps, les auteurs soulignent que « le terme même de *verbe* tel qu'on l'emploie ordinairement ne

distingue pas entre nature et fonction. Il renvoie aussi bien à la partie du discours porteuse des marques spécifiques de la conjugaison qu'à une position structurale dans la phrase de base¹⁶³ ». Le verbe est l'entité indispensable à la grammaire. Nous remarquons que les auteurs ont choisi de mettre ce terme en caractères italiques (convention signalant l'emploi en « autonymie ») et c'est un trait, déjà repéré dans les définitions précédentes, qui agit un peu comme une sorte d'emphase. Du fait de l'évolution de la pensée grammaticale qui a révélé les différents types de grammaire, la manière de définir sera, de toute évidence, différente, mais l'emploi des caractères italiques s'est perpétué.

3.1.2 Dans *Le Bon Usage*

Grevisse et Goosse (14^e édition) ouvrent le chapitre 5 sur le verbe de la manière suivante : « Le verbe est un mot qui se conjugue, c'est-à-dire qui varie en mode, en temps, en voix en personne et en nombre. (Au participe il varie parfois en genre.) » Plus loin, les auteurs signalent que « du point de vue sémantique, on dit que le verbe exprime une action faite ou subie ou qu'il exprime l'existence d'un état. Mais le nom peut exprimer lui aussi une action ou un état : *l'appel, la souffrance, la vieillesse* » (p. 979, §767) – rapprochement intéressant entre les concepts de verbe et de nom.

3.1.3 Dans la *Grammaire Larousse du français contemporain*

Dans cet autre ouvrage de référence (édition de 1997), les auteurs indiquent :

Le verbe est un mot de forme VARIABLE. Alors que le nom ne connaît au plus que deux formes, le verbe présente des variations morphologiques (dans l'écriture et la prononciation) dont le nombre dépasse la centaine. L'ensemble de ces variations forme une conjugaison. Le rôle du verbe est de permettre au parleur de DÉCRIRE, d'APPRECIER, de SITUER dans le temps le déroulement des actions ou des événements concernant les êtres et les choses. (§426, p. 281)

Une fois de plus, nous voyons que les auteurs amorcent leur réflexion à partir de la dimension morphologique pour ensuite progresser vers la dimension sémantique. La première n'est jamais très loin, et, dans le cadre d'une seule définition et en les mettant morphologiquement sur le même plan, les auteurs associent les termes de *nom* et de *verbe*. S'il est vrai qu'« il est possible de reconnaître que le verbe joue un rôle vital dans la proposition (*verbum*, le mot par excellence), ce n'est pas au prix de sa prééminence sur le nom » (Delesalle et Désirat, 1982,

¹⁶³ *Op. cit.* p. 391.

43), et nous avons vu, dans la grammaire de Priscien, à quel point le nom jouait un rôle tout autant primordial que le verbe dans la phrase, et ce, depuis les débuts de la grammaire latine. Beauzée précisait même à ce sujet que « c'est Priscien qui est le garant de cette étymologie » (1767, p. 393).

3.2 D'autres définitions du verbe

Le type d'ouvrage, de référence ou pédagogique, va influencer la manière dont est définie le verbe. Prenons par exemple l'ouvrage de Geneviève-Dominique de Salins, un ouvrage qui « s'adresse aux étudiants en formation dans les programmes de didactique de français langue étrangère [...] [mais également aux] enseignants plus 'chevronnés' qui pourront y confronter leur propre expérience de l'explication grammaticale » (1996, 7). Elle y propose une approche où nous ne retrouvons pas de définition du verbe en tant que telle, mais plutôt des précisions ponctuelles en fonction des difficultés que peuvent rencontrer les étudiants étrangers, ne mentionnant qu'au passage quelques éléments au sujet des modes et des temps que l'on utilise « pour situer une action dans le temps ou hors du temps » (1996, 166). Sans traiter ici les différences entre grammaires de référence et grammaires pédagogiques, il nous importe de souligner qu'il est possible, comme Patrick Charaudeau l'affirme dans la préface de l'ouvrage susmentionné, « de faire aborder l'apprentissage des langues par ce qui en constitue le soubassement sémantique et donc culturel, car la culture, ça n'est jamais que des formes au service du sens » (p. 5). Ainsi, il n'est pas indispensable de passer par une définition formelle de la catégorie que l'on souhaite enseigner, surtout pour une catégorie aussi évidente que le verbe.

Si le verbe est une unité linguistique qui est aussi en perpétuelle mutation, « la réelle difficulté intrinsèque de l'apprentissage d'une langue repose [aussi] sur la nécessité de maîtriser son vocabulaire¹⁶⁴ » (Sweet, 1899, 66) : il est en effet impossible de prétendre à l'exhaustivité dans une matière aussi étendue. Rapprocher les notions de verbe et de nom sur un même plan permet de désacraliser le verbe et de lui enlever ce côté rébarbatif.

Bilan

Que voit-on au travers de ces définitions du verbe chez quelques auteurs français en l'espace d'un demi-millénaire ? Nous remarquons tout d'abord une stabilité très certaine, du

¹⁶⁴ "The real intrinsic difficulty of learning a foreign language lies in that of having to master its vocabulary." [Notre traduction].

fait de ce que représente « l'institution verbale », et une volonté très forte de partager et maintenir une représentation du verbe. À ce propos, nous souhaitons citer les mots de Beauzée, qui prend la peine de préciser que « nous parlons pour transmettre aux autres nos connaissances et nos connaissances ne sont rien autre chose que la vûe intellectuelle ou la perception des êtres sous leurs attributs » (1767, 393-394). Le verbe dessine ces attributs, ces perceptions, en somme la relation de l'Homme au monde qui l'entoure. Bien que, sur plusieurs siècles, la manière de définir le verbe ait quelque peu changé, nous percevons toutefois une sorte de rupture ou de déplacement de perspective : il y a bien entendu des définitions qui mettent en avant la notion d'action (que la grammaire soit de référence ou pédagogique), mais la dimension morphologique tend à prendre le dessus, le verbe devenant un composant déclinable et rien d'autre (même s'il y a un semblant de retour vers la dimension sémantique). C'est comme si, au cours du temps, la perspective sur le verbe s'était modifiée : il n'est plus vu que comme un élément problématique dans l'apprentissage et sans âme, alors que le chapitre qui lui est consacré occupe la part la plus importante d'un ouvrage.

Est-ce que nous observons la même trajectoire pour les définitions du verbe dans les grammaires anglaises ?

4. Les définitions du verbe chez les auteurs anglais

4.1. Définitions dans quelques grammaires anglaises des 18^e et 19^e siècles

Nous avons choisi de nous concentrer sur quelques ouvrages publiés entre le 18^e et le 19^e siècle. Cette période correspond à un moment où la langue anglaise a fait également l'objet d'une sorte de standardisation. En effet, selon André Crépin, le « XVIII^e siècle [en Angleterre] est responsable de la grammaire normative » (1967, 59), et l'auteur précise à juste titre que la grammatisation¹⁶⁵ de l'anglais n'en est pas moins étrangère à l'influence du latin, car « longtemps on [examina] l'anglais selon les catégories du latin¹⁶⁶ ». Nous avons précisé ce point dans le chapitre 7.

Nous allons ainsi concentrer notre attention sur quelques grammaires de l'anglais publiées au 18^e siècle, en commençant par celle de Murray Lindley dans l'édition de 1797. Dans son ouvrage, il propose la définition suivante : « Un verbe est un mot qui signifie être,

¹⁶⁵ Nous avons abordé la question de la grammatisation dans la première partie de notre travail.

¹⁶⁶ *Op. cit.* p. 60.

faire ou souffrir¹⁶⁷ » (p. 52). Il est également intéressant d'ajouter que son travail a eu un impact important dans la sphère éducative : « Au début du 19^e siècle, le nombre d'établissements scolaires a augmenté [...] ils ont fait de 'l'Éducation à l'anglaise' leur cheval de bataille. Jusqu'à ce que la grammaire de Murray soit publiée, il n'y avait pas de livre sur lequel s'appuyer pour structurer ce type d'éducation¹⁶⁸ » (West, 1959, 378).

Un autre ouvrage très connu, celui de James Harris (1751), propose une réflexion générale sur la grammaire, en adoptant une approche philosophique. C'est « un grand livre où s'unissent thèses rationalistes sur le langage, ébauche d'un comparatisme synchronique et diachronique et la première élaboration véritable du concept de système en linguistique » (Stefanini, 1977, 543). La force de son analyse réside dans sa capacité à avoir mis des mots à la fois sur le concept du temps et sur celui des temps. À ce propos, il est intéressant de noter qu'« aucun grammairien n'avait offert une réflexion, même rudimentaire, sur ce que présuppose l'expression linguistique du temps. Jusque-là, le temps (*time*) et les temps (*tenses*) avaient été assez généralement confondus » (Joly, 1985, 114). Cela fait quelque peu écho aux « grammairiens alexandrins [pour qui] le temps [venait] au premier plan pour définir le verbe » (Létoublon, 2003, 197). De plus, Harris (1751) voit le verbe comme une matière faite d'énergie (Livre 1, chapitre 9, p. 173), approche qui n'est pas sans rappeler celle de la *Grammaire* d'Arnauld et Lancelot (1660), où le verbe est associé à l'expression des mouvements de l'âme. Mais, dans la traduction par François Thurot (1795), le terme *énergie* a été remplacé par *action*, et la définition devient la suivante : « Tous les verbes auxquels on peut, rigoureusement parlant, appliquer ce nom, indiquent une action : or, comme toute action est un attribut, ils ont, par conséquent, une sorte de rapport à des substances actives » (1795, p. 157). Le traducteur avoue, en note de bas de page, qu'il sent « très bien que ce n'est pas tout à fait ce que [Harris] a voulu dire ; mais [il ne connaît] pas d'équivalent en français¹⁶⁹ ». Or, qu'il soit question d'énergie ou d'action, cela implique du mouvement. Ainsi, entre l'original et la traduction, il est évident que la perte de sens établit une généralité absente de la définition originale, alors que le concept d'énergie apportait une dimension intéressante au verbe.

¹⁶⁷ “A verb is a word which signifies to BE, to DO, or to SUFFER.” [Notre traduction].

¹⁶⁸ “At the beginning of the nineteenth century there was a great increase in the number of schools [...] which made an ‘English education’ their avowed aim. Until Murray’s ‘English Grammar’ was produced, there was no suitable book on which to base this education.” [Notre traduction].

¹⁶⁹ L'auteur lui attribue le nom de Jacques Harris. La définition en anglais, dans l'ouvrage original de 1751, est la suivante : “All Verbs are that are strictly so called denote Energies. Now as all Energies are Attributes, they have reference of course to certain energizing Substances” (p. 173).

Prenons comme dernier exemple de définition celle de James Beattie (1788). Après une longue réflexion autour du concept de verbe, il définit ce dernier de la façon suivante : « Un mot, nécessaire dans chaque phrase, signifiant l'affirmation de certains attributs, auquel on ajoute des désinences de temps, nombre et personne¹⁷⁰ » (p. 198).

Pour la période du 19^e siècle, nous avons retenu quatre ouvrages. Prenons tout d'abord l'ouvrage rédigé par William Cobbett (1829), très intéressant du point de vue de son organisation, étant divisé en lettres et leçons¹⁷¹. Le verbe est traité dans la lettre VIII, mais est défini dans la lettre III, avec cette précision, aux points 23 et 25 : « Les grammairiens ne semblent pas avoir été capables de découvrir une appellation appropriée pour cette catégorie importante de mots ou partie de discours ; car, le mot Verbe ne signifie rien de plus que Mot. [...]. Les verbes sont donc une sorte de mot dont l'utilisation est d'exprimer des *actions*, des *mouvements* et *l'état ou la manière d'être* de toutes les créatures et choses¹⁷² ».

Un autre grammairien anglais, Noah Webster (1800), définit le verbe en proposant de répondre à la question suivante (p. 14) : « *What is a Verb ? A part of speech signifying action or being* », ce que l'on pourrait traduire de la manière suivante : « Qu'est-ce qu'un verbe ? Une partie du discours signifiant une *action* ou *être* ».

Henry Sweet (1891) propose une lecture contrastive du verbe :

L'utilisation principale des verbes en ce qui concerne leur signification est d'exprimer des phénomènes (attributs changeants), comme dans *venir, tomber, grandir, mourir* [comparer le mot d'attribut permanent *mort*], *marcher, frapper, voir, vivre, penser*. Dans d'autres verbes, l'idée de phénoménalité est moins prédominante, comme dans *vivre, briller*, comparée à *étinceler, scintiller* ; *se tenir-* par rapport à *tomber, monter* ; *mentir, dormir*. Dans *exister*, qui est le plus abstrait et général de tous les verbes ayant une signification indépendante, nous ne pouvons réaliser le sens de phénoménalité que par le contraste avec la non-existence¹⁷³. (§246, p. 89)

Il oriente sa discussion vers la notion de phénomène, et l'étymologie de ce terme¹⁷⁴ s'associe harmonieusement aux autres définitions répertoriées jusqu'à présent.

¹⁷⁰ «A word, necessary in every sentence, signifying the affirmation of some attribute, together with the designation of time, number, and person.» [Notre traduction].

¹⁷¹ Voir le sommaire en Annexe 30.

¹⁷² «Grammarians appear to have been at a loss to discover a suitable appellation for this important sort of words, or Part of Speech; for the word Verb, means nothing more than Word. [...] Verbs are, then, a sort of words, the use of which is to express the *actions*, the *movements*, and the *state or manner of being*, of all creatures and things.» [Notre traduction].

¹⁷³ «The primary use of verbs as regards their meaning is to express phenomena (changing attributes), as in *come, fall, grow, die* [compare the permanent attribute word *dead*], *walk, strike, see, live, think*. In other verbs the idea of phenomenality is less predominant, as in *live, shine*, compared with *flash, twinkle*; *stand-* compared with *fall, rise; lie, sleep*. In *exist*, which is the most abstract and general of all verbs that have an independent meaning, we can realise the sense of phenomenality only by the contrast with non-existence.» [Notre traduction].

¹⁷⁴ Du grec, φ α ι ν ο μ ε ν ο ν, (*phainomenon*) « ce qui apparaît ».

Enfin, voyons comment le verbe est abordé dans une grammaire contemporaine de l'anglais. Prenons par exemple l'ouvrage *A student's introduction to English grammar*, dans lequel les auteurs définissent le verbe de la manière suivante :

Beaucoup de verbes, mais certainement pas tous, indiquent une sorte d'action ou de processus : *abandonner, démolir, endurer, retirer*, etc. Il n'est cependant pas très utile d'identifier les verbes en soi, car dans la plupart des cas les mêmes actions ou processus peuvent être indiqués par des noms : *abandon, démolition, endurance, retrait*, etc. Dans ces exemples le nom est différent du verbe dans sa forme morphologique, mais dans d'autres couples verbe-nom la forme est identique, comme dans *attack_v* et *attack_n*¹⁷⁵. (Huddleston et al., 2022, 26)

Il est intéressant de voir la signification qui se dissimule derrière le choix des exemples fait par les auteurs : principalement des verbes qui indiquent une sorte de privation. Cela corrobore la substance de la définition proposée, dans la mesure où les auteurs se rabattent sur la fonction nominale en précisant finalement qu'il ne serait d'aucune utilité d'identifier les verbes. Ce genre de démarche déresponsabilise l'étudiant en orientant sa réflexion vers le nom tout en sachant que, sur le plan morphologique, le nom est un peu plus faible. Même sur un plan sémantique, la forme nominale ne semble pas offrir autant de possibilités que le verbe.

Bilan

Que remarquons-nous à travers toutes ces définitions ? Tout d'abord peu de changement, mais un éclectisme assez intéressant. Que ce soit au 18^e ou au 21^e siècle, il semblerait qu'il n'y ait aucun écart. La perspective a très peu varié, le verbe demeure toujours cet élément qui indique une action. Nous prenons toutefois note du fait que le 18^e siècle a constitué une sorte de tournant dans la manière de définir le verbe, notamment dans cette prise de conscience de la notion de temps. Les démarches qui suivirent révèlent des dynamiques définitionnelles intéressantes pour le contexte anglophone.

5. Retour au 16^e siècle : l'ouvrage de Palsgrave, un ouvrage précurseur ?

C'est à cette époque qu'est publiée la première grammaire du français, rédigée par Palsgrave, et représentant une sorte de première mise en scène pédagogique, un point de départ

¹⁷⁵ "Many verbs -though nowhere near all- denote some sort of action or process: *abandon, demolish, endure, remove*, etc. By itself, however, this is of hardly any help in identifying verbs, for in most cases the same actions or processes can be denoted by nouns: *abandonment, demolition, endurance, removal*, etc. In those examples the noun differs from the verb in morphological form, but in other verb-noun pairs the shape is shared, as with *attack_v* and *attack_n*." [Notre traduction].

dans les ramifications grammaticales, pour ce qui est des ouvrages destinés à des locuteurs dont la langue première est l'anglais.

Comme remarque préliminaire sur la terminologie employée pour le verbe, nous tenons à préciser que tous les auteurs n'ont pas systématiquement proposé de définitions du verbe. Lorsque les définitions étaient absentes, la présence de tableaux semblait suffisante et constituait une manière de définir indirectement la notion de verbe.

5.1. Le verbe chez Palsgrave : organisation du chapitre

L'ouvrage de Palsgrave est la première grammaire codifiée de la langue française et, en ce sens, il a ouvert la voie à une expansion du domaine de la grammatisation. Palsgrave y définit le verbe de la manière suivante : « Les verbes sont **des mots** qui, d'eux-mêmes, signifient le fait de subir une action, et qui, quand ils sont joints à l'un des pronoms primitifs, peuvent former une proposition parfaite » (p. 460). Comme nous l'avons déjà évoqué, la grammaire de John Palsgrave est considérée comme étant la première grammaire du français dont le « public était limité à l'aristocratie anglaise » (Chevalier, 2011, 9). C'est certes une grammaire qui a un faible pouvoir pédagogique et qui semble donc étrangère à l'usage (Kibbee 2003, Stein 1997) : notons ici le terme *lecteur* que Palsgrave utilise pour faire référence au public auquel s'adresse son manuel. Mais elle demeure l'un des seuls outils¹⁷⁶ à disposition d'un public très privilégié et qui souhaitait enrichir sa connaissance du français. Cet ouvrage fait partie du paysage grammatical de la langue française et a contribué à la dynamique de la diffusion du français et de son enseignement en Angleterre. Il est également intéressant de noter que, dans cet ouvrage, « le chapitre des verbes est particulièrement instructif pour le perfectionnement de l'anglais et du français et offre un modèle de 'lexicologie contrastive' (p. ex. entre les personnels anglais et les impersonnels français) » (Chevalier, 1998, 188).

Au cours de cette période, les manuels de langue n'étaient pas très répandus et les quelques ouvrages en circulation pouvaient (ou devaient) aussi jouer un rôle pédagogique¹⁷⁷.

Bien que l'ouvrage de John Palsgrave soit volumineux et d'héritage plutôt classique, l'auteur adopte, dans le second livre, une structure du chapitre du verbe qui permet de mettre en avant une première démarche de réflexion grammaticale. Nous y retrouvons dix *accidents*

¹⁷⁶ Très onéreux pour l'époque.

¹⁷⁷ Même si cela n'est pas explicitement stipulé dans les ouvrages.

du verbe, terme très utilisé dans les grammaires latines et qui pourrait être expliqué de la manière suivante : « Aux parties du discours sont également attachés des attributs qu'on a longtemps appelés leurs 'accidents'. Sous ce terme (issu du verbe *accidere* « échoir à »), on trouve essentiellement des sous-classes et des catégories linguistiques affectant certaines classes (le genre, le nombre, le cas, etc., mais aussi la composition et la dérivation) » (Colombat, 1997, 99). Plus brièvement, pour Kelly (1969), les accidents renvoient principalement à la morphologie (p. 44)¹⁷⁸.

Dans sa structure globale, l'ouvrage maintient un réel dialogue avec ses lecteurs. De fait, Palsgrave n'hésite pas à avoir recours à des tournures verbales telles que l'impératif ou la première personne du singulier. À titre d'exemple, nous pouvons citer ce que l'auteur remarque à propos de la troisième conjugaison (p. 473) : « Et notez qu'il arrive souvent que le nombre singulier de ce temps ressemble au singulier du temps présent. » L'auteur propose « dix règles générales pour apprendre au lecteur à conjuguer de manière sûre tous les verbes actifs¹⁷⁹ » (p. 472). À la suite de quoi, il propose « [un] essai et [une] mise en application de ces dix règles générales, au moyen de la conjugaison de *ie fays* » (p. 476). Il est d'ailleurs pertinent de voir que l'auteur utilise le verbe *faire*. Nous remarquons également une forte démarche didactique et pédagogique de sa part, puisque, malgré ses efforts, il reconnaît qu'il ne parvient pas, par exemple (p. 472), pour les verbes de la troisième conjugaison, à trouver « de règle générale concernant les voyelles et les consonnes qui viennent devant *-ons*, *-ez* et *-ent* ».

De prime abord, l'ouvrage de Palsgrave, et plus spécifiquement le chapitre sur les verbes, étant donné sa structure générale, nous présente une approche linéaire, qui ne permet pas à cette entité grammaticale de se révéler : l'écriture constitue ici une sorte de voile qu'il faut soulever pour permettre au verbe d'être davantage visible. Avec notre regard actuel, près de cinq siècles après la publication, nous constatons le pouvoir des mots et ce rôle invisible qu'ils jouent dans les ramifications pédagogiques. C'est la dynamique communicative de l'auteur qui permet de présenter sa démarche didactique. Les verbes ne sont pas fournis sous l'architecture à laquelle on pourrait s'attendre¹⁸⁰. C'est plutôt une architecture lexicale : les mots eux-mêmes sont les tableaux.

¹⁷⁸ “Grammar traditionally includes accidence (or morphology).” [Notre traduction].

¹⁷⁹ Traduction de Susan Baddeley.

¹⁸⁰ La structure classique sous forme de tableau que l'on trouvera plus tard dans les manuels.

5.1.1. Le classement des verbes chez Palsgrave

Dans cette section, nous allons préciser quelques éléments au sujet de la manière dont l'auteur a procédé pour classer les verbes, et dont les différents modes et groupes apparaissent sur le papier. Nous constatons à quel point la légèreté du papier peut porter le poids des mots et de l'architecture de la grammaire. Il y a une double dimension à cette architecture : une verticalité dans l'horizontalité.

5.1.2. Les différents groupes verbaux

Dans son ouvrage, Palsgrave retient quatre groupes verbaux différents, quatre « conjugaisons ».

Il ne s'agit pas de proposer un catalogue de remarques sur la façon dont Palsgrave a catégorisé les verbes, mais de porter notre regard sur une première organisation et de comprendre pourquoi, au cours des siècles, il y a eu très peu (voire pas du tout) de changements à ce niveau-là. Et inversement, s'il y a eu des changements, comment ces derniers se sont manifestés.

Nous remarquons d'emblée la difficulté chez Palsgrave de représenter la « masse » verbale, voire la masse grammaticale dans son ensemble. Cela se voit tout d'abord dans la forme de l'ouvrage : c'est un ouvrage très copieux. Cela n'est pas sans rappeler la matière noire, cette matière indispensable à la dynamique du cosmos, présente mais impossible à saisir, à caractériser : le verbe et sa fonction semblent présenter cette même dynamique au sein de la grammaire. Un chapitre sur le verbe est constitué de plusieurs éléments, d'agencements de mots, de phrases, d'idées et toutes ces matières verbales sont assemblées pour constituer un ensemble discursif harmonieux.

6. Y a-t-il eu des définitions du verbe auparavant ?

La perpétuelle réflexion au sujet de la langue a permis d'impulser de nouvelles approches, de nouvelles dynamiques, et d'enrichir le savoir à ce sujet. Ces réflexions remonteraient à des époques aussi lointaines que l'Antiquité grecque et l'Empire romain, voire avant. Dans cette optique, il est logique que le besoin de définir les fonctions grammaticales, de mettre des mots sur des mots, soit une constante perpétuelle en grammaire. Du côté du grec, nous avons fait mention, dans la première partie de notre travail, de l'ouvrage de Denis de

Thrace. Nous n’y avons pas fait référence, mais Apollonius Dyscole a également joué un rôle très important dans la construction de la pensée grammaticale de l’Antiquité grecque. En effet, « les ouvrages d’Apollonius étaient nombreux [...] ils se rapportaient tous à la grammaire, et ils formaient une véritable encyclopédie grammaticale » (Egger, 1854, 12).

Dans cette continuité et du côté du latin, il est impossible d’ignorer les écrits de Priscien, qui a été lui-même très influencé par les écrits d’Apollonius Dyscole. Nous souhaitons de nouveau préciser que ces écrits ont joué un rôle important dans la diffusion de la grammaire en Angleterre, tardivement, certes, mais ils ont exercé une grande influence. En effet, « le grand œuvre de Priscien était donc présent dans les îles Britanniques dès la fin du VII^e siècle mais ne s’est imposé qu’après de longs délais » (Holtz, 2009, 40). Dans son œuvre, il donne cette définition du verbe : « Un verbe est une partie du discours avec des temps et des modes, sans cas, qui signifie une action ou une souffrance. Cette définition inclut les verbes finis et infinis, de même que les neutres (dits absolus) et les déponents [...]»¹⁸¹ » (p. 369).

Est-ce que les manières de procéder ont pour autant changé ? Faisons tout d’abord mention de l’ouvrage *Donait françois* (1409) de John Barton. En effet,

le très connu *Donait françois*, compilé en Angleterre au début du XV^e siècle par les soins de John Barton (Oxford, All Souls College 182), [...] est considéré par plusieurs commentateurs comme la première grammaire du français, bien qu’il soit incomplet. Ce texte insulaire s’éloigne plus que les autres de l’*Ars minor*, mais les structures du texte donatien ne s’y estompent pas malgré le changement de langue-objet. Il n’y a aujourd’hui plus aucune question sur l’importance du *Donait françois* [...], mais on est moins sûr que sa diffusion et son influence aient pu dépasser la Manche. (Merillees, 1988, 401)

Plus loin, l’auteur affirme au sujet du *Donait* que ce dernier « est [essentiellement] réduit aux questions destinées à solliciter des réponses informatives » (*ibid.*, 404). Cet ouvrage est reconnu comme étant l’un « des premiers textes pédagogiques¹⁸² » (Stein, 1997, 101). Toujours dans notre quête de définitions des verbes, nous nous sommes posé la question de savoir s’il y avait une définition du verbe chez Barton. Il serait en effet intéressant d’en avoir une perspective. Ainsi, Lusignan précisait, à ce propos, que « malheureusement, le seul manuscrit qui nous reste s’arrête en cours d’exposé du verbe » (1999, 130). Cependant, quelques éléments

¹⁸¹ La définition originale est la suivante : « Verbum est pars orationis cum temporibus et modis, sine casu, agendi vel patiendi significativum. hac enim definitione omnia tam finita quam infinita verba comprehenduntur. et neutra enim [quae dicuntur absoluta] et deponentia omnimodo naturaliter vel in actu sunt vel passione ». [Notre traduction].

¹⁸² “The earliest pedagogical texts.” [Notre traduction].

de définition du verbe chez Barton nous sont parvenus. Les voici d'après la traduction en français moderne du *Donait françois* (dans l'édition de Bernard Colombat) :

Comment connaîtrai-je la partie d'oraison qu'on appelle verbe ? Chaque mot qui, avec temps et sans cas, signifie faire ou souffrir, est un verbe, comme je ayme. Et sachez que quand nous voulons préciser la signification d'un verbe quelconque, alors nous lui adjoindrons ce mot en ou ce mot y, comme je vous prie, c'est plus fort de dire : je vous en prie ou je vous y prie. Sachez en outre que le mot en peut être devant le verbe ou après, dans beaucoup de verbes, comme en alez vous ! ou alez vous en ! (Barton, 2014, 183)

Nous nous apercevons que les méthodes issues du latin, en dépit de « [son] élimination affirmée [en 1747] », se sont maintenues au cours des siècles, comme nous pouvons le voir dans les ouvrages du corpus au 19^e siècle (Seguin, 1972, 7). Cette langue a en effet servi de tremplin dans l'élaboration du *Donait* de Barton, notamment au sujet du verbe car, comme Colombat le mentionne dans l'introduction de cette traduction, « la définition du verbe ne pose pas problème, [puisque] les deux sources principales, Donat et Priscien, [ne sont] pas contradictoires sur ce point » (p. 48). À cette édition de Colombat, nous pouvons ajouter celle de Maria Colombo Timelli, qui, dans une traduction française de l'*Ars Minor* de Donat, le considère comme l'un des plus anciens « témoignages de ce texte¹⁸³ » (1992, 93). Dans cette version de Donat, le verbe est défini en ces termes : « Le verbe gouverne et n'est pas gouverné si ce n'est par manière de causalité » (*ibid.*, 99). Dans cette même version, il est question de cinq types de verbe (l'actif, le passif, le neutre, le déponent et le commun). Nous constaterons plus loin qu'une bonne partie de cette approche est encore présente dans notre corpus.

6.1. Les méthodes de français ?

Avant l'ouvrage très connu de John Palsgrave et l'invention de l'imprimerie, la langue française a circulé, moins rapidement certes, mais elle était bien là : dans les incunables¹⁸⁴, dont très peu d'exemplaires ont survécu, il pouvait être question de grammaire, comme dans l'*Ars Minor* de Donat, ou bien il s'agissait de textes traduits qui servaient éventuellement à des fins d'apprentissage.

Il nous a semblé indispensable de proposer quelques éléments au sujet des *Donats* français et de la manière dont ils ont, très indirectement, contribué à la structure du paysage grammatical du français en Angleterre. En effet,

¹⁸³ L'auteur précise à ce sujet que la version en question « est conservée dans un incunable appartenant à la Bibliothèque de l'Université d'Utrecht » (*ibid.*).

¹⁸⁴ La BnF propose quelques éléments d'information au sujet des incunables : [Les incunables | BnF Essentiels](#). [Consulté le 01.08.2023].

les *Donats* français ne débouchèrent jamais sur la constitution d'une grammaire autonome de la langue vernaculaire. La première et unique grammaire médiévale du français, indépendante du latin, vit le jour en Angleterre, dans le milieu des écoles qui enseignaient le français langue seconde. Il s'agit de la grammaire de John Barton qui date du tout début du XV^e siècle. Elle s'inspire des *Donats* français, mais son contenu est un peu plus substantiel. Elle est écrite en forme de dialogue et son enseignement porte surtout sur la morphologie. (Lusignan, 1999, 130)

Ainsi, les dialogues sont une forme qui s'est perpétuée dans de nombreux ouvrages à travers les siècles. Et, en ce qui concerne la morphologie, nous pouvons voir que les auteurs ne s'en sont jamais totalement séparés dans la majorité des grammaires publiées en Angleterre : peu importe le lieu géographique, « la conjugaison est le chapitre essentiel de la morphologie du français » (Chervel, 2006, 381).

Barton a été moins connu que Palsgrave, mais sa grammaire semble avoir articulé une approche innovante, dans le sens où elle s'est réellement émancipée du latin sur le plan du contenu, un pas que d'autres auteurs n'ont pas franchi.

7. Quelques définitions du verbe dans d'autres grammaires du français pour anglophones au 16^e siècle

Au cours de notre recherche, il nous a paru intéressant de nous arrêter brièvement sur ce que proposaient les ouvrages de grammaire au 16^e siècle. Nous avons retenu les deux ouvrages suivants :

- *The French Method*, de Jacques Bellot (nous nous sommes servie de la version traduite par Susan Baddeley en 2010) ;
- *An introductorie for to lerne, to rede, to pronounce, and to speke French trewly*, de Gilles du Wes (nous nous sommes servie de l'édition de 1972).

Dans l'ouvrage de Jacques Bellot, nous avons relevé la définition suivante : « Les verbes sont des mots qui se déclinent avec des modes et des temps. On les utilise pour parler de l'accomplissement d'une action, comme dancer ; ou du fait de subir une action, comme je suis battu » (2010, 312).

Lorsque nous faisons mention du nom de Gilles du Wes, il est impossible d'ignorer que, comme le rappelle Kibbee (2003) en note infrapaginale de son article (p. 60), « Gilles du Wes critique sans le nommer John Palsgrave, son collègue et rival à la cours royale ». Il semble

ainsi se développer une sorte de querelle entre grammairiens, et dans les grammaires du français langue étrangère. Serait-ce l'une des premières querelles de grammairiens du FLE ?

Après avoir bien observé l'ouvrage de Gilles du Wes, nous n'y avons relevé aucune définition du verbe : l'auteur évoque les verbes après les adverbes, et entre directement dans la matière en commençant par la formation du présent de l'indicatif.

8. Les définitions dans une sélection de grammaires du français au 17^e siècle et dans la première moitié du 18^e siècle

8.1. Bref panorama des ouvrages au 17^e siècle

Que peut apporter ce « travail de fouille » grammatical ? Tout d'abord d'avoir une première cartographie succincte des définitions de la catégorie du verbe. Bien que cette périodisation ne soit pas directement l'objet de notre travail de recherche, il nous a paru important d'ajouter quelques éléments sur la manière de dire, de présenter, d'enseigner le verbe en amont de notre périodisation. L'idée est de sélectionner les éléments les plus saillants qui pourront nous permettre de saisir certains aspects de la réflexion au sujet du verbe et d'évaluer les changements ou, à l'inverse, l'absence de changement. À partir de cette époque, il est intéressant de constater que les ouvrages commencent à être de plus en plus visibles : le développement de l'imprimerie a joué un rôle crucial.

Tout comme au point 7, nous avons sélectionné quelques titres pour illustrer notre démarche, afin de déterminer s'il y a eu des modifications particulières au niveau des définitions. Nous avons sélectionné les ouvrages suivants :

- *The Marrow of the French tongue*, de John Wodroephe (1625);
- *The French Tutor*, de Robert Sherwood (1634).

Dans l'ouvrage de Wodroephe, le verbe est « une chose qui doit être déclinée ou conjuguée, montrant ce que, soit un homme ou une bête fait, faisait, fit, a fait, avait fait, va faire ou fera¹⁸⁵ » (p. 26). Il est intéressant de remarquer une forme de déclinaison dans la définition, tout en ayant cette impression de détachement : l'auteur voit dans le verbe une *chose*. À cet égard, il n'est pas anodin d'avoir utilisé le verbe *faire*, qui marque de manière très

¹⁸⁵ "The verbe (of his nature) is a thing which must bee declined or conjugated, shewing what either man or beast is doing, was doing, did, hath done, had done, and shall or will doe." [Notre traduction].

forte l'idée d'action et qui s'oppose au concept de *chose*, qui renvoie l'image d'un ensemble inerte.

Dans l'ouvrage de Sherwood, au chapitre 5, les verbes sont présentés selon leurs catégories, sans qu'il y ait vraiment définition : « Les verbes sont de trois sortes : Actifs, Passifs et Neutres¹⁸⁶ » (p. 46). L'emploi des majuscules n'est pas anodin et semble indiquer que le fait d'énumérer ces catégories est une façon de définir.

8.2. Au 18^e siècle : de 1700 à 1750

Au début du 18^e siècle, nous voyons de nouvelles définitions apparaître, et de nouveaux mots sont utilisés pour définir le verbe. Par exemple pour l'ouvrage de Boyer, la dernière édition de *A New French Grammar* (1728), « un Verbe est une Partie du Discours, qui signifie l'Être, une Action, ou la Souffrance et la Réception d'une Action, en relation avec les Temps et les Personnes¹⁸⁷ ». On retrouve le terme *souffrir*, qui revient très fréquemment dans les définitions.

Dans son ouvrage destiné à de jeunes princesses, Malard désigne le verbe comme « un Mot changeant utilisé pour signifier une action ; puisqu'une action peut être transitoire, reçue, immanente, reflétée ou représentée, à la fois activement et passivement par la même Parole : D'où l'apparition de ces cinq sortes de verbes, actif, passif, neutre, réfléchi et commun¹⁸⁸ » (1716, section 4, p. 74). Nous retrouvons une sorte de continuité, dans la mesure où le verbe est vu comme une entité déclinable, mais une légère rupture avec les termes des périodes précédentes apparaît.

9. Quelles perspectives au sujet des définitions retenues ?

Nous allons nous interroger sur ce que les définitions du verbe au cours des siècles ont apporté et sur l'image qui s'en est dessinée : les mots utilisés permettent de percevoir différentes perspectives et constats sur l'Homme.

¹⁸⁶ «Verbes are of three sorts: Actives, Passives and Neuters.» [Notre traduction].

¹⁸⁷ «A verb is a Part of Speech, which signifies one's Being, an Action, or the Suffering and Reception of an Action, with relation to Times and Persons.» [Notre traduction].

¹⁸⁸ «A Verb is a changeable Word used to signify an Action; now because an Action can be transient, received, immanent, reflected or represented, both actively and passively by the same Word: Hence arise five Kinds of Verbs, active, passive, neuter, reflective and common.» [Notre traduction].

9.1. Les traces d'un passé, d'un présent et d'un futur

Le verbe a traversé toutes les périodes en demeurant ce qu'il est, c'est-à-dire un élément déclinable selon les circonstances communicatives dans lesquelles il est utilisé. Il est intéressant de voir que sa fonction¹⁸⁹ est restée la même, en dépit d'une évolution de sa prononciation et de son orthographe ainsi que de ses nombreuses définitions. À partir des traces de son passé, de son archéologie, le verbe incarne son propre présent et construit, sur ces mêmes traces, son futur.

Ainsi, nous voudrions préciser que « les conjugaisons de beaucoup de verbes français – et des plus importants – ont gardé des irrégularités considérables qui ont des causes diverses et d'abord les diversités de leurs origines latines [...] Comment expliquer les conjugaisons françaises, leurs flexions et alternances, sans partir du latin ? » (Lanly, 1977, 346).

Sur le plan terminologique, cette langue a laissé une trace indélébile, en tout cas pour une partie des ouvrages. On notera d'ailleurs que « les classements modernes, dans leurs catégories comme dans leur métalangage, ont comme origine deux descriptions de Priscien : celles des 'genres du verbe' et celle des différents types de construction selon la notion de transitivité [...] [et que] les problèmes [...] apparaissent au moment de la grammatisation et relèvent de l'adaptation du cadre latin au français » (Bouard, 2007, 648).

9.2. Le classement inchangé des verbes

Hormis quelques différences de classement des verbes (notamment l'ajout ou la suppression d'un groupe), cette démarche de classification verbale s'est enracinée dans l'histoire et a dessiné les contours pédagogiques de cette catégorie grammaticale.

La manière de classer les verbes sur un plan visuel n'ayant subi que très peu de modifications, alors que les définitions se sont diversifiées, nous posons la question suivante : quelles sont les stratégies mises en place par les auteurs ?

Nous remarquons une sorte de contradiction entre le classement et la présentation des verbes, que nous qualifierons de monolithiques, et le caractère très changeant des définitions : il semblerait que les auteurs n'aient pas osé déplacer ce monolithe et se soient concentrés sur la représentation à donner au verbe à travers les définitions, si bien que, d'une certaine manière,

¹⁸⁹ Lorsque nous faisons mention de la fonction du verbe, c'est dans le sens de l'action évoquée par le verbe.

sur le papier, les définitions bloquent toute innovation au niveau de la façon de présenter, classer, les verbes.

Conclusion

Il était nécessaire de proposer un panorama le plus complet possible au sujet de la façon dont le verbe a été défini, à travers les siècles, à la fois dans les grammaires du français publiées en Angleterre, mais également dans d'autres ouvrages de grammaire du français et de grammaire de l'anglais, publiés en France et en Angleterre au cours de l'Histoire. Nous remarquons d'emblée que le latin a continué de dominer indirectement les façons de penser la structure du verbe : dans ses dénominations, dans ses définitions, dans ses paradigmes et ses nombreuses approches pédagogiques. Toutes ces définitions nous montrent à quel point, quelle que soit la période concernée, la langue est ce qu'elle est à un certain moment de l'Histoire. Cela nous amène à reconnaître qu'« une langue n'est donc ni bonne, ni mauvaise. Elle est langue » (Auger, 2007, 121).

CHAPITRE 9 : Le traitement du verbe dans les ouvrages du corpus

Quel que soit le type de chronologie ciblée¹⁹⁰ en FLE, la question de l'adaptation de la grammaire, des explications grammaticales, pour tel ou tel public reste l'incontournable point de départ dans l'élaboration d'un manuel. Mais se pose aussi « le problème du choix de l'entrée dans le domaine grammatical et de la trajectoire adoptée : des formes aux sens ; des sens aux formes » (Chiss et David, 2011d, 175).

Cette question de la démarche pédagogique est indissociable de la question grammaticale dans un ouvrage. Bien que les manuels puissent apparaître, dans leur forme, comme des espaces de réflexion sur la langue détachés de leur contexte, leur contenu permet de révéler¹⁹¹ certaines pratiques éducatives. En ce sens, les mots utilisés par les auteurs mettent en forme leurs actions pédagogiques et permettent, par la même occasion, de les rapprocher du contexte culturel et éducatif de leurs époques.

1. Les ouvrages de grammaire retenus pour notre chronologie 1750-1880 : réflexion générale

Comme nous l'avons évoqué précédemment dans cette partie, notre corpus est constitué de 26 ouvrages. Au vu du nombre considérable d'ouvrages disponibles, le choix a été difficile, car à première vue les ouvrages, dans une certaine mesure, se ressemblent. Ils se ressemblent déjà dans leur façon de poser le titre sur la couverture, un titre à l'approche fédératrice et qui se veut indicatif de la méthode à suivre pour bien apprendre le français. Cette apparente ressemblance, principal facteur de complexité, est aussi ce qui nous permet de justifier globalement notre choix : nous avons sélectionné, dans la mesure du possible, des ouvrages qui se diversifient dans leur manière de traiter le verbe. Parallèlement, comme nous l'avons détaillé dans la première partie de ce travail, le choix des ouvrages a été déterminé en fonction de la chronologie : sur un plan purement numérique (s'il est possible de faire mention de ce

¹⁹⁰ En ce sens, nous sous-entendons qu'il y a toujours une intention dans la démarche proposée par l'auteur, indépendamment de la période au cours de laquelle l'ouvrage a été publié.

¹⁹¹ Grâce au discours de l'auteur.

critère), nous avons privilégié un certain équilibre en sélectionnant environ deux ouvrages par décennie.

Notre intention était aussi de maintenir une certaine dynamique dans notre analyse : non seulement chaque ouvrage raconte une histoire du français en Angleterre, mais les chapitres traitant du verbe dans lesdits ouvrages sont de longueur variable, certains trop longs, d'autres beaucoup trop courts.

2. Entre contextualisation, adaptation et technique pédagogique

Dans cette section, nous souhaitons revenir rapidement sur ces trois concepts qui sont à la fois différents et complémentaires. Lorsqu'il est question d'aborder la grammaire en tant que praticien, il est possible de retenir trois approches pour la rendre plus enseignable : contextualisation, adaptation, technique pédagogique, tous éléments ayant comme point de départ les savoirs savants tels que Beacco les définit (2010, 22). Il est toujours possible de répertorier d'autres notions mais, dans le cadre de ce travail, nous ne retenons que ces trois-là. Ces notions, à la fois différentes et complémentaires, ont pour dénominateur commun la question de l'expertise, de l'expert qu'est l'auteur¹⁹². Dans ce grand tableau pédagogique, l'auteur, qui est aussi enseignant, va adapter sa description grammaticale en fonction de la culture éducative et de la langue connue des élèves¹⁹³ : savoir savant et savoir d'expertise professionnelle s'interpénètrent.

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction générale, notre expérience actuelle nous a menée à ce travail visant à mieux saisir historiquement l'enseignement de la grammaire, sa construction en tant que discipline en Angleterre. Notre approche de départ était de repérer des « traces » de contextualisation, au sens de modification de la description de la grammaire française ordinaire en fonction du contexte. Cependant, au fur et à mesure de la consultation des grammaires, comme nous l'avons déjà souligné dans l'introduction de la partie 3, la question de la contextualisation a commencé à s'effriter.

Ainsi, la définition qui a été proposée par le groupe GreC (anciennement GRAC) en 2011 ne pourrait « s'appliquer » dans une perspective diachronique – ou en tous cas pour de rares cas. Le contexte joue en effet un rôle notable dans les nombreuses variables pédagogiques et l'enseignement subséquent de la grammaire, mais ne permet pas, dans le cadre de notre

¹⁹² Nous avons abordé ce point au chapitre 3.

¹⁹³ Il peut s'agir de plusieurs langues, certains ayant appris le grec et le latin avant les langues étrangères.

recherche, de parvenir à des contextualisations comme « modifications de la description traditionnelle du français » (Fouillet, 2014, 20). Comme il ressort de l'examen de notre corpus, les approches grammaticales (que les ouvrages soient des traductions ou des productions d'auteurs anglophones ou francophones) sont plutôt homogènes et maintiennent un héritage très visible des méthodes des siècles précédents. Tout semble donc converger vers l'idée que les auteurs se sont adaptés et ont adapté leurs explications en fonction du contexte éducatif et de leurs propres perceptions des besoins des élèves.

Il s'agit, dans certains cas, plus d'adaptations et de techniques pédagogiques que de contextualisations. La contextualisation grammaticale, notion très récente, ne peut se faire que dans la pluralité et (éventuellement) le dissensus grammatical.

2.1. Le verbe et son rôle pédagogique

La question du verbe est centrale en pédagogie grammaticale : sans ce dernier, est-il possible d'enseigner la langue ? Le verbe est à la langue ce que le cœur est au corps : il joue un rôle vital dans les échanges et la communication ; avant de s'inscrire dans la sphère pédagogique, il englobe tout un ensemble de fonctions centrales. Dans le tome II de son ouvrage *Les vrais principes de la langue française* (1747), l'abbé Girard adopte un point de vue très percutant au sujet du verbe¹⁹⁴. Sur trois pages, l'auteur tente d'établir un lien très fort entre l'Univers, les vicissitudes, les Êtres, les évènements, les actions et les verbes, en soulignant à juste titre que

l'Univers, plus varié par la vicissitude successive des évènements qui se passent en son sein que par la multitude des Êtres qui le composent, nous montre la nature dans une action continuelle. [...] L'action étant donc inséparable de la nature telle que nous la voyons et que nous la sentons à chaque instant, il serait bien surprenant que l'esprit, frappé de tout ce qu'il voit et appliqué à le peindre par le secours des mots, n'eût pas saisi cette idée agissante ou d'évènement pour en faire un des pinceaux de la Parole, je veux dire un caractère modificatif d'une des parties du discours. [...] Ce génie protecteur et conducteur de la parole a donc fait établir des mots, qu'on nomme VERBES, caractérisés par cette idée d'évènement. (p. 1-3)

Cette réflexion nous confirme la puissance que renferme le verbe. Or, renfermer une telle puissance ne peut qu'apporter une dynamique perpétuelle sur le plan pédagogique. C'est là l'une des raisons pour lesquelles les grammaires se suivent mais ne se ressemblent pas (bien que les auteurs puissent s'accorder sur certains aspects) : il y aura toujours un mot différent,

¹⁹⁴ Voir Annexe 29 pour un extrait de son ouvrage.

une organisation différente. Et, à propos de cette dynamique, il vaut la peine de rappeler que « des noms tout seuls énoncés bout à bout ne font donc jamais un discours, pas plus que des verbes énoncés sans l'accompagnement d'aucun nom ». Cette citation bien connue de Platon (extraite du *Sophiste*¹⁹⁵) nous fait percevoir la force de création que génère le couple nom + verbe, association concourant à la construction de toute forme de discours. Cela n'avait pas non plus échappé à Priscien, qui, dans le livre 17 de *l'Ars Prisciani*, affirmait que « si l'on retire le nom ou le verbe [d'un énoncé], [il] devient incomplet, tandis que si l'on en retire le reste, même intégralement, il n'y aura pas forcément de manque au niveau de l'énoncé¹⁹⁶ », ajoutant ensuite que « c'est à partir des noms que prend naissance ce qui est propre aux verbes¹⁹⁷ ».

Il est tout autant intéressant de voir que, dans certains ouvrages, les explications plutôt succinctes constituent une forme de minimalisme syntaxique indispensable dans un ouvrage à objectif pédagogique. On pourrait toutefois défendre l'idée que cet aspect minimaliste semble créer une sorte de paradoxe par rapport à la catégorie même du verbe.

En même temps, ce minimalisme syntaxique n'est pas sans avoir une incidence sur la sémantique des verbes, des expressions choisies par les auteurs pour construire un chapitre consacré à cette catégorie grammaticale. En effet, toute association de mots aura un impact plus ou moins important sur ce qui doit être transmis aux élèves. Chaque élément a son importance. Pour généraliser, le verbe s'organise autour des trois éléments importants que sont le mode, l'aspect, la morphologie, et cette triade nourrit la sémantique du verbe. Dans certains ouvrages on retrouve une organisation assez similaire à ce que l'on pouvait trouver dans une grammaire grecque : les voix, les temps et aspects, et les modes. Le verbe fédère le temps et les pédagogies, c'est une sorte de centre névralgique qui permet d'établir tout un réseau visant à élaborer des stratégies d'enseignement.

3. Un verbe, une voix

Nous pourrions même dire : *des voix*. Il y a tout d'abord la voix interne de l'ouvrage, celle de l'auteur, cette voix qu'il nous est possible d'entendre lorsque nous posons le regard sur l'ouvrage ; ensuite, à l'intérieur, celle qui s'établit entre les différents pronoms personnels,

¹⁹⁵ Traduction de 1925, p. 380. Voir un extrait de cet ouvrage en Annexe 44.

¹⁹⁶ Traduction de 2010, p. 83.

¹⁹⁷ *Loc.cit.*, p. 85.

chaque sujet contribuant à mettre en place les conditions d'une communication grammaticale, dont le point de départ est le manuel mais dont les échanges se déroulent à l'extérieur de ce dernier, entre l'élève et l'enseignant. Ces échanges donnent non seulement au verbe la vigueur dont il a besoin pour exister à l'extérieur de l'ouvrage, mais aussi aux élèves les clés pour comprendre qu'« un même vocable verbal peut se retrouver dans différentes constructions » (Desclés, 1999, 237). Le verbe lui-même incarne l'essence de la pédagogie, il porte en lui son propre sémantisme et permet, par la puissance de sa graphie, de donner forme à des démarches pédagogiques : un même verbe « revêtira » un aspect différent, apparaîtra dans un contexte différent, selon l'auteur de l'ouvrage.

3.1. Une voix « écrite »

Considéré comme le plus important d'une grammaire, le chapitre sur le verbe offre un cadre, quoique limité sur certains aspects, pour permettre aux élèves de dépasser leur connaissance, de se dépasser eux-mêmes : le verbe permet de concrétiser, de dire, d'illustrer l'imaginaire, car la grammaire, l'outil qui offre cette concrétisation, « est toujours un niveau transitoire de réflexion et de maîtrise de la langue. Elle implique [voire impose] donc une obligation de remise en question et de restructuration de l'acquis en vue d'un dépassement » (Cortès, 1977, 70). L'élève est invité à se dépasser, et cela va au-delà du cadre de l'ouvrage de grammaire qui, du fait de sa forme, restreint la réflexion. « La voix, imbriquée au corps et au temps, fascine » (Parret, 2002, 67). En parcourant l'ouvrage, on imagine une voix, celle de l'enseignant, qui, inscrite dans le temps, fait corps avec l'ouvrage.

Le chapitre sur le verbe, bien qu'austère, offre de nombreuses possibilités sur le voir et sur le dire, permet de dire le voir. Le verbe favorise la construction d'une image qu'un élève essaye de se représenter, de voir. Il s'instaure ainsi un cercle vertueux où l'élève va utiliser un verbe pour dire cette image qui devient poétique. Quand nous évoquons le « poétique », nous sommes renvoyés « non pas au sens des enjoliveurs de la langue [...] mais à celui des expérimentateurs du sensible et des inventeurs du langage » (Didi-Huberman, 2014, 71). Les conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages auront un impact plus ou moins important sur cette créativité linguistique.

4. La division en chapitres : un premier niveau d'organisation pédagogique

La manière dont les chapitres sont agencés en vue de la « fabrication » de l'ouvrage nous indique la logique pédagogique à suivre. Dans l'ensemble, les ouvrages sont organisés de manière homogène, avec quelques différences selon la longueur et les objectifs. La diversité se verra davantage dans le contenu et la façon dont l'auteur dit ce contenu. Les chapitres sont une organisation parmi tant d'autres. Dans certains ouvrages, il s'agit plutôt d'apprentissage par leçons : c'est le cas par exemple des ouvrages de Bertinchamp, Dagobert ou Telling. Au lieu d'entrer dans des explications théoriques, les auteurs proposent une entrée en matière en commençant par des verbes, puis une série de points importants à retenir. C'est une façon de faire de la théorie sans avoir l'air d'en faire, et cela représente également une tentative de construire un contexte autour des thèmes choisis en début de leçon. L'ouvrage de Telling en est un bon exemple¹⁹⁸. En revanche, dans celui de Dagobert, bien que l'auteur adopte la même dynamique (par leçon) et des exercices adaptés à chaque leçon (ce qui n'est pas forcément le cas de tous les ouvrages, puisque pour certaines méthodes on dispose d'un ouvrage supplémentaire *ad hoc*), il y a quand même une influence des méthodes que l'on pourrait qualifier de plus « traditionnelles¹⁹⁹ ».

Ces quelques approches nous montrent que l'on peut présenter le verbe sans avoir recours à un appareil théorique dense, qui pourrait faire obstacle à la plasticité pédagogique et communicative du verbe.

4.1. Un bloc hétéroclite ?

En observant un chapitre à une certaine distance, nous entrevoyons un terrain qu'il faut déblayer. Pour poursuivre la métaphore archéologique, nous pourrions détailler notre analyse sur plusieurs niveaux, mais nous allons la maintenir au niveau de la construction d'un ouvrage et d'un chapitre. Cette dimension du bloc hétéroclite n'est également pas sans rappeler une autre dimension artistique : celle de la sculpture. Nous pourrions en effet voir derrière l'élaboration d'un ouvrage de grammaire, d'un chapitre à l'intérieur de ce même ouvrage, une sorte de création artistique. Nous ne pouvons pas nous empêcher d'imaginer une sorte de bloc fait d'un matériau qui doit être taillé pour qu'une forme et un sens s'en dégagent et que chacun puisse interpréter de la manière souhaitée. En effet, tel un sculpteur qui, face à ce bloc, doit le

¹⁹⁸ Voir Annexe 24.

¹⁹⁹ Voir Annexe 25.

tailler pour y déterminer une forme, l'auteur d'une grammaire construit son œuvre en choisissant les mots qui sculptent sa pensée.

Nous pouvons ainsi suivre ce même raisonnement dans un chapitre sur le verbe. Tout comme l'artisan ou l'artiste qui « dans un travail en cours, contrôle [sa sculpture] du début jusqu'à son achèvement sans aucune intervention ou interruption²⁰⁰ » (McCoy, 1973, 84), l'auteur contrôle son ouvrage de la même manière. Au bout de l'œuvre, il y a cette satisfaction d'avoir contribué, à son échelle, à la grande architecture grammaticale du français, « cette satisfaction à être à la fois l'inventeur et le réalisateur d'un ouvrage sans intrus. Une sculpture [tout comme un ouvrage] n'est pas créée rapidement : elle prend du temps, [c'est un] temps pendant lequel la conviction doit être profonde et durable²⁰¹ » (*ibid.*, 75). Ce sont des créations à petite échelle, mais dont les impacts peuvent être retentissants.

C'est à partir de cette dimension que nous allons faire progresser notre réflexion pour la suite de ce chapitre : comment l'auteur s'est-il organisé pour communiquer son message ? Il faut se rappeler que chaque progression, chaque message et démarche pédagogique sont propres à l'auteur. Et tous ces éléments mis ensemble constituent l'ouvrage. L'ouvrage est un bloc à briser, qui ne peut résister à la pression exercée par la réflexion, l'espace où se déroule l'enseignement et l'apprentissage. Un bloc qui se désagrège, puis se reforme rapidement au gré de chaque leçon.

5. Définir le verbe : une première démarche pédagogique

5.1. Anatomie d'un mot

En amont de ce chapitre, nous avons rappelé quelques définitions du verbe de part et d'autre de notre chronologie. Définir (le verbe ou toute autre catégorie grammaticale) est la première étape de l'architecture pédagogique. En disséquant l'étymologie de ce terme, nous décelons très vite son rôle déterminant dans la dynamique d'un ouvrage. De la définition proposée par le dictionnaire du CNRTL²⁰², nous retiendrons tout particulièrement l'aspect de l'emprunt au latin classique *definitio*, qui signifie l'action de déterminer, fixer : on ne peut

²⁰⁰ “In work progress, I control the entire process from origin to finish. There are no in-between craftsmen or process distortion.” [Notre traduction].

²⁰¹ “There is gratification of being both conceiver and executor without intrusion. A sculpture is not quickly produced; it takes time, during which time the conviction must be deep and lasting.” [Notre traduction].

²⁰² [DÉFINITION : Etymologie de DÉFINITION \(cnrtl.fr\)](https://www.cnrtl.fr/etymologie/definition) [consulté le 30/04/2021].

s'empêcher de voir dans l'étymologie du terme même de *définition* l'idée d'une trajectoire impulsée dans l'ouvrage, la définition se proposant de donner un cadre à l'élément défini. D'ailleurs, notre démarche de recenser les définitions du verbe dans les grammaires n'est pas nouvelle. Il n'y a qu'à voir les nombreux ouvrages traitant de la grammaire pour se rendre compte que définir, d'une façon ou d'une autre, avec des mots ou d'autres signes, est une démarche essentielle à l'enseignement.

Par exemple, dans l'ouvrage de Jacob (édité par Collis), *A Short French Grammar for classical schools: with frequent comparison of the latin* (1857), la section du chapitre sur le verbe s'ouvre à la remarque 126 : « Les verbes ont deux voix, active et passive. La voix passive est très peu utilisée en français²⁰³ » (p. 29). Ce n'est pas sans rappeler le manuscrit de F.D.L.R., dans lequel le verbe est d'abord défini selon sa voix (active ou passive), puis selon sa dimension transitive ou pronominale (que l'auteur nomme *reflected*). Ce genre de définition offre d'emblée un premier découpage, plutôt qu'une vue d'ensemble, de cette catégorie grammaticale. Le verbe est fragmenté dès les débuts, ce qui ne serait pas sans engendrer des difficultés s'ajoutant à celles de la conjugaison qui, elle, impose une fragmentation du verbe, puisque, pour conjuguer un verbe, il faut le fragmenter selon les différents temps, modes ou sujets qui entrent en jeu. Cependant, nous estimons que pour comprendre ce qu'est un verbe dans son ensemble, il n'est pas nécessaire de le fragmenter au niveau de la définition, d'autant plus que les auteurs nous proposent une représentation très réductrice du verbe.

L'ouvrage de J. Loth, *Elementary Speaking French Grammar (without rules) Exemplified* (1851), propose à l'élève un apprentissage sans aucune règle, en lui promettant, dans le même titre, qu'il pourra parler couramment en trois mois (la suite du titre étant *A new easy and certain plan for speaking FRENCH FLUENTLY in THREE MONTHS*). L'auteur semble très certain de sa méthode, à en juger par le choix des adjectifs et des mots en majuscule dans le titre. Nous avons sans doute ici un exemple assez extrême, où l'auteur a fait le choix de n'inclure aucune règle ou définition. Ouvrir la leçon 1 par la conjugaison du verbe *être*²⁰⁴, c'est une façon pour l'auteur de placer l'élève, en tant qu'Être, au centre de son apprentissage et de lui en faire prendre le contrôle. Cela nous rappelle de récents ouvrages dont l'optique est de faire de la grammaire sans l'appareil métalinguistique qui, en général, l'accompagne – par exemple celui de Camussi-Ni et Coatéral, où il est précisé d'emblée que « l'ouvrage se propose

²⁰³ “Verbs have two voices, active and passive. The passive voice is but little used in French.” [Notre traduction].

²⁰⁴ Voir Annexe 46.

d'exposer comment une analyse du système permet d'anticiper les difficultés d'apprentissage dans le domaine de la morphosyntaxe [...] à travers la création de corpus qui présentent, sans métalangage, les faits de langue » (2013, 5). C'est une démarche très intéressante, mais à adapter selon les contextes et les publics. En tant que praticienne, nous encourageons nos apprenants à entrer dans une certaine forme d'analyse grammaticale et à ne pas hésiter à dire ce qu'ils voient : c'est pour nous une façon de faire de la grammaire. Certaines cultures linguistiques et d'apprentissage font plus appel à la morphosyntaxe, d'autres contextes moins.

5.2. Quelques définitions supplémentaires proposées dans le corpus

Ci-dessous, nous allons présenter quelques définitions du verbe dans les ouvrages sélectionnés pour le corpus, et nous allons voir que les approches en matière de définition sont très variées, mais convergent dans leur objectif.

Chez Catty (1814), on propose de définir le verbe en partant du nombre de conjugaisons, « quatre conjugaisons qui se distinguent par leur terminaison à l'infinitif » (p. iv)²⁰⁵. Dans d'autres ouvrages, on ne parle pas directement de verbe, mais on entre en grammaire à travers des leçons²⁰⁶, et les définitions et explications relatives au verbe apparaissent dans la progression de ces leçons. D'autres auteurs donnent des définitions plus globales : par exemple, Liancourt (1860) spécifie qu'un « verbe est un mot qui exprime le fait de faire ou de souffrir ; comme je suis, j'apprends, on m'enseigne²⁰⁷ » (p. 49). Il en est de même pour la traduction de la grammaire de Lévizac, dans laquelle il est indiqué que « le verbe est un mot, dont l'utilisation/la fonction principale est d'exprimer une affirmation et qui est conjugué en personnes, modes et temps²⁰⁸ » (p. 59). Angoville (1841, vol. 1, p. 327) voit le « verbe [comme] un mot qui sert à affirmer ou à exprimer une sorte de jugement²⁰⁹ ». Pierre Restaut (1738) propose la définition suivante : « Le verbe est un mot dont le principal usage est de signifier l'affirmation ou le jugement que nous faisons des choses » (p. 43). Il n'y a aucune différence majeure entre cette définition de Restaut et la traduction proposée par John Peter Le Camus.

²⁰⁵ Voir Annexe 42

²⁰⁶ Cela est par exemple le cas de l'ouvrage d'Edward Telling : plutôt qu'une ressource à consulter, il semble être structuré par ce qui pourrait se passer dans une salle de classe.

²⁰⁷ "A verb is a word which expresses doing or suffering; as I am, I learn, I am taught." [Notre traduction].

²⁰⁸ "The *Verb* is a word, the chief use of which is to express affirmation, and which is conjugated with persons, moods, and tenses." [Notre traduction].

²⁰⁹ "The verb is a word which serves to express affirmation or a kind of judgement." [Notre traduction].

Traiter le verbe sous toutes ses facettes est un objectif commun à tous les auteurs. L'entrée en matière sera toutefois différente. Ainsi, dans certains ouvrages, nous avons remarqué l'absence de définition. Est-ce que le fait de ne pas avoir défini le verbe indiquerait une absence de pédagogie ou bien serait une stratégie pédagogique en elle-même ? Dans l'ouvrage de D'Oursy et Feillet (1879), *A French grammar at sight on an entirely new method*, le chapitre sur le verbe (chapitre 5, p. 54) s'ouvre sur un tableau, sans aucune définition. Il en est de même pour l'ouvrage anonyme de 1783 (p. 27), où le chapitre dédié s'ouvre sur l'auxiliaire *avoir*. Nous voyons une sorte de présence dans cette absence évidente de définition.

5.3. Des définitions au singulier ou au pluriel

Selon les auteurs, le terme *verbe*²¹⁰ apparaîtra soit au singulier soit au pluriel dans les définitions qu'ils proposent. Les verbes, selon René Labutte (1784), indiquent « l'existence ou l'action²¹¹ », alors que, pour Palairet²¹² (1786), « un verbe est le maitre-mot d'une phrase et signifie l'action, la passivité ou l'existence d'une chose²¹³ ». Il est également intéressant de noter l'utilisation de l'article défini ou indéfini dans les définitions (le verbe vs un verbe) : cette permutation dans l'utilisation des articles peut indiquer une certaine forme d'appropriation, l'affirmation d'une certaine autorité de l'auteur sur la définition de cette catégorie grammaticale importante. Dans la mesure où les ouvrages sont en plus grand nombre entre 1800 et 1880, nous souhaitons fournir dans le tableau ci-dessous quelques-unes des définitions recensées pour ladite période .

Période	Auteur	Définitions ou remarques
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Q. Qu'est-ce qu'un verbe ? R. Un verbe est un mot qui signifie être, faire ou souffrir ; comme, je <i>suis</i> , j' <i>aime</i> et je <i>suis</i> gouverné. »
	Angoville, O. C. (1841)	« Le verbe est un mot qui sert à exprimer une affirmation ou une sorte de jugement [...] un mot est reconnu en tant que verbe lorsque nous pouvons lui préfixer des pronoms personnels. »

²¹⁰ A verb or verbs.

²¹¹ "Verbs denote existence or action." [Notre traduction].

²¹² Dans son ouvrage *A New Royal French Grammar*

²¹³ "A verb is the chief Word in a sentence, and signifies the action, passion or being of a thing." [Notre traduction].

	Caron, J. (1854)	« Un verbe est un mot qui exprime être, faire ou souffrir. »
	Drury, J. (1878)	« Les verbes parlent d’actions en train d’être faites. »
	Heron Wall, C. (1878)	« Les Verbes ont une Voix, un Mode, un Temps, un Nombre, une Personne. »

Tableau 1 : Quelques définitions du verbe. Pour l’original anglais, voir Annexe 3.

Pour l’ouvrage cité en premier dans ce tableau, l’auteur commence par le « catéchisme » de la grammaire anglaise, et c’est à la page 27 que nous trouvons la question suivie d’une réponse indiquée dans le tableau. Nous voyons dans cet exemple le rôle crucial que la langue première peut jouer dans la consolidation de l’apprentissage. Le passage par la langue première est une évidence : pour Pinnock (1840), il faut d’abord comprendre ce qu’est le verbe en anglais avant de l’apprendre en français. Une fois les bases jetées dans la langue première des élèves, l’auteur ne ressent pas la nécessité de reposer la question pour le français. Lorsque que nous atteignons le catéchisme de la langue française (*Pinnock’s Catechisms. A First Catechism of the French Grammar. Revised and corrected by M. J. G. Delavoye*), la première question qui est posée est la suivante : « Quelle différence y a-t-il entre la langue française et la langue anglaise²¹⁴ ? » (p. 2).

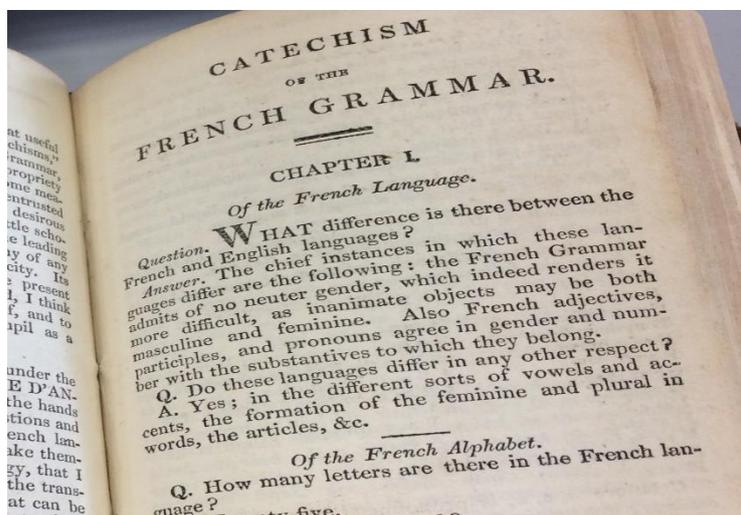


Photo 1: Extrait de l’ouvrage de Pinnock (p.2)

La définition de Heron Wall (1878) laisse peu de place à l’interprétation. En fait, l’auteur ne propose pas une définition à proprement parler, puisqu’il énumère d’emblée les aspects qui donnent au verbe la forme qu’il doit avoir. Il est d’ailleurs intéressant de noter

²¹⁴ “What difference is there between the French and English languages?” [Notre traduction].

l'emploi de la majuscule pour chacun des éléments mentionnés, visant à nous faire comprendre que ces éléments revêtent une importance capitale.

5.3.1. Les nombreuses éditions d'un ouvrage : quel impact sur la définition du verbe ?

Prenons comme exemple l'ouvrage de Palairret (1786), car, au cours de nos recherches, c'est l'un des ouvrages dont les nombreuses éditions étaient les plus accessibles. Plusieurs années séparent la 12^e de la 15^e édition. Nous pourrions supposer que les futures rééditions d'un ouvrage seraient une occasion pour l'auteur d'enrichir certains contenus, notamment au sujet du verbe²¹⁵, mais nous pouvons remarquer qu'entre 1786 et 1793, la définition du verbe chez cet auteur est restée la même. Ainsi, ces éditions « révisées et augmentées » ne le seraient éventuellement que dans certains passages.

Qu'en est-il du verbe dans ces multiples rééditions ? Bien que nous n'ayons pas inclus d'autres ouvrages, au cours de nos recherches nous avons repéré plusieurs ouvrages réédités et nous nous sommes aperçue que les chapitres sur les verbes n'ont que très peu, voire pas du tout, fait l'objet de modification. Ainsi, l'ouvrage de Restaut, auquel nous avons fait référence à de nombreuses reprises, n'offre aucun changement au niveau de la définition du verbe entre sa version abrégée de 1738 et la réédition de cette même version publiée en 1789 puis traduite en 1793.

5.3.2. Quels écarts peut-on percevoir avec les définitions du verbe dans les grammaires publiées en France ?

Dans cette section, nous voudrions revenir très rapidement sur un point que nous avons abordé au chapitre 8, notamment au sujet de certaines définitions du verbe dans les grammaires publiées en France entre 1750 et 1880. Nous avons remarqué que les principaux ouvrages semblaient s'accorder sur des concepts renvoyant à l'expression de l'être, du faire, ou du jugement, entre autres. Il peut y avoir des différences dans les mots employés, mais, dans l'ensemble, le fond de la pensée demeure identique.

²¹⁵ D'en changer une définition par exemple.

Nous pouvons prendre un autre exemple d'une grammaire du français publiée plusieurs décennies après celle de l'abbé Girard, celle de Girault- Duvivier (1830), dont le titre est également intéressant : *Grammaire des Grammaires*. L'auteur propose de définir le verbe en ces termes : « Les mots que nous employons pour exprimer nos pensées servent à donner aux hommes la connaissance des objets qui sont présents à notre esprit, et du jugement que nous en portons. Or, toutes les fois que nous portons un jugement, nous pouvons distinguer trois choses : le sujet, le verbe et l'attribut » (p. 487).

Qu'en est-il de la comparaison avec les ouvrages dans notre corpus ? Tout d'abord, que la langue première de l'auteur soit l'anglais ou le français, cela ne semble pas avoir d'impact spécifique sur la manière de définir le verbe. Entre les diverses grammaires du français que nous avons consultées et les ouvrages du corpus, il n'y a pas de réel écart perceptible. Prenons encore un dernier exemple, l'ouvrage de Landais (1845). Dans la section dédiée au verbe, l'auteur s'exprime en ces termes : « Nous voici parvenus enfin au mot dit par excellence, à ce mot qui entre dans toutes les phrases pour être le lien de nos pensées, et qui seul a la propriété, non seulement d'en manifester la manière et la forme, mais de marquer encore le rapport qu'elles ont au passé, au présent et au futur » (p. 314). Une fois de plus, nous relevons cette dimension de lien très fort avec la pensée, mais également la dimension du temps.

6. Progression didactique

6.1. À l'intérieur d'un chapitre sur le verbe

Nous remarquons que les chapitres sur le verbe commencent systématiquement par une, voire plusieurs définitions/remarques sur ce qu'est le verbe en lui-même, ainsi que par les diverses catégories/sortes de verbe. En ouvrant un livre, « le lecteur, [l'élève] potentiel est [aussi] marqué par des siècles de tradition grammaticale » (Guimier, 2007, 98). Cette tradition grammaticale influence la progression grammaticale. Il convient de noter que

la définition d'une progression grammaticale est à la fois une question difficile pour la didactique du français du fait de la multiplicité des paramètres à combiner et un problème passionnant dans la mesure où le débat méthodologique renvoie constamment à des enjeux théoriques importants pour les sciences du langage comme pour les conceptions de l'enseignement. (Chiss, 2011c, 173)

Malgré cette difficulté apparente, nous allons tenter de dégager les principaux axes qui constituent un chapitre sur le verbe : à quoi avons-nous accès lorsque nous ouvrons le manuel à la page du verbe ?

À première vue, la démarche linéaire semble alourdir la dynamique d'une page. D'un ouvrage à un autre, nous pouvons percevoir un changement des perspectives qui enrichissent le tableau pédagogique de l'époque. Les ouvrages n'utilisent pas systématiquement des tableaux ou de longues explications. Sur un point grammatical aussi complexe que le verbe, on s'attendrait à rencontrer systématiquement des tableaux ou des explications, mais certains auteurs préfèrent des illustrations ou des phrases courtes : on retrouve ainsi cette organisation à la fois horizontale et verticale. L'idée d'archéologie n'est pas très loin de celle d'architecture, elles se complètent, dans la mesure où les tableaux s'érigent comme des constructions. Cet éclectisme vient brouiller les pistes, l'architectural vient se mêler à l'archéologique. Si nous adoptons la métaphore archéologique, la définition du verbe est enracinée dans le papier. En ouvrant un livre, on se retrouve plongé dans une perpétuelle recherche. Il faut tourner les pages d'un livre, fouiller, pour trouver la définition du verbe ou d'autres explications, ou des conjugaisons.

L'ouvrage anonyme de 1783 illustre, parmi d'autres ouvrages, cette démarche. Il propose au début de son chapitre sur la conjugaison une liste de la plupart des verbes des premier et deuxième groupes ainsi que des tableaux²¹⁶. La construction nous semble pertinente, dans la mesure où le fait de dégager les régularités d'un système verbal établirait les bonnes bases pour ensuite entrer dans la compréhension des irrégularités inhérentes à un tel système : du fait de leur mise en forme, il ne semblait pas nécessaire d'apporter davantage d'explications sur le contenu que l'on pouvait trouver dans ces tableaux. Cela apparaissait comme une évidence, et la démarche qui devait s'ensuivre consistait donc, en l'absence de données sur les pratiques pédagogiques de l'époque, en la mémorisation de tels tableaux.

D'autres ouvrages proposent une approche un peu plus dynamique, qui s'organise autour de questions/réponses. Nous pouvons prendre l'exemple de la traduction de l'ouvrage de Restaut (1793). En proposant une première structure sous forme de dialogue²¹⁷, cette démarche apporte une dimension un peu plus « vivante » à l'ouvrage, mais, bien que quelque peu innovante pour les ouvrages de l'époque, elle ne semble pas détacher le verbe et sa conjugaison de son indéfectible présentation sous forme de tableau.

²¹⁶ Notamment un tableau p. 36-37, pour résumer la conjugaison des verbes réguliers, puis une liste de verbes irréguliers qui se prolonge sur six pages. Voir Annexe 36.

²¹⁷ Voir Annexe 35 pour un extrait du chapitre.

Prenons le cas de l'ouvrage d'Angoville (1841). Pour aborder la conjugaison, l'auteur commence par les auxiliaires. Il présente les verbes *être* et *avoir* dans un tableau, à la suite de quoi s'ajoutent des remarques (étiquetées *preliminary observations*) pour pouvoir aborder des exercices qui permettront à un élève de renforcer son apprentissage sur ce point. Ce qui est intéressant, c'est de voir l'auteur procéder ainsi pour chaque manière de conjuguer un verbe : aux formes affirmative, négative, interrogative et interrrogative. L'auteur évitera par la suite de reproduire cette approche pour les autres verbes (quel que soit le groupe) : cela n'aurait peut-être pas tenu dans un seul volume. Toutefois, les élèves auront été habitués aux différentes façons de conjuguer le verbe, si bien qu'ils les retrouvent dans les exercices sans qu'il ne faille le leur indiquer. De plus, l'ouvrage comporte un second volume, qui offre plusieurs listes de verbes ou de règles (et exceptions) venant apporter, par ordre alphabétique, des détails supplémentaires sur des aspects allant des verbes pronominaux aux conjonctions qui gouvernent le subjonctif, en passant par un rappel de différentes règles autour des modes et temps. En ce sens, l'auteur a tenté de construire un chapitre (ou une section) sur le verbe se voulant le plus exhaustif possible²¹⁸.

Heron Wall propose quant à lui de détailler quelques explications sur le verbe dans le livre IV traitant de la syntaxe, le livre III traitant principalement de la morphologie verbale. Nous retrouvons des remarques introductives, mais l'accent est mis sur la conjugaison, ce que confirme le nombre des tableaux. L'auteur propose aux élèves, dans le livre IV, une démarche allant de la forme vers le sens ou, en tout cas, vers des explications sur le rôle des éléments grammaticaux et la manière dont ils s'intègrent dans la syntaxe.

Il est intéressant de voir dans l'ouvrage de R. Labutte qu'il est question, dans un premier temps, et avant de proposer des tableaux de conjugaison, de comparaisons assez complexes entre les temps ; c'est le cas par exemple des descriptions (ou explications) qu'il propose pour le temps composés²¹⁹. L'approche nous paraît stimulante, dans la mesure où le français semble avant tout être une langue morphologique, mais elle se détache en même temps de la réalité chronologique des temps, bien que tout soit mis en œuvre pour expliciter les relations chronologiques. D'ailleurs, l'auteur sous-entend qu'il est important de préciser « les modes et temps admis pour les verbes français, et leurs acceptions » (p. 33), avant de passer aux

²¹⁸ Voir Annexe 32 pour le sommaire du chapitre sur le verbe, dans le volume 2 de l'ouvrage d'Angoville.

²¹⁹ Voir Annexe 33.

auxiliaires qui jouent un rôle important dans la formation des temps composés²²⁰. Ensuite, l'auteur propose un tableau présentant « une formation universelle des verbes réguliers²²¹ », qui s'inscrit pertinemment dans la logique des auxiliaires et de leur conjugaison irrégulière.

En plus de tous ces éléments, de nombreux ouvrages proposent des listes alphabétiques de verbes suivis de la préposition *à* ou de la préposition *de*, ou bien de l'une seulement des deux prépositions, selon le sens.

6.1.1. Dynamique entre les éléments scripturaux et non scripturaux

Les éléments écrits sont tout aussi importants que la manière dont ces éléments mêmes sont placés sur une page. Ce qui n'est pas écrit est une autre façon de représenter le regard de l'auteur. Ce que nous désignons par *non scriptural* correspond à tout ce qui n'est pas écrit, mais qui peut être tout autant porteur de sens que ce qui est écrit et explicitement destiné aux apprenants. N'y aurait-il pas de l'éloquence dans ces ensembles vides ? Dans certains ouvrages, les éléments occupent l'ensemble, il n'y a aucune possibilité d'aérer le texte. Par exemple, dans l'ouvrage de Lewis Catty (1814), nous trouvons des explications très linéaires, un texte plutôt dense (à l'exception peut-être du début du chapitre sur les verbes, p. v, où un tableau recense les temps primitifs). Le texte de Labutte nous paraît également très serré du point de vue de sa mise en page : le texte y est comme mis en tension. Cette congestion textuelle peut ralentir l'apprentissage, contrairement à un texte plus aéré qui, au premier abord, rendrait l'apprentissage moins contraignant : on pourrait prendre comme exemple l'ouvrage de Liancourt (1860)²²². Dans une proportion considérable d'ouvrages de notre corpus, nous remarquons une alternance, un jeu, dans les polices de caractères. Ces dernières viennent mettre en avant les éléments les plus saillants des explications, elles mettent l'accent sur ce qui doit être retenu. Si ce jeu dans les polices de caractères dynamise l'écrit, nous avons également suggéré que ce changement pouvait être une façon de transposer la voix de l'auteur.

Nous trouvons aussi les tableaux qui proposent une structure, une façon de voir le verbe. On peut y voir une mise en abyme très intéressante, une sorte de cadre à l'intérieur du cadre de l'ouvrage. Les tableaux peuvent aussi être des œuvres d'art : la représentation la plus élégante

²²⁰ “Having now settled the moods and tenses admitted in the French verbs, and their acceptations, we here next lay down the two auxiliary verbs *avoir* and *être*.” [Notre traduction].

²²¹ Voir de nouveau Annexe 33.

²²² Voir Annexe 38.

se trouve dans le manuscrit de F.D.L.R.²²³, véritable œuvre d'art. C'est cette démarche écrite, à laquelle un soin particulier a été apporté, qui peut transformer un ouvrage en un tableau à observer. Toutefois, ce type d'architecture peut induire en erreur :

Les tableaux, ou tables de conjugaison, sont faits pour résumer tout un savoir, à la façon des tables de multiplication ou des tables des matières [...] Mais ces tableaux sont en même temps des leurres : leur disposition même laisse croire que tous les verbes peuvent remplir toutes les cases en se conformant aux modèles et que tous sont également disponibles pour un sujet français bien constitué. (Blanche-Benveniste, 2002, 13)

Enfin, la ponctuation peut avoir un rôle à jouer, mais il est moins évident. D'ailleurs, « la mise en œuvre d'un éventail très large de signes ou de techniques typographiques, [...] n'est probablement pas le seul fait des [auteurs]. [Le choix] peut être également lié à certains aspects de l'histoire des techniques de l'imprimerie, de la composition, [ou] être le fait d'innovations des imprimeurs, etc. » (Chevillard et al, 2007, 9). Mais elle semble favoriser un bon équilibre dans la dynamique du chapitre, qui vient, tout comme les polices de caractères, marquer la voix de l'auteur.

