



**HAL**  
open science

**Enseignement des interrogations en comment entre  
langue et discours : structure linguistique et/ou fonction  
pragmatique : application à l'enseignement du Français  
langue étrangère**

Saboureh Ghanaat

► **To cite this version:**

Saboureh Ghanaat. Enseignement des interrogations en comment entre langue et discours : structure linguistique et/ou fonction pragmatique : application à l'enseignement du Français langue étrangère. Linguistique. Université de Lorraine, 2022. Français. NNT : 2022LORR0084 . tel-03812316

**HAL Id: tel-03812316**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03812316>**

Submitted on 12 Oct 2022

**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  
DE LORRAINE**

**BIBLIOTHÈQUES  
UNIVERSITAIRES**

## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : [ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr)  
*(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)*

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE**

**Ecole Doctorale : Humanités Nouvelles -  
Fernand Braudel**

**Laboratoire : CREM**

**Thèse**

**Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de**

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE LORRAINE**

**Science du langage**

**Par Saboureh GHANAAT**

**Sous la direction de Madame Caroline MASSERON**

**Enseignement des interrogations en *comment* entre  
langue et discours : structure linguistique et/ou  
fonction pragmatique. Application à l'enseignement  
du Français langue étrangère**

**Soutenue le 23 JUIN 2022**

**Membres du jury :**

**Directrice de thèse : Caroline MASSERON Professeure émérite Université de Lorraine, Metz**

**Président de jury : Mustafa KRAZEM Professeur Université de Lorraine, Metz**

**Rapporteurs: Corinne WEBER Professeure Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3**

**Dominique LEGALLOIS Professeur Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3**

**Examineurs : Florence LEFEUVRE Professeure Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3**

Année 2021-2022

**Enseignement des interrogations en *comment* entre langue  
et discours : structure linguistique et/ou fonction  
pragmatique. Application à l'enseignement du Français  
langue étrangère**

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>7</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE</b> .....	<b>21</b>
<b>1 Éléments de cadrage : présentation des options théoriques et justification des choix méthodologiques</b> .....	<b>21</b>
<b>1.1 Point de départ didactique, symptomatique des deux options possibles, l'une structurale, l'autre communicative et pragmatique</b> .....	<b>22</b>
1.1.1 Bref rappel historique : les méthodologies du FLE et place de la didactique de la langue et de la grammaire .....	23
1.1.2 L'interrogation et sa place en didactique de la grammaire et/ou de la communication : approche dite traditionnelle (grammaticale) vs approche dite communicative.....	24
1.1.3 Le traitement des registres lié à celui de l'opposition oral/écrit. Comment « enseigner l'oralité » ....	26
<b>1.2 Description des énoncés interrogatifs dans les grammaires de référence (Wagner &amp; Pinchon 19622, Riegel, Pellat &amp; Rioul 20187, Le Goffic 1993) : traitement des morphèmes interrogatifs et du registre</b> .....	<b>28</b>
1.2.1 « Le français classique et moderne » de R.-L. Wagner & J. Pinchon (1962 <sup>2</sup> ) : description ou prescription.....	29
1.2.2 Qu'est-ce qu'une « grammaire méthodique » appliquée aux tours interrogatifs (Riegel, Pellat & Rioul, 2018) ?	30
1.2.3 Morphèmes interrogatifs et syntaxe (Le Goffic 1993).....	34
<b>1.3 Méthode d'analyse linguistique quand l'objet d'étude est un morphème singulier (P. Hadermann 1993, F. Lefevre 2006 : où et quoi)</b> .....	<b>36</b>
1.3.1 La méthodologie de Hadermann (1993) pour l'analyse du morphème <i>où</i> .....	36
1.3.2 L'analyse du morphème <i>quoi</i> d'après Lefevre (2006) .....	37
<b>1.4 L'approche mixte d'Aidan Coveney (1997, 2020), entre morphosyntaxe et pragmatique : registres et variations à l'oral</b> .....	<b>38</b>
<b>1.5 Syntaxe et sémantique de comment ? Microsystème de <i>com-</i> (<i>comme, combien, comment</i>), le sémantisme de la manière Moline &amp; Stosic (2016), Van de Velde (2009) sur les prédicats verbaux (manières de faire, dire, et être). Vers une représentation de la construction des formes types en <i>comment</i> (Legallois 2012, 2014, 2016, 2017)</b> .....	<b>56</b>
1.5.1 Étymologie de <i>comme</i> et <i>comment</i> ; micro-système de <i>com-</i> ( <i>comme, comment, combien</i> ).....	56
1.5.2 Synthèse sur <i>Comment</i> : catégorie grammaticale et analyse syntaxique, la notion de proforme .....	65
1.5.3 Le sémantisme de la « manière » : E. Moline & D. Stosic, 2016 .....	66
1.5.4 Van de Velde 2009a : l'importance des prédicats verbaux régis par <i>comment</i> .....	67

1.5.5	<i>Comment</i> sur le plan discursif : interrogatif ou exclamatif ? La notion de construction (Legallois, 2016) : vers une représentation réticulaire des formes types en <i>comment</i> qui s'appuie sur les unités phraséologiques en comment les plus fréquentes.....	68
<b>Synthèse de la première partie : sémantisme et usages de comment .....</b>		<b>71</b>
<b>Deuxième partie .....</b>		<b>72</b>
<b>2</b>	<b>ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES .....</b>	<b>72</b>
<b>2.1</b>	<b>Trois recueils distincts : dialogue romanesque, titres de presse et données orales .....</b>	<b>76</b>
2.1.1	Recueil des énoncés interrogatifs en <i>comment</i> dans un texte romanesque.....	76
2.1.2	Titres de presse en <i>comment</i> .....	78
2.1.3	Élargissement des données recueillies à l'écrit : le recours à des données orales (le Corpus du Français Parlé Parisien, CFPP2000) .....	80
2.1.4	Bilan des recueils contrastés : fréquence et tours en comment également contrastés.....	81
<b>2.2</b>	<b>Les tours interrogatifs dans un dialogue romanesque écrit .....</b>	<b>91</b>
2.2.1	Interrogatoire, interrogations, tours interrogatifs : rhétorique du genre policier .....	91
2.2.2	Occurrences de <i>comment P</i> : interrogation directe et emploi percontatif .....	97
<b>2.3</b>	<b>Analyse et classement des tours en <i>comment</i> dans les manchettes de presse : un comment narratif (Defrancq 2009) ? .....</b>	<b>100</b>
2.3.1	Importance du genre de discours. Fonction résomptive de la manchette de presse écrite .....	104
2.3.2	Classement des verbes : temps, aspect et lexique des verbes régis par comment.....	112
2.3.3	Discussion sur la modalité des énoncés : importance des verbes <i>vouloir</i> et <i>pouvoir</i> .....	121
<b>2.4</b>	<b>Particularités des occurrences relevées dans un corpus oral (CFPP2000) : facteurs pragmatiques et importance des routines conversationnelles .....</b>	<b>129</b>
2.4.1	Fréquence des marqueurs métadiscursifs : <i>comment dire</i> , <i>comment ça</i> .....	137
2.4.2	Importance des périphrases en comment : comment faites-vous pour V, comment ça s'est passé quand P.....	138
2.4.3	<i>Comment ça se fait que</i> .....	139
<b>Synthèse de la deuxième partie : comment interrogeant la « manière » à partir de deux constructions prédicatives types, être et faire .....</b>		<b>140</b>
<b>Troisième partie .....</b>		<b>146</b>
<b>3</b>	<b>Perspectives et propositions didactiques pour l'enseignement de la « grammaire » : le cas de l'interrogation partielle. L'exemple du morphème comment .....</b>	<b>146</b>
<b>3.1</b>	<b>Activités langagières et/ou grammaticales (métalangagières) : les risques de l'explication grammaticale .....</b>	<b>148</b>
3.1.1	Les besoins langagiers et le traitement des erreurs .....	148
3.1.2	Enjeux et difficultés d'un enseignement de la langue en FLE : les risques de l'explication grammaticale 150	
3.1.3	Observation, entraînement ou explication ? .....	153
<b>3.2</b>	<b>Activités langagières de structuration et de communication .....</b>	<b>157</b>

3.2.1	Typologie des activités grammaticales d'après les recommandations du CECRL (2000) et quelques manuels en usage .....	157
3.2.2	La <i>Grammaire des premiers temps</i> .....	168
<b>3.3</b>	<b>Présentation des activités élaborées .....</b>	<b>180</b>
3.3.1	Sources et discussion sur la notion de « documents authentiques » .....	180
3.3.2	Progression des activités proposées.....	184
3.3.3	Activités .....	188
	<b><i>Synthèse de la troisième partie</i> .....</b>	<b>216</b>
	<b><i>Bilan didactique. Reconnaissance des formes types, entraînement, mémorisation et nouveaux usages</i> .....</b>	<b>216</b>
	<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>219</b>
	<b>LISTE DES FIGURES, SCHÉMAS ET TABLEAUX .....</b>	<b>225</b>
	<b>Résumé.....</b>	<b>227</b>
	<b>Abstract.....</b>	<b>229</b>
	<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>231</b>

## Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidée pendant l'élaboration de ma thèse et avant tout ma directrice Madame la professeure Caroline Masseron, qui a accepté de m'accompagner malgré tous les obstacles rencontrés. Je la remercie pour son intérêt et son soutien, sa grande disponibilité, ses nombreux conseils et son encadrement durant la rédaction de ma thèse. Je lui suis sincèrement reconnaissante du temps qu'elle m'a consacré et de l'expérience enrichissante qu'elle m'a permis de connaître.

C'est avec une joie immense et le cœur ému que je dédie cette thèse à mes chers parents pour leur affection inépuisable et leur précieux soutien spirituel. Ils n'ont cessé de prier pour moi et m'ont encouragée régulièrement à toutes les étapes de ce travail.

Un grand remerciement également à mon époux qui a toujours été à mes côtés durant les moments difficiles et m'a supportée à chaque instant. Aucun mot ne saura traduire l'amour et l'affection que nous nous sommes mutuellement témoignés et qui m'ont tant aidée tout au long de mes études. J'aimerais lui exprimer de tout mon cœur ma gratitude et ma reconnaissance. Cette dédicace est la meilleure façon de lui montrer à quel point sa présence m'a motivée et encouragée.

Enfin ma pensée très amicale est adressée à tous mes camarades doctorants qui m'ont aidée à suivre les séminaires et les formations à distance ; ils m'ont aidée aussi à surmonter les moments de découragement.

Je remercie enfin le laboratoire du CREM dont le personnel s'est toujours montré chaleureux et disponible, m'aidant à régler des problèmes techniques ou matériels qui n'ont pas manqué durant ces années de travail.



## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Le long titre de notre travail de recherche – *Enseignement des interrogations en comment, entre langue et discours : structure linguistique et/ou fonction pragmatique. Application à l’enseignement du Français langue étrangère* – énonce les domaines de recherche qui ont présidé à cette thèse, à savoir la didactique du français langue étrangère (FLE), les descriptions grammaticales et linguistiques de l’objet étudié, enfin l’objet lui-même, le cœur de nos investigations, à savoir le mot *comment* que nous situons entre langue (adverbe interrogatif) et discours (les usages et variations susceptibles d’être rencontrés et analysés dans les productions discursives effectives).

À l’origine de ce projet sont des séminaires animés par ma directrice qui réunissaient les étudiants en master et dont les thèmes étaient complémentaires ; l’un portait sur les manuels de Français Langue Étrangère dont il fallait proposer une comparaison à partir de leur traitement de « la phrase interrogative », et l’autre, moins didactique et plus linguistique, avait pour objet le paradigme des morphèmes interrogatifs. Le groupe d’étudiants avec lesquels j’ai préparé ces dossiers avait à sa charge de travailler notamment sur le morphème *comment*, les autres morphèmes étant *pourquoi*, *combien* et *quand*.

Ce cours sur l’interrogative portait déjà le sous-titre « entre langue et discours » que j’ai choisi de maintenir tel quel dans le titre de ma thèse et qui traduit l’oscillation de mes observations et réflexions entre un pôle formel, structurel, grammatical et un pôle d’interprétation sémantique, syntaxique et pragmatique des énoncés réalisés.

Avant d’arriver en France, j’avais suivi un cursus de Français Langue Étrangère en Iran où dominaient des cours de littérature française classique et un enseignement de la langue lui-même très classique où l’enseignement de la grammaire traditionnelle s’incarnait dans un manuel alors très prisé qui était la *Nouvelle grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne* ([1991], 2004). Il est dit dans la préface de cet ouvrage que « L’approche grammaticale reste largement traditionnelle parce que c’est celle qui est la mieux comprise de la majorité des étudiants ». C’est donc sans surprise que la table des matières s’ouvre sur les catégories grammaticales dénommées dans une terminologie classique (Le nom ; l’adjectif qualificatif et l’adjectif numéral ; les articles ; les démonstratifs ; les possessifs et les pronoms personnels). Vient

ensuite le verbe, décomposé dans ses différents éléments et sources de variation (les constructions verbales ; les auxiliaires et semi-auxiliaires ; l'accord du verbe avec le sujet ; la forme (ou voix) passive ; la forme pronominale ; les constructions impersonnelles ; Modes, temps et aspect : l'indicatif, le subjonctif, le conditionnel, l'impératif, l'infinitif et le participe). Une troisième partie présente les mots invariables, les prépositions et les adverbes. Les différents types de phrase sont présentés dans une quatrième partie où sont dissociées l'interrogation et l'exclamation (la phrase interrogative, totale ou partielle ; la phrase négative ; la phrase exclamative et la mise en relief). Enfin, une cinquième et dernière partie traite de la phrase complexe : après « les propositions subordonnées relatives », « les propositions subordonnées complétives » et le discours rapporté, sont énumérés les principaux types de circonstancielle : « l'expression de la cause », de la conséquence, du but, du temps, de l'opposition et de la concession, de la condition et de l'hypothèse et celle de la comparaison ; est absente du lot des circonstancielles « la manière », probablement parce qu'elle n'est pas associable à une « proposition subordonnée dotée d'un subordonnant simple (contrairement à *parce que*, *pour que*, *où*, *quand* et *bien que*) ; et ce d'autant plus que manière sert d'unité lexicale à des subordonnants de but (*de manière à ce que*) et de comparaison (*de la même manière que*). La matière grammaticale ainsi exposée dans cette grammaire de FLE laisse peu de doute sur la conception normative et centrée sur l'écrit qu'elle contribue à promouvoir. C'est en tout cas ainsi que je me suis formée à la grammaire du français : les descriptions fournies et la terminologie ne devaient laisser aucune place au doute ou à l'hésitation, tel tour est juste ou fautif, il « se dit » ou pas. Ainsi de « la phrase interrogative » dont j'ai longtemps gardé l'idée que la place du morphème interrogatif était la position initiale et que l'inversion du sujet clitique était « la règle », pensant que *il va où* comme *où il va* étaient fautifs. Autrement dit, je ne concevais comme recevable que le registre soutenu de l'écrit, persuadée que les tolérances de l'oral constituaient des écarts fautifs. Le mémoire que j'ai fait en Iran sur le pronom relatif *qui* garde des traces de cette représentation prescriptive de la grammaire. J'y examinai les difficultés des apprenants iraniens du français dans l'apprentissage de l'utilisation de *qui* et des relatives. Mon analyse était donc très fortement centrée sur une conception de « la faute à ne pas faire », du type *Dites... mais ne dites pas...*, rubrique d'ailleurs présente dans la Grammaire de la Sorbonne dont nous venons d'évoquer la table des matières sans entrer dans le détail des chapitres ni des annexes.

Actuellement (les années 2010-2020), en Iran, l'enseignement du FLE a modifié ses supports de travail et, à l'image de ce qui se pratique communément dans d'autres pays, a infléchi ses programmes, s'inspirant à la fois du référentiel du *Cadre Européen Commun de Référence* pour les Langues (le *CECRL*, 2000) et de manuels qui privilégient une approche par les tâches communicatives (par exemple pour le plus connu d'entre eux, *Alter ego* +). Le département du français dans les instituts de langue en Iran utilise aujourd'hui couramment de tels ouvrages et entendent développer dorénavant les savoir-faire langagiers mis en œuvre dans les interactions verbales. Dès 1976, *Un Niveau-Seuil*, sous l'égide d'E. Roulet et de l'équipe du CRÉDIF (le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), avait mis au point :

*[Un système] de compétence linguistique (...) conçu comme l'énoncé de connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de 'survivre', par exemple, en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des 'guides', des 'commerçants' ou des 'fonctionnaires', mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie. (...) Un niveau-seuil donne une idée de la richesse linguistique qui s'offre à l'apprenant pour poursuivre ces objectifs sociaux.*

Le *Niveau-Seuil* se présente comme « un système d'unités capitalisables » centrées sur des actes de parole (saluer, demander, remercier, s'excuser, etc.), ces derniers étant déterminés par des situations d'échange langagier (le client s'adressant à l'employé pour lui demander, dans sa pointure une paire de chaussures qu'il a vue dans la vitrine du magasin) et des domaines d'activité (transaction commerciale, milieu scolaire, etc.). Les perspectives ouvertes par la problématique de la communication et des interactions ont eu d'abord un effet déstabilisant, dans la mesure où elles modifiaient sensiblement les priorités de l'apprentissage et de l'enseignement : de l'exposé grammatical sur un point de langue régi par des règles d'emploi et une visée de correction linguistique liée à l'écrit académique, l'objectif devenait davantage celui de l'objectif langagier en tant que tel, c'est-à-dire associé au besoin communicationnel de l'apprenant, issu de la situation dans laquelle il est conduit à échanger. Le point de vue change assez radicalement. Une telle réorientation m'obligeait notamment à une révision de mes propres connaissances en la matière.

