



GENEVIÈVE-DOMINIQUE DE SALINS
Université de Paris III

GRAMMAIRE POUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE

Avec la collaboration de
Sabine Dupré la Tour
Université de Paris III


 **Didier / HATIER**

Du même auteur :

Une Approche ethnographique de la communication, collection LAL, Crédif-Hatier/Didier, 1988.

Une Introduction à l'ethnographie de la communication, Didier, 1992.

« Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs.

Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération.

En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. »

« La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, au terme des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite. » (alinéa 1^{er} de l'article 40) - « Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. »

© Les Éditions Didier, Paris, 1996

ISBN 2-278-04567-9

Imprimé en France

SOMMAIRE

Préface	5
Avant-propos	7
DOSSIER 1 : la présentation	11
1. Les présentateurs	11
2. La focalisation	15
DOSSIER 2 : la personne	19
1. Les pronoms personnels « sujets » du verbe	19
2. Les pronoms personnels de forme tonique	26
3. Les deux premières personnes « compléments » du verbe	30
4. Les pronoms de troisième personne « compléments » du verbe	34
DOSSIER 3 : l'actualisation du nom commun	43
1. Le nom commun et ses actualisateurs	43
2. L'article défini	44
3. L'article indéfini	47
4. L'article « zéro »	49
5. La désignation et la dépendance : le démonstratif et le possessif	52
6. La quantification	60
DOSSIER 4 : l'affirmation et la négation	69
1. L'affirmation et la négation absolue	69
2. L'affirmation et la négation relative	74
3. L'affirmation/négation et les indéfinis	76
4. L'affirmation et la négation exclusives	81
DOSSIER 5 : l'interrogation et la forme interrogative	83
1. L'interrogation totale et l'interrogation partielle	83
2. L'interrogation indirecte et le discours indirect	91
3. La polysémie du verbe « demander »	96
DOSSIER 6 : la qualification	99
1. L'opération de qualification	99
2. La détermination du nom par le complément du nom	100
3. La détermination du nom par l'adjectif qualificatif	101
4. La qualification par un deuxième nom	116
5. La détermination par les relatives	120
DOSSIER 7 : la situation dans l'espace	127
1. La localisation dans l'espace	127
2. Quelques verbes de déplacement dans l'espace	135

DOSSIER 8 : la situation dans le temps et la vision du procès	141
1. Les indicateurs de temps liés à l'énonciation	141
2. Les indicateurs temporels non liés à l'énonciation	146
3. Les autres marqueurs temporels.....	154
4. Les modes et les temps du verbe.....	166
5. Les valeurs et emplois des temps de l'indicatif.....	173
6. Les valeurs et emplois des autres modes	185
7. Le verbe et ses modificateurs	194
8. Quelques pistes utiles pour l'explication de la morphologie des temps et des modes du verbe	199
 DOSSIER 9 : argumentation et opérations logiques	209
1. Les opérations logiques et les traces argumentatives	209
2. L'explication cause/conséquence (pourquoi ?)	210
3. L'explication téléologique (pour quoi faire ?)	219
4. L'opposition et la concession	220
5. Les traces argumentatives et les mots du discours	244
 DOSSIER 10 : l'actance et les rôles actanciels	231
1. Une première approche sémantique du procès : être, faire et causer	231
2. Une seconde approche sémantique du procès : états, actions, faits ou constats	235
3. Les rôles actanciels : agent, patient, victime, instrument du procès.....	237
4. La nominalisation.....	241
5. Les verbes factitifs.....	243
 Références bibliographiques	249
Glossaire	252
Liste des contenus par dossier.....	262
Index alphabétique	265

PRÉFACE

On dit en français que « les grands esprits se rencontrent » lorsque deux idées ou formes de pensée émanant chacune d'individus différents se sont développées parallèlement, indépendamment l'une de l'autre, et viennent à se rejoindre. Cette expression signifierait donc la trace du hasard, cette « coïncidence de deux logiques », comme l'a si bien défini Roland Barthes.

Évidemment, on peut tout de suite ajouter qu'en matière de pensée, le hasard pur n'existe pas. Ces idées, ces formes de pensée ne sortent jamais du néant. Elles circulent dans la société comme un déjà dit qui ne cesse de se redire, bien que quelque peu transformé. Et c'est cette succession de transformations qui finit par créer, à la longue, de nouvelles idées et de nouvelles formes de pensée.