6.1.1.1. Des définitions à l'intérieur de la définition

Il n'est pas uniquement question de définir le verbe en tant qu'entité. Un chapitre sur le verbe, c'est aussi un enchevêtrement de définitions des différentes catégories, des différents modes et temps, ces définitions constituant une nouvelle couche dans l'architecture d'un chapitre. Les définitions employées par les auteurs, dont quelques exemples sont présentés à partir du paragraphe 5 de ce chapitre, montrent que l'entrée en matière peut différer, mais que l'idée est de proposer chaque fois une lecture du verbe qui soit la plus adaptée.

6.2. Le statut des exemples

Les exemples ont toujours fait partie de l'explication. Ils en représentent le prolongement. Un exemple est, « dans un texte grammatical, tout objet linguistique, quelle que soit sa structure, issu de la langue objet : tout fragment de la langue objet inséré dans le discours grammatical » (Chevillard, 2007, 6), qui doit concourir à l'harmonie du discours de l'auteur. En effet,

l'insertion d'un exemple dans le discours du grammairien pose un problème auquel il faut apporter une solution technique. L'hétérogénéité énonciative du discours de l'exemple et

²²³ Voir Annexe 37 pour quelques extraits de cet ouvrage.

du discours citant, celui du grammairien, doit être montrée. C'est là une condition nécessaire (et suffisante) pour qu'un énoncé, une séquence linguistique quelconque, soit reconnue comme exemple, comme fragment de la langue objet. Dans le cas des grammaires bilingues, cette différence peut être déjà suffisamment sensible dans la différence des codes linguistiques. Dans les grammaires monolingues, elle est manifestée par un marquage qui peut prendre plusieurs formes. (*ibid.*, 2007, 8)

L'exemple vient matérialiser la pensée de l'auteur. Par le passé, bien avant la multiplication des ouvrages sur la grammaire, l'exemple était la méthode la plus présente, logique et évidente. En effet, « nous connaissons les manuels dont se servaient maîtres et écoliers [au 16^e siècle] [...] ces *Manières de langage* qui enseignaient le français par l'exemple et se fiaient aux facultés d'imitation de l'élève et à l'enseignement vivant » (Chevalier, 1968, 134). Bien entendu, ce ne fut pas l'unique méthode d'apprentissage, mais celle qui nous paraît la plus concrète. Nous ne défendons pas telle ou telle méthode, mais nous souhaitons souligner que, même plusieurs siècles en arrière, il y avait cette diversité dans les méthodes : le choix de la pratique ou de la théorie.

Les exemples constituent un pilier dans le discours de l'auteur. Ils sont indispensables et aucun élément ne pourrait *a priori* se substituer à leur présence dans les ouvrages. Aucun autre mot ne pourrait représenter au mieux ce concept. L'exemple, du latin *exemplum*²²⁴, se doit d'être unique, représentatif. Ce sont ces choix des auteurs qu'il sera intéressant d'observer. Il serait difficile d'envisager qu'un ouvrage destiné à l'apprentissage du français ne comporte pas d'exemples. Bien que les auteurs « prennent soin de définir [très souvent] leurs concepts ou leurs notions, il ne leur paraît nécessaire de justifier ni le fait qu'ils utilisent des exemples, ni, à de rares exceptions près, la nature des exemples choisis » (Marchello-Nizia et Petiot, 1977, 84).

Adapter la grammaire constitue un lieu de rencontre entre la matière incarnée par les explications grammaticales et les exemples qui portent en eux une matière plus concrète : ajouter un exemple ajoute un niveau supplémentaire à l'architecture du texte et de la pédagogie. Certes, cette matière que constitue l'exemple demeure écrite, mais, du fait du rôle pivot qu'il joue dans la démarche pédagogique, l'exemple permet d'illustrer au-delà même de l'ouvrage.

La force des mots sur le papier provoque la création d'une image, une certaine représentation iconographique à partir de la forme manuscrite. Comme nous l'avons précisé plus haut, l'exemple s'inscrit dans la continuité de la substance grammaticale des ouvrages,

²²⁴ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/exemple> [consulté le 30/07/2020]. Sur le plan étymologique, les significations sont multiples : échantillon, reproduction, modèle original, chose exemplaire.

pour former un ensemble harmonieux. En effet, l'opération *explication + exemple* ressemble à certains égards au couple *sujet + verbe*, deux entités inséparables sur les plans tant morphosyntaxique que sémantique. La présence d'exemples dans un manuel est une nourriture pour la démarche pédagogique de l'auteur. De fait, ces derniers se doivent d'être pertinemment adaptés à l'explication grammaticale ou à un aspect du verbe qu'ils sont tenus de représenter. Ils ont cette capacité d'illustrer à la fois de façon individuelle et universelle un point grammatical. Ainsi, illustrer par les exemples, c'est faire apparaître systématiquement une nouvelle façon de voir et d'imaginer le français. Cela renouvelle la dynamique pédagogique : « Imaginer, ce n'est pas se souvenir. Sans doute un souvenir, à mesure qu'il s'actualise, tend à vivre dans une image ; mais la réciproque n'est pas vraie, et l'image pure et simple ne me reportera au passé que si c'est en effet dans le passé qu'[on est] allé la chercher, suivant ainsi le progrès continu qui l'a amenée de l'obscurité à la lumière » (Bergson, 1968, 41). Chaque mot, chaque verbe, choisi par l'auteur et qui constitue tel exemple bien particulier, est une renaissance du français. La quantité et la diversité des exemples attestent du renouvellement de la langue et de son constant dynamisme linguistique et pédagogique.

6.2.1. La place de l'Homme

Bien que certains exemples puissent sembler très courts dans les ouvrages, ils portent en eux le poids d'une certaine forme de représentation de la société (selon les époques en question). Cette représentation sociale par le biais d'exemples apporte une force supplémentaire au discours des auteurs. Nous notons, dans l'ouvrage de Pinnock, au sujet de la définition d'un verbe, l'utilisation de l'exemple suivant : « *I am ruled* », que nous pouvons traduire par « je suis gouverné » (p. 27). L'utilisation d'un tel verbe, d'autant plus à la voix passive, établit un rapport de dominant à dominé, et ce rapport est encore plus fort lorsqu'il s'agit d'exemples renvoyant à une gestion gouvernementale : bien qu'il ne soit pas possible d'établir des liens de causalité avec l'utilisation de ce type d'exemple, il est un fait reconnu que les citoyens peuvent être en désaccord avec leur gouvernement.

Les exemples que nous trouvons dans les ouvrages sont empruntés assez systématiquement à la vie quotidienne. Au-delà de ces scènes du quotidien, c'est l'Homme qui se retrouve au centre, comme devant un miroir graphique, dans lequel il se regarde et voit ainsi ses caractéristiques parfois simplifiées, voire idéalisées, l'approche semblant même assez souvent manichéenne. Dans l'ouvrage de Caron (1854, p. 60), les exemples utilisés sont très

révélateurs de ce désir de replacer l'Homme au centre de la société. Il nous semble indispensable de rappeler que la société subit alors des changements sans précédent, et que ces changements ont décentré l'Homme de la place qu'il occupait dans la société. C'est là une profonde remise en question : l'incertitude demeure au sujet de ces changements, de ce qu'ils vont apporter. Et, dans cette dynamique, nous nous rappelons que « l'homme est perfectible ; sa nature n'est pas une essence immuable, elle se transforme sous l'action des circonstances » (Khodoss, 1980, 55).

Ainsi, le fait d'utiliser ce genre d'exemple serait une manière de replacer l'Homme au centre de son existence. C'est notamment l'utilisation du verbe *louer* (« je loue, I praise, je suis loué, I am praised ») qui porte un sens très éloquent. En revanche, dans l'introduction de l'ouvrage du Drury (1878), les mots suivants sont utilisés pour donner des exemples de ce qu'est le verbe : « Manger, boire, parler, dormir, embrasser, soupirer, abasourdir²²⁵. » Cette accumulation d'actions intrinsèquement (pour une partie d'entre eux) vitales à l'existence humaine apporte une dynamique intéressante, non sans une pointe d'humour, comme à la page 48 où il explique que « le Verbe embrasser est vraiment un très joli Verbe Actif et le plus actif de tous les Verbes Actifs, plus particulièrement au moment de Noël, joyeux Noël²²⁶ ». Ces exemples insufflent un esprit à l'ouvrage de grammaire, et viendraient presque *dégrammatiser* les explications, tant on peut y percevoir un semblant de vie. Cependant, les exemples utilisés dans la grammaire de Palairé (1786) contrastent avec ceux susmentionnés. Ils sont courts, percutants et représentent une action mécanique : « je parle = *I speak* ; tu donnes = *thou givest* ; nous mangeons = *we eat* ». Au fur et à mesure que l'on progresse dans un chapitre, les exemples se diversifient dans l'optique de compléter le socle *sujet + verbe*.

Angoville (1841) utilise assez fréquemment le verbe *lire* pour illustrer les définitions des différents modes. Il est intéressant de voir cette sorte de mise en miroir : lire le verbe *lire* pour dire la grammaire. À la page 329, on voit que l'auteur décline ce verbe aux différents temps et modes, un peu comme pour illustrer l'importance de cette compétence. Cette démarche est assez percutante, dans la mesure où lire et écrire sont la base du littérisme.

Enfin, dans la majorité des ouvrages, nous constatons que les exemples ne permettent pas aux élèves de s'accorder avec la réalité du présent. Contrairement à la dynamique sociale

²²⁵ "Eat, drink, speak, sleep, kiss, sigh, stun." [Notre traduction].

²²⁶ "The Verb embrasser is such a very nice Active Verb, and the most active of all Actives, especially about Christmas time, merry Christmas." [Notre traduction].

en perpétuel changement, les exemples sont figés et présenteront un certain décalage entre ce qu'ils *disent* de la société et la réalité des époques en question. Toutefois, sur un plan pédagogique, ce décalage avec la réalité pourrait avoir un effet percutant et marquer les esprits, solliciter plus facilement l'attention des élèves et les orienter plus facilement dans leur apprentissage.

6.2.2. La question du religieux

L'Église intervient de moins en moins dans le système éducatif. Qu'en est-il de ce retrait dans les ouvrages ? Est-ce que les références à la religion sont fréquentes ? Quelle est la proportion d'exemples tirés de l'environnement religieux ?

Dans la traduction de l'ouvrage abrégé de Restaut (1793), les références religieuses ont été maintenues : le divin est mêlé à la grammaire. Si nous observons le chapitre sur les pronoms, l'auteur emploie l'exemple « J'aime Dieu », exemple très éloquent et provoquant une rupture très évidente entre la grammaire et la religion : celle-ci prend le dessus et l'emploi du verbe *aimer* n'est pas insignifiant.

Lorsque que nous évoquons le volet du religieux, il est surtout question du divin. Reprenons l'exemple de l'ouvrage de Palairret (1786), où l'on trouve l'exemple suivant page 55 : « Dieu châtie le méchant = *God chastises the wicked.* » Il en est de même dans l'ouvrage de Hamel, p. 64-65, lorsque l'auteur se prononce au sujet du verbe actif : « Dieu punira les méchants, *God will punish the wicked.* *Punish* est un verbe actif qui exprime l'action de Dieu sur les méchants²²⁷. »

Comme nous l'avons vu, l'Église perd de son influence dans la sphère éducative, mais l'apprentissage du français (ou d'autres disciplines) constitue autant de rappels et d'opportunités de prolonger l'influence de la religion. Les ouvrages joueraient un rôle d'intermédiaire et de vecteur dans le maintien des valeurs religieuses. Nous en trouvons un autre exemple très frappant dans l'ouvrage de Caron (1854), page 68, exercice 65 : « Les hommes, ayant oublié le Créateur, adoraient de faux dieux²²⁸. » Dans l'exercice en question, il s'agissait de traduire certaines parties de phrase, pour lesquelles l'auteur donnait quelques

²²⁷ “Dieu punira les méchants, *God will punish the wicked.* *Punish* is a verb active, which expresses the action of God over the wicked.” [Notre traduction].

²²⁸ “Men, having forgotten the Creator, worshipped false gods.” [Notre traduction].

indications afin d'aider l'élève à assimiler les éléments grammaticaux en question. Voici ci-dessous l'extrait dudit exercice :

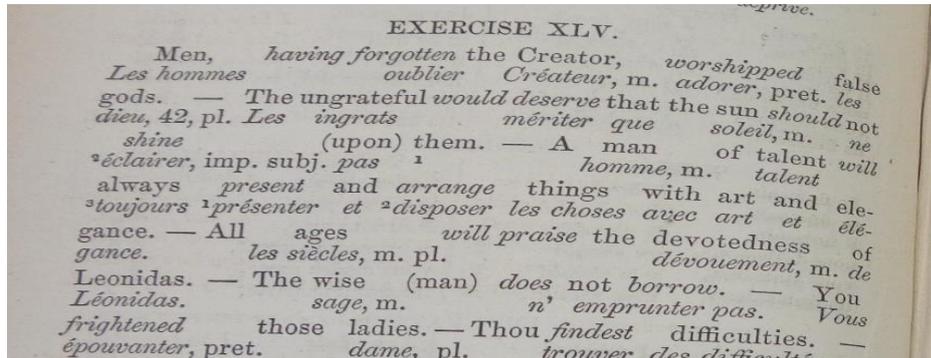


Photo 2 : Extrait de l'ouvrage de Caron (p. 68)

Le religieux apparaît également pour illustrer la manière dont les temps et modes sont utilisés en contexte. Dans le cas de Drury (1878), bien que son ouvrage propose une orientation relativement humoristique, l'utilisation d'extraits en rapport avec la religion vient rétablir une sorte d'équilibre dans l'atmosphère générale de l'ouvrage. Nous pouvons observer à ce propos cet extrait ci-dessous (p. 56) :

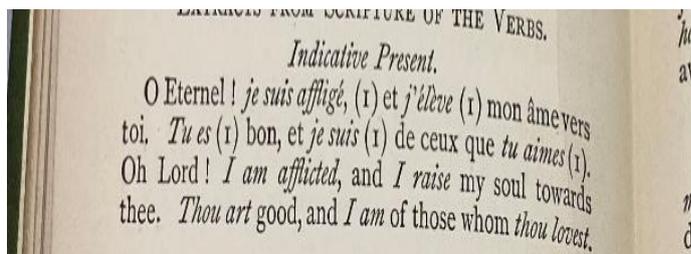


Photo 3 : Extrait de l'ouvrage de Drury (p. 56)

Le chiffre indiqué à côté de chaque verbe correspond à une explication du temps ou mode, qui a été donnée dans les pages précédentes. Revenons à la traduction de Restaut (1793), où on trouve deux exemples opposés pour illustrer le futur. En effet, page 66, l'auteur aborde le sujet de l'argent et du « dernier jour » ; il met en opposition l'éphémère et l'éternité, l'ici-bas et l'au-delà. Voici ci-dessous un extrait de l'ouvrage :

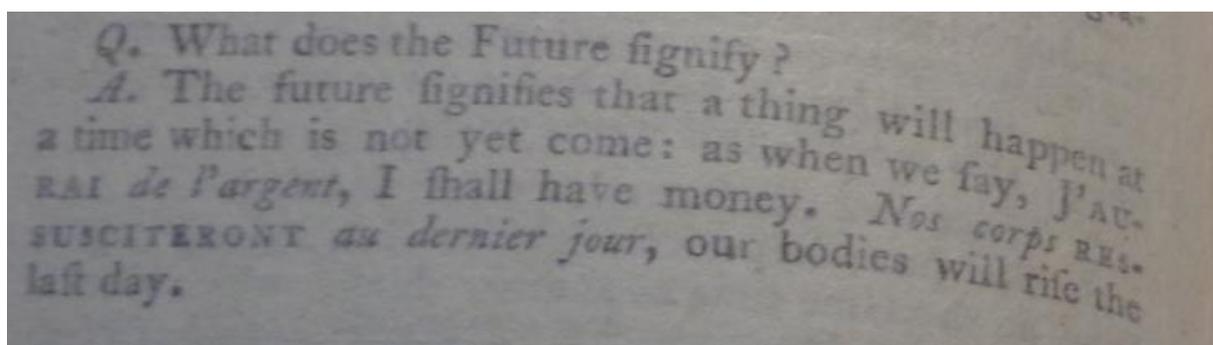


Photo 4 : Extrait de la traduction de l'ouvrage de Restaut (p. 66)

Ainsi, et pour les ouvrages concernés, « la présence du religieux latent fait partie de l'apprentissage de la langue ; on le retrouve dans le lexique, dans les exemples de grammaire, dans les textes ; il concerne les formules, les rituels, les textes des prières. On y voit un vécu subi comme règle ou contrainte » (Kok Escalle et Van Strien-Chardonneau, 2006, 73). Nous pourrions supposer que tel est le cas pour une bonne partie des ouvrages publiés en Europe à cette même époque. Pour notre contexte géographique, que ce soit au 19^e siècle ou aux siècles précédents, les ouvrages « donnent [à la fois l'] image [...] d'une relation [...] [de] crainte et [de] soumission, [mais également d'une relation basée sur] l'affectif » (*loc.cit.*). Notons cependant que, face à cette présence religieuse assez évidente, une grande proportion d'exemples semble davantage laïque.

6.2.3. Le recours systématique à la traduction : démarche universelle et choix de l'auteur

La traduction, l'apport d'équivalents dans la langue cible, s'est inscrite dans le temps. Encore faut-il rappeler que « la traduction était [...] la base de la pédagogie du latin et ainsi de la description du français » (Kibbee, 2003, 60). Et pour cause : cette sorte de mise en miroir, cette approche qui permet, d'une certaine façon, à deux langues de « s'observer », a traversé des siècles d'apprentissage des langues étrangères grâce à son approche simple et efficace, notamment sur le plan visuel, puisqu'on fournit à l'élève les éléments qui doivent retenir son attention. Cette manière de faire dialoguer les langues d'enseignement et d'apprentissage sous cette forme directe contribue à une transmission efficace du savoir grammatical et de la langue, avec comme unique intermédiaire l'auteur. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, même si c'était la méthode qui semblait la plus utilisée, « les enseignants du 18^e et 19^e siècle n'auraient pas dit qu'ils se servaient de la méthode 'grammaire-traduction' » (Coffey, 2021, 165).

Avons-nous toutefois réfléchi à ce passage d'une langue à l'autre, à cet interstice grammatical qui se trouve entre deux traductions, et aux enjeux que cela implique sur le plan de l'apprentissage ? Dans ce genre de configuration pédagogique, nous passons beaucoup de temps à nous concentrer sur ce qui constitue une bonne (ou mauvaise) traduction. Si cette méthode, bien qu'elle n'ait pas été formulée de manière consciente chez les enseignants, s'est perpétuée à travers les siècles, c'est qu'elle porte en elle un caractère indispensable et évident lorsque l'on apprend une langue étrangère : un point de départ dans la première langue, d'arrivée dans la langue étrangère. Dans le cas précis du français et de l'anglais, cette prise de

conscience des différences entre ces deux langues (dont le fonctionnement des verbes) par le biais de la traduction est nécessaire et plus rapide. Nous pouvons prendre le cas par exemple de la traduction des formes pronominales qui ne présentent pas les mêmes caractéristiques morphologiques (notamment l'utilisation d'un pronom COD ou COI et les fameuses règles d'accord du participe passé, lorsque cela est nécessaire).

La traduction est aussi un point de départ pédagogique, notamment à l'époque médiévale, qui permettait de comprendre la syntaxe du français. À ce propos, « les traductions médiévales dans leur ensemble offrent un observatoire privilégié pour apprécier précisément l'évolution de la langue [...] et la constitution d'une grammaire au sens d'un ensemble d'instruments et de *struments* conditionnant et réglant son fonctionnement » (Buridant, 2003, 12). La traduction implique aussi de l'observation et relève d'une perception individuelle.

La traduction ne concerne pas uniquement les exercices et les exemples donnés pour illustrer tel ou tel temps. Il faut y voir également, par le biais de cette technique, une façon d'aider les apprenants à se construire une image des temps et modes, à entrer complètement dans la langue. Certains auteurs revendiquent l'emploi d'une telle méthode, dont les élèves « [auront] besoin pour [maîtriser] pleinement la langue²²⁹ ». Cette méthode est à la fois collective et individuelle, et c'est cette ambivalence qui donne une force à cette démarche devenue, quoi qu'on en dise, pérenne. Enfin, se pose également la question des tournures idiomatiques, de ces « petites zones singulières de la langue où les mots semblent avoir été accordés de manière difficile à transposer linéairement » (Siouffi, 2018, 174), pour lesquelles il n'est pas toujours possible d'apporter des réponses et qui entretiennent une sorte de mystère.

6.2.4. Apprendre avec des illustrations

Nous avons trouvé très peu d'ouvrages qui se servent d'illustrations dans le cadre de leur méthode d'enseignement/apprentissage du français. L'un des ouvrages de notre corpus contenant des illustrations est *The Pictorial French Grammar for the use of children* de Marin de la Voye (1868). C'est un ouvrage d'environ 75 pages qui contient des illustrations plutôt basiques²³⁰ accompagnant les explications plutôt que s'y substituant. Nous allons prendre à titre

²²⁹ Dagobert (1859) le mentionne dans la préface de la deuxième partie de son ouvrage *A practical French course*. “This part of the Practical French Course supplies the pupil with all those exercises for re-translation and composition which he will need for full proficiency in the language.” [Notre traduction].

²³⁰ Voir Annexe 31 pour quelques extraits de cet ouvrage.

d'exemple l'illustration de l'imparfait ²³¹. L'utilisation d'une illustration déclenche spontanément des émotions, l'image représentant une jeune personne qui semble triste à l'idée d'avoir perdu son oiseau et étant accompagnée de la phrase suivante : « *I had a robin, j'avais un rouge-gorge* ». En associant la tristesse au temps imparfait, l'élève est plus susceptible de se rappeler l'utilisation de ce temps. Un autre ouvrage qui recourt aux illustrations est celui de Drury (1878), *Drury's Comical French Grammar; or, French in an amusing point of view*. Peu nombreuses, elles permettent d'associer une image à des temps. Voici un extrait ci-dessous :

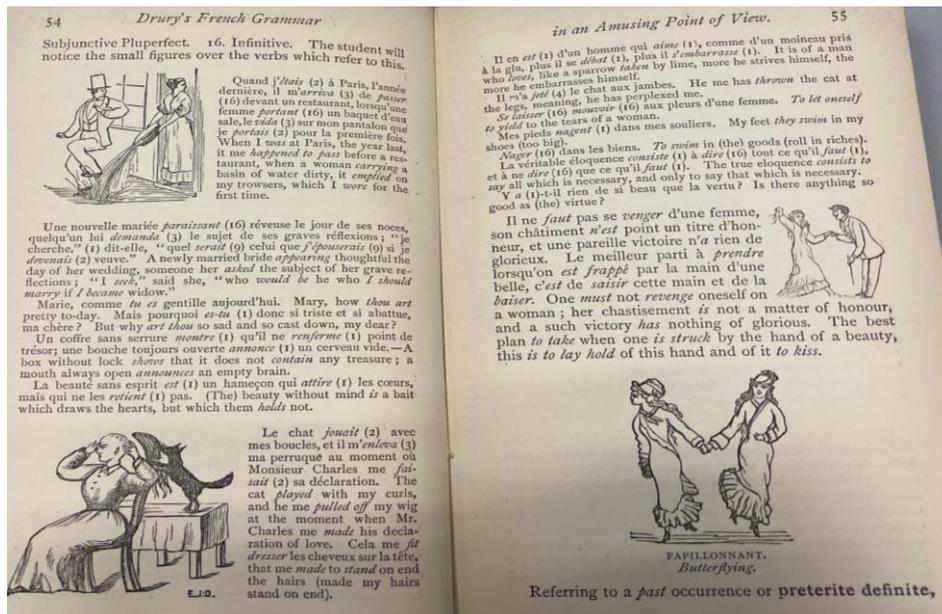


Photo 5 : Extrait de l'ouvrage de Drury (p. 54-55)

La rareté des illustrations traduit le caractère inédit de cette approche à cette période. On voit la nouvelle dynamique que cela apporte : ce sont des moments où l'on sort du cadre de l'écrit, qui s'est imposé au verbe, et les illustrations semblent être un bon moyen de dédramatiser une catégorie grammaticale aussi complexe.

Pour terminer cette section, nous nous demandons s'il faut qu'il y ait systématiquement des exemples lorsque l'on expose un point grammatical spécifique ? Les exemples viennent illustrer les temps évoqués par l'auteur, orientent également l'élève dans son apprentissage, ou, dans la majorité des cas, l'aident à se construire une représentation de ce qu'il est en train d'apprendre. La grammaire ne semble pas envisageable sans exemples venant illustrer une règle.

²³¹ Voir également Annexe 31 pour un extrait d'explication sur la notion de participe.

6.3. Les différents exercices : une dynamique supplémentaire dans l'ouvrage

Dans le corpus sélectionné, nous ne trouvons pas systématiquement des exercices qui s'ajoutent aux explications des auteurs. En général, « les méthodes de langue proposent comme principale technique d'apprentissage un ensemble d'exercices susceptible, selon leurs auteurs, de conduire à l'objectif commun, l'acquisition d'une compétence communicative en langue étrangère. Les exercices entretiennent une relation privilégiée avec les règles de la grammaire [...] dont ils constituent une application » (Bange, 2005, 11). Nous avons remarqué que des exercices étaient davantage présents dans les ouvrages à partir du 19^e siècle. La constatation de Beacco, selon qui « les activités grammaticales perdurent quantitativement dans l'enseignement [du français langue étrangère] » (2010, 46), illustre ce tournant dans la quantité d'exercices (ou d'activités) telle que nous l'avons décrite ci-dessus. Il n'est pas nécessaire, pour cette période de l'histoire du FLE, d'établir la distinction entre exercices et activités. Ces notions se fondent l'une dans l'autre, il s'agit juste de mettre en pratique ce qui a été vu dans les grammaires : « Tous les livres destinés à la classe de langue [ne] possèdent [pas] en abondance [des activités grammaticales et exercices grammaticaux] » (Salins, 2001, 23) – mais des exercices en cours de leçon peuvent venir s'ajouter. Il est aussi intéressant de se demander si « ces rubriques grammaticales, qui occupent une place essentielle dans toute méthode de langue, sont comparables à une grammaire » (*ibid.*).

Les exercices ou activités que nous trouvons dans les ouvrages sont une occasion supplémentaire d'offrir de la diversité pédagogique dans ce qui semble s'opposer au caractère répétitif des explications grammaticales. Certains ouvrages tentent de se détacher de cette dynamique répétitive en revendiquant (dès le titre) une méthode contenant plusieurs exercices²³².

6.3.1. Renforcement de l'apprentissage

Dans ce paragraphe, nous allons aborder les différents types d'exercices ou activités et la manière dont ils permettent de renforcer l'apprentissage du verbe. Nous avons remarqué assez fréquemment au cours de notre analyse que les exercices inclus dans les méthodes semblaient manquer de diversité. En effet, l'approche est assez systématique, et c'est celle que nous retrouvons le plus fréquemment : les traductions. Cette sorte de conformisme

²³² C'est le cas de l'ouvrage de Caron (1853) ou des deux volumes de l'ouvrage d'Angoville (1841 et 1843).

pédagogique traduirait-elle la crainte de prendre des risques ? D'oser faire différemment ? Étaient-ce des contraintes imposées par les éditeurs, ou bien fallait-il se conformer à certaines démarches pédagogiques pour ne pas courir le risque d'être « exclus » ou « ostracisés » ?

Par exemple, dans les exercices²³³ qu'on trouve à la fin de l'ouvrage anonyme (p. 89), il n'y a pas de consignes particulières sur la façon de les exécuter, mais le numéro des pages et des paragraphes qui correspondent aux points abordés dans les différents chapitres, et cela laisse une certaine liberté aux enseignants de procéder comme bon leur semble. En parcourant chaque ouvrage, il ne faut pas s'attendre à trouver des exercices qui se focalisent exclusivement sur le verbe. Chaque recherche ne peut prétendre à l'exhaustivité, et il en est de même pour les grammaires dans lesquelles on ne trouve pas systématiquement des exercices, ou bien, s'il y en a, il n'est pas garanti qu'il s'agisse d'exercices qui permettront une mise en pratique de chaque aspect théorique d'un ouvrage. Dans l'Annexe 36, nous avons sélectionné un exemple de mise en pratique des propositions interrogatives (et interrrogatives), écrites en anglais, sous lesquelles sont proposés une traduction ou quelques éléments de traduction : on voit que la langue première prend toujours le dessus. Proposer ce type d'exercice répétitif, encourage les élèves à mieux assimiler les structures. L'ouvrage d'Angoville (1841) propose des exercices intéressants, où des chiffres sont utilisés pour aider l'élève dans la syntaxe de la phrase à traduire : en plus de la traduction, on a un autre système qui vient s'ajouter pour renforcer l'apprentissage, bien que cela n'ait pas été l'objectif premier de l'activité²³⁴.

Un autre exemple est celui de l'ouvrage de Caron, qui propose très fréquemment, au cours du chapitre sur le verbe, des exercices consistant principalement en traduction de phrases, avec une attention particulière sur le verbe à traduire. Dans les exercices proposés, on voit que la traduction des noms, mais également de l'infinitif du verbe, est déjà donnée²³⁵. On retrouve une sorte de logique assez similaire chez Bertinchamp : dans son ouvrage, organisé en leçons, l'auteur propose par exemple des exercices de conversation (*conversational exercises*), ou plutôt des jeux de rôle, qui offrent aux élèves la possibilité, au cours d'une leçon, de se détacher d'une certaine lourdeur théorique. De plus, ce type d'exercice permet d'une certaine façon de s'évader, de sortir du contenu de l'ouvrage et s'orienter vers d'autres formes d'apprentissage, avant de revenir à une démarche plus austère, en faisant suivre les jeux de rôle par un thème²³⁶.

²³³ Nous en avons fourni un extrait en fin d'Annexe 36.

²³⁴ Voir Annexe 32 pour un exemple d'activité.

²³⁵ Voir Annexe 40 pour un extrait des exercices de l'ouvrage de Caron autour des verbes utilisés dans des structures interrogatives.

²³⁶ Voir Annexe 43 pour quelques extraits.

L'ensemble des exercices et activités s'inscrit dans la logique de l'apprentissage de l'époque, qui semble être majoritairement sémasiologique.

Conclusion

Dans un ouvrage, le chapitre sur le verbe relève éloquemment le défi de canaliser et d'harmoniser un ensemble aussi polymorphe : quelle partie de la grammaire est la plus variée, si ce n'est le verbe ? Lorsque la langue première présente des caractéristiques morphologiques totalement opposées à la langue apprise, les difficultés, doutes et remises en question ne sont jamais bien loin. Pour aider à surmonter lesdites difficultés, les auteurs vont mettre en place différentes stratégies, que ce soit dans l'agencement discursif ou dans le choix des traductions et exercices. En dépit d'une démarche discursive plutôt uniforme, les exercices semblent plus propices à de nouvelles dynamiques d'apprentissage.

CHAPITRE 10 : Approches et traitements de la morphosyntaxe

Comme nous l'avons déjà constaté, la grammaire est davantage une affaire individuelle que collective, bien que, dans sa forme, elle vise le bien (pédagogique) commun. Nous allons maintenant aborder la question du verbe sous l'angle morphosyntaxique, et plus spécifiquement la manière dont il a été pédagogisé pour des élèves dont la première langue est l'anglais.

Il s'agira d'interroger, de mettre en regard, les différentes facettes qui font du verbe ce qu'il est, de se demander si et comment celles-ci ont fait l'objet d'une adaptation plus particulière. L'importance de la maîtrise de l'appareil morpho-syntaxique n'est plus à démontrer, mais notre choix de chronologie peut-il révéler des caractéristiques spécifiques au contexte anglais ? Sans prétendre à l'exhaustivité, nous allons examiner à quel niveau opère l'adaptation pédagogique : organisation globale d'un chapitre, unité minimale d'un verbe.

Nous allons tout d'abord proposer une panoramique générale sur le verbe. Cela nous permettra ensuite d'entrer dans le vif du sujet en abordant les différentes catégories verbales.

Dans le traitement de la morphosyntaxe, nous reproduirons des définitions. Il faut toutefois préciser que, selon l'ouvrage, il n'y aura peut-être pas de définitions, ou bien de très brefs éléments, malgré la perpétuelle nécessité de justifier telle ou telle règle dans la grammaire. Pour autant, est-ce que cela signifie que l'ouvrage serait incomplet, qu'il ne remplirait pas les objectifs que l'auteur s'est fixés ? Cette absence peut au contraire nous en dire beaucoup sur ce qui est présent : elle n'implique pas que l'élément morphologique ou syntaxique absent n'ait pas d'importance. Est-ce arbitrairement que tel auteur a fait le choix de rédiger une grammaire de telle ou telle manière, d'inclure tel ou tel élément en traitant du verbe ? Il y aurait sans doute autant de réponses qu'il y a de grammaires. Mais, plus objectivement, on pourrait supposer que certaines contraintes (financières, temporelles) dans l'élaboration de l'ouvrage ont, d'une certaine façon, imposé des orientations pédagogiques.

Nous avons mis en évidence dans des tableaux les éléments les plus saillants de nos observations et analyses, avec comme fil conducteur la question suivante : « Que dit l'auteur à propos de ... ? » Des traductions apparaîtront dans ces tableaux, les définitions originales se trouvant en Annexe.

Il convient toutefois de faire une exception pour l'ouvrage de P. Restaut, dont nous avons cité des passages tels qu'ils apparaissent dans une des éditions de 1738²³⁷ de son ouvrage. Nous avons également consulté l'édition de 1789 pour reproduire la définition des verbes réfléchis, qui n'apparaissait pas soixante ans auparavant²³⁸. Et plutôt que d'ajouter une traduction à une traduction déjà disponible, « sur-traduire », nous commenterons les traductions de John Peter Le Camus, s'il y a des différences importantes, d'autant que ce dernier a, dans un souci pédagogique, proposé une traduction pour chacun des exemples.

Il sera intéressant d'étudier également les exemples que les auteurs ont utilisés en marge de leurs définitions.

Voici les données concernant les ouvrages extraits de notre corpus, et sur lesquels s'appuiera principalement notre analyse²³⁹ :

Auteur	Titre	Année de publication
Anonyme	<i>French Grammar</i>	1783
Labutte, R.	<i>A French Grammar to which is prefixed an analysis relating to that subject</i>	1784
Palairt, J. ²⁴⁰	<i>A New Royal French Grammar</i>	1786
Restaut, P. (Traduction de John Peter Le Camus)	<i>The principles of the French Grammar</i>	1793 (1738 et 1789 pour l'édition française)
Pinnock, W.	<i>Catechism of the French Grammar</i>	1840
Angoville, O. C.	<i>A complete treatise on French Grammar illustrated by numerous exercises, Volume 1</i> <i>A complete treatise on French Grammar illustrated by numerous exercises, Volume 2</i>	1841 (volume 1) 1843 (volume 2)
Caron, J.	<i>The Principles of French Grammar with numerous exercises</i>	1854
Drury, J. E.	<i>Comical French Grammar; or French in an amusing point of view</i>	1878

²³⁷ Consultable sur le site de la *British Library*. Plusieurs éditions étant disponibles, nous en avons choisi une antérieure à la traduction incluse dans notre corpus.

²³⁸ Tout bien vérifié, les autres définitions n'ayant pas changé, nous avons gardé celles qui apparaissaient dans l'ouvrage de 1738.

²³⁹ Un tableau contenant tous les titres des ouvrages de notre corpus primaire se trouve en Annexe 2.

²⁴⁰ Nous nous servons de la 12^e édition (1786).

Heron Wall, C.	<i>Practical and historical grammar of the French language</i>	1878
----------------	--	------

Tableau 2 : Ouvrages du corpus utilisés dans le chapitre 10

Cette sélection est à l’image de l’éclectisme de la grammaire et de son traitement dans les ouvrages : tout n’y est pas forcément abordé, certains éléments font l’objet d’une attention particulière, d’autres un peu moins ou pas du tout, comme cela a été analysé plus haut. Or, se focaliser sur les éléments morphosyntaxiques fait partie « des questions essentielles de la linguistique [mais également de la grammaire et sa pédagogie] » (Eluerd, 2014, 96), et la dialectique de ces éléments nous permettra d’établir une cartographie partielle de l’enseignement de la grammaire du français en Angleterre.

Le cas échéant, nous ferons également référence, de façon ponctuelle, aux autres ouvrages du corpus. Pour la précision des dates, nous dépendons totalement des informations contenues dans le catalogue de la *British Library*, sachant que certaines dates sont accompagnées d’un point d’interrogation.

1. Le verbe : substance indispensable à la grammaire

Nous avons déjà évoqué ce point : la grammaire serait-elle la grammaire, si la notion de verbe n’existait pas ou apparaissait sous une autre dénomination ? Le verbe, c’est l’outil qui va ouvrir aux apprenants un monde d’innombrables possibilités, leur permettre de devenir plus autonomes dans l’apprentissage, en maniant et manipulant la langue pour lui donner chacun une force unique.

Cette émancipation rencontre toutefois un obstacle de taille : les contraintes liées à la grammaire et à l’ensemble de règles et exceptions qui se cachent derrière le fonctionnement de la langue. Le français et l’anglais, comme toute langue, ont leurs propres contraintes, qui peuvent en freiner l’apprentissage :

Les contraintes caractérisant une langue et n’existants pas dans une autre n’appartiennent pas aux universaux linguistiques et doivent être acquises dans l’ontogenèse. La fréquence d’usage est probablement une variable importante pour ce processus d’acquisition de la langue. [D’ailleurs,] on pourrait ajouter que tout peut être exprimé dans chaque langue, mais certaines choses sont obligatoires pour une langue tandis qu’elles ne sont qu’optionnelles pour une autre. (Kurcz, 1973, 394)

Cela constitue un facteur de difficulté supplémentaire, qu’un livre seul ne peut pas résoudre, la première contrainte à laquelle nous songeons étant celle de la morphologie verbale,

très sensible en français. De plus, bien que l'étude du verbe occupe une place considérable dans les manuels de grammaire, elle dépasse en réalité le cadre du chapitre (voire de l'ouvrage) qui lui est explicitement consacré : dans d'autres chapitres, traitant de points différents, les verbes apportent un socle aux exemples ; grâce aux verbes, on transmet tout un ensemble d'explications grammaticales, quelle que soit la catégorie concernée ; ils permettent, comme opérateurs universels, de manipuler les parties du discours, de les agencer, de construire du sens.

L'enseignement/apprentissage d'une catégorie grammaticale aussi morphologiquement complexe que celle du verbe a donc dû inévitablement faire l'objet de modifications, plus ou moins importantes, pour pouvoir s'adapter aux différents publics pour qui l'apprentissage du français était soit un choix, soit une obligation.

2. Un ancrage pédagogique

2.1. L'omniprésence et les limites de la langue anglaise

Comme cela a déjà été signalé au chapitre 7, l'anglais est la principale langue de transmission dans les ouvrages. Il est important de rappeler que la langue première joue un rôle pivot dans l'enseignement de la langue étrangère et permet de rassurer les élèves dans leur parcours d'apprentissage. Elle est le *medium* par lequel se fait la transmission de la langue étrangère.

La langue première des élèves serait donc la pierre angulaire de toute démarche pédagogique en FLE. Nous défendons l'idée que, même si un praticien souhaite mettre en place des conditions d'apprentissage qui excluraient la L1 (par exemple pour tenter de créer des conditions d'apprentissage authentiques), il y aura toujours cette nécessité d'avoir recours à la langue première : « La langue maternelle crée [...] les conditions internes de l'apprentissage de la langue étrangère. Les significations en L2 sont médiatisées par les concepts quotidiens représentés par la L1 » (Bange, 2005, 64). À côté de cela, et selon les niveaux, utiliser la langue étrangère constituera une certaine prise de risque, ce qui est aussi un facteur d'encouragement.

3. Les aspects morphologiques

3.1. Quelques remarques au sujet de la morphologie verbale

Tout comme la grammaire dans son ensemble, une partie aussi foisonnante que la morphologie verbale (indissociable du sujet que nous abordons) a été confrontée à l'évolution

de la langue française et s’y est également adaptée, à certains égards. Cette évolution présente un contraste assez fort avec « la forme généralisante, uniformisante, passepartout du manuel de grammaire dont la table des matières ordonne le plus souvent [...] les questions à traiter » (Chiss, 2011, 168). Issue elle aussi du latin, la morphologie verbale est passée par de nombreuses phases pour faire corps avec le fonctionnement de la langue française, et a donc dû tout d’abord s’intégrer à sa propre langue, s’implanter dans les grammaires, avant de pouvoir être adaptée, à des fins d’enseignement/apprentissage, pour des locuteurs étrangers. En fait, on pourrait remonter encore plus loin : « Aristote définissait le verbe grec par le fait que chacune des formes verbales, en plus du contenu sémantique commun exprimait ‘le temps’. Cette formule, retenue par les grammairiens latins et médiévaux, paraît adéquate au verbe français » (Bonnard, 1988, 3).

De plus, en dépit de son caractère redondant, la morphologie du verbe revêt une importance inégalable, en tant que porteuse de tout un ensemble d’informations qui confèrent au verbe l’image et l’aspect²⁴¹ qu’il doit arborer au cours d’un espace-temps donné. Riegel et al. (2014), en parlant des morphèmes grammaticaux en général, soulignent que ces derniers « contribuent de façon décisive à l’organisation grammaticale de la phrase » (p. 894). Nous essaierons de voir comment (et si) cette caractéristique morphosyntaxique a été adaptée par les auteurs, car, à première vue, tout semble converger vers l’idée qu’une fois déposée sur le support papier, la morphologie est imperméable à tout processus d’adaptation, et que, lorsque des difficultés surgissent, les auteurs ou enseignants tendraient à recourir à des techniques pédagogiques, des approches différentes, plutôt que de chercher à modifier les descriptions en vigueur.

Enfin, si la morphologie verbale est perçue comme une difficulté, elle semble constituer une sorte de rempart contre une création infinie de formes. Un tel cadre pour structurer les formes existantes s’inspire sans doute des déclinaisons, qui étaient là pour offrir, avant tout, une limite au vocabulaire : « *Declinatio* signifie toute sorte de changement dans un mot [...] [et ce] phénomène [est] d’une grande importance dans les langues. [...] Grâce aux déclinaisons, il est possible de créer de nouveaux mots à partir d’anciens sans avoir besoin de totalement inventer de nouvelles formes²⁴² » (Law, 2002, 47).

²⁴¹ L’*étymon* grec de *morphologie* renvoie à cette idée d’aspect.

²⁴² “*Declinatio* means any kind of change in a word [...] [and this] phenomenon [is] of immense importance in language. [...] Through *declinatio* we can create new words from old ones without needing to invent totally new forms.” [Notre traduction].

3.2. Adaptation aux changements morphologiques à travers le temps

De quelle manière ces changements morphologiques ont-ils été traités dans les ouvrages de notre corpus ? L'époque 1750-1880 a-t-elle eu une incidence sur la manière de présenter et d'adapter la conjugaison des verbes ? Or, s'il est un élément qui s'est maintenu dans la langue française depuis le moyen français, c'est bien le système des pronoms personnels, qui a partie liée avec la morphologie verbale. Et il est frappant de constater que, dans le couple pronom sujet/verbe, on a un système pronominal constant dans le temps, alors que la morphologie verbale qui l'accompagne n'a cessé d'évoluer. Toutefois, l'ensemble pronom sujet/verbe a rarement varié (le sujet accompagne le verbe, le verbe accompagne le sujet), et dans les ouvrages, la part réservée à ce couple reste la plus visible de tout chapitre dédié au verbe.

Quant à la terminaison, élément le plus saillant du verbe et lui donnant tout son sens, il nous semble que son pouvoir de porter, en quelques lettres, des éléments cruciaux tels que la personne, le temps, le mode et l'aspect exerce une réelle force sur la langue et une pression plus ou moins perceptible chez ceux qui passent par cette étape obligée de l'apprentissage : « La terminaison du verbe acquiert donc un relief spécial ; elle constitue la cible à analyser pour [l'élève], étant donné qu'elle est la marque (ou signe) indicatrice de la personne, du temps et du mode » (Valdés Melguizo, 2016, 113).

Ainsi Heron Wall décrit-il la conjugaison de la manière suivante : « Les verbes sont classés selon certains points de ressemblance dans leurs formes. Cela s'appelle la Conjugaison des Verbes²⁴³ » (p. 187). C'est bien toujours en termes de ressemblances et de différences que l'élève doit gérer son apprentissage du mode, du temps, de l'aspect et de la personne.

3.3. Les modes et les temps : les piliers du verbe

Points de repère, les modes et les temps fonctionnent en quelque sorte comme l'ADN d'un verbe. Mais la notion de temps comme point de repère chronologique stable est bien plus facile à saisir que celle d'aspect – sauf peut-être pour ce qui est de certains aspects du présent, notamment le présent de vérité générale. Certes, la morphologie verbale donne à l'élève (comme à tout locuteur) des indications sur l'aspect, et d'ailleurs « la sensibilité à l'aspect verbal apparaît comme une intuition bien ancrée, mais dont n'ont pas nécessairement conscience les locuteurs » (Taous, 2018, 135). C'est pour pallier ce manque de conscience vis-

²⁴³ “Verbs are classified according to certain points of resemblance in their forms. This is called the Conjugation of Verbs.” [Notre traduction].

à-vis de l'aspect que « la connaissance de la morphologie verbale [est un passage] incontournable en FLE » (Surcouf et Giroud, 2017, 59). Mais si l'on prend en compte la langue première des élèves, l'aspect, loin d'être une inconnue dans l'équation verbale, est parfois même beaucoup plus manifeste qu'en L2 et facilite la réelle mise en valeur d'une action : en anglais, lorsque le verbe l'admet, l'aspect est marqué par l'ajout d'éléments verbaux et la suffixation (par exemple la forme *be + -ing* pour marquer une action en cours) ou l'emploi d'un modal (par exemple le *would* itératif pour marquer une habitude dans le passé).

L'aspect verbal ainsi que les modes « présentent dans la conjugaison des paradigmes plus ou moins riches » (Bonnard, 1988, 3). Si un choix devait être effectué entre ces concepts, le temps demeurerait le plus important en ce que « le propre du verbe est d'être sous-tendu de temps » (Guillaume, 1929, 7). Guillaume précise également dès la première phrase de son ouvrage que « l'architecture du temps diffère beaucoup d'une langue à l'autre » (p. 1). Il est ainsi possible de favoriser, à des fins pédagogiques, un dialogue entre ces différentes architectures temporelles.

La conception des modes et des temps est intrinsèquement liée à la pensée. À ce propos, Guillaume précisait : « Aspect, mode, temps ne se réfèrent pas, comme l'enseigne la grammaire traditionnelle, à des phénomènes de nature différente, mais aux phases internes d'un phénomène de nature unique : la chronogénèse ; en un mot, l'aspect, le mode, le temps représentent une seule et même chose considérée en des moments différents de sa propre caractérisation » (1929, 11). Mais nous avons l'habitude, car c'est de cette manière que nous les trouvons dans les ouvrages, de saisir comme des entités séparées ces trois concepts impliqués dans le fonctionnement profond du verbe.

3.4. Le classement des verbes en différents groupes

D'origine latine, le classement des verbes français en différents groupes a fait que le latin s'est en quelque sorte enraciné de manière sans doute définitive dans le français, même en tant que langue étrangère. De surcroît, le latin continue d'incarner une langue de dépendance sans laquelle les explications grammaticales ne pourraient presque pas exister. Nous remarquons cette tendance notamment dans les ouvrages dont l'orientation semble plus théorique. Mais ce n'est pas le cas de toutes les grammaires de notre corpus : celles qui s'orientent vers une dynamique plus pédagogique ne contiennent pas de terminologie latine.

Selon les auteurs, on trouvera des classements qui diffèrent, mais peu : ou trois groupes verbaux, ou quatre comme dans la traduction de l'ouvrage de Pierre Restaut (1793, 49) et dans le manuel de Pinnock (1840, 44), l'un et l'autre se plaçant à l'intérieur d'une même démarche par question/réponse. Quoi qu'il en soit, ce léger flottement dans le nombre des groupes verbaux a eu très peu, voire pas du tout, d'impact sur la présentation ou l'explication. En général, si les auteurs ne se détachent pas de cette façon de classer, c'est qu'elle semble la plus pertinente au vu de l'immense quantité des verbes. Et dans son ouvrage de 1859, Dagobert utilise même le terme *tribu*, que l'on pourrait traduire par « tribu » ou « groupe » (dont il fixe le nombre à six²⁴⁴), terme assez remarquable qui évoque le côté massif, imposant, des verbes et de leur très grand nombre.

3.5. Les modes verbaux

Les modes verbaux constituent souvent un pan considérable des chapitres, au même titre que les temps, et il n'est pas rare de trouver des sections uniquement dédiées aux modes, précédant celles dédiées aux temps, mais les longueurs ne seront pas identiques et, selon les types d'ouvrage dans notre corpus, il se peut que ceux-ci ne disent rien de substantiel sur les modes verbaux. Nous poserons cette question préalable : qu'est-ce exactement qu'un mode ou plutôt une forme modale (après tout, un verbe n'est concrètement qu'un ensemble de formes) ? Basset (2004) en propose la définition suivante :

Mais que faut-il entendre par « forme modale » ? Sur cette question, qui n'est plus de signification, mais de forme, deux conceptions s'affrontent. Selon l'une, sont formes modales aussi bien l'infinitif et le participe (éventuellement le gérondif), qui sont des formes impersonnelles, que l'indicatif et le subjonctif (éventuellement l'optatif), qui sont des formes personnelles, ainsi que l'impératif, qui n'est que partiellement personnel. Selon l'autre conception, seules les formes personnelles méritent l'appellation de formes modales. (2004b, 51)

Ainsi, la dynamique modale étant traitée de manière différente, et même parfois passée sous silence, selon les auteurs, selon leur choix discrétionnaire en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés, nous voyons à travers cette diversité d'approches dans notre corpus, notamment dans les ouvrages les plus courts, qu'il n'est pas forcément nécessaire d'avoir recours à ce concept pour enseigner les divers emplois du verbe.

²⁴⁴ Voir Annexe 25.

Avant d'entrer dans une analyse des modes traités dans le corpus, nous proposons quelques éléments apportés par certains auteurs au sujet des modes, mais dans une perspective plus générale. Par exemple, Palairé (1786, 181), en plus d'aborder la nature et l'utilisation des quatre modes, suggère qu'il ne serait pas inapproprié de proposer une liste des conjonctions qui déclenchent l'indicatif ou le « conjonctif²⁴⁵ », les conjonctions (ou « particules », comme les dénomme l'auteur) faisant bien partie du paysage des modes verbaux.

3.5.1. Un point de départ : l'infinitif

Partons du mode infinitif pour entrer dans notre analyse. Celui-ci est en effet « le verbe le plus générique, le degré zéro de la détermination verbale » (Ildefonse, 1997, 379), une forme « dépourvue de marques de personne, de nombre et de temps » (Khodabocus, 2014). Le degré zéro de l'infinitif indique une certaine indétermination avant toute une série de modifications. Sans doute faudrait-il postuler que l'infinitif « exprime simplement, sans acception de personne ni de nombre, l'idée marquée par le verbe » (Grevisse, 1959, § 749). C'est cette idée qui semble fédératrice, d'un point de vue pédagogique, et qui semble impulser une dynamique intéressante dans l'enseignement/apprentissage des verbes, du fait de la neutralité qu'incarnent les infinitifs.

Présent sans l'être totalement, à la fois visible et invisible, ce mode figure en tête de chaque verbe dont, sous forme de tableau, va être détaillée la conjugaison. Bien qu'il ne semble jouer aucun rôle important dans l'organisation conceptuelle des ouvrages de grammaire, il assume principalement la représentation du verbe ou du groupe verbal dont il s'agit.

Il se peut que certains auteurs évoquent ce mode, y consacrent quelques mots, comme Hamel dans la nouvelle édition (1854) de son ouvrage, affirmant de l'infinitif « qu'il est la racine d'un verbe²⁴⁶ » (p. 66). Chez d'autres, ce mode semble être investi d'un rôle plus nettement pédagogique. En effet, sans l'infinitif, est-ce que la manière de présenter les verbes serait différente ? Pourrait-on penser à une autre façon d'indiquer que les verbes de tel groupe se conjuguent de telle manière ? Dans le manuscrit de F.D.L.R., par exemple, quoique l'infinitif ne figure pas en tête de « tableau²⁴⁷ », on retrouve, quelques pages plus loin, deux exemples

²⁴⁵ “I have treated before of the Nature and consequently of the Use of the four Moods; but because there are Particles, some of which govern the Indicative, other the Conjunctive, and others again the Infinitive, it will not be improper to set them down here.” [Paraphrase].

²⁴⁶ “The infinitive mood [...] is the root of a verb.” [Notre traduction].

²⁴⁷ Ici nous mettons *tableau* entre guillemets car, si l'on n'a pas affaire à un véritable tableau, les éléments sont organisés de telle sorte qu'on a l'impression qu'ils ont placés dans un tableau (voir Annexe 37). On peut voir dans cet exemple en particulier un paragraphe introduisant les différents groupes de conjugaison, mais aucun infinitif ne vient soutenir le paragraphe introducteur en question.

d’infinitif sans aucune définition préalable de ce mode, ainsi que l’infinitif mentionné dans les paragraphes introducteurs de chaque groupe de conjugaison²⁴⁸. On ne peut alors s’empêcher de penser à la dynamique qu’incarne l’infinitif lui-même sur le plan même de l’aspect : l’accompli et l’inaccompli²⁴⁹ – cette dynamique semblant déterminer l’approche de ce mode. Ainsi, l’infinitif est soit à l’intérieur des ouvrages, avec un traitement en rapport avec ce qu’il peut représenter grammaticalement pour les auteurs, soit « à l’extérieur » des ouvrages, comme si l’auteur supposait ce mode connu des lecteurs ou des élèves. Dans ce cas, cette absence de l’infinitif ne semble pas avoir d’impact particulier sur la présentation du verbe telle qu’elle s’effectue traditionnellement, c’est-à-dire sous forme de tableau, forme que l’on retrouve fréquemment dans les ouvrages.

Palairret met en avant dans son ouvrage²⁵⁰ le caractère « indéterminé » du mode infinitif. Et pour cause : l’infinitif « assume des fonctions verbales ou nominales [...] [oscillant entre deux espaces] depuis l’emploi verbal à part entière jusqu’au statut de nom véritable » (Riegel et al., 2009, 581) – et cette frontière grammaticale peut sembler fragile. C’est une problématique qui existe toujours, mais il est vrai que, « depuis la fin du moyen français, [la langue a tendu] à ranger [l’infinitif] délibérément dans la catégorie du verbe » (Queffélec, 1996, 15).

3.5.1.1. Des définitions disparates

Tous les auteurs ne définissent pas l’infinitif. Cela renforce l’idée de la dynamique binaire de ce mode, sur les plans tant pédagogique que grammatical. Sur le plan grammatical, il jouerait un rôle secondaire et, indirectement, il reprendrait son rôle de « nom véritable » (comme le qualifie Riegel et al). Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des principales définitions que nous avons recensées pour la périodisation de notre corpus.

Période	Auteurs	Définitions proposées et/ou remarques
	Anonyme (1783)	« Les grammairiens français considèrent ce mode comme un simple substantif nominal qu’ils déclinent » (p. 51).

²⁴⁸ Voir Annexe 37.

²⁴⁹ Nous nous appuyons sur la définition proposée par Riegel et al. dans la *Grammaire Méthodique du français* : « L’infinitif est un mode dont la forme ne marque ni le temps ni la personne ni le nombre » (2009, 579).

²⁵⁰ Voir Annexe 26.

1750-1800	Labutte, R. (1784)	« Une action dans son état simple et primitif, sans idées accessoires ; être <i>to be</i> ; aimer <i>to love</i> . C'est la racine à partir de laquelle tous les autres modes et temps sont formés. Cette forme est souvent considérée comme un nom verbal et est affectée par une préposition dans le même type de relation que sont les substantifs, sans aucun changement dans sa terminaison en français. Par exemple, aimer est naturel à tous les animaux ; ils sont tous forcés d'aimer ; ils passent le printemps à aimer, & ne semblent vivre que pour aimer. L'infinifit peut également exprimer la qualité d'un substantif ; comme l'art d'aimer, la manière de penser ; la circonstance d'une action comme je passe mon temps à lire, il s'amuse à badiner » (p. 29).
	Palairret, J. (1796)	« L'infinifit a une signification indéterminée et exprime une action sans aucune circonstance de nombre ou de personnes » (p. 56).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« C'est dans le verbe, une manière de signifier sans nombres ni personnes » (p. 64).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Le mode infinitif exprime une chose de façon générale et indéterminée, sans aucune distinction de temps, nombre ou personne » (p. 36).
	Angoville, O. C. (1841)	« Le mode infinitif affirme [une action] de manière indéterminée sans condition de nombre ou personne » (p. 329).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	« Le mode infinitif est distinctement substantival dans son utilisation » (p. 311). « L'infinifit est le Verbe en lui-même, tel qu'il apparait dans le dictionnaire. Il a un sens plutôt vaste : <i>aimer</i> , <i>to love</i> ; <i>parler</i> , <i>to speak</i> » (p. 47).
	Heron Wall, C. (1878)	« L'Infinifit est un nom en français moderne comme en vieux français [...] L'Infinifit, en français et en latin, est à la fois un verbe et

		un substantif. En tant que verbe, il régit les cas ; en tant que nom, on peut dire qu'il a lui-même des cas » (p. 324).
--	--	---

Tableau 3 : Définitions de l'infinitif – Pour l'original anglais, voir Annexe 4.

Selon *Le Bon Usage* (2008), « l'infinitif est un mode qui ne porte ni l'indication de nombre, ni celle de personne [...] le plus souvent il remplit les mêmes fonctions que le nom » (§ 900, p. 1110). Cette définition illustre une première impossibilité de parvenir à un consensus. Tantôt verbe, tantôt nom, ce mode « est dépourvu des indices grammaticaux qui permettent de signaler la personne, le nombre et le temps » (Chevalier et al. 1997, 370), ce qui lui confère une capacité à s'intégrer plus aisément dans davantage de structures syntaxiques que d'autres formes verbales. Le tableau ci-dessus est représentatif d'une pluralité de définitions, et pourtant, du fait de sa forme, l'infinitif appellerait à une convergence des perspectives.

Le verbe, tel que nous l'envisageons dans ce travail de recherche, étant une entité à la fois unique et multiple, la nécessité et l'importance de renouveler la réflexion grammaticale s'en trouve justifiée, à commencer par l'infinitif. En effet, ce mode, du fait de sa neutralité morphologique, inciterait indirectement les auteurs à une sorte de consensus grammatical. Après observation des principales citations sélectionnées, nous notons toutefois une sorte d'approche commune dans la manière de définir l'infinitif : une prise de risque relative, voire nulle, dans les mots qui constituent les définitions. Si nous avons parlé d'une absence de consensus sur ce mode, c'est qu'assez fréquemment, voire pour tous les exemples d'un tableau ou dans le corps de notre panorama, nous n'avons pas de « mise en pratique » de ce mode. Les auteurs sont suffisamment d'accord sur ce que ce mode représente, sans pour autant aller jusqu'à se mettre d'accord sur une façon de le « travailler ». Nous posons une nouvelle question : est-ce que l'absence de consensus profond au sujet de l'infinitif signifierait que ce serait *de facto* le cas pour les autres modes et temps ? Notre analyse d'une catégorie grammaticale aussi complexe que le verbe pourrait cependant révéler des points d'accord chez les auteurs.

Nos observations :

Ce qu'il est intéressant de souligner ici, c'est que la majorité des définitions de ce mode renvoient à des actions, à une manière d'agir. Chez Wyand (1840, p. 21)²⁵¹, l'infinitif est considéré comme la partie principale d'un verbe, au même titre que les participes passé et présent. Cette « absence » de définition chez certains auteurs révélerait donc une vision

²⁵¹ Voir Annexe 34.

didactique et pédagogique de ce mode : exposer l'action dans son aspect brut, en insistant davantage sur ce que le verbe représenterait en tant qu'action plutôt que comme élément soumis à la « déclinaison ». En ce sens, l'infinitif constituerait un mode dominant, mais serait par la même occasion un mode dominé, étant relégué au statut d'élément dépendant sur le plan grammatical.

Il est intéressant de constater que certains auteurs ne proposent pas du tout de définitions personnelles ou adaptées, et déplacent la perspective en s'appuyant sur ce que les grammairiens français affirment en ce domaine. À ce titre, la définition proposée dans l'ouvrage anonyme²⁵² (1783) semble éloquente. Est-ce une certaine façon de se déresponsabiliser ? L'auteur propose une définition qui a un sens très fort. Toutefois, la manière de définir l'infinitif ne correspond pas à celle des grammairiens français de l'époque. Par exemple, si nous ouvrons quelques grammaires de référence du 18^e siècle²⁵³, nous constatons que les perspectives sur l'infinitif ne vont pas seulement dans le sens d'un substantif à décliner. Dans son ouvrage (1747), l'Abbé Girard décrit l'infinitif comme l'état d'un événement simple. Selon ses termes, « dans la manière Indéfinie, on peut représenter l'évènement sous trois états. L'un simple, dénué de tout accessoire, fait pour ne l'exprimer que dans sa pure production ; comme quand on dit, donner, avoir, permettre, répondre [...] » (p. 5).

Nous retiendrons ici la manière dont, dans l'ouvrage anonyme, il y a en quelque sorte « détournement » des définitions des grammairiens. Il s'y établit une généralité qui pourrait véhiculer une perspective erronée sur ce mode. L'idée n'est pas forcément de répéter ce que les grammairiens français pensent de ce mode, même si cela pourrait remplir un objectif pédagogique.

Dans les autres extraits de notre corpus, nous notons un effort vers la définition concrète d'un mode qui paraît abstrait, alors qu'il est à la base de l'architecture morphologique. À défaut de faire l'objet d'un traitement pédagogique très ciblé, c'est une forme verbale que l'on retrouve très souvent dans les exemples pour illustrer les autres modes et les divers temps, mais également d'autres constructions qui viennent enrichir progressivement le répertoire syntaxique de l'apprenant.

²⁵² Voir définition dans le tableau 3, § 3.5.1.1

²⁵³ Pour le choix de ces grammaires, nous nous sommes limitée aux titres proposés par Sophie Piron dans son article sur l'histoire de la grammaire : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/sursum-corda/la-grammaire-du-francais-au-xviiiie-siecle-2e-partie/> [consulté le 25.12.2020].

3.5.2. Voix et action ?

Dans cette sous-partie et celle qui va suivre, nous allons examiner comment certains auteurs envisagent les voix active et passive. Nous tenterons de déterminer ce que cela apporte sur le plan de la pédagogie verbale dans ces ouvrages, mais également de façon un peu plus générale pour des élèves anglophones.

Orientant notre propos sur la voix active, nous remarquons tout d'abord que les auteurs abordent la question de manière parcimonieuse, sans doute du fait que la voix active est celle qui est utilisée le plus fréquemment en français. En effet, les auteurs anglophones de grammaires du français, tout comme les francophones quelle que soit la période, s'accordent sur le fait que la voix active est associée, d'une façon ou d'une autre, à la notion de transitivité. Dans *Le Bon Usage*, les auteurs font remarquer que « les verbes transitifs, c'est-à-dire qui sont construits avec un objet direct, se trouvent à la voix active » (§ 771, p. 981). À cela nous ajoutons que « le verbe transitif [est] l'expression d'une relation entre deux termes : le sujet désignant la source et l'objet désignant la cible de la relation » (Bonnard, 2001, 121). Bien qu'il soit important de mettre en avant l'idée d'action, de relation, cette tournure sera toujours opposée à la tournure passive, optique adoptée dans la *Grammaire du français contemporain* de Larousse, dont les auteurs énoncent la règle suivante : « Toute forme verbale qui admet une construction transitive directe peut, par 'retournement', devenir passive » (§ 460, p. 322). Qu'en est-il dans le corpus ? Quelles sont les définitions formulées ?

3.5.2.1. La voix active

Nous proposons à nouveau une lecture chronologique sous forme de tableau.

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	
	Palairret, J. (1786).	« UN VERBE à la VOIX ACTIVE est un verbe qui exprime une <i>Action</i> qui passe d'un <i>Agent</i> au <i>Patient</i> , c'est-à-dire du <i>Sujet</i> qui fait ou produit une action à celui qui en souffre ou la reçoit, et est par conséquent parfois appelé Transitif ; comme je mange un poulet <i>I eat a chicken</i> , Dieu chatie le mechant &c. <i>God chastises the wicked &c.</i> » (p. 55).

	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le verbe actif est un verbe qui exprime une action, & après lequel on peut toujours mettre ces mots, quelqu'un ou quelque chose. Ainsi, porter, connoître, sont des verbes actifs parce qu'on peut dire porter quelque chose, connoître quelqu'un » (p. 70).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Un verbe actif indique qu'une action passe de l'agent (ou nominatif) à un objet ; comme, j'aime mon père, <i>I love my father</i> » (p. 34).
	Angoville, O. C. (1841)	« Un verbe à la voix active est connu lorsque son présent de l'indicatif peut être suivi, <i>sans aucune préposition</i> , par le mot quelqu'un, <i>somebody</i> , ou quelque chose, <i>something</i> . Aimer est un <i>verbe actif</i> parce que nous pouvons dire : j'aime quelqu'un, <i>I like somebody</i> ; j'aime quelque chose, <i>I like something</i> » (p. 327).
	Caron, J. (1854)	« Un verbe à la <i>voix active</i> exprime une action qui passe d'un <i>acteur</i> à un <i>objet</i> ; comme Jean frappe la table, John strikes the table. <i>Jean</i> est l' <i>acteur</i> , <i>frappe</i> le verbe à la <i>voix active</i> , et <i>la table</i> , l' <i>objet</i> » (p. 66).
	Drury, J. E. (1878)	« Un Verbe à la voix Active signifie une action faite par le nominatif ou un agent envers un objet ; Cela se nomme actif parce que l'agent est actif, c'est-à-dire il fait l'action exprimée à l'aide du Verbe » (p. 46).
	Heron Wall, C. (1878)	[En note de bas de page, l'auteur précise :] « Dans plusieurs grammaires françaises 'la voix active' = 'transitif'. Ceci est contraire à l'anglais et peut induire en erreur » (p. 186). « Un verbe est dit être à la <i>voix active</i> lorsque le sujet est <i>actif</i> , <i>c'est-à-dire</i> que le sujet fait quelque chose : La femme a tué la lionne ; la femme s'est tuée, la femme est morte » (p. 292).

Tableau 4 : Définitions de la voix active – Pour l'original anglais, voir Annexe 5.

Quelques observations :

Pour la définition fournie par Caron, nous avons mis plusieurs éléments en italique tels qu'ils apparaissent ainsi dans l'ouvrage²⁵⁴. Chez Heron Wall, la comparaison avec l'anglais l'emporte sur la définition ou explication, et sa démarche ressemble davantage à une mise en garde, encore qu'attirer l'attention quant aux différences avec la langue première puisse aussi bloquer l'élève dans sa créativité. Est-il nécessaire de se focaliser sur l'erreur ? Inclure ce genre de remarque au sujet d'un aspect du verbe qui demeure important pourrait être contre-productif, puisque « quand on compare un énoncé à la forme active et le même à la forme passive, on remarque une grande similitude de sens entre les deux » (Fourment, 1978, 392). De plus, dans l'explication fournie, Heron Wall utilise deux exemples plutôt inhabituels, le premier nous renvoyant l'image d'une femme forte, puis son inverse, lors d'une même explication. On pourrait y voir une sorte de démarche dissociative, une volonté de marquer une rupture pour une forme verbale qui se renouvelle perpétuellement.

D'autres auteurs, par exemple Angoville, proposent une approche plus technique en évoquant la question des prépositions, qui est plus « une difficulté récurrente en sémantique » (Fagard et Krawczak, 2017, 65) qu'une problématique syntaxique ou morphologique.

Passons maintenant à la manière dont les auteurs présentent la voix passive. Nous proposons ci-dessous une lecture similaire à celle de la voix active.

3.5.2.2. La voix passive

Sans être une langue romane, l'anglais, en partie issu du latin, en a gardé certaines caractéristiques, comme la voix passive.

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	Il y a une mention de cette voix lorsqu'il est question du choix des auxiliaires pour conjuguer les verbes aux temps composés (p. 47). Sinon, aucune définition particulière.
	Palairat, J. (1786)	« Un verbe à la voix passive exprime la <i>souffrance</i> ou la <i>Réception</i> d'une <i>Action</i> ».

²⁵⁴ Nous avons mis un extrait de l'ouvrage en Annexe 40, puisque cette approche semble récurrente chez lui (mais également chez d'autres auteurs).

		Je suis honoré, <i>I am honoured</i> , Il fut pris, <i>He was taken &c</i> » (p. 55).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	Nous n'avons pas trouvé de définition dans cette version ni dans la traduction. Nous trouvons en revanche quelques informations sur la conjugaison des verbes passifs : « De quoi se sert-on pour exprimer un verbe passif ? » (p. 74). Et, dans la version plus longue, l'auteur précise bien que le « passif exprime une action reçue par le sujet » (1730, p. 144).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Un verbe à la voix passive est un verbe qui dénote le sentiment du nominatif, <i>je suis battu</i> , <i>I am beaten</i> . Chaque verbe qui dénote une action reçue est un verbe passif » (p. 36).
	Angoville, O.C. (1841)	« Un verbe est à la <i>voix passive</i> lorsque, conjugué avec l'auxiliaire <i>être</i> et un participe passé, il peut être transformé en un <i>verbe actif</i> en faisant du <i>sujet</i> l' <i>objet</i> et de l' <i>objet</i> le <i>sujet</i> . Par exemple, <i>l'oiseau est mangé par le chat</i> , <i>the bird is eaten by the cat</i> . <i>Est mangé</i> est un verbe <i>passif</i> , parce que c'est un composé du verbe <i>être</i> , <i>to be</i> , et le participe passé <i>mangé</i> , <i>eaten</i> , et il peut être transformé en un verbe actif en disant : <i>le chat mange l'oiseau</i> , <i>the cat eats the bird</i> » (p. 327).
	Caron, J. (1854)	« Le Verbe à la Voix Passive exprime une action reçue ou endurée par le sujet, comme <i>La souris est mangée par le chat</i> , <i>the mouse is eaten by the cat</i> » (p. 85).
	Drury, J. E. (1878)	« Un Verbe Passif est contraire au Verbe Actif en ce qu'il exprime <i>la souffrance</i> , <i>les sentiments</i> ou <i>une action en cours</i> ou le fait de <i>supporter les effets</i> des actions de quelqu'un d'autre : <i>Marie est aimée de moi</i> , <i>Mary is loved of me</i> (l'être aimé ressent les effets de mon amour dans son cœur) ou <i>je suis embrassé de Marie</i> , <i>I am kissed of Mary</i> ; cela nécessite l'emploi

		d'un composé du Verbe être (<i>c'est un composé très plaisant aussi</i>) » (p. 46).
	Heron Wall, C. (1878)	« Un Verbe est dit à la Voix Passive lorsque le Sujet est <i>passif</i> , <i>c'est-à-dire</i> qu'il ne fait rien ; la lionne a été tuée par la femme » (p. 293).

Tableau 5 : Définitions de la voix passive – Pour l'original anglais, voir Annexe 6.

Ce qui est frappant dans ces définitions, c'est de voir comment, sur un siècle, les mots utilisés permettent de caractériser une sorte de changement d'état, selon lequel le verbe passe à une position vulnérable et perd de sa domination dans la phrase. Bien qu'il n'y ait pas de définition dans son ouvrage, R. Labutte aborde la question de la voix passive sous un angle contrastif, dans la mesure où la voix passive est utilisée beaucoup plus qu'en français, le chapitre 6 s'intitulant : « De quelle manière les Français évitent les expressions passives » (p. 95²⁵⁵). Dans ce chapitre, l'auteur énumère une série d'expressions employées pour éviter le passif, qui est, selon lui, rare (*seldom*). Drury propose, de façon classique et linéaire, comme fréquemment chez lui, le verbe *aimer* à la voix passive²⁵⁶. Dans l'ouvrage abrégé de Restaut, il n'y a pas de définition, il est fait mention de cette forme verbale à partir de la conjugaison. Il vaut la peine de signaler qu'il est relativement rare de trouver des tableaux de conjugaison dédiés à cette voix.

3.5.3. L'indicatif

Ce mode est rarement en tant que tel l'objet d'une définition : on y fait directement référence par le biais des temps. Cela peut s'expliquer par son ancrage « inné » dans les temps, à la différence du subjonctif, qui se situe dans un cadre un peu moins déterminé par la chronologie.

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	« A l'indicatif l'action est attribuée à un agent correspondant à une personne et un nombre ; nous <i>avons</i> , vous <i>avez</i> , ils <i>ont</i> . L'idée accessoire de ce mode qui se distingue est une affirmation positive et directe, ce qui en fait la base de toute

²⁵⁵ "How the French avoid passive Expressions." [Notre traduction]. Voir Annexe 33.

²⁵⁶ Voir Annexe 47. Voir aussi Annexe 39 pour un extrait de l'ouvrage de Berry sur le verbe *aimer* à la voix passive.

		élocution et le seul mode qui admet toutes les flexions temporelles reçues dans n'importe quelle langue » (p. 30).
	Palairret, J. (1796)	« L'indicatif exprime une Action de manière simple, directe et absolue. J'aime, <i>I love</i> ; elle dansoit, <i>she danced</i> ; ils parleront, <i>they will speak</i> » (p. 56).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« C'est une manière d'exprimer les divers tems des verbes, sans qu'ils dépendent nécessairement des mots qui peuvent être auparavant » (p. 63).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Le mode indicatif indique simplement, ou déclare une action et le moment où elle s'est passée, comme dans <i>je parle</i> , <i>I speak</i> ; <i>j'ai parlé</i> , <i>I have spoken</i> ; <i>je parlerai</i> , <i>I shall or will speak</i> » (p. 36).
	Angoville, O. C. (1841)	« L'indicatif affirme qu'une chose existe maintenant, qu'une chose a été ou sera, comme dans <i>je lis</i> , <i>I read</i> , <i>j'ai lu</i> , <i>I have read</i> ; <i>je lirai</i> , <i>I shall read</i> » (p. 329).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	« L'indicatif parle du temps, présent, passé et futur » (p. 47).
	Heron Wall, C. (1878)	« Le mode indicatif est principalement utilisé dans les propositions principales pour affirmer ou nier : le facteur vous a donné mes bagages. <i>The porter has given you my luggage</i> » (p. 317).

Tableau 6 : Définitions de l'indicatif – Pour l'original anglais, voir Annexe 7.

Nos observations :

De ce mode et des quelques définitions proposées, une sorte de simplicité, d'évidence, se dégage. Les exemples utilisés dans les définitions ci-dessus semblent plutôt élémentaires et ne permettent pas de saisir cette notion de temps dans sa globalité. Or, comme le rappelle Vargas, l'indicatif est « le mode de la présentation objective du procès [...] le mode neutre du système verbal, celui où ne se manifestent pas la subjectivité de l'énonciateur, son rapport à son énoncé ou des rapports d'interaction (1995, 55). En utilisant ce mode, c'est un peu comme si une image (activée par la parole) se dessinait, présentant des faits objectifs : « Parler, c'est exprimer une pensée, sur des faits, au moyen de concepts. On peut dire que la caractérisation

de la pensée de celui qui parle est surtout l'affaire des modes verbaux personnels. Ainsi, l'indicatif caractérise la pensée assertive qui affirme ou nie l'existence d'un fait, s'opposant en cela à l'impératif et au subjonctif » (Basset, 2004a, 41). Ce mode est donc celui de l'objectivité, mais qui ouvre la porte à une tension que nous pourrions qualifier de « modale ». C'est en effet un mode neutre – et dans les exemples du tableau nous voyons cette neutralité se dégager des exemples eux-mêmes – mais il n'est pas sans générer des tensions avec les autres modes personnels existants, pour créer la dynamique communicative que nous percevons lorsque ceux-ci se retrouvent dans un énoncé.

3.5.4. Le subjonctif

C'est un mode redoutable qui, historiquement, était « beaucoup plus employé au 16^e siècle qu'aujourd'hui » (Fragonard & Kotler, 1994, 83) : un « honnête homme [dont la langue première est le français] éprouve devant le subjonctif français une sorte d'horreur sacrée [...] [tant] il n'y a [...] pas moyen de [le] faire entrer dans un réseau cohérent de règles » (Imbs, 1953, 17). Que dire alors d'un apprenant anglophone, dont la langue n'est que très peu, voire pas du tout, affectée par ce mode, puisque, « en anglais moderne, le subjonctif [...] est peu fréquent » (Crépin, 1967, 76) ? Cela permet d'expliquer les éventuelles difficultés que ce mode peut provoquer au premier abord car, globalement, les raisons pour lesquelles le subjonctif est utilisé en anglais (souhait ou volonté par exemple) diffèrent beaucoup de celles du français.

Certains auteurs nomment le subjonctif *conjunctive mood*. Quelle que soit la terminologie utilisée, elle renvoie à une « réalité » verbale qui dépasse le cadre chronologique habituellement utilisé pour les verbes au mode indicatif.

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	Il n'y a pas de définition claire : l'auteur énumère plutôt une série d'observations indiquant quand utiliser (ou non) le subjonctif (après telle ou telle conjonction). Il évoque (p. 44) entre autres la question de la concordance des temps, liée à l'utilisation de ce mode ²⁵⁷ .
	Labutte, R. (1784)	« Au subjonctif, l'action est affectée à un agent, mais l'idée accessoire qui se distingue n'est pas l'idée d'une

²⁵⁷ Voir Annexe 36 pour un extrait de cet ouvrage.

		affirmation directe et positive, mais d'une supposition et d'une conséquence incidente d'une autre action à laquelle elle est subordonnée et dépendante. Et bien que ce soit parfois antérieur quant au lieu, le sens est toujours postérieur » (p. 30).
	Palairret, J. (1786)	« Le CONJONCTIF se nomme ainsi, 1. Car on trouve des conjonctions avant telles que : <i>que, that, quoique</i> altho' ; <i>afin que, to the end that</i> 2. Parce qu'il n'a pas complètement de sens, à moins que n'y soit ajouté l' <i>Indicatif</i> , avant ou après » (p. 56).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« C'est une manière d'exprimer les divers tems des verbes, avec une dépendance nécessaire de quelques mots précédents » (p. 63).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Le mode subjonctif est utilisé après un verbe exprimant le doute, le souhait, la peur, l'ordre, l'interdiction, etc., comme <i>craindre, prier, souhaiter, permettre, commander, défendre</i> , etc. ; <i>Son père a défendu qu'il y allât</i> . His father has forbidden him to go thither. Le subjonctif est utilisé après les verbes à la forme négative ou interrogative, comme, <i>Est-il vrai que vous soyez marié ? Is it true that you are married? Je ne crois pas qu'il l'ait fait</i> , I do not believe that he has done it » (p. 37).
	Angoville, O. C. (1841)	« Le subjonctif exprime le souhait qu'une chose puisse se produire et dépend d'un verbe antécédent exprimé ou compris comme je désire qu'il lise, <i>I wish he would read</i> , ou simplement : qu'il lise, <i>may he read</i> , sous-entendant je désire ou je souhaite, <i>I desire or wish</i> » (p. 329).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	
	Heron Wall, C. (1878)	Dans son ouvrage, l'auteur ne propose pas de définition très spécifique. Cependant, il rappelle que « les formes du Mode

		Indicatif et Conditionnel peuvent être employées dans des propositions subordonnées. Les formes du Mode Subjonctif sont rarement employées différemment. C'est ce que le terme 'Subjonctif' insinue » (p. 318).
--	--	---

Tableau 7 : Définitions du subjonctif – Pour l'original anglais, voir Annexe 8.

Nos observations :

Nous entrons dans le mode de la controverse. En effet, « la question du subjonctif est ancienne, complexe et controversée [puisque] son importance n'est pas la même en français et en anglais » (Paillard, 1984, 63). Nous regrettons de n'avoir pas rencontré une approche différente dans la manière de présenter ce mode, puisque son fonctionnement peut être source de difficulté pour le locuteur anglophone. Car, si le subjonctif existe en anglais, la morphologie verbale étant moins détaillée qu'en français, c'est un mode qui pourrait y passer quelque peu inaperçu, et pour cause : « Alors que l'anglais avait autrefois un subjonctif entièrement fléchi prenant comme modèle le latin ou l'allemand moderne, son système verbal actuel permet relativement peu de distinctions formelles de mode²⁵⁸ » (Harsh, 1968, 34). Il aurait valu la peine d'exploiter cette relative faiblesse verbale pour ouvrir des pistes pédagogiques sans doute possibles au 18^e ou 19^e siècle, la période n'étant pas a priori un frein à l'innovation pédagogique.