Il m'a fallu en effet m'initier à la linguistique, en particulier dans sa branche pragmatique et sociolinguistique pour concevoir qu'une variation de forme ne s'interprétait pas systématiquement comme un emploi erroné ou déviant. Le cadre et la méthodologie de la grammaire traditionnelle

se voyaient supplantés par une observation de nature plus inductive, singulière et pratique sur des usages effectifs et leur valeur d'emploi en contexte. Rendant partiellement compte de cette réorientation, le titre de mon travail indique que la problématique s'appuie sur « la langue » et « le discours » et que les « formes interrogatives » se situent entre l'une et l'autre. Tel schéma syntaxique est « grammatical » quand il formule de façon abstraite un certain ordre des mots et la présence d'un morphème interrogatif : c'est une structure régulière en langue. Quant au discours, il enregistre les variations de structure, livrant les données contextuelles (canal, genre, interaction) comme autant de paramètres susceptibles d'influencer le choix de telle variation.

À cet égard, la distribution complémentaire des trois lexèmes, *interrogatif*, *interrogation* et *question* rend assez bien compte de l'hétérogénéité complexe du phénomène, étant donné l'attribution de chaque objet à son domaine d'analyse, grammaticale, linguistique, ou pragmatique. *Interrogatif-ve* est à l'origine un adjectif qui s'applique à un métaterme grammatical, *mot* ou *morphème interrogatif*, *phrase interrogative*. Sous l'effet d'une métonymie, l'adjectif *interrogatif* peut se rencontrer dans des expressions comme *un air*, *un regard interrogatif* (ou *interrogeur*). Quant à *l'interrogation* c'est l'action langagière elle-même ; *interroger*, c'est « demander quelque chose à quelqu'un ». L'interrogation directe dénote linguistiquement l'énoncé doté d'une modalité interrogative, c'est-à-dire dont la fonction est de poser une question. On ajoutera à la famille de dérivation le mot *interrogatoire*, qui relève des domaines judiciaire ou policier, et que *Le Petit Robert* définit comme le « mode d'instruction d'une affaire par voie de questions posées aux parties par un magistrat commis à cet effet ». Le dernier terme, *question*, si l'on en juge par la longueur de l'article du *Petit Robert*, est beaucoup plus riche et a donné lieu à de nombreuses locutions (*poser une/ des questions*), expressions (*la mise en question* ; *se remettre en question* ; *l'état de la question*) et routines discursives (*toute la question est de savoir si...*). Le sens premier de *question* est évidemment très proche de celui d'*interrogation*, si ce n'est cette nuance qui fait d'*interrogation* un acte de parole et de *question* une démarche pour laquelle sont nommés tous les arguments du procès :

- Interrogation : « Action de questionner, d'interroger quelqu'un ».
- Question : « Demande qu'on adresse à quelqu'un en vue d'apprendre quelque chose de lui ».

Le titre d'un ouvrage collectif (Rossari et al., 2005), d'inspiration à la fois linguistique, pragmatique et rhétorique, joue sur le mot et s'intitule *Les états de la question*.

Pour le titre de notre thèse, nous avons retenu le mot *interrogation*, afin de caractériser l'investigation en didactique, linguistique, pragmatique et analyse du discours. Cependant, étant donné le morphème *comment* qui guide notre travail, nous serons conduits à observer des énoncés qui, bien que régis par *comment*, nous ont paru dénués de la modalité interrogative attendue. Ce qui rend discutable ou trop étroite la qualification d'interrogation en *comment* du titre général de la thèse puisqu'elle ne recouvre pas toutes les applications en *comment* que nous analysons ici ; l'exclamation ou l'assertion concurrencent les interrogations.

Pour résumer le propos qui précède, nous dirons que notre réflexion d'abord professionnelle, partant de la didactique de la langue et de la grammaire, s'est ouverte à une investigation linguistique plus approfondie et orientée sur les recherches dans ce domaine, par le biais d'un objet d'étude circonscrit et pratique, le morphème *comment*. Le plan général de notre thèse est conforme à cette démarche. Trois grandes parties structurent notre travail : i) une première partie de cadrage méthodologique revient sur les fondements didactiques, grammaticaux et linguistiques, centrée davantage sur les phénomènes de l'interrogation et des morphèmes de l'interrogation partielle ; ii) une deuxième partie d'analyses linguistiques, sur la base des trois recueils d'exemples que nous avons réalisés pour y étudier les mécanismes sémantiques et syntaxiques liés à l'emploi de *comment* ; iii) enfin, une dernière partie revient au champ de la didactique et expose les activités et exercices que nous avons imaginés pour faire travailler les étudiants sur le morphème *comment*.

Revenons plus précisément maintenant à ces trois parties. Plus que d'une hypothèse précise, nous sommes partie d'un principe heuristique selon lequel une unité linguistique singulière, *comment*, faciliterait notre parcours de découverte en linguistique et l'orienterait suffisamment, à condition de l'étudier sans a priori et de savoir tester nos intuitions sur ses valeurs d'emploi et procéder à des rapprochements de formes critériés. Nous avons ainsi avancé, en nous efforçant d'opérer des allers et retours entre l'observation et l'analyse pratique et l'approche notionnelle et théorique livrée par les travaux linguistiques que nous consultions. Une première conclusion s'est peu à peu esquissée : il convenait de privilégier d'abord de micro-observations des énoncés rencontrés et d'adopter une perspective « épilinguistique », au lieu de statuer trop vite sur les formes et leurs fonctions à l'aide de la terminologie grammaticale. Cette option méthodologique nous est apparue au fil de nos lectures théoriques et du choix et du traitement des exemples qu'elles soumettent. De

même, du point de vue didactique, nous avons déplacé l'angle d'analyse : du point de vue habituel qui choisit les règles grammaticales et une terminologie vite « généralisante », nous avons essayé de privilégier les faits de langue et leur classement par formes types. Nous y reviendrons.

La finalité didactique de ce travail est développée dans les première et troisième parties. La première partie dresse très succinctement le tableau et l'évolution de la didactique du FLE. Nous nous appuyons pour cela sur des ouvrages de référence (Puren 1988 ; Germain 1993 ; Cuq & Gruca 2005) et rappelons les courants les plus récents qui ont marqué les approches de l'enseignement du FLE et les conceptions de l'apprentissage d'une langue qu'elles supposent. La ligne directrice de ce cadrage en didactique du FLE est de repérer le rôle que l'on fait jouer à l'enseignement de la grammaire dans l'acquisition de la langue étrangère et le contenu de cet enseignement (Besse & Porquier, 1991), ainsi que parallèlement, les priorités langagières et buts communicationnels retenus. Nous avons complété ces éléments de cadrage concernant les méthodologies et approches en didactique du FLE par l'examen de quelques manuels ou méthodes destinés aux apprenants. Cet examen ouvre la troisième partie, étant donné la centration de cette partie sur les activités. Nous sommes partie de l'opposition classique entre les manuels « de communication » du type d'*Alter ego+* et la grammaire de D. Abry & M.-L. Chalaron dite *Grammaire des premiers temps*, 2 Vol., et qui a connu plusieurs rééditions depuis la première en 1999. Pour notre part, nous avons utilisé l'avant-dernière édition qui date de 2009.

Au moment d'élaborer notre propre progression d'activités, nous n'avons pas manqué d'être frappée par la difficulté de l'entreprise. Les propositions que nous faisons constituent la première étape d'un travail qui méritera d'être repris, infléchi et amélioré, notamment quand il aura pu être expérimenté, pratiquement et en totalité. Quoi qu'il en soit, les intentions qui ont présidé à l'élaboration des activités sont d'associer la mémorisation des tours les plus fréquents, proches des routines conversationnelles, à des formes types, limitées en nombre, exemplaires d'un point de vue structurel, réalisées à l'aide d'unités lexicales standards et écartant tout abus terminologique lié à l'analyse grammaticale. Mais nous le redisons, de l'intention à la réalisation effective, il y a une marge et nous avons bien conscience aujourd'hui du travail qui reste à entreprendre pour améliorer les activités proposées.

Revenons au cadrage théorique et méthodologique de notre première partie : nous faisons suivre le rappel historique des méthodologies du FLE par une section qui expose la façon dont trois des grammaires de référence que nous avons consultées procède dans leur présentation de la phrase interrogative. Ces grammaires sont respectivement la *Grammaire du français classique et moderne* de R.-L. Wagner et J. Pinchon (1962<sup>2</sup>), la *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul (2018<sup>7</sup>) et la *Grammaire de la phrase française* de P. Le Goffic (1993). Nous nous sommes efforcée dans cette partie de ne retenir que les axes d'analyse les mieux en rapport avec notre travail ; l'ambition de décrire le français littéraire écrit, classique et moderne, nous a semblé importante pour interpréter les descriptions de Wagner & Pinchon (1962<sup>2</sup>). Chez Riegel et alii (2018<sup>7</sup>), nous avons été sensible à leur conception de la grammaire et à l'intention de rédiger une « grammaire méthodique ». Enfin, Le Goffic (1993), au-delà de sa seule grammaire et de son analyse syntaxique, proposera ultérieurement une description morphosyntaxique des termes en *qu-* (Le Goffic 2000, 2002, 2007) : cette analyse nous intéresse dans la mesure où *comment* fait partie du paradigme.

Dans un troisième point, nous évoquerons deux ouvrages qui ont compté dans notre initiation à la rigueur et la systématisme d'une démarche d'analyse linguistique. Il s'agit des deux monographies de Pascale Hadermann (1993) et de Florence Lefeuve (2006). Les titres des deux ouvrages portent un même sous-titre : « étude morphosyntaxique du mot ... », où pour la première et *quoi* pour la seconde. Il nous a semblé important, avant de revenir à des objectifs d'enseignement, de pouvoir faire le point sur des travaux en linguistique qui sont centrés sur la morphosyntaxe, tel morphème et les structures syntaxiques qui caractérisent ses emplois. Où et *quoi* partagent la caractéristique d'être, ainsi que *comment*, des mots interrogatifs et d'être disponibles dans des énoncés autonomes, régissant une interrogation directe : *où tu vas, tu fais quoi cet après-midi, comment ça se fait*. Les deux auteures citées consacrent d'ailleurs la première partie syntaxique de leur ouvrage aux emplois interrogatifs de *où* et *quoi* (Hadermann 1993 : 70-134 ; Lefeuve 2006 : 57-104). Auparavant, elles ont étudié « la nature » du mot, ses composantes morphologique, sémantique et phonographique, ses fonctions syntaxiques et sa distribution. Les analyses divergent bien évidemment dans la mesure où les deux morphèmes eux-mêmes s'opposent, mais c'est justement ce qui nous a intéressée et nous a permis d'établir grossièrement un plan d'étude pour *comment*. La catégorie de l'adverbe, le paradigme des mots en *qu-*, la position frontale ou in situ, les notions de variable et de domaine sémantique, etc., sont autant de pistes



ouvertes par les deux ouvrages qui devaient se révéler de précieuses aides méthodologiques pour guider notre propre approche du morphème *comment*, pas moins « polyfonctionnel » que *où* et *quoi*. Avec l'examen de ces deux ouvrages, nous opérons une transition entre la perspective grammaticale que nous avons ouverte avec la finalité didactique et une perspective linguistique que nous poursuivons dorénavant avec une prise en compte plus marquée du corpus, des contextes d'emploi et de la dimension pragmatique des valeurs du morphème.

Les travaux d'Aidan Coveney, et tout particulièrement son article de synthèse en accès libre sur le site de l'*Encyclopédie Grammaticale du Français* (revu en 2020) occupent le point suivant. Leur orientation délibérément sociolinguistique nous permet de poser un cadre d'analyse pragmatique et d'adopter un point de vue descriptif – et non prescriptif – sur les multiples variantes de l'interrogation directe. De même, nous avons été sensible à l'utilisation systématique d'un corpus de français parlé. Ce point est capital pour favoriser une réorientation ou un changement d'angle d'analyse. Nous nous sommes trouvée ainsi confortée dans notre choix, à l'origine assez hésitant, de travailler sur le *Corpus du Français Parlé Parisien (CFPP2000)* ainsi qu'on le verra dans la deuxième grande partie d'analyse des données recueillies. Nous avons d'ailleurs trouvé sur Internet le mémoire de Master d'une étudiante tchèque, Eubomíra Huková, soutenu en 2006 sous la direction de S. Branca-Rosoff – justement l'instigatrice du *CFPP* –, qui, à partir du *CFPP*, décrit « la variation syntaxique des interrogatives directes en français ».

Le dernier point de la première partie aborde plus centralement *comment*, du point de vue sémantique et syntaxique. Le cœur de notre étude est désormais la forme, la catégorie, le sens et les emplois de *comment*. Sur le plan théorique, l'ensemble des travaux d'E. Moline, qu'il s'agisse de ceux portant spécifiquement sur *comment* (2009) ou bien de ceux traitant du domaine sémantique de « la manière » (2009, 2016). Tous nous été d'une aide précieuse. Les axes d'analyse sont sans doute plus proches de ceux des grammairiens classiques – l'examen en particulier de la notion de « circonstanciel » pour envisager « la manière » – que du point de vue variationniste de Coveney. Cela s'explique peut-être par la préférence de l'auteure pour des exemples majoritairement écrits (souvent empruntés à la base de textes de Frantext) ou forgés pour les besoins de tel test à illustrer. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Ensuite, sous l'influence sans doute de nos propres exemples dont nous commençons à amorcer l'étude – en particulier les titres de manchettes de la presse écrite – notre attention s'est portée sur les travaux de D. Van de Velde (2009a, 2009b) sur les prédicats verbaux régis par *comment*. Le titre de l'un de ces articles porte un titre assez évocateur : « *Comment*, manières d'être et manières de faire ». L'auteure avait auparavant publié un ouvrage intitulé *Grammaire des événements* (2006), inspiré par la philosophie du langage (Vendler, Wittgenstein, Davidson) et qui cherchait à analyser la manière dont une langue comme le français « nomme » les événements (les « structures nominales dénominatives »). La notion d'événement elle-même était dans cet ouvrage confronté à des notions voisines comme un fait, une action, voire un état de choses. Le nom grammaire appliqué aux événements ne doit pas prêter à contresens, il ne s'agit pas de la grammaire au sens classique du terme d'un ouvrage qui décrirait une langue donnée. La grammaire des événements a pour objectif de caractériser les événements dans leurs qualités et propriétés abstraites, générales (leurs règles), tout en empruntant les opérations de caractérisation au langage (quantification, généralité, temporalité, localisation). De l'événement au procès et à la prédication verbale, la filiation opère par le canal d'une analyse qui devient plus linguistique. Partant des termes qui peuvent commuter avec *comment* dans une paire formée d'une question en *comment* et de la réponse, l'auteure constate que la manière d'être est une réponse possible (*Comment est ton professeur ? Très sévère*), l'autre étant une manière de faire (*Comment a-t-il joué cette sonate ? Admirablement*). Le moyen entre également dans les réponses possibles (*Comment as-tu coupé tout ce bois ? À la hache*), ce qui conduit l'auteure à s'interroger sur les liens entre manière et moyen et à formuler l'hypothèse suivante (2009 : 40) :

(...) je suppose qu'entre l'attribution d'une propriété à une entité ou à une action, et l'assignation d'un moyen à une action, il doit se trouver quelque chose de commun.

Ce qui a retenu notre attention dans le travail de D. Van de Velde, c'est le fait qu'elle se détourne des questions catégorielles et grammaticales pour caractériser le prédicat verbal régi par *comment* et qu'elle le fait en usant de catégories sémantiques assez larges.

Ce que cette auteure parvenait à théoriser, nous l'avions déjà un peu perçu, mais de façon intuitive et pratique. En effet, alors que nous étions en quête d'exemples attestés et d'un principe de classement, nous avons procédé à des regroupements à caractère sémantique sous l'égide de ce que nous avons appelé des « formes types », sortes de classèmes génériques qui permettaient ainsi de distinguer quelques grandes familles d'emplois qui se ressemblent par la forme type impliquée.

De proche en proche, nous nous convainquions de la possibilité de classer des énoncés par le schéma syntactico-sémantique qu'ils laissent apparaître. Cette voie nous amenait assez naturellement à la notion de « construction » telle qu'elle a été notamment définie par D. Legallois, dans un article en ligne de l'*Encyclopédie Grammaticale du Français* (2016). Un autre article du même auteur nous avait incitée à nous intéresser aux travaux linguistiques ayant trait à la construction, il s'agit d'un article du même auteur publié dans un recueil, dirigé par I. González Rey dont le titre général est *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique* (2014). L'article de D. Legallois porte le titre suivant : « La grammaire d'une langue peut-elle être enseignée à partir de ses unités phraséologiques » (2014 : 39-58). Le néologisme de phraséodidactique ainsi que la question soulevée par ce titre nous ont intriguée puis beaucoup intéressée, dans la mesure où ils rejoignaient notre ambition de privilégier les faits de langue, identifiables comme des formes-sens qu'un lexique particulier (le cas échéant réalisé dans des unités phraséologiques) actualise, mais qui sont tout autant redevables d'une structure, d'un schéma syntaxique identifié. La notion de construction nous a paru pouvoir compléter avec grand profit notre cadrage linguistique, d'autant mieux que D. Legallois, l'un de ses promoteurs (voir aussi J. François sur les grammaires de construction, 2008), ne néglige pas de s'appuyer sur les emplois fautifs (par exemple, *la manifestation s'annonce pour être exceptionnelle*, cité par Legallois 2013 : 103). Phraséologie, calque syntaxique erroné mais productif, forme schématique qui relie syntaxe et sémantique, autant de propriétés de la notion qui ont attiré notre attention et ont stimulé nos intuitions sur les formes types.