Ainsi en est-il de la pensée scientifique et de la pensée éducative : des théoriciens, des méthodologues, des praticiens connaissent de façon détaillée le micro-domaine dans lequel ils travaillent, en ignorent d'autres, mais en même temps, ils sont traversés par le savoir de leur discipline, qui ne cesse de circuler parmi eux. Cela produit du même coup un phénomène étrange, celui de la propriété et du partage du savoir, qui fait qu'il est toujours difficile de déterminer à qui appartiennent les idées, qui en est le promoteur, qui le récupérateur, qui le créateur. Voilà, en tout cas, comment se produisent des filiations, des communautés de pensée, dont il est plus intéressant d'essayer de repérer les fondements que de démêler l'écheveau de leurs origines.

C'est dans cette perspective que je placerai cette *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* de Geneviève-Dominique de Salins, dans une filiation où se trouve ma propre *Grammaire du sens et de l'expression*, filiation qui se définit essentiellement par trois caractéristiques :

- un mouvement de pensée qui doit traiter les faits de langue comme le résultat d'intentions de communication. Décrire ces faits de langue exige alors de partir des notions de sens qui les originent et de mettre en regard les formes qui permettent de les exprimer ;
- une méthodologie particulière qui doit aboutir à catégoriser ces notions d'une manière propre, différente de celle que suivent les grammaires morphologiques. On peut qualifier ce nouveau genre de grammaire de sémantique ;
- un type d'explication qui doit être adéquat à ce nouveau genre de description car expliquer les phénomènes de sens n'est pas du même ordre qu'expliquer ceux de la forme.

La grammaire de Geneviève-Dominique de Salins répond à ces caractéristiques et, en cela, on peut dire qu'elle s'inscrit dans cette tentative moderne 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.

Mais encore fallait-il une qualité supplémentaire à cette nouvelle organisation grammaticale : qu'elle soit accessible aux enseignants qui, plongés dans la pratique de l'enseignement, n'ont guère le loisir de suivre l'ensemble de la production scientifique de chaque domaine particulier. Cette qualité est ici présente par le type d'explication qui a été choisi, et le fait que ces explications reposent sur des exemples d'erreurs que commettent fréquemment les apprenants. Cette grammaire joue bien le rôle que lui attribue son auteur, celui de transition entre grammaires savantes et grammaires appliquées.

Puissent les enseignants en comprendre l'enjeu.

Patrick CHARAUDEAU

AVANT-PROPOS

Cette *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* s'adresse aux étudiants en formation dans les programmes de didactique du français langue étrangère.

Elle intéressera également les enseignants « novices » et, pourquoi pas, les enseignants plus « chevronnés » qui pourront y confronter leur propre expérience de l'explication grammaticale.

Entre les grammaires savantes d'une part, et les grammaires pour l'apprentissage d'autre part, il nous a semblé qu'il manquait un chaînon, une « grammaire-transition » en quelque sorte :

1. elle préparerait le futur enseignant, en lui proposant des explications terminologiques indispensables, à la lecture d'ouvrages de grammaire plus savants ;
2. elle lui offrirait aussi une réflexion sur des questions d'ordre sémantique, morphologique et syntactique spécifiques à l'enseignement du français langue étrangère ;
3. elle lui présenterait enfin des exemples d'erreurs commises par les apprenants et proposerait des activités pédagogiques qui peuvent faciliter l'acquisition et l'appropriation correctes du système grammatical.

En somme, elle serait « formatrice » : c'est-à-dire qu'elle chercherait à renforcer les « savoirs » en matière de grammaire, tout en offrant des « savoir-faire » utiles à l'enseignement du FLE.

Ce sont les trois objectifs que s'est fixés cette grammaire.

Pour atteindre ces objectifs, il a fallu choisir et combiner plusieurs paramètres :

1. des paramètres d'ordre ethno-sociolinguistique ;
2. des paramètres d'ordre grammatico-linguistique ;
3. des paramètres d'ordre méthodologique ;
4. des paramètres d'ordre didactique.

- Le *facteur ethno-sociolinguistique* est primordial pour l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère car tout groupe linguistique voit, découpe et analyse la réalité à travers sa langue en général, et la grammaire de sa langue en particulier.