Dans l'ensemble, les auteurs abordent ce mode de la même manière : recenser les verbes ou conjonctions déclenchant son utilisation, et il est intéressant à cet égard de voir Palairet utiliser l'ancien terme *conjonctif*. Même si tout est mis en œuvre pour décrire ce mode de manière objective, il semble difficile de le détacher de sa dimension psychologique, et c'est cette difficulté à saisir ce mode dans l'instant qui va ouvrir des perspectives d'exploitation pédagogique. Mais rien dans les définitions recensées ci-dessus ne nous montre une adaptation propre au système verbal anglais, c'est un peu comme si le subjonctif échappait, d'une certaine façon, aux auteurs. Rappelons que « le mode subjonctif présente une image incomplète du temps, seulement considéré 'en devenir', le libérant de la sorte de toute servitude

²⁵⁸ "Whereas English formerly had a fully inflected subjunctive with a usage pattern similar to that of Latin or Modern German, its present-day verb system allows relatively few formal distinctions of mood." [Notre traduction].

grammaticale » (Conforti, 2014, 44). Ainsi, à charge aux élèves de creuser ce sens d'inachevé pour construire individuellement leur relation à ce mode.

Si nous revenons aux définitions du tableau, l'exemple donné dans l'ouvrage de Pinnock n'est pas le plus simple : un subjonctif imparfait pour illustrer la principale utilisation de ce mode. De notre point de vue actuel, il est vrai que proposer en exemple un subjonctif rare serait pédagogiquement discutable, puisque les élèves ne sont pas habitués à cette forme verbale. Cependant, au 19^e siècle, ces formes verbales étaient beaucoup plus présentes (dans les manuels d'apprentissage du français, dans la littérature) qu'à l'heure actuelle. Les élèves y étaient donc beaucoup plus habitués, ce qui par ailleurs confirme que « l'on apprend, quel que soit l'âge, à partir de ce que l'on sait déjà » (Tiberghien, 2003, 357). Dans les autres ouvrages du corpus, on le retrouve avec des traitements assez semblables du point de vue de l'expression du souhait.

Nous avons décidé de ne pas traiter le subjonctif passé. D'un point de vue pédagogique, il semblerait que, dans la mesure où, morphologiquement (à part la variation de l'auxiliaire) et chronologiquement, ce temps ressemble au passé composé, l'élève pourrait se passer d'explications – à condition qu'il ait saisi, dans sa globalité, le fonctionnement du subjonctif. D'ailleurs, « que ce soit en syntaxe affective ou en syntaxe énonciative, [...] le subjonctif se construit en corrélation (verticale ou horizontale) avec un moyen d'expression sémantique [...] le subjonctif est toujours un terme corrélatif » (Imbs, 1953, 47). Les questions au sujet des raisons de l'utilisation de telle ou telle forme du subjonctif ne sont donc pas à exclure : nous nous plaçons dans la situation où, en l'absence d'explication, un élève serait amené à demander pourquoi on l'utilise. Mais dans la découverte, l'enseignement et l'apprentissage de ce mode, il faut accepter une grande part d'inconnu, que la grammaire n'est pas systématiquement en mesure d'affronter : « Étudier les emplois du subjonctif, c'est déceler [...] la part de sémantèse [...] qui se surajoute à la valeur grammaticale fondamentale du mode. Ce surplus sémantique procède du terme corrélatif, dont c'est la fonction propre de l'exprimer » (*ibid.*, 48). Enfin, « le subjonctif, comme toutes les réalités linguistiques, a la structure de l'être telle qu'elle a été définie par Aristote » (*ibid.*, 51).

Même si l'on peut déplorer un manque d'originalité dans les définitions reproduites ci-dessus, elles remplissent leurs fonctions didactiques.

3.5.5. Le conditionnel

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	« Le Conditionnel est un futur par supposition qui a généralement une autre action antécédente ou subséquente comme condition de sa réalisation. Comme par exemple : si vous veniez <i>je partirois</i> : <i>je le ferois</i> si vous vouliez » (p. 31).
	Palairret, J. (1796)	Il semblerait que l'auteur ait inclus ce temps sous l'étiquette <i>Conjunctive (Conjonctif)</i> , dont ce serait l'un des sept temps : « Le <i>premier temps imparfait</i> ou second <i>Temps Simple</i> , appelé par certains <i>incertain</i> et <i>conditionnel</i> , est généralement construit avec le <i>Temps Imparfait</i> de l' <i>Indicatif</i> ; Ex. Si tu parlois, je parlerois; <i>If thou didst speak, I should speak</i> » (p. 58, point 2 ²⁵⁹).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le conditionnel présent marque qu'une chose seroit présentement, moyennant certaines conditions : comme quand on dit, NOUS SERIONS heureux si Adam n'eût pas péché » (p. 61).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Le conditionnel signifie qu'une action ou une chose serait ou aurait été, si une circonstance s'était produite : <i>si j'étais riche je serais généreux</i> » (p. 36).
	Angoville, O. C. (1841)	« Le <i>conditionnel</i> affirme qu'une chose existerait ou aurait existé <i>sous une condition</i> , comme par exemple, <i>je lirais</i> , I should read, <i>j'aurais lu</i> , I should have read » (p. 329).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	« Le conditionnel signifie <i>conditionnellement</i> » (p. 47).
	Heron Wall, C. (1878)	« Le Conditionnel est principalement utilisé dans les propositions principales auxquelles une condition exprimée ou

²⁵⁹ Voir Annexe 26.

		<p>comprise est annexée. Ainsi, son nom sous-entend :</p> <p>Le facteur vous aurait donné vos bagages s'il avait pu.</p> <p>The porter would have given you your luggage if he had been able.</p> <p>Il pourrait bien faire cela (<i>i.e.</i>, s'il voulait)</p> <p>He could very well do that (<i>i.e.</i>, if he would) » (p. 317).</p>
--	--	---

Tableau 8 : Définitions du conditionnel présent – Pour l'original anglais, voir Annexe 9.

Quelques observations :

Lorsqu'il est question de conditionnel, il est tout d'abord fait référence au conditionnel présent. D'ailleurs, à la fin du 18^e siècle, « beaucoup de grammairiens considèrent déjà le conditionnel comme une forme de l'indicatif, et non comme un mode particulier : il a en effet les mêmes possibilités combinatoires que l'indicatif » (Chervel, 1977, 86). Il est intéressant de voir que, dans cette perspective, les auteurs peuvent soit le classer dans la catégorie des modes, soit indiquer ce qu'il représente, et que, d'une période à l'autre, il semblerait y avoir moins de complexité dans les définitions. Nous remarquons en tout cas davantage de clarté, une certaine tentative de ne pas surcharger les explications par trop de jargon, une approche paraphrastique, assez intéressante, dans la langue première des élèves. En effet, l'utilisation du modal *would* permet de mettre en valeur (dans le cas d'une structure hypothétique en *if*) l'utilisation de ce mode, sans passer par des explications très longues. Ainsi, en ce domaine, un exemple dans la langue première pourrait se substituer à des explications parfois génératrices d'incompréhensions.

Quelques définitions du conditionnel passé :

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	« Le Conditionnel Composé représente une action qui se serait passée si un antécédent ou une action s'étaient produits ; comme <i>j'aurais fini</i> si vous étiez venu. Ni ce temps, ni le futur antérieur ne causent de difficulté » (p. 32).
	Palairret, J. (1796)	

	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le conditionnel passé marque qu'une chose seroit arrivée dans un tems passé moyennant certaines conditions : comme quand on dit, j'aurois appris ou j'eusse appris la géographie, si vous eussiez voulu » (p. 62).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	L'auteur y fait référence dans la définition du conditionnel (p. 329).
	Caron, J. (1854)	
	Drury J. E. (1878)	Voir la définition du conditionnel (p. 47).
	Heron Wall, C. (1878)	

Tableau 9 : Définitions du conditionnel passé – Pour l'original anglais, voir Annexe 9.

Dans la mesure où ce temps apparaît bien après d'autres, et plus spécifiquement après les temps composés, on pourrait supposer qu'il n'est pas nécessaire, d'un point de vue morphologique, de s'y arrêter longtemps : par exemple, Angoville inclut dans une définition plutôt succincte du conditionnel à la fois présent et passé (voir tableau 7).

3.5.6. L'impératif

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	L'auteur fait remarquer que « ce mode n'a qu'un seul temps et pas de première personne du singulier » (p. 58).
	Labutte, R. (1784)	« L'impératif se distingue des autres modes qui évoquent l'idée de supplication, d'exhortation ou d'ordre, et, bien que l'action dans ce mode soit future quant à son exécution, elle est généralement exprimée au présent, et lorsque l'agent à la deuxième personne est exprimé, c'est au vocatif. Ex : 'Accepte notre requête, O Seigneur !'. L'ordre est parfois donné au futur : tu ne tueras point. L'action dans ce mode ne concerne pas la première personne du singulier puisqu'il serait absurde à l'agent d'une action de se donner l'ordre à lui-même de faire l'action en question,

		quoiqu'il puisse le faire au nom des autres en s'incluant dans l'action. Exemples : Reçois ma prière, Seigneur, & daigne l'exaucer. Faisons toujours ce que la loi ordonne. Ayez pitié des pauvres. Que les grands donnent toujours le bon exemple aux petits » (p. 30).
	Palairret, J. (1786)	« L'IMPERATIF sert à <i>commander</i> ou <i>interdire</i> . Par exemple : qu'il parle, <i>let him speak</i> ; ne courez pas, <i>do not run</i> , etc. » (p. 56).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« C'est une manière de signifier dans les verbes l'action de commander, de prier, ou d'exhorter » (p. 63).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	Le mode impératif commande, exhorte, supplie ou interdit : comme parlez <i>speak</i> ; ne parlez pas, <i>do not speak</i> » (p. 36).
	Angoville, O. C. (1841)	« L'impératif ordonne une chose d'être ou ne pas être, comme <i>lisez, read</i> ; <i>ne lisez pas, do not read</i> » (p. 329).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	« L'impératif <i>commande</i> ou <i>exhorte</i> » (p. 47).
	Héron Wall, C. (1878)	

Tableau 10 : Définitions de l'impératif – Pour l'original anglais, voir Annexe 10.

Quelques observations :

Ce mode peut poser des problèmes aux élèves, et plus spécifiquement l'absence de pronoms personnels sujets : « Comment accorder le verbe quand le sujet n'est pas exprimé ? C'est le cas par exemple à l'impératif [...]. La réponse est sans équivoque : un verbe a toujours un sujet » (Chervel, 1977, 104). Bien que la réponse puisse sembler claire et qu'il ne soit jamais question d'avoir un verbe sans sujet, la présence de ce mode dans les grammaires, même à cette époque, pourrait être remise en question. En effet, il ne s'agit que de trois formes utilisées sans leur sujet, « pour commander ou interdire » (en reprenant une formule issue de notre corpus). Selon un ouvrage de grammaire contrastive contemporain à destination d'anglophones, en anglais comme en français, « le mode impératif est utilisé pour donner des ordres et n'est pas

divisé en temps²⁶⁰ » (Morton, 2002, 78). Dans les définitions que nous avons ci-dessus, il y a une forte focalisation sur la notion d'ordre ou de commandement. La majorité des définitions commencent par là, et indirectement on peut y voir une possibilité pour l'auteur d'imposer sa vision de ce mode, et donc sa vision de la grammaire. La définition de Labutte semble toutefois se détacher et adopte une optique plus religieuse, en évoquant la notion de supplication. Ainsi, implicitement, l'élève dépend, dans son apprentissage, du savoir de l'auteur.

Enfin, quant à la place du mode impératif dans une grammaire, on pourrait dire, dans une certaine mesure, qu'il n'est pas très utile – voire, avec Jean-Pierre Cuq, que « l'impératif est loin de l'être : en tant que mode, il ne sert à rien » (2002, 89). Et si, pour une raison quelconque, un enseignant juge indispensable d'enseigner ce mode, il lui est toujours possible d'avoir recours à une démarche contrastive, ce mode étant facile à comparer.

4. Les différentes catégories verbales

4.1. Le participe passé : stabilité verbale apparente

Tel qu'il est présenté dans les ouvrages, le participe passé semble très peu affecté par la morphologie verbale que nous connaissons pour les verbes conjugués selon leurs sujets respectifs. Hormis quelques ajouts relatifs au genre ou au nombre, le participe passé demeure stable en apparence.

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	« Le participe prétérit utilisé avec le verbe <i>avoir</i> est indéclinable [...] mais lorsqu'il est utilisé avec <i>être</i> il est déclinable » (p. 66-67).
	Labutte, R. (1784)	« Le participe représente l'action comme passée et complétée, comme : fini, été, passé » (p.29)
	Palairret, J. (1786)	« Un <i>Participe</i> est une Partie du Discours ainsi appelée parce qu'elle participe à quelque chose de la Nature d'un Nom et à quelque chose de ce Verbe. Les <i>Participes</i> , outre la Nature d'un Nom Adjectif, et quelquefois d'un Substantif, ont aussi la Signification du Verbe dont ils dérivent,

²⁶⁰ “The imperative mood is used to give commands or orders. This mood is not divided into tenses”. [Notre traduction.

		dans ces deux Temps, le Présent et le Prétérit. Un <i>Participe</i> est double, à savoir <i>Actif</i> et <i>Passif</i> [...] Le Participe Passif se termine en <i>é</i> , à la première Conjugaison ; en <i>i</i> à la deuxième, en <i>u</i> à la troisième et quatrième » (p. 146).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	L'auteur définit tout d'abord ce qu'est un participe : « Un nom adjectif formé d'un verbe et qui en a quelques propriétés » (p. 83). Il s'arrête ensuite sur la question des participes passifs en spécifiant : « Ce sont ceux qui ne sont pas terminés en <i>ant</i> & qui ont ordinairement la signification passive, comme aimé, fini, reçu, etc. » (p. 85).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Q. Qu'est-ce qu'un participe ? R. Un participe est une certaine forme du verbe et a les propriétés à la fois d'un verbe et d'un adjectif. Q. Combien y a-t-il de participes ? R. Deux : le présent ou actif, et le parfait ou passif, comme aimant, <i>loving</i> ; aimé <i>loved</i> : les participes s'accordent en genre et en nombre avec leurs substantifs. Q. Avez-vous des observations à faire sur les participes ? R. Le participe passé est dans une certaine mesure la plus difficile des parties du discours à bien connaître. Q. Quelle est la difficulté ? R. Pour savoir quand il doit être accordé avec le substantif, et quand il ne doit pas l'être » (p. 36).
	Angoville, O. C. (1841)	
	Caron, J. (1854)	« Le <i>Participe</i> est un mot qui participe de la nature d'un verbe et d'un adjectif. Dans le premier, il exprime une action et peut avoir un objet ; comme <i>aimant Dieu</i> , <i>loving God</i> ; <i>estimé des hommes</i> , <i>esteemed by men</i> . Dans le second, il qualifie un nom ; <i>un vieillard respecté</i> , <i>a respected old man</i> ; <i>une mer agitée</i> , <i>an agitated see</i> » (p. 195).
	Drury, J. E. (1878)	
	Heron Wall, C. (1878)	

Tableau 11 : Définitions du participe passé – Pour l'original anglais, voir Annexe 11.

Nos observations :

Les positions sont plutôt ambivalentes, et cela pourrait ne pas s'expliquer seulement par l'approche subjective. Cette forme verbale frôle très souvent différentes catégories grammaticales : elle peut en effet être apparentée à un nom ou à un adjectif. C'est d'ailleurs cette ambivalence, cette possibilité de l'associer à un adjectif, qui peut, malgré ses règles d'accord complexes, la rendre moins intimidante. De plus, comme on ne parle de cette forme que lorsqu'il est question de temps composés, il y a enchâssement de difficultés. Ainsi, on ne saurait critiquer toute stratégie visant, sans dénaturer la particularité de cette forme verbale, à en améliorer la compréhension.

Nous percevons une sorte de difficulté, chez certains auteurs, à séparer le participe présent du participe passé : dans quelques définitions, il y a comme une nécessité de parler du participe présent. Et nous sommes plutôt surprise, d'après nos observations, de ne pas avoir trouvé ce qui pourrait ressembler à une définition, ou un essai de définition, chez Angoville, au vu de l'ouvrage qu'il a produit (deux volumes), mais nous rencontrons toutefois quelques références à cette forme lorsqu'il est question des auxiliaires et temps composés.

Dans l'ouvrage de Pinnock et celui de Caron, l'auteur inclut dans le même paragraphe une définition du participe présent et du participe passé. C'est une stratégie qui peut être intéressante, dans la mesure où elle permet de mettre en avant deux formes verbales relativement indépendantes (davantage pour le participe présent que le participe passé), quoique syntaxiquement opposées.

4.1.1. Quelques éléments historiques sur le participe passé

De cette forme verbale Wilmet disait que c'est une « célébrité grammaticale à nulle autre pareille » (1999, 13). Ce qui fait sa singularité, c'est sa simplicité d'apparence jointe à une complexité unique. Ce ne serait qu'une question de place du complément, comme le disait Catel :

Il n'est donc que de déterminer la place du complément, et rien ne paraît plus aisé. Mais on doit bien admettre qu'en dépit de cette rigoureuse simplicité – apparente – arbitraire et fantaisie se donnent trop souvent carrière. On a distingué ici seize cas généraux différents, où l'on tente de saisir l'accord du participe passé sous *tous* ses aspects. Chaque fois que s'est présentée une singularité sur laquelle les spécialistes n'ont pu se mettre d'accord, on s'est efforcé de dégager l'opinion moyenne – s'il peut se dire – et de s'en tenir au plus courant de l'usage « que chacun reconnaît pour le maître et le souverain des langues vivantes ». S'il convient de formuler un principe, on suggérera celui-ci, tout à l'honneur

du langage et qui rend hommage à l'analyse trop méprisée : « Il faut toujours raisonner. » (1954, 10)

Le participe passé a été un sujet de débat dans l'histoire de l'enseignement, surtout au 19^e siècle. Or, lorsque nous observons cette catégorie verbale dans les ouvrages publiés à l'étranger, cette question tant débattue semble disparaître.

Il y a un point de tension qu'il nous semble nécessaire de rappeler, l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*, en tenant compte « [qu']en ancien français, le participe passé pouvait toujours s'accorder avec le COD, quelle que soit sa place, mais cet accord n'avait rien d'obligatoire : lorsque cet accord se faisait, c'est que le participe était moins senti comme partie intégrante d'une forme verbale composée que comme un adjectif attribut du COD » (Fragonard & Kotler, 1994, 89). Ce qui laissait davantage de place à l'intuition du locuteur.

Ce point de grammaire est vu, et à juste titre, comme l'un des plus difficiles, et pourtant il ne s'agit que de l'ajout ou non d'une ou deux lettres. Tout comme la conjugaison, il s'est construit dans le temps, mais c'est un temps qui n'a pas eu raison de la complexité dont on peut encore témoigner à l'heure actuelle.

4.1.2. Quels impacts sur l'enseignement de cette forme verbale ?

Nous nous devons de rappeler que cet enseignement semble délicat à plusieurs égards. Tout d'abord, cet élément fait son apparition lorsqu'un temps composé doit être utilisé, et en tant que tel, c'est un élément verbal assez isolé. Ensuite se pose la question du choix de l'auxiliaire ; enfin celle de l'accord du participe passé. Certains ouvrages ne présentent pas (ou alors ignorent) cette forme du verbe pourtant cruciale, qui apparaît dans les temps composés. Bien qu'elle puisse être considérée comme une forme adjectivale, lorsqu'on évoque le participe passé, on pense tout de suite, en général, aux temps composés et aux difficultés d'accord de ces derniers, dont le comble est atteint avec les formes pronominales.

Le côté plutôt « volatile » de cet élément verbal constitue un vrai défi pédagogique : aux temps simples, à gérer sur le plan morphologique, vient ensuite s'ajouter ce supplément de difficulté. En la matière, il est rare de trouver des approches innovantes dans les ouvrages de notre corpus, et les quelques exemples représentatifs du tableau 10 nous montrent que le participe passé ne nécessite pas un traitement systématiquement ciblé. Chez R. Labutte par exemple, l'accord du participe passé est abordé à travers la terminologie latine : « Pour les temps composés du passif et des verbes transitifs-neutres, les participes s'accordent en genre

et nombre avec le nominatif [... tandis que] pour les temps composés des verbes pronominaux le participe s'accorde en genre et nombre avec l'accusatif et non pas le datif²⁶¹ » (p. 78). Suivent des règles d'accord pouvant décourager aussi bien l'élève que le professeur.

4.2. Les auxiliaires

Lorsque nous parlons d'auxiliaires, il est principalement question des verbes *être* et *avoir*. Ces deux verbes semblent être plus connus sous l'étiquette d'auxiliaire que sous celle de verbe, et pourtant, si l'on devait classer les verbes par ordre d'importance, ils seraient les premiers : ce sont avant tout des verbes proprement dits, et les plus irréguliers de la langue française. À ce titre, ils semblent bénéficier d'un statut particulier dans les ouvrages. Ce sont des verbes très forts dans la mesure où ils renvoient à l'existence même de l'Homme :

[‘Être’ et ‘avoir’] [sont] deux verbes dont les emplois sont ordonnés habituellement, et somme toute raisonnablement, à partir des sens ‘pleins’, ou ‘premiers’, qui les définissent comme des équivalents plus simples d’‘exister’ et de ‘posséder’. [...] Il est remarquable que [ces] deux verbes s’inscrivent alors à des registres de discours qui les opposent diamétralement : alors que (1) être comme verbe ‘prédicatif’ relève en propre du discours philosophique – je pense donc je suis –, (2) avoir au sens de ‘posséder’ est la traduction la plus banale qui puisse être d’une notion nécessitée et vérifiée quotidiennement. (Rygaloff, 1977, 7-8)

Nous percevons ici le côté paradoxal de ces deux verbes, qui jouent pourtant dans les grammaires un rôle considérable, ces deux notions étant elles aussi présentes, certes pas de la même manière, dans la langue première des élèves.

Si nous prenons une grammaire contemporaine française, par exemple la *Grammaire Méthodique du français*, les auteurs partent du radical verbal qui « peut être précédé d'un verbe auxiliaire. [De plus], quand l'auxiliaire employé est le verbe *être* ou le verbe *avoir*, associés à un participe passé [...] on parle de *formes composées* » (2014, 450). À ce constat nous pouvons ajouter celui de Dauzat : « Les auxiliaires se sont développés en français, plus encore que dans les autres langues romanes, pour suppléer aux flexions déficientes, pour exprimer des modalités ainsi que pour marquer les divers aspects de la durée du temps dans le processus de l'action » (1947, 199). On voit que la question de l'auxiliaire déborde le cadre des verbes *être* et *avoir* et, dans ce cas, les grammaires de notre corpus ne les abordent pas en tant que tels. Si nous

²⁶¹ “The compound tenses of passive and transitive-neuter verbs, the participle takes the number and gender of the nominative case [...whereas] in the compound tenses of reflected verbs, the participle takes the number and gender of the accusative not of the dative case.” [Notre traduction].

demandons à un élève ce qu'est un auxiliaire, sa perspective d'apprenant de la langue étrangère lui imposera la réponse « être et avoir ». On ne manque pas de constater un écart important entre ce qu'une grammaire de référence et une grammaire dite pédagogique indiquent au sujet d'une notion aussi simple *en apparence* : ainsi, la complexité de la notion d'auxiliaire a totalement été occultée dans les grammaires pour les élèves anglophones. Ces complexités liées à la question de l'auxiliaire (mais cela pourrait également être le cas pour d'autres notions liées au verbe) peuvent être évoquées de manière différente, sans que ne leur soit associé le terme *auxiliaire*.

Qu'en est-il dans les ouvrages de notre corpus ?

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	Pas de définitions particulières. Toutefois l'auteur précise de façon intéressante que « les deux verbes [avoir et être], étant des verbes irréguliers, sont présentés dans leur intégralité, plutôt que de décrire leur irrégularité » (p.33).
	Palairt, J. (1786)	
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	L'auteur ne propose pas de définition spécifique. Il rappelle toutefois qu' <i>être</i> et <i>avoir</i> sont auxiliaires lorsqu'ils sont suivis d'un participe passé, avec lequel ils forment les temps composés des autres verbes (p. 82).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Les verbes auxiliaires sont seulement ces deux-là : <i>avoir</i> (to have) et <i>être</i> (to be) et s'appellent ainsi parce qu'ils aident à conjuguer tous les autres verbes aux temps composés » (p. 34).
	Angoville, O. C. (1841)	« Il y a deux verbes auxiliaires, <i>avoir</i> , to have, et <i>être</i> , to be ; ils se nomment <i>auxiliaires</i> parce qu'ils servent à conjuguer les <i>temps composés</i> de chaque verbe » (p. 335).
	Caron J. (1854)	« Les <i>Verbes Auxiliaires</i> , ceux qui aident à conjuguer les autres, sont AVOIR (to have) et ÊTRE (to be) » (p. 60).

	Drury, J. E. (1878)	« Les Auxiliaires sont <i>avoir</i> (to have), et <i>être</i> (to be). Ils sont appelés ainsi car ils sont nécessaires aux autres Verbes, puisqu'en leur étant annexés ils forment ce qui est connu sous le nom de Verbes Composés . <i>Avoir aimé</i> , to have loved; <i>être aimé</i> , to be loved » (p. 46).
	Heron Wall, C. (1878)	« Les Verbes Auxiliaires sont de deux sortes : 1. <i>Les Auxiliaires de Temps</i> (time) 2. <i>Les Auxiliaires de Mode</i> (manière). <i>Les Auxiliaires de Temps</i> sont Avoir et Être . Ces derniers, avec le Participe Passé, forment les temps 'composés' ou 'combinés'. En dépit de leur réelle irrégularité, il est nécessaire d'apprendre <i>avoir</i> et <i>être</i> en premier » (p. 188).

Tableau 12 : Définitions des auxiliaires – Pour l'original anglais, voir Annexe 12.

Nos observations :

Nous l'avions indiqué au début de ce chapitre : selon les types d'ouvrages, certains éléments liés au verbe ne font pas l'objet d'une définition. Cela nous amène à nous demander si définir l'auxiliaire est indispensable²⁶² à l'enseignement de cette partie du discours, d'autant qu'une telle catégorie demeure ambivalente, ce qui fait sa force, mais aussi sa faiblesse, étant donné que, sur le plan grammatical, elle peut être considérée comme lexicale ou fonctionnelle : « L'auxiliaire [peut être vu comme] un verbe sans valeur sémantique propre dont la seule fonction est de supporter les flexions de temps et d'accord, soit [comme un verbe] qui peut être doté d'une valeur sémantique » (Picabia, 1999, 57).

Ce genre de distinction n'est pas établi de manière évidente dans les ouvrages de notre corpus, et il n'est pas non plus surprenant, à l'heure actuelle, de voir que « les grammaires d'usage éprouvent généralement des difficultés à délimiter cette catégorie et se contentent de la diviser en sous-classes » (Bat-Zeev Shyldkrot, 1999, 3). Nous concentrons uniquement notre attention sur les verbes *avoir* et *être*, mais d'autres structures verbales peuvent être prises en compte sous le concept d'auxiliaire. D'ailleurs, Chevalier disait que « très tôt pourtant la spécificité de *être* et de *avoir* en fait un couple isolé [mais fort dans le fonctionnement des verbes] » (1999, 31).

²⁶² Nous faisons référence à la période étudiée dans notre travail : 1750-1880.

Ce qui précède nous amène à nous reposer la question : est-il nécessaire de définir chaque élément rattaché au verbe ? À première vue (et il ne faut pas oublier que nous analysons les chapitres en question avec un regard contemporain), cela n'est pas indispensable, tant que l'élève est capable de situer l'élément abordé en rapport avec une fonction grammaticale dans sa première langue, et de l'employer dans la langue apprise (que ce soit à l'écrit ou à l'oral). Sinon, définir permet au récepteur du message, à l'élève, de se construire une meilleure représentation mentale de l'élément en cours d'apprentissage.

Il nous semble aussi important de souligner un rapport assez fort entre les deux langues, lorsque ces deux verbes, de part et d'autre des deux langues, sont en concurrence. En effet, Angoville (p. 359) établit une liste (non exhaustive) de verbes/expressions en français comportant le verbe *avoir* qui se traduisent par un verbe/une expression comportant le verbe *to be* en anglais²⁶³, démarche pédagogique assez intéressante, facilitée aussi par la langue première des élèves : assez souvent, quand on a *avoir* en français, on a *to be* en anglais.

Des définitions de cette instance grammaticale ne sont pas fournies systématiquement. Cela pourrait interroger sur le plan pédagogique : est-il toujours nécessaire de proposer des définitions pour aider l'apprenant dans la construction de son apprentissage ? Il semblerait que non lorsqu'il est question d'un élément tel que l'auxiliaire, qui agit comme la pièce centrale de la sphère verbale.

4.3. Les verbes pronominaux

C'est un type qui se rattache au latin, de par les pronoms antéposés (accusatif ou datif), et, chez certains auteurs du corpus, on trouve encore une terminologie casuelle (pronom personnel au nominatif, à l'accusatif, etc.). C'est le cas notamment chez Labutte, et surtout chez Heron Wall, qui établit assez fréquemment des parallèles avec les quatre groupes de la conjugaison latine. Ce type résume à lui seul l'intégralité de la dynamique du verbe et, d'une certaine façon, son paradoxe avec le pronom réfléchi : « La voix pronominale, elle, semble bloquer en une seule forme les deux constructions active et passive » (Stefanini, 1971, 111).

S'il est assez rare de trouver l'étiquette *pronominal verbs* dans la langue première des élèves, on rencontre fréquemment *reflexive verbs* pour les verbes pronominaux, comme chez

²⁶³ Voir Annexe 32.

Drury. Angoville reste quant à lui dans une certaine forme de généralité, en parlant de verbes pronominaux.

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	« Un verbe réfléchi est un verbe actif conjugué avec un double pronom avant chaque personne, comme : je me <i>prom[è]ne</i> , I walk, tu te <i>prom[è]nes</i> , il se <i>prom[è]ne</i> , etc. » (p. 61).
	Labutte, R. (1784)	L'auteur définit cette forme verbale à travers le prisme des auxiliaires et de leur utilisation dans la formation des temps composés : « Les verbes sont dits réfléchis lorsque l'accusatif ou le datif sont la même personne ou chose que le nominatif à tel point qu'il y a toujours une identité entre l'agent de l'action et l'objet ou le terme de cette dernière. Ces verbes correspondent, dans une certaine mesure, à la voix moyenne en grec » (p. 47).
	Palairret, J. (1786)	« Les verbes réfléchis sont des verbes actifs qui reflètent l'action sur le sujet qui produit cette action. Par exemple : s'aimer (<i>to love one's self</i>). Se louer (<i>to praise one's self</i>) » (p. 55). L'auteur ajoute une seconde définition : « Un verbe réfléchi n'est rien d'autre qu'un verbe actif dont l'action retourne sur l'agent qui la produit, par exemple : je me lève » (p. 80).
	Restaut P. (ouvrage de 1789) et traduction de 1793	« Le verbe réfléchi est celui qui exprime un sujet qui agit sur lui-même, & qui se conjugue toujours avec les pronoms conjonctifs me, te, se, nous, vous, se, lesquels se mettent entre le nominatif du verbe et le verbe : comme, je ME chagrine, tu te satisfais, il se trompe, &c. » (p. 130). Dans la version de 1730, il n'était pas question de verbes réfléchis, mais uniquement de verbes réciproques, répartis

		en quatre types, en partie d'après leur signification (p. 148-149).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Un verbe réfléchi est un verbe qui reflète son action sur l'agent, en ce que la même personne est à la fois l'agent et la personne subissant l'action. Comme dans <i>je m'habille</i> , I dress myself, <i>je me bats</i> , I beat myself. NB : Chaque verbe réfléchi est celui qui admet [syntaxiquement] devant lui, consciemment, les pronoms conjonctifs, <i>je me</i> , <i>tu te</i> , <i>il se</i> , <i>nous nous</i> , <i>vous vous</i> » (p. 36).
	Angoville, O.C. (1841)	« Un verbe est appelé <i>pronominal</i> lorsqu'il est conjugué avec un <i>double pronom personnel de la même personne</i> , comme dans <i>je m'amuse</i> , I amuse myself. <i>Les verbes pronominaux</i> sont divisés en verbes <i>accidentellement pronominaux</i> et en verbes <i>essentiellement pronominaux</i> » (p. 328).
	Caron, J. (1854)	« Les <i>Verbes Réfléchis</i> dénotent une action qui retombe sur le sujet du verbe, ou un état lui faisant référence à ce même sujet uniquement ; comme <i>Se louer</i> , to praise oneself ; <i>se repentir</i> , to repent » (p. 88).
	Drury, J. E. (1878)	« Les verbes réfléchis ou pronominaux sont ceux qui présentent leur agent et objet les précédant sous la forme d'un double pronom personnel, comme, <i>I me</i> , <i>thou thee</i> : je m'aime, <i>I me love</i> , je veux dire <i>I love myself</i> , within myself ; tu t'aimes, <i>thou thee lovest</i> , <i>thou dost love thyself</i> . C'est une manière plus réfléchie de parler où le sujet et l'objet se fondent au sein des pouvoirs individuels et personnels de la personne qui parle, agit, pense ou est mentionnée. Ces verbes prennent l'auxiliaire être (<i>to be</i>) là où en anglais on utilise <i>avoir</i> , comme dans <i>je me suis allé</i> , I me am gone, au lieu de <i>have gone</i> » (p. 47).
	Heron Wall, C. (1878)	« Un Verbe Transitif Actif est réfléchi lorsque le Sujet et l'Objet Direct ne font

		qu'un : the woman killed <i>herself</i> (la femme s'est suicidée) » (p. 292).
--	--	---

Tableau 13 : Définitions des verbes pronominaux – Pour l'original anglais, voir Annexe 13.

La traduction de P. Restaut et l'ouvrage anonyme (1783) utilisent l'étiquette *reflected verbs*. Pour ce qui est de Drury, bien que le titre de son ouvrage (*Comical French grammar*) semble annoncer une approche inédite de la grammaire, il propose une terminologie relativement « complète » en parlant de verbes réfléchis ou pronominaux²⁶⁴. Dans l'ensemble, les auteurs fournissent un effort de pédagogisation, en paraphrasant les formes verbales elles-mêmes pour transmettre l'idée réflexive du verbe.

4.3.1. Les différentes formes pronominales

Restaut se propose de définir un autre type de verbe pronominal : le réciproque. Pour lui, ce type « exprime un sujet qui agit sur lui-même, & qui se conjugue toujours avec les pronoms conjonctifs me, te, se, nous, vous, se, lesquels se mettent entre le nominatif du verbe & le verbe²⁶⁵ » (p. 76). Palairret, à son tour, précise qu'« un verbe réciproque, qui est souvent confondu avec un verbe réfléchi, exprime le retour d'une action sur plusieurs sujets qui font cette action, et que, par conséquent il est mieux utilisé seulement au pluriel, comme, s'entrebattre, *to beat one another*, s'entr'aimer, *to love one another*²⁶⁶ » (p. 84). Enfin, dans l'ouvrage anonyme, on trouve un contraste intéressant avec l'anglais en ce qui concerne la conjugaison de ce type aux temps composés. En effet, « les temps composés de tous les verbes réfléchis, bien qu'en anglais ils se conjuguent avec le verbe *avoir*, doivent être conjugués en français avec le verbe *être*, et non pas *avoir*²⁶⁷ » (p. 61).

Nos observations :

²⁶⁴ Cette manière d'aborder la forme pronominale persiste à l'heure actuelle. Nous l'avons évoquée dans la contribution suivante : Gaci, K. (à paraître), « Enseigner autrement l'accord des verbes pronominaux ».

²⁶⁵ Dans la traduction de 1793, la définition est formulée est ces termes : "It is a verb which signifies the action of two or more subjects that act one upon the other : as when we say, ils se battent tous deux, they are both a fighting: nous nous aimons les uns les autres, we love one another. This verb is conjugated in the same manner as the reflected verb." (p. 85).

²⁶⁶ "Reciprocal Verb, which is often confounded with the *Reflected*, expresses the Return of the Action, upon the Several subjects that produce it; and therefore it is properly used in the Plural only; as, *S'entre battre – to beat one another, S'entr'aimer – to love one another.*" [Notre traduction].

²⁶⁷ "The compound tenses of all the reflected Verbs, though conjugated in English with the Verb *to have*, must be conjugated in French with the Verb *être* to be, and not *avoir*." [Notre traduction].

Il y a une sorte d'ambivalence sur le plan pédagogique. Nous avons en effet, d'une part, une définition qui a un côté tragique, évoquant, en particulier chez Pinnock, la notion de *sufferer*, que l'on pourrait presque traduire par la « victime » de l'action ou la personne subissant l'action, caractéristique saillante étant donné les exemples utilisés, notamment la traduction de « je me bats » (*I beat myself*). Et, d'autre part, nous remarquons une certaine volonté de dédramatiser la complexité morphologique de ce type, en indiquant qu'il n'est qu'une forme verbale active (Palairé), et également en renvoyant au concept d'identité (Labutte). Ici comme ailleurs, le jeu sur les polices de caractères et sur les lettres (alternance entre majuscule et minuscule) vient mettre en valeur les points à prendre en compte (d'ordre principalement syntaxique) ou les exemples les illustrant.

5. Les verbes transitifs

5.1. Transitivité

Rappelons que « la relation du verbe à son régime a connu [un bon nombre de] fluctuations au cours des siècles » (Fragonard & Kotler, 1994, 81). Cela a évidemment eu un impact sur les descriptions grammaticales, et dans une grande proportion de grammaires, nous avons pu constater que, du fait d'une influence encore perceptible de la langue latine, les auteurs avaient tendance à classer les verbes en « transitifs » et « intransitifs ». Qu'entend-on par ces étiquettes ? Tenons compte tout d'abord du fait que « la notion de transitivité est une notion multiforme qui donne lieu à des divergences d'interprétation, voire à sa remise en cause » (Colombat, 2005, 285) – ce qui explique, d'une grammaire à l'autre, la terminologie changeante – et ensuite du fait que « c'est dans les grammaires du XIX^e siècle que tout l'appareil se met en place et qu'on invente cette dichotomie classificatoire des verbes pour enseigner les règles d'accord du participe passé avec l'objet » (Pino Serrano, 2005, 379) – comme dans *Le Bon Usage*, où il n'y a pas vraiment de définition de la notion de transitivité : « Les verbes qui demandent un complément d'objet direct sont appelés transitifs » (2008, 321).

Tous ces éléments rendent toute tentative de pédagogisation de ces notions (de manière isolée) presque impossible, puisqu'elles sont elles-mêmes rattachées à l'objet direct ou indirect. On pourrait presque dire que les objets englobent la transitivité et l'intransitivité. Est-ce que ces deux notions existeraient sans l'objet ? Cette dichotomie complexifie, à beaucoup d'égards, un paysage verbal déjà foisonnant.

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	
	Palairret, J. (1786)	
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	
	Heron Wall, C. (1878)	« Un verbe actif est dit transitif lorsque l'action a un impact sur quelque chose qui s'appelle Objet Direct : la femme a tué la lionne, <i>the woman killed the lionness</i> » (p. 292).

Tableau 14 : Définitions des verbes transitifs – Pour l'original anglais, voir Annexe 14.

Le fait de ne trouver que peu de définitions de la notion de transitivité est sans doute dû à l'évidence que renferme cette notion, car « le phénomène de transitivité est censé décrire une action qui passe (qui « transite ») d'un sujet sur un objet. Il ne concernerait ainsi que les verbes dynamiques » (Wilmet, 2010, 512). D'où le peu de nécessité de la définir, puisqu'elle concentre une très grande proportion de verbes et de structures verbales, et la majorité des ouvrages s'en tient d'ailleurs principalement à l'étiquette de « verbe actif ». Mais on sait très bien que les verbes actifs ne sont pas forcément transitifs. C'est pourquoi, lorsque Heron Wall affirme « actif = transitif²⁶⁸ », cela peut être problématique à la fois pour le praticien et l'élève.

Cependant, pour les verbes intransitifs, alors surtout dénommés « neutres », le paysage apparait totalement différent.

5.2. Intransitivité

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
	Anonyme (1783)	
		L'auteur nomme cette catégorie de verbes intransitive-neutre lorsqu'il est question du choix de l'auxiliaire. Ces quelques remarques font émerger un semblant de

²⁶⁸ Voir §3.5.2.1, tableau 4.

1750-1800	Labutte, R. (1784)	définition : « Les verbes neutres intransitifs prennent <i>avoir</i> et le participe est indéclinable. Par exemple : Nous <i>avons</i> dormi ; Elles <i>ont</i> parlé. Au neutre-intransitif, le français utilise <i>être</i> et le participe s'accorde en nombre et en genre avec le nominatif, indiquant ainsi l'état de ce dernier. Par exemple : Elles <i>sont arrivées</i> , Les ennemis <i>sont entrés</i> dans la ville » (p. 47).
	Palairret, J. (1786)	« Un VERBE NEUTRE est ce qui désigne soit l' <i>être</i> , soit <i>la manière d'être</i> d'une Chose ; Ex. Je suis <i>I am</i> ; je demeure, <i>I remain</i> ; je cours, <i>I run</i> , etc. » (p. 55).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le verbe neutre est un verbe qui exprime quelque fois une action & souvent n'en exprime pas ; mais après lequel on ne peut jamais mettre ces mots, quelqu'un ou quelque chose. Ainsi, venir, dormir, sont des verbes neutres parce qu'on ne peut pas dire, venir quelqu'un, venir quelque chose, ni dormir quelqu'un, dormir quelque chose » (p. 70).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Un verbe neutre est un verbe qui n'a aucun impact au-delà de l'agent, comme dans <i>je suis</i> , <i>I am</i> , <i>je dors</i> , <i>I sleep</i> , <i>je marche</i> , <i>I walk</i> » (p. 34).
	Angoville, O. C. (1841)	« Un verbe est dit <i>neutre</i> , lorsqu'il est impossible de placer immédiatement après ce dernier, <i>sans préposition</i> , le mot <i>quelqu'un</i> , <i>somebody</i> , ou <i>quelque chose</i> , <i>something</i> . <i>Dormir</i> , <i>to sleep</i> , est un <i>verbe neutre</i> , car on ne peut pas dire : <i>je dors quelqu'un</i> , <i>I sleep somebody</i> ; <i>je dors quelque chose</i> , <i>I sleep something</i> » (p. 328).
	Caron, J. (1854)	« Le <i>Verbe Neutre</i> exprime le fait d' <i>être</i> , ou une <i>façon d'être</i> , ou une <i>action</i> confinée à l' <i>acteur</i> , comme : <i>Je suis</i> , <i>I am</i> , <i>il dort</i> , <i>he sleeps</i> ; <i>vous courez</i> , <i>you run</i> » (p. 88).

	Drury, J. E. (1878)	« Un Verbe Neutre est similaire à un verbe Actif mais il n'a aucun objet direct, <i>c'est-à-dire</i> que le Nominatif ne peut pas agir sur <i>qui que ce soit</i> ou <i>quoi que ce soit</i> , et c'est l'une des façons de distinguer un Verbe Actif, s'il accepte le mot <i>quelque chose</i> ou <i>quelqu'un</i> après, ce qu'un Verbe Neutre ne peut pas faire. Verbe Actif, <i>I love something or someone</i> (<i>j'aime quelque chose ou quelqu'un</i>) ; Verbe Neutre, <i>I bounce, I lie</i> (<i>je bondis, je mens</i>), on ne peut pas dire ' <i>I bounce something</i> ' (<i>'je bondis quelque chose'</i>). Ces verbes nécessitent parfois <i>avoir</i> et parfois <i>être</i> dans la conjugaison [aux temps composés], le premier étant utilisé lorsqu'il est question d'action » (p. 46).
	Heron Wall C. (1878)	« Un verbe actif est dit <i>intransitif</i> lorsque l'action n'a aucun effet sur quelque chose : <i>the woman died</i> (la femme est morte) » (p. 292).

Tableau 15 : Définitions des verbes intransitifs – Pour l'original anglais, voir Annexe 14.

Nos observations :

Si, comme nous l'avons vu, la transitivité ne semble pas poser de problème particulier, s'il n'est pas nécessaire de définir cette catégorie ou d'identifier le verbe sous cette forme, nous remarquons en revanche, pour ce qui est de l'intransitivité, que la terminologie employée est assez riche et illustre une réflexion permanente sur cette notion, ce qui n'est pas inhabituel en grammaire. On peut ressentir une sorte de confusion dans l'emploi des termes pour désigner cette catégorie verbale. Dans un souci de précision, nous tenons à rappeler que le CNRTL²⁶⁹ (*D, 1.a, verbe neutre*) indique que ce terme est un « synonyme de verbe intransitif ». Le Dictionnaire de l'Académie française précise à ce sujet qu'« on appelle *Verbes neutres*, les verbes qui n'ont point de régime »²⁷⁰.

Nous remarquons une sorte d'inégalité dans le traitement de ces deux types (transitif/intransitif) : en dépit d'une sorte de limitation syntaxique, seule l'intransitivité ouvre une porte intéressante à une mise en forme pédagogique par le recours à une paraphrase (« on

²⁶⁹ [NEUTRE : Définition de NEUTRE \(cnrtl.fr\)](https://www.cnrtl.fr/lexique-fr/neutre) [Consulté le 31.07.23]

²⁷⁰ [neutre | Dictionnaire de l'Académie française | 3e édition \(dictionnaire-academie.fr\)](https://www.dictionnaire-academie.fr) [Consulté le 05.08.23]

ne peut pas dire... »), qui attire l'attention de l'élève sur ce qu'il ne faut pas faire pour mieux comprendre et employer ce type de verbe.

Parmi les définitions saisies dans le tableau, celle de Drury semble la plus pédagogique. L'ajout, dans les exemples, d'un C.O.D là où il n'a pas sa place est une bonne manière d'attirer l'attention de l'élève. La terminologie employée, notamment pour les verbes intransitifs, manque de matière, mais cela est à l'image de cette vision du verbe. Dès le 18^e siècle, le flottement terminologique avait en effet été souligné par exemple par De Wailly : après avoir décrit les trois sortes de verbes actifs (ceux qui ont un régime simple, un régime composé et ceux sans régime), il critique la terminologie, employée par certains grammairiens, de *verbes neutres*. Et puisque, pour De Wailly, les verbes qui ont un régime simple et un régime composé « expriment une action faite par le sujet, il [lui] paraît plus naturel de les appeler verbes actifs, et de ne donner le nom de verbes neutres qu'à ceux qui n'expriment point d'action : [cela] lève par ce moyen toute équivoque » (1772, xxvi).

Ainsi, quand Le Camus recourt dans sa traduction de Restaut à l'étiquette grammaticale de verbe neutre (traduite en anglais par *a verb neuter*), la définition qu'il en propose semble quelque peu limitée dans la mesure où les verbes donnés en exemple peuvent être suivis de compléments circonstanciels (de temps ou de lieu). Cela pourrait soulever des interrogations. C'est l'emploi du terme *état* (*state*) qui semble porter le poids de la notion de verbe intransitif. Chez ce même auteur, nous remarquons également que, dans la mise en valeur typographique des exemples, l'auxiliaire *être* et l'accord de son participe passé sont « marqués » par rapport à l'auxiliaire *avoir* et son participe passé non accordé. C'est une démarche à laquelle nous n'adhérons pas totalement, dans la mesure où il nous semble indispensable de mettre en valeur ces deux entités, qui sont partie intégrante de l'apprentissage – et cela, que le participe passé soit ou non concerné par l'accord.

6. Les verbes impersonnels

Leur traitement grammatical dans notre corpus vérifie l'observation selon laquelle c'est « une construction qui est considérée à la fois comme marginale et comme quelque peu hors système parce que les auteurs qui ont traité la question s'arrêtent à un nombre limité d'expressions toutes faites » (Rivière, 1981, 115). Malgré le peu de substance, certains auteurs en offrent une lecture à l'aide de tableaux. Si quelques-uns de ces tableaux occupent des pages

entières, c'est à cause du rôle central que jouent les impersonnels dans la langue française, non pas pour leur conjugaison, mais sur le plan lexical et communicatif, grâce aux possibilités d'expression qu'ils offrent.

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	« Ces verbes se conjuguent à la troisième personne du singulier et sont toujours précédés par l'un des pronoms suivants : <i>ce, il</i> ou <i>on</i> . Ils se conjuguent de la même manière que les verbes personnels dont ils découlent. » (p. 62).
	Labutte, R. (1784)	
	Palairret, J. (1786)	« Les verbes IMPERSONNELS sont ceux qui ne sont conjugués qu'à la troisième personne du singulier ; Ex. Il pleut, <i>it rains</i> ; il grêle, <i>it hails</i> ; on dit, <i>it is said</i> , etc » (p. 56).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le verbe impersonnel est celui qui ne s'emploie dans tous les tems qu'à la troisième personne du singulier avec le pronom <i>il</i> ou <i>on</i> , comme, il pleut, il faut, il importe, on aime, on étudie, etc... » (p. 79).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Un verbe impersonnel est celui qui admet avant lui seulement le pronom de la troisième personne du singulier, <i>il, it</i> , comme dans <i>il pleut, it rains</i> » (p. 36).
	Angoville, O. C.	« Un verbe est dit <i>impersonnel</i> quand il est uniquement conjugué à la troisième personne du singulier avec le pronom <i>il, it</i> , et ce pronom ne peut pas être remplacé par un autre substantif, comme <i>il pleut, it rains ; il tonne, it thunders</i> » (p. 328).
	Caron J. (1854)	« Ces verbes sont uniquement utilisés à la troisième personne du singulier. Certains prennent avoir, d'autres être, aux temps composés, mais le participe passé ne subit aucun changement ; comme Il a plu, <i>it rained</i> , il est arrivé, <i>it happened</i> . Ils suivent toutefois la conjugation à laquelle ils appartiennent » (p. 92).
	Drury, J. E. (1878)	

	Heron Wall, C. (1878)	<p>« I. Les Verbes Impersonnels sont défectifs. Ils ne sont conjugués qu'à la troisième personne du singulier du Verbe Fini et à l'Infinitif et aux Participes, <i>il faut</i>, <i>it is necessary</i>, <i>il neige</i>, <i>it snows</i>.</p> <p>II. Ces Verbes qui sont principalement, ou toujours, utilisés impersonnellement, sont dits 'essentiellement' impersonnels : comme, <i>Tonner</i>, (to) thunder; <i>il tonne</i>, it thunders, etc. <i>Falloir</i>, (to) be necessary, <i>il faut</i>, it is necessary, etc.</p> <p>III. Ceux qui ne sont que des verbes ordinaires utilisés impersonnellement, sont dits 'accidentellement' impersonnels : comme <i>Arriver</i>, (to) happen; du verbe <i>arriver</i>, (to) come » (p. 196).</p>
--	-----------------------	---

Tableau 16 : Définitions des verbes impersonnels – Pour l'original anglais, voir Annexe 15

Quelques observations :

Dans la majorité des définitions, du fait de sa morphologie, les auteurs insistent beaucoup sur la question du *il*, ce qui est logique, cette construction n'acceptant que la troisième personne du singulier (Angoville insiste bien sur l'impossibilité de lui associer un substantif). Restriction en apparence seulement, car cette construction dispose, à notre sens, d'un potentiel communicatif très fort, permettant aux élèves de varier les structures verbales par des « sujets réels » et de passer à des structures un peu plus abstraites, donc d'enrichir leur répertoire verbal.

Autre difficulté liée aux impersonnels, et bien connue de nos apprenants anglophones d'aujourd'hui : la distinction entre « c'est » et « il est ». Elle a toujours existé, les deux pronoms en français ayant la forme commune *it* en anglais. Dans notre corpus, R. Labutte propose quelques détails supplémentaires sur les tournures impersonnelles « il y a », « il est » et

« c'est²⁷¹ ». À l'époque comme de nos jours, malgré quelques clarifications, le choix de l'une ou l'autre expression fait souvent problème.

7. Les temps verbaux

7.1. Remarques générales sur les temps

« Parmi toutes ces caractéristiques éventuelles du verbe, il en est une qui paraît plus définitoire que les autres : c'est le fait d'exprimer le temps » (Touratier, 2000, 2). Ainsi, les principaux temps sont recensés dans notre corpus et, comme pour la question de la transitivité, il ne semble pas nécessaire de détailler et de définir chaque temps dans la grammaire. Nos recherches le vérifient :

Il ne s'agit au fond que d'imaginer un système où ranger huit ou dix formes (sept ou neuf pour certains auteurs) ; et les arrangements possibles ne sont pas en nombre infini. Mais surtout, la sémantique des temps verbaux que les grammairiens se sont efforcés de développer depuis le milieu du XVII^e jusque très avant dans le XIX^e siècle correspond à un modèle remarquablement homogène. (Fournier, 2013, 289)

Cette homogénéité nous a paru d'emblée évidente, mais nous nous sommes toutefois demandé s'il n'y avait pas de spécificités propres au contexte anglais de notre corpus, où en effet tous les temps et tous les modes ne sont pas systématiquement définis ou abordés. Il dépend des objectifs et attentes de l'auteur qu'une définition s'impose ou non. Dans cette section du chapitre, nous tenterons un recensement global des définitions relevées²⁷².

La notion de temps, telle que nous la reconnaissons dans la grammaire, englobe l'Homme et la société dans leur évolution même, qui ne peut se faire en dehors du temps, les temps de la grammaire (présent, passé, futur) matérialisant, dans une certaine mesure, cette évolution à travers les différences flexionnelles. Les temps jouent un rôle pivot : établir des ponts entre les événements et les actions, donner une certaine forme à la manière dont ces événements et actions ont lieu. Et les terminaisons deviennent « éloquentes » en communiquant ces éléments liés à la chronologie et à l'aspect du verbe.

Que retrouvons-nous dans les ouvrages sélectionnés pour notre analyse ? Comme nous l'avons déjà signalé, les auteurs ne se prononcent pas de manière exhaustive sur le verbe. Mais sur la question centrale des temps, Restaut par exemple suggère qu'« à proprement parler il y a seulement trois [temps], [...] le présent, le passé et le futur qui sont appelés les trois temps

²⁷¹ Voir Annexe 33.

²⁷² Si, bien entendu, l'auteur de l'ouvrage propose une définition.

naturels », les autres temps qui leur sont rattachés étant des temps relatifs²⁷³ (p. 64). Angoville défend la même approche : « Le temps ne peut être divisé que de ces trois façons. En revanche, ces trois temps généraux, *présent*, *passé* et *futur* ne permettent pas de préciser les différentes relations de temps qui peuvent exister entre deux passés²⁷⁴ » (p. 330).

Ce qui précède illustre les multiples facettes des temps qu'il incombe principalement aux verbes de porter. En effet, « la temporalité du verbe français apparaît non pas unique, mais composée de deux systèmes, l'un *binnaire*, économiquement exploité par tous les modes, sauf à l'indicatif, l'autre *ternaire*, plus conforme au modèle extralinguistique de conception du temps et seul propre à actualiser la phrase » (Bonnard, 1988, 6).

7.2. Le présent

7.2.1. Une forme verbale, plusieurs aspects

« Préciser les différentes relations de temps » : nous évoquions cela à propos des temps du passé, mais la question se pose dès le présent, car ce temps illustre bien la façon dont une forme verbale, unique pour chacun des sujets, peut renfermer une multitude d'aspects. Pour ce temps, nous avons décidé de proposer quelques éléments de discussion sous forme « linéaire », par une sélection de définitions extraites de notre corpus. Voici celles que nous avons retenues :

- Pour Restaut, « le présent marque qu'une chose est ou se fait au tems où l'on parle : comme quand on dit, NOUS LISONS *l'écriture sainte*, c'est-à-dire, *nous lisons présentement l'écriture sainte* » (p. 61).
- Pour Angoville, le présent « exprime une chose qui se déroule au moment où nous en parlons : je travaille, I work²⁷⁵ ».
- Dans *Comical French grammar or, French in an amusing point of view*, Drury affirme que « le présent de l'indicatif indique une action présente, comme J'aime, I love ; je frappe, I strike²⁷⁶ ».

²⁷³ “Properly speaking there are only three [Tenses or Times], the present, the past, and the future, which are called the three natural tenses, and to which all the rest are relative.” [Notre traduction].

²⁷⁴ “Time can only be divided in these three manners. Yet, these three general tenses, *present*, *past* and *future*, could not precise the different relations of time which may exist between two past.” [Notre traduction].

²⁷⁵ “The present [...] expresses a thing taking place at the moment we are speaking off it: je travaille, I work.” [Notre traduction].

²⁷⁶ “Indicative present denotes present action, as J'aime, I love; je frappe, I strike.” [Notre traduction].

- Pour Heron Wall, le présent sert « à exprimer ce que son nom indique, une action ou un état indéfini au moment présent [...] [ou] une action ou un état incomplet, habituel²⁷⁷ » (p. 345). Cette façon de définir ce temps peut, à première vue, prêter à confusion dans la mesure où, en français, en dépit des aspects sous-jacents du présent, il n’y a qu’une seule forme. Par ailleurs, l’auteur définit le présent simple et le présent imparfait (*imperfect present*), et cette démarche paraît justifiée, du fait que le présent imparfait correspond sur le plan morphologique au présent continu (la forme *be + -ing*), ce qui suggère aux élèves anglophones d’identifier les différents aspects liés à ce temps : « Le présent simple, *I write*, et le présent imparfait, *I am writing*, sont exprimés en français par une seule forme²⁷⁸. »
- R. Labutte propose de définir le présent de la façon suivante : « Le présent affirme l’action telle qu’elle se déroule maintenant ; comme par exemple, *j’écris*, *I write* ; *vous lisez*, *you read* ; *il aime*, *he loves*²⁷⁹. »

Dans la mesure où le présent est le temps qui « décrit une réalité tantôt physique, tantôt psychologique et tantôt linguistique » (Wilmet, 2010, 248), les définitions du présent permettent une première mise en perspective des temps et une entrée pertinente dans la démarche contrastive.

7.2.2. Les différents aspects du présent en anglais : un système facilitant

Étant donné que, dans la langue anglaise, il y a différents présents (le présent simple, le présent continu et le *present perfect*, qui aurait plutôt une valeur de passé composé), là où en français nous trouvons une seule forme, la langue anglaise va marquer l’aspect verbal de manière plus visible. Par exemple, pour marquer l’aspect continu, il s’agira d’ajouter à la conjugaison du verbe l’auxiliaire *être* et le suffixe *-ing* au verbe. En effet, « une forme utilisée avec *be+ing* ne va jamais juste poser l’existence d’un événement. Elle va servir à le commenter (Moulin et al., 1996, 21). De plus, « *V-ING* exprime un regard sur un événement en un point quelconque de son déroulement » (Larreya et Rivière, 2005, 14).

Pour certains auteurs, et bien qu’il s’agisse avant tout de l’enseignement du français, le parallèle avec la langue anglaise s’avère un passage indispensable. Il en est ainsi dans l’ouvrage

²⁷⁷ “To express what its name implies, indefinite action or state, in present time. [...] present action or state as unfinished, habitual.” [Notre traduction].

²⁷⁸ “The English Simple Present, *I write*, and the Imperfect Present, *I am writing* are in French expressed by one form.” [Notre traduction].

²⁷⁹ “The Present affirms the action as actually doing now; as, *j’écris*, *I write*; *vous lisez*, *you read*; *il aime*, *he loves*.” [Notre traduction].

de Pinnock (1840), mais également dans celui de Heron Wall (quoique l’auteur ne soit pas dans une démarche contrastive à proprement parler), qui évoque deux présents de l’anglais, en indiquant qu’en français une seule forme verbale existe. Nous voyons donc qu’une approche comparative se met en place dès le départ de l’apprentissage. Si nous jetons un regard actuel sur cette approche, nous reconnaissons sa nécessité, que ce soit dans un ouvrage ou dans le cadre d’une salle de classe.

7.3. Les temps du passé

Voici quelques éléments de discussion au sujet des temps du passé, parmi ceux représentés dans le corpus qui nous semblent les plus importants.

7.3.1. Le passé composé

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	
	Palairret, J. (1786)	« Le <i>Prétérit parfait Indéfini</i> , et <i>premier Temps Composé</i> , ou <i>Composé du Présent</i> , est [le temps] qui indique qu’une action est totalement réalisée et passée, sans faire mention d’un moment précis, comme J’ai écrit ma lettre, <i>I have written my Letter</i> . Ou alors cela exprime une Action réalisée le jour même où on en parle, comme J’ai mangé un poulet ce matin, <i>I have eaten a chicken this Morning</i> » (p. 57).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le préterit indéfini marque une chose passée dans un tems qui dure encore : comme quand on dit, J’AI EU la fièvre cette année, ce printemps, ce mois-ci, cette semaine, aujourd’hui » (p. 61).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	« Le PRÉTÉRIT INDÉFINI exprime une action qui s’est produite à un moment passé, totalement écoulé ou non, <i>j’ai travaillé hier</i> , I worked yesterday ; <i>j’ai travaillé aujourd’hui</i> , I have worked to-day » (p. 331).

	Caron, J. (1854)	« Le <i>Composé du Présent Indicatif</i> est utilisé pour exprimer une action qui s'est produite pendant une certaine période de temps qui n'est pas encore complètement terminée, comme : <i>ce jour, cette semaine, ce mois, cette année, etc...</i> comme dans <i>J'ai dîné</i> cette semaine avec votre frère, <i>I dined this week with your brother</i> » (p. 193).
	Drury, J. E. (1878)	« Le passé indéfini signifie complètement ou pas complètement passé et est un composé du Verbe <i>avoir</i> , comme dans <i>J'ai aimé</i> , I have loved, mais peu importe quand ou comment j'ai aimé ; <i>j'ai déjà parlé</i> , I have already spoken ; <i>j'ai parlé hier</i> , I have spoken yesterday » (p. 47).
	Heron Wall, C. (1878)	« [Le passé composé est utilisé] pour exprimer ce que son nom implique, une action ou un état fini dans le présent. 1- Une action passée mais connectée au présent par des mots comme : <i>aujourd'hui, cette semaine, cette année, etc.</i> <i>Cette année</i> la moisson <i>a été</i> bonne. This year the harvest has been good. <i>Il a fait</i> bien chaud <i>aujourd'hui</i> . It has been very hot to-day. 2- Une action passée mais connectée au présent en l'absence de période déterminée comme une date, etc... à laquelle l'idée d'une action passée momentanée peut être attachée : Napoléon <i>est mort</i> à Sainte-Hélène. Napoleon died at St. Helena. 3- Une action passée mais dont les conséquences persistent. Cela est vrai de tous les temps parfaits. Le malade <i>a passé</i> une bonne nuit ; il est mieux. The sick man has passed a good night; he is better.

		On peut dire que les Romains nous ont enseigné l'agriculture. (LACOMBE) We may say that the Romans taught us agriculture » (p. 346).
--	--	---

Tableau 17 : Définitions du passé composé – Pour l'original anglais, voir Annexe 16.

Nous remarquons le maintien d'une empreinte latine très saillante à travers l'utilisation du préfixe « *preter-* » (prétérit). Les auteurs adoptent différents termes, mais pas très éloignés, pour définir ce temps qui, étant donné sa spécificité, se retrouve dans deux espaces temporels (le présent et le passé). Nous pouvons percevoir une sorte de difficulté à prendre position vis-à-vis de ce temps, certains auteurs tenant absolument à évoquer les deux formes de passé en anglais. Il s'agit plutôt, pour diverses raisons, d'une difficulté à isoler les temps grammaticaux pour les pédagogiser de manière individuelle. Enfin, il est intéressant de voir que, pour Palairret, le passé composé est le premier temps composé : remarque anodine en apparence, mais c'est là une très bonne stratégie mise en place pour préparer l'élève aux difficultés, mais également à la reconnaissance, des temps composés.

7.3.2. L'imparfait

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
	Anonyme (1783)	
1750-1800	Labutte, R. (1784)	« L'imparfait représente l'action en cours avant l'instant présent ; <i>j'écrivois il n'y a qu'un instant</i> : I was writing just now. Les actions simultanées, les habitudes et coutumes sont généralement placées sous ce temps : pendant que l'amour <i>dictoit</i> Ovide <i>écrivait</i> , je lisois quand vous êtes venu me voir ce matin. Il n'étoit pas au logis hier quand je passai chez lui. Lorsque je demeurois à la campagne, je montois à cheval tous les matins, <i>lisois</i> ensuite, <i>dinois</i> à deux heures, <i>soupois</i> à neuf, & me <i>couchois</i> à onze » (p. 31).
	Palairret, J. (1786)	« L' <i>Imparfait</i> indique que quelque chose était en cours ou présent au moment où on en parle ; comme dans, <i>J'écrivois</i> quand vous entrâtes, <i>I was writing when you came in</i> » (p. 57).

	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« L'imparfait marque qu'une chose se fesoit en même temps qu'une autre dans un tems passé : comme quand on dit, j'ETOIS à table lorsque vous arrivâtes » (p. 61). Dans la traduction, l'auteur utilise le terme <i>Preterimperfect</i> (que l'on pourrait traduire par <i>prétérit imparfait</i>).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O.C. (1841)	« L'imparfait exprime une chose du passé comme si elle était présente au regard d'une autre chose passée : <i>je travaillais quand il entra</i> , I was working when he came in » (p. 331).
	Caron, J. (1854)	« L' <i>Imparfait</i> est utilisé pour : exprimer une action qui se déroulait lorsqu'une autre s'est produite, comme : <i>Je lisais</i> quand il entra. I was reading <i>when he came in</i> . Exprimer une action <i>habituelle</i> et qui se répète <i>fréquemment</i> , comme : quand j'étais à la campagne, je me <i>promenais</i> tous les jours, <i>when I was in the country</i> , <i>I used to walk every day</i> . Décrire les qualités d'une personne ou de choses telles qu'elles étaient à un moment passé, comme : Henry IV <i>était</i> un bon roi. <i>J'avais</i> alors vingt-cinq ans. <i>Henry IV was a good king. I was then five and twenty</i> » (p. 191).
	Drury, J. E. (1878)	« L'Imparfait se nomme ainsi parce que l'action n'est pas terminée, comme dans : <i>Je parlais</i> , I spoke, or was <i>speaking just as you entered</i> » (p. 47).
	Heron Wall, C. (1878)	« [L'imparfait est utilisé] pour exprimer, comme son nom l'indique, une action passée ou un état comme inachevé, habituel, etc. [...] Pendant que vous <i>dormiez</i> , <i>je travaillais</i> . Whilst you were sleeping, I was working. [...]. D'où le <i>Passé Simple</i> employé pour les principaux faits d'une histoire,

		l' <i>Imparfait Passé</i> pour tout ce qui est secondaire. Cette distinction n'est pas toujours établie en anglais où la forme <i>I wrote</i> prend constamment la place de <i>I was writing, I used to write, etc...</i> » (p. 347).
--	--	---

Tableau 18 : Définitions de l'imparfait – Pour l'original anglais, voir Annexe 17.

Pour ce temps, les approches en matière de définition, du fait des différences d'aspect, offrent plus de substance. Parmi les nombreuses valeurs de ce temps, les auteurs se focalisent principalement sur la simultanéité des actions. On notera une démarche contrastive chez Heron Wall, qui évoque la distinction des différents emplois de l'imparfait en anglais.

7.3.3. Le plus-que-parfait

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
	Anonyme (1783)	
1750-1800	Labutte, R. (1784)	« Le Composé de l'Imparfait. Comme l'imparfait représente l'action en cours à un moment antérieur au présent, <i>j'écrivais</i> quand il arriva hier, son composé le représente comme étant antérieur à ce moment, <i>j'avois écrit</i> quand il arriva hier, <i>quand il est arrivé ce matin</i> » (p. 32).
	Palairret, J. (1786)	« Le premier <i>Preterpluperfect</i> et le second <i>Temps Composé</i> , ou <i>Composé de l'Imparfait</i> indique que quelque chose avait été fait avant une autre Chose qui était faite dans le passé, comme, J'avois diné quand vous vîntes, <i>I had dined when you came</i> » (p. 57).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le plus-que-parfait marque qu'une chose étoit passée à l'égard d'une autre chose qui est aussi passée : comme quand on dit, J'AVOIS ÉTÉ malade lorsque vous m'écrivîtes » (p. 62).
	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	« Le PLUS-QUE-PARFAIT exprime une chose qui n'est pas seulement passée

1800-1880		en tant que telle mais aussi passée au regard d'une autre chose tout autant passée : <i>j'avais fini de travailler quand il arriva</i> , I had finished working, when he arrived » (p. 331).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	« Le Plus-que-parfait n'exprime pas seulement le passé en lui-même mais le passé en relation avec un autre passé, comme, <i>J'avais fini quand vous entrâtes</i> , I had finished when you entered » (p. 48).
	Heron Wall, C. (1878)	« [On utilise le plus-que-parfait] pour exprimer ce que son nom indique, une action ou un état achevé à un moment passé [...] J'avais écrit la lettre avant dix heures hier au soir. I had written the letter before ten o'clock yesterday evening. J'avais écrit la lettre quand il entra I had written the letter when he came in » (p. 349).

Tableau 19 : Définitions du plus-que-parfait – Pour l'original anglais, voir Annexe 18.

Labutte propose une approche intéressante, en ce qu'il pense à redéfinir l'imparfait pour pouvoir présenter le plus-que-parfait. Il établit clairement le lien en utilisant le possessif, « son composé », marquant ainsi une relation de quasi-dépendance entre temps simple et temps composé. De plus, l'auteur donne comme exemple, pour la seconde partie de la proposition, un verbe au passé simple et un autre au passé composé, ce qui permet aux élèves de prendre conscience que les deux sont possibles ici.

7.3.4. Le passé simple

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	« Le Parfait représente l'action, non pas seulement comme passée, mais le moment où cela s'est passé qui est aussi passé, et qui est différent d'aujourd'hui, de cette semaine, de ce mois, de cette année ou cette époque, comme : je lui

1750-1800		<i>écrivis</i> hier, la semaine dernière, le mois passé, l'année passée, etc... Nous ne pourrions pas dire en français, je lui <i>parlai</i> ce matin, cette semaine, ce mois, cette année ; parce que ces périodes de temps sont considérées comme réellement présentes dans toutes leurs parties, bien que les premières soient écoulées et que les autres soient à venir » (p. 31).
	Palairret, J. (1786)	« Le <i>Parfait Défini</i> exprime un Temps précis et déterminé, comme, Je parlai hier à votre père, <i>I spoke yesterday to your Father</i> . Remarquez que ce temps n'est jamais utilisé pour signifier une action faite au Moment où l'on parle » (p. 57).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le prétérit simple que l'on appelle encore prétérit défini, marque une chose passée dans un tems dont il ne reste plus rien : comme quand on dit, JE FUS malade l'année dernière. JE RENDIS mes comptes la semaine passée. JE REÇUS votre lettre hier » (p. 61).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	En note de bas de page : « Le parfait n'est utilisé que lorsque le temps mentionné est entièrement passé, comme <i>j'eus hier</i> , <i>I had yesterday</i> ; et pas <i>j'eus aujourd'hui</i> , mais <i>j'ai eu</i> , <i>I have had today</i> » (p. 38).
	Angoville, O. C. (1841)	« Le PRÉTÉRIT DÉFINI qui exprime une chose comme ayant eu lieu dans un temps entièrement passé, et à la distance d'au moins un jour : <i>je travaillai beaucoup la semaine dernière</i> , <i>I worked a great deal last week</i> » (p. 331).
	Caron, J. (1854)	« Le <i>Prétérit</i> est utilisé pour exprimer une action qui a eu lieu dans un certain laps de temps qui est maintenant complètement écoulé, comme <i>la semaine dernière</i> , <i>le mois dernier</i> , <i>l'année dernière</i> , etc. ; comme, Je lui

		écrivis le mois dernier, <i>I wrote to him last month</i> » (p. 192).
	Drury, J. E. (1878)	« Le parfait , ou le préterit , parle de temps complètement écoulé, comme, il <i>fut</i> là l'année dernière, he <i>was</i> there last year. Ce temps est très utilisé en histoire, en effet, il <i>fut</i> (il était) apparaît toujours dans les Mémoires de Napoléon » (p. 47).
	Heron Wall, C. (1878)	« [Exprime] ce que son nom implique, une action ou un état indéfini dans le temps passé. [...] Un matin, un matin d'hiver, le prince <i>sortit</i> du palais par la petite porte du jardin et <i>se trouva</i> bientôt dans la campagne One morning, one winter's morning, the prince went out of the palace by the small garden gate, and soon found himself in the open fields » (p. 347).

Tableau 20 : Définitions du passé simple – Pour l'original anglais, voir Annexe 19.

La première chose qui nous frappe, et qui pourrait prêter à confusion, est cette sorte de disharmonie terminologique. On pourrait en effet s'attendre, d'un siècle à l'autre, à une certaine stabilité dans les termes utilisés, mais ce n'est guère le cas : chez Palairot, nous relevons le terme « défini », tandis que, chez Héron Wall, il est question d'action « indéfinie ». La juxtaposition de ces éléments génère une dissonance. Nous avançons ces termes car, sur un plan pédagogique, comment présenter ce temps si les grammaires utilisent des termes différents ?

7.3.5. Le passé antérieur

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	« Le Composé du Parfait place l'action, pas seulement dans une période passée, mais aussi à un moment passé de cette période au regard d'une circonstance qui l'accompagne ; comme <i>j'eus fini</i> hier dès qu'il <i>arriva</i> . Il y a donc cette différence entre l'imparfait composé et le parfait composé ; le premier est antérieur à la

1750-1800		circonstance <i>quand il arriva hier</i> , la seconde y est postérieure, la réalisation du parfait ne se produisant pas jusqu'à cette circonstance ; <i>j'eus fini dès qu'il arriva</i> » (p. 32).
	Palairret, J. (1786)	« Le second <i>Prétérit plus-que-parfait</i> et le troisième <i>Temps Composé</i> , ou le <i>Composé</i> du <i>Prétérit parfait Défini</i> , indique aussi que quelque chose avait été fait avant une autre chose qui a été faite et qui est passée, et a en plus une Signification précise et déterminée. Par exemple : Nous eûmes achevé notre ouvrage en trois jours de tems. <i>We had made an End to our Work in three Days Time</i> » (p. 58).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le prétérit antérieur marque une chose passée avant une autre : comme dans cet exemple, quand J'EUS REÇU mon argent, je m'en allai » (p. 61).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	« Le PRÉTÉRIT ANTÉRIEUR exprime une chose qui s'est produite avant une autre chose qui est aussi <i>passée</i> : <i>quand j'eus travaillé une heure, je sortis</i> , when I had worked one hour, I went out ²⁸⁰ » (p. 331).
	Caron, J. (1854)	
	Drury J. E. (1878)	« Le passé antérieur ou <i>un passé avant un autre passé</i> , exprime une action qui s'est produite avant une autre action et est habituellement précédée de <i>quand</i> , ou <i>lorsque</i> , <i>dès que</i> , <i>aussitôt que</i> , &c., Quand <i>j'eus fini</i> , je partis, <i>when I had finished I went away</i> . Il requiert l'utilisation de l'auxiliaire <i>être</i> » (p. 47-48).
	Heron Wall, C. (1878)	

Tableau 21 : Définition du passé antérieur – Pour l'original anglais, voir Annexe 20.

²⁸⁰ En note de bas de page, l'auteur prend la peine de préciser que le passé antérieur et le plus-que-parfait ne peuvent jamais s'utiliser de manière interchangeable.

Dans la traduction de Restaut, la terminologie commence à se surcharger, on y observe une sorte d'enchâssement de temps et d'action passée. Nous avons déjà remarqué que Le Camus semblait maintenir la terminologie latine dans la majorité des traductions des temps verbaux (ce que nous ne retrouvons pas systématiquement dans la grammaire abrégée de P. Restaut). Ainsi, le passé antérieur est étiqueté *simple first preterpluperfect* (prétérit antérieur). Si nous insistons sur l'emploi de l'adjectif *first*, c'est que l'auteur utilise également le terme *preterpluperfect* pour faire référence au plus-que-parfait.

D'un siècle à l'autre, on constate une modification de la terminologie : moins influencée par le latin, et propice à davantage de pédagogisation grâce à la mention des marqueurs déclenchant l'utilisation de ce temps. Drury propose une approche plus équilibrée, en parlant de « passé avant un autre passé ». Cette phrase nominale permet aux élèves de mieux se représenter la chronologie impliquée. Mais, quand l'auteur indique que ce temps requiert l'utilisation de l'auxiliaire être, cela peut prêter à confusion : qu'est-ce qui dans l'exemple ou l'explication donnée justifie l'emploi du verbe *require*, alors que les exemples donnés dans le paragraphe en question illustrent l'emploi de l'auxiliaire *avoir* ?

7.3.6. *Quid des temps rares ?*

Nous souhaitons apporter quelques éléments au sujet de ces temps du passé, que nous qualifions de « rares » un peu par anachronisme, ces temps étant alors bien plus fréquents qu'aujourd'hui : subjunctifs imparfait et plus-que-parfait, mais aussi temps surcomposés. Une bonne proportion d'ouvrages ne fournit aucun élément. On ne trouve quelques occurrences de ces temps que dans les tableaux, surtout ceux des ouvrages qui se focalisent plutôt sur la conjugaison : sans doute ces tableaux tentent-ils de faire perdurer ces deux temps, qui vont disparaître – quoiqu'encore présents d'une certaine façon – du paysage verbal français.

Le passé surcomposé

De quoi s'agit-il exactement ? « Un temps surcomposé est celui qui ajoute à un temps déjà composé un auxiliaire de plus. Un temps surcomposé suppose donc toujours un temps composé correspondant, dont il n'est après tout qu'une forme allongée et alourdie. Si nous sommes à l'actif, il y aura ainsi deux auxiliaires, et trois si nous sommes au passif » (Foulet, 1925, 203).

Comme les subjunctifs imparfait et plus-que-parfait, ce temps est très peu abordé dans les grammaires. L'observation suivante s'appliquerait déjà : « Bien que la plupart des

grammairiens contemporains mentionnent le surcomposé, très peu de grammaires scolaires lui accordent une place ; de plus, quand elles le font, elles le rejettent souvent dans la sphère de l'oral » (Géa, 1995, 69). C'est en effet le cas dans la traduction de Restaut, où Le Camus nomme ce temps *the first preterpluperfect indefinite* et précise que ce dernier « indique qu'une chose s'est produite avant une autre à un moment qui continue toujours : *quand J'AI EU REÇU mon argent, je m'en suis allé*, when I received my money... » (p. 65). Cette définition fait suite à celle du passé antérieur²⁸¹, inclus dans la même réponse. Fait significatif, la référence est absente de l'ouvrage en français, sans doute à cause de sa lourdeur morphologique.

7.4. Le futur

Il semblerait que, pour nos auteurs, ce soit un temps « abordable » sur le plan pédagogique : les explications ne sont pas nombreuses dans les ouvrages, l'emploi du futur étant identique dans la langue première et la langue d'apprentissage des élèves. Terminologiquement, dans l'ouvrage anonyme, le futur simple est répertorié sous l'étiquette de « futur absolu » (*future absolute*).

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	« Le Futur place l'action à un moment postérieur au présent, <i>je le ferai demain</i> . Ce temps ne cause pas de difficulté » (p. 31).
	Palairret, J. (1786)	« Le <i>Futur</i> [est un temps] qui indique que quelque chose va se produire ; comme dans <i>J'écrirai ma lettre demain</i> , <i>I shall write my letter to-morrow</i> » (p. 57).
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le futur marque qu'une chose arrivera dans un tems qui n'est pas encore : comme quand on dit, <i>J'AURAI de l'argent</i> . Nos corps <i>RESSUSCITERONT</i> au dernier jour » (p. 62).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	« Le <i>futur</i> déclare que la chose aura lieu, <i>je lirai</i> , <i>I shall read</i> » (p. 330).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	

²⁸¹ Voir Annexe 35.

	Heron Wall, C. (1878)	« [Le futur est employé] pour exprimer, comme son nom l'indique, une action indéfinie ou un état dans le futur [...]. J'irai vous voir demain. I shall go to see you to-morrow » (p. 350).
--	-----------------------	--

Tableau 22 : Définitions du futur – Pour l'original anglais, voir Annexe 21.

Ces définitions aux termes relativement accessibles ne contiennent pas trop d'informations, le futur apparaissant comme un temps plus facilement maîtrisable après la complexité du présent et les différentes strates du passé. Si l'expression du futur renferme une simplicité qu'on ne retrouve pas dans les autres temps, c'est sans doute que la perspective d'une action certaine à venir est simplificatrice.