Dès lors, le cadrage théorique de notre étude sur *comment* avait ses composantes principales, à savoir le paradigme des formes en *qu-*, la variable *comment* et les variations de l'interrogation directe en français parlé, la manière d'être et de faire dans les prédicats régis par *comment* et la notion de construction qui accueillait comme non marginaux les tours phraséologiques les plus fréquents (*comment ça se fait qu'il est pas venu*).

La deuxième grande partie de notre thèse présente les analyses de données auxquelles nous nous sommes livrée, à partir de trois recueils distincts. Nous avons en effet cherché à varier les sources de nos exemples qui restent par ailleurs limités en nombre.

Tout d'abord, nous avons choisi une nouvelle littéraire qui est une enquête policière de l'auteur suisse Friedrich Glauser et qui figure intégralement dans nos annexes (« Interrogatoire », *Les premières affaires de l'inspecteur Studer*, 1933). La relative brièveté du texte et le mode narratif qui instaure un faux monologue de l'inculpé, sous-entendant les questions de l'enquêteur, ce dont témoigne fortement la ponctuation du texte écrit (courts paragraphes, interruption par les points de suspension, etc.), nous paraissait être une ouverture intéressante pour poser les caractéristiques de l'énoncé interrogatif dans ses réalisations écrites, littéraires et ses fonctions rhétoriques (*Vous ne dites rien ?*). Les emplois de *comment* ne sont pas nombreux, mais ils ne le seraient pas non plus dans tout autre corpus qui suppose un suivi conversationnel, écrit ou oral. Les questions en *comment* côtoient bien entendu toutes les autres questions possibles, en *qui*, *quand*, *est-ce que*, etc. Il n'en aurait pas été de même si nous avions choisi de constituer un corpus littéraire à partir du moteur de recherche Frantext qui nous aurait livré des exemples distincts. Mais d'emblée, nous avons choisi de privilégier des recueils homogènes, que nous pouvions traiter sur un mode très « artisanal » : nous avons préféré les comptages et soulignements manuels qui nous permettaient plus aisément de saisir le contexte, cotextes linguistiques et genres de discours, de façon à interpréter empiriquement tel fragment en l'insérant dans son environnement de production, large ou étroit.

Notre second recueil de données écrites est constitué de titres ou manchettes de la presse écrite, qui s'échelonnent de 2016 à 2020. C'est le journal quotidien *Le Monde* qui a principalement alimenté notre corpus. On le sait, un titre de presse est la plupart du temps dépourvu de ponctuation finale, ce qui peut avoir comme effet de créer une ambiguïté au sujet de la modalité. L'hésitation entre l'assertion, l'exclamation et l'interrogation est parfois difficile à trancher, même si la position frontale de *comment* lève théoriquement cette ambiguïté (Le Goffic, 1993 : 96). Les titres en *comment* sont susceptibles d'une interprétation qui en fait des « annonces narratives » (B. Defrancq, 2009). À la fois résomptif et programmateur, le titre en *comment* prépare la lecture de l'article (ou du chapitre, certains romans étant également de grands pourvoyeurs de titres longs et interrogatifs) comme la réponse à la question du titre. Dès lors, il n'est pas étonnant que les titres en *comment* soient les plus nombreux : ils sont tout indiqués pour faire valoir la complexité d'un procès (*comment protéger les lanceurs d'alerte*), contrairement à d'autres morphèmes interrogatifs en *qu-* dont la réponse est souvent simple, ponctuelle (*qui*, *quand*, *où*). Il faut cependant se montrer prudent : une question comme *qui a voté* ou bien *quand s'arrêtera le confinement* peuvent tout à

fait ouvrir sur des articles qui démontrent la complexité des réponses possibles (les votants et leurs catégories socio-professionnelles, leur situation géographique ou leur statut générationnel ; ou bien, pour la deuxième question en *quand*, une réponse sur l'incertitude liée à la date et la complexité d'un calendrier uniforme).

Notre troisième recueil est constitué à partir du *Corpus du Français Parlé Parisien* (le CFPP). Les outils disponibles sur le site (notamment l'alignement des données sonores et des transcriptions) ont facilité les explorations, manipulations, relevés et écoutes (Branca-Rosoff, Fleury, Lefevre, & Pires, 2012). Compte tenu du volume global (en mars 2012, le corpus compte 535 000 mots), du genre dominant (le dialogue conversationnel) et de l'objectif d'enquête (approche du français parisien comme langue commune « incluant des variations en fonction des appartenances sociales (...) »), l'usage de *comment* au fil des interview n'a pas de quoi nous surprendre (*alors comment est-ce que vous ou vos parents êtes arrivée dans le quartier*) : le moteur de recherche affiche « environ 828 résultats », avec des disparités importantes, de 30 occurrences dans un entretien à une seule occurrence dans un autre. Étant donné la thématique du quartier, le mode conversationnel de l'entretien long semi-dirigé, les redites et les routines conversationnelles (*dans dix ans tu te vois comment*) ne sont pas rares. Les variations sur les interrogations directes, dont l'opposition frontale vs in situ, deviennent un objet d'investigation premier, ainsi que la nature des locuteurs (enquêteur ou interviewé) et les places syntaxiques occupées par *comment P*, la percontative retrouvant ici toute sa pertinence (*tu peux nous dire comment tu es arrivée dans le quartier*).

Ces trois recueils bien différents dans leur forme et leur genre font l'objet de trois analyses successives dans la deuxième partie. Les résultats de ces analyses sont enregistrés dans différents tableaux et schémas qui ponctuent notre deuxième partie, jusqu'à ce schéma analytique des valeurs de *comment*, « interrogeant la manière et/ou la qualité, à partir des deux constructions prédicatives types, être et faire ». Pour parvenir à élaborer ce tableau récapitulatif final, nous sommes partie d'un premier qui enregistre les trois prédications majeures régies par *comment*, *faire*, *être* et *dire*. Le verbe générique de communication, *dire*, se voit finalement intégré sous le faire dans le dernier tableau, l'acte de parole et l'usage métalinguistique étant considérés comme un cas particulier d'action langagière. L'analyse des titres de presse est notamment illustrée par un tableau à double entrée qui croise les temps verbaux et les modalités des énoncés avec quelques-unes des formes

types. Par ailleurs, nous recensons le lexique verbal des prédicats relevés dans un tableau synthétique des principales classes génériques des verbes. L'analyse des extraits du *CFPP2000* est finalement plus simple : nous avons dissocié les interrogations directes et les emplois régis dans deux tableaux distincts, en signalant les locuteurs (enquêteur ou interviewé). Et pour finir, nous avons analysé le marqueur métadiscursif *comment dire*, la périphrase « dissimilatrice » *comment on fait pour V* assez représentative de l'interrogation sur la manière de faire, et l'unité phraséologique à valeur causale *comment ça se fait que P*. Ces premières conclusions demandent cependant à être affinées. Mais elles donnent l'orientation générale de notre travail, à savoir ce recensement des formes types qui se fondent sur une décomposition du procès contenu dans le prédicat régi sous *comment*, lequel procès est passible d'une description en phases, origine, cause ou source, résultat, qualité, etc.

Nous refermons ce travail de thèse par une troisième partie didactique. Nous l'avons déjà évoquée et nous n'en dirons ici que quelques mots. La troisième partie est centrée sur les activités, celles qui sont présentes dans les manuels et celles que nous avons nous-même conçues dans le but d'établir une progression d'apprentissage. L'objectif de nous éloigner de la terminologie et des cadres d'analyse traditionnels pour décrire les phénomènes de variation de l'interrogation est globalement tenu, même si nous avons bien conscience que beaucoup reste à faire. Cependant, les voies ouvertes par les formes types, les variations et les constructions sémantico-syntaxiques demeurent des leviers majeurs et nous comptons poursuivre dans cette direction théorique et pratique.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **1 Éléments de cadrage : présentation des options théoriques et justification des choix méthodologiques**

Notre travail aborde, selon un ordre progressif, des objets de plus en plus spécifiques. En effet, nous envisagerons successivement l'enseignement de la grammaire du français en didactique du Français Langue Étrangère, puis les conceptions grammaticales et linguistiques de l'interrogative, enfin les spécificités étymologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques de *comment*. Nous avons réservé à notre troisième partie le développement proprement didactique, sous l'angle des activités d'enseignement-apprentissage de la langue ; néanmoins nous rappelons ci-dessous les enjeux contradictoires d'un enseignement de la langue qui s'appuie sur les savoirs grammaticaux et celui d'un apprentissage tourné vers les situations et les savoir-faire de la communication (notre point 1.1).

Dans un deuxième temps, nous envisagerons les énoncés interrogatifs dans les grammaires dites de référence, en nous attachant tout particulièrement à y repérer le traitement qui est fait des morphèmes interrogatifs et de la question des différents « registres » (notre point 1.2).

### 1.1 Point de départ didactique, symptomatique des deux options possibles, l'une structurale, l'autre communicative et pragmatique

Dans les années 1970, la grammaire textuelle a fait son apparition dans le champ didactique, se démarquant de la grammaire phrastique. C'était l'un des signes que la didactique du Français, langue étrangère et langue première, cherchait à se renouveler et à se rapprocher des pratiques langagières et discursives effectives. L'analyse du discours (Moirand, 1979) connaissait un essor important sous l'influence de la linguistique de l'énonciation. Le fait qu'un texte ou qu'un discours soit inscrit dans un « contexte » qui laisse des traces linguistiques (les déictiques, les temps verbaux) dans le texte même, a suscité beaucoup d'enthousiasme et contribué à modifier sensiblement les contenus d'enseignement de la langue française. On découvrait entre autres choses nouvelles que le texte était porteur de phénomènes « grammaticaux » mais qui dépassaient le seul cadre de la phrase. Les progressions thématiques, les anaphores, les temps verbaux, les notions de plans (premier plan, arrière-plan) ont renouvelé considérablement l'approche de « la grammaire ». Les contenus et les méthodes ont alors changé.

Presque à la même période, durant les années 1970, la didactique du Français Langue Étrangère a connu de grands changements avec les développements en ethnométhodologie de la



problématique communicative. Cette influence a été très nettement marquée par l'ouvrage de D. H. Hymes sur la compétence de communication et la diffusion du modèle SPEAKING qui traduisait par l'acrostiche mnémotechnique tous les paramètres d'une situation de communication (Vanoye, 1983 : 39) :

- S (setting) : pour Cadre
- P : pour Participants
- E (ends) : Finalités
- A : Actes
- K (keys) : Tonalités
- I : Instruments
- N : Normes (habitudes, rites, mécanismes d'interactions)
- G : Genre, type d'activité langagière

F. Vanoye enregistrait ainsi, dans la lignée du schéma de R. Jakobson (*Essais de Linguistique générale*, 1963), schéma très célèbre qui établissait tous les paramètres constitutifs d'une communication verbale, l'important développement qu'allaient connaître à cette période les sciences de la communication. Parallèlement, l'ethnométhodologie, les travaux de Goffman (1987) et ceux de C. Kerbrat-Orecchioni ouvrent la voie de l'étude des interactions et des pratiques dialogales.

*Un Niveau-Seuil* date de 1976 et l'on sait qu'E. Roulet, par ailleurs linguiste spécialiste de l'analyse conversationnelle, a occupé un rôle de premier plan dans la conception du Niveau-Seuil, ouvrage fortement influencé par les théories des actes de langage et de l'échange conversationnel.

### **1.1.1 Bref rappel historique : les méthodologies du FLE et place de la didactique de la langue et de la grammaire**

Nous n'aurons pas l'ambition de C. Germain dont l'ouvrage dresse un panorama des didactiques qui couvre 5000 ans (1988). Certes, l'enseignement des langues est aussi ancien que leur proximité sur un territoire donné et l'intérêt qu'il y a à comprendre et parler la langue d'autrui. Mais il suffira de saisir sur quelques aspects l'évolution récente de la didactique des langues pour en appréhender la dynamique et le rôle central qu'y a souvent joué la grammaire. Ainsi que le rappelle C. Puren (1988), la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues s'est d'abord développée

dans le but de faire acquérir les langues anciennes et la grammaire enseignée l'a été pour les besoins de la traduction du latin et du grec ancien. Le français et l'essor de la francophonie – à l'origine des variations et de la prise de conscience de ces différences – attendront le XVII<sup>e</sup> siècle pour exister pleinement (Cuq & Gruca, 2005 : 19) :

*C'est en effet avec le français classique du XVII<sup>e</sup> siècle (illustré par les Boileau, Molière, Racine, Madame de La Fayette...), et soutenu par des actes politiques forts, tels la création de l'Académie française en 1639 qui va s'imposer dans la mentalité française l'idée nationalement fondatrice d'une langue non seulement supérieure aux idiomes qu'elle côtoie sur le territoire national et qu'elle va peu à peu évincer, mais encore digne d'être adaptée par tout ce que le monde d'alors (c'est-à-dire finalement l'Europe) compte de bonne société.*

Le français est diffusé et s'exporte en Europe et, au-delà, dans les pays colonisés. Il ne faut cependant pas oublier que le français reste longtemps langue seconde sur le territoire du pays. Le « français, langue nationale » devra attendre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la promulgation de l'obligation scolaire et l'essor industriel qui va de pair avec la « fin des terroirs » et des patois régionaux.

Dans sa période contemporaine, la diffusion du français a continué de connaître simultanément des besoins en traduction (la traduction littéraire et technique) et des besoins de communication avec les populations non natives du français et côtoyées dans des contextes de collaboration militaire, commerciale ou touristique.

### **1.1.2 L'interrogation et sa place en didactique de la grammaire et/ou de la communication : approche dite traditionnelle (grammaticale) vs approche dite communicative**

Mais nous l'avons dit, quel que soit l'intérêt historique réel de suivre les étapes de l'expansion du français, nous nous contenterons ici de rappeler les grandes tendances de son enseignement, ou, de ce que l'on est aujourd'hui conduit à appeler « didactique ». Les changements intervenus dans le pays, son système éducatif et sa langue nationale, sont évidemment influencés par les macro-évolutions (histoire, économie, sciences). Mais si l'on prend le seul point de vue plus étroit de la didactique du français langue étrangère, il nous importe de comprendre que deux conceptions assez tranchées ont pu non pas « se succéder chronologiquement » mais bel et bien « cohabiter » et « se concurrencer ». L'une est dite « naturelle » et privilégie l'approche « communicative ». Comme

son nom l'indique, elle privilégie l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère se déroule d'autant mieux que l'apprenant est mis en situation favorable, c'est-à-dire qu'il est exposé au contact « direct » de la langue, sans intermédiaires livresques. La transposition en classe de cette conception naturelle privilégie les situations d'écoute prolongée de la langue à apprendre et il va se développer ce qu'il est convenu d'appeler la « méthodologie audio-orale » inspirée par une psychologie behavioriste et fondée sur la répétition d'énoncés structuraux qu'il convient de mémoriser (Puren 1988 : 300 et sq.). Dans ces conditions, la priorité est donnée à l'oral et la grammaire est présentée de manière « implicite » ou « inductive » à partir de l'énoncé présenté comme « exemplaire ». Sont également importants les exercices de conversation simulée où les questions et les réponses ne sont pas spontanées mais guidées et répétées. L'habitude créée d'utiliser telle structure crée chez l'apprenant le savoir-faire pratique. Ce que l'on a appelé dans les années 60-70 la méthodologie SGAV (Structuro-Global-Audio-Visuel) s'appuie également sur les bienfaits d'une approche directe. Dans cette lignée naîtra l'approche communicative qui, dans les années 80, développe l'analyse des discours, les fonctions communicatives et les besoins langagiers.

Pourtant, on peut penser que l'enseignement du français en tant que langue maternelle, seconde ou étrangère a, à un moment donné, besoin d'un enseignement grammatical, ne serait-ce que pour apprendre les règles de son orthographe. Toute la difficulté réside dans la place qu'il lui consacre et surtout les contenus qui y sont proposés et les conceptions contrastées dont il fait l'objet. L'approche naturelle, on le sait, remplace les textes littéraires par la langue usuelle et quotidienne, poursuivant des objectifs d'apprentissage qui doivent ressembler à ce que l'on observe quand un enfant acquiert sa langue « maternelle ». Dès lors, l'enseignement de la grammaire n'a plus sa raison d'être, « remplacé » qu'il serait par le contact direct de la langue elle-même. Les tenants d'un enseignement grammatical ne sont pas étrangers aux objectifs classiques de la traduction, comme c'était le cas autrefois avec l'enseignement des langues anciennes. L'écrit complexe, figurée, d'une langue étrangère nécessite un enseignement explicite de sa grammaire. La démarche, on le lit souvent (Puren, 1988 : 246), est « déductive », c'est-à-dire qu'elle conduit l'apprenant de la règle à l'exemple, « analytique », c'est-à-dire qu'elle décrit les catégories et parties du discours (le nom, l'article, l'adjectif, le verbe, etc.). Les applications auxquelles il est procédé en classe sont étroitement faites pour vérifier la règle apprise.