Si l'on veut expliquer, par exemple, la portée « communicative » de la *voix passive*, de la *nominalisation*, de l'*actualisation*, de la *qualification* ou les différences « socioculturelles » entre *code oral* et *code écrit* (et bien sûr entre les *registres de langue* qui s'appliquent à ces codes), il est indispensable de poser un regard ethnographique sur nos manières de communiquer en français. Dans cette grammaire, l'accent est donc mis sur l'étude du langage ordinaire écrit et oral, base de tout apprentissage de la communication en français.

- Le *facteur grammatico-linguistique* est plus difficile à cerner.

En effet, les points de vue théoriques des différentes linguistiques ne répondent pas nécessairement aux besoins d'apprenants étrangers venant des quatre coins du monde.

Mais il est une théorie linguistique qui subsume les descriptions grammaticales for-

nelles pour atteindre le plus directement possible le *sens* véhiculé par l'ensemble des langues, que celles-ci soient à tons, agglutinantes ou analytiques.

Cette linguistique nous importe par son approche sémantique de la grammaire. Elle recherche les *notions quasi universelles* qui permettent de regrouper en catégories de *sens* les diverses formes que la grammaire traditionnelle a pour principe de séparer.

Les opérations conceptuelles qu'elle propose sont suffisamment larges pour faciliter, chez tout apprenant étranger, la saisie d'un *sens global* qui s'exprimera par différentes *formes*.

Ce mouvement de pensée, qui consiste à aller du *sens* à la *forme* (approche onomasiologique), convient parfaitement à l'apprentissage des langues vivantes.

C'est pourquoi, dans cette grammaire, nous avons opté pour le point de vue théorique de la linguistique sémantique et pour sa catégorisation et sa description des notions grammaticales.

Aussi, les dix dossiers proposés ont-ils pour titre une opération conceptuelle très générale : *la présentation, la personne, l'actualisation du nom et sa quantification, l'affirmation et la négation, la qualification, la situation dans l'espace, la situation dans le temps, l'argumentation et les opérations logiques, l'actance et les rôles actanciels*.

Il ne faut pas fuir devant cette terminologie, même si elle semble peu habituelle et donc déroutante au prime abord.

Le sémantisme est très certainement le moyen le plus facile pour aider les apprenants à comprendre le système grammatical d'une langue étrangère, puisqu'il propose des *notions* d'ordre universel.

Un apprenant comprendra mieux à quoi servent les *articles définis* et *indéfinis*, les *démonstratifs* ou les *quantificateurs* et quelle en est la valeur d'emploi si, au lieu de les séparer arbitrairement, on les regroupeait pour lui montrer de quelle *notion générale* dépendent tous ces mots grammaticaux.

Entre « un pain », « le pain », « ce pain », « son pain » et « du pain », il faut que l'apprenant comprenne que dans tous ces exemples, il s'agit avant tout d'une même opération d'*actualisation* du nom (sa mise en service, en quelque sorte).

La sélection entre l'un ou l'autre des mots grammaticaux, déterminant « pain », est ensuite liée à la « vision » que choisit d'en donner le locuteur dans un contexte donné (unité comptable, valeur anaphorique ou déictique, relation d'appartenance, quantité non comptable ou massive).

Un apprenant saisira plus facilement les différences entre les constructions « il est/c'est » si on les lui explique en fonction de la notion de *qualification* ou de *présentation*.

Il en sera de même pour les valeurs des temps, et notamment pour l'opposition cruciale entre l'imparfait (accomplissement) et le passé composé (accompli).

Nul doute que tous les apprenants étrangers y trouveraient leur compte, si l'enseignant essayait d'expliquer la grammaire d'un point de vue sémantique.

Dans leurs explications, des enseignants continuent de se raccrocher le plus souvent aux formes et aux catégories grammaticales traditionnelles qu'ils ont apprises à l'école primaire.

Ce bastion scolaire n'est pas en soi à critiquer, il pourra même être très utile pour le perfectionnement en français langue étrangère, mais l'expérience prouve qu'il n'aide que très rarement les débutants à comprendre le fonctionnement grammatical de la langue qu'ils s'efforcent d'apprendre. Or, c'est dès le début de l'appren-

tissage qu'il faut avoir recours aux *catégories notionnelles* de la sémantique, pour éviter une fossilisation rédhibitoire des erreurs.

Pour maîtriser le métier d'enseignant de français langue étrangère, il faut savoir sortir du cadre scolaire de la description grammaticale traditionnelle et se placer aux côtés de l'apprenant, en se demandant quelle explication pourrait lui être le plus profitable.