7.4.1. Qu'en est-il du futur antérieur ?

Très peu d'ouvrages font référence à cette valeur du futur, qui revêt un rôle d'anticipation. Voici quelques définitions recensées sur le futur antérieur :

Le futur antérieur

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	« Le futur composé présente le temps de l'action sous deux aspects ; étant postérieurs au moment où nous parlons, et antérieur à cette circonstance qui l'accompagne, comme <i>j'aurai fini avant vous</i> » (p. 32).
	Palairt, J. (1786)	
	Restaut P. (ouvrage de 1738) et traduction de 1793	« Le futur passé marque qu'une chose qui n'est pas encore, sera passée quand une autre chose arrivera : comme dans cet exemple, quand J'AURAI FINI mes affaires, je vous irai voir, ou, J'AURAI FINI mes affaires quand je vous irai voir » (p. 62).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	« Le FUTUR ANTÉRIEUR qui exprime une chose qui doit avoir lieu avant un temps spécifié à venir : <i>j'aurai fini</i>

		<i>demain, I shall have done to-morrow</i> » (p. 331).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	
	Heron Wall, C. (1878)	« Le Futur Parfait exprime ce que son nom indique, une action ou un état accompli dans le futur. [...] Il <i>aura</i> bientôt <i>vu</i> toutes les peintures du Louvre. He will soon have seen all the paintings in the Louvre » (p. 350).

Tableau 23 : Définitions du futur antérieur – Pour l’original anglais, voir Annexe 21.

Le traitement réservé au futur antérieur rappelle d’assez près celui du conditionnel passé, et nous pourrions en réitérer les raisons. Quoi qu’il en soit, contrairement à celle du conditionnel, la maîtrise du futur, étant donné sa chronologie, semble plus facile. La maîtrise en amont des autres temps composés ne posera pas de difficultés particulières sur un plan morphologique : le choix des auxiliaires, ainsi que l’accord des participes passés, auront, selon les contextes, été déjà vus et seront éventuellement maîtrisés.

Et, au-delà du futur comme point de grammaire, on pourrait se demander si aborder ce temps ne va pas constituer une sorte de source d’inspiration et de créativité pour des apprenants futurs acteurs d’une société qui, comme nous y avons insisté dans la deuxième partie, est en perpétuelle quête de soi.

8. Quelle place accorder à la syntaxe ?

La syntaxe, en tant que notion, joue un rôle considérable dans l’apprentissage. En effet, lorsqu’un cycle d’apprentissage se conclut, elle permet de mettre en lumière les acquis des élèves en révélant des productions de phrases dont ils ne seraient peut-être pas systématiquement conscients, mais qui pourtant sont bien là, s’étant développées au cours de leur apprentissage. À partir de formes isolées, les élèves doivent parvenir à construire des phrases et du sens, car « les opérations syntaxiques propres à une langue permettent à ses locuteurs de créer une infinité de nouvelles phrases. Il n’y a pas, à proprement parler, de limite supérieure au nombre de phrases possibles, dans aucune langue humaine » (Searle, 2012, 231).

En observant les verbes, il n’est pas impossible de repérer certaines interventions des auteurs au sujet de la syntaxe. Par exemple, dans l’ouvrage anonyme (1783), nous rencontrons

une sorte d'exhortation à apprendre à conjuguer les verbes auxiliaires à la forme interrogative et interrrogative. Cette démarche offre un certain espace à la syntaxe, en plus des éléments au sujet des propositions (voir § 8.1 et suivants) : proposer aux lecteurs « d'apprendre à conjuguer ces deux verbes à la forme interrogative et interrrogative à tous les temps²⁸² » (p. 31) est l'occasion d'une première variété et leur permet de diversifier leur expression. On peut y voir aussi une certaine ouverture vers la pensée.

La grammaire a plusieurs vocations, dont « une vocation *spéculative* [...] où [elle] est une partie de la philosophie » (Gary-Prieur, 1985, 10). C'est un peu de cette façon que, dans ce domaine, la réflexion se régénère. Lorsque nous entrons dans le domaine du verbe, il n'est pas automatiquement question de syntaxe, mais certains auteurs y accordent une place plus ou moins importante, notamment à travers les exercices et les exemples. Malgré une réelle focalisation sur la morphologie, s'il doit être question de syntaxe de façon plus détaillée, alors certains auteurs n'hésiteront pas à y consacrer des chapitres entiers, dans lesquels l'approche étroitement morphologique du verbe passe au second plan. Mais, en même temps, le verbe a permis à la syntaxe de s'incarner, et cela sans oublier la dynamique plus englobante du contexte : les phrases « ne peuvent produire leur sens que par rapport au contexte [...] mais que son sens ne puisse être achevé n'empêche pas la phrase d'être grammaticalement complète et autonome » (Foucault, 1969, 133).

9. Des changements dans la description des catégories verbales ?

Après avoir fourni cette longue série de définitions traduites, il nous faut reconnaître une certaine déception de n'avoir pas vu se manifester plus de plasticité terminologique dans la description des catégories verbales et des divers temps, plus de créativité par exemple dans la manière d'aborder des difficultés comme celles liées au subjonctif. Certes, des grammairiens de la période 1750-1880 n'auraient pu se détacher complètement d'une description classique et, d'autant moins, proposer une terminologie très innovante. Car les bases de la grammaire scolaire étaient jetées dès le 18^e siècle et la norme va occuper une place centrale dans les grammaires du 19^e (Piron, 2009a et 2009b). Et d'ailleurs, que cela nous plaise ou non, la grammaire scolaire continue à conditionner l'enseignement du français en Angleterre au 21^e siècle.

²⁸² “It will be proper to learn to conjugate these two verbs with an affirmative and a negative interrogation, through all the tenses.” [Notre traduction].

Nous avons donc, tout au long du chapitre qui s'achève, relevé avec d'autant plus d'intérêt et de plaisir les rares occasions où un grammairien abandonne la « paille des mots » et tente de revenir au « grain des choses ».

Mentionnons par exemple l'ouvrage anonyme (1783), dans lequel on rencontre deux variations terminologiques intéressantes : les classiques « participe passé » et « passé simple » présentés, d'une part comme *the participle preterit*, d'autre part comme *the preterit definite* (là où une majorité d'auteurs utilisaient *simple past*), et cela par cohérence avec l'emploi du terme *preterit* en référence à divers temps du passé ; ou, soixante ans plus tard, le même effort chez Angoville, qui, toujours dans la sphère des temps du passé, désigne le « passé composé » par le terme *preterit indefinite*. Sans oublier Heron Wall et la clarification qu'il réalise en distinguant *simple present* et *imperfect present*.

Bien entendu, ce sont là des termes qu'il nous a fallu traduire dans les tableaux de ce chapitre : « La polysémie, l'ambiguïté, parfois, de termes tels que 'parfait', 'verbes prétérito-présents', etc., [...] montre qu'il est indispensable d'avoir recours à une sorte de métalangue, que choisira le chercheur ; cette polysémie demande que la terminologie en vigueur soit soumise à une reformulation adéquate qui réponde aux exigences de la description » (Makaev, 1969, 37).

Quant à l'absence de telle ou telle catégorie chez un auteur, elle dépend bien moins, comme nous l'avons vu, d'une quelconque émancipation par rapport à la grammaire traditionnelle que du degré d'exhaustivité auquel il s'astreint, en fonction de ses objectifs pédagogiques et des publics auxquels s'adressent ses ouvrages.

Conclusion

Dans ce chapitre, notre intention a été de mettre en lumière non seulement les divers angles sous lesquels il est possible d'aborder la sphère verbale, mais aussi et surtout de retracer la façon dont cette « partie du discours » a été enseignée à des élèves anglophones entre 1750 et 1880. Comme nous avons pu le voir dans notre analyse, l'apparente simplicité de cette catégorie verbale renferme en réalité une complexité sémantique qu'il incombe à chaque auteur de saisir, dans le but d'en transmettre une « lecture », certes non exhaustive scientifiquement, mais pédagogiquement efficace, en contournant – autant que faire se peut – l'obstacle du métalangage et de la terminologie.

La deuxième leçon que nous tirons de ce chapitre porte sur l'acte de « définir ». Nous avons en effet constaté que tous les temps et modes ne faisaient pas systématiquement l'objet d'une définition. Il faut en effet accepter que tout ne soit pas défini. Ne pas définir certains points, c'est en mettre en valeur d'autres, qui sont plus importants pour les anglophones dans leur apprentissage : par exemple, du fait des différences entre les deux langues, il est normal de trouver une focalisation plus marquée sur la notion de « verbe neutre » ou sur les formes pronominales. Nous avons également constaté l'impossibilité de morceler, sous prétexte de définition, les différentes formes verbales, même si la volonté de pédagogiser était bien présente : certaines formes « se fondent » dans d'autres, et c'est un fait à accepter si l'on tient à rester dans la réalité. Enfin, au-delà d'un recensement des définitions et d'une comparaison terminologique entre elles, notre objectif était d'observer l'éventuelle mise en forme pédagogique des temps et des modes, et nous avons constaté qu'en effet, dans les ouvrages où le « définir » est moins présent, il pourrait y avoir davantage de place à l'innovation pédagogique. Nous dirons, en somme, que définir n'aide pas toujours à apprendre, loin s'en faut.

Quant à l'innovation terminologique contextualisante dans la description, force a été de constater combien elle est réduite pendant la période qui nous occupe : très rares sont les « déviances » par rapport à la norme grammaticale dominante, et elles sont de toute façon restées sans impact. Car, si les décennies 1750-1880 ont certes été une période de renouveau en Angleterre à l'échelle globale de toute une société, nous ne pouvons au contraire que relever, au niveau très « local » des ouvrages de grammaire française et des pratiques pédagogiques, le peu d'ouverture à la créativité ainsi que la force d'inertie exercée par ce que Auroux (1994) appelle la « grammaire latine étendue ».

Enfin, au terme de ce chapitre consacré aux approches et traitements de la morphosyntaxe, il nous paraît indispensable de revenir sur la flexion verbale, véritable pierre de touche dans la bonne maîtrise de la langue. Cette « conjugaison française », sur laquelle nous nous sommes arrêtée plusieurs fois tout au long de notre travail, est en effet traitée d'une manière bien trop répétitive – et cela, quelle que soit la place et le statut qu'elle occupe en fonction de l'objectif d'un ouvrage. Et il semblerait impossible, au 21^e siècle comme aux 18^e et 19^e d'ailleurs, d'abandonner ce « formatage » et de dynamiser et faire évoluer les pratiques.

C'est là, selon nous, avec les rapports entre orthographe et prononciation, l'un des défis majeurs que doit relever l'enseignement actuel du français en tant que langue étrangère²⁸³.

²⁸³ Tout en mettant la dernière main à notre enquête diachronique, nous avons travaillé sur un problème connexe que nous affrontons d'année en année comme enseignante de FLE à l'université de Leeds : comment présenter la flexion actuelle du verbe français à des anglophones, sachant que leur culture grammaticale, ou plutôt générale, va les conditionner à percevoir cette flexion comme « la difficulté même » ? En 2017, la problématique générale de la contextualisation, telle que nous l'avions vécue jusqu'alors, avait fait l'objet d'une communication au Congrès annuel de la FIPF, à laquelle nous nous permettons de renvoyer : Gaci, K. (2018). « Ecosystèmes grammaticaux en contexte anglophone », *Actes du IV^e congrès régional de la Commission Asie-Pacifique*, p. 270-288 (cet article part du constat que bon nombre d'anglophones entrant à l'université sont des grands débutants en réflexion grammaticale, d'abord sur leur langue maternelle). Depuis, cinq années d'agir professionnel en salle et la préparation de notre thèse nous ont amenée à concevoir un dispositif consultable « heuristiquement » selon une pluralité de points de vue, dont celui de la culture générale (critères : régularité/irrégularité, désinence d'infinitif) et celui de la haute culture grammaticale (critères : oral/écrit, nombre de radicaux). Il faut croire que l'idée « est dans l'air », puisqu'en avril 2023 nous avons reçu, de la part d'un collègue de Pavie, une *French-Language Verbal Forms A4 Page*, en réponse différée à « *Écosystèmes* » grammaticaux.

CHAPITRE 11 : Autour du verbe

Dans ce dernier chapitre de notre travail, nous voudrions élargir brièvement notre analyse aux éléments en interdépendance avec le verbe sur le plan grammatical/syntaxique.

Si le verbe peut se suffire à lui-même dans une phrase, comme c'est le cas par exemple de la forme impérative intransitive (« Parle ! »), qui, dans le contexte adéquat à ce genre d'occurrence, envoie un signal fort, il faut toutefois reconnaître que, sur le plan de la syntaxe, même implicitement, le verbe est nécessairement rattaché à un sujet, éventuellement à un complément et, plus globalement, à une situation, tous éléments conférant davantage de prégnance à un énoncé.

Il y a la forme, mais également, à l'arrière-plan, le sens. Ainsi ce chapitre sera-t-il l'occasion de préciser la dimension sémantique et la manière indirecte dont elle a adopté certains contours pédagogiques. À la suite de quoi, nous nous concentrerons sur une sélection d'éléments entrant en jeu dans la syntaxe du verbe et y jouant un rôle important : sujet, négation et adverbe. Une fois ces éléments circonscrits, nous réfléchirons de nouveau à la place de l'élève dans son propre apprentissage d'autres enjeux liés aux verbes.

1. Verbe et sens : la dimension sémantique

1.1 Une approche consensuelle

Nous avons remarqué que les définitions données dans les ouvrages de grammaire anglaise mettent en évidence, de manière systématique, que le « verbe est défini en termes purement sémantiques » (Padley, 1985, 185), approche émanant des traditions grammaticales latines (*ibid.*).

Nous supposons que, du fait de son caractère « insaisissable », la sémantique exerce une sorte d'ascendant sur la morphologie. Dans la mesure où cet aspect de la langue semble moins tangible, quelles conclusions pouvons-nous tirer de nos observations des ouvrages du corpus ? Est-ce que les auteurs s'accordent, dans une certaine mesure, sur leurs approches en matière de sémantique ?

Il faut tout d'abord souligner que, dans la grande majorité des ouvrages de notre corpus, les auteurs proposent des définitions, mettent des mots sur des concepts, afin que les élèves puissent construire le sens : telle est la perspective sémantique d'un chapitre sur le verbe. La

morphologie vient alors nourrir la sémantique : « Le fait de se conjuguer n'est pas une condition suffisante pour définir un verbe » (Touratier, 1996, 5). C'est ainsi qu'il nous a semblé indispensable, dans les chapitres précédents, de prendre en considération les éléments discursifs que les auteurs mettent à disposition des élèves, afin que ceux-ci deviennent autonomes dans l'appropriation du sens, se détachant du paradigme des conjugaisons et comprenant que le sens a tout autant (voire plus) d'importance que la flexion.

Pourquoi enseigne-t-on les verbes ? Pour que les élèves puissent communiquer. C'est du moins ce qui se dégage dès le titre de certains manuels, affichant des objectifs communicatifs assez intéressants, ce qui viendrait remettre en question le poids des faits grammaticaux. La sémantique prendrait alors le dessus : « La représentation des faits de grammaire est seconde par rapport aux paramètres sémantiques et pragmatiques » (Siouffi, 2020, 37). Mais, une fois à l'intérieur du livre, nous retrouvons peu de traces indiquant que les faits de grammaire apparaîtraient comme une variable secondaire au profit de la sémantique. Bien entendu, cet aspect a évolué, au vu des nombreuses méthodes et approches qui sont apparues depuis.

Peut-on mettre sur un même plan la morphologie, la syntaxe et la sémantique ? Cette question n'est pas sans générer de nouvelles tensions entre les éléments des phrases²⁸⁴ et, indirectement, dans l'apprentissage, car c'est bien avec des « phrases que nous pensons et que nous parlons » (Grevisse, 1959, 25). On ne peut « déraciner » la sémantique de la morphologie et de la syntaxe, tant elle y est fortement ancrée. D'ailleurs, les mots du grammairien De Wailly sont très éloquents au sujet de la syntaxe : « La syntaxe est, sans contredit, ce qu'il y a de plus nécessaire, et c'est la partie sur laquelle on s'est le moins étendu [...] Sous ce nom, je comprends l'union des mots, leur accord, leur arrangement » (1772, xix-xx). Or, cette union, ce mariage des mots, a toujours déjà une dimension sémantique.

2. Les éléments satellitaires du verbe

Sujet et objet sont deux entités qui donnent davantage de puissance au verbe, surtout le sujet, qu'il soit visible ou invisible (notamment dans la forme impérative). Ce dernier est sémantiquement inséparable du verbe, le sens étant ce lieu « où se nouent les rapports effectifs du sujet et [son verbe] » (Manville et Santamaria, 1989, 178). Et c'est ce que manifeste aussi

²⁸⁴ Ici nous nous concentrons plus particulièrement sur les phrases utilisées dans les exemples servant à illustrer un temps, un mode verbal, soutenant les explications et les propos de l'auteur.

l'organisation classique des tableaux de conjugaison telle que nous l'avons retrouvée au cours des diverses observations consignées dans les précédents chapitres.

Mais, didactiquement, il y a lieu de « séparer » le sujet (et par extension l'objet) de son verbe, pour permettre ensuite aux élèves de mieux se le réapproprier : dans une bonne proportion d'ouvrages examinés ici, des sections spécifiques lui sont consacrées.

2.1 Les pronoms sujets

Qu'est-ce que le corpus nous montre à propos de la question des sujets ? Dans les tableaux de conjugaison, le « je » ouvre la porte à la déclinaison du verbe et la voie aux démarches pédagogiques qui s'ensuivent. Sa présence dans l'ouvrage est remarquée. Parmi tous les sujets/pronoms sujets, le « je » est vital et permet aux autres pronoms sujets de faire système, d'où aussi son rôle pivot dans l'apprentissage de la langue : c'est le « carré magique » de l'échiquier communicatif, grammatical et pédagogique.

Sur le plan didactique, la manière dont le pronom sujet apparaît ne présente aucune originalité. Dans la plupart des ouvrages, nous retrouvons une organisation assez classique sous forme de tableaux, ce pronom et les autres y étant la plupart du temps mentionnés aux côtés de leurs équivalents anglais. Chez d'autres auteurs, cette démarche ne semble pas nécessaire : ils se contentent de fournir uniquement la conjugaison du verbe avec ou sans le pronom sujet, le « je » ne faisant parfois que « donner le la » aux autres pronoms sujets²⁸⁵ (dans certains ouvrages, on ne trouve aucune conjugaison²⁸⁶). Des facteurs typographiques peuvent aussi avoir joué : dans un ouvrage comme celui de Palsgrave, « le fait d'avoir omis les équivalents français aurait été dû au manque d'espace. Il se peut, par exemple, qu'il n'y ait pas eu suffisamment d'espace sur la ligne parce l'entrée était trop longue²⁸⁷ » (Stein, 1997, 54).

Y a-t-il des définitions proposées par les auteurs ? Le sujet étant une entité grammaticale évidente en français, les auteurs ne la définissent pas systématiquement. À titre d'exemple, selon une grammaire contemporaine, le sujet, toujours rattaché à la phrase, « est

²⁸⁵ Voir Annexe 43 pour un extrait de l'ouvrage de Bertinchamp.

²⁸⁶ C'est le cas de l'ouvrage de Lewis Catty, destiné aux cadets de l'Académie Royale Militaire. L'apprentissage s'y fait à partir de remarques. On n'y voit aucun tableau et les différents pronoms sujets sont absents, ce qui laisse supposer que le public ciblé disposait sans doute d'une bonne connaissance préalable de la langue française. Voir Annexe 42.

²⁸⁷ "In some cases, the omission of the French equivalent may have been caused by a lack of space. For example, there may have been no space left in the line because the headword was too long." [Notre traduction].

l'élément qui donne ses marques de personne et de nombre au verbe : c'est avec le sujet que le verbe s'accorde » (Fairon et Simon, 2018, 347).

Qu'en est-il dans notre corpus ? Dans la traduction de l'ouvrage de Restaut, on trouve une liste énumérant les différents pronoms sujets, et l'auteur apporte par la même occasion, lorsque cela est nécessaire, quelques précisions sur les genres. Cependant, d'autres auteurs, plutôt que d'énumérer les sujets, se limitent à définir la notion même de pronom sujet, lorsque cela est possible dans la méthode employée. Nous proposons ci-dessous un recensement de quelques définitions.

Les sujets ont un poids considérable dans l'apprentissage du verbe. Par exemple, dans la traduction de l'ouvrage de Restaut (p. 42), une manipulation syntaxique intéressante, toujours selon la méthode question/réponse, permet de résoudre un problème pédagogique, celui de la reconnaissance d'un verbe : « Q. N'y a-t-il pas une méthode facile pour avoir la certitude qu'un mot est un verbe ? » L'auteur répond : « Un mot est un verbe lorsque l'on peut lui antéposer les pronoms personnels je, tu, il²⁸⁸. » L'ouvrage anonyme indique à son tour que « le verbe doit s'accorder avec son nominatif en nombre et en personne²⁸⁹ ». Dans le volume 2 de l'ouvrage d'Angoville, le chapitre sur le verbe s'ouvre ainsi : « Chaque verbe, utilisé à un mode personnel, doit avoir un sujet²⁹⁰ » (p. 197).

Si nous prenons de nouveau l'ouvrage d'Angoville (volume 1), nous n'y trouvons pas d'approche originale ou différente de la majorité des ouvrages, mais certaines remarques sur l'emploi des pronoms sujets ont retenu notre attention : par exemple, l'utilisation du *Nous* de majesté, l'emploi de *nous* lorsque l'on parle à soi-même, ainsi qu'un emploi très formel de la troisième personne du singulier²⁹¹.

En revanche, dans l'ouvrage de Marin de La Voye (1868), un ouvrage qui contient des illustrations, nous ne trouvons pas de précision à propos de la notion de sujet en tant que telle dans le chapitre sur les verbes, mais une remarque sur la traduction de *they* : l'auteur prend la peine de préciser que « lorsque l'on parle de personnes ou de choses qui appartiennent au genre féminin, il faut utiliser *elles* pour *they*²⁹² ». Nous n'excluons pas la possibilité de retrouver ce

²⁸⁸ “Is not there an easy way of knowing for certain whether a word be a Verb? A. Yes; when you can put the pronouns personal, *je*, I, *tu*, thou; *il*, he, before a word, this word is a verb.” [Notre traduction].

²⁸⁹ “The Verb must agree with its Nominative case in number and person.” [Notre traduction].

²⁹⁰ “Every verb, used in a personal mood, must have a subject.” [Notre traduction].

²⁹¹ Voir Annexe 41.

²⁹² “When you are speaking about persons or things belonging to the feminine gender, it must be *elles* for *they*.” [Notre traduction].

genre de remarque (au sujet du pronom épïcène *they*) dans une multitude d'ouvrages non inclus dans notre corpus.

Enfin, cela nous a amenée à nous demander quel était le degré de contextualisation ou d'adaptation pédagogique pour cette partie du discours. Est-il nécessaire de contextualiser ou d'adapter cette fonction grammaticale qui se suffit à elle-même ? Dans la mesure où le sujet est une notion existentiellement centrale, l'élève se voit dans le sujet « je » et, pour les autres sujets, il peut établir divers rapprochements avec son entourage et les situations de la vie quotidienne, ce qui laisse peu d'espace à l'ambiguïté et place ainsi cette fonction grammaticale en tête du verbe, car, pour qu'une action se réalise, il faut son sujet.

En tout dernier lieu, relevons que le « sujet » ne se trouve pas seulement dans l'ouvrage mais aussi à l'extérieur de ce dernier : c'est celui qui produit l'ouvrage et celui à qui cet ouvrage est destiné. Il nous a semblé pertinent de noter une présence très marquée de certains auteurs qui utilisent le « je » dans leurs explications. Cela met en relief une pédagogie très saillante au sein de l'ouvrage, donnant une autorité certaine à l'auteur. Ainsi, cette « voie » pédagogique qu'est l'ouvrage s'accompagne systématiquement de la « voix » de l'auteur, soit de manière visible, comme nous pouvons le voir dans l'exemple cité ci-dessus, soit de manière moins évidente. En effet, les marques ne nous sont pas toujours visibles, mais il y a cette idée de l'auteur/professeur qui parle et, dans cette perspective, c'est une autre dynamique de la prise de parole qui se dessine, une dynamique figée dans l'écrit, comme c'est notamment le cas des méthodes qui proposent leurs réflexions sous forme de dialogue. Toutefois, cette tendance est peu fréquente et semble s'estomper pour laisser place à une grammaire un peu plus aseptisée.

2.2 La négation

Ce point ne fait pas l'objet d'une attention spécifique dans notre corpus, un peu comme s'il était ancré dans l'inconscient des élèves. Et pour cause : « La négation n'est pas uniquement une affaire de syntaxe : elle est aussi sémantique, logique, pragmatique. Elle oblige à tenir compte des liens interphrastiques dans le discours [...]. [Ce sujet] exige une vision globale de la linguistique » (Muller, 1991, 1). Cette globalité n'est pas systématiquement didactisable, et cela expliquerait pourquoi « certaines grammaires ne consacrent aucun chapitre particulier à la négation²⁹³ ».

²⁹³ *Ibid*, 15.

En ce qui concerne ce point, l'ouvrage anonyme précise que le « *ne* est utilisé sans le *pas* ou *point* avec *jamais*, *guère*, *plus*, *nul*, *aucun*, *rien*, *personne*, *ni*, *nullement*²⁹⁴ », et il s'ensuit toute une série de règles évoquant les différentes situations dans lesquelles utiliser la négation²⁹⁵. La définition de R. Labutte suit la même logique que l'ouvrage anonyme, mais l'auteur inclut davantage d'observations en insistant sur le fait que « *ne* avec *pas*, *plus*, *point*, ou tous mots ayant un sens négatif, sont nécessaires en français pour constituer une proposition négative²⁹⁶ ». L'auteur poursuit par une liste (assez similaire à celle relative à la question de la voix passive en annexe 33) plutôt copieuse : la manière dont les éléments sont évoqués et dont ils se suivent laisse peu de place à la réflexion et à la mise en pratique autour de ce satellite du verbe²⁹⁷.

2.2.1 Parle-t-on du « *ne* » explétif ?

Nous souhaitons préciser que « l'étiquette [*explétif*] vise à caractériser un emploi de *ne* qui ne correspond pas à son usage comme négation » (Muller, 1978, 76). Nous avons décidé d'aborder brièvement cette question, car « le problème qui se pose pour le '*ne*' explétif est celui de son rapport au '*ne*' négatif, qui était la forme ordinaire de la négation en ancien français et qui s'est peu à peu restreint à des contextes circonscrits qui sont encore les siens en français moderne ». Cela n'est pas sans poser des difficultés à des élèves qui peuvent se retrouver « face à la situation d'un marqueur *ne* qui peut avoir deux interprétations contradictoires » (Fournier, 2004, 49).

Comment est-ce que ce point est abordé dans le corpus ? Sans dire qu'il s'agit du « *ne* » explétif, l'ouvrage anonyme (p. 44-46) fait remarquer à ses lecteurs que « [les conjonctions] à moins que, de crainte que, de peur que et que lorsqu'il remplace jusqu'à ce que, prennent un *ne* avant le temps subjonctif : comme dans à moins que vous ne le préveniez, unless you prevent him, or it ». Et de poursuivre plus loin : « Les verbes exprimant la peur, le doute ou l'appréhension sont suivis d'un *ne* mais qui est placé avant le temps subjonctif²⁹⁸. » Compte

²⁹⁴ “Ne is used without pas or point with jamais, guère, plus, nul, aucun, rien, personne, ni, nullement.” [Notre traduction].

²⁹⁵ Voir Annexe 36.

²⁹⁶ “Ne with pas, plus, point, or words that have a negative meaning, are necessary in French to make a negative proposition.” [Notre traduction].

²⁹⁷ Voir Annexe 33.

²⁹⁸ “But it must be observed that, à moins que, de crainte que, de peur que, and que where it stands for jusqu'à ce que, take ne before the Subjunctive tense: as à moins que vous ne le préveniez, unless you prevent him, or it [...] [verbs] expressing fear, doubt or apprehension take ne after them, which is placed before the Subjunctive tense.” [Notre traduction].

tenu du fait que « le *ne* explétif accompagne souvent, mais pas toujours, le subjonctif » (Ritz, 1993, 75), nous voyons que, si l’auteur n’a pas oublié cette information, il a en même temps choisi d’omettre le terme *explétif* ou d’en proposer une traduction ou un équivalent.

2.3 Les adverbes ?

La catégorie des adverbes fait l’objet d’un traitement ciblé dans presque tous les ouvrages de grammaire, certains auteurs y accordant plus ou moins de place en fonction de leurs objectifs. Ce qui nous intéresse ici est de voir s’il est fait mention de ces éléments dans les chapitres consacrés au verbe, puisque, comme leur nom l’indique, ces éléments sont liés *de facto* au verbe.

Notre but n’est pas d’entrer dans la complexité de la notion d’adverbe, mais de reprendre quelques données fournies par les auteurs, et pour lesquelles nous proposerons une analyse très succincte. Soulignons d’emblée l’importante dimension sémantique de cette catégorie : « Les grammaires donnent habituellement des adverbes un classement fondé sur le sens, et distinguent des adverbes de lieu, de temps, de manière, d’intensité, de quantité, d’affirmation, de négation, certains de ces groupes pouvant à leur tour connaître de nouveaux cloisonnements d’ordre sémantique » (Pinchon, 1969, 74). La question que nous nous posons est donc la suivante : de quelle manière les adverbes sont-ils intégrés dans la démarche de l’auteur ? Nous nous appuyerons sur quelques exemples du corpus.

Dans la traduction de l’ouvrage de Restaut (p. 93), l’adverbe est défini comme « un mot indéclinable qui est généralement joint au verbe pour en exprimer une circonstance²⁹⁹ ». Selon l’ouvrage anonyme (p. 67), « l’adverbe est généralement placé après le verbe, ou entre le verbe auxiliaire et le participe à un temps composé³⁰⁰ », l’auteur proposant ensuite une liste, organisée par ordre alphabétique, s’étalant sur plusieurs pages³⁰¹. Parmi les exemples utilisés, nous relevons notamment : « Il agit *chrétiennement*. » Nous avons commenté au chapitre 9 cette infiltration du religieux dans l’apprentissage. On ne note par ailleurs aucune traduction proposée dans la langue première des élèves pour les exemples, dans ce chapitre de l’ouvrage

²⁹⁹ “It is an undecidable word which is generally joined to the verb in order to express some circumstance of it.” [Notre traduction].

³⁰⁰ “The adverb is generally placed after the Verb, or between the Auxiliary Verb and the participle in the compound tense.” [Notre traduction].

³⁰¹ Voir un extrait de cette liste en Annexe 36.

en question. Il se peut que ce soit une stratégie de l'auteur ou que cela dépende des contraintes éditoriales.

Labutte aborde l'adverbe dans le dernier chapitre de son ouvrage (chapitre 8, règle 8, p. 106), et fait remarquer : « Aucun adverbe n'est placé entre le nominatif et le verbe en français ; nous ne pourrions pas dire, *We always beat the enemy*, mais, Nous battons *toujours* l'ennemi³⁰². » Comme pour les autres chapitres de cet ouvrage, l'absence d'exercice peut constituer une difficulté dans l'assimilation et la compréhension de ce point grammatical.

Quant à Drury, il formule sa définition de l'adverbe en ces termes : « Les adverbes racontent sournoisement la manière dont les choses sont faites³⁰³ ». Il y a une personnification intéressante dans cette définition.

Enfin, toujours dans son approche par question/réponse, Pinnock (p. 69) pose la question suivante : « Que sont les adverbes ? », et la réponse donnée est : « Les adverbes sont des mots joints à des verbes, adjectifs et parfois à d'autres adverbes pour exprimer une qualité ou circonstance qui leur appartient ; comme il vit sagement, *he lives wisely* ; Je vous aime tendrement, *I love you tenderly*³⁰⁴. »

Cette section peut également constituer une nouvelle ouverture dans l'analyse des contextualisations ou des adaptations du français langue étrangère.

3 La « place » de l'élève

Dans cette section, nous souhaitons évoquer de nouveau le rapport de l'élève à l'ouvrage qui le guide dans son parcours de découverte du français, l'aide à devenir autonome et à opérer les choix qui lui semblent importants dans son apprentissage.

Une stratégie intéressante que nous retrouvons dans la majorité des ouvrages, c'est de faire travailler l'élève principalement à partir de phrases. Il s'agit, comme Laveaux le précise dans son *Dictionnaire raisonné des difficultés grammaticales et littéraires de la langue française*, « de faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils ont fait [ou appris] en composant des

³⁰² “No adverb is placed between the nominative and the verb.” [Notre traduction].

³⁰³ “How things are done sly adverbs tell.” [Notre traduction]. La traduction de ce terme est assez intéressante : en anglais *sly* signifie quelqu'un ou quelque chose de rusé, narquois, ou quelque chose qui est fait en cachette, de sournois.

³⁰⁴ “What are adverbs? Adverbs are words joined to verbs, adjectives, and sometimes to other adverbs, to express some quality or circumstance belonging to them; as il vit sagement, he lives wisely; Je vous aime tendrement, I love you tenderly.” [Notre traduction].

phrases, de leur apprendre à distinguer dans leur propre opération les règles qu'ils ont suivies sans le savoir, et de leur indiquer les noms de tous les signes qu'ils ont employés pour exprimer leurs pensées. C'est ainsi qu'on ira du connu à l'inconnu » (1847, p. 327). Aller du connu à l'inconnu semble poser les bases d'une créativité propre à chaque élève : l'idée serait de les encourager à s'investir davantage dans leur apprentissage.

Nous n'entrerons pas ici dans la question d'une définition précise de la créativité :

Pour les uns, la créativité implique le processus et le produit, l'originalité, la nouveauté ; pour d'autres, la créativité est un processus qui résulte d'un travail nouveau, jugé satisfaisant et utile à une certaine époque et par un groupe donné. Le *Dictionnaire Larousse de la psychologie* nous apprend que la créativité est une disposition à créer qui existe à l'état potentiel chez tout individu et à tout âge... Le registre change avec chacune de ces perspectives, si bien que la liste des définitions empiriques possibles de la créativité pourrait être considérablement allongée. (Leboutet, 1970, 579)

Avant même la créativité, il faut que l'élève développe sa confiance en ses propres capacités, et, en ce sens, l'exposer à de nombreuses structures est très bénéfique dans l'apprentissage. Or, la syntaxe est une dimension qui permet de faire appel à la créativité. Et pour cause :

[La syntaxe] nous confronte à l'un des aspects les plus importants du langage humain : sa productivité. Nous ne sommes presque jamais appelés à créer de nouveaux mots, et la plupart des phrases que nous entendons ne contient pas de nouveaux mots à comprendre ; mais nous sommes continuellement appelés à créer et à comprendre de nouvelles phrases. Le fait est souvent une surprise. D'une certaine manière, intuitivement, le stock de phrases ne nous paraît pas être aussi important³⁰⁵. (Slobin, 1971, 3)

Une dernière question que l'on pourrait se poser, et qui pourrait ouvrir d'autres pistes de réflexion, est de savoir quelle place il aurait pu y avoir, à cette époque, pour l'erreur dans l'apprentissage du verbe.

4 Au-delà de l'aspect grammatical et pédagogique : critiquer la société ou en imaginer une nouvelle ?

Comme ce titre le suggère, on retrouve de nouveau une autre force du verbe, cet élément pivot sans lequel la grammaire n'aurait pas la même dynamique, une dynamique qui va au-delà de l'ouvrage : le résonance des mots dépasse les pages d'un manuel. Dans son essence, en tant qu'entité lexicale et sémantique, tout comme nous l'avons évoqué plus haut pour le « je », à

³⁰⁵ The syntax “brings us face to face with one of the most important aspects of human language: its productivity. We are almost never called upon to create new words, and most of the sentences we hear do not contain new words to be understood; but we are continually being called upon to create and understand new sentences. The fact often comes as a surprise. Somehow it seems intuitively that the stock of sentences could not be so large.” [Notre traduction].

son tour le verbe ouvre une « voie » et donne une « voix » à la société. Car le verbe dessine, il donne forme aux actes les plus simples rattachant l'Homme à la société, au fonctionnement et à l'évolution sociale, ainsi qu'au quotidien. Le verbe incarne donc une fonction bien plus importante qu'une simple entité à conjuguer (pour reprendre le concept de Touratier).

L'ouvrage semble alors être un espace propice à l'élaboration d'une société parallèle, une société « idéale », comme dans *Utopia* de Thomas More, qui « décrit une société parfaitement organisée, dont le fonctionnement régulier contraste avec les errements de la société réelle³⁰⁶ ». La richesse sémantique, chronologique et modale du verbe pourrait contribuer à l'architecture d'une utopie qui cohabiterait avec une société dont les conditions de vie sont particulièrement rudes pour une grande partie de ses citoyens. Est-ce qu'un ensemble d'exemples dans un ouvrage pourrait offrir cette perspective ? Le verbe étant source de créativité, serait-il possible de projeter une société à partir d'exemples verbaux ? Certes, dans l'acte d'écriture, l'auteur pourrait apporter avec lui une certaine vision de la société, qui n'est pas nécessairement le reflet de la réalité. Mais nous avons perçu, dans les ouvrages, une sorte d'impénétrabilité, comme si la société était écartée de l'ouvrage : si elle pénétrait les ouvrages, elle serait « vue » à travers les exemples.

Au chapitre 7, nous avons évoqué la notion de pièce de théâtre, notion qui prend davantage de sens lorsqu'on aborde la question de la société non plus à l'extérieur mais à l'intérieur d'un manuel. Les exemples en sont une bonne illustration, mais ils sont courts et parfois superficiels. Toutefois, à défaut de refléter une société idéale, ils prescrivent aux élèves un comportement moral.

En effet, certains exemples encouragent les élèves à prendre soin des autres. C'est notamment le cas d'un exercice de l'ouvrage de Bertinchamp³⁰⁷, le thème 32, dans lequel nous trouvons des phrases à traduire telles que « J'ai soulagé les pauvres », « Nous avons consolé les malheureux », « Soulageons les pauvres », « Ils eurent soulagé les pauvres ». L'utilisation des différentes formes verbales, des différents temps, dans cet exercice, projette aux élèves, tel un miroir, différents éléments sociaux tendant (ou non) vers une sorte d'idéal social. Le texte et l'image peuvent coexister sur un même plan pour créer des représentations et une sorte de « refuge », d'espace, où il est possible de proposer un fonctionnement différent de la société dans laquelle vivent les élèves.

³⁰⁶ [UTOPIE \(arts et architecture\) - Encyclopædia Universalis](#) [consulté le 18.07.22]

³⁰⁷ Voir Annexe 43.

L'ouvrage de Marin de la Voye (p. 65) illustre cela de façon pertinente³⁰⁸, notamment pour expliquer l'accord du participe passé : une image accompagnée de quatre phrases permettant d'englober les différentes formes d'accord avec le verbe *être*. Mais cette utilisation d'image peut aussi occulter certaines difficultés, et on déplore, dans ce cas, l'absence d'exemple de verbes pronominaux.

Dans des exemples empruntés à d'autres contextes, on pourrait effectivement se servir du verbe pour formuler des critiques à l'égard d'une société et de son fonctionnement, d'autant plus que, dans ce sens, le verbe constitue une sorte de paravent derrière lequel il est en quelque sorte possible de se cacher, sans faire part de ses réelles émotions (ou intentions). Mais les exemples utilisés pour illustrer un mode ou un temps sont trop courts pour que nous puissions parler de critique.

Un auteur peut masquer ses véritables intentions, mais jusqu'à un certain point seulement, et, dans cette perspective, la réalité reprend le dessus. « Les êtres humains trahissent souvent leurs émotions par divers signes extérieurs : rire, sourire, larmes, pâleur, rougeur, bâillements, grimaces, altérations de la voix, mimiques diverses, etc. » (Ruwet, 1994, 51). Ainsi, au cœur d'un livre, l'être humain peut certes utiliser et manipuler le verbe pour transmettre certaines idées, mais la force des émotions prendra systématiquement le dessus. Par exemple, à travers l'un des thèmes proposés comme exercice, Bertinchamp guide les élèves dans leur apprentissage à partir d'exemples tirés du monde politique³⁰⁹. Toujours dans le thème 32, nous avons relevé la phrase suivante : « Les Irlandais agiteront-ils le rappel de l'union ? Non, ils apaiseront les mécontents de leur pays. »

Quelle que soit l'émotion, elle y est associée à la voix. D'ailleurs, nous avons évoqué plus haut cette question de la voix dans l'ouvrage. Au sens étymologique, le verbe renvoie à la voix, à la parole, et en ce sens il dégage une énergie, une force, une vibration qui n'est pas sans impact sur l'élève. Et pour cause :

La voix est une production vibratoire de l'homme. Le corps humain organique et matériel fabrique de la vibration qui, par conséquent, n'est plus une notion matérielle proprement dite. Il s'agit là d'un véritable changement de niveau. La production de la voix est un travail de la matière, la voix en elle-même est une entité vibratoire. Au regard de la notion de forme, la voix exprime donc intrinsèquement la possibilité de s'affranchir du corps humain, même si elle en garde de nombreuses traces. La voix est probablement la seule vibration que le corps soit capable d'émettre avec une intention choisie. (Roch, 2013, 49)

³⁰⁸ Voir Annexe 31.

³⁰⁹ Voir Annexe 43 pour deux extraits de ces exercices.

Il y aura toujours une voix dissimulée dans les pages de l'ouvrage. Et l'apprentissage du verbe passe aussi, comme nous l'avons vu avec les tableaux, par la répétition, que nous imaginons à voix haute, pour retenir les conjugaisons.

Conclusion

Dans ce chapitre faisant suite à notre analyse de la morphosyntaxe du verbe, nous avons abordé quelques éléments grammaticaux satellites et mené une courte réflexion sur d'autres fonctions que le verbe peut incarner en dehors de sa dimension grammaticale : les dimensions de la sémantique, du sujet, de la négation et des adverbes, qui forment un carré solide autour du verbe. Il était nécessaire d'aborder ces quelques éléments afin d'ouvrir nos nouvelles perspectives de recherche.

Comme nous l'avons remarqué pour les éléments discutés dans le chapitre précédent, il semblerait que la stabilité soit le mot d'ordre : une faible prise de risque pédagogique, mais qui permet cependant à l'élève de construire son savoir sans se détacher de la description grammaticale de référence, en ayant comme appui les exemples qui ouvrent de nouvelles portes vers la créativité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Une grammaire constitue tout un ensemble pétri de tensions, de contradictions, et porte le poids de son histoire. Elle incarne à la fois la rupture et la continuité. Ainsi s'explique notre choix d'une approche historique : « Parce qu'on ne comprend pas » (Colombat, 2005, 315). En effet, « il y a des questions difficiles, confuses, soit parce que les instruments que l'on utilise ne sont pas clairs [...] soit parce qu'on hérite de cadres dont on a de la peine à se défaire. Autrement dit, avant d'avoir des connaissances théoriques, on est conditionné par des présupposés ou imprégné par des préjugés. Mais c'est valable pour toutes les époques » (*ibid.*). Sans travail de déconditionnement, nous n'aurons jamais de résultat intellectuellement satisfaisant, car « les questions fondamentales de la grammaire traditionnelle restent toujours sans réponse » (Gross, 1975, 48).

L'objectif de cette thèse était de faire le point sur la manière dont le verbe a été enseigné dans quelques grammaires du français publiées en Angleterre entre 1750 et 1880, démarche diachronique en continuité avec la réflexion développée dans notre mémoire de Master 2 en didactique, sous la direction de Corinne Weber. Ce mémoire, soutenu en 2016, était consacré à une analyse de quelques ouvrages de grammaire française pour anglophones, où nous avons relevé d'intéressantes traces de contextualisation.

Quatorze ans d'expérience comme enseignante de FLE en contexte universitaire britannique n'ont fait que confirmer des difficultés persistantes, au niveau de l'enseignement et apprentissage de la flexion verbale, de l'emploi des temps et des modes. Un apprentissage qui, il nous faut l'admettre, a été institutionnellement conditionné par les descriptions grammaticales de référence héritées de la grammaire scolaire du 19^e siècle. Ainsi s'est imposée une double intention. D'une part, comprendre si le verbe a toujours été enseigné de cette manière ; en somme, est-ce que l'enseignement du verbe a toujours été aussi « linéaire » ? D'autre part, et cela est apparu au cours de ce travail, nous nous demandions si, en fin de compte, la notion de contextualisation grammaticale, telle que nous l'avions comprise en 2016, pouvait s'appliquer dans les bornes chronologiques du présent travail, notre approche faisant écho aux études menées par Valdés Melguizo (2016) et Suso López (2016) pour le contexte hispanophone.

À cette fin, et tout en équilibrant les enjeux sociétaux liés à l'époque choisie et notre point de vue contemporain, nous avons formulé en introduction la question suivante : **comment les grammaires du français publiées entre 1750 et 1880 en Angleterre se sont-elles diversifiées pour rendre le verbe français enseignable à des élèves dont la langue première est l'anglais ?** Cela sous-entendait aussi, dès le départ, une applicabilité possible, pour le contexte et la période choisis, du concept de contextualisation grammaticale.

Afin d'y répondre, nous avons organisé notre propos en trois parties, pour un total de onze chapitres.

Nous avons ouvert la première partie de ce travail en proposant une réflexion autour des notions de contexte, de grammaire et de manuélistique. Nous avons vu dans ces trois notions une complémentarité mettant en valeur un réseau de connaissances sur le verbe, établi bien des siècles auparavant. De ces trois notions, nous sommes passée à la question méthodologique, moment (auto)biographique de notre travail, et nous avons retracé le parcours de recherche et d'établissement du corpus : la disponibilité et la visibilité ont été les deux principaux critères qui nous ont orientée dans nos choix.

Dans la deuxième partie, nous avons fourni quelques éléments historiques concernant la société anglaise. Nous avons constaté que les bouleversements sociaux de grande envergure, au premier rang desquels la Révolution Industrielle, n'étaient pas sans affecter les microcontextes, et plus spécifiquement la sphère éducative. Cette deuxième partie a aussi été l'occasion de rassembler quelques données sur le profil des auteurs (enseignants pour un grand nombre d'entre eux) et des élèves : profils homogènes, surtout celui des élèves, et c'est cette homogénéité que l'on retrouve dans le corpus. Enfin, nous avons montré que la démarche bilingue était la plus employée dans les ouvrages, avec une présence plus ou moins évidente du latin, ce qui rappelle au passage l'accès encore sélectif à l'éducation.

La troisième et dernière partie de ce travail est une discussion des définitions et de la vision des principales caractéristiques morphosyntaxiques du verbe. Dans les chapitres 8 et 9, nous proposons une vue d'ensemble des définitions, à l'intérieur de notre chronologie et sans nous interdire des incursions en amont et en aval, après quoi nous observons la trajectoire globalement similaire adoptée par les auteurs. Le chapitre 10, part centrale de ce travail, est une discussion détaillée des données que notre corpus apporte sur le verbe, surtout sur ses traits morphologiques et syntaxiques. Nous remarquons de nouveau une homogénéité dans le traitement des temps, des modes et des diverses catégories grammaticales. Ce constat se

confirme également dans le onzième et dernier chapitre, consacré à quelques satellites du verbe et à son éventuel rôle « extra-grammatical ».

L'analyse des données du corpus et la confrontation d'autres ensembles de données de part et d'autre de la chronologie nous permettent d'apporter des éléments de réponse à la question formulée en introduction.

Dans la grande majorité des ouvrages analysés, le contenu relatif au verbe a très peu évolué. Les auteurs traitent du verbe de la même manière, utilisent une terminologie qui ne présente aucun écart significatif avec la description grammaticale de référence pour la même époque, et la diversité ne se rencontre que dans la quantité d'informations grammaticales, variant d'un ouvrage à l'autre selon la catégorie d'âge du public cible.

Quant au discours grammatical profond, il trahit la nécessité de disposer au préalable de bonnes connaissances grammaticales en latin, d'avoir reçu une instruction qui permette d'entrer dans la connaissance et la maîtrise du verbe français, c'est-à-dire une instruction uniquement accessible à une élite, ce qui explique l'absence de véritable diversité.

Enfin, ce travail, dès le départ quête permanente d'une définition, remarque ou approche sortant de l'ordinaire pour l'époque, a abouti à un constat ambivalent. D'ailleurs, les propos Valdés Melguizo (2016) s'accordent avec nos observations, en ce que nous retrouvons, en contexte anglais, « un immobilisme apparent quant aux descriptions sur la conjugaison dans les grammaires que nous avons analysées, [mais] il existe des mouvements en profondeur qui mettent en cause le système hérité des grammaires latines » (2016, 117). De plus, dans ce vaste ensemble, le type de grammaire (de référence, pédagogique) n'a pas vraiment d'importance, « étant donné que [tous les ouvrages] participent à l'échafaudage de [la] configuration [du verbe] » (Suso López, 2016, 124).

La période 1750-1880 a beau avoir été une période d'intense innovation technologique et scientifique en Angleterre, le microcontexte éducatif n'est donc pas vraiment arrivé à suivre un tel rythme. Cette période 1750-1880 a en effet été peu encline à l'innovation dans le discours grammatical, en dépit d'une activité pédagogique (notamment avec le nombre d'ouvrages) croissante. Ainsi, nous confirmons et infirmons notre hypothèse de départ.

Nous la confirmons en ce sens que le verbe offre de nombreuses possibilités d'innover, à une échelle individuelle, sur le plan pédagogique : nous avons vu, par exemple, que l'emploi d'illustrations dans une grammaire pouvait faire une grande différence et qu'il était possible de

se détacher, quoique brièvement, des présentations morphologiques sous forme de tableaux, qui tendent à occuper beaucoup d'espace dans un ouvrage et incarnent une rigidité, voire une impossibilité de sortir d'un tel cadre. Pour l'époque, tout cela était effectivement innovant.

De ce fait, il a existé un espace, aux sens propre et figuré, pour innover, et c'est là que nous infirmons notre hypothèse : les auteurs, en majorité francophones, se sont pour la plupart enfermés dans une sorte d'uniformité, de timidité pédagogique, en reproduisant ce qui se disait dans les grammaires en France, pour en plaquer le contenu dans des ouvrages rédigés en anglais, alors que cette langue première des élèves, dans ses différences, permettait – et permet toujours – d'établir des contrastes pédagogiquement très stimulants entre les deux systèmes verbaux.

De notre point de vue de d'apprentie didacticienne, l'étude de cette archéologie et architecture de la didactique du verbe a surtout été l'occasion d'exposer et de discuter, dans une perspective diachronique, une problématique pédagogique liée à l'enseignement du français. Certes, notre corpus, que nous aurions voulu faire parler davantage, pourrait être complété par d'autres ressources existantes. Si la matière étudiée ici constitue bien un ensemble, elle n'a cependant pas toute été exploitée, ce que nous expliquons surtout par la nature même de l'établissement d'un corpus. En effet, « constituer un corpus reconnu en tant que tel revient aussi à soustraire ou à ôter des textes. Un corpus est donc toujours un ensemble jugé représentatif d'un tout, sans pour autant correspondre *stricto sensu* à ce tout » (Comby et Mosset, 2016, §9).

Nous avons tenté d'établir un point de vue unique sur la vérité grammaticale (que nous prenons au sens étymologique, *veritas* : la réalité), quête de vérité qui permet d'ouvrir d'autres perspectives :

La vérité n'est qu'une tendance sur laquelle [plusieurs] vues différentes sont possibles [, elle] ne peut fournir son maximum, en quantité et en qualité, que si elle matérialise ces [nombreuses] possibilités en réalités mouvantes, dont chacune se jette en avant et accapare la place, tandis que l'autre la guette sans cesse pour savoir si son tour est venu. (Bergson, 1968, 95)

Une telle « mouvance » vient rendre compte, nous semble-t-il, de l'immense attention réservée à l'objet-grammaire, et qui s'est, pour la plupart, matérialisée en de si nombreuses publications. La grammaire serait-elle une de ces questions pérennes dont le « mérite est d'être insoluble [...] seules les questions insolubles [valant] la peine d'être posées et reposées inlassablement » (Ronfard, 1985, 227) ? Quoi qu'il en soit, les perspectives que l'histoire de la didactique du

FLE a à offrir sont nombreuses, et les questions grammaticales encore trop peu exploitées dans ce domaine.

L'achèvement de ce travail de recherche marque ainsi un double point de départ : d'un côté, vers une investigation historique plus approfondie sur les classes grammaticales et le chemin qu'elles ont parcouru dans les ouvrages publiés en Angleterre ; de l'autre, vers une critique de la pédagogie traditionnelle en matière de flexion verbale, occasion non exclusive de « repenser les savoirs mêmes, leur consistance et leurs finalités » (Chiss, 2014, 87).

Références bibliographiques

Bibliographie générale

Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruxelles: Mardaga.

Alston, R.C. (1974). *A bibliography of the English language from the invention of printing to the year 1800. A corrected reprint of volume I – X*. Ilkley: Janus Press.

Angermuller, J., & Glady, M. (2017). « La sociologie du langage. Perspectives d'un champ émergent ». *Langage et société*, 160-161, p. 163-178.

Apollonius Dyscole. (1997). *De la construction (syntaxe), volume 1. Introduction, texte et traduction par Jean Lallot, J. Lallot (éd.)*. Paris : Vrin.

Arnavielle, T. & Siouffi, G. (2012). « Écrire une grammaire du français aujourd'hui ». *Langue française*, 176, 3-10.

Arrivé, M., & Chevalier, J.-C. (1967). *Linguistique française : théories grammaticales*. Paris : Didier.

Arrivé, M., & Chevalier, J.-C. (1970). *La Grammaire. Lectures*. Paris : Klincksieck.

Ashton, T. S. (1948). *The Industrial Revolution, 1760-1830*. London: Oxford University Press.

Aubin-Auger, I. et al. (2008). « Introduction à la recherche qualitative ». *Revue française de médecine générale*, 84, p. 142-145.

Auger, N. (2001). « Concevoir l'analyse des manuels de français langue étrangère : les désignants identitaires, une alternative pour cerner la compétence culturelle ». Dans C. Maeder et al. (éds.), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 198-203.

Auger, N. (2007). « L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question ». *Diversité*, 151, p. 121-126.

Auroux, S. (1992). « Le processus de grammatisation et ses enjeux ». Dans S. Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, 2. Liège : Mardaga, p. 11-64.

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

Auroux, S., & Mazière, F. (2006). « Introduction : Hyperlangues, modèles de grammatisation, réduction et autonomisation des langues ». *Histoire Épistémologie Langage*, 28-2, p. 7-17.

Auzéau, F., & Abiad, L. (2018). « Le corpus : un outil inductif pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire ». *Synergies France*, 12, p. 175-187.

Baddeley, S. (1997). « L'orthographe de la première moitié du XVI^e siècle : variation et changement ». *L'information grammaticale*, 74, p. 24-31.

Balandier, G., Steinmetz, G., & Sapiro, G. (2010). « Tout parcours scientifique comporte des moments autobiographiques ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 185-5, p. 44-61.

Bandelier, A. (1994). « Les métamorphoses d'un maître de français à Londres à la fin du XVIII^e siècle ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 14, p. 17-24.

Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

Baratin, M. (1989). « La maturation des analyses grammaticales et dialectiques » (section 4). Dans S. Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques. Tome 1 : La Naissance des métalangages en Orient et en Occident*. Liège : Mardaga, p. 207-227.

Barbier, F. (2012). « Gutenberg et l'invention de l'imprimerie » (2^e partie, chap. 2). Dans *Histoire du livre en Occident*. Paris : Armand Colin, p. 83-102.

Barton G., & Hudson, R. (2002). « Grammar teaching: grind or glamour? ». *Times Education Supplement (Curriculum Special)*, p. 6-7.

Basset, L. (2004a). « L'infinitif en grec ancien : du sens à la référence ». Dans *L'imaginer et le dire : Scripta Minora*. Lyon : Maison de l'Orient et de la Méditerranée (collection de la Maison de l'Orient méditerranéen ancien. Série philologique 32), p. 41-50.

Basset, L. (2004b). « Propositions pour le mode ». Dans *L'imaginer et le dire : Scripta Minora*. Lyon : Maison de l'Orient et de la Méditerranée (collection de la Maison de l'Orient méditerranéen ancien. Série philologique 32), p. 51-60.

Bat-Zeev Shyldkrot, H. (1999). « Présentation. Les auxiliaires : délimitation, grammaticalisation et analyse ». *Langages*, 135, p. 3-7.

Baum, R. (1982). « La grammaire idéologique et sa place dans l'histoire de la grammaire philosophique ». *Histoire Épistémologie Langage*, 4-1, p. 23-33.

Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., & Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France.

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

Bedouelle, G. (1969). « L'anglicanisme est-il une force politique en Grande-Bretagne ? ». *Revue française de science politique*, 4, p. 807-831.

Béguelin, M.-J. (2002). « Faut-il simplifier les règles d'accord du participe passé ? ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 37, p. 163-189.

- Benjamin, W. (2017). *Sur le concept d'histoire*. Paris : Payot.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 2. Paris : Gallimard.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. London : Pearson.
- Bergson, H. (1908). *Matière et mémoire : essai sur la relation du corps à l'esprit*. Paris : F. Alcan.
- Bergson, H. (1911). *L'Évolution créatrice*. Paris : F. Alcan.
- Bergson, H. (1968). *Mémoire et vie*. Textes choisis par G. Deleuze. 3^e éd. Paris : Presses universitaires de France.
- Bertho, A. (2014). « Les mots et les pouvoirs ». *Communications*, 94, p. 15-29.
- Bessard-Banquy, O. (2018). « De la relation auteur-éditeur. Entre dialogue et rapport de force ». *A contrario*, 27, p.79-96. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/aco.182.0079>
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Crédif.
- Besse, H. (2018). « Un point de vue rétrospectif sur les 'exercices de conceptualisation' ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-1. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2650>
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- Biville, F. (2008). « Les *Institutions* de Priscien, une grammaire et une culture bilingues ». Dans C. Brunet (éd.), *Des formes et des mots chez les Anciens*. Besançon : Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité, p. 31-50.
- Biville, F. (2021). « De la grammaire grecque à la grammaire latine et gréco-latine ». *Histoire Épistémologie Langage*, 43-1, p. 21-40.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). « Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain ». *Le français aujourd'hui*, 139, p. 11-22.
- Blancheton, B. (2020). 1. « La Révolution industrielle anglaise (1760-1830) ». Dans B. Blancheton, *Histoire des faits économiques : De la Révolution industrielle à nos jours*. Paris : Dunod, p.2-5.
- Bonnard, H. (1988). « Verbe et temps ». *L'Information grammaticale*, 38, p. 3-6.
- Bonnard, H. (2001). *Les trois logiques de la grammaire française*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Bornand, S., & Leguy, C. (2013). *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris : Armand Colin.

Bottineau, D. (2010). « Quand le classement est une théorie : le verbe impersonnel dans *Les Verbes français* ». *Langages*, 179-180, p. 57-77.

Bouard, B. (2007). *Structure de la proposition et construction verbale : régime, complément et transitivité dans les grammaires françaises, 1651-1863*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Paris-Diderot Paris VII.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Brasseul, J. (2013). « La révolution industrielle en Grande-Bretagne et en France au XVIII^e siècle » (chap. 3). Dans *Petite histoire des faits économiques et sociaux. Des origines à nos jours*. Paris: Armand Colin, p. 79-120.

British Council. (2020). *Language Trends 2020. Language teaching in primary and secondary schools in England*. Survey report by Ian Collen. [En ligne] : https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_2020_0.pdf

Brunot, F. (1926). *Histoire de la langue française*, tome 7. Paris: Armand Colin.

Buridant, C. (2003). « Le rôle des traductions médiévales dans l'évolution de la langue française et la constitution de sa grammaire ». *Médiévales*, 45, p. 67-84.

Cadet, L., & Guérin, E. (2012). « Présentation ». *Le français aujourd'hui*, 176, p. 3-8.

Cadière, J. (2013). « Traitement et analyse du corpus ». Dans *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Rennes : Presses de l'EHESP, p. 101-112.

Calvet, H. (1954). « Quelques aperçus nouveaux sur l'Angleterre au XVIII^e siècle ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1, p. 48-60.

Camussi-Ni, M.-A., & Coatéval, A. (2013). *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Caravolas, J.A. (2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle des lumières. Précis et anthologie thématique*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Caron, P., & Ayres-Bennett, W. (2019). « La norme et la prescription linguistique en France, 1550-1720. L'exemple des remarqueurs ». *Histoire Epistémologie Langage*, 41-2, p. 41-66.

Carquain, M. (2011). « La Grande-Bretagne, de 1700 à 1914 : Le creuset de la première révolution technologique et industrielle ». Article sur le site du journal Capital [En ligne] : <https://www.capital.fr/economie-politique/la-grande-bretagne-de-1700-a-1914-le-creuset-de-la-premiere-revolution-technologique-et-industrielle-627129>

- Castellotti, V. (2014). « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? ». Dans S. Babault, M. Bento, L. Leferrec & V. Spaëth (éds.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Actes du Colloque international. Sèvres : FIPF, p. 111-124.
- Castellotti, V., Debono, M., & Huver, E. (2016). *D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*. Berne : Peter Lang (série GRAMM-R, 34), p. 49-76.
- Catel, M. (1954). *Traité du participe passé*. Paris : Grasset.
- Catsiapis, H. (1987). « Le théâtre à succès... théâtre de la vieillesse ». *Communication et langages*, 73, p. 69-76.
- Charpin, F. (1980). « L'héritage de l'Antiquité dans la terminologie grammaticale contemporaine ». *Langue française*, 47, p. 25-32.
- Chartier, A.-M. (2010). « Chervel, A. Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle ». *Histoire de l'éducation*, 125, p. 99-105.
- Chassang, A. (1877). *Nouvelle grammaire française*. Paris : Garnier.
- Chaurand, J. (dir) (1999). *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris : Éditions du Seuil.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Payot.
- Chervel, A. (1979). « Rhétorique et grammaire : petite histoire du circonstanciel ». *Langue française*, 41, p. 5-19.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chevalier, J.-C. (1968). *Histoire de la syntaxe : naissance de la notion de complément dans la grammaire française, 1530-1750*. Genève : Droz.
- Chevalier, J.-C. (1994). *Histoire de la grammaire française*. Paris : Presses universitaires de France (collection Que sais-je ?).
- Chevalier, J.-C. (1998). « Gabriele Stein. John Palsgrave as Renaissance Linguist : A pioneer in vernacular language description ». *Histoire Épistémologie Langage*, 20-2, p. 186-189.
- Chevalier, J.-C. (1999). « La notion d'auxiliaire verbal. Origine et développement ». *Langages*, 135, p. 22-32.
- Chevalier, J.-C., & Mezzoug, O. (2010). « Comment je suis devenu linguiste ». *Modèles linguistiques*, 3, p. 219-226.

Chevalier, J.-C. (2011). « L'analyse de la modalité dans les premières grammaires françaises du XVI^e siècle », *Modèles linguistiques*, 63, p.9-17.

Chevillard, J.-L., Colombat, B., Fournier, J.-M., Guillaume, J.-P., & Lallot, J. (2007). « L'exemple dans quelques traditions grammaticales (formes, fonctionnement, types) ». *Langages*, 166, p. 5-31.

Chiss, J.-L. (1979). « La grammaire entre théorie et pédagogie ». *Langue française*, 41, p. 49-59.

Chiss, J.-L., & Cicurel, F. (2005). « Présentation générale. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France, p. 1-9.

Chiss, J.-L. (2010). « Cultures éducatives et cultures linguistiques ». *Synergies Brésil*, 1, p. 89-92.

Chiss, J.-L., & David, J. (2011a). « Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire ». *Le français aujourd'hui*, 5 (hors-série 1), p. 117-127.

Chiss, J.-L., & David, J. (2011b). « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire ». *Le français aujourd'hui*, 5 (hors-série 1), p. 129-138.

Chiss, J.-L., & David, J. (2011c). « Progression grammaticale et stratégies d'enseignement ». *Le français aujourd'hui*, 5 (hors-série 1), p. 167-173.

Chiss, J.-L., & David, J. (2011d). « Et la grammaire de phrase ? ». *Le français aujourd'hui*, 5 (hors-série 1), p. 175-181.

Chiss, J. (2014). « Sciences du langage : le retour » Dans, J.-L. Chiss, J. David, et Y. Reuters (éds.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 79-94.

Chiss, J.-L. (2016). « Complexité, contextualisation, historicité : questions pour la didactique du français langue étrangère et des langues ». *Carnets*, 8, p. 1-5.

Chomsky, N. (2010). « Un savoir qui ne s'apprend pas » [1983] (1^{re} partie, chap. 2). Dans *Raison & liberté. Sur la nature humaine, l'éducation & le rôle des intellectuels*. Marseille : Agone, p. 31-53.

Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York : Harper & Row.

Chopin, A. (1989). « L'historien face aux manuels ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 4, p. 4-7.

Churchill, W. (1956). *A History of the English-Speaking Peoples*, volume 2. London : Cassell and Company Ltd.

Coffey, S. (2019). « French grammars in England 1660-1820. Changes in content and contexts paving the way to 'practical' grammar-translation manual ». *Histoire Épistémologie Langage*, 41-2, p. 137-156.

Coffey, S. (2020). « Périodisation et bornes disciplinaires dans l'historiographie de l'enseignement du français en Angleterre ». *Langue française*, 208, p. 95-108.

Coffey, S. (2021). « Wanostrocht's practical grammar and the grammar-translation model ». Dans S. Coffey (éd.), *The History of Grammar in Foreign Language Teaching*. Amsterdam : Amsterdam University Press, p. 155-172.

Cohen, M. (1987). *Histoire d'une langue, le français (des lointaines origines à nos jours)*. Paris : Messidor/Éditions Sociales.

Coilly, N. (2018) « Origines de l'imprimerie ». Article sur le site Gallica de la BNF. [En ligne] : <https://gallica.bnf.fr/html/und/livres/imprimes-du-xve-siecle?mode=desktop>

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

Colombat, B. (2005). « Les fondements sémantiques de la transitivité : à la recherche de la personne », Dans, I. Evrard, M. Pierrard, L. Rosier et D. Van Raemdonck (eds.), *Représentation du sens linguistique III*, p. 285-318. Bruxelles, De Boeck.

Colombo Timelli, M. (1992). « Une version française imprimée de l'Ars minor de Donat (incunable de la Bibliothèque de l'Université d'Utrecht) », *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, 7, p.93-106.

Comby, É., & Mosset, Y. (2016). « Le corpus à l'interface des humanités et des sciences sociales », Dans, É. Comby, Y. Mosset, et S. de Carrara (éds.), *Corpus de textes : composer, mesurer, interpréter*. Lyon : ENS Éditions. [En ligne] : <https://books.openedition.org/enseditions/7341>

Conforti, M. (2014). « Subjonctif et figuration mentale : une étude diachronique des emplois du subjonctif en français et en italien ». *ELIS – Revue des jeunes chercheurs en linguistique de Paris-Sorbonne*, 2, p. 43-60.

Conway, R. K. (2014). « " ... towards the better attaynyng of thys langage ... " *French as a Subject for Study in Early Tudor England* ». Mémoire de recherche en histoire et lettres classiques. Université de Tasmanie (Australie).

Cordier, P. (2006). « Geoffroy Tory et les leçons de l'Antique ». *Anabases*, 4, p. 11-32.

Cortès J. (1977). « Le verbe et la conjugaison ». *Langue française*, 36, p. 67-72.

- Cottret, B. (2003). « Une nation de freeholders : le XVIII^e siècle anglais » (2^e partie, chap. 3). Dans *Histoire d'Angleterre : XVI^e-XVIII^e siècle*. Paris : Presses universitaires de France, p. 117-143.
- Crépin, A. (1967). *Histoire de la langue anglaise*. Paris : Presses universitaires de France (collection Que sais-je ?).
- Crépin, A. (2004). « Quand les Anglais parlaient français ». *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 4, p. 1569-1588.
- Csécsy, M. (1970). « Grammaire française et enseignement du français aux étrangers ». *Langue française*, 8, p. 98-106.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- Cuq, J.-P. (2002). « Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 125, p. 83-95.
- Cuq, J.-P. (éd.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International/Asdifle.
- Damar, M.-E. (2009). « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. L'exemple des articles *un* et *le* en FLE ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6-2. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1952>
- Damar, M.-E., & Fourny, L. (2015). « Subjonctif ou indicatif ? ». *Pratiques*, p. 167-168.
- Dauzat, A. (1947). *Grammaire raisonnée de la langue française*. Lyon : Éditions IAC.
- De Clercq, J., Lioce, N., & Swiggers. (2000). *Grammaire et enseignement du français 1500-1700*. Leuven : Peters
- Delesalle, S., & Désirat, C. (1982). « Le pouvoir du verbe ». *Histoire Épistémologie Langage*, 4-1, p. 35-45.
- Delesalle, S., & Mazière, F. (2002). « La liste dans le développement des grammaires ». *Histoire Épistémologie Langage*, 24-1, p. 65-92.
- Demaizière, C. (1978). « Latin et langues vulgaires au XVI^e siècle, en France : un problème de communication ». *Bulletin de l'Association Guillaume Budé : Lettres d'humanité*, 37, p. 370-376.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». *Alsic*, 8-1, p. 45-64.

- Desclés, J.-P. (1999). « Au sujet de la catégorisation verbale ». *Faits de langues*, 14, p. 227-237.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Essayer voir*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Didier, E. (1991). « La Common Law en français. Étude juridique et linguistique de la common law en français au Canada ». *Revue internationale de droit comparé*, 43-1, p. 7-56.
- Duval, F. (2007). « Le français au Moyen Âge : une langue en variations ». Dans A. Rey, F. Duval & G. Siouffi, *Mille ans de langue française, histoire d'une passion : I. Des origines au français moderne*. Paris : Perrin, p. 75-154.
- Egger, E. (1854). *Apollonius Dyscole. Essai sur l'histoire des théories grammaticales dans l'Antiquité*. Paris : Durand.
- Eluerd, R. (2014). *Grammaire descriptive de la langue française*. Paris : Armand Colin.
- Fagard, B., & Krawczak, K. (2017). Les prépositions à et de et la complémentation verbale. *Langages*, 206, p. 65-84.
- Fairon, C., & Simon, A.-C. (2018). *Le Petit Bon Usage de la langue française*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fawtier, R. (1953). « Parlement d'Angleterre et États-Généraux de France au Moyen Âge ». *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 3, p. 275-284.
- Foucault, M. (1967). « La grammaire générale de Port-Royal ». *Langages*, 7, p. 7-15.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Fouillet, R. (2014). « Les 'recettes contrastives' dans les grammaires du français pour italophones ». *Langue française*, 181, p. 19-36.
- Foulet, L. (1925). « Le développement des formes surcomposées ». *Romania*, 51, 202, p. 203-252.
- Fourment, M.-C. (1978). « Utilisation des voix active ou passive dans des tâches de choix et de production de phrases ». *L'année psychologique*, 78-2, p. 391-406.
- Fournier, J.-M., & Raby, V. (2008). « Faire une histoire de la grammaire française aujourd'hui : faits, hypothèses, propositions ». *Congrès Mondial de Linguistique Française*. Les Ulis : EDP Sciences, p. 957-969.
- Fournier, J.-M. (2013). *Histoire des théories des temps dans les grammaires françaises*. Lyon : ENS Éditions.

Fournier, N. (2002). « Théorie grammaticale et adaptation pédagogique : le traitement des temps du passé dans la *Grammaire Française / French Grammar* de Claude Mauger (1653) », *Linx*, 12, p. 86-95. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/linx/1284>

Fournier, N. (2004). « Approches théoriques, valeur en langue et emplois du *ne* dit 'explétif' en français classique ». *Langue française*, 143, p. 48-68.

Fragonard, M.-M., & Kotler, E. (1994). *Introduction à la langue du XVI^e siècle*. Paris : Nathan.

François, F. (1968). « Le langage et ses fonctions ». Dans, A. Martinet (éd.), *Le Langage*. Paris : Encyclopédie de la Pléiade, p.3-19.

Fromkin, V., & Rodman, R. (1988). *An Introduction to Language*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Furet, F. (1965). « La 'librairie' du royaume de France au 18^e siècle ». Dans, G. Bollème, J. Ehrard, F. Furet, D. Roche & J. Roger (éds), *Livre et société dans la France du XVIII^e siècle*. La Haye : Mouton & Co.

Gadet, F., & Pêcheux, M. (1981). « Droit continental européen et droit anglo-saxon ». Dans F. Gadet & M. Pêcheux (éds), *La Langue introuvable*. Paris : La Découverte, p. 206-210.

Gajo, L. (2000). « Lieux et modes d'acquisition du FLE : enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements ». *Bulletin VALS-ASLA*, 71, p.15-33.

Galisson, R. (1989). « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) ». *Langue française*, 82, p. 95-115.

Gary-Prieur, M.-N. (1985). *De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase*. Paris : Armand Colin.

Gauvin, L. (2004). *La Fabrique de la langue. De François Rabelais à Réjean Ducharme*. Paris : Éditions du Seuil.

Géa, J.-M. (1995). « Entre norme et usage : quelques formes surcomposées dans les lettres de deux soldats méridionaux de la Grande Guerre ». *Langage et société*, 71, p. 65-85.

Gérard, F. & Roegiers, X. (2009). « Les objectifs d'apprentissage ». Dans, F. Gérard & X. Roegiers (éds), *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, chap.3, p. 45-66.

Germain, C. (2018). « Comment on apprenait le français hors de France dès le XI^e siècle, jusqu'à la parution de la première grammaire imprimée du français au XVI^e siècle ». *Synergies France*, 12, p. 15-33.

Gillard, D. (2018). *Education in England: a brief history*. [En ligne] : www.educationengland.org.uk/history

Glatigny, M. (1987). « À l'aube de la grammaire française : Sylvius et Meigret ». *Histoire Épistémologie Langage*, 9-1, p. 135-155.

Glenn, H. P. (1993). « La civilisation de la common law ». *Revue internationale de droit comparé*, 45-3, p. 559-575.

GRAC/DILTEC. (2011). *Grammaire et contextualisations (GRAC)*. Programme de recherche. Document interne, non publié. [En ligne] : <https://methodal.net/IMG/pdf/progr-grac-01-04-2011-.pdf>

Grondeux, A. (2011). « Entre Priscien et Scaliger : quand les grammairiens médiévaux parlent de leurs prédécesseurs ». *Histoire Épistémologie Langage*, 33-2, p. 33-60.

Gross, M. (1975). *Méthodes en syntaxe : regime des constructions complétives*. Paris : Hermann.

Grossmann, F. (1996). « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 14, p. 57-82.

Guerlin de Guer, C. (1926). « La langue française en France au XVIII^e siècle d'après un ouvrage récent ». *Revue du Nord*, 12, 47, p. 227-233.

Guespin, L. (1971). « Problématique des travaux sur le discours politique ». *Langages*, 23, p. 3-24.

Guillaume, G. (1929). *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*. Paris : Honoré Champion.

Guimier, C. (2007). « La préposition et la tradition grammaticale anglaise ». *Langages*, 167, p. 85-99.

Guiraud, P. (1966). *Le Moyen français*. Paris : Presses universitaires de France (collection Que sais-je ?).

Habert, B. (2000). « Des corpus représentatifs : de quoi, pour quoi, comment ? ». Dans M. Bilger (éd.), *Linguistique sur corpus. Études et réflexions*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, p. 11-58.

Halimi, S. (2006). « Le système électoral en Angleterre au XVIII^e siècle. Hogarth : *Humours of an Election* (1754) ». *Les institutions politiques au Royaume-Uni. Hommage à Monica Charlot*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 43-59.

Harsh, W. (1968). *The subjunctive in English*. Tuscaloosa : University of Alabama Press.

Hobsbawm, E. J. (1962). « En Angleterre : révolution industrielle et vie matérielle des classes populaires ». *Économies, sociétés, civilisations*, 6, p. 1047-1061.

Holtz, L. (1981). *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical. Étude sur l'Ars Donati et sa diffusion (IV^e-IX^e siècle) et édition critique*. Paris : CNRS.

Holtz, L. (2009). « L'émergence de l'œuvre grammaticale de Priscien et la chronologie de sa diffusion ». Dans M. Baratin, B. Colombat & L. Holtz (éds.), *Priscien. Transmission et refondation de la grammaire, de l'antiquité aux modernes*. Turnhout : Brepols Publishers.

Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching*. 2d ed. Oxford (UK) : Oxford University Press.

Huchon, M. (2002). *Histoire de la langue française*. Paris : Librairie Générale Française (Le livre de poche).

Ildefonse, F. (1997). *La naissance de la grammaire dans l'Antiquité grecque*. Paris : Vrin.

Imbs, P. (1953). *Le subjonctif en Français moderne*. Faculté des Lettres de L'Université de Strasbourg.

Janssens, J. (1897). *Grammaire latine*. 5^e éd. Alost: Spitaels-Schuermans.

Johannot, Y. (1984). « De l'auteur à son livre ». *Communication et langages*, 60, p. 78-85.

Joly, A. (1985). « Temps et verbe dans les grammaires anglaises de l'époque classique ». *Histoire Épistémologie Langage*, 7-2, p. 107-131.

Jumeau, A. (2001). « La société victorienne et les questions sociales ». Dans A. Jumeau, *L'Angleterre victorienne : Documents de civilisation britannique du XIX^e siècle* (chap.5). Paris : Presses Universitaires de France. (pp. 73-94).

Kasazian, E. (2016). « Enseignement des langues en Angleterre : variation de la terminologie grammaticale en contexte ? ». *Contextes et Didactiques*, 7, p. 15-24.

Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C. - 1969*. Rowley (Mass.) : Newbury House.

Khodabocus, N. (2014). « L'infinif, quelle catégorie ? ». 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française. *SHS Web of Conferences*, 8, EDP Sciences. [En ligne] : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801243>

Kibbee, D. (1989). « Les manuels anglais du XVI^e siècle et l'imprimerie ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, p. 18-20.

Kibbee, D. (1991). *For to Speke Frenche Trewely. The French language in England, 1000-1600: its status, description and instruction*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Kibbee, D. (2003). « Le développement d'une pédagogie du français langue étrangère : les pronoms relatifs en qu- dans les grammaires à l'usage des anglophones ». *Langue française*, 139, p. 59-72.

Kibbee, D., & Craig, A. (2019). « Understanding prescription in language. A corpus-based approach ». *Histoire Épistémologie Langage*, 41-2, p. 67-81.

Khodoss, F. (1980). *Du Contrat social de Jean-Jacques Rousseau. Commentaire*. Paris : Éditions Pédagogie Moderne.

Kok Escalle, M.-C., & Van Strien-Chardonneau, M. (2006). « Connotations religieuses dans les méthodes d'apprentissage du français dans les Pays-Bas septentrionaux (XVI^e-XIX^e siècles) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 37, p. 45-74.

Kowzan, T. (1994). « Théâtre dans le théâtre : signe des temps ? ». *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 46, p. 155-168.

Kristol, A. (1990). « L'enseignement du français en Angleterre (XIII^e- XV^e siècles). Les sources manuscrites ». *Romania*, 443-444, p.289-330.

Kristol, A. (2001). « Le ms. lat. 188 de Magdalen College Oxford : une « pierre de Rosette » de l'enseignement médiéval du français en Angleterre ? ». *Vox Romanica*, 60, p. 149-167.

Kurcz, I. (1973). « Une contribution à la psychologie de la grammaire sur l'exemple de la langue polonaise ». *Bulletin de psychologie*, 26, 304, p. 391-395.

Laborderie, O. de (2010). « Les historiens anglais de la première moitié du XII^e siècle et la redéfinition de l'identité nationale ». *Cahiers de recherches médiévales et humanistes*, 19, p. 43-62.

Lallot, J. (1985). « Denys le Thrace : Technē Grammatikē. Introduction, traduction, notes ». *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, 6, p. 1-104.

Lallot, J. (1998). *La Grammaire de Denys le Thrace*, traduite et annotée, 2e éd. revue et augmentée. Paris : CNRS Éditions.

Lambley, K. (1920). *The French Language in England during Tudor and Stuart Times*. Manchester University Press.

Lanly, A. (1977). *Morphologie historique des verbes français*. Paris : Bordas.

Larreya, P., & Rivière, C. (2005). *Grammaire explicative de l'anglais*. 3^e édition. Paris : Pearson Education France.

Laugier, S. (2010). *Wittgenstein. Le mythe de l'inexpressivité*. Paris : Vrin.

- Laveaux, J.-C. (1847). *Dictionnaire raisonné des difficultés grammaticales et littéraires de la langue française*. Paris : Hachette et C^{ie}.
- Law, V. (2003). *The History of Linguistics in Europe from Plato to 1600*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lawson, J., & Silver, H. (1973). *A Social History of Education in England*. London : Methuen and Co Ltd.
- Le Ny, J. (2001). « La sémantique des verbes et la représentation des situations ». *Syntaxe et Sémantique*, 2, p. 17-54.
- Leboutet, L. (1970). « La créativité ». *L'année psychologique*, 70-2, p. 579-625.
- Legrand, P., & Samuel, G. (2008). *I. Précisions terminologiques*. Dans P. Legrand (éd.), *Introduction au common law*. Paris : La Découverte, p. 10-24.
- Leonard, S. A. (1962). *The Doctrine of Correctness in English Usage, 1700-1800*. New York : Russell & Russell Inc.
- Lépinette, B. (2012). *Un demi-siècle de grammaire pour l'enseignement du français en Espagne (1800-1850)*. *Contexte. Paratexte. Textes*. Valencia : Universitat de Valencia.
- Lerner, G. (1975). « Placing women in history ». *Feminist studies*, 3, 1-2, p. 5-14.
- Létoublon, F., & Darbo-Peschanski, C. (2003). « Constructions du temps dans le monde grec ancien ». *Histoire Épistémologie Langage*, 25-2, p. 195-199.
- Lew, R. (2000). « L'émancipation sociale : ce qu'on en dit ; ce qu'on en fait ». *L'Homme et la société*, 136-137, p. 9-27.
- Lusignan, S. (1999). 2. *Langue française et société du XIIIe siècle au XVe siècle*. Dans J. Chaurand (éd.), *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris : Éditions du Seuil, p.91-143.
- Machonis, P. A. (2005). *Le Moyen français : évolution de la langue*. New Orleans : Presses universitaires du Nouveau Monde.
- Makaev, E. A. (1969). « Les rapports entre grammaire comparée, grammaire contrastive et grammaire typologique ». *Langages*, 15, p. 32-42.
- Manville, A., & Santamaria, U. (1989). « Temps, histoire et révolution » (II^e partie). *L'Homme et la Société*, 91-92, p. 173-186.
- Marcel, J.-F. (2002). « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes ». *Revue française de pédagogie*, 138, p. 103-113.
- Marchello-Nizia C., & Petiot G. (1977). « Les exemples dans le discours grammatical ». *Langages*, 45, p. 84-111.