Le développement de la didactique du français langue étrangère ne s'est pas fait en toute autonomie, indépendamment de l'essor de la linguistique. Au contraire, les rapports de dépendance étaient tels que l'on a parlé longtemps de « linguistique appliquée », la didactique alors considérée comme l'un des domaines d'application privilégié de la linguistique théorique. L'autonomie a été regagnée dès lors que la pluridisciplinarité – voire l'éclectisme – de la didactique du FLE était reconnue (Besse & Porquier, 1991).

La grammaire traditionnelle considère l'interrogation comme un type de phrase fonctionnel, au même titre que les autres phrases, affirmative, impérative et exclamative. La description différenciée en est structurale et insiste sur l'ordre des mots. Son enseignement procède d'un entraînement répétitif où il s'agit de procéder par étapes à la transformation de l'énoncé assertif à sa forme interrogative :

- *Il va quelque part* > *Il va où* > *Où il va* > *Où va-t-il*

On peut s'attendre à ce que l'approche communicative modifie ce point de vue et privilégie les échanges et les conversations ordinaires. L'interrogation est vue comme un acte de discours de sollicitation, de demande, par différence avec d'autres actes :

- L'assertion partage une information, l'énonce, l'affirme, la fait connaître
- L'injonction fait agir l'interlocuteur...

On connaît le profit que le *Niveau-Seuil* saura tirer des actes de langage et de la communication en situation ordinaire.

### **1.1.3 Le traitement des registres lié à celui de l'opposition oral/écrit. Comment « enseigner l'oralité »**

En 2013, C. Weber contribuait à réorienter les choix didactiques en intitulant l'ouvrage qu'elle faisait paraître, *Pour une didactique de l'oralité*. L'alliance de l'oralité et de la didactique consacrait officiellement le changement de conception concernant l'oral et l'écrit. Le terme d'oralité introduit une dimension culturelle et consacre de plein droit le travail en classe sur l'oral sans plus lui faire jouer ce rôle de faire valoir mineur, à côté de l'écrit qui dicte sa loi et ses règles.

On peut penser que l'étau est desserré et que dorénavant les registres dits « familier », « non standard », ou « informel » ne sont plus prohibés, que se profile au contraire une vraie tolérance envers l'éventail de registres et les besoins de la communication. L'ouvrage cité présente les

principaux domaines linguistiques (phonologie, sémantique, lexic, syntaxe, pragmatique) et s'emploie à développer pour chacun d'eux les propriétés les plus saillantes en relation avec l'oral. La dimension socioculturelle de l'oralité (le « diastratique » de F. Gadet, 2007) est tout spécialement présentée dans le chapitre les représentations et celui sur la dimension pragmatique où l'intonation, les gestes et postures sont évoqués. Dans tous les cas, la défense de l'oral passe par une défense et illustration des variations « diaphasiques » (Gadet, 2007 : 63 et sq.) et le rejet d'une norme étroite. Illustrons ce parti pris à l'aide du seul chapitre portant sur la syntaxe (Weber, 2013 : 157-177).

Le chapitre porte le titre évocateur et, le cas échéant, polémique ou provocateur si l'on se souvient que la position de C. Blanche-Benveniste est de dire qu'il n'y a pas « deux » syntaxes, l'une de l'oral et l'autre de l'écrit, mais plutôt une « langue du dimanche » et une « langue de tous les jours » (Blanche-Benveniste, 2010) : « S'exprimer à l'oral, quelle syntaxe ? ». Le chapitre est en fait consacré aux faits de langue les plus saillants du français parlé, ces faits étant jugés « facilitants », regroupés sous diverses catégories. L'une de ces catégories est « les formes interrogatives à l'oral » et les pages qui lui consacrées citent les travaux de A. Coveney (1995) et F. Gadet (1989). Par ailleurs, le paragraphe sur les formes interrogatives de l'oral (Weber 2013, 169-170) cite une formule du manuel de D. Abry, sur lequel nous reviendrons, *est-ce que c'est bien*, dont l'auteure D. Abry parle comme d'une situation ou d'une expression de « proximité ». L'expression est heureuse si l'on veut éviter l'ambiguïté stigmatisante du terme « familier ».

Le chapitre plus généralement met l'accent sur la « rentabilité » et « la fonctionnalité » des tours « économiques » de l'oral et détourne heureusement l'attention des jugements prescriptifs pour les ramener à une compréhension des besoins langagiers et des solutions offertes par la syntaxe (par exemple « le compactage des unités syntaxiques », Weber, 2013 : 168).

## 1.2 Description des énoncés interrogatifs dans les grammaires de référence (Wagner & Pinchon 1962, Riegel, Pellat & Rioul 2018<sup>7</sup>, Le Goffic 1993) : traitement des morphèmes interrogatifs et du registre

L'appréhension de la question de l'interrogative dans une grammaire de référence ne manque pas d'intérêt : elle peut être un symptôme intéressant de la conception globalement prescriptive (les normes, on dit, on ne dit pas) ou descriptive (dresser un état du système sans considération apparente de choix puristes), à travers la façon dont l'ouvrage traite des registres et des morphèmes grammaticaux. On l'a déjà évoqué, l'interrogation est au cœur des échanges verbaux oraux par conséquent on peut s'attendre à ce que les grammaires marquent leurs différences sur le traitement de cet objet.

Nous avons choisi les grammaires de R.-L. Wagner & J. Pinchon (1962), de M. Riegel, J.-C. Pellat & R. Rioul (2018<sup>7</sup>) et celle de P. Le Goffic (1993) pour percevoir d'éventuels désaccords dans la conception grammaticale de l'interrogative.

Pour « comparer » ces ouvrages, nous avons retenu quelques indicateurs qui peuvent nous aider à repérer des convergences ou des points de désaccord. Ces indications sont les suivantes :

- Le titre de l'ouvrage et les justifications et objectifs présentés dans les premières pages
- Les options théoriques, par exemple au sujet des catégories générales d'indéfini, interrogatif et relatif pour les termes en *qu-* (Lefeuve 2006 : 22)
- La place et le volume des pages consacrées à l'interrogative
- Le choix et le traitement des exemples

F. Lefeuve (2006 : 22) remarque des divergences au sujet du paradigme unifiant de formes en *qu-* ou au contraire d'unités dissociées :

*Les mots en qu- sont traditionnellement répartis entre indéfinis (quelque chose), interrogatifs (quoi) et relatifs (quoi), tripartition rappelée par Haspelmath 1997 et qui apparaît par exemple dans Wagner et Pinchon (1962), Grevisse (1986), Riegel et al. Ces ouvrages ne prennent pas toujours en considération la proximité morphologique de ces mots. Il s'ensuit que les mots en qu- ne sont pas présentés dans un ensemble homogène mais qu'ils sont dispersés sous telle ou telle étiquette.*

Nous allons vérifier ce qu'il en est dans la *Grammaire du français classique et moderne* de Wagner & Pinchon (1962), puis la *Grammaire méthodique* de Riegel *et al.*

### 1.2.1 « Le français classique et moderne » de R.-L. Wagner & J. Pinchon (1962<sup>2</sup>) : description ou prescription

La dernière partie de la *Grammaire du français classique et moderne* de R.-L. Wagner & J. Pinchon est occupée par « la phrase », les parties précédentes ayant développé les parties du discours. Vient tout d'abord la phrase assertive, déclarative, appelée ici la « phrase énonciative », ensuite la « phrase exclamative », et enfin la « phrase interrogative ». R.-L. Wagner & J. Pinchon définissent ainsi l'interrogation (Wagner & Pinchon, 1962 : 525) :

*Une interrogation se caractérise:*

1. *Par son style, direct, indirect ou indirect libre.*
2. *Par sa portée, totale ou partielle.*
3. *Par ses marques morphologiques.*
4. *Par la valeur de ces marques.*

*Les auteurs poursuivent immédiatement avec cette définition de l'interrogation directe, qu'ils appuient sur des citations littéraires (1962 : 525-526) :*

*Une interrogation est dite directe quand la question posée constitue une phrase indépendante. Cette phrase se termine toujours par un point d'interrogation (?), marque du ton sur lequel elle doit être prononcée. Si la phrase interrogative directe est insérée dans un contexte narratif on la fait précédée de deux points et de guillemets ; elle se ferme par des guillemets.*

Les indices se réduisent strictement à être de la ponctuation.

Enfin, rappelons que la grammaire de Wagner & Pinchon est volontiers prescriptive (1962 : 537) :

*REMARQUE. Dans la langue populaire l'ordre sujet-verbe est presque toujours rétabli. On en a des exemples dans la littérature (Jean Giono) :*

*Le curé passa si vite qu'on eut juste le temps de voir un coin de sa soutane et sa sandale pliée à pleins orteils.*

*« Où il va ? »*

Ou bien (p. 532) :

*Dans la langue des romanciers, des conteurs, des mémorialistes, les interrogations construites au moyen de est-ce que ou marquées simplement par le ton se justifient*

*presque toujours par le souci de reproduire un trait distinctif de la langue parlée par un personnage :*

*Quel âge est-ce qu'elle a, votre sœur ?*

*[Ce propos est tenu, dans Nanon, par un personnage de condition paysanne.]*

Quant aux morphèmes interrogatifs, ils occupent la deuxième position de la série des formes en *qu-* : V. Les pronoms indéfinis (*quelqu'un*, mais aussi *on*, *autrui*, *personne*, etc.) ; VI. Les pronoms interrogatifs (*qui*, *lequel...*) ; VII. Les pronoms relatifs (*qui*, *lequel...*). Dans le chapitre sur la phrase interrogative, la section sur les marques de l'interrogation directe est très peu développée (528-529). Les marques sont « des termes interrogatifs », « pronom » (*qui ne court après la fortune ?* La Fontaine), « adjectif » (*quel est votre petit nom ?* Flaubert), « adverbe » (*Eh ! mon Dieu ! disait mademoiselle de Saint-Yves, comment se peut-il que les Hurons ne soient pas catholiques ?* Voltaire), la « particule *est-ce que* » qui « introduit l'interrogation totale ou « qui renforce un terme interrogatif », type *quand est-ce que cela s'est passé*.

Les extraits cités illustrent la démarche de la grammaire de R.-L. Wagner & J. Pinchon : nommer par leurs catégories les différentes unités et les illustrer dans des citations littéraires simples qui montrent dans un contexte étroit le fonctionnement de l'unité. D'autre part, le classement des morphèmes entraîne des recoupements délicats dont on aurait pu éviter la difficulté en affrontant délibérément la morphologie commune (*qui*, *quiconque*).

### **1.2.2 Qu'est-ce qu'une « grammaire méthodique » appliquée aux tours interrogatifs (Riegel, Pellat & Rioul, 2018) ?**

Voici dans les pages introductives de leur grammaire ce qu'écrivent M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul au sujet des liens entretenus entre une grammaire, les faits de langue dont elle rend compte et le champ de recherche que constitue la linguistique (2018 : 22 et sq) :

*Toute langue présente un ensemble de régularités qui président à la construction, à l'usage et à l'interprétation des énoncés. Les locuteurs apprennent, puis appliquent ces principes d'organisation qui constituent la grammaire immanente à la langue. Il s'agit donc de l'ensemble des propriétés intrinsèques d'une langue comme instrument de communication et que l'on appelle aussi son système.*



(...)

*La grammaire intériorisée, qui conditionne notre pratique langagière, ne se décrit clairement qu'au terme d'observations et d'analyses minutieuses, qui, sous leur forme achevée et synthétique constituent une grammaire-description (ou grammaire-théorie). C'est à cette activité réflexive que l'usage courant réserve le terme de grammaire.*

Auparavant, l'Avant-propos (XXXI-XXXII) avait exposé ce qu'il faut entendre par « grammaire méthodique » :

*S'il est vrai que tout savoir présuppose un examen critique de ses fondements, les connaissances grammaticales ne peuvent avoir de validité qu'à l'intérieur de cadres théoriques bien déterminés. Ce qui suppose dans leur présentation un minimum d'analyse et de prises de position explicites, mais ne signifie pas pour autant qu'il faille s'en tenir à une seule approche théorique, encore moins s'enfermer dans l'orthodoxie étroite d'une chapelle linguistique. En fait, la richesse et la complexité des données linguistiques sont telles qu'il n'est à l'heure actuelle aucun point de vue exclusif capable de traiter globalement la diversité des phénomènes qui méritent de figurer dans une grammaire. Au contraire, le dispositif plurisectoriel qu'est une langue implique qu'une grammaire globale opère un choix théorique à chacun des niveaux constitutifs de ce qu'on appelle traditionnellement les « domaines » de la langue.*

*On ne s'étonnera donc pas que les concepts descriptifs de cet ouvrage s'inscrivent dans plus d'un cadre théorique, conjuguant les apports de modèles descriptifs locaux, pour autant qu'ils s'avèrent mutuellement compatibles.*

Cette longue citation rappelle les obstacles que doit surmonter une grammaire générale : « plurisectorielle », elle doit intégrer plusieurs champs, plusieurs approches et, tout en visant la cohérence théorique de sa description, elle ne peut éviter l'hétérogénéité des choix théoriques.

Contrairement à ce que fait par exemple P. Le Goffic (1993) mais suivant le principe de classement de Wagner & Pinchon, la *Grammaire méthodique* (2018<sup>7</sup>) choisit de reporter en toute fin de volume (le chapitre XIV de la deuxième partie) les « types de phrases ». En réalité, l'introduction sur les types de phrases (660-663) présente l'illustration de la nécessité de faire appel à plusieurs cadres théoriques. En l'occurrence, deux approches principales sont conjointement convoquées, « l'approche énonciative (ou communicative) [qui] repose sur la notion d'actes de langage (Austin) » et « l'approche syntaxique (Chomsky) [qui] repose sur la caractérisation morphologique et syntaxique des types de phrases, répartis en niveaux hiérarchisés ».

C'est ainsi que, après un chapitre d'ouverture sur la « définition des types de phrases » (660-667), vient la description de « l'interrogation » (668-682). Voilà les sous-parties du chapitre sur les types de phrases :

- Les structures fondamentales des phrases
- Les types de phrases énonciatifs
- Le type logique positif / négatif
- Les types de réarrangement communicatif
- Le type exclamatif

Ces sous-titres peuvent surprendre : comment expliquer par exemple que « le type exclamatif », souvent contesté, fasse l'objet d'une partie dans cette introduction ? La *Grammaire méthodique* soulève la question (2018<sup>7</sup> : 663) : « L'exclamatif est-il un type obligatoire ? ». Tout en admettant « l'ensemble très diversifié de particularités syntaxiques et morphologiques », la « variation de la courbe musicale selon la nuance affective », la *Grammaire méthodique* récuse l'existence d'un type exclamatif, par ce que la phrase exclamative ne semble pas « correspondre à un acte de langage original ». Inversement (2018 : 663) :

*Les trois types obligatoires correspondent à un acte de langage spécifique, fondé sur le type de relation établi entre le locuteur et son destinataire ; l'expression de la subjectivité ne constitue pas un acte de langage premier et unique. Par l'exclamation, le locuteur apporte une information supplémentaire : son sentiment à l'égard de ce qu'il dit. De ce point de vue, l'exclamation vient plutôt se surajouter à l'un des trois types obligatoires, auquel elle apporte sa coloration particulière.*

Pour illustrer ces propos sur le type exclamatif, nous pouvons donner ces exemples en *c'est* qui ne peuvent correspondre à aucun des trois types de phrases. Les énoncés qui suivent peuvent difficilement ne pas être interprétés comme des exclamations :

- *C'est du joli*
- *C'est dire*
- *C'est pas brillant brillant*

Obligatoirement inclus dans l'interaction verbale, dans le dialogue, ces énoncés se présentent comme des évaluations (*c'est*). Mais l'on notera surtout qu'ils sont très proches du figement (dans *c'est dire* pas de commutation possible avec un autre verbe à l'infinitif : *\*c'est raconter*, *\*c'est voyager*) ou de la routine conversationnelle. On aurait pu également citer l'unité phraséologique en *comment* : *mais comment donc*, dont l'énonciation ne peut être ni assertive ni interrogative, et

dont l'intention subjective s'interprète comme ironique assez proche du tour familier *ben voyons*, qui est également une « antiphrase » signifiant l'invitation contraire à « ne pas ».

*La Grammaire méthodique* règle ces questions en faisant de l'exclamative un type de phrase facultatif et combinable avec d'autres, le passif, la négation, etc. (2018<sup>7</sup> : 668).