Si des *notions* plus universelles peuvent l'aider à comprendre le fonctionnement de certains points grammaticaux, n'aurions-nous pas tort de nous en passer ?

- Le *facteur méthodologique* intervient dans la sélection des points de grammaire que contiennent les dix dossiers.

Ceux-ci ont été conçus en fonction des exigences de l'enseignement/apprentissage propres aux niveaux 1 et 2 des classes de français langue étrangère. Ils recouvrent les connaissances grammaticales à acquérir pour qu'un apprenant soit prêt à se présenter aux cinq modules du Diplôme d'études de langue française (DELFL).

Si l'on observe la progression méthodologique habituelle d'un cours de français langue étrangère, on constate que les enseignants ont presque toujours les mêmes difficultés à expliquer certaines structures de notre langue (il est/c'est, le/un/du, le/en, le/lui, passé composé/imparfait, etc.).

Ces structures apparaissent dès les premiers mois de tout enseignement/ apprentissage du français.

Si l'enseignant, malgré sa bonne volonté, n'est pas conscient des difficultés d'apprentissage que peuvent soulever ces structures, il risque soit de les ignorer, soit de passer trop superficiellement sur les explications nécessaires.

Il nous a donc semblé utile de confronter d'abord les futurs enseignants à une analyse comparative de ces structures grammaticales, puis de leur présenter des spécimens d'erreurs que commettront vraisemblablement leurs élèves, pour leur proposer, enfin, des exemples d'activités pédagogiques facilitant une bonne appropriation.

- Le *facteur didactique* s'impose de fait, dans la mesure où nos options pour une *approche communicative* de l'enseignement des langues se sont affirmées année après année, depuis 1983, comme le démontre la copublication de cahiers d'exercices de grammaire (*Premiers Exercices de grammaire*, Hatier/ Didier, 1983 ; *Nouveaux Exercices de grammaire*, Hatier/Didier, 1985 ; *Exercices de grammaire pour le perfectionnement*, Hatier/Didier, 1988 ; *Premiers Exercices de grammaire-Junior*, Hatier/Didier, 1991).

La copublication de la méthode de français langue étrangère *Libre Échange* (niveaux 1, 2, 3, Hatier/Didier, 1991-1993) n'a fait que renforcer cet ancrage didactique.

C'est pourquoi, dans les parties pédagogiques de cette grammaire, le lecteur ne sera pas étonné de trouver des analyses et des recommandations qui vont systématiquement dans le sens d'une approche communicative de l'enseignement/ apprentissage des langues.

Comment s'organise chacun des dix dossiers de la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* ?

Chaque dossier étudie une opération conceptuelle : la présentation, l'actualisation, la situation dans le temps, etc.

De ce fait, certains points de grammaire, habituellement séparés, peuvent se trouver réunis parce qu'ils participent de la même opération conceptuelle.

Ainsi, les participiales à valeur temporelle sont étudiées dans le dossier 8 (*La situation dans le temps...*), mais dans le dossier 9 (*Opérations logiques et traces argumentatives*), on trouvera les participiales à valeur causale.

Les relatives déterminatives concernent la qualification du nom. Elles sont donc étudiées dans le dossier 6 (*La qualification*), cependant les relatives réapparaissent dans le dossier 7 (*La situation dans l'espace*) et dans le dossier 8, à propos du mode subjonctif.

Lorsque cela est nécessaire pour rendre compte d'une opération conceptuelle, les éléments morphosyntaxiques qui la concernent se trouvent rapprochés, mais des renvois (dossier 8, 4, p. 167) permettent de savoir dans quel autre dossier ils sont susceptibles de réapparaître, cette fois avec une valeur sémantique autre.

Un dossier peut comporter plusieurs parties. Elles sont numérotées et titrées. Chaque partie contient au moins :

1. Une rubrique intitulée *Ce qu'il faut savoir* :

il s'agit d'articles essentiels consacrés à la description et à l'analyse des points de grammaire : leurs sens, leurs valeurs, leurs emplois, leurs formes.

Ces articles sont indiqués par un carré noir (■).

Des corollaires sont souvent nécessaires pour chaque article. Ils sont signalés par une puce (•).

2. Une rubrique *À propos du savoir-faire* :

ces articles à visée didactique sont précédés d'un triangle (►).