- Marvasti, A. (2003). *Qualitative Research in Sociology*. London : Sage Publication.
- Mastio, E., Moscarola, J., & Mothe, C. (2020). « Corpus d'entretiens et analyse de données textuelles : un cas sur le changement organisationnel ». Communication en ligne aux 15^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. [En ligne] : http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/JADT2020/jadt2020_pdf/MASTIO_MOSCAROLA_MOTHE_JADT2020.pdf
- Mazière, F. (2007). « Émergence de 'la langue française' ». Dans E. Galazzi & C. Molinari (éds.), *Les français en émergence*. Berne : Peter Lang, p. 9-21.
- McCoy, G. (1973). *David Smith*. Londres : Allan Lane.
- McLelland, N. (2014). « French and German in British schools (1850-1945) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 53, p.109-124.
- Mejri, S. (2001). « Normes et contre-normes : fonction identitaire et renouvellement du système ». Dans *Diversité culturelle et linguistique : quelles normes pour le français ? Actes du IX^e sommet de la francophonie*. Montréal : Agence universitaire de la francophonie, p. 69-76. [En ligne] : <http://www.sdl.auf.org/IMG/pdf/bey260901.pdf>
- Merlin-Kajman, H. (2011). « L'étrange histoire de l'ordonnance de Villers-Cotterêts : force des signes ». *Histoire Épistémologie Langage*, 33-2, p. 79-101.
- Merrilees, B. (1988). « Les débuts de la terminologie grammaticale en français : à propos de quelques travaux récents ». *Romania*, 109, 434-435, p. 397-411.
- Meschonnic, H. (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier.
- Michael, I. (1987). *The teaching of English: from the sixteenth century to 1870*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mittens, W. H. (1964). « The teaching of English in schools ». Dans R. Quirk & A. H. Smith (éds.), *The Teaching of English*. Oxford : Oxford University Press, p. 87-109.
- Moirand, S., Porquier, R., & Vivès, R. (1989). « ... Et la grammaire » : Présentation. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial.
- Moulin, M., Odin, H. & Bouscaren, J. (1996). *Pratique raisonnée de la langue. Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Morton, J. (2002). *English Grammar for Students of French*. 5th edition. Ann Arbor: Olivia and Hill Press.
- Muller, C. (1978). « La négation explétive dans les constructions complétives ». *Langue française*, 39, p. 76-103.

Muller, C. (1991). *La négation en français, syntaxe, sémantique et éléments de comparaison avec les autres langues romanes*. Genève : Droz.

Naïs, H. (1982). « L'enseignement des verbes français d'après quelques grammairiens du XVI^e siècle ». *Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*, 15-1, p. 7-11.

Nissille, C. (2014). « *Grammaire floue* » et enseignement du français en Angleterre au XV^e siècle. *Les leçons du manuscrit Oxford Magdalen 188*. Tübingen : A. Francke Verlag.

O'Day, R. (1982). *Education and Society, 1500-1800. The social foundations of education in early modern Britain*. London ; New York : Longman.

Ott, K. A. (1962). « La notion du 'Bon usage' dans les 'Remarques' de Vaugelas ». *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 14, p. 79-94.

Padley, G. A. (1985). *Grammatical theory in Western Europe, 1500-1700. Trends in vernacular Grammar I*. Cambridge : Cambridge University Press.

Pariente, J.-C. (1984). « Grammaire et logique à Port-Royal ». *Histoire Épistémologie Langage*, 6-1, p. 57-75.

Parret, H. (2002). *La voix et son temps*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Pasques, L. (1991). « La controverse orthographique au 17^e siècle ». *Mots*, 28, p. 19-34.

Pegoraro, O. (1973). « Être et Temps » et « Temps et Être ». *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, 71, 10, p. 247-270.

Pellat, J., & Riegel, M. (2012). « La *Grammaire méthodique du français* : élaboration d'une grammaire linguistique globale ». *Langue française*, 176, p. 11-26.

Picabia, L. (1999). « Morphologie autonome et morphologie verbale du français : une représentation de l'auxiliaire ». *Langages*, 135, p. 46-62.

Pinchon, J. (1969). « Problèmes de classification. Les adverbes de temps ». *Langue française*, 1, p. 74-81.

Pino Serrano, L. (2009). « Intransitivité, transitivité et construction verbale : de la grammaire scolaire à la grammaire moderne », Dans, I. Evrard, M. Pierrard, L. Rosier et D. Van Raemdonck (eds.), *Représentation du sens linguistique III*. Bruxelles : De Boeck, p.371-382.

Piron, S. (2008). « La grammaire du français au XVI^e siècle ». *Correspondance*, 13-4. [En ligne] : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/bon-chic-bon-genre-a-la-page/la-grammaire-du-francais-au-xvie-siecle/>

- Piron, S. (2008). « La grammaire du français au XVIII^e siècle. 1^{re} partie ». *Correspondance*, 14-2. [En ligne] : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/variations-sur-la-quadrature-du-cercle/la-grammaire-du-francais-au-xviiiie-siecle/>
- Piron, S. (2009). « La grammaire du français au XIX^e siècle. 1^{re} partie ». *Correspondance*, 14-2. [En ligne] : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/renouveau-et-traditions/la-grammaire-du-francais-au-xixe-siecle-1re-partie/>
- Piron, S. (2009). « La grammaire du français XIX^e siècle. 2^e partie ». *Correspondance*, 15-1. [En ligne] : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/changement-et-continuite/la-grammaire-du-francais-au-xixe-siecle-2e-partie/>
- Platon. (1925). *Œuvres complètes*, VIII-3 : *Le sophiste*. Texte établi et traduit par A. Diès. Paris : Les Belles Lettres.
- Poiré, P. (1899). « Causerie scientifique ». *La revue pédagogique*, 34, p. 131-150.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère. Contextes et discours*. Paris : Didier.
- Potter, S. (1957). *Modern Linguistics*. London : A. Deutsch.
- Priscien. (1855). *Institutiones grammaticae. Livre VIII*, M. J. Hertz (éd). Leipzig : Teubner.
- Priscien. (2010). *Grammaire. Livre XVII - Syntaxe, 1*. Texte latin, traduction introduite et annotée par le Groupe Ars Grammatica. Paris : Vrin.
- Puech, C. (1995). « Manuélistion et disciplinarisation des savoirs de la langue », *Les Carnets du Cediscor*, 5, p. 15-30.
- Puren, C. (1998). « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Didáctica*, 10, p. 271-288.
- Puren, C. (2001). « Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 122, p. 135-141.
- Queffélec, A. (1996). « L'infinitif en ancien français : position-seuil et continuum nomino-verbal ». *L'Information grammaticale*, 69, p. 12-15.
- Quirk, R. (1964). « English language and the structural approach ». Dans R. Quirk & A. H. Smith (éds.), *The Teaching of English*. Oxford : Oxford University Press, p. 6-35.
- Quirk, R. (1968). *The use of English*. London : Longman.
- Radermacher, T., & Gast, M. S. (2001). *Imprimantes en réseau*. Paris : O'Reilly.
- Rastier, F. (2007). « Le langage a-t-il une origine ? ». *Revue française de psychanalyse*, 71-5, p. 1481-1496.

- Rey, A., & Siouffi, G. (2016). *De la nécessité du grec et du latin*. Paris : Flammarion.
- Ricken, U. (1978). *Grammaire et philosophie au siècle des Lumières, controverse sur l'ordre naturel et la clarté du français*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Ricœur, P. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rivière, N. (1981). *La construction impersonnelle en français contemporain*. Paris : Éditions Jean-Favard.
- Ritz, M.-E. (1993). « La sémantique de la négation en français ». *Langue française*, 98, p. 67-78.
- Robillard, D. de (2011). « Les vicissitudes et tribulations de 'Comprendre' : un enjeu en didactique des langues et cultures ? ». Dans P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines & Agence universitaire de la francophonie, p. 21-29.
- Roch, J-B. (2013). « La voix a-t-elle une forme ». *Les Cahiers du Musée des Confluences*, 10, p. 39-50.
- Ronfard, J.-P. (1985). « Qu'est-ce que le théâtre ? ». *Études littéraires*, 18-3, p. 227-231.
- Royer-Hemet, C. (2017). « Les 'knights of the shire', pierre angulaire de la construction du Parlement anglais ». *Bulletin des anglicistes médiévistes*, 91, p. 71-82.
- Ruwet, N. (1994). « Être ou ne pas être un verbe de sentiment ». *Langue française*, 103, p. 45-55.
- Rygaloff, A. (1977). « Existence, Possession, Présence ('être' et 'avoir') ». *Cahiers de linguistique - Asie orientale*, 1, p. 7-16.
- Salins, G.-D. de (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier.
- Salins, G.-D. de (2001). « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère ». *Langue française*, 131, p. 23-37.
- Saussure, F. de (2016) [1916]. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot (collection Petite Bibliothèque Payot).
- Searle, J. (2012). « Qu'est-ce que le langage ? ». *Pratiques*, 155-156, p. 228-250.
- Seguin, J.-P. (1972). *La langue française au XVIII^e siècle*. Paris: Bordas.
- Simon, B. (1974). *The Two Nations and the Educational Structure, 1780-1870*. London : Lawrence & Wishart.

- Sinclair, C. (2005). « État, religion et éducation en Angleterre ». *Journal des anthropologues*, 100-101, p. 75-95.
- Sinclair, J. (2004). « Corpus and Text: Basic principles » (chap. 1). Dans M. Wynne (éd.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. AHDS literature, languages and linguistics. [En ligne] : <https://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/chapter1.htm>
- Siouffi, G. (2001). « L'éternel passé de la langue : temps et perception linguistique au XVII^e siècle ». *Littératures classiques*, 43, p. 241-256.
- Siouffi, G. (2007). « De la Renaissance à la Révolution ». Dans A. Rey, F. Duval & G. Siouffi, *Mille ans de langue française : histoire d'une passion*. Paris : Perrin, p. 455--957.
- Siouffi, G. (2007). « Du sentiment de la langue aux arts du langage ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 147, p. 265-276.
- Siouffi, G. (2018). « Le génie de la langue entre les langues ». *Littératures classiques*, 96, p. 163-174.
- Siouffi, G. (2020). « Histoire de la langue et enseignement de la langue ». *Langue française*, 208, p. 35-48.
- Slobin, D. I. (1971). *Psycholinguistics*. Glenview : Foresman.
- Smith, M. H. (2001). « Numérisation et paléographie ». *Le médiéviste et l'ordinateur*, 40, p. 9-16.
- Sokolowski, R. (1959). « La philosophie linguistique et la métaphysique ». *Revue Philosophique de Louvain*. 57, 56, p. 575-599.
- Spaëth, V. (1998). « Généalogie du Français Langue Etrangère ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 21, p. 53-61.
- Spaëth, V. (2020). « Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités ». *Langue française*, 208, p. 7-20.
- Stéfanini, J. (1971). « A propos des verbes pronominaux ». *Langue française*, 11, p. 110-125.
- Stéfanini, J. (1977). « Harris (James). *Hermès ou recherches philosophiques sur la grammaire universelle*. Traduction et remarques par François Thurot (1976) ». *Revue belge de philologie et d'histoire*, 55, 2, p. 540-543.
- Stephens, W. B. (1998). *Education in Britain 1750-1914*. London : Macmillan.
- Stein, G. (1997). *Palsgrave as Renaissance Linguist*. Oxford : Clarendon Press.
- Sumillera, R. C. (2013). « Sixteenth-Century Italian, French, Spanish and English Language Learning Material. A Bibliographical Study ». *SEDERI Yearbook*, 23, p. 139-158.

Surcouf, C., & Giroud, A. (2017). « L'usage exclusif de l'API dans l'enseignement et l'apprentissage de la morphologie verbale en FLE : un défi insurmontable ? ». Dans S. Gerolimich & I. Stabarin (éds.), *Comment les apprenants s'approprient-ils la morphologie du français ? Bulletin vals-asla*, 105, p. 59-76.

Suso López, J. (2016). « La conjugaison des verbes dans les grammaires des XIX^e et XX^e siècles ». *Synergies Espagne*, 9, p. 123-142.

Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages*. London : Dent & Co.

Taous, T. (2018). « Recherche sur une 'sensibilité linguistique' de l'aspect verbal. Étude comparative ». *Le français aujourd'hui*, 202, p. 123-137.

Thomas, A. (2005). « À la conquête d'un statut professionnel : les enseignants de français en Angleterre et leurs associations (1880-1914) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 33-34, p. 214-226.

Tiberghien, A. (2003). « Des connaissances naïves au savoir scientifique » (chap. 8). Dans M. Kail (éd.), *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : Presses universitaires de France, p. 353-413.

Touratier, C. (1996). *Le système verbal français (description morphologique et morphématique)*. Paris : Armand Colin.

Touratier, C. (2000). « Le verbe, cet inconnu qui est partout ». *Modèles linguistiques*, 42, p. 33-52. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/ml/1425>

Valdés Melguizo, I. (2016). « La conjugaison des verbes dans les grammaires des XVII^e et XVIII^e siècles ». *Synergies Espagne*, 9, p. 107-122.

Van Raemdonck, D. (2012). « Le sens grammatical. Élaboration d'un référentiel à l'usage des enseignants ». *Langue française*, 176-4, p. 85-100.

Vargas, C. (1995). *Grammaire pour enseigner. 2) La phrase verbale : fonctions et catégories grammaticales*. Paris : Armand Colin.

Verrac, M. (1985). « Des notions de signe et de verbe substantif à la notion d'auxiliaire ». *Histoire Épistémologie Langage*, 7-2, p. 87-106.

Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette Français langue étrangère.

Wasserman, J., & Jaggard, E. (2007). « Electoral violence in mid nineteenth-century England and Wales ». *Historical Research*, 80, 207, p. 124–155.

West, C.E. (1959). *Lindley Murray, grammarian*. Thèse de doctorat non publiée, University of Leeds.

Windfield-Stratford, E. (1930). *History of British Civilization*. 2d ed. New-York : Harcourt Brace.

Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London : Chatto and Windus.

Wilmet, M. (1999). *Le participe passé autrement*. Bruxelles : Duculot.

Zweigert, K., & Kotz, H. (1998). *An introduction to comparative law*. 3d ed. Oxford : Clarendon Press.

Bibliographie du corpus

Corpus primaire

Grammaires du français publiées en Angleterre entre 1750 et 1880.

Angoville, O. C. (1841). *A Complete Treatise on French Grammar illustrated by numerous exercises*. Volume 1. Southampton : The Author.

Angoville, O. C. (1843). *A complete treatise on French Grammar illustrated by numerous exercises*. Volume 2. Southampton : The Author.

Anonyme. (1783). *French grammar*. Doway [Douai] : Derbaix

Berry, C. J. (1859). *The Elements of French Grammar, adapted to oral instruction*. London : Jarrold & Sons.

Bertinchamp, G. I. (1844). *The National French Grammar, with suitable conversational exercises*. 2d ed. London : Whittaker & Co.

Caron, J. (1854). *The Principles of French Grammar with Numerous Exercises*. Edinburgh : Oliver & Boyd.

Caron, J. (1853). *Key to the Exercises of the Principles of French Grammar*. Edinburgh : Oliver & Boyd.

Catty, L. (1814). *Exercises on French grammar more especially designed for the use of the gentlemen cadets of the Royal Military Academy at Woolwich*. London : G. & S. Robinson.

Chevalier, J. O. (1880). *Rapid French, comprising an infallible key to the French genders*. London : Hachette & Cie .

D'Oursy, A., & Feillet, A. (1879). *A French grammar at sight on an entirely new method*. Clifton: Baker & Son.

Dagobert, C. (1859). *A practical French grammar and book of reference*. London : Farquhar Shaw.

Drury, E. J. (1878). *Drury's Comical French Grammar; or, French in an amusing point of view*. Illustr. London : Rivers.

George de La Voye, M. J. (1868). *The pictorial French grammar for the use of children*. London : Grant and Griffith.

Godde de Liancourt, C. A. de (1860). *Le trésor de la langue française. Inductive French Grammar, in twenty lessons*. London.

Hamel, N. (1854). *New Universal French grammar*. A new edition, carefully corrected and greatly improved, by W. S. Kenny. London : Thomas Allman

Heron Wall, C. (1878). *The Student's French Grammar. A practical & historical Grammar of the French Language*. With an introduction by E. Littré. London : Murray.

Jacob, G. A. (1857). *Tirocinium Gallicum. A short French Grammar for classical schools: with frequent comparison of the Latin*. Edited by the Rev. J. D. Collis. Second edition, much enlarged. London: Longman.

Karcher, T. (1865). *Questions on French grammar, idiomatic difficulties and military expressions*. London: Trubner & Co.

Labutte, R. (1784). *A French grammar. To which is prefixed, an analysis relating to that subject*. Cambridge: J. & J. Merrill, J. Deighton & J. Nicholson, etc.

Lindley, A. (1810). *A preparatory French grammar with copious exercises*. 2d edition corrected. Pontefract : Boothroyd.

Loth, J. T. (1851). *An Elementary Speaking French Grammar, without rules, exemplified; or a new, easy, and certain plan for speaking French fluently in three months*. 4th ed. London.

Oake, R. (1855). *The Essence of French Grammar*. London : Hamilton.

Pinnock, W. (1840). *Pinnock's Catechisms. A First Catechism of the French Grammar. Revised and corrected by M. J. G. Delavoye*. 6th ed. London.

Palairt, J. (1786). *A New Royal French Grammar*. 12th edition, improved. London : Nourse.

Restaut, P. (1793). *The Principles of the French Grammar abridged by Mr. Restaut, Advocate in the Parliament of Paris, and King's Council*. Translated from the French by John Peter Le Camus. London : Wingrave.

Telling, E. (1880). *A new French grammar; or the study of the French language made popular colloquially*. Frankfort o. M. : Jugel.

Corpus Secondaire

Grammaires du français publiées en Angleterre

XVe siècle

Barton, J. (début du XV^e siècle). *Donait françois*. Édition critique par Bernard Colombat. Paris: Classiques Garnier, 2014.

XVIe siècle

Bellot, J. (1588). *The French Method. La Méthode française*. Édition de Susan Baddeley. Paris : Classiques Garnier, 2010.

Du Wes, G. (1532). *An introductorie for to lerne to rede, to pronounce, and to speke French trewly*. Facsimile reprint. Menston : Scholar Press, 1972.

XVIIe siècle

F.D.L.R. (début du XVII^e siècle). *INSTITUTION pour lyre et parler en langue françoise : a French grammar (accidence) addressed in two sets of verses (one acrostic) to Ma Dame Elizabet*.

Sherwood, R. (1634). *The French Tutour: By way of grammar exactly and fully Teaching all the most necessary Rules, for the attaining of the French tongue. Whereunto are also annexed three Dialogues; and a touch of French Compliments; all for the furtherance and practice of Genrlemen, Schollers, and others desirous of the said Language*. London: Robert Young.

Wodroephe, J. (1625). *The marrow of the French tongue. Containing 1. Rules for the true pronounciation of euery letter as it is written or spoken. 2. An exact grammar, containing the nine parts of speech of the French tongue. 3. Dialogues in French and English, fitted to all kind of discourse for courtiers, citizens, or countrymen, in their affaires at home, or traouelling abroad. With variety of other helps to the learner, as phrases, letters missiue, sentences, prouerbs, theames, &c. in both languages. So exactly collected and compiled by the great paines and industry of M. Iohn Wodroephe, that the meanest capacity either French or Englishman, that can but reade, may in a short time by his owne industry without the helpe of any teacher attaine to the perfection of both languages. Ce livre est aussi utile pour le François d'apprendre l'anglois, que pour l'Anglois d'apprendre le françois*. London : Miles Flesher.

XVIII^e siècle

Boyer, A. (1728). *A new French grammar containing the necessary Rules for attaining that Language; A well-digested and copious Vocabulary; Familiar Phrases and Dialogues; Dialogues of with and Humour; With a Collection of choice Proverbs, French & English*. Rotterdam: John Daniel Beman.

Malard, M. (1716). *The true French grammar, with a French rudiment, containing all that is necessary to the speedy and perfect learning of the French tongue, the whole being a compleat Work, fitted to all Capacities; inrich'd with a great many essential Things not to be found in any other*. London.

XIX^e siècle

Wyand, B. (1840). *Outlines of French Grammar*. London.

Grammaires de référence de l'anglais

XVIII^e siècle

Bayly, A. (1772). *A Plain and Complete Grammar of the English Language; to which is prefixed, the English Accedence*. London : J. Ridley.

Beattie, J. (1788). *The Theory of Language. In two parts. Part I. Of the Origin and General Nature of Speech. Part II. Of Universal Grammar*. A new edition, enlarged and corrected. London : A. Strahan.

Harris, J. (1751). *Hermes: or a Philosophical Inquiry concerning Language and Universal Grammar*. London : London : J. Nourse; P. Vaillant.

Harris, J. (1795). *Hermès : ou, Recherches philosophiques sur la grammaire universelle, ouvrage traduit de l'anglais, de Jacques Harris, avec des remarques et des additions par François Thurot*. Paris : Imprimerie de la République.

Murray, L. (1797). *English grammar, adapted to the different classes of learners. With an appendix, containing rules and observations, for assisting the more advanced students to write with perspicuity and accuracy*. York : Wilson, Spence, and Mawman.

XIX^e siècle

Cobbett, W. (1829). *A grammar of the English language: in a series of letters intended for the use of schools and of young persons in general but more particularly for the use of soldiers, sailors, apprentices and plough-boys. To which are added, six lessons, intended to prevent statesman [sic] from using false grammar, and from writing in an awkward manner*. London.

Sweet, H. (1891). *A new English grammar, logical and historical*. Oxford : Clarendon Press, éd. 1960.

Webster, N. (1800). *A grammatical institute of the English language; comprising an easy, concise and systematic method of education. Designed for the use of English schools in America. In three parts. Part second. Containing a plain and comprehensive grammar, grounded on the true principles and idioms of the language*. Hartford : Hudson and Goodwin.

XX^e-XXI^e siècle

Huddleston, R., Pullum, G. K., & Reynolds, B. (2022). *A student's introduction to English grammar (2d ed.)*. Cambridge : Cambridge University Press.

Grammaires de référence du français

XVIe siècle

Meigret, L. (1550). *Le tretté de la gramme française*. Édition de Paris commentée par W. Foerster. Heilbronn : Henninger, 1888.

Estienne, R. (1557). *Traicté de la gramme française*. Paris : L'Auteur.

XVIIe siècle

Arnauld, A., & Lancelot, C. (1660). *Grammaire générale et raisonnée*. Paris : Prault fils l'aîné, 1754.

Chiflet, L. (1659). *Essay d'une parfaite gramme de la langue française*. Cologne : Pierre le Grand, 1680.

XVIIIe siècle

Beauzée, N. (1767). *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage*. Paris : Barbou.

De Wailly, N. F. (1772). *Principes généraux et particuliers de la langue française*. Paris : Barbou.

Girard, Abbé G. (1747). *Les vrais Principes de la langue française, ou la parole réduite en méthode conformément aux lois de l'usage : en seize discours*. Paris : Le Breton.

Lhomond, C. F. (1780). *Éléments de la gramme française*. Paris : Colas.

Restaut, P. (1730). *Principes généraux et raisonnés de la gramme française*. Paris : J. Desaint.

Restaut, P. (1789). *Abrégé des Principes généraux et raisonnés de la gramme française*. Londres : De la Grange.

XIXe siècle

Girault-Duvivier, C.-P. (1830). *Grammaire des Grammaires ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française*. Paris : Janet et Cotelle.

Landais, N. (1845). *Grammaire générale des grammaires françaises présentant la solution analytique, raisonnée et logique de toutes les questions grammaticales anciennes et modernes*. Paris : Didier.

XXe-XXIe siècle

Chevalier, J.-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M., & Peytard, J. (1997). *Grammaire du français contemporain*. Paris : Larousse.

Grevisse, M. (1959). *Le Bon Usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui* (7^e éd.). Gembloux : Duculot.

Grevisse, M., & Goosse, A. (2008). *Le bon usage* (14^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français*. Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Sommaire des annexes :

Annexe 1 : Établissement d'une première bibliographie	307
Annexe 2 : Liste des ouvrages de notre corpus définitif par ordre alphabétique	318
Annexe 3 : Définitions/remarques au sujet de la notion de verbe	320
Annexe 4 : Définitions/remarques au sujet du mode infinitif	321
Annexe 5 : Définitions/remarques sur la voix active.....	323
Annexe 6 : Définitions/remarques sur la voix passive.....	325
Annexe 7 : Définitions/remarques sur le mode indicatif	327
Annexe 8 : Définitions/remarques sur le subjonctif	328
Annexe 9 : Définitions/remarques sur le conditionnel	330
Annexe 10 : Définitions/remarques sur l'impératif	332
Annexe 11 : Définitions/remarques sur les participes passés	334
Annexe 12 : Définitions/remarques sur les auxiliaires	336
Annexe 13 : Définitions/remarques sur les verbes pronominaux	338
Annexe 14 : Définitions/remarques sur les verbes transitifs et intransitifs	340
Annexe 15 : Définitions/remarques sur les verbes impersonnels	342
Annexe 16 : Définitions/remarques sur le passé composé.....	344
Annexe 17 : Définitions/remarques sur l'imparfait	346
Annexe 18 : Définitions/remarques sur le plus-que-parfait.....	348
Annexe 19 : Définitions/remarques sur le passé simple	350
Annexe 20 : Définitions/remarques sur le passé antérieur.....	352
Annexe 21 : Définitions/remarques sur le futur.....	354
Annexe 22: Captures d'écran (<i>British Library</i>).....	356
Annexe 23 : Photos illustrants la fragilité des ouvrages	357
Annexe 24 : Extraits de l'ouvrage d'Edward Tellering.....	359
Annexe 25 : Extraits de l'ouvrage de Dagobert.....	360
Annexe 26 : Extraits de l'ouvrage de John Palairret.....	361
Annexe 27 : Extraits de quelques couvertures d'ouvrage.....	363
Annexe 28 : Extrait de la préface de M. de Wailly.....	364
Annexe 29 : Extrait de l'ouvrage de l'Abbé Girard.....	365
Annexe 30 : Sommaire de l'ouvrage de William Cobbet	367
Annexe 31 : Extraits de l'ouvrage Marin de la Voye	369
Annexe 32 : Extraits de l'ouvrage d'Angoville	371
Annexe 33 : Extraits de l'ouvrage de Labutte	373

Annexe 34 : Extrait de l'ouvrage de Wyand.....	378
Annexe 35 : Extraits de la traduction de la grammaire de Restaut.....	379
Annexe 36 : Extraits de l'ouvrage anonyme.....	380
Annexe 37 : Extraits du manuscrit de F.D.L.R.....	397
Annexe 38 : Extraits de l'ouvrage de Liancourt.....	401
Annexe 39 : Extrait de l'ouvrage de Berry.....	402
Annexe 40 : Extrait de l'ouvrage de Caron.....	403
Annexe 41 : Exemple de remarques sur les pronoms personnels sujets.....	406
Annexe 42 : Extraits de l'ouvrage de Catty.....	407
Annexe 43 : Extraits de l'ouvrage de Bertinchamp.....	408
Annexe 44 : Extrait de la traduction du Sophiste de Platon.....	411
Annexe 45 : Extrait du manuscrit de Jacques Bellot.....	412
Annexe 46 : Extrait de l'ouvrage de J. Loth.....	414
Annexe 47 : Extraits de l'ouvrage de Drury.....	415

Annexe 1 : Établissement d'une première bibliographie

Nous proposons ci-dessous une première vue d'ensemble (non-exhaustive) des ouvrages de grammaire du français disponibles à la *British Library* entre 1521 et 1880. Elle a été réalisée en 2019 et est une première ébauche, dans sa forme incomplète et imparfaite, d'une bibliographie que nous espérons compléter. Les ouvrages sont classés par ordre chronologique.

Siècle	Année de publication	Titre de l'ouvrage	Auteur(s)
16 ^e	1521	<i>Here begynneth the introductory to wryte, and to pronounce frenche compyled by Alexander Barclay compendiously at the comma[n]deme[n]t of the ryght hye excellent and myghty prynce Thomas duke of Northfolke.</i>	Alexander Barclay
	1532	<i>L'esclaircissement de la langue françoise.</i>	John Palsgrave
	1540	<i>An introductorie for to lerne to rede, to pronounce, and to speake Frenche trewly compyled for the ryghte hygh, excellent, [et] moste vertuous lady, the lady Mary of England, doughter to our moste gracious souerayne lorde kyng Henry the eyghte.</i>	Gille du Wes
	1551	<i>A Tretise in Englishe and Frenche.</i>	Pierre du Ploische
	1566	<i>The French Littelton: A most easy, perfect, and absolute way to learne the French tongue: Set forth by Claudius Holyband, gentil-homme Bourbonnois: dwelling in Bartholomew Lane by the Royall exchaunge.</i>	Claudius Holyband
	1576	<i>A playne treatise to learne in a short space the Frenche tongue deuided in twoo books.</i>	G Ledoyen de la Pichonnaye
	1588	<i>The French Method.</i>	Jacques Bellot
	1580	<i>An Aluearie or Quadruple Dictionnaire.</i>	John Baret
	1582	<i>The Frenche schoole-master Wherin is most plainlie shewed, the true and perfect way of pronouncing the Frenche tongue, to the furtherance of al those which would learn the sayd tongue. Newly corrected, by C. Holyband. French schoolemaister.</i>	Claudius Holyband
	1592	<i>The French alphabeth [sic] teaching in a very short tyme, by a most easie way, to pronounce French naturally, to reade it perfectly, to write it truely, and to speake it accordingly : together vvith The treasure of the French toung, conteyning the rarest sentences, pouerbes [sic], parables, similies, apothegmes and golden sayings of the most excellent French authours, as vvell</i>	G.D.L.M.N.

		<i>potes [sic] as orators : the one diligently compiled, and the other painfully gathered and set in order, after the alphabeticall maner, for the benefite of those that are desirous of the French tounge.</i>	
17 ^e	1603	<i>The French alphabet teaching in a very short time.</i>	G.D.L.M.N.
	1605	<i>Briefe extract of the former latin grammar done into English for the earlier introduction of the learner.</i>	John Sanford
	1615	<i>The French alphabet (second edition).</i>	G.D.L.M.N.
	1625	<i>The Marrow of the French tongue.</i>	John Wodroephe
	1634	<i>The French Tutour: By way of grammar exactly and fully Teaching all the most necessary Rules, for the attaining of the French tongue. Whereunto are also annexed three Dialogues; and a touch of French Compliments; all for the furtherance and practice of Genrlemen, Schollers, and others desirous of the said Language.</i>	Robert sherwood
	1653	<i>Introduction to the universal language.</i>	Sir Thomas Urquhart
	1656	<i>Mr. Mauger's French Grammar, enriched with several choise dialogues, containing an exact account of the state of France [...] Also a Chapter of Anglicismes; with instructions for travellers into France. Second edition enlarged and corrected.</i>	Claude Mauger
	1667	<i>A new and easie French grammar: or, A compendious way how to read, speak, and write French exactly, very necessary for all persons whatsoever. With variety of dialogues. Whereunto is added a nomenclature. English and French.</i>	Paul Festau
	1673	<i>Mauger's French Grammar 7th edition.</i>	Claude Mauger
	1674	<i>A French Grammar, teaching the knowledge of that language.</i>	Paul Festau
	1675	<i>Paul Festau's French grammar augmented and enriched.</i>	Paul Festau
	1676	<i>A new French grammar Nouvelle grammaire Françoise composée pour l'usage de Messieurs les Anglois.</i>	J.G. d'Abadie
	1677	<i>The princely way to the French tongue.</i>	Pierre Lainé
	1678	<i>A New French Grammar to which are added a vocabulary and a store of dialogues besides four discourses of cosmography in French.</i>	Guy Miege
1679	<i>Paul Festeau's French grammar: being the newest and exactest method now extant, for the attaining to the elegancy and purity of the French tongue, as it</i>	Paul Festau	

		<i>is now spoken at the court of France. The fourth edition. Diligently corrected, amended, and very much enlarged.</i>	
	1679	<i>Claude Mauger grammar with additions.</i>	Claude Mauger
	1685	<i>Francis Cheneau's French grammar, enrich'd with a compendious and short way to learn the French tongue in a very short time [...] With tables [...] and the best observations of Mr de Vaugelas.</i>	François Cheneau
	1687	<i>The grounds of the French tongue.</i>	Guy Miège
	1688	<i>Mauger grammar augmented 13th edition.</i>	Claude Mauger
	1694	<i>Claudius Mauger's French grammar with additions (16th edition).</i>	Claude Mauger
	1696	<i>New Double Grammar- French English and English French.</i>	Claudius Mauger
	1698	<i>Claudius Mauger's French grammar with additions. Enriched with new words, and a new method, and all the improvements of that famous language, as it is now flourishing at the court of France. Where is to be seen an extraordinary and methodical order for the acquisition of that tongue: viz. a most modish pronunciation, the conjugation of irregular verbs, short and substantial rules; to which are subjoined a vocabulary, and a most exact new grammar of the English tongue, with all advantages that may make it desirable to foreigners.</i>	Claude Mauger
	1701	<i>French Grammar the fifth edition amended and enlarged.</i>	Paul Festau
	1701	<i>A new and compendious French grammar.</i>	Abr Roussier
	1705	<i>Claudius Mauger's French grammar with additions. Enriched with new words, and a new method. To which are subjoined a vocabulary, and a most exact new grammar of the English tongue The twentieth edition, exactly corrected and enlarged by the author.</i>	Claude Mauger
	1708	<i>A complete French grammar brought into one view.</i>	Mace de Maisière
	1709	<i>The royal French grammar: by which one may, in a short time, attain French tongue in perfection.</i>	J. Levi
	1713	<i>A short and easy method of teaching French with Lily's grammar.</i>	B. Delafosse
	1714	<i>The compleat French-master, for ladies and gentlemen. Containing, I. A new methodical French grammar. [...] VI. A collection of choice proverbs. [...] The sixth edition carefully corrected by the author. To which is added, I. A taste of the French poetry. II. A collection of the best French songs. By Mr. Boyer.</i>	Abel Boyer

18 ^e	1716	<i>The True French Grammar with a French Rudiment.</i>	Malard Michel
	1718	<i>A short and easy French grammar: containing the rules of pronounciation, the inflexion of nouns and verbs, a short syntax and prosody. For the use of the students in the University of Edinburgh.</i>	James Watson
	1721	<i>A French Grammar: or, a New and easy method for to learn.</i>	Daubichon J
	1729	<i>The most complete, compendious and easy French grammar.</i>	William Ker
	1733	<i>A new royal French grammar; containing, I. Easy and plain rules [...] II. Familiar phrases and dialogues, [...] III. Three vocabularies; [...] The second edition corrected, with additions.</i>	Jean Palairt
	1733	<i>A new French grammar, teaching to read, speak, and understand the French tongue.</i>	J.E Tandon
	1734	<i>Grammaire Françoisse sur un plan nouveau. A French Grammar on a new plan, translated into English.</i>	Claude Buffier
	1734	<i>A new French grammar, wherein the defects of former grammars are supplied, and their errors corrected.</i>	James Freebairn
	1736	<i>A Compleat and Easy French Grammar in a method entirely new.</i>	T.B. Gent
	1736	<i>A new French grammar, teaching a person, of an ordinary capacity, without the help of a master, to read, speak, and write that tongue [...] The third edition, with the addition of many new and useful articles [...] by the author. The whole revised and corrected by R. Dugud.</i>	J E Tandon
	1738	<i>A new Royal French Grammar [...] Third edition, improved.</i>	Jean Palairt
	1738	<i>A New Practical French Grammar.</i>	Rogissard, de
	1739	<i>A new French grammar, containing, the necessary rules for attaining that language The last edition carefully corrected and enlarged.</i>	Abel Boyer
	1741	<i>A new compendious French grammar. For the use of schools. Particularly adapted to the genius of the English language. [...] To which is prefix'd A letter from the author to a friend in the country [...] With the addition of polite and easy dialogues on several subjects.</i>	J.B. Ozinde
	1743	<i>The True Practical French Grammar, etc. [With "French and English Vocabulary," "New Familiar Dialogues French and English" and "A Dictionary of French Idioms."].</i>	J D Gautier

1745	<i>A new French grammar, teaching a person of common capacity, to read, speak, and write that tongue, in half the usual time, ... By J. E. Tandon. ... The fourth edition. With the addition of many usefule articles, ... Revised by R. Dugud [...] & others.</i>	J E Tandon
1748	<i>The Compleat French master for ladies and gentlemen. Containing I. A new methodical French grammar. [...] VIII. A catalogue of the best French books, fit for a lady's, or gentleman's library: for the use of his late Highness the Duke of Gloucester. By Mr. A. Boyer, author of the Royal Dictionary, French and English.</i>	Abel Boyer
1751	<i>The Rudiments of the French tongue or an introduction to the French grammar.</i>	Louis Chambaud
1755	<i>An English exercise-book, to translate into French. Comprising all the rules of the French grammar [...] With a collection of forty diverting tales, fifty letters upon several subjects, twelve dialogues, and an index at the end.</i>	J. Daubichon
1756	<i>The Complete French master for ladies and gentlemen. Containing I. A new methodical French grammar. II. A well digested, and copious vocabulary. III. Familiar phrases and dialogues on all manner of Subjects. IV. Dialogues of wit and humour. V. A taste of the French poetry. VI. A collection of French songs. Vii. A collection of choice proverbs, both French and English. Viii. Catalogue of the best French books, fit for a lady's, or gentleman's library. For the use of His late Highness the Duke of Gloucester.</i>	Abel Boyer
1758	<i>A New Set of Exercises upon the Various Parts of French Speech, calculated for the use of such as are desirous of making French without the help of any grammar or dictionary whatever.</i>	Thomas Deletanville
1760	<i>A new French grammar ... The fifth edition. With the addition of many useful articles [...] Revised by R. Dugud-- In 1760 revised by the Reverend Mr. Denoyer.</i>	J E Tandon
1763	<i>A new French grammar, teaching a person of common capacity to read, speak, and write that tongue, in half the usual time.</i>	J E Tandon
1769	<i>A New Royal French Grammar [...] The seventh edition, revised and improved by the author.</i>	Jean Palairret
1771	<i>A new French dictionary to which is prefixed a French grammar</i>	Thomas Deletanville

1776	<i>The Rudiments of the French tongue: or, an easy and rational introduction to French grammar: wherein the principles of the language are methodically digested. With useful notes and observations, explaining the terms of grammar, and further improving its rules.</i>	Louis Chambaud
1782	<i>The complete French master for ladies and gentlemen: containing, I. A new methodical French grammar ... VIII. A catalogue of the most approved French books ... By Mr A. Boyer [...] The twenty-fourth edition, carefully corrected, and greatly improved; to which is now prefixed a table of contents.</i>	Abel Boyer
1782	<i>Syllabaire françois, or a French spelling book; containing the names and use of the French letters, [...] Also, an introduction to French grammar, by way of question and answer.</i>	Mr. Porny
1783	<i>French Grammar.</i>	Anonyme
1784	<i>A French Grammar. To which is prefixed, An Analysis relating to that subject. The second edition.</i>	R. Labutte
1786	<i>A new royal French grammar [...] The twelfth edition, revised and improved.</i>	Jean Palairret
1789	<i>A Grammar of the French Language with Practical Exercises.</i>	Nicolas Wanostrocht
1790	<i>A System of French Accidence and Syntax, intended as an illustration, correction, and improvement of the principles laid down by Chambaud [...] in his grammar [...] Second edition [...] With notes by G. Satis.</i>	Henry Evans Holder
1793	<i>A new royal French grammar [...] The fifteenth edition, revised and improved.</i>	Jean Palairret
1793	<i>The Principles of the French Grammar abridged [...] Translated from the French, by J. P. Le Camus. A new edition.</i>	Pierre Restaut
1797	<i>A new universal French Grammar [...] Second edition, with improvements.</i>	Nicolas Hamel
1797	<i>Elements of French grammar as taught at Vernon Hall.</i>	?
1798	<i>Exercises upon the French Grammar with the rules prefixed to them. Second edition.</i>	P Chardon
1799	<i>A guide from the English Language to the French, or a French Grammar.</i>	F. Henry, Rev.
1800	<i>The practical French Grammar, tenth edition.</i>	Marc Antoine porny
1801	<i>A new practical French grammar.</i>	John Thomas Michael creully
1801	<i>The practical French grammar [...] The seventh edition, corrected</i>	Marc Antoine Porny (Antoine Pyron du Martre)

1803	<i>An easy introduction to Mons Wailly's French grammar.</i>	Mercy Blanch
1804	<i>A New French dictionary in two parts French and English English and French to which is prefixd a French grammar the third edition carefully revised.</i>	Thomas deletanville (Mr. Des Carrières)
1805	<i>The Child's French Grammar, intended as an introduction.</i>	Kelly - Hedgeland
1806	<i>A theoretical and practical Grammar of the French Tongue.</i>	Levizac
1808	<i>Syllabaire françois; or a French Spelling-Book [...] To which are [...] annexed [...] essays on reading, [...] an introduction to French grammar, [...] the catechism, &c.[...] Fourteenth edition.</i>	Marc Antoine Porny
1810	<i>An easy explanation of the parts of speech, being an introduction to the French grammar.</i>	G. Gaultier
1810	<i>A preparatory French Grammar second edition correction.</i>	Anne Lindley
1812	<i>The Practical French Grammar [...] Eighth edition, corrected.</i>	Marc Antoine Porny
1814	<i>Intermediate exercises in French grammar and composition.</i>	Charles William Bell
1814	<i>A key to the re-translation of the English examples in the French grammar.</i>	C. Laisné
1814	<i>Exercises on French Grammar for the use of [...] the Royal Military Academy at Woolwich.</i>	Lewis Catty
1815	<i>A synopsis of French grammar.</i>	Merlet Pierre François
1815	<i>Elements of French grammar, with exercises adapted to it, [...] and a Key to the exercises; with a collection of French Idioms.</i>	J.B.A. Gerardot
1815	<i>A new French grammar.] The Englishman's French Grammar: or, The art of acquiring the French language, grammatically [...] without the assistance of a master A new edition, carefully revised and corrected.</i>	J.E. Tandon
1816	<i>The elements of French grammar arranged in a methodical manner.</i>	Ch Max de Bellecour
1817	<i>Memoranda: intended to aid the English student in the acquirement of the niceties of French grammar.</i>	William Hodgson
1817	<i>Abrégé de la Grammaire Française; [...] or, an abridgment of French Grammar. In two parts. The first, in French, comprehends the rules and observations only, which are most necessary to learners; the second, those rules and observations construed after the manner of the Eton Latin Syntax, etc.</i>	George Saulez
1817	<i>A modern French grammar.</i>	Charles Peter Whitaker

19 ^e	1819	<i>An introduction to French.</i>	Frederick Nolan
	1819	<i>French and English Exercises, with syntactical rules and corresponding examples: supplementary to the First French Grammar ... By M. l'abbé Bossut [or rather, Sir Richard Phillips] [...] A new edition, carefully revised.</i>	Charles Bossut
	1821	<i>An introduction to the French grammar.</i>	J B Mallet
	1824	<i>A French grammar for the use of English students.</i>	I.V. Douville
	1824	<i>A French Grammar, or, Plain instructions for the learning of French. In a series of letters.</i>	William Cobbett
	1825	<i>Questions on the Grammar of the French Language.</i>	Alison M A
	1826	<i>A new and complete grammar of the French language. With exercises, etc.</i>	La Claverie, de.
	1827	<i>The speaking French grammar.</i>	I V Douville
	1827	<i>A key to the essays of the speaking French grammar.</i>	I.V douville
	1827	<i>Outlines of the French Grammar.</i>	Peter Edmund Laurent
	1829	<i>Exercises in writing French, adapted to the French Accidence, or Elements of French grammar.</i>	William Bentley Fowle
	1829	<i>Syllabaire françois, or, A French spelling-book : containing the names and use of the French letters, with their various combinations [...] : to which are respectively annexed, short and pleasing essays on reading [...] : also, an introduction to French grammar, by way of question and answer, illustrated by examples, a vocabulary of the words most generally used in both languages; common forms of speech upon familiar subjects; the catechism.</i>	Porny Mr.
	1830	<i>A New Pronouncing French Grammar, or the Art acquiring the French language [...] without the assistance of a master, etc.</i>	Francis Coghlan
	1831	<i>A Literary and Historical French Grammar. [...] Third edition, with many additions.</i>	Francois le Harivel
	1832	<i>A new pronouncing French Grammar, or, the art of acquiring the French Language with the most perfect accent [...] without the assistance of a master.</i>	Tassel Furnival
	1833	<i>A new Universal French grammar a new edition.</i>	Nicolas Hamel
	1834	<i>A new universal french grammar?</i>	Nicolas Hamel
	1834	<i>Practical Exercises to Cobbett's French Grammar.</i>	Cobbett James Paul

1834	<i>Exercises to a new French Grammar, upon a methodical plan [...] Translated from the twenty-third Parisian edition and adapted to the use of the English Students, by J. H. Sievrac.</i>	Francois Noel
1835	<i>J.V.D's speaking French grammar, fifth edition enlarged.</i>	I. V. Douville
1838	<i>A complete French grammar with exercises.</i>	A Onfroy
1839	<i>LeTellier's French grammar: translated and practically adapted for English teaching by F.I Watez.</i>	Charles Constant le Tellier
1840	<i>A Key to the Exercises of C. J. Delille's French grammar, third edition. With annotations.</i>	Charles Jean De Lille
1840	<i>Outlines of French Grammar.</i>	Benjamin Brereton Wyand
1840	<i>Pinnock's Catechisms. A First Catechism of the French Grammar [...] Revised and corrected by M. J. G. Delavoye [...] Sixth edition.</i>	William Pinnock
1841	<i>The Student's Self-Instructing French Grammar.</i>	David Mitchell Aird
1841	<i>A Complete Treatise on French Grammar.</i>	Angoville
1842	<i>A French and English Grammar.</i>	P. Droz
1842	<i>A new French Grammar, referring to the History of Great Britain and Ireland, to which is added a vocabulary of the primitive tenses of the French verbs; translated by E. C. Anderson.</i>	A. F. Guillerez
1842	<i>A summary of French grammar for the royal military college sandhurst third edition.</i>	Henri Marillier
1842	<i>A Short and easy access to French Grammar and conversation preceded by a practical treatise on the French pronunciation.</i>	F.L Murgeaud
1843	<i>The Polygrammaticon. French grammar phrenotyped.</i>	Bartłomiej Beniowski
1844	<i>The national French grammar with suitable conversational exercises second edition of the work entitled "bertinchamp's system".</i>	G.I. Bertinchamp
1844	<i>A French Grammar on a new and original plan.</i>	P. A Dutruc
1845	<i>A New French Grammar with exercises.</i>	Felicyan Abdon Wolski
1845	<i>A New Theoretical and Practical French Grammar, in two parts [...] Fourth edition.</i>	Charles Jean de Lille
1846	<i>First Lessons in French grammar, with exercises.</i>	Clarinda Atkyns

1847	<i>Conversational French Grammar in Progressive Lessons [...] New edition. Revised and corrected by Monsieur Marin de La Voye. [An adaptation of "Bertinchamp's System."].</i>	G.I. Bertinchamp
1847	<i>Progressive French grammar and exercises.</i>	Collot
1847	<i>Pontet's Conversational Grammar. A new French grammar according to the standard of the French Academy, with exercises.</i>	Désiré Pontet
1847	<i>The Self-teaching French Grammar.</i>	John Tourrier
1847	<i>Progressive lessons on French parsing and dictation accompanied by a synopsis of French grammar.</i>	Jerome N Vlieland
1847	<i>A new Comparative French Grammar, and phraseological reference book.</i>	M. J. George de la Voye
1848	<i>New French Grammar with exercises.</i>	F. C. Meadows
1849	<i>Ready Guide to French Composition; or the French Grammar by Examples [...] presenting a comparative view of the English and French idioms.</i>	A. P. Le Page
1851	<i>Synopsis of French grammar of suggestive hints to teachers and learners.</i>	Douglas H. Campbell
1851	<i>An Elementary Speaking French Grammar, without rules, exemplified; or a new, easy, and certain plan for speaking French fluently in three months.</i>	Johann Thomas Loth
1852	<i>Chambaud's Guide to the French Tongue, containing-agreeably to Lewis Chambaud's method-the art of French pronunciation; and directions for the use of every French grammar; with exercises and constructions.</i>	J.B. Chambaud
1852	<i>Practical French Grammar and Exercises, on a new and easy principle.</i>	J.L.E Durand
1852	<i>The French verbs reduced to one conjugation.</i>	A. Loffet
1853	<i>Key to the Exercises of the Principles of French Grammar.</i>	Caron Jules
1853	<i>The principles of French grammar on five cards, cards 5.</i>	C.A. Maynard
1853	<i>Elementary French Grammar; containing all the rules of the language in a concise, clear, and easy style.</i>	C.A. Maynard
1853	<i>The Lexicon French Grammar, for the use of English Students.</i>	Siméon Saint Ange
1854	<i>The Principles of French Grammar, etc.] Second edition.</i>	Caron Jules
1854	<i>A new Universal French grammar a new edition carefully and greatly improved by W S Kenny.</i>	Nicolas Hamel
1854	<i>The Juvenile French Grammar, with 150 exercises.</i>	John Tourrier

1854	<i>A Key to the 153 Exercises contained in the "Juvenile French Grammar." [...] Second edition.</i>	John Tourrier
1854	<i>A Key to the 224 Exercises contained in the "Self-teaching French Grammar." [...] Second edition, carefully revised.</i>	John Tourrier
1855	<i>The National French Grammar [...] To which is added a Dialogue of Louis Napoleon's visit to England, and a guide to Paris ... Fourth edition.</i>	Bertinchamp
1855	<i>The Essence of French Grammar.</i>	Raymond Oake
1855	<i>A Preparatory French Grammar to the new Practical System of acquiring the French Language according to Robertson's Method.</i>	Julien Tulard
1856	<i>La Fleur des grammaires françaises, or a Truly new theoretical and practical French grammar (ou 1857).</i>	J. F Cloutz
1856	<i>A French Grammar in two parts tenth edition.</i>	Charles Jean de Lille
1856	<i>Examination lessons on French grammar for young students.</i>	Louises Michaud
1857	<i>Tirocinium Gallicum. A short French Grammar for classical schools: with frequent comparison of the Latin. Edited by the Rev. J. D. Collis. Second edition, much enlarged.</i>	George Andrew Jacob
1859	<i>The Elements of French Grammar, adapted to oral instruction.</i>	C.J.Berry
1859	<i>A Practical French course.</i>	Dagobert Chrysostôme
1860	<i>Le trésor de la langue française [...] Inductive French grammar, in twenty lessons.</i>	Caliste Auguste de godde de Liancourt

Annexe 2 : Liste des ouvrages de notre corpus définitif par ordre alphabétique

Angoville, O. C. (1841). *A Complete Treatise on French Grammar illustrated by numerous exercises*. Volume 1. Southampton : The Author.

Angoville, O. C. (1843). *A complete treatise on French Grammar illustrated by numerous exercises*. Volume 2. Southampton : The Author.

Anonyme. (1783). *French grammar*. Doway [Douai] : Derbaix

Berry, C. J. (1859). *The Elements of French Grammar, adapted to oral instruction*. London : Jarrold & Sons.

Bertinchamp, G. I. (1844). *The National French Grammar, with suitable conversational exercises*. 2d ed. London : Whittaker & Co.

Caron, J. (1854). *The Principles of French Grammar with Numerous Exercises*. Edinburgh : Oliver & Boyd.

Caron, J. (1853). *Key to the Exercises of the Principles of French Grammar*. Edinburgh : Oliver & Boyd.

Catty, L. (1814). *Exercises on French grammar more especially designed for the use of the gentlemen cadets of the Royal Military Academy at Woolwich*. London : G. & S. Robinson.

Chevalier, J. O. (1880). *Rapid French, comprising an infallible key to the French genders*. London : Hachette & Cie .

D'Oursy, A., & Feillet, A. (1879). *A French grammar at sight on an entirely new method*. Clifton: Baker & Son.

Dagobert, C. (1859). *A practical French grammar and book of reference*. London : Farquhar Shaw.

Drury, E. J. (1878). *Drury's Comical French Grammar; or, French in an amusing point of view*. Illustr. London : Rivers.

George de La Voye, M. J. (1868). *The pictorial French grammar for the use of children*. London : Grant and Griffith.

Godde de Liancourt, C. A. de (1860). *Le trésor de la langue française. Inductive French Grammar, in twenty lessons*. London.

Hamel, N. (1854). *New Universal French grammar*. A new edition carefully corrected and greatly improved, by W. S. Kenny. London: Thomas Allman.

Heron Wall, C. (1878). *The Student's French Grammar. A practical & historical Grammar of the French Language.* With an introduction by E. Littré. London : Murray.

Jacob, G. A. (1857). *Tirocinium Gallicum. A short French Grammar for classical schools: with frequent comparison of the Latin.* Edited by the Rev. J. D. Collis. Second edition, much enlarged. London: Longman.

Karcher, T. (1865). *Questions on French grammar, idiomatic difficulties and military expressions.* London: Trubner & Co.

Labutte, R. (1784). *A French grammar. To which is prefixed, an analysis relating to that subject.* Cambridge: J. & J. Merrill, J. Deighton & J. Nicholson, etc.

Lindley, A. (1810). *A preparatory French grammar with copious exercises.* 2d edition corrected. Pontefract : Boothroyd.

Loth, J. T. (1851). *An Elementary Speaking French Grammar, without rules, exemplified; or a new, easy, and certain plan for speaking French fluently in three months.* 4th ed. London.

Oake, R. (1855). *The Essence of French Grammar.* London : Hamilton.

Pinnock, W. (1840). *Pinnock's Catechisms. A First Catechism of the French Grammar. Revised and corrected by M. J. G. Delavoye.* 6th ed. London.

Palairt, J. (1786). *A New Royal French Grammar.* 12th edition, improved. London : Nourse.

Restaut, P. (1793). *The Principles of the French Grammar abridged by Mr. Restaut, Advocate in the Parliament of Paris, and King's Council.* Translated from the French by John Peter Le Camus. London : Wingrave.

Telling, E. (1880). *A new French grammar; or the study of the French language made popular colloquially.* Frankfort o. M. : Jugel.

Annexe 3 : Définitions/remarques au sujet de la notion de verbe

Période	Auteur	Définitions proposées
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	« Q. What is a Verb? R. A verb is a word which signifies to be, to do or to suffer; as I <i>am</i> , I <i>love</i> , I <i>am ruled</i> » (p.29).
	Angoville, O.C. (1841)	« The <i>verb</i> is a word which serves to express <i>affirmation</i> or <i>a kind of judgement</i> [...] A word is known to be a <i>verb</i> when we can prefix to it personal pronouns » (p.327).
	Caron, J. (1854)	« A <i>Verb</i> is a word which expresses <i>being, doing, suffering</i> ; as, <i>je suis</i> , I am; <i>je loue</i> , I praise; <i>je suis loué</i> , I am praised » (p.60).
	Drury, J.E. (1878)	« A Verb denotes action, whether in body or mind » (p.46)
	Heron Wall (1878)	« Verbs have Voice, Mood, Tense, Number, Person » (p.186)

Annexe 4 : Définitions/remarques au sujet du mode infinitif

Période	Auteurs	Définitions proposées
1750-1800	Anonyme (1783)	« The French Grammarians look upon this Mode as a mere Noun Substantive and decline it thus. » (p.51).
	Labutte, R. (1784)	The infinitive is the action in its simple and primitive state, without any accessory idea ; être <i>to be</i> ; aimer, <i>to love</i> . It is the root from which all other moods and tenses are formed. It is often considered as a verbal noun, and affected by a preposition in the same relation as substantives are, without any change in its termination in French ; as <i>aimer</i> est naturel à tous les animaux ; ils sont tous forcés <i>d'aimer</i> ; ils passent le printems à <i>aimer</i> , & semblent ne vivre que <i>pour aimer</i> . It may also express the quality of a substantive ; as, l'art <i>d'aimer</i> , la manière <i>de penser</i> : the circumstance of an action ; as je passe le tems à <i>lire</i> , il s'amuser à <i>badiner</i> . (p.29)
	Palairret, J. (1786)	The infinitive has an <i>indeterminate signification</i> and expresses the <i>Action</i> without any Circumstance, either of <i>Number</i> , or <i>Person</i> . (p.56)
	Restaut, P. (Traduction de John Peter Le Camus)	Q. What is the Infinitive? A. It is a manner in which the verb hath of signifying without numbers of persons. (p.68)
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	The infinitive mood expresses an action in a general and indeterminate manner without any distinction of time, number or person. (p.36)
	Angoville, O. C. (1841)	The <i>infinitive</i> mood affirms without number or person, and consequently in an indefinite manner, as <i>lire</i> , to read. (p.329)
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	The Infinitive is the Verb itself, as seen in the dictionary. It has an open vague sort of meaning: <i>aimer</i> , to love; <i>parler</i> , to speak. (p.47)
	Heron Wall, C. (1878)	“The infinitive mood is distinctly substantival in its use”. (p.311) The infinitive is a Noun in Modern French as in Old French [...] The Infinitive, both in French and Latin, is at once a verb and a substantive. As

		a verb, it governs cases, as a noun it may be said itself to have cases. (p.324).
--	--	---

Annexe 5 : Définitions/remarques sur la voix active

Période	Auteurs	Définitions proposées
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	
	Palairret, J. (1786)	A VERB ACTIVE is that which expresses an <i>Action</i> that passes from the <i>Agent</i> to the <i>Patient</i> ; that is from the <i>Subject</i> that does, or produces an action to <i>that</i> which suffers or receives it, and is therefore sometimes called <i>Transitive</i> ; as, je mange un poulet <i>I eat a Chicken</i> , Dieu châtie le méchant &c. <i>God chastises the wicked &c.</i> (p.55)
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	Q. What is the Verb Active? A. The verb active is a verb which expresseth an action, and after which we may at any time put these words, <i>quelqu'un</i> , some one, or <i>quelque chose</i> , something. (p.73).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	An active verb expresses that the action passes from the agent (or nominative) to some object; as, <i>j'aime mon père</i> , I love my father. (p.34)
	Angoville, O.C. (1841)	A verb is known to be <i>active</i> when its present of the Indicative can be followed, <i>without any preposition</i> , by the word <i>quelqu'un</i> , somebody, or <i>quelque chose</i> , something: <i>Aimer</i> is an <i>active</i> verb, because we can say: <i>j'aime quelqu'un</i> , I like somebody; <i>j'aime quelque chose</i> , I like something. (p.327)
	Caron, J. (1854)	A verb <i>active</i> expresses an action from an <i>actor</i> to an <i>object</i> .; as <i>Jean frappe la table</i> , John strikes the table. <i>Jean</i> is the <i>actor</i> ; <i>frappe</i> , the <i>verb active</i> ; and <i>la table</i> , the <i>object</i> . (p.66)
	Drury, J. E. (1878)	A Verb Active means an action made by the nominative or agent towards an object; it is termed active because the agent is active, that is, makes the action as expressed by the aid of the Verb (p.46).

	Heron Wall, C. (1878)	In many French Grammars 'Active' = 'Transitive'. This is contrary to English practice, and is misleading (p.186) A verb is said to be in the <i>active</i> voice when the subject is <i>active</i> , <i>i.e</i> does something: the woman killed the lioness; the woman killed herself; the woman died (p.292)
--	-----------------------	---

Annexe 6 : Définitions/remarques sur la voix passive

Période	Auteurs	Définitions proposées
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	Il y a une mention de cette voix lorsqu'il est question d'aborder le choix des auxiliaires pour conjuguer les verbes aux temps composés : « <i>Verbs are either passive, active, neuter-transitive, or neuter-intransitive, deponent, impersonal or reflected</i> » (p.47)
	Palairt, J. (1786)	A verb passive expresses the <i>suffering</i> or <i>Reception</i> of an <i>Action</i> ; Je suis honoré, <i>I am honoured</i> , Il fut pris, <i>He was taken</i> , &c. (p.55).
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	A verb passive is that which denotes the state of feeling, of the nominative case; <i>je suis battu</i> , I am beaten. Every verb that denotes an action received is a verb passive. (p.34)
	Angoville, O.C. (1841)	A verb is known to be <i>passive</i> , when, being conjugated with the auxiliary <i>être</i> and a participle past, it can be turned into an <i>active</i> verb by making of the <i>subject</i> the <i>object</i> and of the <i>object</i> the <i>subject</i> . For example, <i>l'oiseau est mangé par le chat</i> , the bird is eaten by the cat. <i>Est mangé</i> is a <i>passive</i> verb, because it is composed of the verb <i>être</i> , to be, and the participle past <i>mangé</i> , eaten, and it can be turned by the active voice in saying: <i>le chat mange l'oiseau</i> , the cat eats the bird. (p.327).
	Caron, J. (1854)	The <i>Passive Verb</i> expresses an action received or suffered by the subject; as, <i>La souris est mangée par le chat</i> , the mouse is eaten by the cat. (p.85)
		A Passive Verb is contrary to the Active, in that it expresses <i>suffering, feeling, or an undergoing of something or bearing the</i>

	Drury, J.E. (1878)	<i>effects</i> of another's actions : <i>Marie est aimée de moi</i> , Mary is loved of me (the beloved one feels the effect of my love in her heart) ; or <i>je suis embrassé de Marie</i> or I am kissed of Mary ; it requires a compound of the Verb <i>être</i> (<i>a very pleasant compound it is, too</i>) (p.46)
	Heron Wall, C. (1878)	A Verb is said to be in the Passive Voice when the Subject is <i>passive</i> , <i>i.e.</i> does nothing: the lioness was killed by the woman. (p.293)

Annexe 7 : Définitions/remarques sur le mode indicatif

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	In the indicative the action is appropriated to an agent, for which reason it corresponds with it in person and number ; nous <i>avons</i> , vous <i>avez</i> , ils <i>ont</i> . The distinctive accessory idea of this mood is a positive and direct affirmation, which makes it the basis of every elocution, and the only mood which admits of all the temporal inflections received in any language. (p.30)
	Palairret, J. (1786)	« The indicative expresses an Action <i>simply, directly, and absolute</i> ; as, J'aime <i>I love</i> ; elle dansoit, <i>she danced</i> ; ils parleront, <i>they will speak</i> ” (p.56)
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	Q. What is the Indicative? A. It is a manner of expressing the different tenses of the verbs, without a necessary dependence on the words which may happen to precede (p.66)
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	The indicative mood simply indicates, or declares, an action, and the time in which it happens; as, <i>je parle</i> , I speak; <i>j'ai parlé</i> , I have spoken; <i>je parlerai</i> , I shall or will speak. (p.36)
	Angoville, O. C. (1841)	The indicative affirms that a thing is now existing, has been or will be, as <i>je lis</i> , I read; <i>j'ai lu</i> , I have read; <i>je lirai</i> , I shall read. (p.329)
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	The Indicative speaks of time, <i>present, past and future</i> . (p.47)
	Heron Wall, C. (1878)	The Indicative mood is mainly used in Principal sentences to affirm or deny: Le facteur vous a donné mes bagages The porter has given you my luggage. (p.317)

Annexe 8 : Définitions/remarques sur le subjonctif

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	Il n'y a pas de définition claire ; l'auteur énumère plutôt une série d'observations indiquant quand utiliser (ou non) le subjonctif (après telle ou telle conjonction). Il évoque (p.44) entre autres la question de la concordance des temps liée à l'utilisation de ce mode. (Voir annexe 36)
	Labutte, R. (1784)	“In the subjunctive mood the action is also appropriated to an agent, but the distinctive accessory idea is not that of a positive and direct affirmation, but of a supposition and incident consequence of another action, to which it is subordinate and dependent on; and though it be sometimes antecedent as to place, yet it is always subsequent as to sense”. (p.30)
	Palairat, J. (1786)	“The CONJUNCTIVE is so called, 1. Because it is generally used with <i>Conjunctions</i> before it such as, <i>que</i> , <i>that</i> ; <i>quoique</i> , <i>altho'</i> ; <i>afin que</i> , <i>to the end that</i> 2. Because it never makes sense unless it be joined with the <i>Indicative</i> , either before or after”. (p.56)
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“Q. What is the Subjunctive? A. It is a manner of expressing the different tenses of the verbs, with a necessary dependence on some preceding words.” (p.67)
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	“The subjunctive mood is used after a verb denoting doubt, wish, fear, command, prohibition, &c, such as <i>craindre</i> , <i>prier</i> , <i>douter</i> , <i>souhaiter</i> , <i>permettre</i> , <i>commander</i> , <i>défendre</i> , &c; <i>Son père a défendu qu'il y allât</i> , His father has forbidden him to go thither. After verbs used negatively or interrogatively, as, <i>Est-</i>

		<i>il vrai que vous soyez marié?</i> Is it true that you are married? <i>Je ne crois pas qu'il l'ait fait</i> , I do not believe that he has done it". (p.37)
	Angoville, O. C. (1841)	"The <i>subjunctive</i> expresses a wish that the thing may be done, and depends upon a preceding verb either expressed or understood, as <i>je désire qu'il lise</i> , I wish he would read, or simply: <i>qu'il lise</i> , may he read, then understanding <i>je désire</i> or <i>je souhaite</i> , I desire or wish". (p.329)
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	
	Heron Wall, C. (1878)	Dans son ouvrage, l'auteur ne propose pas de définition très spécifique. Cependant, il rappelle que: "The Indicative and Conditional Mood forms may be employed in subordinate sentences; the Subjunctive Mood forms are rarely employed otherwise; this the name 'Subjunctive' implies" (p.318).

Annexe 9 : Définitions/remarques sur le conditionnel

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	The Conditional is a future by supposition, having generally another action antecedent or subsequent for the condition of its completion; as <i>si vous veniez je partirois: je le ferois si vous vouliez.</i> (p.31)
	Palairret, J. (1786)	Il semblerait que l'auteur ait inclus ce temps sous l'étiquette <i>Conjunctive</i> , dont ce serait l'un des sept temps : <i>"The first Imperfect or second Simple Tense, called by some uncertain and conditional, is commonly construed with the Imperfect Tense of the Indicative; Ex. Si tu parlois, je parlerois; If thou didst speak, I should speak."</i> (p.58)
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	"Q. What does the Conditional Present signify? A. The conditional present signifies that a thing would be at the present time, supposing certain conditions: as when we say, NOUS SERIONS <i>heureux si Adam n'eût pas péché</i> , we should be happy if Adam had not sinned" (p.65).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	The conditional mood signifies that an action or thing would be, or would have been done, if a circumstance had happened; <i>si j'étais riche je serais généreux.</i> (p.36)
	Angoville, O. C. (1841)	"The <i>conditional</i> affirms that a thing would exist or would have existed, <i>under a condition</i> , as <i>je lirais</i> , I should read; <i>j'aurais lu</i> , I should have read" (p.329).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	"The Conditional <i>means conditionally.</i> " (p.47)
	Heron Wall, C. (1878)	"The Conditional is mostly used in Principal sentences to which a condition

		<p>expressed or understood, is annexed. This its name implies :</p> <p>Le facteur vous aurait donné vos bagages, s'il avait pu.</p> <p>The porter would have given you your luggage if he had been able.</p> <p>Il pourrait bien faire cela (<i>i.e.</i>, s'il voulait)</p> <p>He could very well do that (<i>i.e.</i>, if he would)" (p.317).</p>
--	--	--

Le conditionnel passé

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	The Compound Conditional represents an action that would have happened, had an antecedent or subsequent action taken place; as <i>j'aurois réussi si vous étiez venu</i> . Neither this tense nor the compound future cause any difficulty. (p.32)
	Palairret, J. (1786)	
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	The conditional preterperfect signifies that a thing would have happened at a time past, supposing certain conditions ; as when we say , <i>j'aurois appris la géographie si vous eussiez voulu</i> , I would have learned geography if you had been willing. (p.66)
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	L'auteur l'a incluse dans sa principale définition du conditionnel. (p.329)
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	Voir la définition du conditionnel
	Heron, Wall, C. (1878)	

Annexe 10 : Définitions/remarques sur l'impératif

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	“This mode has but one tense, and no first person singular” (p.58).
	Labutte, R. (1784)	“The imperative is distinguished from the other moods by the accessory ideas of intreaty, exhortation or command; and though the action in this mood be future as to its execution, yet it is generally expressed in the present tense; and when in the second persons the agent is expressed, it is in the vocative case; Grant our petition, O Lord! The command is sometimes delivered in the future tense; Thou shalt not kill. The action in this mood is not susceptible of the first person singular, because it would seem absurd in the agent of an action to command himself to do it, though in the name of others along with himself he may do so. Examples: Reçois ma prière, Seigneur, & daignes l'exaucer. Faisons toujours ce que la loi ordonne. Ayez pitié des pauvres. Que les grands donnent toujours le bon exemple aux petits » (p.30).
	Palairret, J. (1786)	“The IMPERATIVE serves to <i>command</i> , or <i>forbid</i> ; Ex. Qu'il parle, <i>let him speak</i> ; ne courez pas, <i>do not run</i> , &c.” (p.56)
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“Q. What is the Imperative? A. It is a manner which the verbs have of signifying the action of commanding, praying or exhorting” (p.67).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	“The imperative mood commands, exhorts, entreats, or forbids: as <i>parlez</i> , speak; <i>ne parlez pas</i> , do not speak” (p.37).
	Angoville, O. C. (1841)	“The <i>imperative</i> orders the thing to be or not to be done, as <i>lisez</i> , read; <i>ne lisez pas</i> , do not read” (p.329).

	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	“The imperative <i>commands</i> or <i>exhorts</i> ” (p.47).
	Heron Wall, C. (1878)	

Annexe 11 : Définitions/remarques sur les participes passés

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1880	Anonyme (1783)	“The Participle Preterit used with the Verb <i>avoir</i> is indeclinable [...] but when used with <i>être</i> it is declinable” (p.66-67).
	Labutte, R. (1784)	“The participle represents the action as past and complete; as, fini, été, passé” (p.29).
	Palairret, J. (1786)	« A <i>Participle</i> is a Part of Speech so called because it partakes something of the Nature of a Noun, and something of that Verb. <i>Participles</i> , besides the Nature of a Noun Adjective, and sometimes of a Substantive, have also the Signification of the Verb they derive from, in these two Tenses, the Present and the Preter. A Participle is two-fold, viz. <i>Active</i> and <i>Passive</i> [...] The Participle Passive ends in <i>é</i> , in the first Conjugation; in <i>i</i> in the second in <i>u</i> in the third and fourth.” (p.146).
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	« They are those which do not terminate in <i>ant</i> , and have generally a passive signification; as <i>aimé</i> , beloved, <i>fini</i> , finished ; <i>reçu</i> , received. » (p.92)
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	Q. What is a participle? A. A participle is a certain form of the verb and has the properties both of a verb and an adjective. Q. How many participles are there? A. Two: the present or active, and the perfect or passive, as <i>aimant</i> , loving; <i>aimé</i> loved: participles agree in gender and number with their substantives. Q. Have you any observations to make on the participles? A. The participle past is in some measure the most difficult of the parts of speech to be well acquainted with. Q. What is the difficulty? A. To know when it should agree with the substantive, and when it should not” (p.67-68).
	Angoville, O.C. (1841)	

	Caron, J. (1854)	“The <i>Participle</i> is a word which partakes of the nature of a verb and of an adjective. In the first it expresses an action, and may have an object ; as <i>aimant Dieu</i> , loving God ; <i>estimé des hommes</i> , esteemed by men ; in the second it qualifies a noun ; <i>un vieillard respecté</i> , a respected old man ; <i>une mer agitée</i> , an agitated sea” (p.195).
	Drury, J. E. (1878)	
	Heron Wall, C. (1878)	

Annexe 12 : Définitions/remarques sur les auxiliaires

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	Il n'y a pas de définitions particulières toutefois l'auteur précise de façon intéressante que : « both verbs [avoir and être], being irregular, are set down at full length, rather than tracing out their irregularity » (p.33)
	Palairret, J. (1786)	
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	« They are auxiliary only when they are followed by a participle passive, with which they form the compound tenses of the other verbs ». (p.89)
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	“Auxiliary verbs are these two only; <i>avoir</i> , to have and <i>être</i> , to be; and are so called because they help to conjugate all other verbs in their compound tenses” (p.34).
	Angoville. O.C. (1841)	“There are two auxiliary verbs, <i>avoir</i> , to have, and <i>être</i> , to be; they are called <i>auxiliary</i> , because they serve to conjugate the <i>compound tenses</i> of every verb” (p.335).
	Caron, J. (1854)	“The <i>Auxiliary</i> verbs, which help to conjugate others, are AVOIR, to have, and ÊTRE, to be” (p.60).
	Drury, J. E. (1878)	“The Auxiliaries are <i>avoir</i> , to have, and <i>être</i> , to be. These are so termed because they are necessary to other Verbs, for being annexed to them they form what are known as Compound Verbs . <i>Avoir aimé</i> , to have loved; <i>être aimé</i> , to be loved” (p.46).
	Heron Wall, C. (1878)	“Auxiliary Verbs are of two kinds: 1. <i>Auxiliaries of Tense</i> (time). 2. <i>Auxiliaries of Mood</i> (manner). The <i>Auxiliaries of Tense</i> are Avoir et Être . These, with the Past Participle, form the ‘compound’ or ‘combine’ tenses. In

		spite of their irregularity, it is necessary to learn <i>avoir</i> and <i>être</i> first” (p.188).
--	--	--

Annexe 13 : Définitions/remarques sur les verbes pronominaux

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	“A reflected Verb is a Verb active conjugated with a double Pronoun before each person: as, je me <i>prom[è]ne</i> , I walk, tu te <i>prom[è]nes</i> , il se <i>prom[è]ne</i> , etc.” (p.61).
	Labutte, R. (1784)	L’auteur définit cette forme verbale à travers le prisme des auxiliaires et de leur utilisation dans la formation des temps composés. A ce propos, il est dit : « Verbs are said to be reflected when the accusative or dative case is the same person or thing as the nominative insomuch that there is always an identity between the agent of the action and the object or term of it. These correspond, in some respect, with the middle verbs in the Greek language. » (p.47).
	Palairret, J. (1786)	“REFLECTED VERBS are <i>Active Verbs</i> that reflect the <i>Action</i> upon the <i>Subject</i> that produces it; Ex. S’aimer <i>To love one’s self</i> . Se louer <i>To praise one’s self</i> “ (p.55). L’auteur ajoute une seconde définition: “ “A <i>Reflected Verb</i> is nothing but an <i>Active Verb</i> , whose <i>Action</i> returns upon the <i>Agent</i> that produces it; as, Je <i>me lève</i> , <i>I rise</i> . Tu <i>te promènes</i> , <i>thou walkest</i> , etc. (p.80).
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“A reflected verb is that which is always conjugated with the conjunctive pronouns me, te, <i>se</i> , <i>nous</i> , <i>vous</i> ., <i>se</i> , which are put between the nominative of the verb and the verb : as, <i>je ME chagrine</i> . I am vexed; <i>tu TE satisfais</i> , thou art satisfied; <i>il SE trompe</i> , he is mistaken, etc.” (p.80).
1800-1880	Pinnock. W. (1840)	“A reflected verb is that which reflects its action upon the agent, so that the same person is both agent and sufferer; as <i>je</i>

		<p><i>m'habille</i>, I dress myself; <i>je me bats</i>, I beat myself.</p> <p>N.B. Every verb is reflected which admits before it, in good sense, the conjunctive pronouns, <i>je me, tu te, il se, nous nous, vous vous</i>" (p.35).</p>
	Angoville, O. C. (1840)	<p>"A verb is called <i>pronominal</i> when it is conjugated with a <i>double personal pronoun of the same person</i>, as <i>je m'amuse</i>, I amuse myself. <i>Pronominal verbs</i> are divided in verbs <i>accidentally pronominal</i>, and in verbs <i>essentially pronominal</i>" (p.328).</p>
	Caron, J. (1854)	<p>"The <i>Reflected Verbs</i> denote an action which falls back upon the subject of the verb, or a state which relates to it alone; as, <i>Se louer</i>, to praise oneself; <i>se repentir</i>, to repent" (p.88).</p>
	Drury, J. E. (1878)	<p>"Reflective or Pronominal Verbs are those having both their agent and object preceding them in the shape of double Personal Pronoun, as I me, thou thee: <i>je m'aime</i>, <i>I me</i> love, I mean to say that '<i>I love myself</i>', within myself; <i>tu t'aimes</i>, <i>thou thee</i> lovest, thou dost love thyself. It's a more decided manner of speaking where the subject and object lay within the individual personal powers of the party <i>speaking, acting, thinking, or referred to</i>. They take the auxiliary <i>être</i> (<i>to be</i>) where we in English make use of <i>have</i>, as, <i>je me suis allé</i>, I me <i>am</i> gone, instead of <i>have gone</i>" (p.47).</p>
	Heron Wall, C (1878)	<p>"An Active Transitive Verb is called <i>reflexive</i> when the Subject and the Direct Object are one: the woman killed <i>herself</i>" (p.292).</p>

Annexe 14 : Définitions/remarques sur les verbes transitifs et intransitifs

Verbes transitifs

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte. R. (1784)	
	Palairret, J. (1786)	
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O.C. (1841)	
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	
	Heron Wall, C. (1878)	“An Active Verb is said to be <i>transitive</i> when the action takes effect upon something called the Direct Object: the woman killed the <i>lioness</i> ”(p.292).

Verbes intransitifs

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	
	Palairret, J. (1786)	
		On découvre que l’auteur nomme cette catégorie de verbe <i>intransitive-neuter</i> lorsqu’il est question d’aborder le choix des auxiliaires. A ce propos, il évoque au sujet du choix de l’auxiliaire ces quelques remarques dans lesquelles on peut retrouver un semblant de définition : « Intransitive-neuter verbs take <i>avoir</i> , and the participle is indeclinable. Examples: Nous <i>avons</i> dormi : Elles <i>ont</i> parlé. In the intransitive-neuter, the French use <i>être</i> , and the participle takes the number and gender of the nominative, denoting as it were, the state of it. Examples : Elles <i>sont</i> arrivées : Les ennemis <i>sont</i> entrés dans la ville ». (p.47)
		“A NEUTER VERB is that which denotes either the <i>being</i> or the <i>manner of being</i> of a Thing; Ex. Je suis, <i>I am</i> ; je demeure, <i>I remain</i> ; je cours, <i>I run</i> , etc. (p.55).

	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“The verb neuter is a verb that sometimes expresses an action, and frequently does not ; but after which you can never put these words, <i>quelqu’un</i> , some one, <i>quelque chose</i> , something. Thus <i>venir</i> , to come, <i>dormir</i> , to sleep, are verbs neuter, because we cannot say, <i>venir quelqu’un</i> , to come some one ; <i>dormir quelque chose</i> , to sleep something” (p.73).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	“A verb neuter is that which has no effect upon anything beyond the agent; as, <i>je suis</i> , I am; <i>je dors</i> , I sleep; <i>je marche</i> , I walk” (p.34).
	Angoville, O. C. (1841)	“A verb is known to be <i>neuter</i> , when it is impossible to put immediately after it, <i>without preposition</i> , the word <i>quelqu’un</i> , somebody, or <i>quelque chose</i> , something. <i>Dormir</i> , to sleep, is a <i>neuter</i> verb, because we cannot say: <i>je dors quelqu’un</i> , I sleep somebody; <i>je dors quelque chose</i> , I sleep something” (p.328).
	Caron, J. (1854)	“The <i>Neuter Verb</i> expresses <i>being</i> , or a <i>state of being</i> , or an <i>action</i> confined to the <i>actor</i> ; as, <i>Je suis</i> , I am ; <i>il dort</i> , he sleeps ; <i>vous courez</i> , you run” (p.88).
	Drury, J. E. (1878)	“A Neuter Verb is akin with the Active, but it has no direct object, <i>i.e.</i> , the Nominative cannot <i>act</i> on <i>any one</i> nor <i>any thing</i> , and that is one way to distinguish an Active Verb, if it will take the word <i>something</i> or <i>somebody</i> after it, which a Neuter Verb cannot do. Verb Active, <i>I love something</i> or <i>some one</i> ; Verb Neuter, <i>I bounce</i> , <i>I lie</i> , we cannot say ‘I bounce something’. These sometimes require <i>avoir</i> and sometimes <i>être</i> in conjugating, generally the former when a state of action is understood” (p.46).
	Heron Wall, C. (1878)	“An Active Verb is said to be <i>intransitive</i> when the action does not take effect upon something: the woman died” (p.292).