Après les pages de cette ouverture prudente viennent les chapitres suivants :

- L'interrogation
- L'exclamation
- L'injonction
- La négation
- L'emphase : dislocation et extraction
- Le passif
- L'impersonnel : verbe impersonnel et constructions impersonnelles

On le voit, sont successivement étudiés ce que l'on a coutume d'appeler les « types et formes de phrases ». Chaque objet d'étude est présenté de façon autonome, selon les paramètres descriptifs qui les caractérisent. C'est ainsi que « l'interrogation partielle » fait l'objet d'une analyse assez brève et très classique (672- 680) :

- Interrogation portant sur un constituant essentiel
- Interrogation sur les circonstants
- Interrogation à l'infinitif
- Formes familières de l'interrogation partielle

L'entrée de l'analyse ne se fait pas par les morphèmes interrogatifs ni non plus par les variantes. On note par exemple que l'interrogation dont le morphème est *in situ* (*ça s'écrit comment*) est jugée familière : c'est une « interrogation avec un terme interrogatif occupant la place du constituant concerné » (679). Enfin, nous relevons que la *Grammaire méthodique* (2018<sup>7</sup> : 682) définit les questions rhétoriques :

*Ces interrogations orientent l'interlocuteur vers une assertion déterminée, affirmative ou négative, elles impliquent le contraire de ce qu'exprime leur forme grammaticale : quand elles sont affirmatives, elles nient, quand elles sont négatives, elles affirment.*

### 1.2.3 Morphèmes interrogatifs et syntaxe (Le Goffic 1993)

Le point de vue descriptif de P. Le Goffic (1993) est tout autre, accordant une grande importance aux morphèmes et au principe d'un continuum modal. L'auteur (Le Goffic, 1993 : 96) part de la modalité des phrases indicatives pour arriver à l'interrogative :

*L'assertion peut être mise en question par les effets (séparés ou combinés) de l'intonation et de l'ordre sujet-verbe.*

*L'interrogation (au sens strict du mot) n'est qu'une des manifestations de cette mise en question, et il y a donc quelque abus à assimiler (comme on a coutume de le faire) remise en question de l'assertion (avec à l'écrit le point d'interrogation) et interrogation, sauf à donner à ce dernier terme un sens étendu.*

L'ensemble du chapitre porte le titre « Les modalités de phrase. Interrogation et exclamation » et s'organise en fonction des paramètres distinctifs des modalités, où figure tout particulièrement le « mode verbal » de la phrase (Le Goffic, 1993 : 91-129). C'est ainsi que phrase interrogative et phrase exclamative sont regroupées avec la phrase assertive sous l'appellation commune « phrase indicative ».

Un tableau dresse les différents paramètres distinctifs (ligne supérieure) qui selon qu'ils sont réalisés ou non permettent de situer la modalité de phrase sur un continuum qui va de la phrase purement assertive à la phrase qui n'est pas une assertion mais une interrogation ou une exclamation. Voici ce tableau (Le Goffic, 1993, 96) :

Mode verbal	Terme en <i>qu-</i>	Ordre S-V	Intonation finale	Modalité de phrase
Indicatif	Non	S-V ou V-S nominal	Descendante	Assertion
<i>Les premiers arriveront à cinq heures. À cinq heures arriveront les premiers.</i>				
Indicatif	Non	S-V ou V-S nominal	Ascendante	Mise en question (interrogation)
<i>Les premiers arriveront à cinq heures ?</i>				
Indicatif	Non	V-S clitique	Non pertinente	Mise en question (interrogation)
<i>Arriveront-ils à cinq heures ? Les premiers arriveront-ils à cinq heures ?</i>				

Indicatif	Oui	Non pertinent	Non pertinente	Interrogation ou exclamation
<p style="text-align: center;"><i>Les premiers arriveront à quelle heure ?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>À quelle heure les premiers arriveront ?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>À quelle heure arriveront les premiers ?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>À quelle heure les premiers arriveront-ils ?</i></p>				

**Tableau 1: Modalité de de la phrase indicative (Le Goffic, 1993 : 96)**

Le tableau qu'on vient de lire croise le paramètre des morphèmes avec celui de la modalité de Phrase, montrant ainsi clairement qu'il faut distinguer entre le matériel verbal et les interprétations modales. Le continuum se laisse d'autant mieux appréhender que l'exemple forgé est le même et que le regroupement sous la classe de « Phrase indicative » évite une attribution trop catégorique à la modalité interrogative ou assertive ou exclamative. Enfin, l'inversion du clitique dans le tableau est l'un des paramètres mais il est inscrit discrètement sans que l'on ait à le penser comme « la règle ». Concernant l'indice du signe de ponctuation, on connaît la combinaison du point d'exclamation et du point d'interrogation qui pourrait fort bien convenir à l'énoncé final, pour marquer l'incrédulité du locuteur et le recours à la formulation d'une question-écho qui répète le propos de l'interlocuteur pour lui dénier toute valeur : *les premiers arriveront à quelle heure ?!*

### 1.3 Méthode d'analyse linguistique quand l'objet d'étude est un morphème singulier (P. Hadermann 1993, F. Lefevre 2006 : *où* et *quoi*)

Parmi les récentes monographies linguistiques consacrées à des morphèmes grammaticaux, nous avons retenu celles de P. Hadermann sur *où* et de F. Lefevre sur *quoi*. Nous aurions pu y ajouter les travaux de C. Benzitoun sur *quand*. Nous y avons renoncé parce que, outre l'absence d'un ouvrage qui aurait réuni les différents aspects de l'analyse, la description de *quand* privilégie l'emploi subordonnant du morphème plus que sa fonction interrogative (Benzitoun & Saez, 2016). Inversement, si les travaux de G. Corminboeuf font bien l'objet d'un ouvrage de synthèse (2009), le morphème *si* est, lui, surtout envisagé dans son rôle de marqueur hypothétique et comme élément d'un système corrélatif (si P, Q), les emplois interrogatifs n'étant présents que sous l'angle de la subordonnée percontative (il m'a demandé si je venais). Restent les articles nombreux d'E. Moline sur *comment*, non réunis en un ouvrage mais accessibles et auxquels nous nous référerons bien évidemment le moment venu (*infra*, notre point 1.5).

#### 1.3.1 La méthodologie de Hadermann (1993) pour l'analyse du morphème *où*

Dans l'ouvrage de P. Hadermann (1993) qui se livre à « l'étude morphosyntaxique du morphème *où* », nous nous sommes plus particulièrement intéressée au traitement de *où* comme variante interrogative : « les variantes de *où* interrogatif ; *où* parmi les autres interrogatifs ; l'interrogation indirecte ». C'est sans doute un peu réducteur, tant l'étude est riche et couvre de nombreux autres emplois. L'auteure s'efforce d'adopter un point de vue qui soit en même temps morphosyntaxique et sémantique. À ses yeux, *où* est un morphème polyfonctionnel qui pose des problèmes catégoriels et sémantiques et recouvre une grande complexité de fonctionnement.

Nous remarquons que le chapitre « variantes de *où* » comporte l'examen des formes *où est-ce que*, *où que* et *ousque* ou *où ce que*. L'adoption des variantes possibles va de pair à nos yeux avec la source d'un corpus très important, ce qui pour nous du point de vue méthodologique, est éclairant. L'est aussi la grande variété de construction de *où*, en particulier selon qu'il est ou non précédé d'une préposition (*d'où*, *par où*, *jusqu'où*, etc.), sa valeur sémantique non locative dans des locutions comme *au cas où*, *dans la mesure où*, ou des expressions temporelles comme *le jour*

(l'année) où. L'éventail des tours est très intrigant et nous avons découvert en quoi une étude linguistique approfondie pouvait nous éloigner de terrains plus connus.

Le où interrogatif (Hadermann 1993 : 73) s'ouvre tout de suite sur l'opposition entre la question partielle et la question totale :

- *Où est Pierre ? – dans la cuisine*
- *\*Pierre est-il ?*
- *Pierre est-il dans la cuisine ?*

Il s'ensuit une discussion sur la nature syntaxique des compléments locatifs, nucléaires ou périphériques. Des tests sont présentés pour accréditer l'une ou l'autre fonction (p. 75). Plus largement, la discussion sur la catégorie de l'espace tient une place importante dans le livre.

### 1.3.2 L'analyse du morphème *quoi* d'après Lefeuve (2006)

Le morphème choisi par F. Lefeuve, *quoi*, est d'autant plus intrigant que le titre choisi est humoristique et alléchant : *Quoi de neuf sur quoi*. Le sous-titre est le même que celui retenu par P. Hadermann : « étude morphosyntaxique du mot *quoi* ». Contrairement à *où*, *quoi* connaît des usages très oraux dont l'un d'ailleurs n'est pas très éloigné de *comment*. Le *quoi* qui marque la surprise du locuteur. Les pages introductives livrent d'emblée une définition de ce qu'est une variable, ce qui nous intéresse dans la mesure où *comment* est aussi une variable indéfinie, ou une proforme (2006 : 19) :

*Quoi est une variable, centrée sur le sémantisme du nom catégorisé, qui épouse le trait disjoint par opposition au trait conjoint de que.*

Inspirée par le modèle théorique de P. Le Goffic, l'ouvrage de F. Lefeuve tire grand profit de cette notion de variable ainsi que de l'opposition percontative / intégrative (1993, 2000). Donc, au plan méthodologique, ces deux objets d'analyse nous ouvrent des perspectives possibles. De plus, nous sommes sensible à la grande richesse du corpus de l'auteure, aux emplois contemporains et anciens de *quoi*, *comme quoi* (176-195). Les exemples cités sont très nombreux et, s'agissant d'occurrences de *quoi*, plusieurs sont insolites et amènent à réfléchir.

#### 1.4 L'approche mixte d'Aidan Coveney (1997, 2020), entre morphosyntaxe et pragmatique : registres et variations à l'oral

Les travaux d'Aidan Coveney sur l'interrogation en français (1997, 2002, 2011, 2020) se situent dans une perspective sociolinguistique et variationniste, qui nous intéresse pour l'entrée discursive et pragmatique qu'ils permettent d'ajouter au cadre morphosyntaxique privilégié jusqu'à présent. Nous escomptons des analyses de Coveney qu'elles nous aident dans l'examen des tours effectifs recueillis que nous étudierons dans la deuxième partie. Dès 1997, dans un numéro de *Langue française* consacré à la variation, A. Coveney souligne le renouvellement des analyses sur l'interrogation directe grâce à l'examen de corpus authentiques, qui permettent notamment de relier la fréquence des emplois à divers facteurs situationnels et sociologiques, pour finalement remarquer des constructions linguistiques privilégiées dans telle situation (1997 : 90) :

*L'intérêt spécifique de cette recherche provient de renseignements quantitatifs sur la fréquence relative des structures interrogatives, les tendances à utiliser ces structures chez certains groupes sociaux et dans certaines circonstances, et enfin les facteurs linguistiques et pragmatiques qui exercent une influence sur le choix de structure. Ces études ont souvent permis de confirmer les observations des grammairiens, et parfois d'éclairer d'un jour nouveau certains aspects de la variation.*

Dans un article de synthèse plus récent (2011, revu et corrigé le 05-2020) et disponible en ligne (<http://encyclogram.fr>), Aidan Coveney procède à une revue de questions que nous reprenons ci-dessous.

L'objet de l'étude est « l'interrogation directe » (ID, désormais). Cette appellation renvoie à un objet qui n'est pas « grammatical » au sens strict (l'interrogative) et qui exclut toute forme passible de l'appellation, chez certains auteurs, d'« interrogative indirecte » (*Je lui demande comment elle y va*).

Après une introduction qui procède à un « découpage du domaine » (1.) ainsi organisé :

- Difficultés, p. 1-2
- Problèmes terminologiques, p. 2-4
- Problèmes de découpage et d'identification, p. 5-6

L'article, comme la plupart de ceux de l'*Encyclopédie grammaticale du français* présente les références bibliographiques « importantes » (2., p. 6-8). Ce premier point bibliographique sera complété par un autre, assez bref, dit de références supplémentaires, p. 27-28.



L'option sociolinguistique et variationniste des travaux de A. Coveney lui fait adopter une analyse qui privilégie la grande diversité des formes apparaissant dans des usages conversationnels authentiques (« l'enchaînement question-réponse », « la gamme des fonctions communicatives »), et qui recourt à l'analyse du discours pour statuer sur le statut des présupposés, par exemple dans les cas de tours elliptiques.

Plus précisément, le plan adopté par l'auteur (Coveney 2011, revu en 2020) revient à deux parties principales : la présentation de l'objet d'étude et l'état du domaine, puis, à partir des « données » présentées, l'analyse des « variantes » recensées. Le « découpage du domaine » de l'article de Coveney s'ouvre sur une série de « difficultés » identifiées, que nous reprenons ci-dessous, en les résumant (en italique, au début de chaque point) puis en les reformulant ou bien en citant littéralement A. Coveney. Ces difficultés présumées sont au nombre de 5, les voici :

- 1) L'inscription de l'interrogative dans la tradition grammaticale puis, aujourd'hui, dans les sous-disciplines des sciences du langage. Le renouvellement des connaissances dans le domaine de « l'interrogative » – concept grammatical fort ancien – a été sensible en syntaxe et s'est fait sous l'influence de sous-disciplines récentes de la linguistique (pragmatique, analyse du discours et sociolinguistique).
- 2) Structures variées, distribution complexe et fonctions de l'ID. La « très grande diversité de structures de l'ID s'accompagne d'une distribution complexe [qui obéit à] des facteurs linguistiques, socio-stylistiques et pragmatiques ».
- 3) Il n'y a pas d'homologie simple entre la catégorie grammaticale de l'ID et la catégorie sémantique de la « question » ou encore avec les fonctions pragmatiques de requête ou de demande d'information. Pour illustrer la non-homologie, l'exemple est donné de l'hésitation, à l'écrit, entre le point d'exclamation et le point d'interrogation à la fin d'une « question rhétorique » comme *Où allons-nous ? / !*
- 4) L'intonation en l'absence de marque morphosyntaxique. L'indice de l'intonation montante pour signifier l'interrogation totale (IT) est déterminant pour distinguer les modalités interrogative et déclarative, quand cette différence n'est pas marquée syntaxiquement (*Il pleut. Il pleut ? Est-ce qu'il pleut ?*). Cet indice prosodique majeur a pourtant été peu étudié jusqu'à l'arrivée des corpus oraux et des analyses récentes (en sociolinguistique, etc.).

5) Formes lexicalisées, figements, marqueurs discursifs et routines conversationnelles (par exemple, *qu'en dira-t-on*, *m'as-tu vu*, ou *n'est-ce pas ? voyez-vous ? tu vois ?*). Ces tours ne doivent pas, selon l'auteur, être considérés comme interrogatifs. La perte de la fonction illocutoire – questionnante – semble peu discutable dans le cas d'une expression comme *qu'en dira-t-on*, il l'est sans doute un peu plus dans le cas de *n'est-ce pas*, dont le rôle est d'adresser à l'interlocuteur une requête de confirmation.

Ensuite, au chapitre des « problèmes terminologiques », A. Coveney (2011 : 2-4) rappelle la non-homologie stricte entre la structure ID et l'acte d'interroger (*supra*), la variété des tours interrogatifs que l'auteur s'emploie à répertorier et à doter d'abréviations.

Deux dichotomies président à ce répertoire des formes : les interrogations directes ou indirectes, les interrogations totales ou partielles. La première est syntaxique tandis que la seconde est plus sémantique – foyer d'information – et définit la portée de l'interrogation, ce « sur quoi elle porte ». Coveney (2011 : 2) signale ensuite l'existence de questions alternatives (a ou b ?) dont l'auteur mentionne une structure complexe : *ou (bien) si*, relevant selon lui d'une « représentation littéraire de la langue populaire » illustrée par deux citations du même écrivain, San Antonio, dont celle-ci : *Tu piges ou si je dois te marquer tout ça sur un bout de papier*.

Toujours au chapitre des points de terminologie, Coveney évoque la question de l'inversion simple (quelle que soit la forme du sujet, nominal ou clitique : *où vont les enfants ; où allez-vous*) ou complexe, qui redouble le sujet nominal par le clitique (*où les enfants vont-ils*). Dans ce dernier cas, l'auteur estime qu'il s'agit d'une simple variante de l'inversion clitique.

Au sujet de l'interrogative in situ ensuite, Coveney (2011 : 3) rappelle que l'appellation provient des travaux en acquisition du langage et définit ainsi l'interrogative in situ : « [c'est] la structure dans laquelle l'élément *qu-* occupe la même position postverbale qu'occupe l'argument correspondant dans les déclaratives ». Inversement, l'antéposition décrit, d'après les mêmes auteurs, le déplacement frontal de l'élément *qu-*. Nous illustrons ces différentes possibilités :

- *Tu veux un café*
- *Tu veux quelque chose*
- *Tu veux quoi*
- *Que veux-tu*

A. Coveney (2011 : 3) livre un classement des interrogatives directes deux tableaux successifs, les interrogatives totales (IT) et les interrogatives partielles (IP), que nous reproduisons ici :

SV↑	Intonation	<i>Ils/ Les autres sont partis ?</i>
ESV	Est-ce que	<i>Est-ce que les autres sont partis ?</i>
V-CL	Inversion du clitique	<i>Sont-ils partis ?</i>
GN V-CL	Inversion complexe	<i>Les autres sont-ils partis ?</i>

**Tableau 2: Tableau des Interrogatives Totales, d'après Coveney (2011 : 3)**

SVQ	In situ	<i>Ils sont partis où ?</i>
QSV	Antéposition	<i>Où ils sont partis ?</i>
QV-CL	Inversion du clitique	<i>Où sont-ils partis ?</i>
Q GN V-CL	Inversion complète	<i>Où les autres sont-ils partis ?</i>
Q V GN	Inversion stylistique	<i>Où sont partis les autres ?</i>
seQk SV	Clivage	<i>C'est où qu'ils sont partis ?</i>
QE SV	'Est-ce que'	<i>Où est-ce qu'ils sont partis ?</i>
Q sek SV	Variante de 'est-ce que'	<i>Où c'est qu'ils sont partis ?</i>
Qk SV	Complémenteur	<i>Où qu'ils sont partis ?</i>
Q=S V	Sujet en qu-	<i>Lesquels sont partis ?</i>

**Tableau 3 : Tableau des Interrogatives Partielles, d'après Coveney (2011 : 3)**

Certains des symboles et abréviations utilisés méritent des commentaires, ils ne sont pas tous d'une égale transparence. Si la plupart des abréviations utilisées se comprennent sans difficulté (S : sujet clitique ou nominal ; V = verbe ; ? = intonation finale montante ; E = est-ce que ; CL = sujet clitique postposé ; GN = Groupe Nominal ; Q=S V) il n'en va pas de même pour toutes. C'est pourquoi nous préférons les commenter rapidement. C'est ainsi que Q = mot ou groupe interrogatif en *qu-*, illustré par *où ils sont partis*, vaut pour toutes la série des morphèmes en *qu-* (*où*, *comment*, etc.), à l'exception de *que* et *qui* auxquels est réservée l'abréviation spécifique k. Ce dernier cas d'espèce se justifie pour différencier Q et k, dans par exemple, comme l'indique le tableau reproduit, *Où qu'ils sont partis*, qui s'abrège en QkSV. Mais nous n'avons trouvé trace d'une abréviation pour un tour comme celui-ci : *Qui est-ce qui est parti*, où le redoublement de *qui* est problématique. Nous proposons provisoirement la formule QEk=SV. Une dernière remarque concernant les abréviations de Coveney (2011 : 3) porte sur *se = c'est*. Le clivage (*c'est où qu'ils sont partis*) se voit ainsi traduit en seQkSV et l'on peut s'étonner du choix de *se*, troublant en raison de l'homonymie grammaticale de *se* et *ce*.