Dans le texte des articles, les termes qui relèvent de la linguistique donnent lieu à une explication. Toutefois, il nous a semblé prudent de les regrouper dans un glossaire en fin de volume.

Les mots en **gras** sont soit des mots-clés, soit des exemples.

Les mots soulignés désignent le plus souvent des notions ou concepts sémantiques, ils sont expliqués dans le texte.

Les termes en *italique* sont soit des structures grammaticales, soit des mots sur lesquels l'auteur met l'emphase.

Les erreurs répertoriées sont toujours précédées d'un astérisque (*).

Dans la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, la description et l'analyse sont constamment mises en perspective par le souci de formation qui inspire cet ouvrage à orientation didactique.

Tout enseignant de français qui a le privilège de travailler avec des apprenants étrangers y trouvera certainement matière à réflexion. Et pourquoi pas matière à discussion ?

L'auteur tient à marquer ici sa gratitude et sa profonde reconnaissance à Patrick Charaudeau et à Janine Courtillon, car leurs grammaires sémantiques ont en effet enrichi l'organisation et la pensée de cet ouvrage.

La présentation

1. Les présentateurs

CE QU'IL FAUT SAVOIR

■ Pour présenter, pour désigner ou pour identifier quelque chose ou quelqu'un, on utilise un **présentateur** :

C'est le laboratoire de Marie Boli.

Ce sont les collègues d'Anne Rivière.

C'est est suivi d'un nom au **singulier**, **ce sont**, d'un nom au **pluriel**.

• À l'oral, et en registre de langue familier, l'opposition singulier/pluriel peut parfois s'effacer :

*C'est tes parents au téléphone.

• Dans la conversation face à face, le présentateur est le plus souvent accompagné d'un mouvement du menton en avant et/ou d'un geste du doigt en direction de la personne ou de l'objet que l'on désigne.

• Après les présentateurs, **c'est/ce sont**, on emploie le pronom personnel à la forme tonique :

– Qui a téléphoné à Marie Boli ?

– C'est **moi**.

– Qui vous a invité à cette fête, **c'est elle** ou **lui** ?

– C'est **elle**.

• Avec les pronoms personnels, **nous** et **vous**, on emploie le présentateur singulier :

– **C'est** vous ?

– Oui, **c'est** nous.

• Le verbe *être* de **c'est** se conjugue à tous les temps :

C'était un très beau concert.

Ce sera une grande joie de vous revoir.

C'étaient Monsieur et Madame Boli, les parents de Marie.

■ Il existe deux autres présentateurs pour identifier quelqu'un ou quelque chose : **voici** et **voilà**.

Voici votre passeport, monsieur.

Voilà le facteur !

• **Voici** ou **voilà** sont utilisés pour :

– montrer ou présenter quelqu'un,

– montrer, donner ou tendre un objet à quelqu'un.

Voici ou **voilà** peuvent aussi annoncer l'arrivée de quelqu'un ou de quelque chose.

- **Voici/voilà** sont indifférenciés en nombre :
Voilà les collègues d'Anne Rivière.
Tiens ! **Voilà** Marie Boli.
- Avec un pronom de reprise COD, on a : **le** voilà, **la** voilà, **les** voilà.
– Où est Marie Boli ?
– **La** voilà.
– Vous avez l'adresse de Pierre ?
– Oui, **la** voici.
- Dans un discours, **voici** introduit un élément, **voilà** annonce une conclusion :
Voici ce que disent les journaux : orages sur toute la France.
Il fera mauvais tout l'été, **voilà** mon opinion.

■ Pour indiquer la **présence** (l'existence) d'une quantité dénombrable ou non dénombrable dans un lieu précis, on utilise le présentateur **il y a**, invariable en genre et en nombre :

Dans ce laboratoire, **il y a** dix chimistes.
Sur le bureau de Pierre, **il y a** un ou deux dictionnaires.
Est-ce qu'**il y a** de l'eau dans ce vase ?

- Le verbe *avoir* de **il y a** se conjugue à tous les temps :
Autrefois, dans ce laboratoire, **il y avait** cinq employés.
Ce soir, **il y aura** un concert à Notre-Dame.

■ Les présentateurs **il est** et **il existe**.

Il est, invariable en genre et en nombre, présente l'heure :

Quelle heure **est-il** ?
Il est midi. **Il est** tôt !
Il est quatorze heures.
Il est vingt-trois heures. **Il est** tard !