Annexe 15 : Définitions/remarques sur les verbes impersonnels

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme (1783)	“These Verbs are only conjugated in the third person singular and are always preceded by one of the following Pronouns, <i>ce, il</i> or <i>on</i> . They are conjugated in the same manner as the personal Verbs from which they are derived” (p.62).
	Labutte, R. (1784)	
	Palairret, J. (1786)	“IMPERSONAL VERBS are those that are conjugated only by the <i>third Person</i> of the <i>Singular</i> ; Ex. Il pleut, <i>it rains</i> ; il grêle, <i>it hails</i> ; on dit, <i>it is said</i> , etc” (p.56).
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“The verb impersonal is that which is not used through all its tenses except in the third person singular with the pronoun <i>il</i> or <i>on</i> , as <i>il pleut</i> , it rains; <i>il faut</i> , one must; <i>il importe</i> , it behoveth; <i>on aime</i> , they love; <i>on étudie</i> , they study, etc...” (p.85).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	“A verb unipersonal is that which admits before it only the pronoun of the third person; <i>il, it</i> ; as <i>il pleut</i> , it rains, etc.” (p.35).
	Angoville, O. C. (1841)	“A verb is said to be <i>unipersonal</i> , when it is only conjugated in the <i>third person singular</i> with the pronoun <i>il, it</i> ; and that pronoun cannot be replaced by any substantive, as <i>il pleut</i> , it rains; <i>il tonne</i> , it thunders” (p.328).
	Caron, J. (1854)	“These verbs are only used in the third person singular. Some take <i>avoir</i> , others <i>être</i> , in their compound tenses, but the past participle suffers no change; as <i>Il a plu</i> , it rained; <i>il est arrivé</i> , it happened. The otherwise follow the conjugation to which they belong” (p.92).
	Drury, J. E. (1878)	
	Heron Wall, C. (1878)	“I. Impersonal Verbs are defective. They are only conjugated in the third person, singular, of the Verb Finite, and in the Infinitive and Participles <i>il faut</i> , it is necessary, <i>il neige</i> , it snows.

		<p>II. Those Verbs which are mainly, or always, used impersonally, are said to be ‘<i>essentially</i>’ impersonal: as, <i>Tonner</i>, (to) thunder; <i>il tonne</i>, it thunders, etc. <i>Falloir</i>, (to) be necessary; <i>il faut</i>, it is necessary, etc.</p> <p>III. Those which are merely ordinary verbs used impersonally are said to be ‘<i>accidentally</i>’ impersonal: as, <i>Arriver</i>, (to) happen; from <i>arriver</i>, (to) come” (p.196).</p>
--	--	---

Annexe 16 : Définitions/remarques sur le passé composé

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1880	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	
	Palairret, J. (1786)	“The <i>Preterperfect Indefinite, and first Compound Tense, or Compound of the Present</i> , is that which shews that something is intirely done and past, without mentioning any precise Time; as, <i>J’ai écrit ma lettre, I have written my Letter.</i> Or else it expresses an Action done the same day one speaks in; as, <i>J’ai mangé un poulet ce matin, I have eaten a chicken this Morning</i> ” (p.57).
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“The Preterperfect indefinite signifies a thing past at a time which still continues; as when we say, <i>J’AI EU la fièvre cette année [...]</i> I have had a fever this year, [...] » (p.65).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	“The PRETERIT INDEFINITE, which expresses a thing as having taken place in a time past, either entirely elapsed or not: <i>j’ai travaillé hier</i> , I worked yesterday; <i>j’ai travaillé aujourd’hui</i> , I have worked to-day” (p.331).
	Caron, J. (1854)	“The <i>Compound of the Present Indicative</i> is used to express an action which took place within a certain period of time not yet completely elapsed, such as, <i>the present day, week, month, year, &c.</i> ; as, <i>J’ai dîné cette semaine avec votre frère I dined this week with your brother.</i> ” (p.193)
	Drury, J. E. (1878)	“The past indefinite means completely or not completely past, and is a compound of the Verb <i>avoir</i> , as, <i>J’ai aimé</i> , I have loved, but it’s no matter to you <i>when</i> or <i>how</i> I did love; <i>j’ai déjà parlé</i> , I have already spoken; <i>j’ai parlé hier</i> , I have spoken yesterday” (p.47).

	Heron Wall, C. (1878)	<p>“To express what its name implies, finished action or state in present time. [...] Hence,</p> <p>1. Action past, but connected with the present by such words such as <i>aujourd’hui, cette semaine, cette année</i>, etc.</p> <p><i>Cette année la moisson a été bonne.</i> This year the harvest has been good. <i>Il a fait bien chaud aujourd’hui.</i> It has been very hot to-day.</p> <p>2. Action past, but connected but connected with the Present by the absence of any fixed period, such as a date, etc., to which the idea of past momentary action can be attached:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Napoléon est mort à St. Hélène.</i> Napoleon died at St. Helena.</p> <p>3. Action past, but of which the consequences remain. This is true of all Perfect tenses.</p> <p><i>Le malade a passé une bonne nuit ; il est mieux.</i> The sick man has passed a good night; he is better.</p> <p><i>On peut dire que les Romains nous ont enseigné l’agriculture. (LACOMBE)</i> We may say that the Romans taught us agriculture” (p.346).</p>
--	-----------------------	--

Annexe 17 : Définitions/remarques sur l'imparfait

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme	
	Labutte, R. (1784)	<p>“The imperfect represents the action as doing in a time prior to the present instant; <i>j'écrivois</i> il n'y a qu'un instant: I was writing just now. Simultaneous actions, and those of habit or custom are generally placed in this tense: pendant que l'amour <i>dictoit</i> Ovide <i>écrivait</i>. <i>Je lisois</i> quand étes venu me voir ce matin. Il <i>n'étoit</i> pas au logis hier quand je passai chez lui.</p> <p>Lorsque je <i>demeurois</i> à la campagne, <i>je montois</i> à cheval tous les matins, <i>lisois</i> ensuite, <i>dinois</i> à deux heures, <i>soupois</i> à neuf, & me <i>couchois</i> à onze ” (p.31).</p>
	Palairret, J. (1786)	<p>“The <i>Imperfect</i>, which shews that something was then a doing, or present at that Time, which we speak of; as, <i>J'écrivois</i> quand vous entrâtes, <i>I was writing when you came in</i>” (p.57).</p>
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	<p>“The preterimperfect signifies that a thing was a doing at the same time as another thing, which time is now past : as when we say, <i>J'ETOIS</i> à table lorsque vous arrivates, I was at the table when you arrived” (p.65)</p>
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	<p>“The imperfect which expresses a thing past as if it were present with respect to another thing past: <i>je travaillais</i> quand il <i>entra</i>, I was working when he came in” (p.331).</p>
	Caron, J. (1854)	<p>“The <i>Imperfect</i> is used to express an action which was going on when another took place: as, <i>Je lisais</i> quand il <i>entra</i>. I was reading <i>when he came in</i></p> <p>To express an <i>habitual</i> and frequently <i>repeated</i> action; as, Quand j'étais à la</p>

		<p>campagne, je me <i>promenais</i> tous les jours. <i>When I was in the country, I used to walk every day.</i></p> <p>To describe the <i>qualities</i> of persons or things as they were in a <i>time</i> past; as, Henri quatre <i>était</i> un bon roi. <i>J'avais</i> alors vingt-cinq ans <i>Henry IV was a good king. I was then five and twenty.</i>” (p.191)</p>
	Drury, J. E. (1878)	<p>“The Imperfect is so called because the action was not completed; as, <i>Je parlais</i>, I spoke, or <i>was speaking just as you entered</i>” (p.47).</p>
	Heron Wall, C. (1878)	<p>“To express as its name implies, past action or state, as unfinished, habitual, etc. [...]</p> <p>Pendant que vous <i>dormiez</i>, <i>je travaillais</i>. Whilst you were sleeping, I was working. [...].</p> <p>Hence the <i>Simple Past</i> is employed for the main facts of a narrative, the <i>Imperfect Past</i> all that is secondary. This distinction is not always made in English, where the form <i>I wrote</i> constantly takes the place of <i>I was writing, I used to write</i>, etc.” (p.347)</p>

Annexe 18 : Définitions/remarques sur le plus-que-parfait

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1880	Anonyme	
	Labutte, R. (1784)	“Compound Imperfect. As the imperfect represents the action as doing in a time prior to the present, <i>j’écrivois</i> quand il arriva hier; its compound represents it as anterior to that time, <i>j’avois écrit</i> quand il arriva hier; <i>quand il est arrivé</i> ce matin.” (p.32)
	Palairret, J. (1784)	“The Ist [first] <i>Preterpluperfect</i> , and 2 nd [second] <i>Compound Tense</i> , or <i>Compound</i> of the <i>Imperfect</i> , is that which shews that something had been done before another Thing that was done and past; as, <i>J’avois diné</i> quand vous vintes, <i>I had dined when you came</i> ” (p.57).
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“The preterpluperfect signifies that a thing was past in regard to another thing, which is also passed as when we say, <i>J’AVOIS été malade lorsque vous m’écrivites</i> , I had had a fit of illness when you wrote to me” (p.65-66).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	“The PLUPERFECT which expresses a thing not only <i>past</i> , as it regards itself, but also past with respect to another thing equally past: <i>j’avais fini de travailler quand il arriva</i> , I had finished working, when he arrived” (p.331).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	“ The Pluperfect expresses as not only past in itself, but also in relation to another equally past, as, <i>J’avais fini</i> quand vous <i>entrâtes</i> , <i>I had finished</i> when you <i>entered</i> ” (p.48).
	Heron Wall, C. (1878)	“To express what its name implies, finished action or state in past time. [...] <i>J’avais écrit</i> la lettre avant dix heures hier au soir.

		<p>I had written the letter before ten o'clock yesterday evening.</p> <p>J'avais écrit la lettre quand il entra</p> <p>I had written the letter when he came in" (p.349).</p>
--	--	---

Annexe 19 : Définitions/remarques sur le passé simple

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme	
	Labutte, R. (1784)	“The Perfect represents the action not only as past, but the period of time in which it happened also past, and different from the present day, week, month, year, or age; as <i>je lui écrivis hier, la semaine dernière, le mois passé, l’année passée, &c.</i> We could not say in French, <i>je lui parlai ce matin, cette semaine, ce mois, cette année</i> ; because these are periods of time which are considered actually present in all their parts, though the first are elapsed, and the others not yet come” (p.31).
	Palairret, J. (1786)	“The <i>Preterperfect Definite</i> , which expresses a precise and determined Time; as, <i>Je parlai hier à votre père, I spoke yesterday to your Father</i> . Observe that this Tense is never used to signify an action done that Day we speak in” (p.57).
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“The simple preterperfect which is also called the <i>preferperfect definite</i> , signifies a thing past at a time which is now quite expired: as when we say [...] <i>JE REÇUS votre lettre hier</i> , I received your letter yesterday” (p.65).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	En note de bas page: “The perfect is only used when the time mentioned is entirely passed, as <i>j’eus hier</i> , I had yesterday; and not <i>j’eus aujourd’hui</i> , but <i>j’ai eu</i> , I have had to-day” (p.38).
	Angoville, O. C. (1841)	“The PRETERIT DEFINITE which expresses a thing as having taken place in a time <i>entirely past</i> , and at the distance of at least a day: <i>je travaillai beaucoup la semaine dernière</i> , I worked a great deal last week” (p.331).
	Caron, J. (1854)	“The <i>Preterite</i> is used to express an action which took place within a certain period of time now completely elapsed, such as, <i>last week, last month, last year, &c.</i> ; as

		Je lui <i>écrivis</i> le mois dernier <i>I wrote to him last month</i> ” (p.192).
	Drury, J. E. (1878)	“ The perfect , or preterite , speaks of time completely elapsed, as, il <i>fut</i> là l’année dernière, he <i>was</i> there last year. The tense is much used in history, indeed, <i>il fut</i> (it was) is ever appearing in the Memoirs of Napoleon” (p.47).
	Heron Wall, C. (1878)	“To express what its name implies, indefinite action or state in past time.[...] Un matin, un matin d’hiver, le prince <i>sortit</i> du palais par la petite porte du jardin et <i>se trouva</i> bientôt dans la campagne One morning, one winter’s morning, the prince went out of the palace by the small garden gate, and soon found himself in the open fields” (p.347).

Annexe 20 : Définitions/remarques sur le passé antérieur

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1880	Anonyme	
	Labutte, R. (1784)	“The Compound Perfect places the action not only in a past period, but also in a past moment of that period with respect to the circumstance which accompanies it; as, <i>j’eus fini hier dès qu’il arriva</i> . There is therefore this difference between the compound imperfect and the compound perfect; the first is anterior to the circumstance, <i>quand il arriva hier</i> ; the second is posterior to it, the completion of the perfect not happening till after the circumstance; <i>j’eus fini dès qu’il arriva</i> ” (p.32).
	Palairret, J. (1784)	“The 2 nd [second] <i>Preterpluperfect</i> and 3 rd [third] <i>Compound Tense</i> , or <i>Compound</i> of the <i>Preterperfect Definite</i> , shews also that something had been done before another Thing that was done and past, and besides it has a precise and determined Signification; Ex. Nous eûmes achevé notre ouvrage en trois jours de tems. <i>We had made an End of our Work in three Days Time</i> ” (p.58).
Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“The simple first preterpluperfect signifies a thing past before another, at a time which is now quite expired: as in this example, <i>quand J’EUS REÇU mon argent, je m’en allai</i> ; as soon as I had received my money I went away” (p.65)	
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	“The PRETERIT ANTERIOR which expresses a thing as having taken place before another thing also <i>past: quand j’eus travaillé une heure, je sortis</i> , when I had worked one hour, I went out” (p.331).

	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	<p>“The past anterior, or a <i>past before another past</i>, expresses an action having taken place before another action and usually takes <i>quand</i>, or <i>lorsque</i>, <i>dès que</i>, <i>aussitôt que</i>, &c., <i>Quand j’eus fini, je partis</i>, when <i>I had finished</i> I went away. It requires the auxiliary <i>être</i>” (p.47-48).</p>
	Heron Wall, C. (1878)	

Annexe 21 : Définitions/remarques sur le futur

Le futur simple

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
1750-1800	Anonyme	
	Labutte, R. (1784)	“The Future places the action in a time posterior to the present, <i>je le ferai demain</i> . This tense causes no difficulty” (p.31)
	Palairret, J. (1786)	“The <i>Future</i> , which shews that something is to come ; as J’écrirai ma lettre demain, <i>I shall write my letter to-morrow</i> ” (p.57).
	Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)	“The future signifies that a thing will happen at a time which is not yet come : as when we say, J’AURAI <i>de l’argent</i> , I shall have money. <i>Nos corps RESSUSCITERONT au dernier jour</i> , our bodies will rise the last day” (p.66).
1800-1880	Pinnock, W. (1840)	
	Angoville, O. C. (1841)	“The <i>future</i> declares that the thing will take place, <i>je lirai</i> , I shall read” (p.330).
	Caron, J. (1854)	
	Drury, J. E. (1878)	
	Heron Wall, C. (1878)	“To express what its name implies, indefinite action or state in future time. [...]. <i>J’irai</i> vous voir demain. I shall go to see you to-morrow” (p.350).

Le futur antérieur

Période	Auteurs	Définitions proposées ou remarques
	Anonyme (1783)	
	Labutte, R. (1784)	“The Compound Future presents the time of the action under two aspects; as posterior to the time we speak in, and anterior to that of the circumstance that attends it; as, <i>j’aurai fini</i> avant vous” (p.32)
	Palairret, J. (1784)	

<p>1750--1800</p>	<p>Restaut, P. (traduction de J-P. Le Camus, 1793)</p>	<p>“The future preterperfect signifies that a thing which is not yet done will be over when another thing shall happen : as in this example, <i>quand J’AURAI FINI mes affaires, je vous irai voir</i>, when I shall have finished my affairs, I will go to see you ; or <i>J’AURAI FINI mes affaires quand je vous irai voir</i>, I shall have finished my affairs when I go to see you” (p.66).</p>
<p>1800-1880</p>	<p>Pinnock, W. (1840)</p>	
	<p>Angoville, O. C. (1841)</p>	<p>“The FUTURE ANTERIOR which expresses a thing to take place before a specified time to come: <i>j’aurai fini demain</i>, I shall have done to-morrow” (p.331).</p>
	<p>Caron, J. (1854)</p>	
	<p>Drury, J. E. (1878)</p>	
	<p>Heron Wall, C. (1878)</p>	<p>“Perfect Future, to express what its name implies, finished action or state, in future time. [...] <i>Il aura bientôt vu toutes les peintures du Louvre</i> He will soon have seen all the paintings in the Louvre” (p.350).</p>

Annexe 22 : Captures d'écran de la *British Library*

Title	Author	Shelfmark	Year	Vol.	Notes	Date required
The marrow of the French tongue. The second edition: rev...	Wodroephe, John.	G.685.	1625			28/09/2019
An Aluearie or Quadruple Dictionaire, containing four...	BARET, John.	66.e.9.	1580			28/09/2019
An introductorie for to lerne to rede, to pronounce, and...	Du Wés, Giles,	G.7572.	1540			28/09/2019
The French alphabet,	G. D. L. M. N.	C.193.a.203	1615			28/09/2019
NO TITLE ENTERED	NO AUTHOR ENTERED	Royal MS 16 E VII	0			28/09/2019
NO TITLE ENTERED	NO AUTHOR ENTERED	Add MS 78352 A	0			28/09/2019
NO TITLE ENTERED	NO AUTHOR ENTERED	Sloane MS 3316	0			28/09/2019
The most complete, compendious and easy French grammar, ...	KER, William,	Mic.A.6806.	1729			28/09/2019
A Tretise in Englishe and Frenche	Du Ploiche, Pierre.	C.194.a.1151.(2).	1551			28/09/2019
The French alphabeth,	G. D. L. M. N.	C.194.a.806	1603			28/09/2019



ARCHIVE AND MANUSCRIPTS

'INSTITUTION pour lyre et parler en langue françoise', by F. D. L. R.: a French grammar (accidence) addressed in two sets of verses (one acrostic) to ...

Royal MS 16 E VII : Early 17th century

[Physical item access >](#)

[Browse this collection](#)

Top

Details

Links

Physical item

I want this

Send to

Details

Title 'INSTITUTION pour lyre et parler en langue françoise', by F. D. L. R.: a **French grammar (accidence) addressed in two sets of verses (one acrostic) to ...**

Collection Area Western Manuscripts

Reference Royal MS 16 E VII

Creation Date Early 17th century

Extent 1 item.

Language English

Contents 'INSTITUTION pour lyre et parler en langue françoise', by F. D. L. R.: a French grammar (accidence) addressed in two sets of verses (one acrostic) to 'Ma Dame Elizabet', i.e. Princess Elizabeth, afterwards (1612) wife of the Elector Palatine.

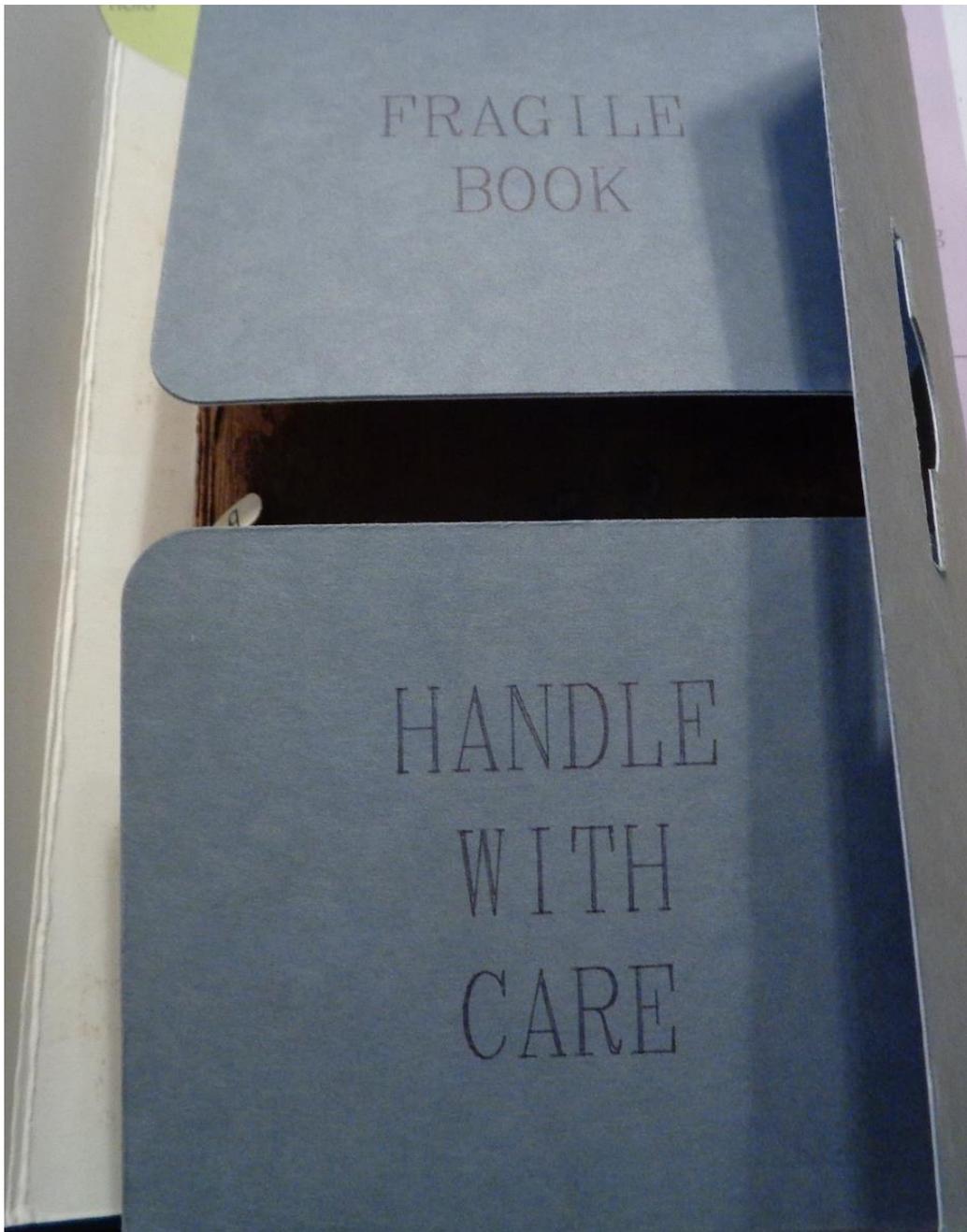
Paper; ff. 82. 7 ¹/₄ l n. x 5 in. Beg. of XVII cent. Not in the old catalogues

Links

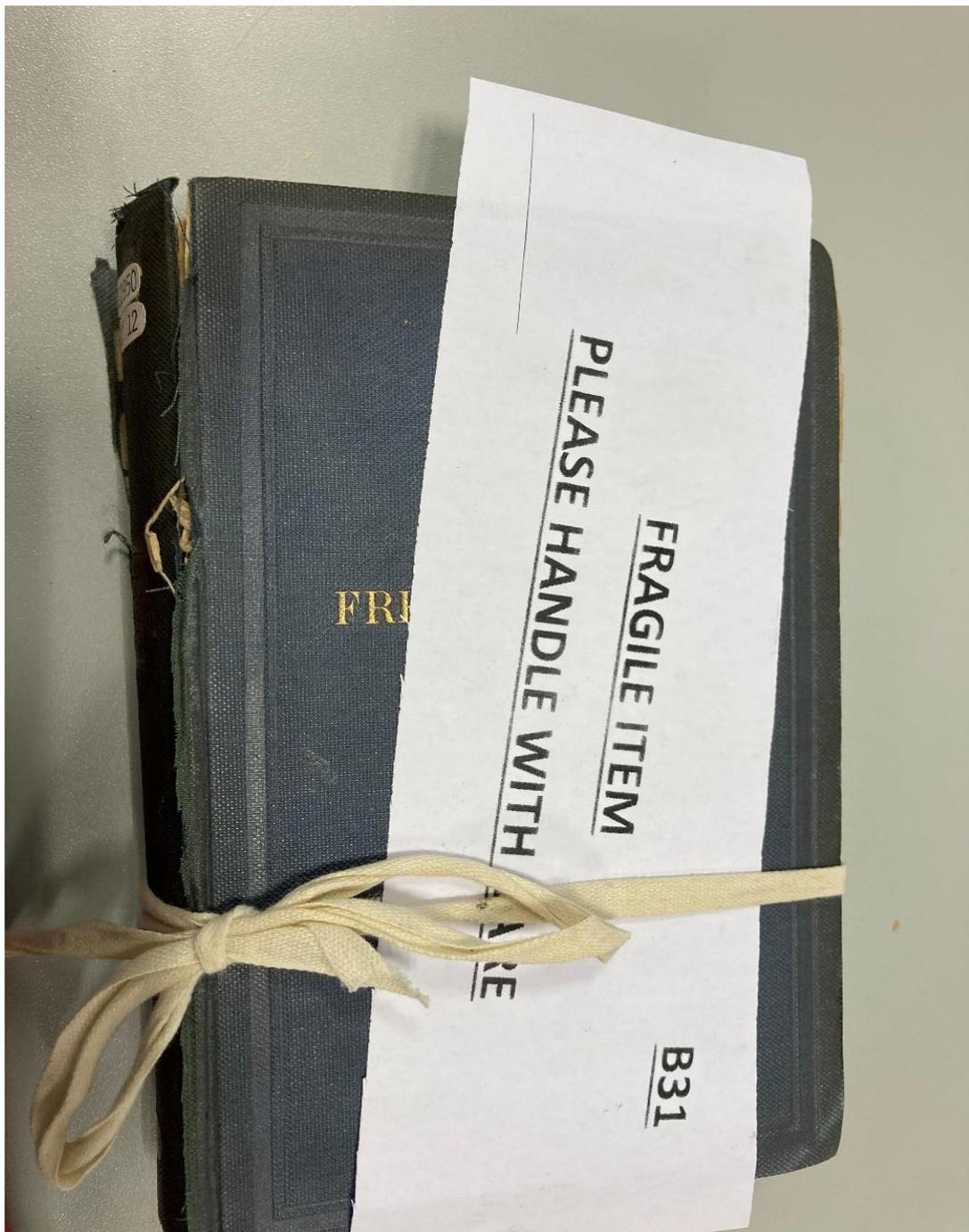
Is part of Royal MS 1 A I-20 E X Royal Manuscripts. c 1100-c 1800 [>](#)

Annexe 23 : Photos illustrant la fragilité des ouvrages

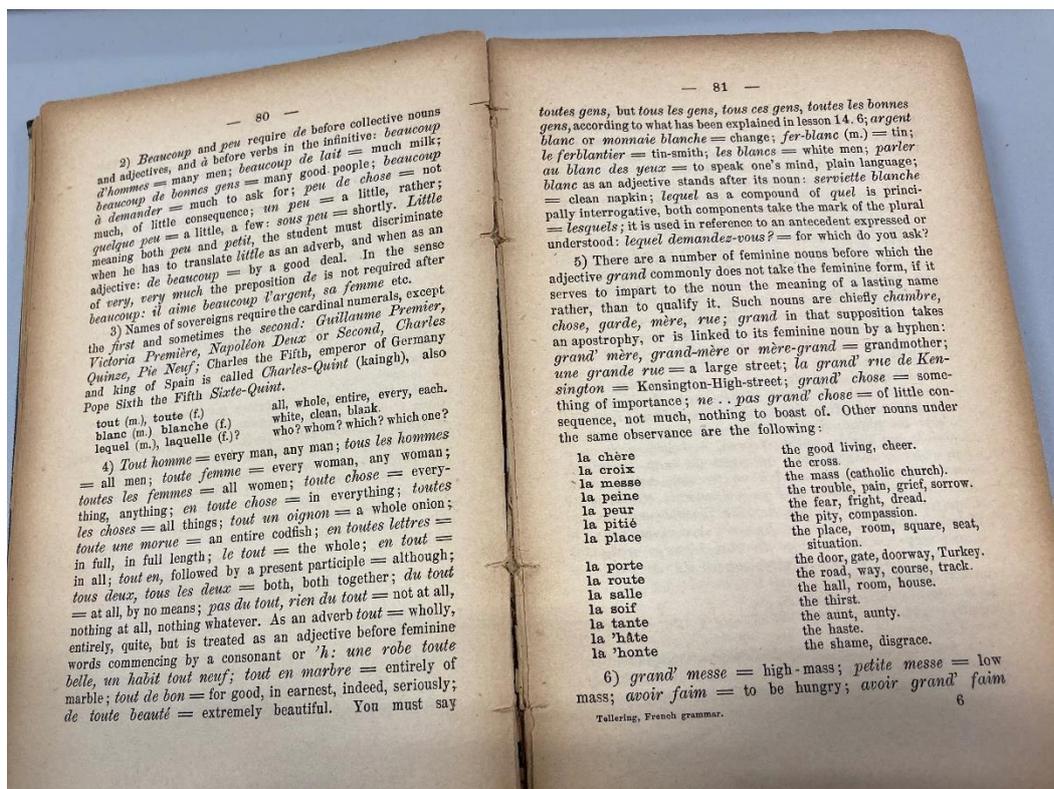
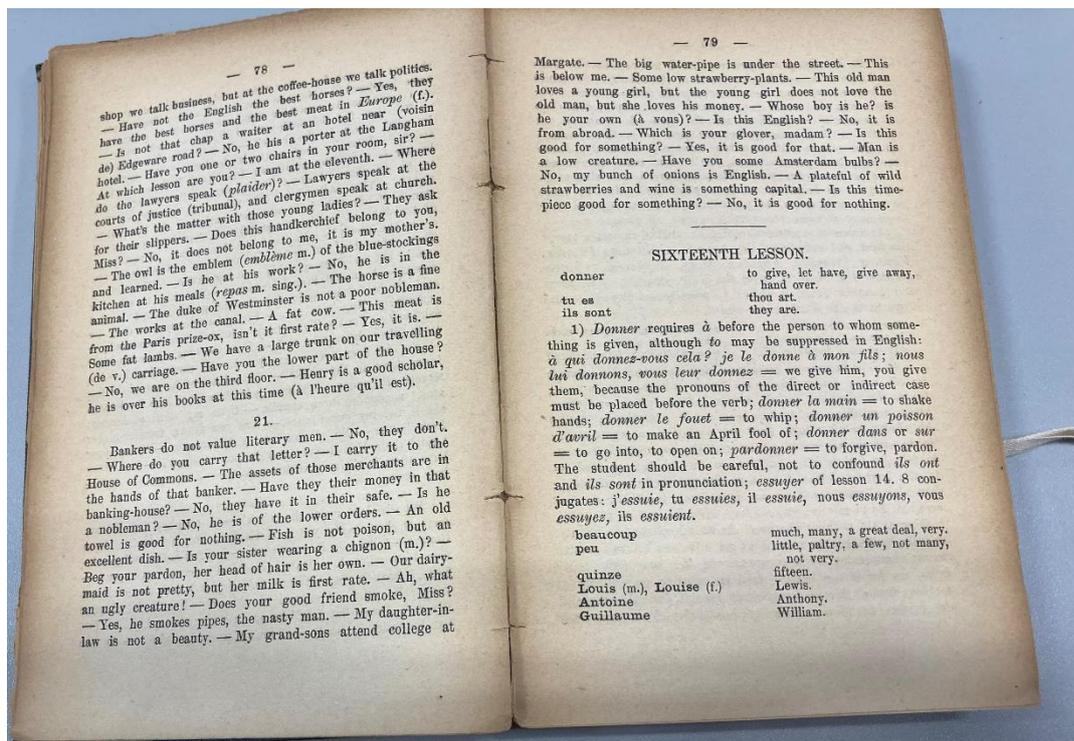
Dans cette boîte se trouvait l'ouvrage de Lewis Catty (1814)



Cette photo est l'ouvrage d'Edward Teller



Annexe 24 : Extraits de l'ouvrage d'Edward Telling



Annexe 25 : Extraits de l'ouvrage de Dagobert

BOOK OF REFERENCE.—ACCIDENCE AND TABLES. 249

RECAPITULATION OF THE FIVE PRIMITIVE TENSES OF THE FIRST SIX TRIBES OF VERBS.*

1 st Tribe, in ER.	}	er. ant. é. e. ai.
2 nd Tribe, in IR. (Pres. p., <i>issant.</i>)	}	ir. issant. i. is. is.
3 rd Tribe, in EVOIR. In verbs in <i>evoir</i> , c takes a cedilla before o and u.	}	evoir. evant. u. ois. us.
4 th Tribe, in ANDRE, ENDRE, ONDRE, ERDRE, ORDRE.	}	dre. dant. du. ds. dis.
5 th Tribe, in ENIR.	}	enir. enant. enu. iens. ins.
6 th Tribe, in PRENDRE.	}	prendre. prenant. pris. prends. pris.

* The teacher will ask his pupils to write this table from memory, either

A SAFE AND SURE METHOD OF ACQUIRING

12

M^{me} Binardy, voulez-vous une tasse de vin?
Je vous souhaite le bonsoir.
M. Dury. Voulez-vous tenir plusieurs objets?
Voudriez-vous parler?
Je vous souhaite le bonsoir.
Vous voudriez prendre une bouteille?
Vous voulez recevoir M. Lavigny?
Que voulez-vous prendre?
Pourquoi voudriez-vous recevoir M. Dury?
Que voudriez-vous tenir?
M^{me} Emilie, voulez-vous prendre une tasse de thé?
Madame, voudriez-vous prendre plusieurs leçons?
Mesdames, je vous souhaite le bonsoir.
Voudriez-vous quarante maisons ou cinquante chaumières?

THIRD LESSON.

Present indicative.

Je parle.	I speak,	I am speaking,	I do speak.
bâti.	build,	building,	build.
reçois.	receive,	receiving,	receive.
vends.	sell,	selling,	sell.
tiens.	hold,	holding,	hold.
prends.	take,	taking,	take.

Quand, lorsque. Aujourd'hui. Maintenant. Vite.
When. To-day. Now. Quickly, fast.

Lentement. Avec plaisir. A regret.
Slowly. With pleasure. With regret, reluctance.

A droite. A gauche. Que faites-vous?
On the right. On the left. What are you doing?

A PRACTICAL KNOWLEDGE OF FRENCH. 13

Que tenez-vous? Combien? Combien est-ce?
What are you holding? How much? how many? How much is it?
(Numbers, from 60 to 100. Addition.)

EXERCISE IV.

When I speak German, I speak slowly; and when I speak French, I speak fast. What are you doing, Mr Dangu? I am building some houses. And you, madam, what are you holding? I am holding 9 loaves. Do you wish to have 12 chickens to-day? With pleasure, Miss Gertrude. I sell 77 houses with reluctance. I speak French on the right, and English on the left. I am holding a bottle of wine with pleasure. I am building slowly 2 houses on the left. I am receiving to-day 19 ladies and 14 gentlemen. I am now selling some bottles and some cups. I take a loaf and a cup of tea. 18 and 9 are 23. 44 and 16, how much are they? Will you hold a bottle? No; I am holding several things. 99 and 5, how much are they? I am building cottages. How many? 117.

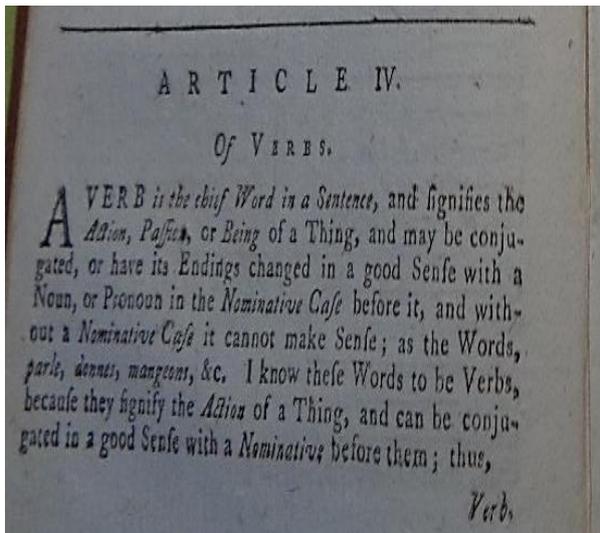
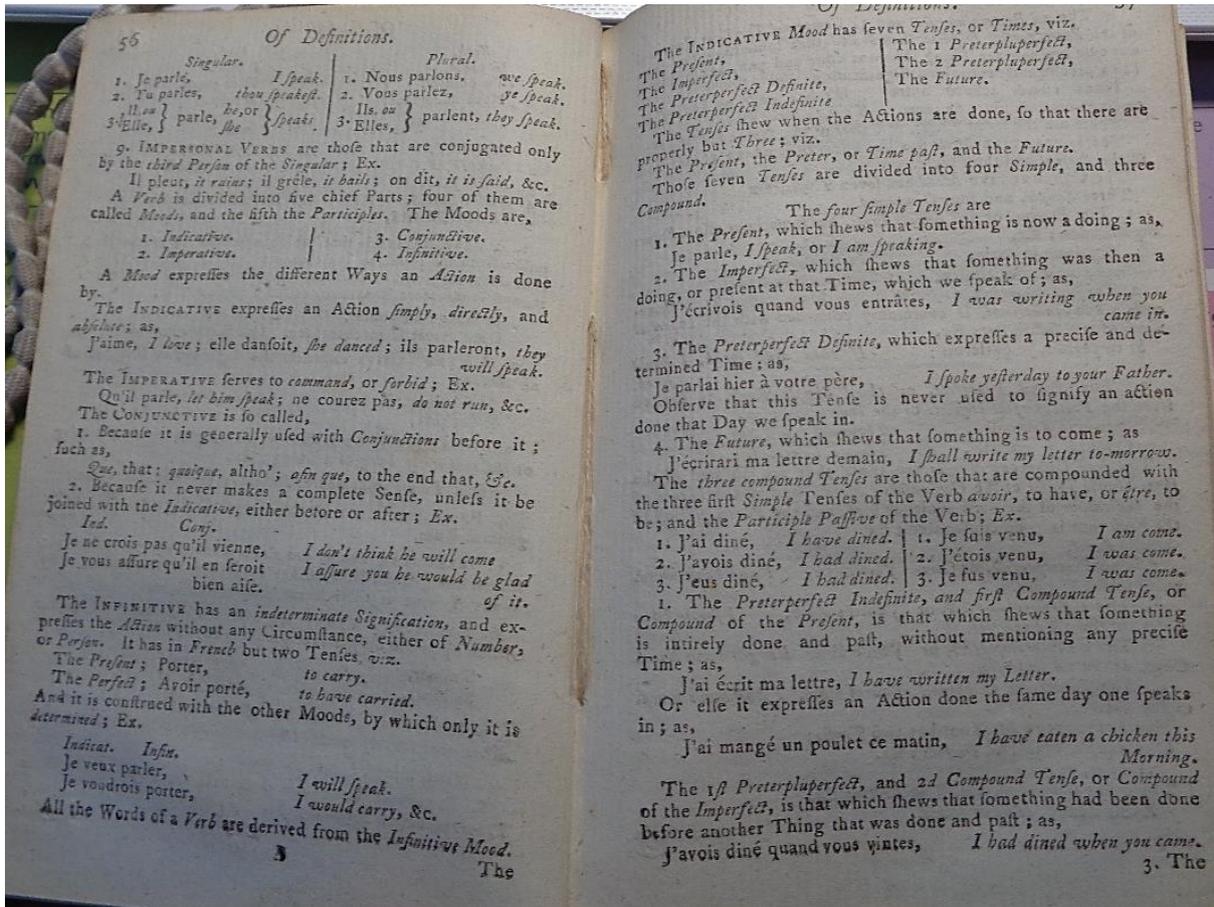
CONVERSATION.

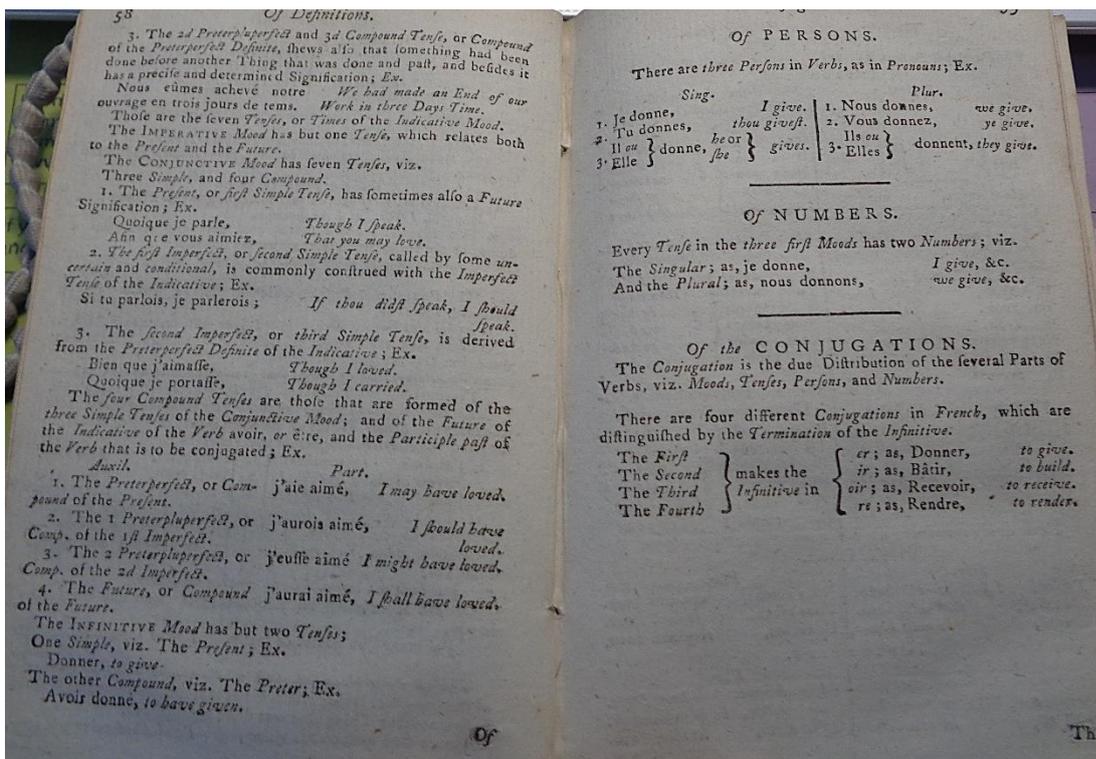
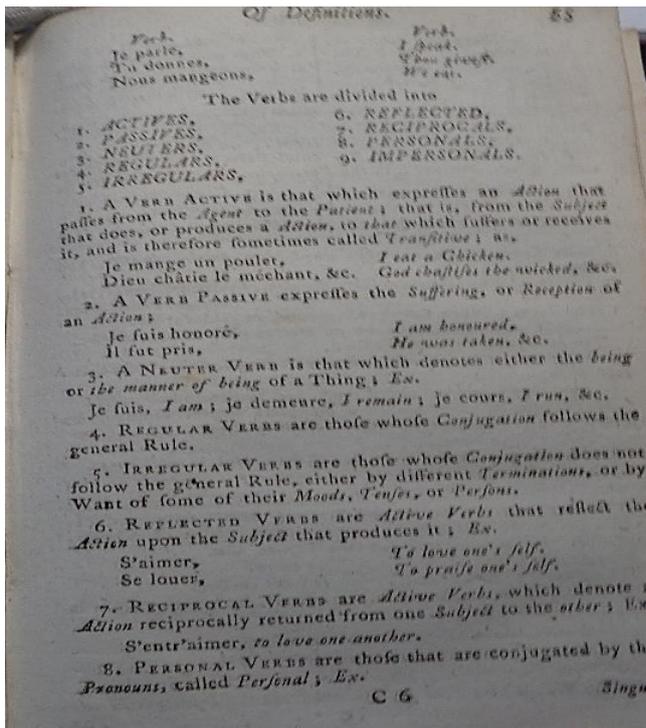
Quand je parle italien, je parle vite.	Quand je parle allemand, je parle lentement.
Que tenez-vous, M ^{me} Celestine?	Je tiens une bouteille de vin et une tasse de thé.
Que faites-vous, M. Gorju?	Je bâtis une seconde maison et une troisième chaumière.
M ^{me} Justine, que faites-vous aujourd'hui?	Je reçois des dames et des messieurs.
Je vends une maison à regret.	Je bâtis une chaumière avec plaisir.
Pourquoi voudriez-vous bâtir une maison à gauche?	Parce que je prends une boutique à droite.
Je bâtis des maisons.	Combien?
Six à gauche et deux à droite. Et vous?	Je bâtis un palais.
A gauche?	Non; à droite.
Que faites-vous avec plaisir?	Je prends une tasse de thé avec plaisir.
Que tenez-vous maintenant à regret?	Plusieurs bouteilles d'encre; je voudrais tenir des bouteilles de vin.

FOURTH LESSON. QUATRIÈME LEÇON.

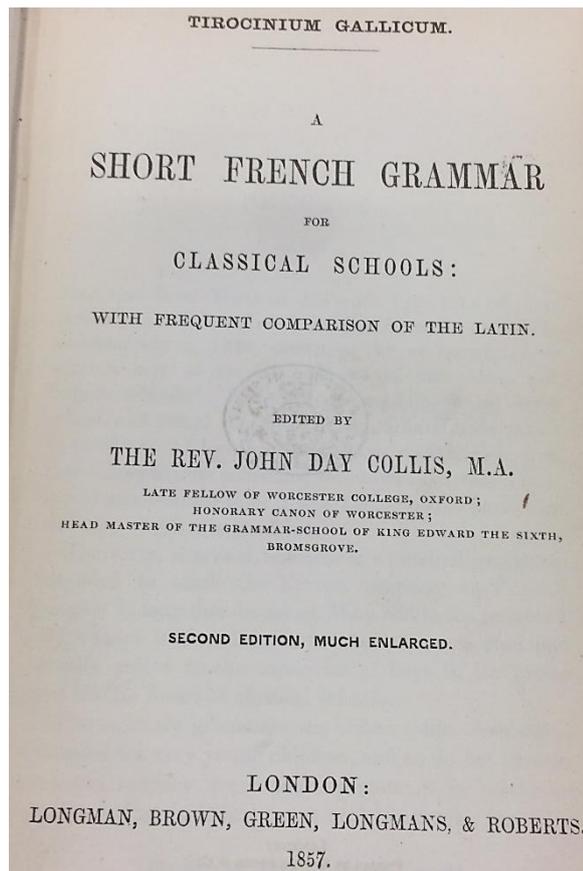
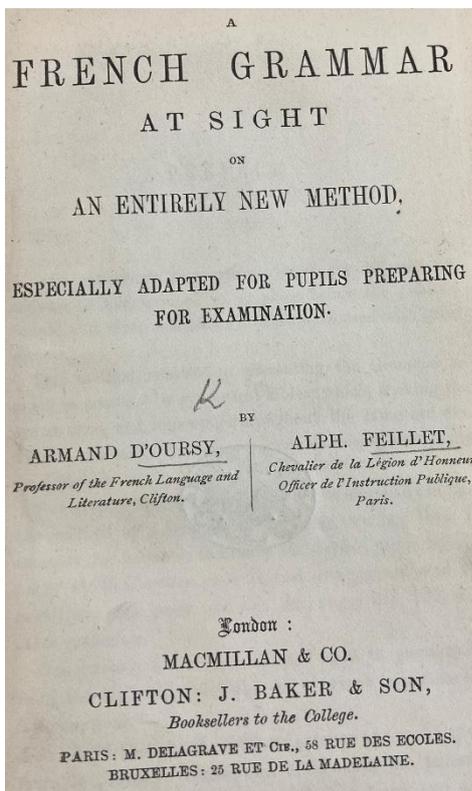
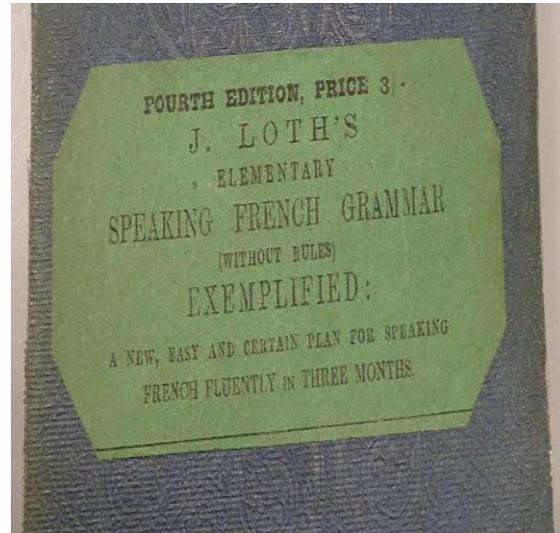
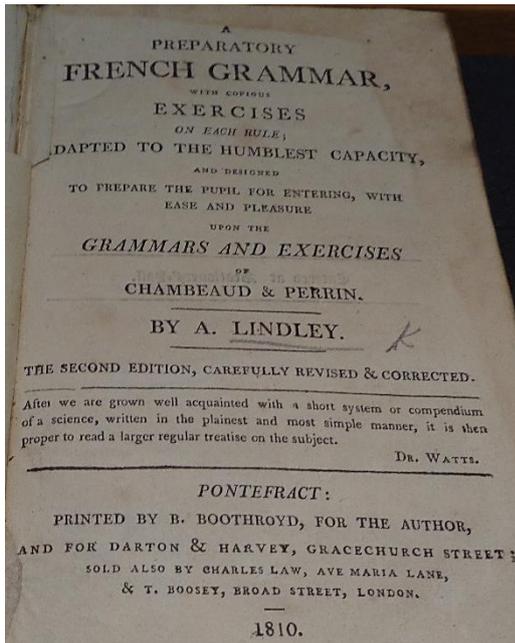
Past definite. Je parlai. bâti.	Passé défini. I spoke, I did speak. built, build.
---------------------------------------	---

Annexe 26 : Extraits de l'ouvrage de John Palairt





Annexe 27 : Extraits de quelques couvertures d'ouvrage



P R É F A C E.

xix

principes généraux , j'ai souvent mis en deux pages, ce qui en contient plus de vingt dans les différents Auteurs qui m'ont servi de guides.

Il m'arrive quelquefois de combattre les sentiments de ces homes célèbres , & des autres Gramairiens qui m'ont précédé ; je ne prétends point par là donner la moindre atteinte à la réputation qu'ils se sont justement acquise ; je les reconais pour mes Maîtres, & si mon ouvrage continue d'être bien accœuilli du public , ce sera sans doute sur-tout à cause des remarques que j'ai puisées dans leurs livres ; mais je n'ai pas du les suivre sans examen : quand je ne suis pas de leur sentiment , j'expose sans prétention les raisons que j'ai de ne le pas adopter. De même, si je critique des Auteurs célèbres , c'est pour empêcher qu'on ne les imite en ce qu'ils peuvent avoir de mauvais. » L'exemple des bons Écrivains , dit » le P. Bouhours , est plus contagieux que celui » des autres , & l'on ne saurait trop se précautionner contre certaines locutions , qui , toutes méchantes qu'elles sont , passent pour bones , parce » qu'elles se trouvent dans d'excellents livres



LES VRAIS PRINCIPES
DE
LA LANGUE FRANÇOISE:
OU
LA PAROLE
RE'DUITE EN METHODE,
Conformément aux Loix de l'Usage.

VIII. DISCOURS,
DU VERBE,

Cinquieme partie d'Oraison.



'UNIVERS, plus varié par la viciffitude successive des événemens qui se passent dans son sein que par la multitude des Etres qui le composent, nous montre la nature dans une action continuelle.

Tome II.

A

Le mouvement y paroît aussi essentiel que l'existence: en même temps qu'il est la cause des altérations & des changemens, il est aussi le principe des productions & de la vie. Sans lui rien n'affecte ni n'est affecté: par conséquent sans lui rien n'est propre à connoître ni à être connu: & la réalité dans une totale inaction ne seroit guere préférable au néant. L'action étant donc inséparable de la nature, telle que nous la voyons & que nous la sentons à chaque instant, il seroit bien surprenant que l'esprit, frappé de tout ce qu'il voit & appliqué à le peindre par le secours des mots, n'eût pas fait cette idée agissante ou d'événement pour en faire un des pinceaux de la Parole, je veux dire un caractère modificatif d'une des parties du discours. Les Langues ont beau se former sans système & sans délibération; elles n'en sont pas moins systématiques ni moins fondées en raison. Il est en fait de langage un génie supérieur & méthodique,

qui gît dans l'usage conduit par le besoin; lequel, s'il m'est permis d'user de cette comparaison, fait travailler l'esprit humain en cette partie à peu près comme la raison suprême fait agir l'instinct animal, toujours d'une manière conforme à son plan & convenable à son but, sans que celui-ci s'en aperçoive ni le connoisse. Ce génie protecteur & conducteur de la Parole a donc fait établir des mots, qu'on nomme VERBES, caractérisés par cette idée d'événement. De façon qu'ils sont proprement dans le discours ce que l'action est dans la nature: comme celle-ci est l'essence de la vie, ceux-la sont l'ame de la pensée. Les Substantifs nomment les choses, les Pronoms les désignent, les Adjectifs les qualifient; mais où est la pensée, si on n'en représente pas les actions & les événements? C'est dans cette représentation que consiste précisément la fonction des Verbes.

Comme il est difficile que l'événement

A ij

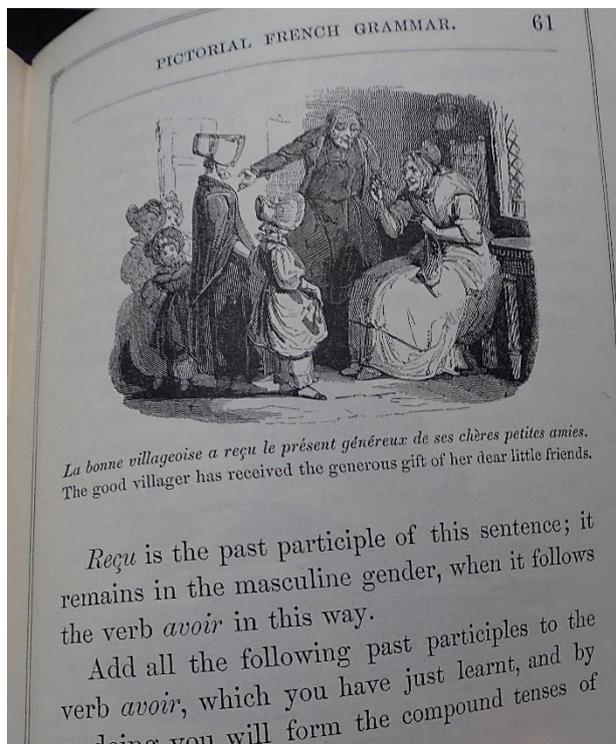
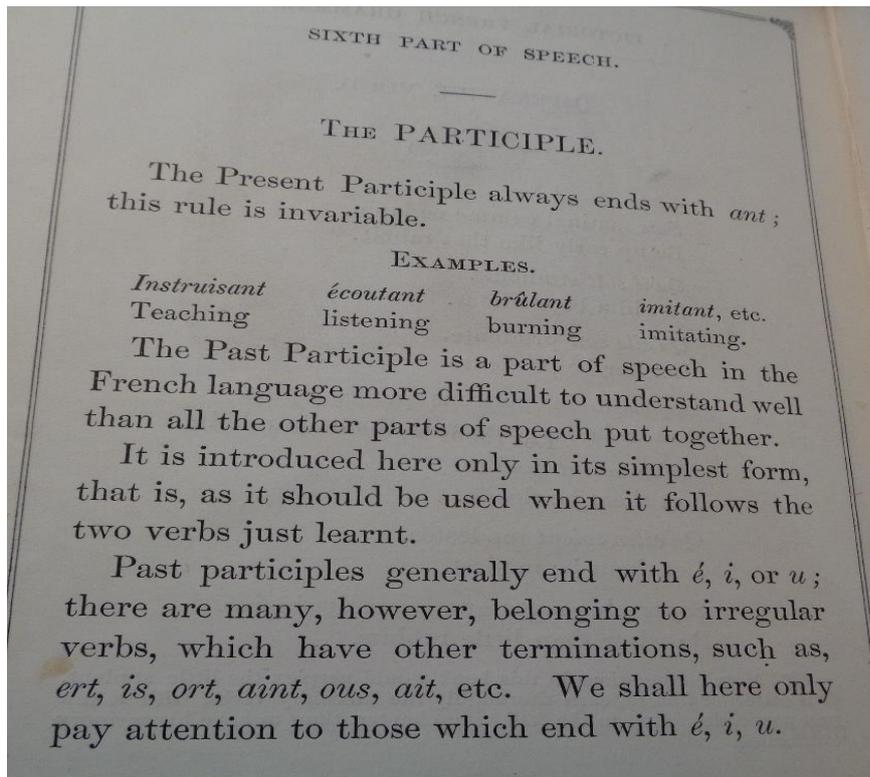
TABLE OF CONTENTS

- Dedication, to her most gracious Majesty, Queen Caroline.
- Letter I. Introduction.
- Letter . . . II. Definition of Grammar and of its different branches or parts.
- Letter .. III. Etymology. The different Parts of Speech, or, Sorts of Words.
- Letter .. IV. Etymology of Articles. ;
- Letter . . . V. Etymology of Nouns.
- Letter .. VI. Etymology of Pronouns.
- Letter .. VII. Etymology of Adjectives.
- Letter . VIII. Etymology of Verbs.
- Letter .. IX. Etymology of Adverbs.
- Letter . . . X. Etymology of Prepositions.
- Letter .. XI. Etymology of Conjunctions.
- Letter .. XII. Cautionary Remarks.
- Letter . XIII. Syntax generally considered.
- Letter . XIV. Syntax. The Points and Marks made use of in writing.
- Letter .. XV. Syntax, as relating to Articles. .
- Letter . XVI. Syntax, as relating to Nouns.
- Letter XVII. Syntax, as relating to Pronouns.
- Letter XVIII. Syntax, as relating to Adjectives.
- Letter . XIX. Syntax, as relating to Verbs.
- Letter .. XX. Syntax, as relating to Adverbs, Prepositions and Conjunctions.
- Letter . XXI. Specimens of false Grammar, taken from the writings of Doctor Johnson and from those of Doctor Watts.
- Letter . XXII. Errors and nonsense in a King's Speech.

CONTENTS.

- Letter XXIII. On putting Sentences together, and on figurative language.
- Letter XXIV. Six Lessons, intended to prevent Statesmen from using false Grammar, and from writing in an awkward manner.
- Lesson . . I. On the Speech of the Right Honourable Manners Sutton, Speaker of the House of Commons.
- Lesson . II. On His Majesty's Speech at the close of the Session in 1819.
- Lesson. III. On the note of Lord Castlereagh relative to the Museums at Paris.
- Lesson . IV. On the Despatch of the Duke of Wellington relative to the same subject.
- Lesson . V. On a note of Lord Castlereagh relative to the French Slave Trade.
- Lesson . VI. On Despatches of the Marquis Wellesley relative to the State of Ireland, in 1822.

Annexe 31 : Extraits de l'ouvrage de Marin de la Voye



Extrait de l'ouvrage au sujet de l'imparfait :

50 PICTORIAL FRENCH GRAMMAR.

When you are speaking of persons or things belonging to the feminine gender, it must be *elles* for *they*.



I had a robin,
J'avais un rouge-gorge.

IMPERFECT.

<i>J'avais</i>	I had, or I was having.
<i>Tu avais</i>	Thou hadst, or thou wast having.
<i>Il avait</i>	He had, or he was having.
<i>Nous avions</i>	We had, or we were having.
<i>Vous aviez</i>	You had, or you were having.
<i>Ils avaient</i>	They had, or they were having.

Extrait au sujet des participes passés :

PICTORIAL FRENCH GRAMMAR. 60

takes the gender and number of the noun which precedes it, and not of a noun which follows it.



Le père et les enfants sont effrayés par le taureau.
The father and the children are frightened by the bull.

Le taureau sera battu par son maître.
The bull will be beaten by his master.

Ce chien fut appelé par les enfants.
That dog was called by the children.

La petite Marie était habillée comme une belle dame.
Little Mary was dressed like a fine lady.

Sont effrayés, because *le père et les enfants* are in the masculine gender.

Sera battu, because *taureau* is a masculine noun.

Fut appelé, because *chien* is a masculine noun

Était habillée, because *Marie* is a feminine noun.

Extrait sur les verbes être et avoir :

PRELIMINARY OBSERVATIONS.

Of the Verb AVOIR used instead of the Verb TO BE.

The verb *avoir* is used to translate the verb *to be*, when the latter is followed:—

1st.—By the adjectives *so kind as, ashamed, afraid, hungry, thirsty or dry, warm, cold, sleepy*; or by the expressions *in the right or in the wrong, in vain, the matter or the matter with*; thus:—

<i>Avoir la bonté de,</i>	to be so kind as to.
<i>Avoir honte,</i>	to be ashamed.
<i>Avoir peur,</i>	to be afraid.
<i>Avoir raison,</i>	to be in the right.
<i>Avoir tort,</i>	to be in the wrong.
<i>Avoir faim,</i>	to be hungry.
<i>Avoir grand'faim,</i>	to be very hungry.
<i>Avoir soif,</i>	to be thirsty.
<i>Avoir grand'soif,</i>	to be very thirsty.
<i>Avoir chaud,</i>	to be warm.
<i>Avoir froid,</i>	to be cold.
<i>Avoir sommeil,</i>	to be sleepy.
<i>Avoir beau,</i>	to be in vain; though; whatever.
<i>Avoir,</i>	to be the matter with.
<i>Avoir à,</i> (followed by a substantive,)	to be the matter with.
<i>Y avoir,</i>	to be the matter, here, there; there to be.

N. B. The last verb *y avoir*, there to be, will be fully conjugated at its proper place, among the irregular verbs.

Exemple d'exercices sur les conjugaisons du premier groupe :

382 EXERCISE ON THE FIRST CONJUGATION.

We shall have breakfasted before you arrive. *avant que arriviez.* (As soon as you will) have called upon him, send me word of the result of your visit. *passer chez informez me word of the résultat visite.* Certainly, the gentlemen have not pardoned him. *Certainement, ces messieurs, n'ont pas pardonné lui.*

CONDITIONAL PRESENT.

If I were in your place, I would redouble my zeal, and I would obtain the first prize of my class. *étais à redoubler de zèle, m. et je remporterais le premier prix de ma classe.* Couldst thou suspect me of such an act? *pourrais-tu soupçonner pareil trait?* Wouldst not his brother accept of your generous offers? *accepterait-il de vos offres généreuses?* We would willingly brave his anger in the hope of rendering you service. *braverions-nous son courroux, en espérant vous rendre service.* Could you hesitate to see him? *hésiteriez-vous à le voir?* Would her friends refuse to recommend her? *refuseraient-ils de la recommander?*

PAST.

Would I not have left (every thing) to fly (and meet) my old school-fellow? *aurais-je pas laissé tout pour voler au devant de mon camarade, m. l.* Thou wouldst not have refused us such a favor. *aurais-tu refusé à nous un tel service.* Every body would have advised you to accept that situation. *conseilleraient-ils à tous de te proposer cette place.* We should have invited your brother. *aurais-tu invité ton frère.* Would you then have scolded him? *aurais-tu grondé ton frère?* Your friends would have wished (very much) to see you again. *auraient-ils bien voulu de vous revoir?*

SECOND CONDITIONAL PAST.

I should have visited the mountains of Scotland, if you would have accompanied me. *aurais-je visité les montagnes d'Ecosse, si tu m'accompagnais.* Thou wouldst have obtained the prize *aurais-tu obtenu le prix*

383 EXERCISE ON THE FIRST CONJUGATION.

(not for) thy illness. *pourrais-tu passer ta maladie.* When he should have possessed the whole of Europe, his ambition would have led him on to the conquest of new countries. *Quand il aurait possédé toute l'Europe, son ambition l'aurait conduit à la conquête de nouveaux pays.* We should certainly have sung, if we had thought that you were at home. *chantions-nous, si nous avions pensé, cond.3 que vous fussiez à la maison.* You would have delighted every body, if you had condescended to enchainer of a bad dinner. *plaisirais-tu à tous, cond.3 si tu avais daigné abaisser ta dignité d'un dîner mauvais.* They would have partaken your part *partageraient ta part* if they had not attempted a second enterprise. *si n'avaient pas tenté une seconde entreprise.* gained more, *gagneraient davantage* if they had not attempted a second enterprise. *si n'avaient pas tenté une seconde entreprise.*

IMPERATIVE.*

Child, love thy sisters, respect thy mother, and honour thy God. *aimez vos sœurs, respectez votre mère, et honorez Dieu.* Love thy neighbour as thyself, says the gospel; revenge thyself, says the world. *prochain comme dit évangile; venge toi, monde, m.* Let him conquer his passions. *laisse-le vaincre ses passions.* Let us not all talk at once. *ne parlons pas tous à la fois.* Let her moderate her desires. *modère ses desirs.* Young people, work, and let us study, or play. *jeune gens, travaillez, ou jouez.* Do not prattle. *ne babillez pas.* Let them take the horse to the stable. *amène-les à l'écurie.* Let them not conceal any thing. *ne cachent rien.*

SUBJUNCTIVE.†

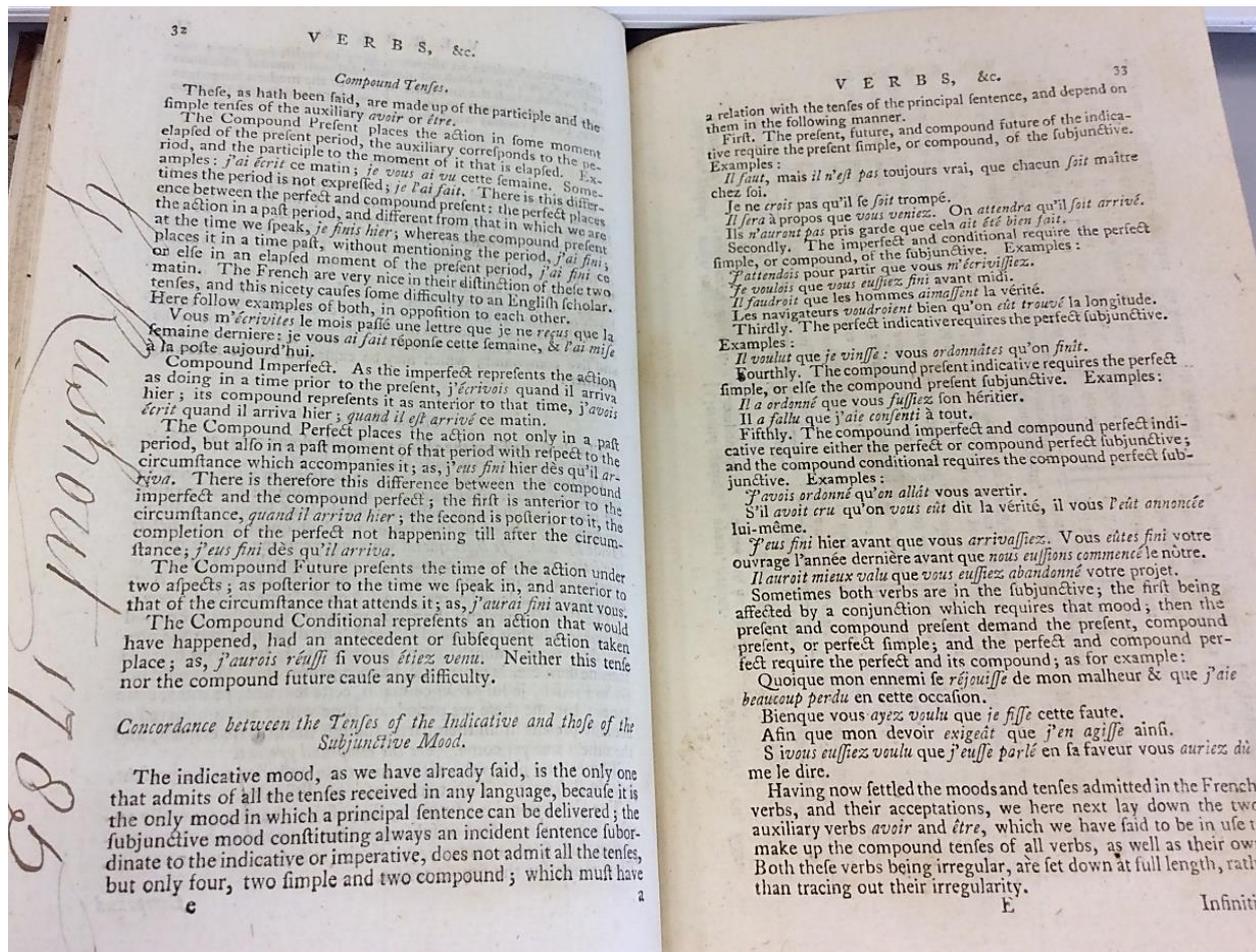
PRESENT.

Shall I pull down the blinds, or shut the windows? *Voulez-vous baisser ou bien fermer les fenêtres?* (Every body) fears that thou wilt forget thy ancient friends, and will prefer new acquaintances to them. *On craint que tu n'oublies tes anciens amis, et que tu n'aimes mieux de nouvelles connaissances.* I do not think that he will ever show you much. *Je ne crois pas qu'il te montrera jamais rien.*

* See Note on the Imperative, page 368.
† See Note on the Subjunctive, page 368.

Annexe 33 : Extraits de l'ouvrage de Labutte

Description des temps composés :



Formation universelle des verbes réguliers :

Primitive Tenses.						Termination of the Present Indicative for every Verb, regular or irregular.
Infinitive.	Gerund.	Participle Present.	Participle Past.	Inflected.		
port	er	ant	é	e	ai	<p>Singular.</p> <p>1. je, e, s, x, ds, ts, z, tu, es, s, x, ds, ts, 3. il, e, t, t, d, t.</p> <p>Plural.</p> <p>1. nous, ons, 2. vous, ez, 3. ils, ent.</p> <p><i>Note.</i> When the first person singular ends with <i>e</i>, the second adds <i>s</i>, and the third is the same as the first. When the first ends with <i>r</i> or <i>s</i>, the second is the same, and the third changes <i>r</i> or <i>s</i> into <i>t</i>. When the first ends with <i>ds</i>, the second is the same, and the third drops the <i>s</i>. The first and second persons plural of both the present indicative and present subjunctive, are formed from the gerund, by changing <i>ant</i> into <i>ans</i>, for the indicative, and into <i>ans, ans</i>, for the subjunctive; but the third person plural of both these tenses is formed by adding <i>nt</i> to the first person singular of the present subjunctive, which ends always in <i>e</i> mute. The plural of all the other tenses is formed by changing the termination of the first person singular into that of the plural in each tense. In the first and second persons plural of the perfect, a circumflex accent is put over the vowel which precedes <i>nt, tns</i>.</p>
fin	ir	issant	i	is	is	
ten	ir	issant	i	is	is	
couz	rir	rant	ti	s	tis	
souff	rir	rant	ert	re	ris	
t	enir	enant	enu	iens	ins	
rend	re	ant	u	s	is	
crai	ndre	gnant	nt	ns	gnis	
pei						
jai	aire	aissant	u	aïs	us	
produi	re	issant	t	s	fis	
conn	ôtre	oissant	u	ois	us	
rec	avoir	evant	,u	,ois	,us	

Derivative Tenses.						Subjunctive.	
Imperfect.	Perfect.		Future	Conditional.	Present	Perfect	
	Change of <i>er</i> into <i>is</i> .	Change of <i>er</i> into <i>it</i> .	Change of <i>er</i> into <i>is</i> .				
ois	ai	s	rai	rois	e	isse	
ois	as	s	ras	rois	es	isses	
oit	a	t	ta	roit	e	ît	
ions	âmes	mes	rons	rions	ions	issions	
iez	âtes	tes	rez	riez	iez	issiez	
oient	erent	rent	ront	roient	ent	issent	

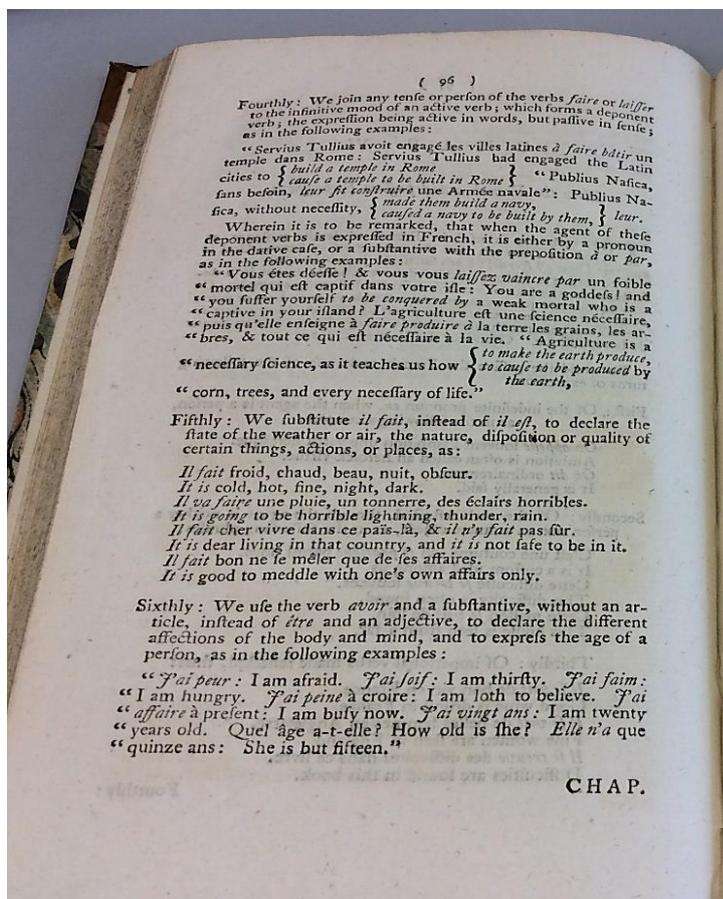
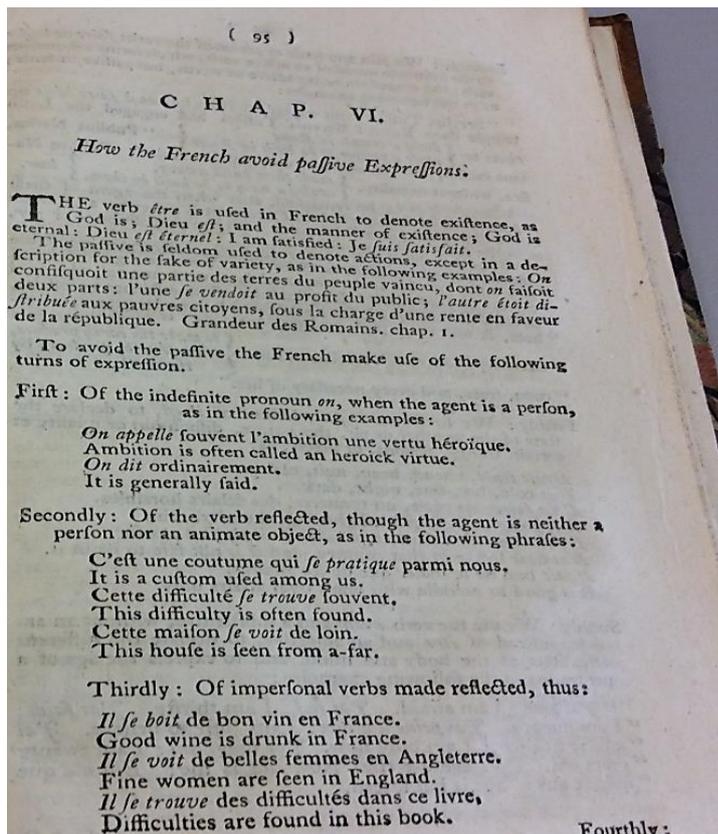
Note. Verbs ending in *enir*, *as tenir*, and those in *avoir*, *as recevoir* have an exception for the future and present subjunctive, which they make in the following manner.

Infinitive < recevoir > { *tiendrai* } for the future.
Gerund < tenant > { *recevrai* }
 < recevant > { *recevra* }
 { *recevra* }
 { *recevra* } for the present subjunctive.

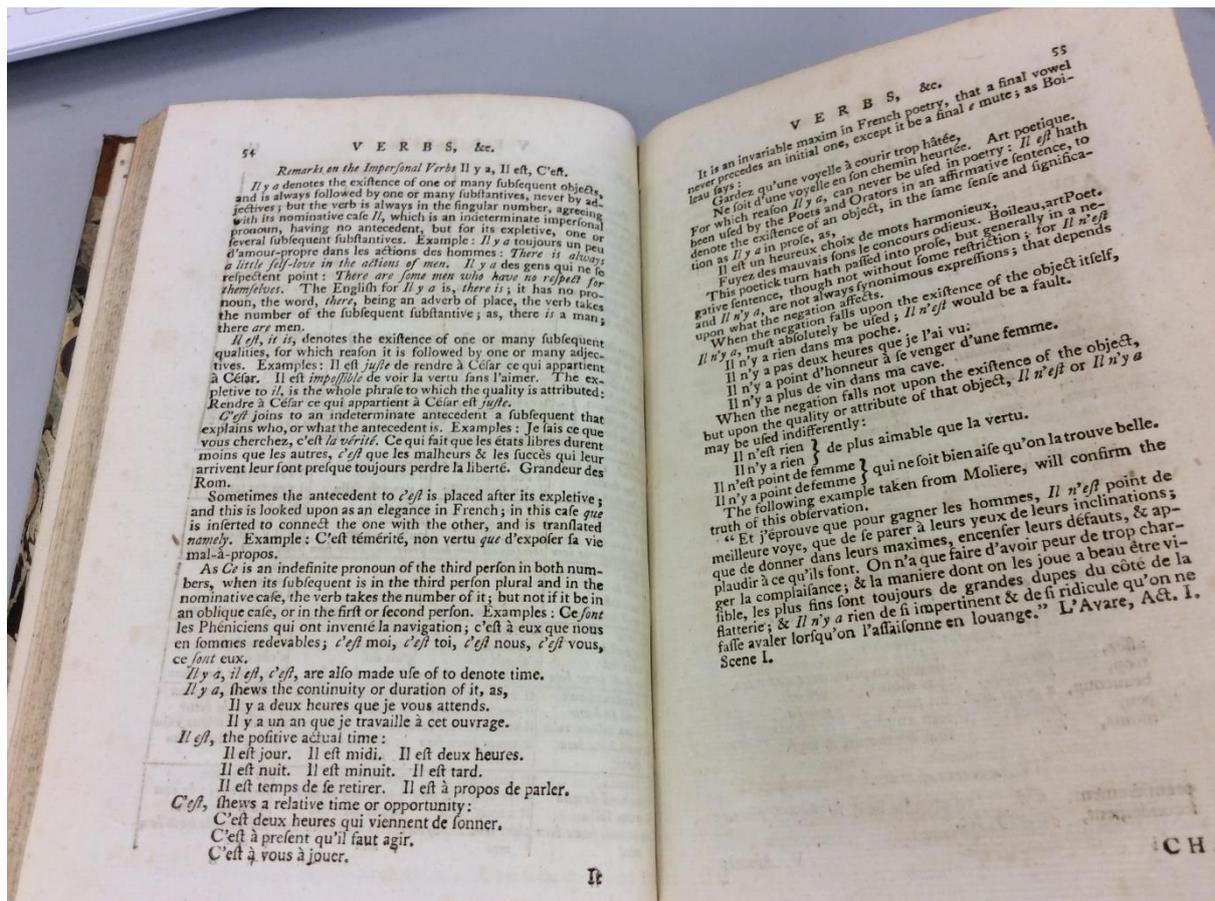
Imperative.

There is no first person singular; the second person, the first and second persons plural are the same as the like persons of the present indicative and are used without pronouns, *as, porte, portons, portez*. When the second person singular of the present indicative ends with *s*, which is the case in all verbs, the infinitive of which ends in *er, ouvrir, finir*, the *s* of second person is omitted in the imperative, unless the pronouns *e* follow, *as, porte, souffre; portes-en, souffre-y*. The third person singular and plural, are the same as the like persons of the present indicative, and are used with *que*, and the pronouns, *as, qu'il porte, souffrent*.