Coveney (2011 : 4) conclut son point sur les problèmes terminologiques par le rappel de tours plus rares, les Interrogatives infinitives (*pour quoi faire ; pourquoi l'attendre*, nos exemples), les formes dites elliptiques (*un peu de vin ? À qui le tour ?*), les énoncés qui portent la trace d'une « hypercorrection » (*Avec qui est-ce que travaille Nicola Dupont ?* Grevisse) en raison du double marquage de l'interrogation, les questions à *qu-* multiples estimées très rares à quelques exceptions locutionnelles près (*qu'est-ce que Jean a fait comment ? et surtout qui fait quoi ?*) et les questions *qu-* « à longue distance » (*quelle voiture avez-vous dit que je pense que Simon voudrait acheter ?*). Le « figement » relatif – en tout cas la fréquence – de *qui fait quoi* tient pour une part à la haute disponibilité, syntaxique et sémantique, du verbe support *faire* soumis à deux interrogatives in situ, *qui* et *quoi*, toutes les deux portant sur les deux arguments « premiers » de sujet et d'objet. *Qui fait quoi* devient ainsi un énoncé interrogatif prototypique de nombreux procès d'action impliquant un agent humain et un objet, tous les deux inconnus. On peut vérifier la typicalité de la structure *qui fait quoi* en y introduisant un quelconque verbe transitif qui commuterait avec *faire* : *qui écrit quoi*, *qui dit quoi*, *qui construit quoi*, etc. La substitution de *faire* avec ces verbes est possible et l'énoncé produit, vraisemblable.

Dans un dernier point avant les références bibliographiques, A. Coveney (2011 : 5-6) évoque les problèmes « de découpage et d'identification ». L'auteur identifie cinq problèmes. Certains sont bien connus et nous ne nous y attarderons pas. Le premier tient au point de vue de l'analyse, soit on s'appuie sur les « mots interrogatifs », soit on choisit de partir de la structure. Coveney précise que les diachroniciens ont retenu cette dernière approche qui permet de mieux appréhender les évolutions structurelles de l'interrogative. Ensuite, le linguiste rappelle l'homologie formelle de surface entre certains énoncés, interrogatifs ou déclaratifs. Sont citées (2011 : 5) les structures SVQ, QSV, QESV, QVGN et Q=S V. Nous relevons cependant que, quelle que soit la prosodie, le morphème interrogatif (Q) est présent, ce qui rend peut-être délicate une interprétation déclarative au sens « phrastique » du mot (Le Goffic, 1993). Nous avons exemplifié ci-dessous les schémas syntaxiques de Coveney pour évaluer leur ambiguïté potentielle :

- SVQ : *il a dit quand*
- QSV : *quand le printemps viendra*
- QESV : *où est-ce qu'ils vont*
- QVGN : *quand viendra le printemps*
- Q=S V : *lequel est bien fatigué*

Les énoncés forgés qu'on vient de lire peuvent en effet perdre leur modalité interrogative dès lors qu'on les imagine intégrés dans une conversation au titre d'une réplique complétant celle de l'interlocuteur. Par exemple, *quand viendra le printemps*, quelle que soit la position du sujet, QSV ou QVGN. La première structure, SVQ (*il a dit quand*), nécessite pour être interprétée selon une modalité assertive, de supposer que le morphème Q est percontatif et implique l'ellipse du segment prédiqué dans la sous-phrase : *il a dit quand il viendrait*.

Le problème suivant est celui d'une segmentation potentiellement ambiguë. Nous conservons ci-dessous l'exemple (15, dans l'article) traité par A. Coveney (2011 : 5) :

- *et ça c'est vrai que c'est un problème d'éducation euh / c'est euh comment on fait passer des tas de choses – auprès des gamins /*

Coveney propose les deux analyses du segment comment on fait passer des tas de choses auprès des gamins, soit dans une interprétation percontative, soit dans une interprétation d'ID. Ce que l'on peut expliciter, reformuler (nous soulignons) et ponctuer ainsi :

- Interprétation percontative : *et ça c'est vrai que c'est un problème d'éducation euh // le problème c'est de savoir comment on fait passer des tas de choses auprès des gamins //*

L'interprétation percontative peut également se formuler ainsi :

- *et ça c'est vrai que comment on fait passer....*

Cette possibilité fait de c'est vrai un marqueur discursif, déplaçable en position finale :

- *comment on fait passer des tas de choses auprès des gamins, c'est vrai ça*

Dans ce dernier cas, comment P perd sa valeur d'illocutoire interrogatif pour devenir un acte impliquant la réponse et la négation du propos :

- *on ne peut pas faire passer...*

Quant à l'interprétation en ID elle donnerait lieu à une segmentation comme celle que nous formulons ci-dessous. La double barre signale l'abandon de la construction avec le présentatif c'est et la réfection complète de l'énoncé en comment :

- *et ça c'est vrai que c'est un problème d'éducation euh // c'est euh // comment on fait passer des tas de choses – auprès des gamins //*

Mais nous voudrions ajouter à ce commentaire une grille syntaxique telle que C. Blanche-Benveniste (1990 : 214 et sq) l'a conçue :

- *et ça c'est vrai que c'est un problème d'éducation euh /*

*c'est euh*

*comment on fait passer des tas de choses – auprès des gamins /*

L'énoncé choisi par A. Coveney est très intéressant parce qu'il offre de multiples pistes d'analyse et qu'il est assez représentatif des problèmes qu'il faut surmonter quand nous ne bénéficions pas de l'aide de la prosodie. Dans tous les cas, il confirme que le cadre de l'écrit et de « la phrase » est trop étroit pour étudier les variations de l'ID et en proposer une analyse syntaxique satisfaisante.

Les derniers problèmes de segmentation sont plus simples. Le premier soulève la question de que dans qu'est-ce que (qu'est-ce tu veux). Le second problème rappelle l'analyse générativiste des IP en qui qui suppose une place vide pour le sujet du verbe :

- QV => Q S(=Ø) V

Ce que l'on pourrait « traduire » en :

- *Qui [il] vient*

Ce qui ne doit pas faire oublier que QSV est différent dans un exemple comme *qui il a vu*. L'ambiguïté serait patente avec *qui [il] attend*, soit *il attend quelqu'un (qui)*, soit *il est celui qui attend*.

Restent enfin les questions de qu'est-ce qui (assimilé à la variante QESV), la séquence introduite par *y a combien* et qui a la fonction d'un syntagme prépositionnel (*y a combien alors*), et des cas de dislocation (notre exemple, *le film il est comment*), qui constituent des exemples de variation dans la segmentation.

Une bibliographie fournie occupe les pages suivantes (Coveney, 2011 : 6-9). Les titres retenus sont brièvement commentés. Assez logiquement étant donné l'option variationniste de l'étude, l'auteur a privilégié les études fondées sur des exemples sourcés et des corpus identifiés.

La suite de l'article de Coveney (2011 : 9-29) s'organise selon une progression qui va des données aux analyses descriptives et interprétations, avant un court bilan et un complément bibliographique (29-30). Dans les lignes qui suivent nous essayerons de souligner combien sont novateurs le travail de A. Coveney et son intérêt porté à la variation des formes, sans considération abusivement normative ni, ce qui va de pair, de centration sur les formes exclusivement graphiques.

Les données (point 3., 9-15) sont d'abord envisagées du point de vue des « critères de reconnaissance », autrement dit des marques et des marqueurs linguistiques qui différencient une interrogative d'une structure déclarative. Ces critères sont respectivement :

- Morphologiques : « présence d'un mot *qu-* (*que, qui, quoi, quel, lequel, où, quand, comment, combien, pourquoi*), présence d'une particule interrogative (*est-ce que/ qui*) » (...).
- Syntaxique : « inversion du verbe et de son sujet, clitique ou nominal ».
- Prosodiques et de ponctuation : « souvent mais pas toujours, intonation finale montante. (...) De manière plus générale, la prosodie de l'énoncé interrogatif lui-même et de son contexte immédiat peut jouer un rôle primordial ». « Même le point d'interrogation s'avère moins simple qu'il ne le semble au premier abord comme marque d'une interrogative directe ».
- Discursifs et pragmatiques : « rôle déterminant du contexte premièrement en ce qui concerne l'interprétation d'un énoncé comme interrogatif, et deuxièmement en ce qui concerne son interprétation sémantico-pragmatique en termes de force illocutoire, orientation, etc. »

Suivent des observations sur une série de cas qui déclinent chacun des critères en autant de variantes. Par exemple, ces cas où la forme interrogative ne coïncide plus avec une modalité interrogative dont la question serait destinée à l'interlocuteur, mais relève plutôt de l'exclamation ou alors, pour le dernier exemple, d'une fausse interrogation destinée à attirer l'attention et préfigurant une assertion :

- *Tu sais quoi*
- *Qu'est-ce que tu chantes bien*
- *Qu'est-ce que j'en ai à foutre*
- *À l'École des Beaux-Arts oui. / j'en ai fait combien ? quatre euh quatre cinq ans/*

Au chapitre des variations (3.2, 11-12), Coveney s'appuie sur deux axes : l'opposition oral /écrit et celui de la variation dans le temps et l'espace. Au sujet de l'opposition oral vs écrit, Coveney rappelle qu'il ne s'agit pas du tout d'une « ségrégation absolue » ; au contraire, on trouve à l'écrit (dialogues) des structures « typiques de la langue parlée ». L'auteur relève cependant que « la structure SV ? est très rare à l'écrit, en raison évidemment de l'absence d'indices prosodiques ». Est présenté ensuite un tableau de « l'évaluation socio-stylistique des variantes de l'interrogation totale et partielle » que nous reproduisons ci-dessous. Coveney l'accompagne de commentaires sur sa valeur consensuelle de « lieu commun », soulignant que « l'oral est différent de l'informel ». Voici ce tableau :

	Totale	Partielle
Écrit formel ; parlé soutenu	V-CL	QV-CL
Neutre	-	Q=S V, QV GN
Neutre (mais parfois 'inélegant' à l'écrit)	ESV	QESV
Familier (mais non stigmatisé à l'oral)	SV	SVQ
Hypercorrection	E GN V-CL	Q=S V-CL
Familier / populaire	-	QSV, seQkSV
Populaire	-	QkSV, QsekSK
Rural / populaire	SV-ti	-

**Tableau 4: Évaluation socio-stylistique des variantes de l'interrogation totale et partielle (Coveney, 2011)**

Ce tableau appelle quelques remarques et illustrations. Par exemple, nous nous étonnons de ne pas y trouver trace de la forme Qça, où *ça* remplit pourtant le rôle d'une particule d'appui, et n'est pas moins vivante que *c'est (quand c'est que)* et a fortiori que *-ti*. De cette dernière d'ailleurs, Coveney reconnaît qu'elle est « archaïque et ludique » (2011 : 12). Or, *ça* offre l'intérêt d'une fonctionnalité, d'une productivité, identifiée et d'une combinaison possible avec toutes les unités du paradigme des morphèmes interrogatifs : *quand ça, comment ça, pourquoi ça, où ça, qui ça, quoi ça*, le seul *combien* (\**combien ça*) semblant échapper à la structure. Peut-être faut-il interpréter cette absence comme due au fonctionnement de Qça : il semble en effet s'utiliser de façon privilégiée comme une clause indépendante, et dès lors renvoyer au mécanisme de l'ellipse, ainsi dans le court dialogue suivant :

- *Il est parti*
- *Quand ça (qui ça ; comment ça ; pourquoi ça)*

Au titre de l'hypercorrection, on peut proposer les énoncés :

- *Est-ce que les enfants viennent-ils*
- *Lesquels viennent-ils*

Quand Coveney évoque « le consensus » des appellations, on peut penser qu'il ne partage pas toutes les appellations qui figurent dans ce tableau. C'est ainsi que « familier » pour caractériser un tour interrogatif comme *il est parti ?* est quelque peu abusif. On peut regretter à cet égard que le label « standard » n'apparaisse pas dans la terminologie du tableau. De même, il est difficile de classer un énoncé comme *Pourquoi tu dis ça* ou bien *Comment ça va* parmi les tours « familiaux,



populaires » (QSV). En revanche, on s'accordera plus facilement sur le caractère familier ou populaire de tours comme :

- *Comment que tu vois les choses* (QkSV)
- *Comment c'est que tu vois les choses* (QsekSV)

Le point sur la variation dans le temps et l'espace traite principalement de la dimension temporelle : ainsi disparaissent certaines formes archaïques : *-ti* et les inversions de *je* au présent pour les verbes du premier groupe (*?continué-je*). Coveney remarque également que « l'inversion de *je* résiste un peu mieux avec les verbes irréguliers (*dois-je ; puis-je ; suis-je*) » et que « certaines occurrences figées de l'inversion clitique restent bien vivantes, notamment avec les verbes irréguliers les plus fréquents (*Quelle heure est-il ; comment se fait-il que ; comment veux-tu que... ; où allons-nous ; comment dirai-je ; où en étions-nous*) ». L'auteur relève également que le français parlé informel préfère (*vous*) *voyez* au tour présentant l'inversion, *voyez-vous*. Enfin, l'auteur souligne le caractère bien vivant dans la langue parlée de 'l'inversion stylistique' telle que *où est... ou comment va ton frère*.

Abordons maintenant la question des analyses descriptives et des distributions marquées par telle ou telle contrainte (Coveney 2011 : 15-19). Cet aspect de la recherche de Coveney nous a particulièrement intéressée, dans la mesure où en même temps qu'il met en évidence l'intérêt d'un travail sur corpus, il montre également toute l'importance du français parlé et, inversement, le risque qu'il y a à s'en remettre aux seules structures grammaticales. L'usage de la langue est vivant et les fréquences d'emploi aussi bien que les unités lexicales les plus usuelles sont des facteurs puissants qui règlent l'évolution des formes. D'autre part, d'un point de vue méthodologique, Coveney (2011 : 15) souligne l'apport des « éléments contextuels qui rendent telle ou telle structure agrammaticale », éléments que l'auteur s'emploie à convertir en autant de règles. Voyons quelques-uns de ces cas où un changement dans le contexte modifie l'acceptabilité de l'énoncé. Nous formulons les intitulés des règles et contraintes énoncées par l'auteur et mentionnons entre parenthèses la page dans Coveney (2011). Quand nous le pouvons, nous modifions l'exemple et utilisons comment.

- a) L'allongement de l'énoncé (15). Les deux premiers exemples sont de Coveney, mais nous ajoutons un exemple en *comment* qui nous semble tout à fait acceptable, même s'il relève d'un registre très soutenu qui le rend improbable en français parlé. Il faut peut-être distinguer les verbes intransitifs (*fonctionner*) des autres, ou spécifier le

morphème interrogatif (*que* vs les autres morphèmes) ? C'est semble-t-il cette seconde hypothèse qu'il faut retenir. C'est en tout cas le rappel méthodologique qu'il convient de comparer une forme à sa variante en modifiant le contexte, si peu que ce soit, ici en allongeant l'énoncé. Ainsi l'ajout de *déjà* (ou *donc*) dans le dernier énoncé suffit à en modifier la recevabilité.