- Ce présentateur est aussi utilisé, en registre de langue soutenu, comme équivalent de « il y a » :

Il est des gens pour qui la vie est un long fleuve tranquille.

- À l'imparfait, **il était**, signale, le plus souvent, l'ouverture d'un conte :

Il était une fois, un enfant si petit qu'on l'appelait le petit Poucet.
Il était une bergère...

- Le présentateur **il existe**, invariable en genre et en nombre, est utilisé, en registre de langue soutenu, comme équivalent de « il y a » :

Il existe un lien de parenté entre ces deux individus.
Il existe trois principes essentiels...
Autrefois, **il existait** un droit d'aînesse...

■ Les présentateurs **c'est** et **il y a** à la **forme négative** :

Ce n'est pas le laboratoire de Marie Boli.
Ce ne sont pas les collègues d'Anne Rivière.
Ce n'est pas de l'eau.

Il n'y a pas dix chimistes dans ce laboratoire.
Il n'y a pas de dictionnaires sur le bureau de Pierre.
Il n'y a pas d'eau dans ce vase.

- Notez, pour les quantités, la forme négative absolue **il n'y a pas de** :
Il n'y a pas de fleurs dans ce vase.
Il n'y a pas d'eau non plus.
- Le pronom complément de reprise d'une quantité est **en** :
 - Est-ce qu'il y a des fleurs ?
 - Non, **il n'y en a pas**.
 - Il y a de l'eau dans ce vase ?
 - Oui, **il y en a**.
- À l'oral, de registre familier, **il y a** peut se prononcer [ja] :
 - [jadɥvɛ̃] → Il y a du vin.
 - [japado] → Il n'y a pas d'eau.
 - [jāna] → Il y en a.
 - [jānapa] → Il n'y en a pas.
- L'expression **il n'y a qu'à**, suivie de l'infinitif, sert à exprimer un ordre atténué, à donner un conseil ou à faire une proposition :
 - Marie Boli nous invite, ce soir. Mais moi j'ai du travail.
 - **Il n'y a qu'à** refuser. On ira la voir une autre fois.
 - Le petit est fiévreux.
 - **Il n'y a qu'à** appeler le médecin.
 - Il fait froid dans la maison, ce soir.
 - **Il n'y a qu'à** faire du feu dans la cheminée !

L'expression **il n'y a qu'à** se prononce [jaka] à l'oral de registre familier.

■ Les présentateurs **c'est**, **il y a** et la **forme interrogative** :

1. – **Qu'est-ce que c'est ?**
 - **C'est** un prélude de Schubert.
 - **Qu'est-ce que c'est ?**
 - **Ce sont** les œuvres picturales de Marie Boli !
 - **Qui est-ce ?**
 - Au milieu de la photo, **c'est** Marie Boli, à sa gauche et à sa droite, **ce sont** ses employés.

On notera l'importance de la différenciation sémantique, selon que l'on interroge sur un animé (**qui est-ce ?**) ou sur un inanimé (**qu'est-ce que c'est ?**). On remarquera également que la forme de la question reste toujours au singulier. Cependant, dans la réponse, distinction est faite entre **c'est** (singulier) et **ce sont** (pluriel) :

2. – **Qu'est-ce qu'il y a dans cette boîte ?**
 - **Il y a** une bague en or et des bracelets pakistanais.

Pour interroger sur l'existence d'un être ou d'êtres dans un lieu précis, la question comporte nécessairement un *complément circonstanciel de lieu*. Sans com-

plément circonstanciel de lieu, l'interrogation porte, non pas sur l'existence d'êtres en un lieu, mais sur un *type d'événement survenu* :

– **Qu'est-ce qu'il y a ?**

– **Il y a que** j'ai perdu mon passeport !

Qu'est-ce qu'il y a ? équivaut alors à **Qu'est-ce qui est arrivé ?** ou **Que se passe-t-il ?**

Dans la réponse, **il y a que** n'est pas obligatoire.

La présence de **il y a que** dans une réponse a un effet dramatique.

- Pour une plus ample discussion sur l'interrogation, se reporter au dossier 5, p. 83.

À PROPOS DU SAVOIR-FAIRE

► Les présentateurs s'étudient, en début d'apprentissage, pour apprendre à désigner en français les êtres et les choses.