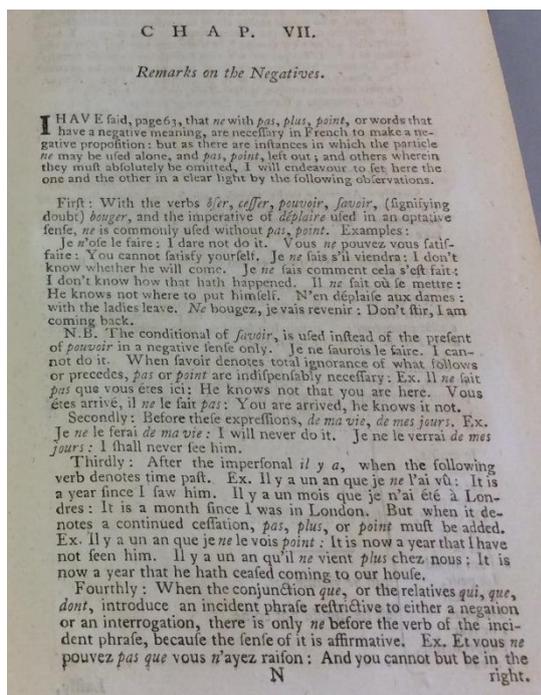
La façon dont les Français évitent le passif :

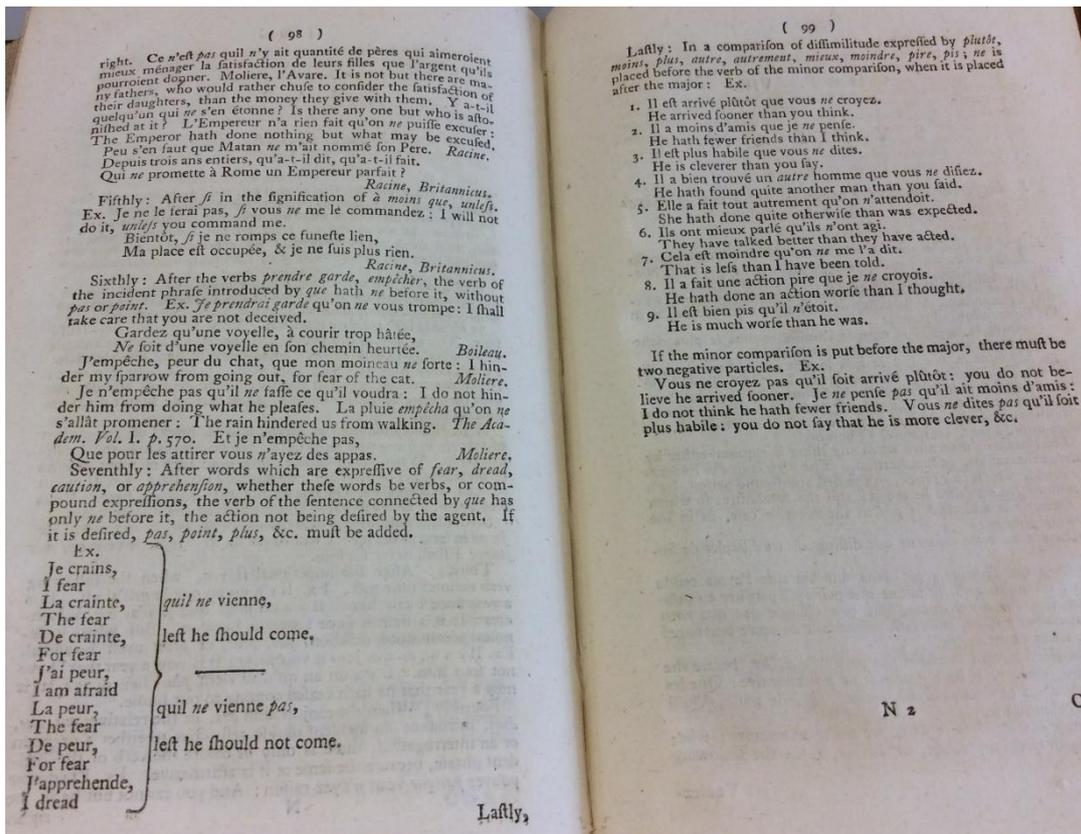


Les tournures impersonnelles « il y a », « il est » et « c'est » :

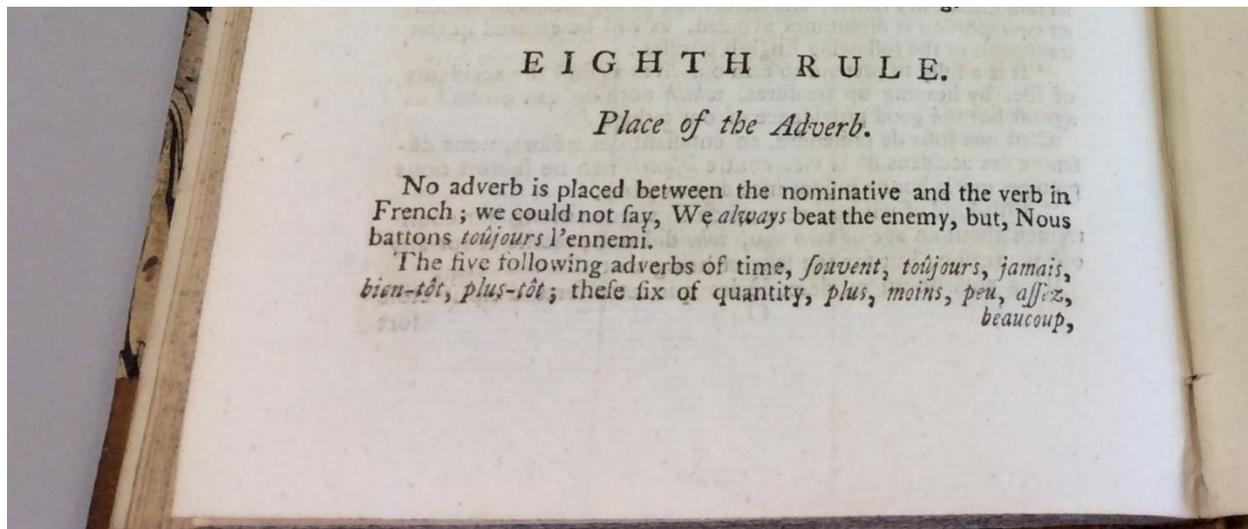


La négation :





Au sujet de l'adverbe :



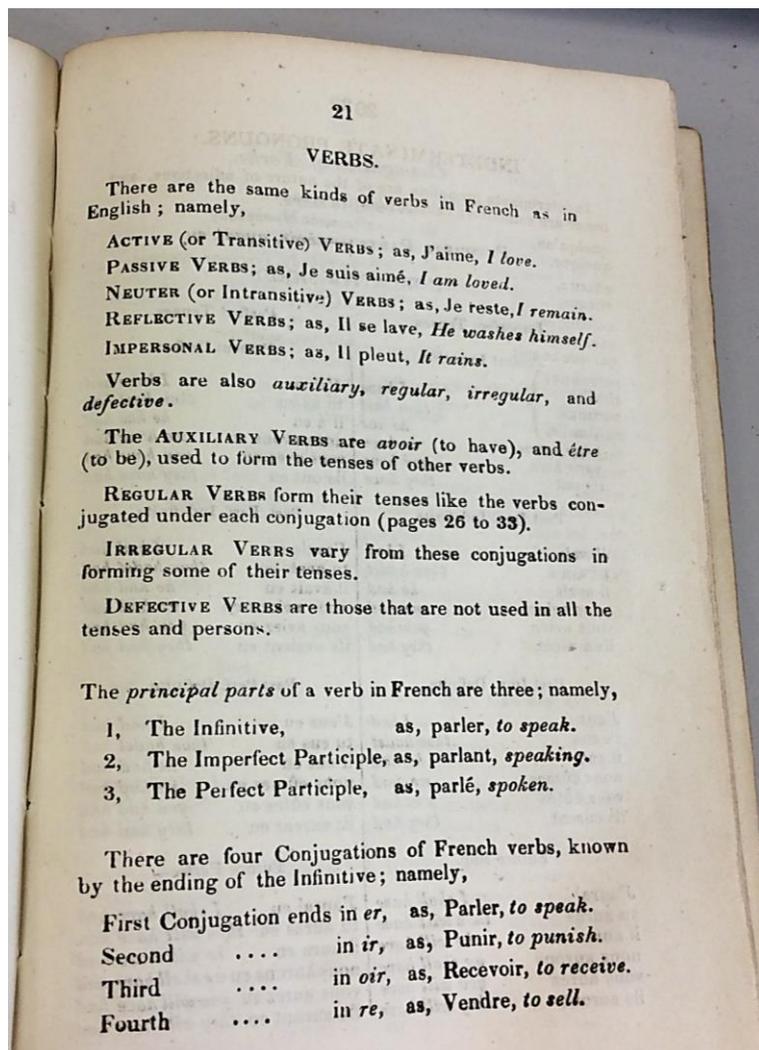
beaucoup, trop; and these three of manner, *bien, mal, mieux*, are placed after the verb in the simple tenses, and between the auxiliary and the participle in the compound. Examples:

Il m'écrit *souvent*; il m'a *toujours* écrit; madame n'est *jamais* fatiguée; elle a *bien-tôt* fini; il sera *plus-tôt* ruiné qu'enrichi; il a *plus* écrit, *moins* lu, *assez* réfléchi, *trop* parlé.

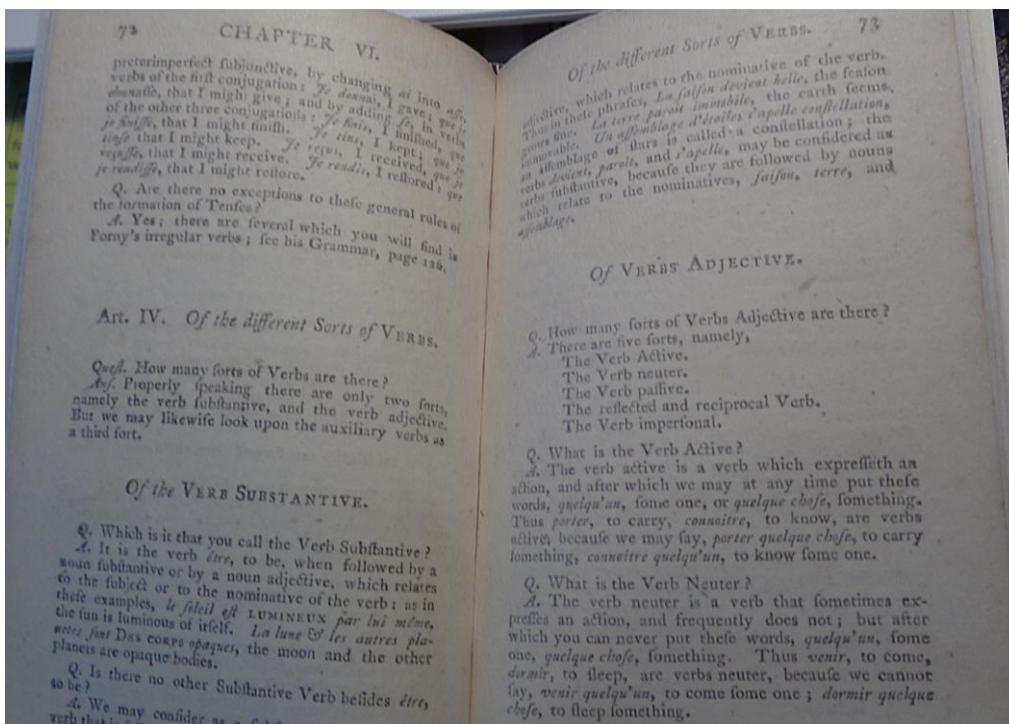
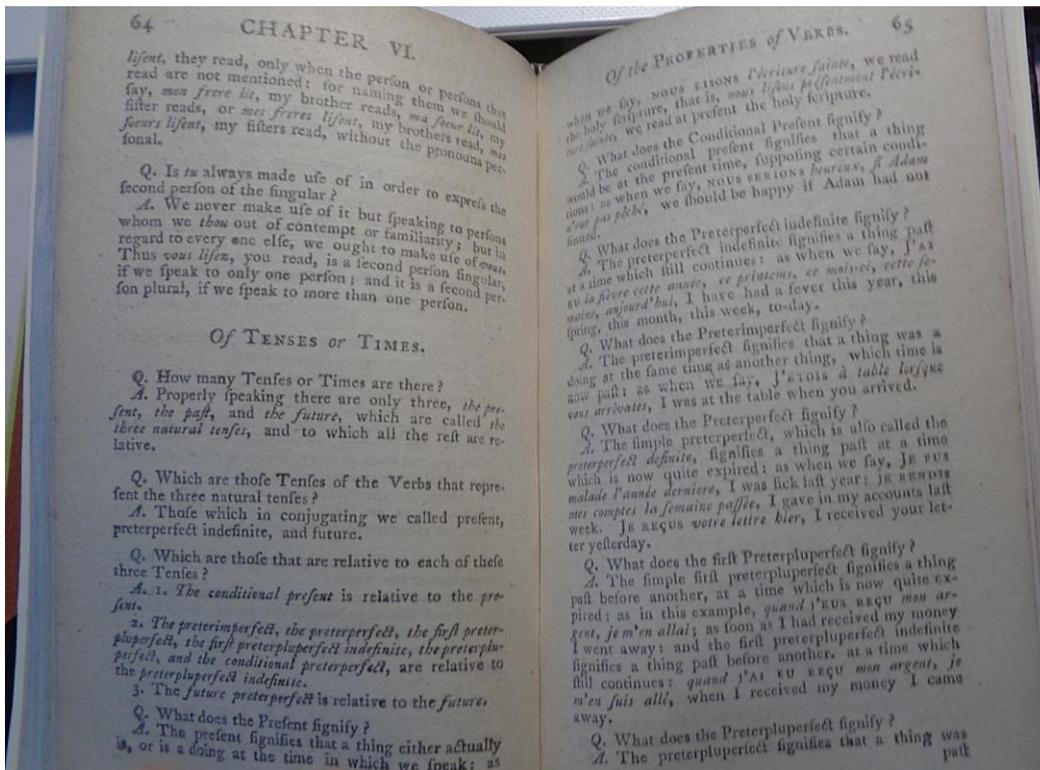
Many of the adverbs of manner, formed of the nominal adjectives, may also be placed between the auxiliary and the participle. Example: Elle a *constamment* pratiqué la vertu, & *parfaitement* rempli ses devoirs.

When an adverb is modified by another, they both may be placed between the auxiliary and participle. Ex. Il s'est *très-souvent* trompé, elle s'est *bien honnêtement* défendue d'y avoir part. But all adverbial expressions, formed with a preposition and another word, are always placed after the whole verb. Ex. Je suis arrivé *à pied*. Il est parti *à minuit*. Il s'est ruiné *de fond en comble*. On l'a battu *dos & ventre*.

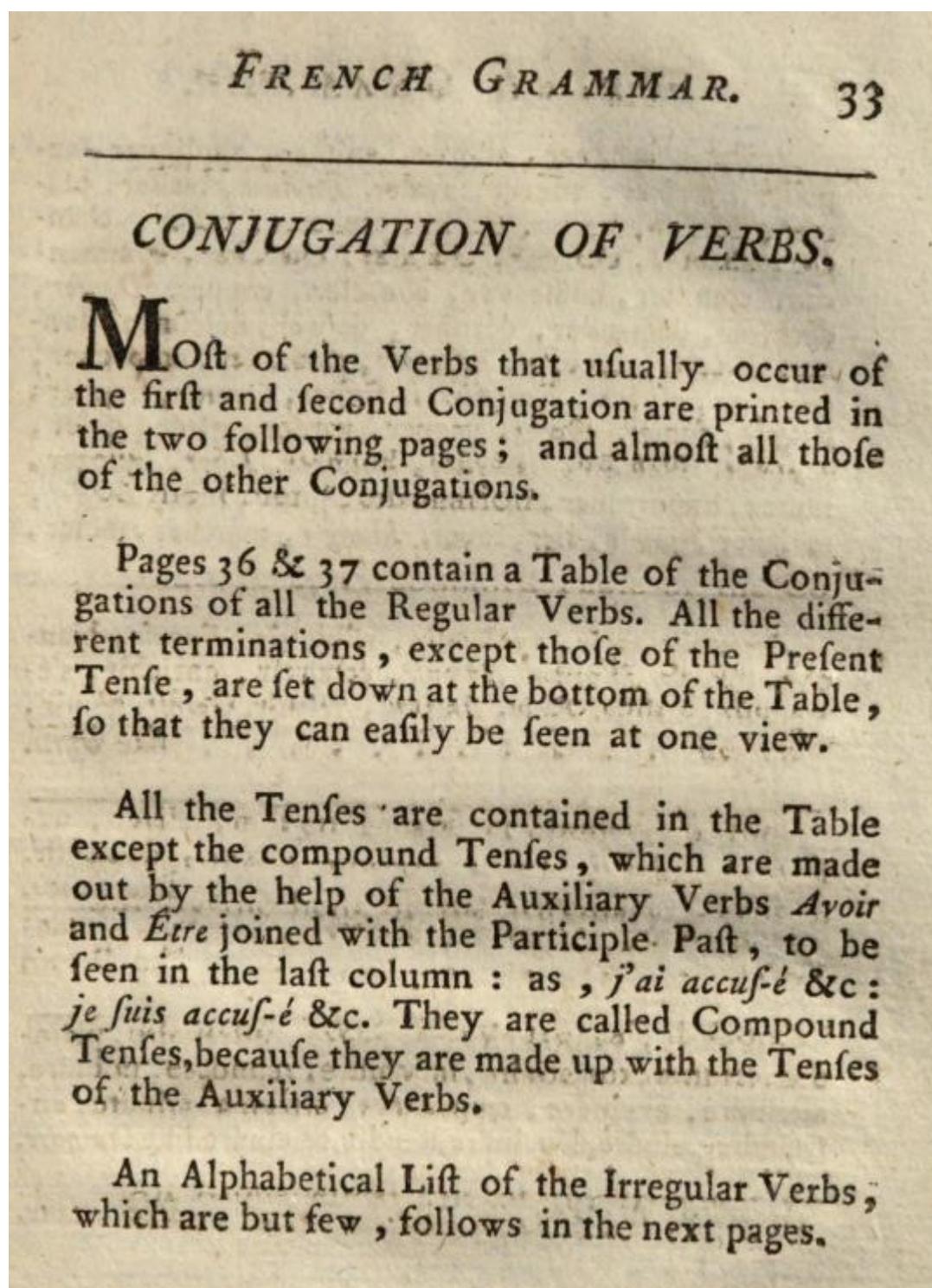
Annexe 34 : Extrait de l'ouvrage de Benjamin Wyand



Annexe 35 : Extraits de la traduction de la grammaire de Restaut.



Conjugaison des verbes :



Accorder, achever, adorer, animer, appliquer, appeller, arrêter, assurer, avaler. *Badiner*, biaiser, blâmer, blesser, brûler. *Cacher*, cacheter, casser, changer, chanter, charger, chauffer, chercher, commencer, compter, conserver, consoler, couper. *Danser*, déchirer, demander, dérober, désirer, déjeûner, donner. *Éclairer*, écouter, effrayer, embrasser, empêcher, envoyer, espérer. *Favoriser*, se fâcher, fermer, frapper, frotter, fumer. *Gager*, gagner, garder, gâter, geler, gronder. *Habiller*, hazarder, honorer. *Jetter*, ignorer, imiter, importuner, incommoder, jouer, juger. *Laisser*, se laisser, laver, lier, louer. *Manger*, marcher, mêler,

Accomplir, agir, applaudir, assujettir. *Bannir*, blanchir. *Choisir*. *Divertir*. *Éblouir*, éclaircir, enrichir, s'évanouir, établir. *Finir*, fournir, frémir. *Garnir*, gémir,
Souffrir like *Offrir*.

Bouffir, contentir, prettentir, repentir. *Partir*, partir, repartir. *Fuir*, s'enfuir. *Mentir*, démentir.
Sortir like *Sentir*.

Appercevoir, concevoir, décevoir, recevoir, recevoir.
 voir. like *Devoir*.

Astreindre, contraindre, êtreindre, restreindre, plaindre, joindre, conjoindre, enjoindre, rejoindre, poindre, atteindre, aveindre, entreprendre, éteindre, feindre, entrefreindre, peindre, dépeindre, teindre, reteindre. like *Craindre*.

Complaire, déplaire, se taire. like *Plaire*.

Battre, abattre, débattre, combattre, rebattre, *t* in the third singular. *Descendre*, condescendre, redescendre. *Fendre*, défendre. *Fondre*, confondre, morfondre, refondre. *Mordre*, démordre. *Pendre*, dépendre, répandre,

menacer, mériter, monter, montrer. *Nager*, négliger, nettoyer, nier, nommer, nouer. *Obliger*, occuper, offenser, ordonner, ôter, oublier. *Parler*, payer, piller, porter, prêter, prier, se promener. *Raccommoder*, railler, reculer, regarder, remercier, remonter. *Saluer*, sécher, signer, souper, soupiner, supplier. *Tacher*, tirer, travailler, tomber, tromper, trouver, tuer. *Vanter*, venger, veiller, voler, voyager, voiturier, vouer.

These Verbs are all conjugated like *Accuser* in the following Table.

guérir. *Jouir*. *Languir*. *Meurir*, munir. *Nourrir*. *Pâtir*, polir, périr, pourrir. *Obéir*. *Refroidir*, réjouir, remplir, réussir. *Salir*, subir. *Tenir*. *Viellir*, unir. . . . like *Bâtir*.

Couvrir, découvrir, recouvrir, rouvrir . . . like *Ouvrir*.

Venir, convenir, contrevenir, devenir, intervenir, parvenir, prévenir, provenir, revenir, se souvenir, se ressouvenir, subvenir, survenir.

S'abstenir, appartenir, contenir, détenir, entretenir, maintenir, obtenir, retenir, soutenir like *Tenir*.

Déduire, enduire, induire, introduire, réduire, produire, séduire, traduire. *Construire*, instruire, luire, reluire, nuire, suffire. Participles, lui, relui, lui, suffi. . . . like *Conduire*.

Pâître, repaître. *Connoître*, méconnoître, reconnoître. *Apparoître*, comparoître, disparoître, reparoître. *Croître*, accroître, décroître, recroître. . . . like *Paroître*.

repandre, suspendre. *Pondre*, répondre, correspondre, perdre, étendre, détendre, vendre, revendre, corrompre, interrompre, tondre, tordre, retordre.

like *Tendre*.

The sign of the Infinitive Mode is <i>To</i> , which answers to the Prepositions <i>a, de</i> and <i>pour</i> in French.	I accuse, I do accuse, I am accusing. To be used in French for a thing that is actually doing.	The rest like the Infinitive Mode.	I accused, I did accuse, I was accusing. Expresses a thing that was doing, or the habit of doing in former times &c. is used after <i>si, si</i> .	I accused, I did accuse. To be used in a time determined past, such as last night, yesterday, last week, month, year &c.	I shall or will accuse. Expresses a thing not yet come, & is used after the Conjunctions <i>après que, quand, lorsque, dès que,</i> and <i>aussitôt que.</i>
<i>Infinitive.</i>	<i>Pres. Tense.</i>	<i>Terminations of the Pres.</i>	<i>Imperfectly past.</i>	<i>Prétérite définie.</i>	<i>Future.</i>
<i>er.</i> to accuse. Accuf-er.	leave out <i>r.</i> J'accuf-e.	1 st e 2 ^d es 3 ^d e	change <i>er</i> into <i>ois.</i> J'accuf-ois.	change <i>er</i> into <i>ai.</i> J'accuf-ai.	add <i>ai</i> to <i>r.</i> J'accufer-ai
<i>ir.</i> to build. Bât-ir.	Je bât-is.	is is it	Je bât-issois.	Je bât-is	Je bâtir-ai
<i>rir. vrir.</i> to offer. off-rir. to open. Ouv-rir.	J'offr-e. J'ouvr-e.	e es e	J'offr-ois. J'ouvr-ois.	J'offr-is J'ouvr-is	J'offrir-ai J'ouvrir-ai
<i>entir.</i> to feel, to smell Sent-ir.	Je sent-s.	s s t	Je sent-ois.	Je sent-is	Je sentir-ai
<i>enir.</i> to hold. T-enir.	Je t-iens.	iens iens iens	Je ten-ois	Je t-ins	Je t-iendrai
<i>oir.</i> to owe. D-evoir.	Je d-ois.	ois ois oit	Je devoi-s	Je d-us	Je dev-rai
<i>aindre.</i> to fear. Crai-ndre.	Je crai-ns.	ns ns nr	Je crai-gnois	Je crai-gnis	Je craindr-ai
<i>uire.</i> to conduct. Condui-re.	Je condui-s.	s s t	Je condui-fois	Je condui-fis	Je conduire-ai
<i>aire.</i> to please. Pl-aire.	Je plai-s.	s s t	Je plai-fois	Je pl-us	Je plair-ai
<i>oitre.</i> to appear, seem Par-oitre.	Je paroi-s.	s s t	Je paroi-ffois	Je par-us	Je paroîtr-ai
<i>re</i> to tend. Tend-re to break. Romps-re.	Je tend-s. Je romp-s.	s s d. p. ent	Je tend-ois Je romp-ois	Je tend-is Je romp-is	Je tendr-ai Je rompr-ai

Singular Plural Terminations	Je	ois	ai,	is	ins,	us	rai.
	tu	ois	as,	is	ins,	us	ras.
	il, elle	oit	a,	it	int,	ut	ra.
	nous	ions	ames,	imes,	inmes,	umes	rons.
	vous	iez	ates,	ites,	intes,	utes	rez.
	ils, elles	oient.	erent,	irent,	inrent,	urent.	ront.

I should or would accuse. Expresses a thing that may happen in an uncertain time but conditionally & is usually attended with the Imperfectly past Indicative.	That I may accuse, let me accuse, that I shall or will accuse. To be used after the present or Future Indicative.	I accused, that I should, would, might or could accuse. To be used after the time Past of the Indicative Mode.	Accusing. As in English, except after the Prepositions of, from, for, by, with, without &c. For all such require the Infinitive Mode in French.	Accused. To be used after the two Auxiliary Verbs: Avoir, to have; Être, to be.
<i>Conditional Future.</i>	<i>Subjunctive Present.</i>	<i>Subjunctive Pret. defin.</i>	<i>Participle Present.</i>	<i>Participle Past.</i>
add <i>ois</i> to <i>r.</i> J'accuser- <i>ois</i> .	leave out <i>r</i> que J'accus- <i>e</i> .	change <i>er</i> into que J'accus- <i>asse</i> .	change <i>er</i> into <i>ant.</i> accus- <i>ant</i> .	leave out <i>r.</i> accus- <i>é</i> .
Je bâtir- <i>ois</i> .	que Je bât- <i>isse</i> .	que Je bât- <i>isse</i> .	bât- <i>issant</i> .	bât- <i>i</i> .
J'offrir- <i>ois</i> .	que J'offr- <i>e</i> .	que J'offr- <i>isse</i> .	offr- <i>ant</i> .	off- <i>ert</i> .
J'ouvrir- <i>ois</i> .	J'ouvr- <i>e</i> .	J'ouvr- <i>isse</i> .	ouvr- <i>ant</i> .	ouv- <i>ert</i> .
Je sentir- <i>ois</i> .	que Je sent- <i>e</i> .	que Je sent- <i>isse</i> .	sent- <i>ant</i> .	sent- <i>i</i> .
Je t-iendrois.	que Je t- <i>ienne</i> .	que Je t- <i>inisse</i> .	ten- <i>ant</i> .	ten- <i>u</i> .
Je dev-rois.	que Je d- <i>oive</i> .	que Je d- <i>usse</i> .	dev- <i>ant</i> .	d- <i>u</i> .
Je craindr- <i>ois</i> .	que Je crai- <i>gne</i> .	que Je crai- <i>gnisse</i> .	crai- <i>gnant</i> .	crai- <i>n</i> -t.
Je conduire- <i>ois</i> .	que Je condui- <i>se</i> .	que Je condui- <i>fisse</i> .	condui- <i>sant</i> .	condui- <i>t</i> .
Je plair- <i>ois</i> .	que Je plai- <i>se</i> .	que Je pl- <i>usse</i> .	plai- <i>sant</i> .	pl- <i>u</i> .
Je paroitr- <i>ois</i> .	que Je paroi- <i>sse</i> .	que Je par- <i>usse</i> .	paroi- <i>ssant</i> .	par- <i>u</i> .
Je tendr- <i>ois</i> .	que Je tend- <i>e</i> .	que Je tend- <i>isse</i> .	ten- <i>dant</i> .	tend- <i>u</i> .
Je rompr- <i>ois</i> .	Je romp- <i>e</i> .	romp- <i>isse</i> .	romp- <i>ant</i> .	romp- <i>u</i> .

rois	e	asse	isse	inse	usse.
rois	es	asses	isses	insses	usses.
roit	e	ât	ît	înt	ût.
rions	ions	assions	issions	inssions	ussions.
riez	iez	assiez	issiez	inssiez	ussiez.
roient	ent.	assent	issent	inssent	ussent.

Imperative Mode.
The 2nd person singular as the 1st, and the 1st and 2nd plural as those of the Indicative Present. And the 3d persons of both numbers are the same as the 3d persons of the Subjunctive.

Compounds.	Infinitive Mode.	Present Tense.	Preterite.
	Abfoudre, <i>to absolve.</i> Difoudre, <i>to dissolve.</i> Réfoudre, <i>to resolve.</i> <i>from foudre, to solve.</i>	J'abfous, nous abfolvons, je diffous, je réfous.	Je réfolus.
	Aller, <i>to go.</i>	Je vais, tu vas, il va, nous allons, vous allez, ils vont.	J'allai <i>or</i> je fus.
con- en- re-	Acquerir, <i>to acquire.</i> <i>from querir, to fetch.</i>	J'acquiers, nous acquérons.	J'acquis.
raf-	S'affeoir, <i>to fit down.</i> Surféoir, <i>to suspend.</i> <i>from féoir, (obsolete.)</i>	Je m'affieds, nous nous afféyons, je surféois.	Je m'affis. je surfis.
	Boire, <i>to drink.</i>	Je bois, nous buvons, ils boivent.	Je bus.
re-	Bouillir, <i>to boil.</i>	Je bous, nous bouillons.	Je bouillis.
	Conclure, <i>to conclude.</i> Exclure, <i>to exclude.</i>	Je conclus, nous concluons, J'exclus.	Je conclus. J'exclus.
dé- re-	Coudre, <i>to sew</i> <i>with a needle.</i>	Je cous, nous cousons.	Je coufis.
ac-con- dif-en- par-re- fé- ac-re-	Courir, <i>to run.</i>	Je cours, nous courons.	Je courus.
	Cueillir, <i>to gather.</i>	Je cueille, nous cueillons.	Je cueillis.
	Croire, <i>to believe.</i>	Je crois, nous croyons.	Je crus.
	Déchoir, <i>to fall from.</i> Échoir, <i>to fall out.</i> <i>from choir, (obsolete.)</i>	Je déchois, nous déchoyons, il échet,	Je déchus. il échut.
Vous interdifez. Nous maudifions Vous médifez. Vous prédifez.	Dire, <i>to fay, to tell.</i> Contredire, <i>to contradic.</i> Dédire, <i>to unfay.</i> Redire, <i>to fay again.</i>	Je dis, nous difons, vous dites, ils difent.	Je dis.

<i>Future.</i>	<i>Present Subjunctive.</i>	<i>Participle Present.</i>	<i>Participle Past.</i>
J'absoudrai. Je dissoudrai. Il résoudra.	Que j'absolve, que je dissolve, que je résolve.	Absolvant. dissolvant. résolvant.	Absous, dissous, résous, résolu, e
J'irai.	Que j'aile, que nous allions, qu'ils aillent.	allant.	allé, ée
J'acquerrai.	que j'acquiere.	acquérant.	acquis, e
Je m'affierai.	que je m'affeie,	s'affeiant.	assis, e
Je surseoirai.	que je surseioie.	surseoiant.	surfis, e
Je boirai.	que je boive, que nous buvions, qu'ils boivent.	buvant.	bu, e
Je bouillirai.	que je bouille.	bouillant.	boulli, e
Je conclurai. J'exclurai.	que je conclue, que j'exclue.	concluant. excluant.	conclu, e exclus, e
Je coudrai.	que je coufe.	coufant.	coufu, e
Je courrai.	que je coure.	courant.	couru, e
Je cueillerai.	que je cueille.	cueillant.	cueilli, e
Je croirai.	que je croie.	croyant.	cru, e,
Je déchèrai.	que je dechoie.	déchéant.	dechu, e
Il échèra.	qu'il échoie.	échéant.	échu, e
Je dirai.	que je dise.	difant.	dit, e

Compounds.	Infinitive Mode.	Present Tense.	Preterite.
	Dormir, <i>to sleep.</i> s'endormir, <i>to fall asleep.</i>	Je dors, nous dormons.	Je dormis.
<i>circonf-de-pres- prof-sous- trans-</i>	Écrire, <i>to write.</i>	J'écris, nous écrivons.	J'écrivis.
<i>contre-dé- re- satis-sur-</i>	<i>to do,</i> Faire, <i>to make,</i> <i>to force, oblige.</i>	Je fais, nous faisons, vous faites, ils font.	Je fis.
<i>e-re-</i>	Lire, <i>to read.</i>	Je lis, nous lisons.	Je lus.
<i>ad-com-de- entre-o-per- pro-compro-</i>	Mettre, <i>to put.</i>	Je mets, nous mettons.	Je mis.
	Moudre,) <i>to grind.</i> Émoudre,)	Je mous, nous moulons.	Je moulus.
<i>é-pro-</i>	Mouvoir, <i>to move.</i>	Je meus, nous mouvons, ils meuvent.	Je mus.
	Mourir, <i>to die,</i>	Je meurs, nous mourons, ils meurent.	Je mourus.
<i>re-</i>	Naître, <i>to be born,</i>	Je nais, nous naissons.	Je naquis.
	Pleuvoir, <i>to rain.</i>	Il pleut.	Il plut.
	Pouvoir, <i>to be able,</i> <i>may, can.</i>	Je puis, tu peux, nous pouvons, ils peuvent.	Je pus.
<i>ap-com-desap- entre-me-re- sur-</i>	Prendre, <i>to take.</i>	Je prens, nous prenons.	Je pris.
	Rire, <i>to laugh.</i> Sourire, <i>to smile.</i>	Je ris, nous rions.	Je ris.
	Sçavoir, <i>to know.</i>	Je sçais, nous sçavons.	Je sçus.
<i>des-</i>	Servir, <i>to serve.</i>	Je sers, nous servons.	Je servis.
<i>s'en- pour-</i>	Suivre, <i>to follow.</i>	Je suis, nous suivons.	Je suivis.

<i>Future.</i>	<i>Present Subjunctive.</i>	<i>Participle Present.</i>	<i>Participle Past.</i>
Je dormirai.	que je dorme.	dormant.	dormi endormi, e
J'écirai.	que j'crive.	écrivant.	écrit, e
Je ferai.	que je fasse.	faifant.	fait, e
Je lirai.	que je lise.	lifant.	lu, e
Je mettrai.	que je mette.	mettant.	mis, e
Je moudrai.	que je moule.	moulant.	moulu, e
Je mouvrai.	que je meuve, que nous mouvions, qu'ils meuvent.	mouvant.	mu, e
Je mourrai.	que je meure, que nous mourions, qu'ils meurent.	mourant.	mort, e
Je naîtrai.	que je naiffe.	naiffant.	né, née
Il pleuvra.	qu'il pleuve.	pleuvant.	plu
Je pourrai.	que je puiſſe.	pouvant.	pu
Je prendrai.	que je prenne.	prenant.	pris, e
Je rirai.	que je rie.	riant.	ri
Je ſçaurai.	que je ſçache.	ſçachant.	ſçu, e
Je ſervirai.	que je ſerve.	ſervant.	ſervi, e
Je ſuivrai.	que je ſuive.	ſuivant.	ſuivi, e

Compounds.	Infinitive Mode.	Present Tense.	Preterite.
<i>dis-ex- ren-sous-</i>	Traire, <i>to milk.</i>	Je traie, nous trayons.	
	Tressaillir, <i>to start.</i>	Je tressaille, nous tressaillons.	Je tressaillis.
<i>re-</i>	Valoir, <i>to be worth.</i> Prévaloir, <i>to prevail.</i> Falloir, <i>il faut.</i>	Je vauz, nous valons. Je prévaux.	Je valus. Je prévalus.
<i>con-</i>	Vaincre, <i>to conquer.</i>		Je vainquis.
	Vêtir, <i>to dress.</i> Revêtir, <i>to invest.</i>	Je revêts, nous revêtiſſons.	The rest
<i>re-sur-</i>	Vivre, <i>to live.</i>	Je vis, nous vivons.	Je vécus.
<i>entre-rc-</i>	Voir, <i>to see.</i> Pourvoir, <i>to provide.</i> Prévoir, <i>to foresee.</i>	Je vois, nous voyons. Je pourvois. Je prévois.	Je vis. Je pourvus. Je prévis.
	<i>to be</i> Vouloir, <i>willing,</i> <i>will.</i>	Je veux, nous voulons, ils veulent.	Je voulus.

*Rules for completing the Tenses wanting in this
Table of irregular Verbs.*

1. All the foregoing Verbs take their Imperfectly Past from the 1st Person plural of the Present Indicative, by changing *ons* into *ois*.

<i>Future.</i>	<i>Present Subjunctive.</i>	<i>Participle Present.</i>	<i>Participle Past.</i>
Je traiterai.	que je traite.	trayant.	trait, e
Je tressaillirai.	que je tressaille.	tressaillant.	tressailli
Je vaudrai.	que je vaille.	valant.	valu
Je prévaudrai.	que je prévaille.	prévalant.	prévalu
Je vaincrai.	que je vainque.	vainquant.	vaincu, e
is regular	like <i>Bâtir.</i>		vêtu, e revêtu, e
Je vivrai.	que je vive.	vivant.	vécu
Je verrai.	que je voie.	voyant.	vu, e
Je pourvoirai. Je prévoirai.	que je pourvoie. que je prévoie.	pourvoyant. prévoyant.	pourvu, e prévu, e
Je voudrai.	que je veuille, que nous voulions, qu'il veuille.	voulant.	voulu

2. The conditional Future is formed from the Future absolute by changing *ai* into *ois*.

3. The Preterite Subjunctive is taken from the Preterite Indicative by adding *se*, except *j'allai*, whose Preterite Subjunctive is regular *que j'allasse*.

44 FRENCH GRAMMAR.

SUBJUNCTIVE MODE.

1. First the Subjunctive Mode is used after the following Conjunctions.

<i>A Dieu ne plaise que,</i>		God forbid that.
<i>Afin que,</i>		to the end that.
<i>A moins que,</i>		unless.
<i>Avant que,</i>	}	before.
<i>Auparavant que,</i>		
<i>Durant que,</i>		
<i>En cas que,</i>	}	in case that.
<i>Au cas que,</i>		
<i>Bien loin que,</i>		far from.
<i>Bien que,</i>	}	tho' although.
<i>Quoique,</i>		
<i>Encore que,</i>		
<i>De crainte que,</i>	}	least, or for fear that.
<i>De peur que,</i>		
<i>Dieu veuille que,</i>		God grant that.
<i>Plût à Dieu que,</i>		would to God that.
<i>Excepté que,</i>		except, unless.
<i>Jusqu'à ce que,</i>		till, until.
<i>Nonobstant que,</i>		notwithstanding.
<i>Pourvu que,</i>		provided that.
<i>Pour peu que,</i>		but ever so little.
<i>Sans que,</i>		without.
<i>Soit que,</i>		whether.
<i>Supposé que,</i>		suppose that.

2. But it must be observed that, *à moins que,* *de crainte que,* *de peur que,* and *que* where it stands for, *jusqu'à ce que,* take *ne* before the Subjunctive Tense: as, *à moins que vous ne le préveniez,* unless you prevent him, or it.

FRENCH GRAMMAR. 69

as, quelle que soit votre naissance, quelles que soient vos dignités, vous ne devez mépriser personne.

THE NEGATIVES *Ne, Pas, Point.*

8. *Ne* is used without *pas* or *point* with *jamais, guere, plus, nul, aucun, rien, personne, ni, nullement, &c.* and before *goute, mot*, taken adverbially: as, *l'utile n'est jamais où n'est pas l'honnête; on n'y a plus d'intérêt; je ne fais aucun cas de la hardiesse, si elle n'est accompagnée de prudence; rien d'injuste n'est avantageux; l'ignorant ne voit goutte; il ne boit ni ne mange.*

9. *Personne* in the sense of *no body, any body*, is of the masculine gender; but when it signifies person it is of the feminine: as, *la personne que vous voyez.*

10. *Personne, any body, rien, any thing, jamais, ever*, in sentences of interrogation, admiration, wonder and doubt, are used without *ne*: as, *personne trouvera-t-il jamais cette cause? will any one ever find out this cause?*

11. *Ne* is likewise used without *pas* or *point* before *que* put for *seulement, only*: as, *il n'a dû voir l'ennemi que pour le vaincre.*

12. After *que* used for *pourquoi, why*: as, *que n'avons-nous autant d'ardeur pour la vertu, que nous en avons pour le plaisir?*

13. *Ne* is used with *que* when coming after the Verbs *empêcher, prendre garde* (signifying to be on one's guard) in an affirmative sentence: as, *j'empêcherai qu'on ne vous trompe; prenez garde qu'on ne vous arrête.* But if *prendre garde* signifies to reflect, *ne pas* must be used: as, *prenez garde que je ne dis pas tout-à-fait cela.*

14. *Ne* is not put after *que*, when *empêcher*, *prendre garde*, *craindre*, *avoir peur*, *appréhender*, are accompanied with *ne pas*: as, *si l'on ne veut pas faire le bien, il ne faut pas empêcher que les autres le fassent.*

15. *Ne* must likewise be used with *que* that follows, *craindre*, *avoir peur*, *appréhender*, when one does not wish the thing to happen that is expressed by the second Verb, *il craint, il appréhende que sa maladie ne soit mortelle.*

The same is to be observed when *de crainte que*, *de peur que*, are found in the same manner: as, *suivez-le de crainte*, or, *de peur qu'il ne s'égare.*

16. But if one wish the thing to happen that is expressed by the second Verb, *pas* or *point* must be added to *ne*. *Je crains que mon pere n'arrive pas assez tôt.*

17. When *ne* occurs before the Verb *nier*, to deny, it must be repeated after the *que*. *Je ne nie pas que je ne l'aie dit.*

18. *Ne* is used after *que* when preceded by these words *autre*, *autrement*, and is followed by a Verb in the Indicative mode. *On méprise ceux qui parlent autrement qu'ils ne pensent: on se voit d'un autre œil qu'on ne voit son prochain.*

19. When the Adverbs *plus*, *moins*, *mieux*, *pis*, and the Adjectives *meilleur*, *moindre*, *pire*, are followed in a sentence by *que* and a Verb in the Indicative mode, *ne* is placed before the Verb. *Il y a des Auteurs qui écrivent mieux qu'ils ne parlent.*

20. *Plus* and *point* are often retrenched after *oser*, *cesser*, *pouvoir*: as, *je n'ose le blâmer; je ne puis aller le voir; je ne cesse de l'avertir.* We likewise say *je ne saurois* for *je ne puis*.

21. *Pas* and *point* are suppressed after *depuis que*, *il y a . . . que*, when followed by a Verb in the past time : as, *comment vous êtes-vous porté, depuis que je vous ai vu ? il y a trois mois que je ne l'ai rencontré.*

22. But *pas* and *point* must be added, when the Verb is of the present time : as, *depuis que je ne le vois pas ; il y a un an que nous ne nous parlons point.*

Ne may likewise be used alone with *sçavoir*, when we would express an uncertainty. *Je ne sçais si j'irai vous voir ; il ne sçait ce qu'il doit faire.*

23. But we must employ *ne pas*, or *ne point*, when we would mean to say we are totally ignorant of a thing : *c'est une histoire que je ne sçais point.*

24. *Point* is a stronger negative term than *pas*, meaning *not at all*. *Si pour avoir du bien il en coûte à la probité, je n'en veux point.*

25. *Pas* is used before Adverbs, and nouns of number. *Pas beaucoup ; il n'a pas un sou.*

26. At the end of an elliptic phrase, and in answering a question *point* is used for *non* ; but *pas* never is. *Je le croyois mon ami, mais point. Lirez-vous cet ouvrage ? Point.*

27. *Point* is used in asking a question, if the interrogation implies a doubt. *N'avez-vous point menti ? N'est-ce point vous que j'ai rencontré ?* But if we have no doubt of the thing asked, we say : *N'avez-vous pas menti ? N'est-ce pas vous que j'ai rencontré ?*

TABLE OF ADVERBS

and Adverbial Phrases.

Abondamment, abundantly, plentifully.
à l'Abandon, at random, in confusion, in disorder.

d'Abord, at first.

Absolument, absolutely.

d'Accord, granted, done.

Agréablement, pleasantly, comfortably.

Ainsi, (*de même*,) so.

Aisément, easily.

mal-Aisément, with much ado.

dans un An d'ici, a year hence.

l'Année qui vient, the next year.

Anciennement,) formerly, anciently.

Autrefois,)

en Ami, friendly.

à l'Amiable, amicably.

en Arriere, backwards.

Assez, enough.

Assûrément, certainly.

Aujourd'hui, to day.

Time } *d' Aujourd'hui en huit*, this day ten-

to come. } night.

Time } *d' Aujourd'hui en quinze*, this day fort-

past. } night.

Time } *il y a Aujourd'hui huit jours*, this

past. } day week.

Time } *il y a Aujourd'hui quinze jours*, this

past. } day fortnight.

Autant, as much, as many.

FRENCH GRAMMAR. 101

Pag. 14. N° 11. Do not conduct me thither.
Ne conduisez me y pas.

AN AFFIRMATIVE INTERROGATIVE.

Pag. 26. Have you finished it? Did they take it?
Avez-vous achevé le? Ont-ils pris le?

Pag. 14. N° 13. Is that your book? Are these
Votre livre? Les
the foldiers?
soldats?

N° 16. Is John arrived? Is peace made?
Jean arrivé? Est la paix faite?

N° 17. Where is my hat? N° 18. Does he play
Où est mon chapeau? Il ba-
the fool?
dine?

Pag. 15. N° 19. Are you rising so late?
Levez-vous vous si tard?

N° 20. Are you going to Paris? Will they come hither?
Vous allez à Paris? Ils viendront ici?

A NEGATIVE INTERROGATIVE.

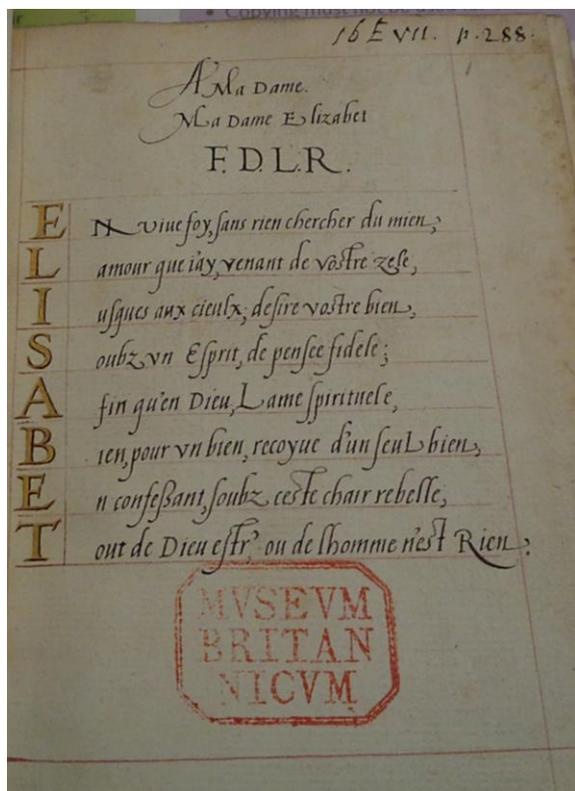
Pag. 27. Have I not prayed? Have we not
Ai-je ne prié pas? Avons-nous ne
spoken Italian?
pas parlé Italien?

Pag. 14. N° 13. Are not these our friends?
Sont-ce ne pas nos amis?

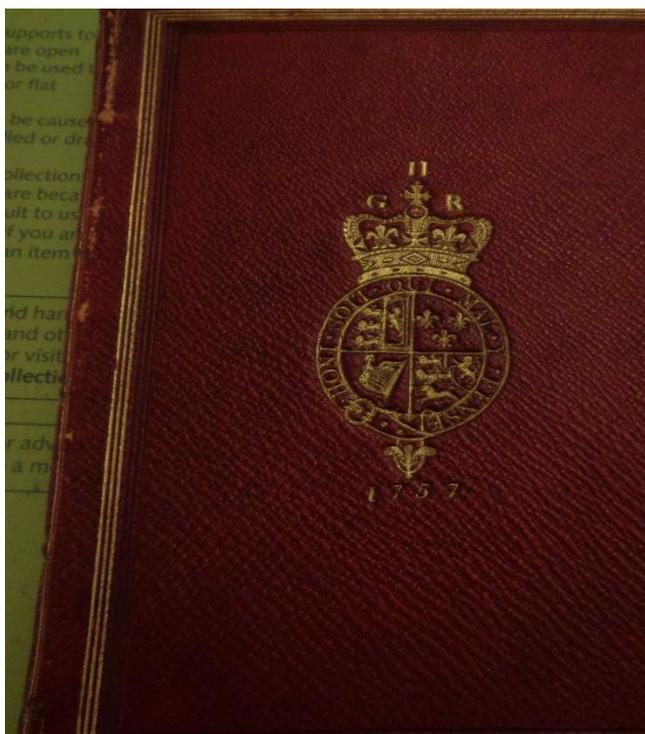
Pag. 15. N° 20. Have we not studied? Shall
Avons-nous ne pas étudié? Par-
we not often speak this beautiful language?
lerons-nous ne pas souvent cette belle langue? &c.
Pag.

Annexe 37 : Extraits de l'ouvrage manuscrit de F.D.L.R.

Dédicace :



Couverture de l'ouvrage :



Le conionctif

	Sing.	Plur.
Present	J'ay Tu as Il a	No' aione Vo' auez Ils ont
Cobie q'	J'aye Tu aies Il ayt	No' ayone Vo' aiez Ils aient
Ve u que	J'auois Tu auois Il auoit	No' auione Vo' auiez Ils auoient
Imp Cobie q'	J'eusse Tu eusses Il eust	No' eussioe Vo' eussiez Ils eussent
Quand	J'auoie Tu auoie Il auoit	No' auioe Vo' auiez Ils auoient
Futur Quand	J'auray Tu auras Il aura	No' auroe Vo' aurez Ils auroient
Perfaict	J'ay eu Tu as eu Il a eu	No' aione eu Vo' auez eu Ils ont eu
Cobie que	J'aye eu Tu aies eu Il ayt eu	No' ayone eu Vo' aiez eu Ils aient eu
Ve u que	J'auoie eu Tu auoie eu Il auoit eu	No' auioe eu Vo' auiez eu Ils auoient eu
Imp Cobie q'	J'eusse eu Tu eusses eu Il eust eu	No' eussioe eu Vo' eussiez eu Ils eussent eu
Quand	J'auoie eu Tu auoie eu Il auoit eu	No' auioe eu Vo' auiez eu Ils auoient eu
Futur Quand	J'auray eu Tu auras eu Il aura eu	No' auroe eu Vo' aurez eu Ils auroient eu

Paradigme de la seconde Coniugaison

Indicatif

	Sing.	Plur.
Present	J'oye Tu oyes Il oyt	No' oyone Vo' oiez Ils oient
Imperf.	J'oyois Tu oyois Il oyoit	No' oyione Vo' oyiez Ils oyient
Perfaict	J'ouy ou ouye Tu ouys Il ouyt	No' ouyone Vo' ouyiez Ils ouyent
Perfaict	J'ay ouy Tu as ouy Il a ouy	No' aouyone Vo' aouyiez Ils aouyent

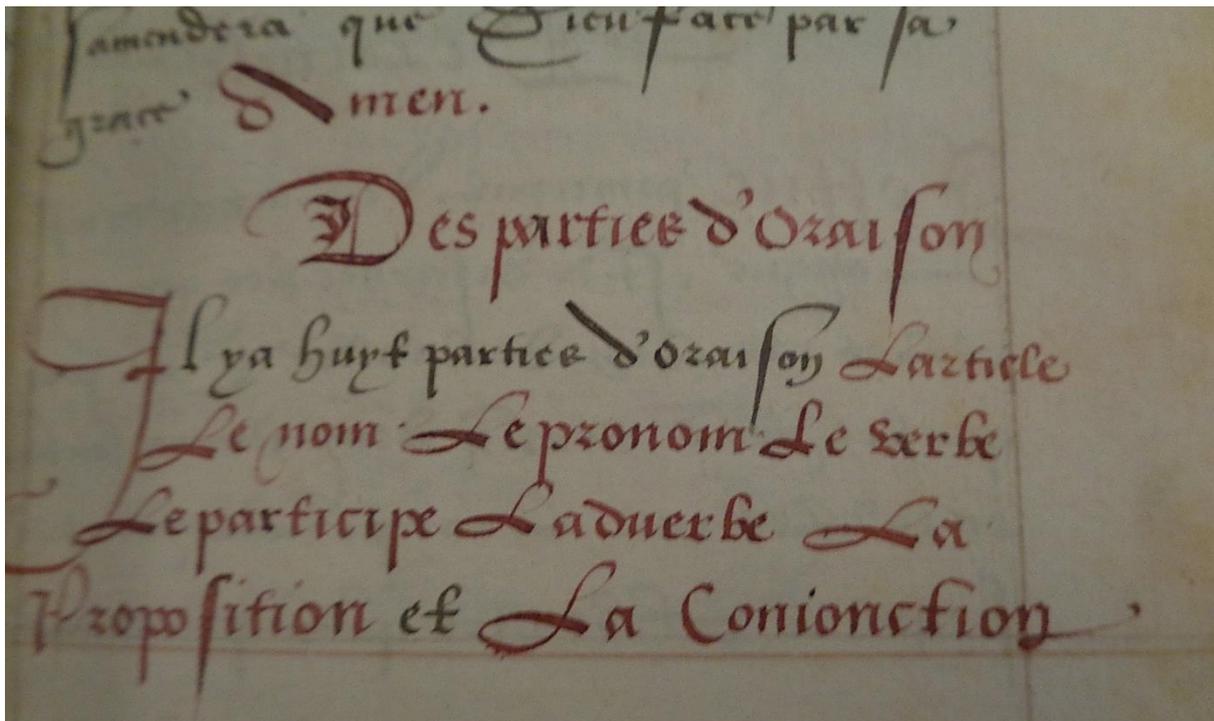
Futur

	Sing.	Plur.
Perfaict	J'ouyray Tu ouyras Il ouyra	No' ouyone Vo' ouyiez Ils ouyent

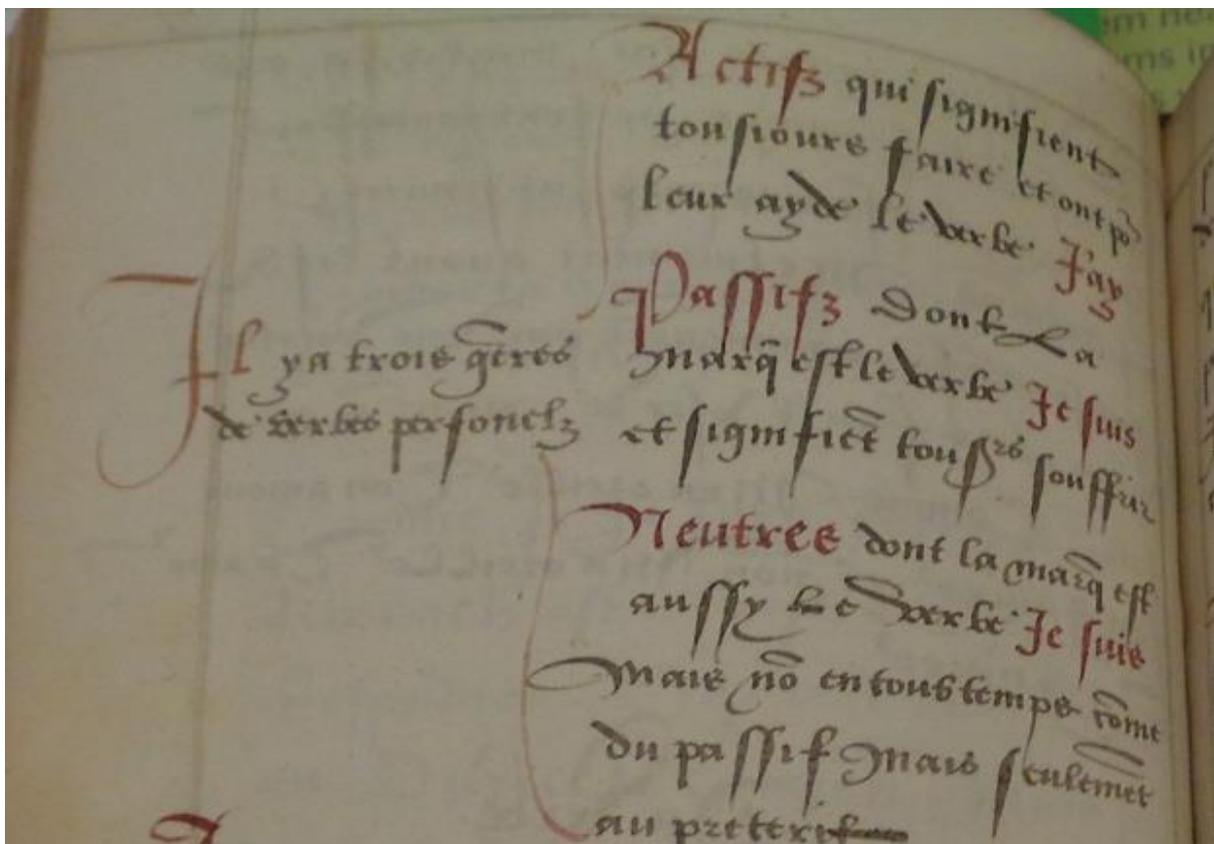
De uelcun verbes comme blanchir au present Imperfaict font ainsi.

	Sing.	Plur.
Perfaict	Je blanchissioe Tu blanchissiois Il blanchissoit	No' blanchissioe Vo' blanchissiez Ils blanchissoient
Imperf.	Je desioissioe Tu desioissiois Il desioissoit	No' desioissioe Vo' desioissiez Ils desioissoient
Perfaict	Je pumissioe Tu pumissiois Il pumissoit	No' pumissioe Vo' pumissiez Ils pumissoient

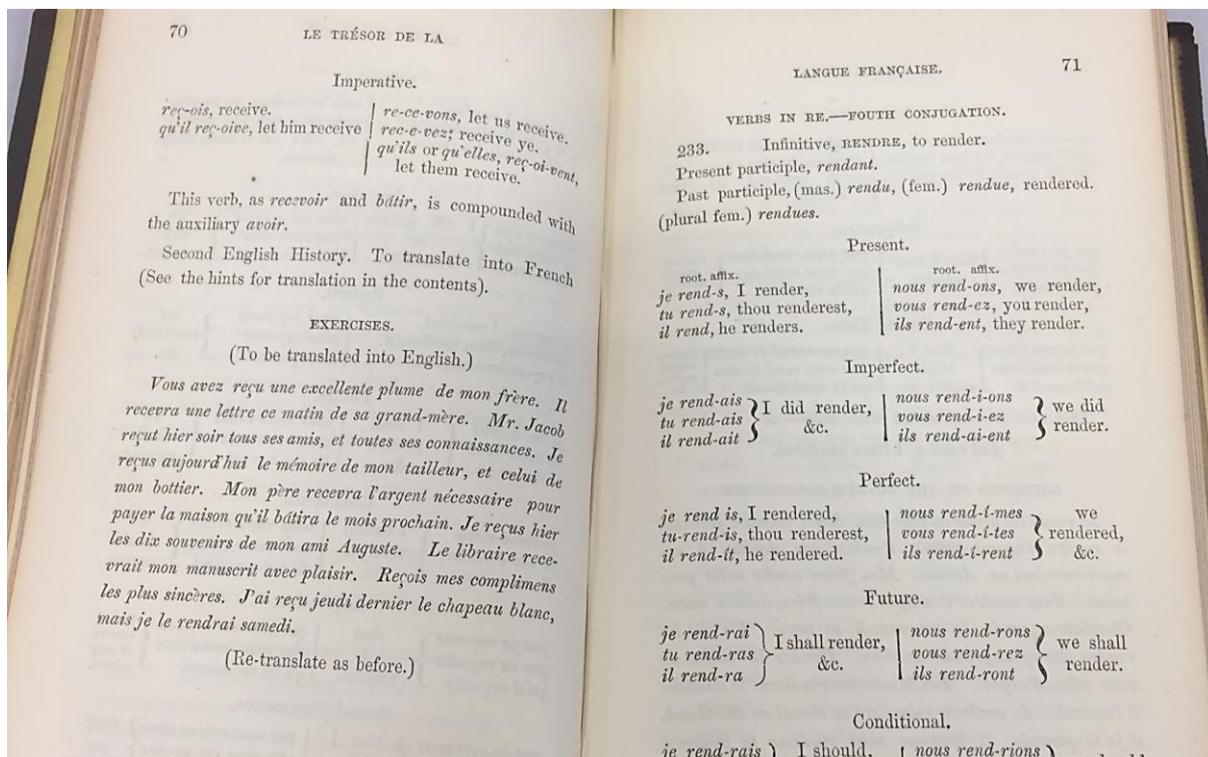
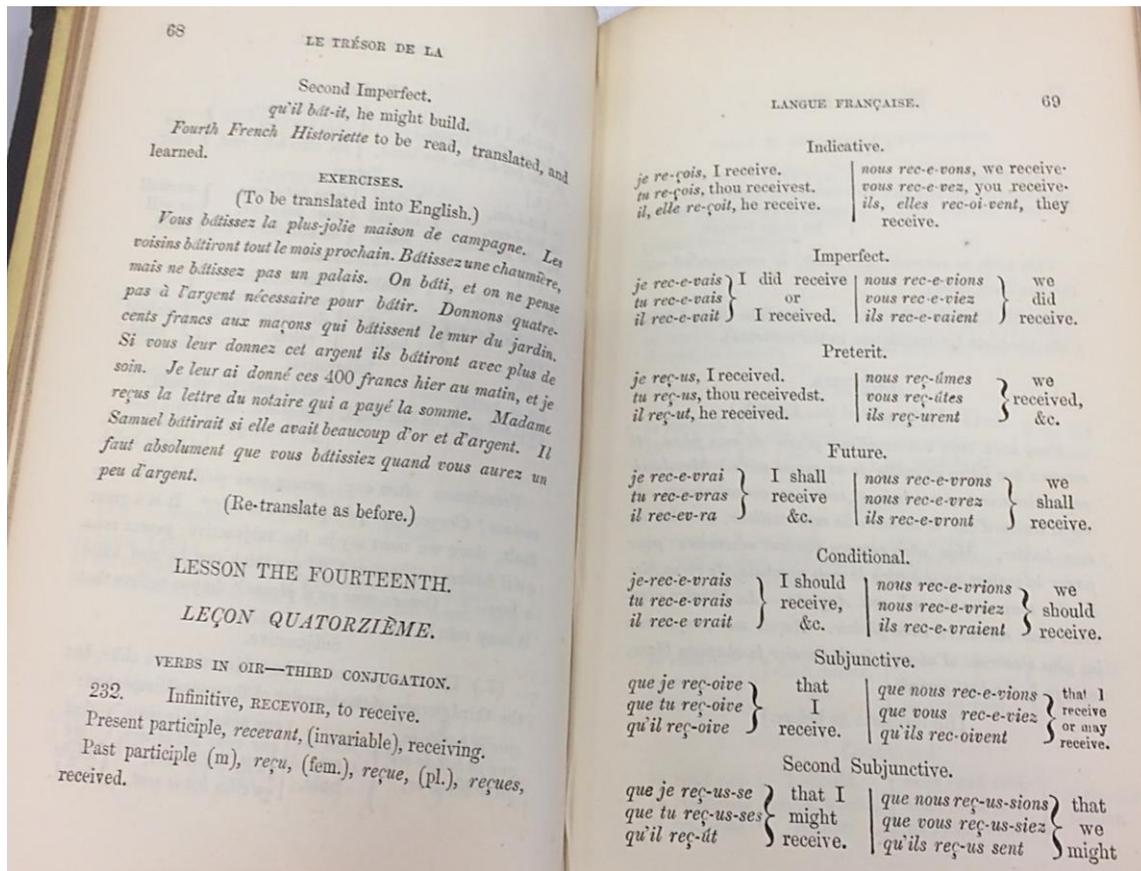
Les parties d'oraison :



Voix passive et active :



Annexe 38 : Extraits de l'ouvrage de Liancourt



Annexe 39 : Extrait de l'ouvrage de Berry

Conjugaison du verbe aimer à la voix passive)

ELEMENTS OF FRENCH GRAMMAR.

129.

PASSIVE VOICE.
Etre aimé—To be loved.

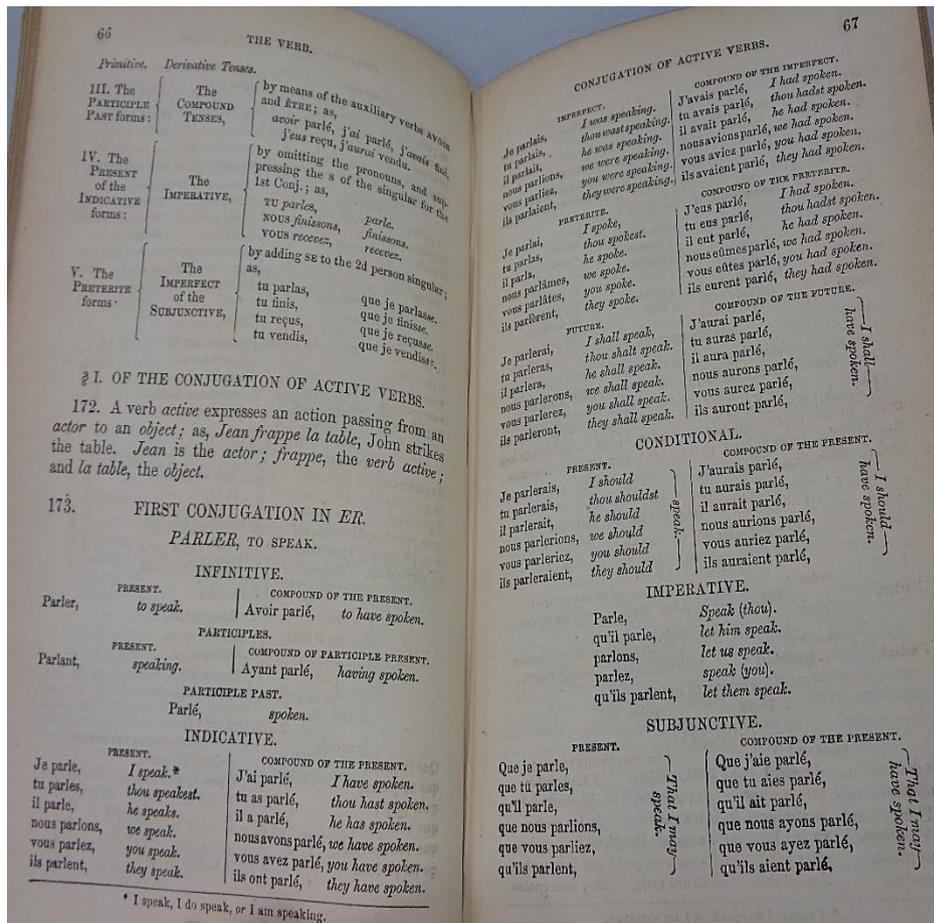
INFINITIVE MOOD.

<p>PRESENT To be loved</p> <p>PAST OR COMPOUND To have been loved</p> <p>PRESENT PARTICIPLE Being loved</p> <p>PAST OR COMPOUND Having been loved</p> <p>PAST PARTICIPLE (Not in use.)</p>	<p>To be loved</p> <p>To have been loved</p> <p>Being loved</p> <p>Having been loved</p> <p>(Not in use.)</p>	<p><i>être aim-é</i></p> <p><i>avoir été aim-é</i></p> <p><i>étant aim-é</i></p> <p><i>ayant été aim-é</i></p>
---	---	--

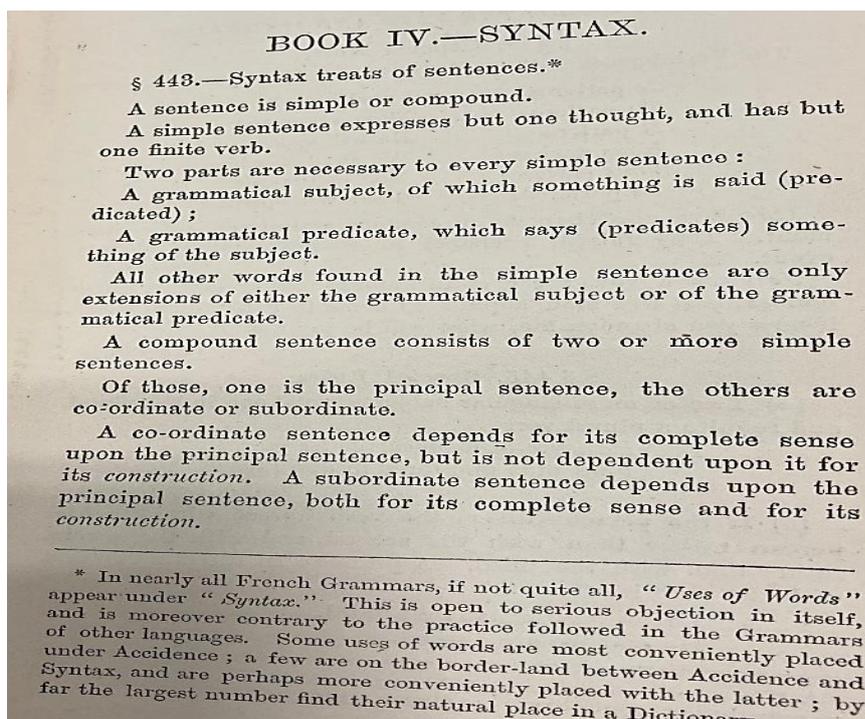
INDICATIVE MOOD.

<p>PRESENT INDEFINITE.</p> <p>I am loved <i>je suis aim-é</i> Thou art loved <i>tu es aim-é</i> He is loved <i>il est aim-é</i> We are loved <i>nous sommes aim-és</i> You are loved <i>vous êtes aim-és</i> They are loved <i>ils sont aim-és</i></p> <p>IMPERFECT.</p> <p>I was being loved <i>j'étais aim-é</i> Thou wast being loved <i>tu étais aim-é</i> He was being loved <i>il était aim-é</i> We were being loved <i>nous étions aim-és</i> You were being loved <i>vous étiez aim-és</i> They were being loved <i>ils étaient aim-és</i></p> <p>PERFECT.</p> <p>I have been loved <i>je fus aim-é</i> Thou hast been loved <i>tu fus aim-é</i> He has been loved <i>il fut aim-é</i> We have been loved <i>nous fûmes aim-és</i> You have been loved <i>vous fûtes aim-és</i> They have been loved <i>ils furent aim-és</i></p> <p>FUTURE INDEFINITE.</p> <p>I shall be loved <i>je serai aim-é</i> Thou shalt be loved <i>tu seras aim-é</i> He shall be loved <i>il sera aim-é</i> We shall be loved <i>nous serons aim-és</i> You shall be loved <i>vous serez aim-és</i> They shall be loved <i>ils seront aim-és</i></p>	<p>PAST INDEFINITE.</p> <p>I have been loved <i>j'ai été aim-é</i> Thou hast been loved <i>tu as été aim-é</i> He has been loved <i>il a été aim-é</i> We have been loved <i>nous avons été aim-és</i> You have been loved <i>vous avez été aim-és</i> They have been loved <i>ils ont été aim-és</i></p> <p>PAST IMPERFECT.</p> <p>I had been loved <i>j'avais été aim-é</i> Thou hadst been loved <i>tu avais été aim-é</i> He had been loved <i>il avait été aim-é</i> We had been loved <i>nous avions été aim-és</i> You had been loved <i>vous aviez été aim-és</i> They had been loved <i>ils avaient été aim-és</i></p> <p>PAST PERFECT.</p> <p>I had been loved <i>j'eus été aim-é</i> Thou hadst been loved <i>tu eus été aim-é</i> He had been loved <i>il eut été aim-é</i> We had been loved <i>nous eûmes été aim-és</i> You had been loved <i>vous eûtes été aim-és</i> They had been loved <i>ils eurent été aim-és</i></p> <p>FUTURE PERFECT.</p> <p>I shall have been loved <i>j'aurai été aim-é</i> Thou shalt have been loved <i>tu auras été aim-é</i> He shall have been loved <i>il aura été aim-é</i> We shall have been loved <i>nous aurons été aim-és</i> You shall have been loved <i>vous aurez été aim-és</i> They shall have been loved <i>ils auront été aim-és</i></p>
--	---

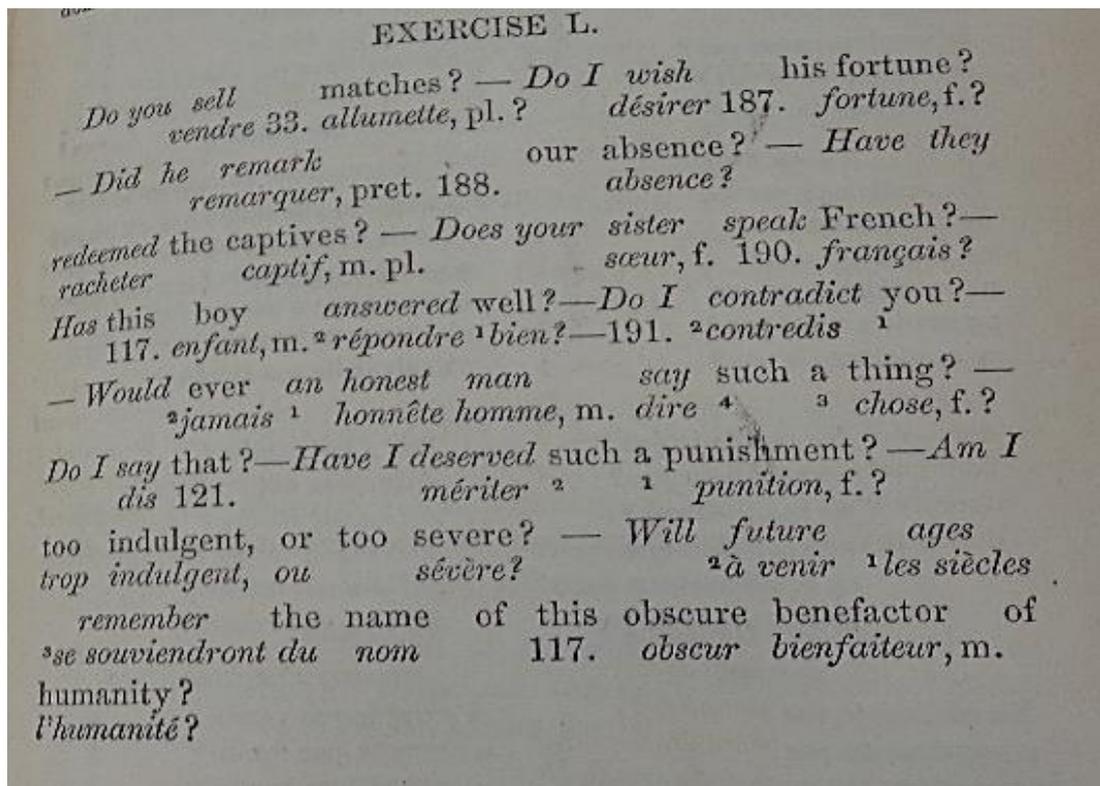
Annexe 40 : Extraits de l'ouvrage de Caron



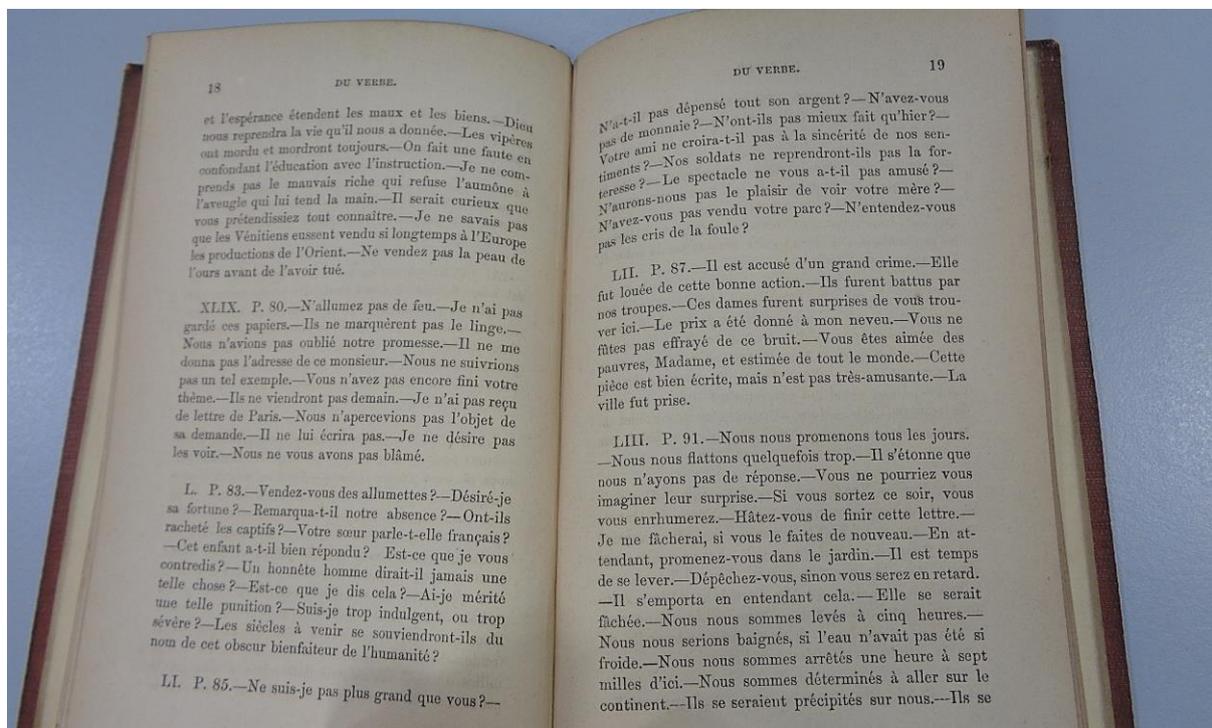
Au sujet de la syntaxe :

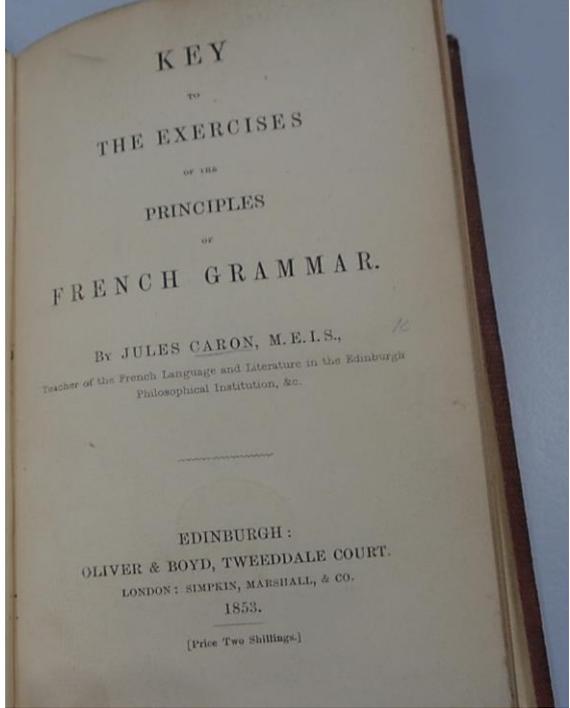
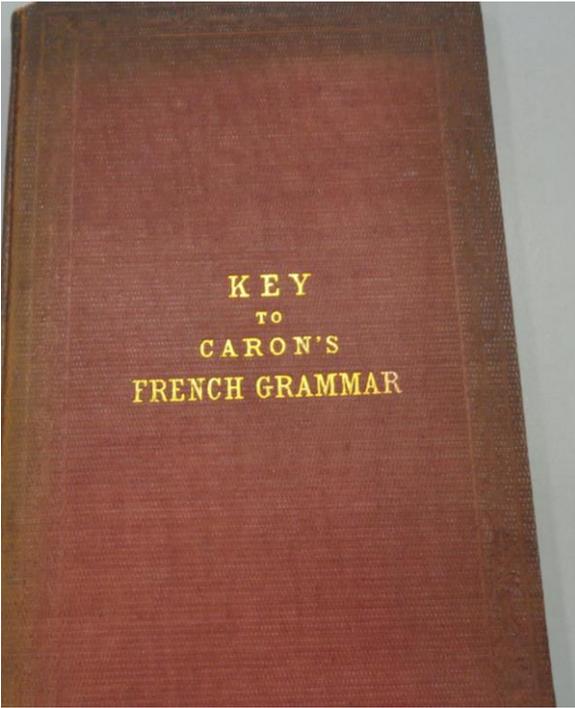


Exemple d'exercice (révisions des structures interrogatives) :



Correction de cet exercice (extrait de *Key to Caron's French Grammar*)





Annexe 41 : Exemples de remarque sur les pronoms personnels sujet

number speaks.

REMARKS.

1st.—Instead of the *first person singular*, we sometimes use the *first person plural*, when we speak to ourselves.

EXAMPLES.

C'est trop hésiter, entrons;
I hesitate too long, I shall go in.
Avant la vie conservons l'honneur;
Before my life, I shall preserve my honour.

2ly.—Sovereigns use likewise the *first person plural* instead of the *first person singular*.

EXAMPLE.