- ? *Que cela signifie-t-il*
  - *Que cela signifie-t-il lorsqu'un étudiant se lève et sort de l'amphithéâtre*
  - *Comment cela fonctionne-t-il*
  - *Où Françoise va déjà* vs *\*Où Française va*
- b) L'impossibilité d'inverser le clitique quand S=je et V au présent. Aux autres temps, l'inversion reste rare, sauf dans les « formes figées » (16).
- *\*Comment m'impliqué-je là-dedans* (vs *Comment je m'implique là-dedans*)
  - *Où en étais-je*
  - *Comment ai-je pu dire une telle ânerie*
- c) L'inversion clitique est devenue très rare et « frôle l'inacceptabilité dans la langue parlée » (16). Les exemples choisis traduisent cette impression de préciosité peu compatible avec un usage ordinaire et parlé de la langue, même si les deux derniers paraissent plus acceptables. Par différence, on rappellera néanmoins *comment va-t-il* ou *comment fais-tu pour supporter tout ça*. L'inversion du clitique dans ces deux cas y semble tout à fait acceptable. C'est peut-être la trace d'un début de figement ?
- *Était-ce ce matin ou hier*
  - *Sera-ce dix ans*
  - *Sont-ce des garçons intelligents*
  - *Manipule-t-on*
  - *Marchaient-ils bien*
  - *Les as-tu vus*
- d) L'impossibilité de trouver le morphème interrogatif (Q) en position frontale et l'inversion VGN=S quand le verbe présente un complément d'objet direct ou que Q = *pourquoi*. Ce qui se traduit par la règle : *\*QV GN*, dans les deux cas présentés (Coveney 2011 : 16-17).
- *Comment va ton père*

- *\*Comment fait la soupe ta mère*
  - *\*Pourquoi viennent les enfants*
- e) L'ordre SV est bloqué – ou n'est pas attesté – quand Q = *pourquoi*. Ce qui se traduit par la contrainte \*SVQ, si Q = *pourquoi*. L'exemple suivant permet d'interpréter *pourquoi* comme une clause indépendante qui valide en effet l'énoncé SVQ (second exemple) mais qui pourrait alors inclure une virgule pour séparer SV de *pourquoi* : SV, *pourquoi*. Inversement, il nous semble que l'interprétation intra-prédicative de *pourquoi* pourrait se traduire par une graphie en *pour quoi*, qui irait dans le sens de la glose en *pour quelles raisons*.
- *\*Ils votent Le Pen pourquoi*
  - *Vous citez souvent Wittgenstein, pourquoi*
  - *Vous continuez pour quelles raisons*
  - *Vous venez pour quoi [~ pour quoi faire]*
- f) L'incompatibilité avec Q = *quand* dans les cas de non-inversion : ?QSV, si Q = *quand* (17).
- *? /\*Quand ça commence (vs Ça commence quand)*
  - *? /\*Quand il arrive (vs Quand est-ce qu'il arrive)*
- g) L'obligation d'inverser le clitique dans le cas où le verbe *être* est combiné avec quel (rare dans la langue parlée)
- *Quels sont les auteurs que vous aimez*
  - *Quels sont-ils*
- h) L'antéposition de Q est impossible, si Q est à l'intérieur d'un GN. (18)
- *C'est une association qui a été fondée quand*
  - *\*Quand est-ce que c'est une association que vous avez fondée*
  - *Vous êtes dans un magasin de quoi*
  - *\*De quoi vous êtes dans un magasin*
- i) L'incompatibilité de l'ordre SV dans les interrogatives partielles (\*QSV), si S =GN et que le verbe est monosyllabique (18-19). L'ajout du marqueur *déjà* rend l'énoncé acceptable (cf. *supra*).
- *\*Où Françoise va*
  - *Où Françoise va déjà*

- *\*Comment Françoise va*
  - *Comment Françoise va donc*
- j) Contraintes pesant sur les interrogations négatives (19). Comme précédemment, à moins de faire de comment une clause indépendante antéposée (troisième exemple ci-dessous), on ne peut pas trouver des cas où comment devrait être analysé comme un complément intraprédicatif :
- *\*Comment tu n'as pas réparé la voiture*
  - *\*Tu n'as pas réparé la voiture comment*
  - *Comment ? / Tu n'as pas réparé la voiture*

Dans une partie suivante (5., 21-28), Coveney s'attache au traitement des interprétations d'énoncés interrogatifs, des points de vue sémantique, pragmatique et discursif, après avoir rappelé que la grammaire générative conçoit l'interrogation en français comme une transformation exercée sur l'ordre canonique de la phrase (Il vient => Vient-il). L'interprétation sémantique consiste principalement à examiner l'équivalence des variantes, que celles-ci soient produites par un même locuteur ou par deux locuteurs distincts. La reformulation d'un énoncé en sa variante peut s'expliquer par la mécompréhension chez le récepteur du premier énoncé, par le seul désir de varier quand un locuteur est amené à poser plusieurs fois la même question, ou bien pour marquer une pause réflexive – sous la forme d'une question que se pose le locuteur et à laquelle il répond lui-même –. Les variantes d'une question ne signifient pas forcément la même chose. Parfois une des variantes convient à un contexte donné beaucoup mieux que les autres. Par exemple cet exemple recueilli, dont le premier, énoncé par un parent à son enfant, est anodin et contraste avec le reproche que traduit le second :

- *Que fais-tu mon chéri*
- *Mais qu'est-ce que tu fais avec ce marteau*

Les interprétations pragmatiques sont d'emblée présentées par Coveney (2011 : 23) comme très importantes mais parfois délicates à interpréter :

*Les interrogatives directes servent à remplir une très large gamme de fonctions communicatives, peut-être la plus large de toutes les structures syntaxiques. Mais la catégorisation pragmatique des énoncés réels ou authentiques est souvent problématique, car il est souvent difficile de savoir exactement quel était l'objectif communicatif du locuteur. Il l'est d'autant plus pour les interrogatives, vu le nombre*

*très élevé des catégories pragmatiques qu'elles sont capables de représenter. (...) Nous évoquerons quatre dimensions pragmatiques impliquées dans l'emploi des interrogatives : l'orientation, la force illocutoire, la fonction conversationnelle, et une quatrième que nous appelons ici le 'statut pragmatique' faute d'un terme plus répondu. Pour un énoncé donné, deux (ou plus) de ces dimensions peuvent être impliquées simultanément.*

L'orientation des questions se résume à une distribution des polarités positive et négative que l'on applique à la question et à la réponse attendue. Ce que nous reprenons schématiquement dans le petit tableau suivant :

Question posée Réponse attendue	Polarité positive +	Polarité négative -
Orientation positive +	<i>Ah c'était en France donc</i>	<i>On pourrait pas faire ceci</i>
Orientation négative -	<i>Mais est-ce que vous mangez vraiment de la viande en Angleterre</i>	<i>Tu n'as pas trop mal</i>

**Tableau 5: Synthèse des questions orientées (d'après Coveney 2011 : 24)**

Étant donné les orientations polaires, seules les interrogatives totales satisfont le fonctionnement des questions orientées. En revanche, comme on le verra plus bas, les interrogatives partielles sont des structures favorables à la question rhétorique. Certaines questions orientées formulées négativement peuvent donner lieu à des réponses orientées positivement ou négativement :

- *Elle n' a pas acheté de fleurs*
- Réponse positive : *Si si*
- Réponse négative (de confirmation) : *Non, elle a oublié*

La seconde dimension des interprétations pragmatiques est centrale puisqu'elle porte sur la force illocutoire des interrogations, impliquant les actes de langage. De nombreuses études s'y sont déjà consacrées, parmi lesquelles figurent les travaux réunis par C. Kerbrat-Orecchioni en un volume au titre symptomatique, *La question* (1991) et ceux publiés sous la direction de C. Rossari, A. Beaulieu-Masson, C. Cojocariu et A. Razgouliaeva, *Les états de la question* (2005). Coveney

(2011 : 25) se contente d'énumérer divers actes de parole qui peuvent se réaliser en des énoncés interrogatifs. Nous reprenons cette liste et l'illustrons par des exemples :

- « Demande d'information » : *Combien y a-t-il d'absents aujourd'hui*
- « Demande de confirmation » : *Est-ce que tu es sûre qu'il n'est pas là*
- « Demande de conseil » : *Lequel tu me conseilles de prendre*
- « Demande de permission » : *Est-ce que je pourrai sortir ce soir*
- « Demande d'action (requête) » : *Est-ce que tu pourrais ouvrir la fenêtre*
- « Offre et suggestion » : *Est-ce que je peux t'aider à finir*

Plus important aux yeux de Coveney (25), « la force illocutoire voulue par le locuteur peut exercer une contrainte sur son choix de structure interrogative ». L'auteur donne l'exemple des deux variantes ESV et V-CL qui ne conviennent pas à la place de SV ? pour suppléer la force illocutoire d'une requête. L'une ou l'autre auraient été « incongrues », ce que signale le dièse :

- *Tu coupes un petit peu* [un magnétophone qui enregistre]
- # *Est-ce que tu coupes un petit peu*
- # *Coupes-tu un petit peu*

Ce que Coveney résume par cette formule (25) : « # ESV, #V-CL, comme requête, si S et V sont à la deuxième personne et le verbe au présent ».

Vient ensuite une rapide synthèse portant sur les « questions rhétoriques » (25-26), où est rappelée la définition standard : « (...) Leur force illocutoire est celle d'une assertion emphatique. (...) Ce type de question implique toujours une affirmation dont la polarité est l'opposé de celle exprimée syntaxiquement :

- *Où est l'inconvénient* (= 'l'inconvénient n'est nulle part' = 'Il n'y a pas d'inconvénient')
- *Qui ne fait pas d'erreurs* (= 'Personne ne fait pas d'erreurs' = 'Tout le monde fait des erreurs')

Prenons l'exemple de l'énoncé en *comment* :

- *Comment peux-tu supporter une chose pareille*

La structure interrogative de surface renvoie en réalité à un contenu asserté, équivalant à la valeur négative du propos : « c'est impossible de supporter... », « une chose pareille est insupportable » ou bien « tu ne devrais pas (pouvoir) supporter une chose pareille ». Nous avons affaire à une

question orientée qui indirectement signifie l'indignation du locuteur devant ce que semble subir son interlocuteur.

En voici un exemple similaire, également doté d'un verbe modal au présent :

- *Comment tu oses me parler de cette façon*

Dans cet énoncé comment porte plus particulièrement sur le verbe modal oser tandis que de cette façon porte sur le verbe parler. La question en comment est orientée négativement vers l'assertion « c'est inadmissible » ou « tu ne devrais pas me parler ainsi ».

Coveney cite plusieurs exemples qui illustrent la question rhétorique dans ses réalisations les plus courantes, au point que certaines sont « considérées comme des locutions figées » :

- *Où allons-nous (où va-t-on)*
- *Comment voulez-vous que je [le] sache*
- *Qu'est-ce que tu veux que [j'y] fasse*

À nouveau, Coveney (26) teste la substitution d'une forme par une variante et rappelle que la commutation fait perdre à la question sa force illocutoire de question rhétorique, concluant que « les questions rhétoriques de forme totale sont presque toujours marquées par est-ce que ou l'inversion clitique ». Quant aux questions partielles, « l'antéposition y semble quasi-obligatoire, la structure SVQ étant incongrue pragmatiquement ». Coveney cite un exemple qui montre que la variante est « pragmatiquement incongrue » (26) :

- *Alors c'est à la fois un petit handicap mais qu'est-ce que tu veux ? ça fait partie des règles de vie*
- *# Tu veux quoi*

Bien que ne disposant pas d'exemple trouvé dans les corpus de français parlé, Coveney n'exclut pas tout à fait la possibilité d'une lecture rhétorique pour SVQ :

- *Mais franchement ça sert à quoi (= 'ça sert à rien')*

Nous y ajouterons ces deux exemples forgés en *comment* :

- *Ça va tourner comment cette histoire (= 'ça va tourner mal', = 'c'est mal engagé')*
- *Comment aurais-je pu faire autrement (= 'il n'y avait pas moyen de faire autrement', = 'je n'aurais pas pu faire autrement')*

La lecture rhétorique de ce dernier énoncé équivaut au sens de la question totale qui est l'assertion du contenu négatif :

- *Est-ce que j'aurais pu faire autrement (= non je n'aurais pas pu faire autrement')*

La troisième dimension des interprétations pragmatiques est la « fonction communicationnelle ». Elle est principalement illustrée par la « question introductrice de thème » ou la « pré-annonce ». Deux exemples sont apportés :

- *Tu sais pourquoi i n l'a pas eu ? /parce qu'il avait oublié d mettre la ceinture*
- *Alors ça consiste en quoi ? eh ben – ça consiste à animer / à animer un groupe d'animateurs c'est le cas de le dire*

Nous signalons à cet égard l'étude récente de G. Corminboeuf qui porte sur un objet voisin, les « Constructions préfacées par une interrogative » (2018).

Au titre de la quatrième dimension des interprétations pragmatiques, que Coveney appelle « le statut pragmatique de l'énoncé » (26-27), l'auteur évoque la question délibérative (je me suis dit 'bon euh qu'est-ce que je fais maintenant ? j'ai vingt-quatre ans est-ce que je continue ?') et la politesse où la structure ESV est fréquente.

Introduisant le chapitre des interprétations discursives, Coveney souligne la difficulté d'établir une frontière nette entre les questions sémantiques, la pragmatique et l'analyse du discours (27). L'auteur y aborde successivement les questions des présupposés (*Tu vas où* présuppose que 'tu' va quelque part) et des questions partielles elliptiques (*On va aller chez tes grands-parents – Comment*). L'ellipse de ce dernier cas se fait sur le sujet et le verbe : 'On y va comment'. Coveney illustre les questions elliptiques d'un entretien radiophonique où elles s'enchaînent rapidement (28). La section s'achève par l'examen de « locutions plus ou moins figées de forme interrogative » qui contrastent avec les variantes, ainsi :

- *Comment ça va (# Ça va comment)*
- *Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'y a-t-il ? (# Il y a quoi ?)*

Au terme de ce parcours variationniste portant sur l'interrogation directe en français, la diversité et la variété des structures rencontrées sont confirmées et nous retenons combien le choix d'une structure est soumis à des facteurs contextuels – linguistiques et situationnels – variés. Il s'ensuit au plan méthodologique qu'il convient de tester l'équivalence sémantico-pragmatique de deux (ou plus) variantes (Coveney 1997 : 92) :

*Il est essentiel de reconnaître au moins la possibilité d'équivalence sémantico-pragmatique entre deux formes ou structures. (...) plusieurs phénomènes montrent que*



*les locuteurs eux-mêmes considèrent quelque fois que deux formes ou structures sont équivalentes.*

L'auteur ajoute que « l'équivalence des formes se pose au niveau pragmatique », notamment au sujet de la comparaison entre SVQ et QSV. Pour Coveney, le mot en *qu-* est plus informatif en position in situ qu'en position frontale.

Nous nous sommes efforcée tout au long de notre étude de l'article de Coveney de transposer ses exemples avec des interrogations directes et partielles qui sont formées avec *comment*. Et nous avons ainsi été sensible aux tours semi-figés qui sont construits avec des verbes modaux :

- *Comment veux-tu que P avec N*
- *Comment peux-tu dire une chose pareille*
- *Comment lui en vouloir*

Le verbe *vouloir* du dernier énoncé n'est, bien entendu, pas modal mais son sens figuré de grief ou reproche est figé (*en vouloir à quelqu'un* : « lui reprocher qc »).

## 1.5 Syntaxe et sémantique de comment ? Microsystème de *com-* (*comme*, *combien*, *comment*), le sémantisme de la manière Moline & Stosic (2016), Van de Velde (2009) sur les prédicats verbaux (manières de faire, dire, et être). Vers une représentation de la construction des formes types en *comment* (Legallois 2012, 2014, 2016, 2017)

Nous abordons maintenant l'examen spécifique de *comment*, des points de vue étymologique et morphologique, syntaxique et sémantique. L'étymologie nous conduit pour commencer à envisager le statut et la fonction de *comment* dans le microsystème constitué de trois unités distinctes, *comme*, *comment* et *combien* et dans le paradigme des proformes en *qu-*. L'ouvrage dirigé par A. Gautier et T. Verjans (2013) inspire notre démarche, ainsi que les travaux de P. Le Goffic sur les formes en *qu-* ou plus spécialement sur *comme* (1993, 2000).

À vrai dire, il nous faut d'emblée préciser que le microsystème des formes *comme*, *combien* et *comment*, fondée sur des bases étymologiques (*quomodo*), n'est en réalité pas très homogène, ainsi qu'en témoigne d'ailleurs le sommaire de l'ouvrage dirigé par A. Gautier et T. Verjans (2013), puisque, en dépit du titre général qui réunit les trois morphèmes, un seul article y aborde *combien* d'un point de vue diachronique et typologique (Aslanov, 2013 : 37-55), les autres articles se consacrant aux emplois en synchronie de *comme* et/ou *comment* (notamment Moline, 2013 : 57-96). Aslanov, pour sa part, avait déjà, avant ce recueil de 2013, abordé en diachronie l'opposition de *comme* et *comment* (Aslanov, 2009 : 19-38). Des aspects étymologiques et morphologiques, nous arrivons à la syntaxe des morphèmes et à la distribution complémentaire de *comme* et *comment* (Moline 2013 ; Le Goffic 2000). À l'instar de ce que fait Soutet (2013 : 13-36), nous n'aborderons que brièvement l'étude de *combien*. Ensuite, pour envisager le sémantisme de la manière, nous recourrons dans un premier temps à l'ouvrage de E. Moline & D. Stosic (2016), avant de présenter les analyses de D. Van de Velde qui associe l'étude des adverbes de manière et de *comment* à celle des prédicats verbaux (*faire*, *dire* et *être*).

### 1.5.1 Étymologie de *comme* et *comment* ; micro-système de *com-* (*comme*, *comment*, *combien*)

*Le Dictionnaire historique de la langue française* (1993) présente *comment* sous l'entrée de *comme*, tandis que *combien* fait l'objet d'une entrée spécifique. Citons cet article du *Dictionnaire*

*historique* qui rappelle les catégories grammaticales et les valeurs de l'étymon, avant de décrire la fonction syntaxique du morphème :

**COMME** adv. et conj. est issu, dès le IX<sup>e</sup> s. du latin *quomodo*, adverbe de manière composé de l'ablatif de l'adjectif *quis* (→chacun, quidam) et de *modus* (→mode), employé chez les auteurs classiques pour introduire une interrogation directe ou indirecte, une exclamation, pour « de quelle manière », et pour introduire une relative au sens de « ainsi que, de la manière dont... ». (...) La forme française primitive *cum*, *com* est directement issue de *quomodo* (...).