Les apprenants peuvent confondre **c'est** et **ce n'est pas** et opter pour une structure intermédiaire du type ***ce** et ***ce ne pas** (qu'ils prononcent « cé » et « cé ne pas »).

L'effacement de la copule **est** peut être dû à un calque sur la langue maternelle (arabophones).

L'erreur peut aussi avoir pour origine une confusion entre le démonstratif « ce/cette » et le présentateur « c'est ».

Mais le plus souvent, l'erreur provient d'une non-discrimination auditive entre [e] et [ə], d'autant plus que les apprenants entendent dire presque aussi fréquemment « c'est pas » que « ce n'est pas ».

► L'erreur la plus fréquemment rencontrée, tant à l'écrit qu'à l'oral, provient de la confusion entre **c'est** (présentateur), **il/elle est** (pronoms de reprise) et **c'est**, où le pronom démonstratif neutre **c'** renvoie à une situation ou à toute une idée déjà exprimée :

*Mon numéro de téléphone, il est le 69-40-52-75.

*Il est mon frère, c'est ingénieur.

*Elle est ma femme.

*Ils étaient les meilleurs jours de ma vie.

*Elle est une chanteuse et elle se lève à midi.

*C'est mexicaine.

*Je crois qu'il sera une autre chose que je ferai le mardi (le stage).

*Nous parlons seulement en français, il est très fatigant.

L'enseignant soulignera bien les différences d'emploi de ces trois structures grammaticales :

1. **C'est** (présentateur) est suivi d'un nom actualisé :

C'est **mon** frère.

2. **Il /elle est** (pronom de reprise ou pronom déictique, cf. dossier 2, pp. 24-25) est suivi d'un adjectif ou d'un nom à valeur adjectivale (ce nom *n'est pas actualisé*) :

Son frère ? je crois qu'**il est ingénieur**.

3. C'est (où **c'** est un pronom démonstratif neutre de reprise ou un déictique) est suivi d'un adjectif au neutre (= la forme de l'adjectif au masculin) :

- Il est ingénieur ? **C'est intéressant !**
- Comment trouvez-vous la tour Eiffel ?
- **C'est beau ! C'est merveilleux !**

• La 2^e et la 3^e structures participent de la **qualification** et non pas de la **présentation**.

Pour une plus ample discussion sur ce sujet, se reporter au dossier 6, 3, p. 105.

► Les présentateurs **c'est/ce sont** sont très utiles pour l'acquisition d'un vocabulaire courant et pour l'appropriation des différentes formes des pronoms personnels toniques.

► Le présentateur **il y a** demande l'emploi correct des *articles indéfinis* (un/une/des) et des *partitifs* (du/de la/de l'). L'apprentissage en sera compliqué par le fait que les étudiants mélangent, dans les premiers temps, tous les déterminants (définis, partitifs, indéfinis, démonstratifs, etc.).

Le meilleur moyen de les aider à mettre en ordre ces différents systèmes d'actualisation du nom est de les leur faire pratiquer *en contexte*, et si possible de façon ludique (la chanson, par exemple, est une activité particulièrement motivante).

• L'enseignant n'hésitera pas à employer les « formes parlées familières » des présentateurs, même s'il estime qu'elles sont grammaticalement incorrectes (ce qui, d'ailleurs, n'est pas le cas en code oral !). En revanche, à l'écrit, il veillera à ce que ces formes soient utilisées de façon normative.

2. La focalisation

CE QU'IL FAUT SAVOIR

■ Les présentateurs entrent dans des structures syntactiques propres à **mettre en évidence** un mot sur lequel on veut insister :

- C'est** Marie Boli **qui** les a invités.
- C'est** lui **qui** me l'a dit.
- C'est** à Marie Boli **que** je désire parler.
- C'est** à Paris **qu'**il est né.
- C'est** de son accident **que** nous parlons.
- C'est** de cela **qu'**il faut se méfier.

Les structures **C'est... qui / C'est... que** mettent en valeur le mot qu'elles encadrent.

À l'oral, il y a également l'intonation du mot mis en focalisation qui laisse entendre que c'est bien de ce mot-là qu'il s'agit, et non pas d'autre chose :

- C'est** de l'argent **qu'**il me faut !
- (Et non pas des conseils, ni de la pitié !)

Ce mot est prononcé avec une différence de hauteur musicale très caractéristique et porte l'accent tonique (emphase).