Nous, *Louis-Philippe, Roi des Français*, avons ordonné et ordonnons ce qui suit;
We, Lewis-Philip, King of the French, have ordered and do order what follows.

3ly.—Instead of the *second person singular*, French politeness requires the *second person plural* to be used in speaking to a single person; but the adjective or participle past, if any, remains in the *singular*.

EXAMPLES.

Monsieur, ayez la bonté de vous asseoir; Pray, Sir, take a seat.
Madame, êtes-vous fatiguée? Madam, are you tired?
Mademoiselle, êtes-vous invitée? Miss, are you invited?

334 OF VERBS.

EXCEPTION.—Between relations and intimate friends we use the *second person singular*, as a term of affection.

EXAMPLES.

Mon fils, travaille, si tu veux acquérir des talents;
My son, work, if you wish to acquire talents;
Ma sœur, veux-tu venir te promener?
Sister, will you come and take a walk?
Ma chère amie, j'irai te voir dans quinze jours;
My dear friend, I shall go and see you in a fortnight.

REMARK.—In a moment of passion or in a quarrel, we use the pronoun *vous* instead of the pronoun *tu*, in speaking to a relation or an intimate friend whom we are accustomed to address with the pronoun *tu*; and, by a contrary reason, we use *tu* instead of *vous*, in speaking to a person whom politeness should oblige us, at other times, to address with the pronoun *vous*.

4ly.—Instead of the *second person*, both singular and plural, we often use the *third*, in speaking to a person to whom we owe or wish to show respect.

EXAMPLES.

Son Altesse Royale est si généreuse;
Your Royal Highness is so generous.
Madame la Duchesse est si obligeante;
Your Grace is so obliging.

Comment se porte Monsieur? How are you, Sir?
Madame a tant de bonté, You are so kind, Madam.
Mademoiselle parle-t-elle français? Do you speak French, Miss?

5ly.—We still use the *third person*, instead of the *second*, in memoirs and petitions.

EXAMPLES.

Le soussigné s'adresse avec confiance à M. le Comte;
The undersigned addresses himself with confidence to your Lordship
Les soussignés en appellent à la justice de M. le Maire;
The undersigned appeal to the justice of your worship.

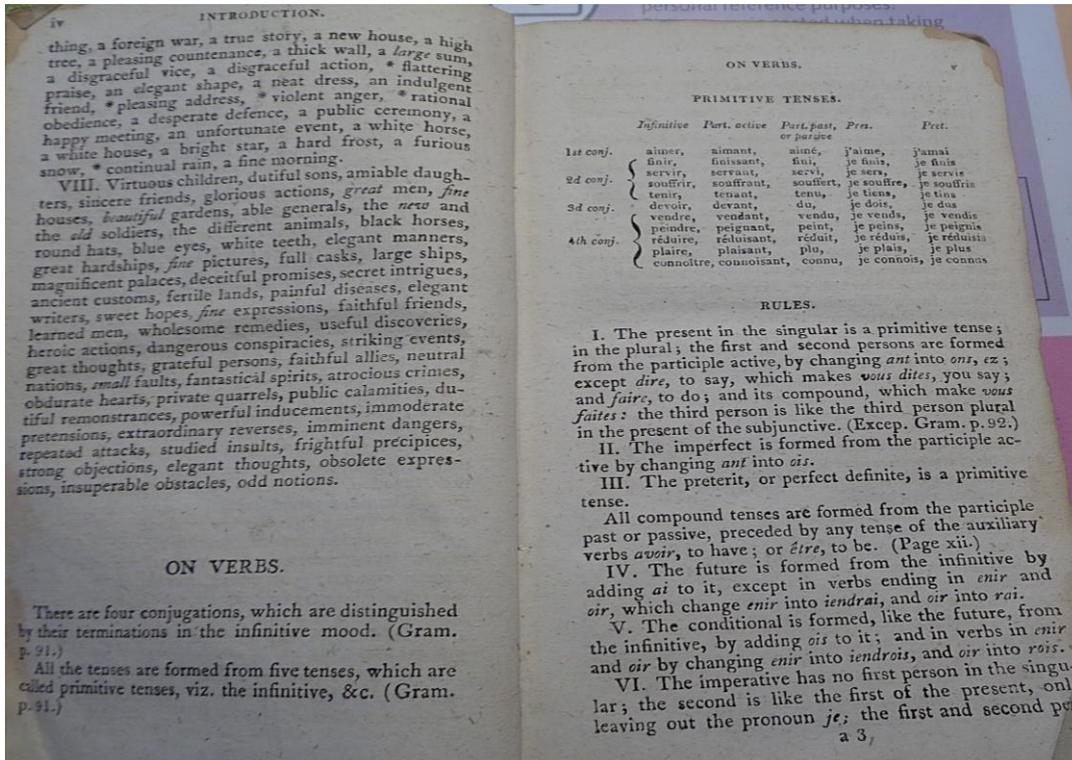
6ly.—In high families and in first-rate hotels, servants always speak in the *third person* instead of the *second*.

EXAMPLES.

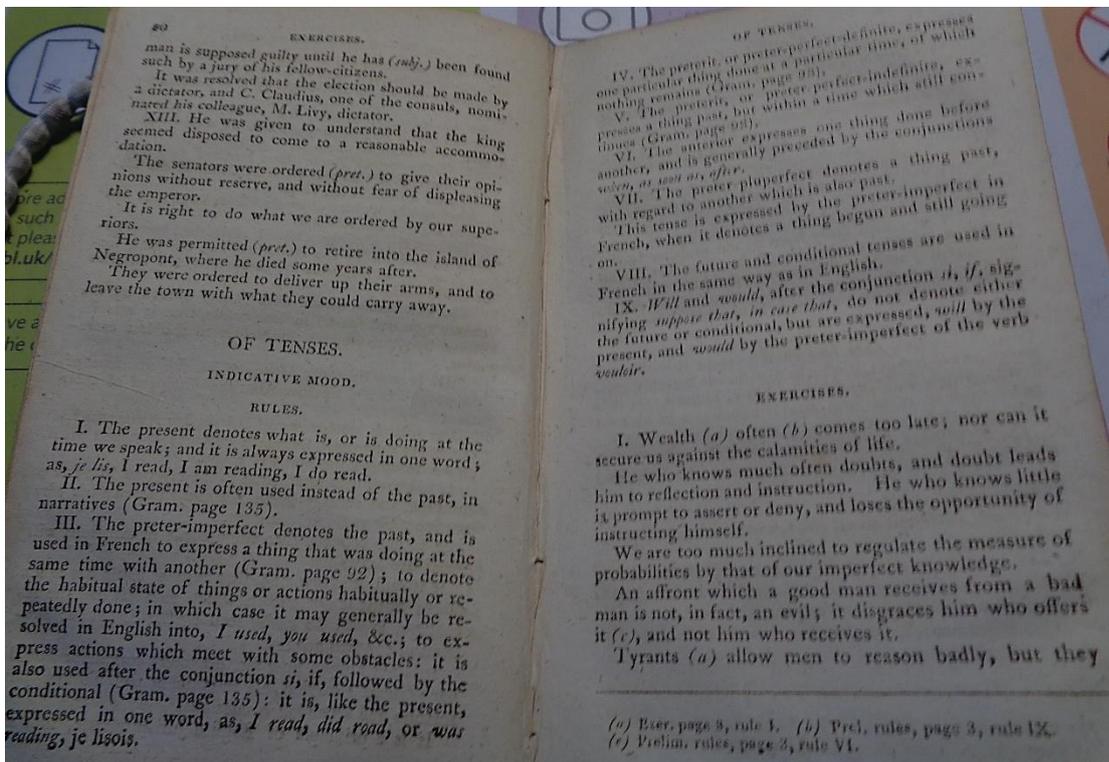
Monsieur a-t-il sonné? Did you ring, Sir.
A quelle heure Madame veut-elle sa voiture?
Madam, at what o'clock do you want your carriage?
Que désirent ces Messieurs pour leur déjeuner?
Gentlemen, what would you like to have for breakfast?
Monsieur est servi, Sir, your dinner is ready.

Annexe 42 : Extrait de l'ouvrage de Catty

Extrait du début du chapitre sur les verbes – passage illustrant l'absence de pronoms sujet



Exemple du mode indicatif



Annexe 43 : Extraits de l'ouvrage de Bertinchamp

THE NATIONAL FRENCH GRAMMAR. 186

MODEL 33.

Inf.—Pouvoir, to provide. *P. P.*—Pourvoyant, providing. *Past.*—Poursu.

P. je pourvoi	s	a	t	pourvo	yons	yez	ient
I. je pourvoy	ais	ais	ait	pourvoy	ions	iez	aient
L. je pourvoy	ais	us	ut	pourvo	imes	ites	urent
P. je pour	us	us	ut	pourvoi	rons	rez	ront
P. je pourvo	rais	rais	rait	pourvoi	rions	riez	raient
C. je pourvo	rais	rais	rait	pourvo	ions	iez	voient
S. je pourvo	e	es	e	pourv	ussions	ussiez	ussent
I. je pour	usso	usses	ût	pourvo	yons	yez	
I. pourvoi							

MODEL 34.

Inf.—Pouvoir, to be able. *P. P.*—Pouvant, being able. *Past.*—Pu, been able.

P. je peu	s*	x	t	pouv	ons	ez	peuvent
I. je pour	ais	ais	ait	pouv	ions	iez	aient
P. je p	us	us	ut	p	imes	ites	urent
P. je pour	rais	rais	rait	pouv	rons	rez	ront
E. je pour	rais	rais	rait	pouv	rions	riez	raient
U. je pour	rais	rais	rait	pouv	ions	iez	ent
S. je puis	e	es	e	puiss	ussions	ussiez	ussent
I. je p	usso	usses	ût	p			
I. None							

MODEL 35.

Inf.—Prendre, to take. *P. P.*—Prenant, taking. *Past.*—Pris, taken.

P. je pren	ds	ds	d	pren	ons	ez	nent
I. je pren	ais	ais	ait	pren	ions	iez	aient
je pr	is	is	it	pr	imes	ites	urent
je prend	rais	rais	rait	prend	rons	rez	ront
je prend	rais	rais	rait	prend	rions	riez	raient
o pren	e	es	e	pren	ions	iez	nent
pr	isso	isses	ît	pr	issions	issiez	issent
pren	ds			pren	ons	ez	

* We say more commonly *je puis*, instead of *je peux*.

THE NATIONAL FRENCH GRAMMAR. 187

MODEL 36.

Inf.—Prévoir, to foresee. *P. P.*—Prévoyant, foreseeing. *Past.*—Prévu, foreseen.

P. je prévoi	s	a	t	prévo	yons	yez	ient
I. je prévo	ais	ais	ait	prévoy	ions	iez	aient
L. je prévo	is	is	it	prév	imes	ites	urent
P. je prévo	is	us	ut	prévo	rons	rez	ront
P. je prévo	rais	rais	rait	prévo	rions	riez	raient
C. je prévo	rais	rais	rait	prévo	ions	iez	ient
S. je prévo	e	es	e	prév	yions	yez	issent
I. je prév	isso	isses	ît	prév	ussions	ussiez	issent
I. je prév				prév	yons	yez	

MODEL 37.

Inf.—Recevoir, to receive. *P. P.*—Recevant, receiving. *Past.*—Reçu, received.

P. je reço	ois	ois	oit	ro	cevons	cevez	çoivent
I. je rece	ais	ais	ait	recev	ions	iez	aient
L. je rece	us	us	ut	reço	imes	ites	urent
P. je reço	us	us	ut	reço	rons	rez	ront
P. je reço	rais	rais	rait	recev	rions	riez	raient
C. je reço	rais	rais	rait	recev	ions	iez	aient
S. je reço	oive	oives	oive	reo	evions	eviez	çoivent
I. je reço	usso	usses	ût	reço	ussions	ussiez	ussent
I. reço	ois			ro	cevons	cevez	

MODEL 38.

Inf.—Résoudre, to resolve. *P. P.*—Résolvant, resolving. *Past.*—Résolu, resolved.

P. je réso	ds	ds	d	résolv	ons	ez	ent
I. je réso	ais	ais	ait	résolv	ions	iez	aient
P. je réso	us	us	ut	résol	imes	ites	urent
F. je réso	uis	uis	uit	résol	rons	rez	ront
F. je réso	rais	rais	rait	résol	rions	riez	raient
C. je réso	rais	rais	rait	résol	ions	iez	aient
S. je réso	e	es	e	résol	ussions	ussiez	ussent
I. je réso	usso	usses	ût	résol	ussions	ussiez	ussent
I. réso	uis			uis	ons	ez	

8 THE NATIONAL FRENCH GRAMMAR.

FOURTH LESSON.—*Quatrième Leçon.*

The Verbs CONNAÎTRE and SAVOIR, to know.

10.—The exact use of the above two verbs is rather of a perplexed nature, since the genius of the English language has but *one* verb to express the various meanings which they imply. The verb *connaitre* is used in reference to persons as well as to objects, when we mean to imply that we have a *knowledge* of them, acquired through the means of study.

11.—The verb *savoir* is used when we mean to assert that we can do a thing; that we are able to perform a thing; that we perceive a thing *mentally*, without any previous study being required. The Germans have a similar verb, namely, *wissen*; in English to *wis*; in Italian, *sapere*; in Latin, *scire*; in old French, *savere*.

Do you know the man? *Connaissez-vous l'homme?*
 yes, I know him by sight. *oui, je le connais de vue.*
 dost thou know the lady? *connais-tu la dame?*
 yes, I know her by renown. *oui, je la connais de renommée.*
 does he know the prince? *connait-il le prince?*
 yes, he knows him by reputation. *oui, il le connaît de réputation.*
 do you know the queen? *connaissez-vous la reine?*
 yes, we know her by sight. *oui, nous la connaissons de vue.*
 do they know the princess? *connaisent-ils la princesse?*
 yes, they know her by name. *oui, ils la connaissent de nom.*

Do you know his happiness? *Connaissez-vous son bonheur?*
 no, I know his courage. *non, je connais son courage.*
 does he know our misfortunes? *connait-il nos malheurs?*
 no, he knows their yoke. *non, il connaît leur joug.*
 do you know our arms? *connaissez-vous nos armes?*
 no, we know his bravery. *non, nous connaissons sa bravoure.*
 do they know his authority? *connaisent-ils son autorité?*
 no, they know our right. *non, ils connaissent notre droit.*

SAVOIR, to know, to can, to understand.

I know, thou knowest, he knows, *je sais, tu sais, il sait,*
 we know, you know, they know. *nous savons, vous savez, ils savent*

9 THE NATIONAL FRENCH GRAMMAR.

Can you speak French? *Savez-vous parler français?*
 no, I can speak English. *non, je sais parler anglais.*
 can he read German? *sait-il lire l'allemand?*
 no, he can write it. *non, il sait l'écrire.*
 does she know her duty? *sait-elle son devoir?*
 no, she knows her lesson. *non, elle sait sa leçon.*
 do you know that news? *savez-vous cette nouvelle?*
 no, we know *how* to persuade. *non, nous savons persuader.*
 do they know the art of (the) war? *savent-ils l'art de la guerre?*
 no, they know this man *thoroughly*. *non, ils savent cet homme par cœur*
 can you speak Italian? *savez-vous parler italien?*
 no, I know that you know my father. *non, je sais que vous connaissez mon père.*

Vocabulary.

MASCULINE, LE.	FEMININE, LA.		
Business	commerce	Balance	solde
claim	droits	continuation	suite
decree	décret	draft	traite
party	parti	firm	raison
purchase	achat	lot	partie
discourse	discours	invoice	facture
result	résultat	partnership	société
success	succès	skill	connaissances
sermon	sermon	news	nouvelle
witness	témoin	theology	théologie

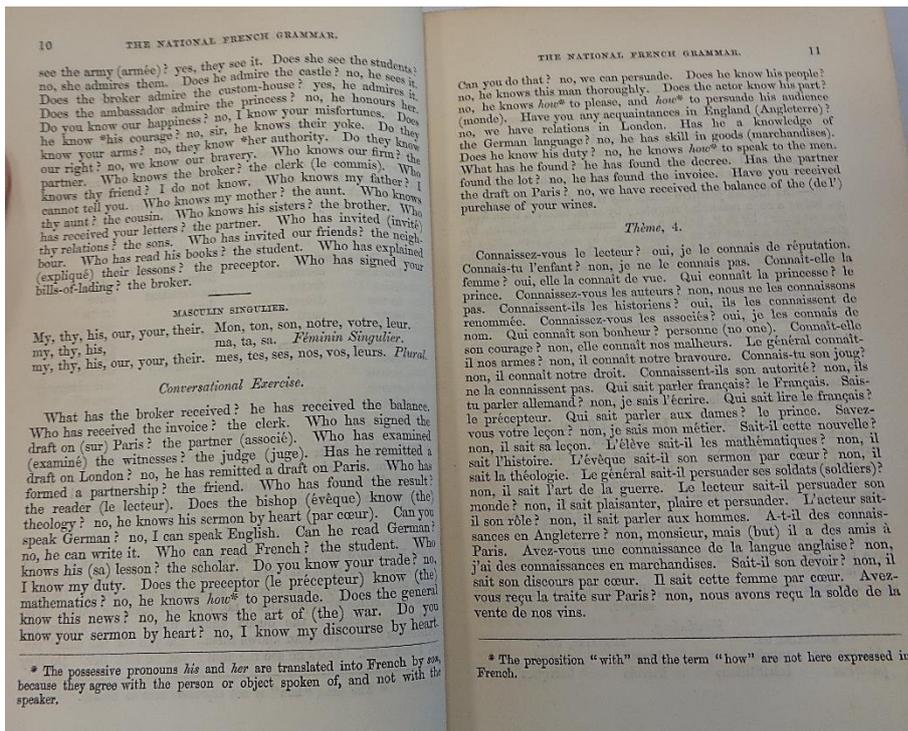
Verbs.

To remit, remitted	remettre, remis	See Model 25
to form, formed	contracter, contracté	See Model 1
to find, found	trouver, trouvé	See Model 1
to present, presented	présenter, présenté	See Model 1

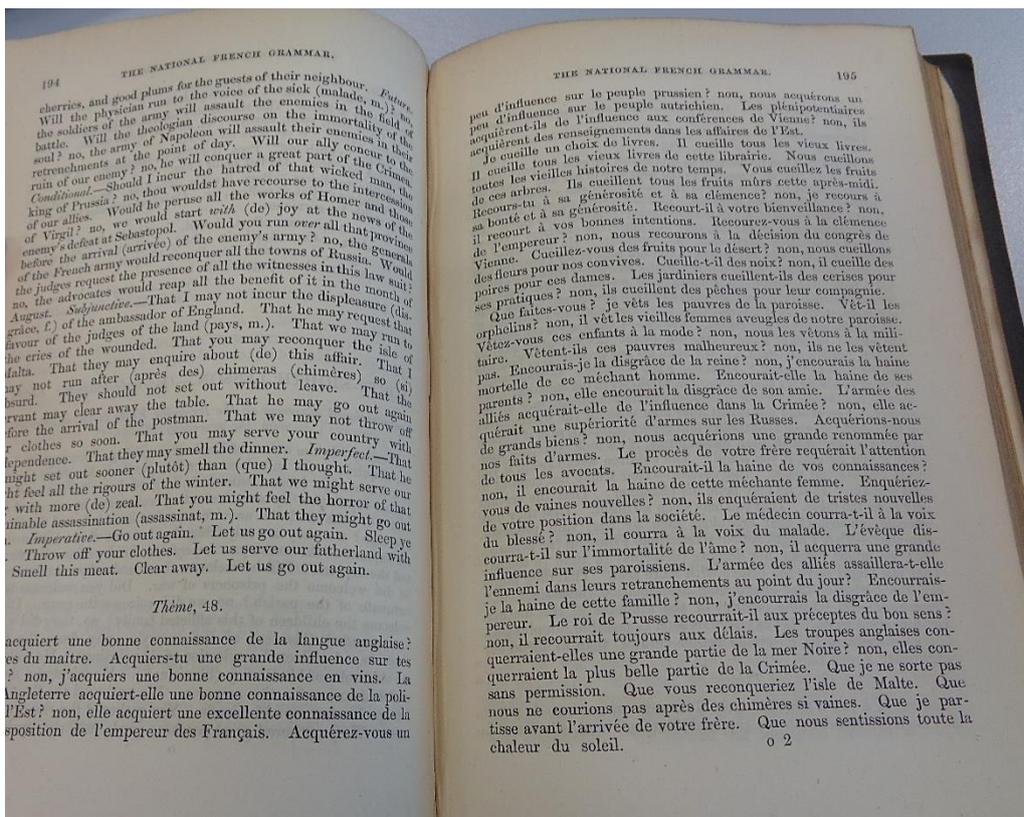
Conversational Exercise, 4.

Do you know the broker? yes, sir, I know him by name. Dost thou know the princess? yes, he knows her by sight. Does he know the queen by sight? no, he knows her by renown. Do they know the ladies by reputation? no, we know them by name. Who knows the prince? the queen knows him. Who knows the princesses? the historian knows them. Do you see the man? yes, sir, I see him. Does he see the aunt? yes, he sees her. Do they

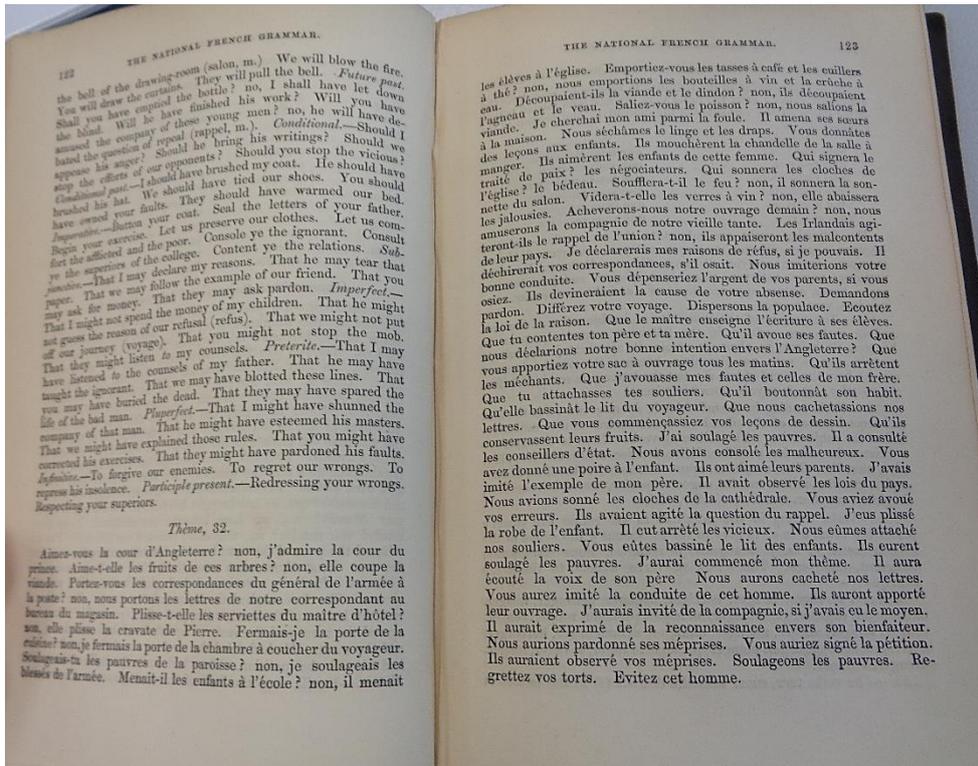
* The term "how" is not expressed here in French.



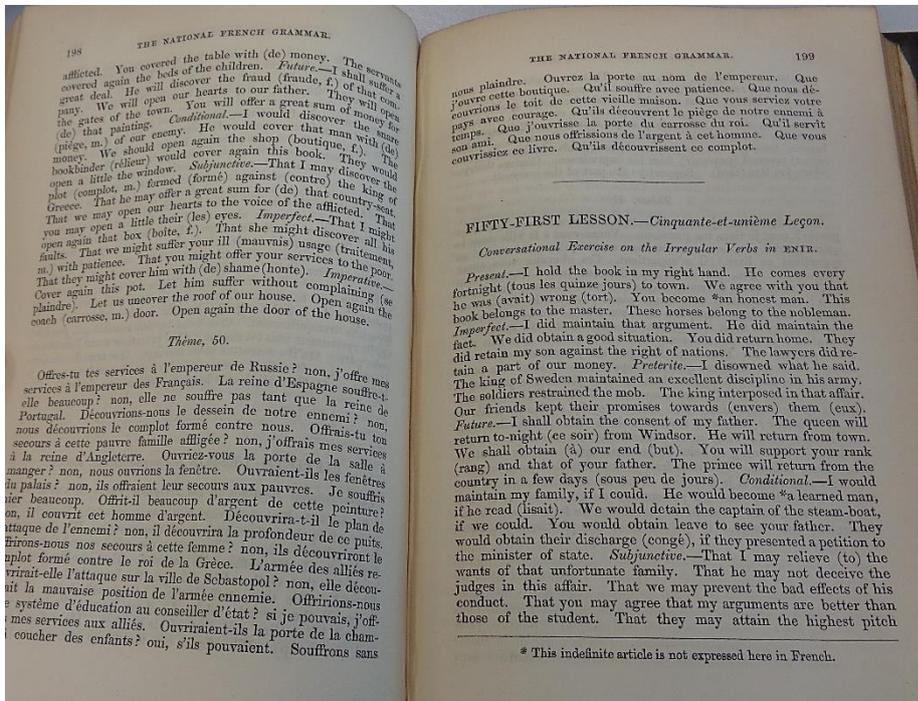
Exercice de thème (thème 18)



Exercice de thème (thème 32)



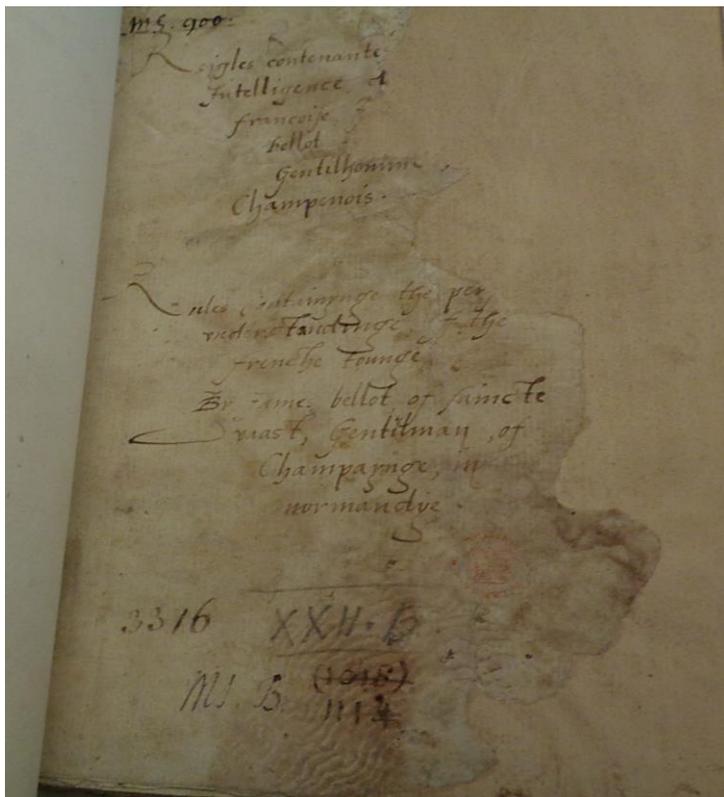
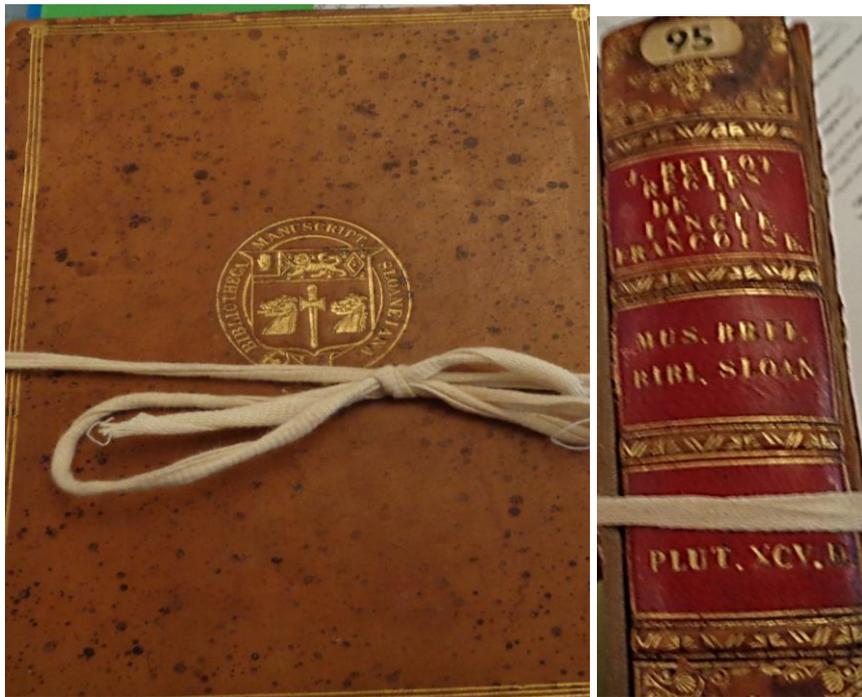
Exercice de thème (thème 50)



Annexe 44 : Extrait de la traduction du *Sophiste* de Platon

262 a	LE SOPHISTE	380
	<p>L'ÉTRANGER. — Des noms tout seuls énoncés bout à bout ne font donc jamais un discours, pas plus que des verbes énoncés sans l'accompagnement d'aucun nom¹.</p> <p>THÉÉTÈTE. — Voilà ce que je ne savais point.</p> <p>b L'ÉTRANGER. — Il est clair, en effet, que tu avais autre chose en vue en me donnant, tout à l'heure, ton assentiment ; car c'est cela même que je voulais dire, qu'énoncés dans une suite comme celle-ci ils ne font point un discours.</p> <p>THÉÉTÈTE. — En quelle suite ?</p> <p>L'ÉTRANGER. — Par exemple, <i>marche, court, dort</i>, et tous autres verbes signifiant des actions, même à les dire tous à la file, n'en forment pas plus, pour cela, un discours.</p> <p>THÉÉTÈTE. — Naturellement.</p> <p>L'ÉTRANGER. — Que donc, une autre fois, l'on dise : <i>lion, cerf, cheval</i>, et tous autres noms qui dénomment les sujets</p> <p>c faisant les actions, c'est là encore une suite d'où n'est jamais résulté aucun discours ; car, ni dans celle-ci, ni dans la précédente, les sons proférés n'indiquent ni action, ni inaction, ni être, soit d'un être, soit d'un non-être, tant qu'on n'a pas, aux noms, mêlé les verbes². Alors seulement est fait l'accord et, tout de suite, constituée en discours la première liaison, de tous les discours en quelque sorte le premier et le plus bref.</p> <p>THÉÉTÈTE. — Qu'entends-tu par là ?</p> <p>L'ÉTRANGER. — Quand on dit : <i>l'homme apprend</i>, il y a là,</p> <p>d pour toi, discours, le plus simple et le premier ?</p> <p>THÉÉTÈTE. — Pour moi, oui.</p> <p>L'ÉTRANGER. — C'est qu'il y a, dès ce moment, en lui, quelque indication relative à des choses qui sont, ou deviennent, ou furent, ou seront ; c'est qu'il ne se borne pas à nommer, mais effectue un achèvement, en entrelaçant les verbes avec les noms. Aussi avons-nous dit qu'il discourt et non</p>	
	<p>¹. Cf. Aristote, <i>Cobly</i>, 1 a, 16-19 ; <i>Hermès</i>, ch. 1, 4 et 5.</p> <p>². Le mot <i>ῥήμα</i> a souvent, dans les dialogues, le sens large de <i>mot, formule, sentence</i>. Mais il exprime aussi l'acte de qualifier un sujet ou la qualification qu'on lui donne, plus généralement tout ce qu'on énonce d'un sujet (cf. <i>Crat.</i> 399 b, <i>Lois</i>, 838 b/c, etc. ; comparez Isocrate, <i>Or.</i> XV, 166). Le <i>ῥήμα</i> verbe est donc lui-même un prédicat. Sa décomposition en <i>copule et participe</i> (Aristote, <i>Métaph.</i> 1017 a, 28, <i>Anal. pr.</i> 51 b, 13 et suiv.) n'est pas faite ici par Platon ; <i>ἴσθαι</i> dont il parle est celui des jugements existentiels.</p>	
		262 a
	ΣΟΦΙΣΤΗΣ	380
	<p>ΞΕ. Οὐκοῦν ἐξ ὀνομάτων μὲν μόνων συνεχῶς λεγομένων οὐκ ἔστι ποτὲ λόγος, οὐδ' αὖ βημάτων χωρὶς ὀνομάτων λεχθέντων.</p> <p>ΘΕΑΙ. Ταῦτ' οὐκ ἔμαθον.</p> <p>ΞΕ. Δῆλον γὰρ ὡς πρὸς ἕτερόν τι βλέπων ἄρτι συνομο- b λόγεις· ἐπεὶ τοῦτ' αὐτὸ ἐβουλόμην εἰπεῖν, ὅτι συνεχῶς δὲκ λεγόμενα ταῦτα οὐκ ἔστι λόγος.</p> <p>ΘΕΑΙ. Πῶς ;</p> <p>ΞΕ. Ὅσον « βαδίζει » « τρέχει » « καθοδεῖ », καὶ τἄλλα ἅσα πράξεις σημαίνει βήματα, κἂν πάντα τις ἐφεξῆς αὐτ' εἴπῃ, λόγον οὐδὲν τι μᾶλλον ἀπεργάζεται.</p> <p>ΘΕΑΙ. Πῶς γάρ ;</p> <p>ΞΕ. Οὐκοῦν καὶ πάλιν ὅταν λέγηται « λέων » « ἔλαφος » « ἵππος », ἅσα τε ὀνόματα τῶν τὰς πράξεις αὐ πραττόν- των ἀνομάσθη, καὶ κατὰ ταύτην δὴ τὴν συνέχειαν οὐδεὶς c πῶ συνέστη λόγος· οὐδεμίαν γὰρ οὔτε οὕτως οὐτ' ἐκείνας πράξιν οὐδ' ἀπραξίαν οὐδὲ οὐσίαν ὄντος οὐδὲ μὴ ὄντος δηλοῖ τὰ φωνηθέντα, πρὶν ἂν τις τοῖς ὀνόμασι τὰ βήματα κέρσῃ. Τότε δ' ἠρμωσέν τε καὶ λόγος ἐγένετο εὐθὺς ἢ πρώτη συμπλοκή, σχεδὸν τῶν λόγων ὁ πρῶτός τε καὶ σμικρότατος.</p> <p>ΘΕΑΙ. Πῶς ἄρ' ἴδου λέγεις ;</p> <p>ΞΕ. Ὅταν εἴπῃ τις « ἄνθρωπος μανθάνει », λόγον εἶναι φῆς τοῦτον ἐλάχιστον τε καὶ πρῶτον ;</p> <p>ΘΕΑΙ. Ἔγωγε.</p> <p>d</p> <p>ΞΕ. Δηλοῖ γὰρ ἤδη πού τότε περὶ τῶν ὄντων ἢ γιγνο- μένων ἢ γεγονότων ἢ μελλόντων, καὶ οὐκ ὀνομάζει μόνον ἀλλὰ τι περαίνει, συμπλέκων τὰ βήματα τοῖς ὀνόμασι. Διὸ</p>	
	<p>a g μόνων : -ον W b i βλέπων : -εις Y συνομολόγεις : -ομο- λογεῖς BW b a ἐπεὶ τοῦτ' αὐτὸ BYW : ἴσται T, Stobaei S ἴσται Stobaei A -οῦτ' αὐτὸ T οὐ ταυτὸ Stobaei AS b 6 πράξις : πρᾶξις Stobaei AS αὐτ' BT : αὐτ' YW ταῦτ' Stobaei codd. b 9 καὶ : κἂν b ὅταν om. B b 10 ἀπὸ ὀνόματι add. ἔλλα W c 1 ἀνο- μάσθη T Stob. : ὀνομάσθη BY -μαστί W c 3 ἔστις post οὐσίαν : -ος T c 6 τε καὶ W Stob. : εἰ καὶ TY καὶ B d a τότε : τό W d 4 περα- ίνει : περαίνει καὶ B καὶ περαίνει Hermann.</p>	

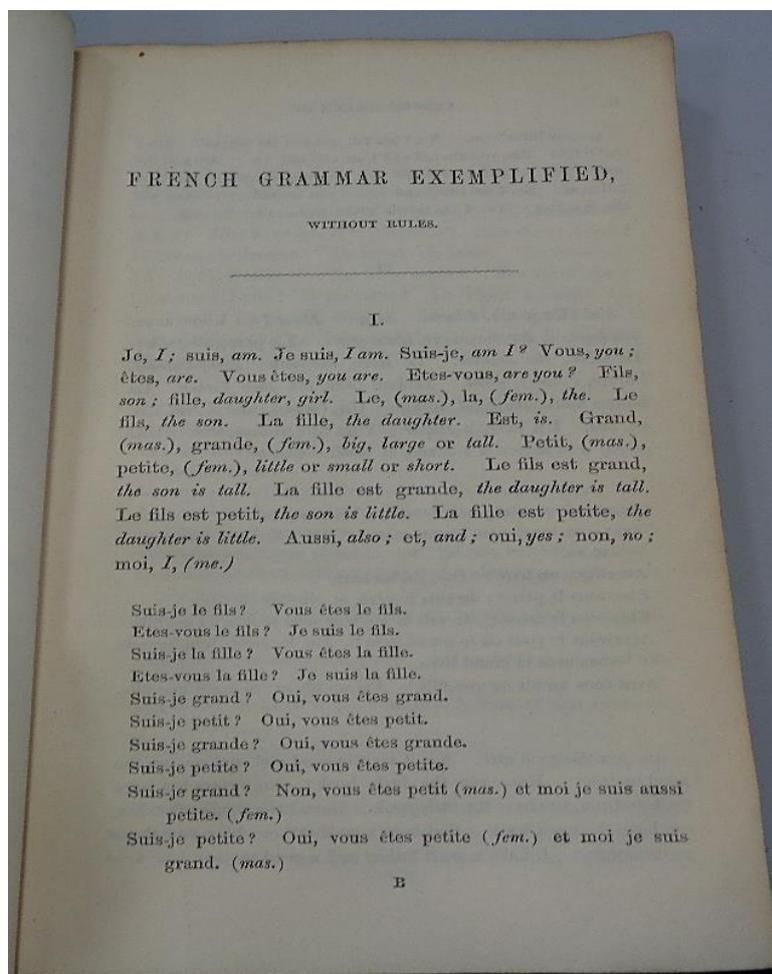
Annexe 45 : Extraits du manuscrit Jacques Bellot



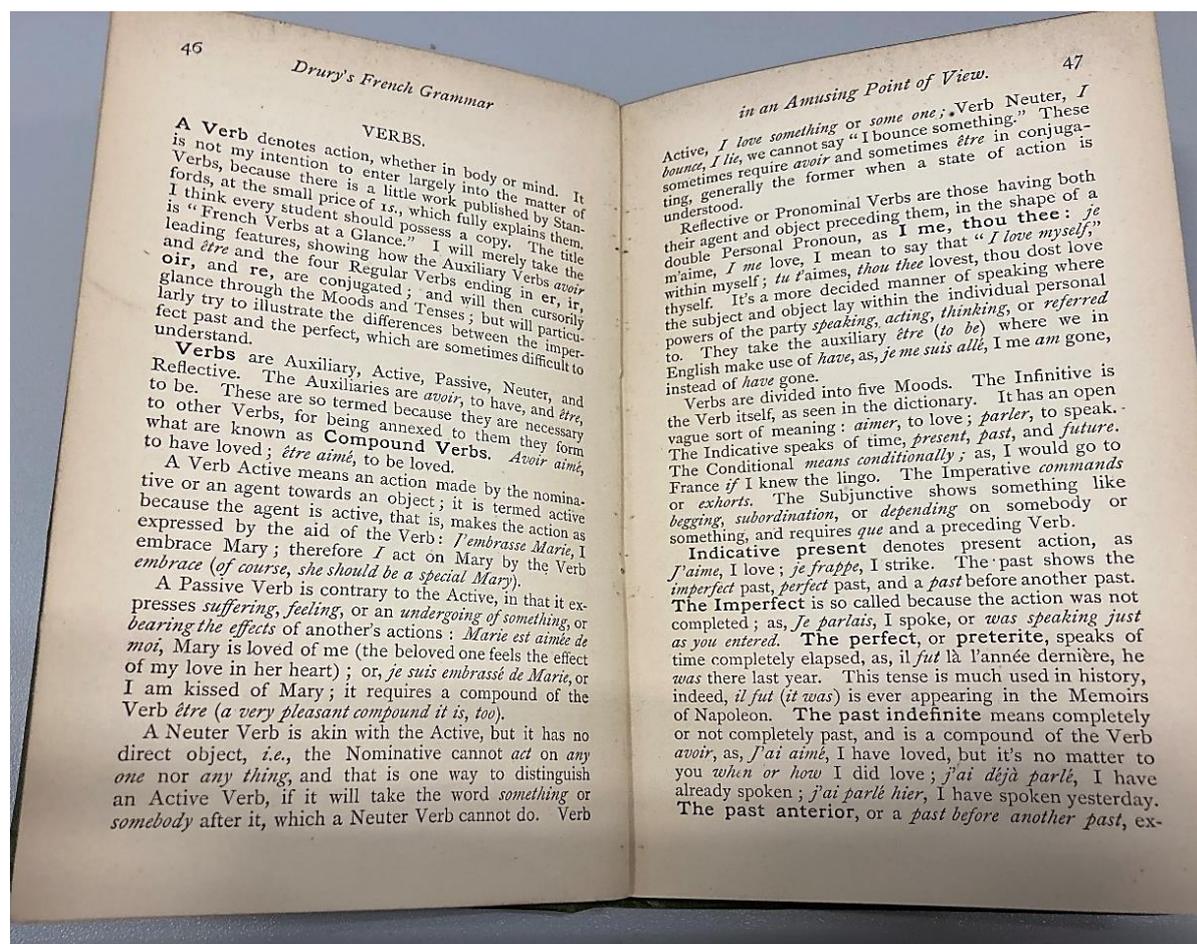
Fre,	Sire,	Sire,
Sire,	Martire domt,	Martire domt,
Martire,	Emble spractinge,	Emble spractinge,
Mesdire,	a Sainge,	a Sainge,
Dire,	Which be of the	Which be of the
Qui sont du masculin	masculine gender.	masculine gender.
genre.	Fpe.	Fpe.
Fpe.	The nounes endinge	The nounes endinge
Les nouns terminez en,	Fpe, Are of the fem	Fpe, Are of the fem
Fpe, sont du genre	gender.	gender.
feminin.	Example	Example
Exemple.	Pipe,	Pipe,
Pipe,	a Pipe,	a Pipe,
Tripe,	a Tripe,	a Tripe,

And other like.	Example.
Ambiee.	Jambe,
The nounes endinge	
in, Ambiee, Are of the	
feminine gender.	
Example.	Example.
Eniambiee,	
And other like -	
And -	
The nounes endinge in,	
And, Are of the masculine	
gender.	
Example.	

Annexe 46 : Extrait de l'ouvrage de J. Loth



Annexe 47 : Extrait de l'ouvrage de Drury



Index des schémas et photos

Schéma 1 : Hiérarchie des notions	30
Photo 1 : Extrait de l'ouvrage de Pinnock (p.2).....	175
Photo 2 : Extrait de l'ouvrage de Caron (p.68).....	186
Photo 3 : Extrait de l'ouvrage de Drury (p.56)	186
Photo 4 : Extrait de la traduction de l'ouvrage de Restaut (p. 66).....	186
Photo 5 : Extrait de l'ouvrage de Drury (p. 54-55).....	189

Index des tableaux

Tableau 1: Quelques définitions du verbe. Pour l'original anglais voir Annexe 3	175
Tableau 2 : Ouvrages du corpus utilisés dans le chapitre 10	195
Tableau 3 : Définitions de l'infinitif- Pour l'original anglais voir annexe 4.....	204
Tableau 4 : Définitions de la voix active- Pour l'original anglais voir annexe 5	207
Tableau 5 : Définitions de la voix passive- Pour l'original anglais voir annexe 6	210
Tableau 6 : Définitions de l'indicatif- Pour l'original anglais voir annexe 7.....	211
Tableau 7 : Définitions du subjonctif- Pour l'original anglais voir annexe 8.....	214
Tableau 8 : Définitions du conditionnel présent- Pour l'original anglais voir annexe 9	217
Tableau 9 : Définitions du conditionnel passé- Pour l'original anglais voir annexe 9	218
Tableau 10 : Définitions de l'impératif- Pour l'original anglais voir annexe 10	219
Tableau 11 : Définitions du participe passé- Pour l'original voir annexe 11	221
Tableau 12 : Définitions des auxiliaires- Pour l'original anglais voir annexe 12.....	226
Tableau 13 : Définitions des verbes pronominaux- Pour l'original anglais voir annexe 13..	230
Tableau 14 : Définitions des verbes transitifs- Pour l'original anglais voir annexe 14.....	232
Tableau 15 : Définitions des verbes intransitifs- Pour l'original anglais voir annexe 14.....	234
Tableau 16 : Définitions des verbes impersonnels- Pour l'original anglais voir annexe 15..	237
Tableau 17 : Définitions du passé composé- Pour l'original anglais voir annexe 16.....	243
Tableau 18 : Définitions de l'imparfait- Pour l'original anglais voir annexe 17	245
Tableau 19 : Définitions du plus-que-parfait- Pour l'original anglais voir annexe 18	246
Tableau 20 : Définitions du passé simple- Pour l'original anglais voir annexe 19	248
Tableau 21 : Définition du passé antérieur- Pour l'original anglais voir annexe 20	249
Tableau 22 : Définitions du futur- Pour l'original anglais voir annexe 21	252
Tableau 23 : Définitions du futur antérieur- Pour l'original anglais voir annexe 21.....	253

Index des mots-clés et concepts

A

accessibilité, 36
accord du participe passé, 188, 223, 231
acquisition, 34
activité langagière, 61
adaptation, 166, 197
adaptations didactiques, 62
adverbe, 265, 266
anachronisme, 144
anglo-normand, 15
Antiquité grecque, 157
appareil métalinguistique, 172
appareil terminologique, 56, 70
apprentissage, 19, 34, 55, 60, 62, 65, 136, 175, 179, 182, 187, 190, 191, 195, 196, 198, 227, 241, 253, 266, 271
appropriation, 34
appropriation langagière, 33
arbitraire, 71
archéologie, 163, 178, 274
Archéologie, 56
archéologue, 56
architecture, 73, 77, 102, 128, 156, 182, 268, 274
architecture grammaticale, 57
architecture pédagogique, 135, 171
archive, 83, 85
aristocratie, 62, 155
Ars Minor, 159
art, 60, 140
Artes grammaticae, 58
aspect, 168, 198, 239
auteur, 69, 76, 166, 168, 172, 174, 175, 177, 179, 180, 182, 183, 186, 187, 189, 193, 269
auxiliaire, 223, 225, 226, 227, 235, 240, 250

B

besoins pédagogiques, 69
bibliographie, 63, 67, 74
Bill of Rights, 100

C

C.O.D, 235
capitalisme, 43
Chambre des communes, 119
chronogénèse, 199
chronologie, 30, 81, 85, 89, 91, 94, 119, 142, 165, 210, 250, 253, 272, 273
Church of England National Society, 102
cinétique, 148
COD, 188, 223
codification, 48, 72, 78, 109

codification grammaticale, 18, 19
COI, 188
Common Law, 48
communication, 53
concept, 25, 64
conceptualisation, 26
conditionnel, 217
conflits, 53
conjonctif, 201
conjugaison, 32, 149, 156, 160, 172, 179, 198, 199, 202, 223, 230, 236, 240, 256, 261
contexte, 18, 19, 22, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 69, 70, 106, 148, 154, 165, 169, 193, 254, 271, 272
contexte éducatif, 35
contextes, 53
contextualisation, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 54, 142, 166, 263, 271
contextualisation grammaticale, 28, 142, 167, 271, 272
contextualisation , 27
contradictions, 53
corpus, 18, 19, 81, 82, 86, 143, 147, 165, 173, 177, 180, 188, 190, 194, 198, 200, 202, 215, 223, 224, 235, 239, 259, 262, 272, 273, 274
corpus primaire, 86
corpus secondaire, 88
correspondances épistolaires, 63
cotexte, 28
créativité, 68, 256, 267
culture éducative, 45, 46
culture langagière, 46, 47
culture linguistique, 46

D

définition, 153, 160, 161, 164, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 183, 204, 226, 231, 238
définitions, 143, 144
démarche artistique, 60
dextérité, 56
diachronie, 17, 81, 146
dialogues, 64
dictionnaire, 61
dictionnaires, 55, 67
didactique, 16, 21, 22, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 59, 274
didactisation, 76
discours, 149, 168, 182
discours grammatical, 78, 128, 181, 273
discours grammaticaux, 46
discours juridique, 49
dissensus grammatical, 167
doctrine grammaticale, 56
droit anglais, 47
droit romain, 47
dualité, 64

E

Édit de Nantes, 70
éditeur, 111
Église, 185
Église anglicane, 40, 41, 103
Église catholique, 39
Elementary Education Act, 93
élève, 69, 169, 172, 182, 189, 198, 227, 267
empathie, 71
Empire romain, 157
énergie, 64
enseignant, 169
enseignement, 60, 155
enseignement/apprentissage, 15, 19, 53, 65, 87, 123, 201, 271
environnement cognitif, 54
esthétique, 60
étiquette grammaticale, 235
Europe, 18, 47, 72, 81, 145, 147
exemple, 181, 183, 184
expert, 69, 166
explication grammaticale, 61, 183, 199
Extrême-Orient, 72

F

fonctionnement pédagogique, 68
forme modale, 200
formes pronominales, 188, 230
français langue étrangère, 123, 135
futur, 251
futur antérieur, 252

G

généalogie, 56
Généalogie, 55
génétique, 65
Glorieuse Révolution, 41
grammaire, 16, 17, 18, 19, 22, 28, 30, 31, 33, 34, 42, 44, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 88, 89, 94, 108, 115, 116, 117, 123, 129, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 151, 154, 157, 165, 166, 169, 172, 177, 182, 185, 188, 189, 192, 193, 196, 230, 234, 238, 271, 272, 273, 274
grammaire grecque, 57
grammaire latine, 57, 59
grammaire pédagogique, 67
grammaire scolaire, 123
grammairien, 71, 134, 152, 153, 181
grammatisation, 61
Grande Rébellion, 40
Grèce Antique, 57

H

hiérarchisation, 83
histoire, 21, 37, 46, 53, 54, 71, 111, 271

I

imparfait, 189, 245
impératif, 156, 200, 219, 220
imprimerie, 44, 60, 72, 73, 114, 159, 161
incunable, 159
indicatif, 161, 200, 212, 217
industrialisation, 106
infinitif, 191, 200, 201, 202, 204, 205
innocence pédagogique, 76
insularité, 37
intransitivité, 231, 234
Intransitivité, 232

K

Key Stages, 45

L

langage, 54
langue, 15, 16, 19, 37, 38, 46, 53, 54, 65, 71, 116, 123, 130, 140, 148, 164, 167, 187, 195
langue administrative, 15
langue anglaise, 47
langue cible, 36, 187
langue de travail, 74
langue étrangère, 15, 48, 74, 111, 132, 134, 196
langue française, 48, 197, 198
langue maternelle, 62, 134, 196
langue officielle, 15, 37, 49, 90, 140
langue pédagogique, 74
langue première, 15, 17, 36, 43, 45, 59, 63, 77, 85, 89, 93, 129, 191, 192, 274
langue source, 36
langue vernaculaire, 69
latin, 62, 70, 74, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 140, 142, 151, 158, 163, 164, 187, 197, 199, 208, 227, 250, 272, 273
Les 'Remarques', 145
linguistique, 195, 240
livre, 55, 178
locuteur natif, 69

M

macrocontexte, 28
Manière de langage, 63
manuel, 55, 56, 67, 78, 139, 142, 165, 169, 177, 183, 197, 200, 267, 268
manuélisation, 19, 22, 67, 68, 77, 78, 111, 272

manuels, 67, 68
 manuels de conversation, 63
 manuscrit, 201
 manuscrits, 63, 73
 matérialisation, 64
 métalangage, 61, 173, 255
 méthodologie, 86, 90
 microcontexte, 28, 29, 272, 273
 microcontexte, 29
 minimalisme syntaxique, 168
 mode, 168, 186, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 211, 214, 269, 272
modi significandi, 55
 morphèmes grammaticaux, 197
 morphologie, 141, 160, 168, 179, 197, 237, 254, 259, 260
 morphologie verbale, 50, 195, 196, 197, 198, 220
 morphosyntaxe, 90, 141, 142, 173, 193, 256
 morphosyntaxique, 183
 Moyen Âge, 127
 moyen français, 198, 202
 Moyen-Âge, 41, 57, 63, 74, 108

N

nation, 49
 ne explétif, 264
 négation, 263, 265
Nonconformist British and Foreign School Society, 102
 norme, 49, 60, 61, 71, 119, 256
 numérisation, 84, 91

O

Occident, 72
 œuvre, 171
 ontogenèse, 195
 oralité, 64
 orthographe, 63, 71, 88, 163
 ouvrage, 54, 55, 60, 107, 115, 117, 136, 139, 140, 143, 147, 156, 157, 158, 160, 168, 170, 171, 180, 182, 186, 188, 191, 200, 263, 267, 268, 274

P

Parlement, 41, 42, 47, 100
 parlementaires, 40
partes orationis, 55
 participe passé, 220, 222, 223, 235
 passé antérieur, 248, 250
 passé composé, 240, 241, 243, 246
passé surcomposé, 250
 patrimoine grammatical, 56
 pédagogie, 18, 141, 182
 pédagogue, 69
 pensée grammaticale, 35, 54, 149
 pensée pédagogique, 85

pensées grammaticales, 58
 périodisation, 17, 81, 90, 120, 138, 141, 161
 philosophie, 55
 phrase, 143, 261
 plasticité terminologique, 254
 plus-que-parfait, 246
 poétique, 169
 polysémie, 60, 87, 255
 pouvoir législatif, 50
 praticien, 71
 pratique grammaticale, 71
 pratique pédagogique, 89
 préface, 75, 114, 115, 139
 présent, 239, 240
principes, 47
 pronom sujet, 198, 261, 262
pronominal verbs, 227
proprietas rerum, 55
 Protestants, 40
Public Schools Act, 103
 Puritains, 40

R

rationalité, 56
 recherche qualitative, 82
 recueils d'actes, 63
reflected verbs, 230
reflexive verbs, 227
 Réforme, 39
 regard rétrospectif, 56
 règles, 69
 règles grammaticales, 49
 religion, 126, 185, 186
 Renaissance, 18, 19, 34, 75, 135, 145, 148
 République Cromwellienne, 41
 Restauration, 40
 Révolution française, 70
 Révolution Industrielle, 33, 42, 74, 93, 94, 99, 100, 104, 106, 109, 114, 121, 272
 royalistes, 40

S

savoir métalinguistique, 61
 savoir-faire, 67
 savoirs, 67
 sciences du langage, 46
 sculpture, 170
 sémanthèse, 215
 sémantique, 149, 154, 168, 183, 215, 255, 259, 260, 263, 265, 268
 sémasiologique, 192
 sémiotique, 35
 siècle des Lumières, 67, 126
 situation, 27
 société, 38, 46, 60, 148, 238, 268, 269

standardisation, 151
stratégie pédagogique, 174
Stuart, 40
subjonctif, 200, 210, 212, 214, 215, 254
subjonctif passé, 215
sujet, 261
synchronie, 62
syntaxe, 71, 141, 142, 179, 188, 191, 253, 259, 260, 263
système circulatoire, 65
système éducatif, 45, 118
système juridique, 47, 48
système législatif, 47
système visuel, 65

T

tableau, 71, 174, 180
technique pédagogique, 166
Tekhnai grammatikai, 58
temps, 29, 36, 64, 168, 186, 198, 199, 200, 204, 238,
239, 240, 256, 269, 272
terminologie, 127, 155, 230, 234, 235, 250, 254, 255,
273
terminologie grammaticale, 57, 129
terrain, 27, 170
titre, 137, 138, 139, 172
traduction, 147, 173, 187, 188, 191, 231, 235
traités de conjugaison, 63

transitivité, 206, 231, 232, 234, 238
transmission du savoir, 77
transposition pédagogique, 57

U

unification, 75
universalité, 55
usage, 16, 38, 61, 72, 146, 222

V

verbe, 16, 32, 34, 36, 50, 58, 81, 88, 89, 117, 141, 142,
143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 158,
159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 172, 173, 174,
175, 176, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 190, 191,
192, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 225, 227,
238, 246, 254, 259, 261, 262, 265, 267, 269, 272, 273
verbe impersonnel, 235
verbe intransitif, 235
verbe neutre, 235, 256
verbe transitif, 206
verbes pronominaux, 227, 230, 269
verbes réfléchis, 230
voix, 168
voix active, 206
voix passive, 208, 210

Index des auteurs

A

Abiad, 81, 82
Adam, 116
Alston, 73, 75
Angermuller, 38
Aristote, 197, 215
Arnauld, 146
Arnavielle, 116
Arrivé, 61, 62, 69
Aubin-Auger, 82
Auger, 111, 164
Auroux, 61, 134, 256
Auzéau, 81, 82
Ayres, 50

B

Baddeley, 15, 160
Balandier, 18
Bandelier, 70
Bange, 190, 196
Baratin, 71
Barbier, 72
Barton, 159
Basset, 200, 212
Bat-Zeev Shyldkrot, 226
Baum, 55
Bayly, 115
Beacco, 60, 166, 190
Beattie, 153
Beauzée, 147, 150, 151
Bedouelle, 104
Béguelin, 54
Bellot, 160
Benjamin, 21
Benveniste, 116
Bergson, 16, 65, 183, 274
Bertho, 86
Bessard-Banquy, 111
Besse, 18, 28, 59, 130, 132, 144
Biville, 58, 127
Blanche-Benveniste, 181
Blanchet, 25
Blancheton, 100
Bonnard, 197, 199, 239
Bornand, 64
Bottineau, 143
Bouard, 163
Bourdieu, 38, 49, 90
Boyer, 162
Brasseul, 101
Brunot, 62

Buridant, 124, 188

C

Cadet, 116
Cadière, 86
Calvet, 103
Camussi-Ni, 172
Caravolas, 40, 43, 60, 67, 73, 74, 98, 120
Caron, 50
Castellotti, 26, 27, 30
Catel, 222
Catsiapis, 139
Charaudeau, 150
Charpin, 126, 127
Chartier, 33
Chassang, 56
Chaurand, 73, 124, 126
Chervel, 71, 76, 126, 127, 160, 217, 219
Chevalier, 58, 61, 62, 69, 70, 74, 155, 182, 204, 226
Chevallard, 181
Chiflet, 146
Chiss, 16, 26, 27, 46, 61, 64, 77, 129, 165, 177, 197, 275
Chomsky, 59, 65
Choppin, 67
Churchill, 40
Cicurel, 46
Coatéval, 172
Cobbett, 153
Coffey, 15, 68, 88, 94, 108, 114, 187
Cohen, 126
Colombat, 128, 156, 159, 231, 271
Colombo Timelli, 159
Comby, 274
Conforti, 215
Conway, 118
Cordier, 125
Cortès, 169
Cottret, 41
Craig, 49
Crépin, 74, 151, 212
Csécsy, 63
Cuq, 27, 77, 220

D

Damar, 63, 72
Dauzat, 224
David, 61, 129, 165
De Clercq, 18
De Wailly, 117, 235, 260
Debono, 26, 30
Delesalle, 146, 149

Demazière, 21, 145
Denys de Thrace, 58
Desclés, 169
Désirat, 149
Didier, 49, 51
Didi-Huberman, 169
Donat, 159
Duval, 37, 38

E

Egger, 158
Eluerd, 195
Estienne, 145

F

Fagard, 208
Fairen, 262
Fawtier, 41
Filliolet, 77
Foucault, 63, 254
Fouillet, 167
Foulet, 250
Fourment, 208
Fournier, 76, 82, 84, 238, 264
Fourny, 72
Fragonard, 76, 125, 212, 223, 231
François, 54
Fromkin, 59
Furet, 75

G

Gadet, 48, 49
Gajo, 27
Galisson, 71
Gary-Prieur, 60, 121, 254
Gast, 107
Gauvin, 146
Gavin, 107
Géa, 251
Gérard, 116
Germain, 138
Gillard, 102, 105
Girard, Abbé, 167, 205
Girault- Duvivier, 177
Giroud, 199
Glady, 38
Glenn, 49
Goosse, 149
Grevisse, 149, 201, 260
Grondeux, 57
Gross, 271
Guerin, 116
Guerlin de Guer, 95, 147
Guespin, 116

Guillaume, 199
Guimier, 177
Guiraud, 75

H

Habert, 83
Halimi, 101
Harris, 152
Harsh, 214
Hobsbawm, 98, 99
Holtz, 57, 158
Howatt, 41, 130, 132, 133
Huchon, 75, 135
Huddleston, 154
Huver, 26, 30

I

Imbs, 212, 215

J

Jaggard, 100
Janssens, 59
Johannot, 68
Joly, 143, 152
Jumeau, 100

K

Kelly, 56, 64, 128, 132, 156
Kerbrat-Orecchioni, 29
Khodabocus, 201
Khodoss, 184
Kibbee, 15, 39, 48, 49, 50, 63, 88, 106, 124, 125, 155, 160, 187
Kok Escalle, 187
Kotler, 76, 125, 212, 223, 231
Kötz, 47
Kowzan, 140
Krawczak, 208
Kristol, 15, 63, 88
Kurcz, 195

L

Laborderie, 38
Lallot, 36, 56
Lambley, 15, 63, 93
Lancelot, 146
Landais, 177
Lanly, 163
Larreya, 240
Laugier, 55
Laveaux, 266

Law, 71, 197
Lawrence, 44
Lawson, 99, 102, 103, 104, 105
Le Ny, 143
Leboutet, 267
Legrand, 48
Leguy, 64
Leonard, 133
Lépinette, 75
Lerner, 120
Létoublon, 152
Lew, 98
Lhomond, 147
Lusignan, 63, 158, 160

M

Machonis, 17, 63, 72, 125
Makaev, 255
Malard, 162
Manville, 85, 99, 260
Marchello-Nizia, 182
Mastio, 84
Mazière, 61, 137, 146
McCoy, 171
McLelland, 108
Meigret, 145
Mejri, 72
Merillees, 57, 61, 158
Merlin-Kajman, 126
Meschonnic, 123
Mittins, 119
Moirand, 144
Montaigne, 26
More, 268
Moscarola, 84
Mosset, 274
Mothe, 84
Muller, 263
Murray, 151

N

Narcy-Combes, 21
Nissile, 48
Nissille, 127, 128

O

O'Day, 62, 70, 120, 121
Ott, 146

P

Padley, 259
Paillard, 214

Palsgrave, 17, 37, 69, 123, 155, 156, 157
Pariente, 60
Parret, 169
Pasques, 145
Pêcheux, 48, 49
Pegoraro, 36
Pellat, 54
Petiot, 182
Picabia, 226
Pinchon, 265
Pino Serrano, 231
Piron, 17, 147, 254
Platon, 168
Poiré, 73
Porquier, 29, 33, 45, 59, 144
Potter, 119
Priscien, 158, 168
Puech, 77
Puren, 25, 26, 34
Py, 29, 33, 45

Q

Queffélec, 202
Quirk, 47, 135

R

Raby, 82, 84
Radermacher, 107
Rastier, 129
Restaut, 147
Rey, 138
Ricœur, 83, 85, 128
Riegel, 16, 54, 148, 197, 202
Ritz, 265
Rivière, C, 240
Rivière, N, 235
Robillard, 57
Roch, 269
Rodman, 59
Roegiers, 116
Ronfard, 140, 274
Royer-Hemet, 41
Rygaloff, 224

S

Salins, 77, 118, 150, 190
Samuel, 48
Santamaria, 85, 99, 260
Saussure, 94
Searle, 38, 54, 97, 253
Seguin, 70, 159
Sherwood, 161
Silver, 103, 104, 105
Simon, 105, 262

Sinclair, 82, 102
Siouffi, 16, 46, 116, 138, 140, 141, 188, 260
Skinner, 99, 102
Slobin, 267
Smith, 84
Sokolowski, 55
Spaëth, 21, 68, 83
Stefanini, 152, 227
Stein, 17, 19, 69, 73, 129, 155, 158, 261
Stephens, 97, 102, 105
Sumillera, 44
Surcouf, 199
Suso López, 271, 273
Sweet, 150, 153

T

Taous, 198
Thomas, 40
Thurot, 152
Tiberghien, 215
Touratier, 260

V

Valdés Melguizo, 273

Valdés Melguizo, 198, 271
Van Raemdonck, 18, 19, 67
Van Strien-Chardonneau, 187
Vargas, 211
Verrac, 36, 128
Vigner, 77
Vivès, 144

W

Wasserman, 100
Webster, 153
West, 152
Widdowson, 130, 132, 133
Widowson, 41
Williams, 39, 42, 93, 98, 102, 106, 133, 139
Wilmet, 222, 232, 240
Wingfield-Stratford, 100
Wittgenstein, 56
Wodroephe, 161

Z

Zweigert, 47

Table des matières

Remerciements	7
Sommaire	9
Notes liminaires	13
Introduction générale	15
Une réflexion préliminaire : pourquoi une telle recherche ?	18
PARTIE 1. Notions et Méthodologie : un dialogue	21
Introduction	21
Chapitre 1 : La question du contexte	25
1. La contextualisation	25
1.1. La question des concepts : entre universalisme et individualisme.....	25
1.2. Les acceptions de la notion de contexte	26
1.2.1. Une notion qui offre un cadre mais demeure instable	27
1.2.2. Une notion barricadée : le macrocontexte et le microcontexte	28
1.3. Essai de définition du contexte, de la contextualisation et de la place du verbe entre ces deux notions	30
1.3.1. La contextualisation : un vecteur de l'appropriation langagière ?	33
1.4. La contextualisation : un processus d'adaptation identitaire	35
1.4.1. Une question de sémiotique.....	35
1.4.1.1. Une démarche qui s'inscrit dans le temps	36
2. L'inévitabilité du social et du politique : un contexte en perpétuelle mutation	37
2.1. Événements historiques : construction des contextes	37
2.2. Des bouleversements sociaux	39
2.2.1. Le temps de la Réforme.....	39
2.2.2. Au sujet de quelques révolutions sociales	40
2.2.3. Aperçus sur la Révolution Industrielle	42
2.3. La place du français en Angleterre.....	43
2.3.1. Le français en Angleterre : d'une francophonie à la langue étrangère.43	
2.3.2. L'apprentissage du français en Angleterre : inégalités sociales ?	44
2.3.3. La culture éducative en Angleterre au cours de l'histoire.....	45
2.3.4. La culture langagière	46
3. Le système juridique anglais	47
3.1. Le judiciaire, la langue et la grammaire.....	49
Conclusion	50

Chapitre 2 : La question de la grammaire.....	53
1. Aux origines de la matière grammaticale.....	53
1.1. Génétique langagière	54
1.2. Généalogie d'une discipline.....	55
1.2.1. Les premières grammaires	56
1.2.1.1. La tradition Gréco-latine.....	56
1.2.1.2. À l'époque du Moyen-Âge	57
1.3. Le verbe et l'apport des grammaires grecques et latines	58
2. D'autres perspectives autour de la grammaire	59
2.1. Métalangage et grammatisation du français.....	61
2.1.1. Rendre le français enseignable : quelques éléments sur la langue et la rédaction des ouvrages.....	62
2.2. De l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral	63
2.3. La question du temps	64
Conclusion	65
Chapitre 3 : La manuélisation.....	67
1. Le manuel : un objet temporel et atemporel au service du français.....	67
1.1. Un mode d'emploi pour enseigner et apprendre.....	68
2. Un auteur ? Un ancien élève ? Un expert ?.....	69
2.1. Qui est grammairien ?	70
2.1.1. La grammaire : une question de norme et d'arbitraire	71
3. Le développement de l'imprimerie	72
3.1. La ré-expansion du français ?	74
3.1.1. Quelques statistiques	74
3.2. Le caractère hybride des ouvrages : unicité et pluralité.....	75
3.2.1. Architectures grammaticales ambivalentes et pédagogisation ciblée de la grammaire.....	77
3.2.2. Points forts et limites du manuel	78
Conclusion	78
Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche.....	81
1. Le contexte de notre recherche.....	82
2. Quelle démarche méthodologique retenir ?	82
3. La constitution du corpus : un travail d'archive et d'archéologie.....	82
3.1. Le numérique au service des archives et de l'histoire.....	84
3.2. La recherche et le choix des ouvrages.....	85

3.2.1. Face à la profusion d'ouvrages	86
3.3. Présentation du corpus primaire.....	86
3.4. Présentation du corpus secondaire	88
3.4.1. Le focus sur un aspect grammatical	89
Conclusion	90
PARTIE 2. Enseignement, apprentissage et dynamique sociale de 1750 à 1880	93
Introduction	93
Pourquoi le choix chronologique 1750-1880 ?.....	94
Chapitre 5 : Le macrosocial : une société qui se cherche pour accueillir le français... 97	97
1. Le développement de la société	97
1.1. Émancipation sociale	97
2. L'ère victorienne	99
2.1. Prospérité économique et le quotidien de la population	99
2.2. Maintien des divisions sociales.....	100
3. La sphère politique	100
3.1. Instabilité des partis.....	100
3.2. Décisions politiques majeures et leurs impacts sur l'accès à l'éducation.....	101
3.3. Le secteur éducatif	101
3.4. La lente disparition du clergé.....	103
4. Une émancipation mais pas pour tout ni pour tous	104
5. Replacer l'ouvrage dans ce vaste ensemble social, politique et éducatif.....	106
5.1. Le français : du huis-clos à l'expansion ?	107
5.2. Le bouclier grammatical	108
Conclusion	109
Chapitre 6 : Les acteurs du monde éducatif.....	111
1. Être auteur	111
1.1. Les auteurs de notre corpus	112
2. L'auteur et son œuvre.....	114
2.1. Une question de mise en scène.....	114
2.2. Les choix à opérer	116
3. Qui étaient ceux qui apprenaient le français ?.....	118
3.1. Les enfants	118
3.2. Les femmes, les jeunes filles.....	119
Conclusion.....	121
Chapitre 7 : Apprentissage de la langue	123

1. Donner un pouvoir au français	123
2. Le latin : <i>lingua non grata</i>	125
2.1. Empreinte terminologique.....	127
2.1.1. Langue de la pédagogie et de la transition	128
3. La langue de rédaction des ouvrages.....	129
3.1. La grammaire héréditairement arbitraire	129
3.2. Les langues de rédaction	131
4. L'apprentissage de la langue première, l'anglais	132
4.1. L'activité grammaticale en Angleterre au 18 ^e siècle	132
4.1.1. Une architecture fragile	134
4.2. Moins d'importance à la langue première ?.....	134
5. Les manuels de grammaire française et leurs titres.....	135
5.1. Quelques mots au sujet du 16 ^e et 17 ^e siècle : y a-t-il un décalage entre le titre et le contenu ?	137
5.2. Un apprentissage plus visible ? Les titres des ouvrages de la périodisation choisie (1750-1880)	138
5.2.1. Se présenter à son public	139
Conclusion	140
PARTIE 3. Définitions, morphologie et syntaxe du verbe.....	141
Introduction	141
Chapitre 8 : Les dénominations et les définitions du verbe dans le temps	143
1. Vue d'ensemble des définitions du verbe à travers les siècles.....	144
1.1. Quelques remarques « anachroniques ».....	144
2. Un aperçu de quelques définitions du verbe aux 16 ^e et 17 ^e siècles (de la Renaissance au français classique)	145
2.1. Chez les grammairiens du 16 ^e siècle.....	145
2.2. Chez quelques grammairiens du 17 ^e siècle.....	145
2.3. Dans quelques ouvrages au 18 ^e siècle.....	146
Bilan	147
3. Quelques définitions du verbe dans les grammaires contemporaines des 19 ^e -21 ^e siècles	148
3.1. Définitions dans les principales grammaires de référence	148
3.1.1. Dans la <i>Grammaire Méthodique du Français</i>	148
3.1.2. Dans <i>Le Bon Usage</i>	149
3.1.3. Dans la <i>Grammaire du français contemporain</i> (Larousse).....	149
3.2. D'autres définitions du verbe	150

Bilan	150
4. Les définitions du verbe chez les auteurs anglais.....	151
4.1. Définitions dans quelques grammaires anglaises des 18 ^e et 19 ^e siècles	151
Bilan	154
5. Retour au 16 ^e siècle : l'ouvrage de Palsgrave, un ouvrage précurseur ?.....	154
5.1. Le verbe chez Palsgrave : organisation du chapitre	155
5.1.1. Le classement des verbes chez Palsgrave.....	157
5.1.2. Les différents groupes verbaux	157
6. Y a-t-il eu des définitions du verbe auparavant ?.....	157
6.1. Les méthodes de français ?	159
7. Quelques définitions du verbe dans d'autres grammaires du français pour anglophones au 16 ^e siècle.....	160
8. Les définitions dans une sélection de grammaires du français au 17 ^e siècle et dans la première moitié du 18 ^e siècle	161
8.1. Bref panorama des ouvrages au 17 ^e siècle	161
8.2. Au 18 ^e siècle : de 1700 à 1750.....	162
9. Quelles perspectives au sujet des définitions retenues ?.....	162
9.1. Les traces d'un passé, d'un présent et d'un futur.....	163
9.2. Le classement inchangé des verbes.....	163
Conclusion	164
Chapitre 9 : Le traitement du verbe dans les ouvrages du corpus.....	165
1. Les ouvrages de grammaire retenus pour notre chronologie 1750-1880 : réflexion générale	165
2. Entre contextualisation, adaptation et technique pédagogique	166
2.1. Le verbe et son rôle pédagogique.....	167
3. Un verbe, une voix	168
3.1. Une voix « écrite »	169
4. La division en chapitres : un premier niveau d'organisation pédagogique.....	169
4.1. Un bloc hétéroclite ?	170
5. Définir le verbe : une première démarche pédagogique.....	171
5.1. Anatomie d'un mot	171
5.2. Quelques définitions supplémentaires proposées dans le corpus.....	173
5.3. Des définitions au singulier ou au pluriel	174
5.3.1. Les nombreuses éditions d'un ouvrage : quel impact sur la définition du verbe ?.....	176

5.3.2.	Quels écarts peut-on percevoir avec les définitions du verbe dans les grammaires publiées en France ?	176
6.	Progression didactique	177
6.1.	À l'intérieur d'un chapitre sur le verbe	177
6.1.1.	Dynamique entre les éléments scripturaux et non-scripturaux.....	180
6.1.1.1.	Des définitions à l'intérieur de la définition	181
6.2.	Le statut des exemples	181
6.2.1.	La place de l'Homme, de l'homme et la femme	183
6.2.2.	La question du religieux	185
6.2.3.	Le recours systématique à la traduction : démarche universelle et choix de l'auteur	187
6.2.4.	Apprendre avec des illustrations	188
6.3.	Les différents exercices : une dynamique supplémentaire dans l'ouvrage	190
6.3.1.	Renforcement de l'apprentissage	190
	Conclusion.....	192
	Chapitre 10 : Approches et traitements de la morphosyntaxe.....	193
1.	Le verbe : substance indispensable à la grammaire	195
2.	Un ancrage pédagogique	196
2.1.	L'omniprésence et les limites de la langue anglaise	196
3.	Les aspects morphologiques.....	196
3.1.	Quelques remarques au sujet de la morphologie verbale.....	196
3.2.	Adaptation aux changements morphologiques à travers le temps	198
3.3.	Les modes et les temps : les piliers du verbe	198
3.4.	Le classement des verbes en différents groupes	199
3.5.	Les modes verbaux.....	200
3.5.1.	Un point de départ : l'infinitif	201
3.5.1.1.	Des définitions disparates	202
3.5.2.	Voix et action ?.....	206
3.5.2.1.	La voix active	206
3.5.2.2.	La voix passive	208
3.5.3.	L'indicatif.....	210
3.5.4.	Le subjonctif.....	212
3.5.5.	Le conditionnel	215
3.5.6.	L'impératif.....	218
4.	Les différentes catégories verbales	220

4.1. Le participe passé : stabilité verbale apparente.....	220
4.1.1. Quelques éléments historiques sur le participe passé.....	222
4.1.2. Quels impacts sur l'enseignement de cette forme verbale ?.....	223
4.2. Les auxiliaires	224
4.3. Les verbes pronominaux	227
4.3.1. Les différentes formes pronominales	230
5. Les verbes transitifs.....	231
5.1. Transitivité	231
5.2. Intransitivité	232
6. Les verbes impersonnels	235
7. Les temps verbaux.....	238
7.1. Remarques générales sur les temps.....	238
7.2. Le présent.....	239
7.2.1. Une forme verbale, plusieurs aspects	239
7.2.2. Les différents aspects du présent en anglais : un système facilitant... 240	
7.3. Les temps du passé.....	241
7.3.1. Le passé composé	241
7.3.2. L'imparfait.....	243
7.3.3. Le plus-que-parfait	245
7.3.4. Le passé simple.....	246
7.3.5. Le passé antérieur	248
7.3.6. <i>Quid</i> des temps rares ?.....	250
7.4. Le futur.....	251
7.4.1. Qu'en est-il du futur antérieur ?	252
8. Quelle place accorder à la syntaxe ?	253
9. Des changements dans les catégories verbales ?.....	254
Conclusion.....	255
Chapitre 11 : Autour du verbe.....	259
1. Verbe et sens : la dimension sémantique	259
1.1. Une approche consensuelle	259
2. Les éléments satellitaires du verbe	260
2.1. Les pronoms sujets.....	261
2.2. La négation.....	263
2.2.1. Parle-t-on du « ne » explétif ?	264
2.3. Les adverbes.....	265

3. La « place » de l'élève.....	266
4. Au-delà de l'aspect grammatical et pédagogique : critiquer une société ou en imaginer une nouvelle ?	267
Conclusion.....	270
Conclusion générale	271
Références bibliographiques	277
Annexes	303
Index des schémas et photos.....	417
Index des tableaux.....	419
Index des mots-clés et concepts.....	421
Index des auteurs	425
Table des matières.....	429

Archéologie et architecture d'une pédagogie : le verbe dans les grammaires du français publiées en Angleterre entre 1750 et 1880

Résumé

Cette thèse s'inscrit dans le champ de l'histoire de la didactique du français langue étrangère en analysant le discours sur le verbe dans une sélection d'ouvrages de grammaire publiés en Angleterre entre 1750 et 1880. Notre intention est de proposer une vue d'ensemble de l'enseignement de la grammaire du français, et plus spécifiquement du verbe, dans une Angleterre qui fait face à des bouleversements sociaux et éducatifs de grande envergure. Ce contexte sous tension nous a amenée à nous questionner sur le discours grammatical des auteurs de manuels (qui étaient, dans leur grande majorité, des enseignants) et la manière dont ils s'y sont pris pour enseigner une catégorie que sa complexité morphosyntaxique rend rébarbative. Les imprimés étant les seules traces pédagogiques dont nous disposions, nous avons mené notre enquête en nous appuyant principalement sur vingt-six ouvrages, auxquels se sont ajoutées des références en amont et en aval. Il nous est ainsi apparu que l'intensification de l'enseignement-apprentissage, et donc de la production de manuels, n'étaient pas systématiquement synonymes d'innovation pédagogique. L'examen de la catégorie grammaticale du verbe, du point de vue de ses définitions, dénominations et traitements morphosyntaxiques, révèle quelques caractéristiques, certes fragiles, propres au contexte anglophone, mais qui demeurent trop étroitement tributaires du discours de référence en vigueur à cette époque.

Mots clés : grammaire, histoire de la grammaire, didactique de la grammaire, verbe, diachronie, langue française, didactisation, Angleterre, français langue étrangère

Archeology and architecture of a pedagogy: the verb in French grammars published in England between 1750 and 1880

Abstract

This thesis is situated within the field of the history of French as a foreign language didactics, usually known by the acronym FLE. It analyses the discourse on the verb, chosen in a corpus of grammar books published in England between 1750 and 1880. The intention of this research is to present an overview of the teaching of French grammar, and more specifically of the verb, in England which is facing large-scale social and educational turmoil. Therefore, this problematic context leads the inquiry to question the grammatical discourse of the authors in their textbooks, the vast majority of them teachers, and the way in which they went about teaching a category that its morphosyntactic complexity makes objectionable. Printed materials being the only educational traces available for research, the investigation was carried out mainly on the basis of twenty-six works, to which upstream and downstream references were added. It came out that the intensification of learning-teaching, that is the production of textbooks, was not systematically synonymous with educational innovation. Examining the grammatical category of the verb, solely from the point of view of its definitions, names and morphosyntactic treatments, reveals some characteristics, though delicate, that are specific to the English context, but which remain too closely dependent on the reference discourse in force in the chosen period of this research.

Keywords: grammar, history of grammar, didactics of grammar, verb, diachrony, French language, didactisation, England, French as a foreign language