Le mot possède la plupart de ses fonctions, par héritage de la syntaxe latine, avant le XII<sup>e</sup> siècle. Il a longtemps servi d'adverbe de manière introduisant une interrogation directe (v. 980) et indirecte (v. 980) avant de vieillir, d'être proscrit par Vaugelas et d'être supplanté vers la fin du XVII<sup>e</sup> s. par *comment*. La langue moderne a gardé une trace de ces emplois dans les locutions adverbiales *Dieu sait comme* et *il faut voir comme*. ◇ *Comme* s'est en revanche bien maintenu comme adverbe d'intensité en emploi exclamatif (v. 1080) et en modifiant le sens d'un adjectif ou d'un substantif attribut (v. 980). ◇ Il est également très précoce comme conjonction et adverbe exprimant la comparaison (842), introduisant notamment une comparaison hypothétique (v. 881), souvent en association avec *si* (1165-1170). Son emploi introduisant le second membre d'une comparaison (v. 1080), encore toléré par Vaugelas, disparaît au XVIII<sup>e</sup> siècle. ◇ *Comme* exprime aussi la manière (v. 980), spécialement dans les locutions *comme qui dirait* « en quelque sorte » (1559; av. 1421, *comme nous dirions*) et *comme quoi* (1466) qui a d'abord signifié « comment » et « disant que » avant de prendre un sens causal, « d'où il s'ensuit que ». ◇ L'emploi de *comme* avec une valeur temporelle est lui aussi très ancien (v. 980). Il n'en va pas de même de son emploi causal, relevé dans *Le Roman de la Rose* (v. 1278), mais rare avant le XV<sup>e</sup> siècle.

Suit, plus brièvement, l'entrée du dérivé *comment*, que nous citons également.

⇒ **COMMENT** adv. (1080), composé de l'ancienne forme *com*, *cum* avec le suffixe *-ment*, a longtemps concurrencé *comme* dans l'interrogation directe et indirecte avant de le supplanter. L'ancienne locution conjonctive *comment que* (v. 1080) a elle-même été remplacée par *de quelque façon que*. L'emploi de *comment* seul pour exprimer l'étonnement est attesté au XII<sup>e</sup> s. (v. 1175). ◇ Quelques emplois substantivés (v.

1500) se rencontrent, essentiellement dans des constructions lexicalisées (*le pourquoi et le comment, le quand et le comment*).

Enfin, voici l'article que le *Dictionnaire historique de la langue française* consacre à *combien* :

**COMBIEN** adv. interrog. et exclam., d'abord sous les formes *cumben* (av. 1120) et *cumbien* (1130-1160), est composé des adverbes *com* (forme ancienne de *comme*) et *bien*.

◇ Dès l'ancien français, le mot est employé absolument ou devant un substantif pour en déterminer ou en demander la quantité, spécialement s'agissant du temps (v. 1155), emploi précisé par l'expression *combien de temps*, ou de l'argent (v. 1190), toujours en usage absolument (*c'est combien?*) ◇ *Combien* s'emploie aussi, dès le XII<sup>e</sup> s., devant un verbe et, depuis le XVI<sup>e</sup> s., devant un adjectif ou un adverbe, avec une valeur intensive (notamment en exclamation). L'ancienne locution conjonctive *combien que* (1175) « quoique » s'est maintenue jusqu'au XVII<sup>e</sup> s., et jusqu'au XVIII<sup>e</sup> s. quand la concessive exprimait une notion d'intensité ou de quantité. ◇ Le substantif *combien*, relevé au XVI<sup>e</sup> s. dans l'ancienne locution *se mettre sur le combien* « débattre des conditions », est usuel dans deux emplois de la langue parlée moderne, qu'il utilise fautivement à la place de *quantième* (ainsi que *combientième, combiénième*, dérivés spontanés et récents) et dans une interrogation portant sur la fréquence (*tous les combien?*).

Paradoxalement, pour obtenir des informations sur le suffixe *-ment* de *comment*, ce n'est pas au *Dictionnaire historique* qu'il faut recourir mais au *Brio* qui « analyse les mots », les décomposant en éléments et en expliquant la valeur en synchronie. Voici les premières lignes de l'article portant sur l'élément *-ment*, dont le sens s'élargit d'esprit à manière avant de n'être plus qu'un suffixe – très productif mais quasi vide de sens – pour la formation des adverbes :

**-MENT** Élément d'adverbes qui signifie « d'une manière, du point de vue (indiqué par la base) ». *Mens, mentis* « intention, esprit » ; « principe, manière ».

« Le suffixe vide de sens » ? Oui si l'on considère par exemple que le nom *mentis* « esprit » n'a pas son équivalent en français moderne (son seul dérivé vivant est l'adjectif *mental*). Mais pas tout à fait malgré tout, si l'on tient compte du fait qu'il joue sans doute son rôle dans l'orientation de la question en *comment*, inclinant le récepteur à répondre sur la manière dont le procès se déroule :

- *Comment tu l'as su* (vs *quand tu l'as su*) : « de quelle manière tu l'as su »

Que retenir de ces articles étymologiques sur *comme*, *comment* et *combien* ? Pour répondre à la question, on peut s'inspirer des travaux de C. Aslanov (2009, 2013), E. Moline (2013), Le Goffic (2000, 2002 et 2007) et, avant ces auteurs, de C. Olivier (1985), lesquels à des degrés divers et suivant des méthodes et des cadres variés, ont traité de l'étymologie et de l'évolution syntaxique des trois morphèmes.

C. Olivier (1985 : 71-75) rappelle que le mot latin *quomodo* est une forme figée à partir de *quo modo* ? « par quel moyen, de quelle manière ? ». Le sens de *quomodo* « s'est étendu après le figement ». C. Olivier poursuit (1985 : 73) :

*Ainsi le morphème quomodo, à l'origine spécialisé dans l'interrogation sur la manière, en est venu progressivement à assurer, seul ou en composition, de nombreux emplois (dont les exclamatifs notamment sont exclus) de que, comme et comment du français moderne. Cette polyvalence est sans doute à mettre en relation avec le sémantisme de base QU- qui tend à neutraliser les spécifications apportées par les compositions et les figements.*

*En ancien français, de nombreux adjectifs à valeur d'adverbes se sont adjoint [le] suffixe [-ment]. Le morphème com(e) et son composé comfait ont subi le même sort, ainsi que d'autres adjectifs-pronoms vides. On trouve à diverses époques en français : (...) autrement, nullement, aucunement, mêmelement (...). Ces morphèmes s'associent, comme termes de qualité relative, à des structures lexicales de l'énoncé. Leur sémantisme figure un continuum : comparaison, manière, quantité, qualité.*

C. Olivier (1985 : 73) ajoute cette précision :

*Des morphèmes adverbiaux constituent la base d'autres mots vides en -ment : arrièremment, aussimment, ensemblement, soventement, temprement, quasiment. En français moderne, toutes ces unités ont disparu à l'exception de comment, tellement, quasiment.*

La notion de « mot vide » renvoie sans doute à ce que C. Olivier avait évoqué plus haut (1985 : 72), à savoir « un super-paradigme [des mots en qu-] dont la propriété est de ne pas véhiculer un contenu descriptif ». Nous ajouterions volontiers que ces termes sont « vides référentiellement », au sens où ils ont besoin d'une source référentielle pour être interprétés pleinement et, dans cette mesure, ils fonctionnent comme des anaphores. L'auteure rappelle par ailleurs (1985 : 73) que Vaugelas « défendait le principe d'une distribution complémentaire de *comme* et *comment* »,

ajoutant deux exemples « figés » où ils peuvent se retrouver en concurrence, lesquels étaient déjà signalés par le *Dictionnaire historique* :

- *Il faut voir comme (comment)*
- *Dieu sait comme (comment)*

L'observation sur la complémentarité de *comme* et *comment* n'est pas sans rappeler la série de schématisations auxquelles se livre O. Soutet, inspirées par le tenseur binaire de G. Guillaume (2013 : 27-30). Sans reproduire les schémas en question, retenons-en que « le champ de *comme* » est associé à « l'idée d'une manière identifiée » et celui de *comment* à « l'idée d'une manière interrogée ». Dans un schéma suivant, O. Soutet (2013 : 28) introduit « l'introduction d'une sorte de turbulence dans le mécanisme d'identification », ce qui fait dire à l'auteur que l'on « entre dans l'ordre de l'approximation » (*quelque chose comme un bruit*, mais ce qui n'était pas exactement un bruit). L'inversion du tenseur se fait au croisement du « sémantisme neutre de la manière » (la « zone de contact entre *comme* et *comment* ») pour atteindre le champ de *comment* et la zone d'interrogation (Soutet, 2013 : 29). L'article se termine par le rapprochement de *comme* et *comment* avec *que* et *quoi*, la zone commune étant leur emploi interrogatif, médiane entre la zone d'actualisation et de positivation maximale de *que* (que relatif avec un antécédent qui l'actualise), « béquille » ou « comparatif » et la zone d'indéfinition de *quoi* (Soutet, 2013 : 34).

Pour compléter les observations qui précèdent, nous livrons ci-dessous un extrait du dernier tableau de C. Aslanov (2013 : 53), qui permet de nommer les emplois de *comme*, *comment* et *combien* :

	<b>Interrogation</b>	<b>Exclamation</b>	<b>Comparaison</b>
Français	_____	Comme	Comme
	Comment ?	Comment ! Et comment ! Et comment que t'es fichu !	_____
	Combien		

**Tableau 6: *comme*, *comment*, *combien*, d'après Aslanov 2013 : 53**

P. Le Goffic (2000, 2002, 2007) élargit l'analyse à la famille des termes en *qu-* et s'emploie à montrer les liens qui unissent les morphèmes interrogatifs et les connecteurs ou subordonnants. Tous « marqueurs de variables », ils ont vocation à « interroger » sur la valeur de cette variable

(*comment vas-tu ; combien sont-ils*) ou à faciliter le « chevillage » de deux propositions, la seconde s'intégrant à la première (*il marche comme son père [marche]*). À l'instar de P. Le Goffic (2000), on peut recourir à la terminologie de Damourette et Pichon pour nommer l'alternative de deux modes « d'appétition » (d'« articulation différentielle ») pour opposer le mode intégratif au mode percontatif, *comme* (et *que*) relevant du premier, *comment* et *combien* du second. L'appétition caractérise, pour une intégrative, le fait que « la matière sémantique » de la sous-phrase soit intégrée à la phrase matrice. Ce que l'on peut tester à l'aide de la commutation ou du déplacement :

- (a) *Il viendra quand il pourra*
- (b) *Il viendra alors*
- (c) *il viendra quand*
- (d) *Quand il pourra il viendra*
- (e) *Je me demande quand il viendra*
- (f) *Je me demande quelque chose*
- (g) # *Je me demande quand*

Le domaine temporel est maintenu dans la phrase matrice en a, b, c et d, tandis qu'il n'est perceptible que dans la sous-phrase d'appétition percontative en e. Quant à (g), nous l'avons doté du symbole # pour signifier qu'il est ambigu. Deux interprétations syntaxiques sont possibles. Dans l'une il renvoie à une interprétation percontative, c'est celle que nous avons retenue, mais il faudrait lui adjoindre une paraphrase explicite du type de :

- (g') *Je me demande quelque chose au sujet de quand il viendra*

De même la commutation avec *quoi* rétablit l'interprétation percontative du segment qui a été ellipsé :

- (g'') *je me demande quoi*

Ces tests peuvent se conduire sur *combien* dont la réduction au seul morphème n'est pas générale, le premier énoncé ci-dessous se laissant difficilement réduire :

- *Il m'a dit combien il était content de son nouveau travail*
- *Il m'a dit combien il touchait*
- *Il m'a dit combien*

Quand *combien* signifie « le haut degré, l'intensité » (*combien il est content*), la réduction semble impossible, contrairement au cas où *combien* renvoie à une quantité ou une somme d'argent. Nous notons que la matière sémantique de l'exemple, réduite à un énoncé simple, se voit transformée en

une exclamative en *comme*, *combien* ou *que*, mais pas *comment* sauf à l'appuyer d'un *que* et d'accepter le tour non standard en français contemporain (qui a perdu le sens concessif qu'il avait autrefois, « de quelque façon que ») :

- *Comme il est content de son nouveau travail*
- *Combien il est content de son nouveau travail*
- *Qu'il est content de son nouveau travail*
- *\*Comment il est content de son nouveau travail*
- *Comment qu'il est content de son nouveau travail*

Autrement dit, *comme* n'est ni strictement intégratif ni non plus strictement percontatif, si l'on réserve à cette dernière catégorie de pouvoir caractériser les propriétés des seules interrogatives et exclamatives. De même, comme l'indiquait le tableau de C. Aslanov (supra), *comment* connaît des emplois exclamatifs, notamment quand ils sont proches du figement ou familiers :

- *Et comment*
- *Comment (que) t'es fichu (coiffé, habillé) aujourd'hui*
- *Comment (que) tu me parles*

L'ajout du morphème d'appui interrogatif *est-ce que* vérifierait l'impossibilité d'interpréter comme des interrogatives ces emplois de *comment* :

- *? \*Comment est-ce que tu me parles*
- *# Comment est-ce qu'il vient*

Signalons que l'opposition entre la fonction intégrative de *comme* et la fonction percontative de *comment* corrobore l'analyse de G. Moignet (1981) qui établissait sur des bases phonologiques des paires complémentaires : *comme*, *comment* ; *que*, *quoi* ; *me*, *moi* ; *ne*, *non*, les premières unités étant atones ou faibles (« ténues »), les secondes toniques (« pleines ») ou fortes (Moignet, 1981 : 197-198).

Le trait fort ou plein de *comment* existe aussi dans *combien*. En attestent les formes autonomes toutes à vocation exclamative :

- *Et comment*
- *Mais comment donc*
- *Ô combien*



Pour conclure au sujet de *combien*, nous voudrions signaler d'une part qu'il n'est pas compatible avec le tour indéfini en *n'importe* :

- *N'importe quoi*
- *N'importe comment*
- *\*N'importe combien*

Non pas qu'une réponse indéfinie sur la quantité soit impossible, mais elle se forge avec *n'importe* seul :

- *Tu en veux deux ou trois*
- *N'importe Ø*

D'autre part, nous remarquons au sujet de *combien que*, certes, sa propriété la plus nette est celle d'opérer une quantification (*combien de N*), mais que le domaine de la qualité n'est pas tout à fait absent quand *combien* signifie « le haut degré, l'intensité » :

- *J'ai pu mesurer combien (à quel point) je reste attachée à mon pays*

Et dans ce cas-là, la manière n'est pas très éloignée de la prédication qui « mesure » la force de l'attachement.

Au terme de ce parcours étymologique et morphologique portant sur les trois morphèmes, *comme*, *comment* et *combien*, nous avons esquissé plusieurs dichotomies qui instaurent une comparaison entre les morphèmes, sur la base d'opposition et de distribution complémentaire ou sur celle d'un continuum et de la possibilité d'une concurrence ou d'un recouvrement :

- Étymologie : *quomodo* vs *quantum*
- Phonologie : *comme* vs *comment*, *combien*
- Syntaxe : appétition intégrative (*comme*) vs appétition percontative (*comment*, *combien*)
- Modalité : assertion (*comme*) vs interrogative (*comment*, *combien*), exclamative (*comme*, *combien*)
- Sémantique : identité, approximation, comparaison (*comme*) vs manière (*comme*, *comment*) vs évaluation d'une quantité (*combien*).

Nous ne voudrions pas clore ce chapitre sans évoquer les cas intéressants de phraséologie ou de figement qui utilisent l'un ou l'autre de ces trois unités, parfois deux en concurrence.

- COMME : *c'est tout comme, comme qui dirait, comme quoi, on va faire comme si, comme ça, comme prévu, comme t'es toi, Dieu sait comme, faut voir comme, comme tu y vas, comme tu me parles*
- COMMENT : *et comment (que P), comment ça, mais comment donc, n'importe comment, comment que t'es fichue toi, Dieu sait comment, faut voir comment, le pourquoi du comment*
- COMBIEN : *ô combien, Dieu sait combien, on est le combien aujourd'hui*

Cette liste peut être augmentée de la notice lexicographique du *Petit Robert*, complétant utilement le panorama étymologique, syntaxique et sémantique, amorcé sur *comment* :

De quelle manière ; par quel moyen.

1. (Interrog.) *Comment allez-vous ?* fam. *comment ça va ?* pop. *comment que ça va ?* (cf. ci-dessous, 6°.) *Comment faire ?* « Comment apprécier leur compétence ? » (Caillais). *Comment cela ? expliquez mieux. Comment dire ?* (pour qu'on me comprenne). *Comment donc, comment diable s'est-il enfui ?* **Fam.** *Il est comment ? Vous venez comment ? – Par le train.* **COMMENT** (s.-ent. dites-vous) ?, exclamation qui invite à répéter. → **pardon**; fam. **hein, quoi** (cf. Plaît\*-il).
  - **Emphat.** *Comment osez-vous me faire des reproches ?*
  - **Par ext.** Pour quelle raison. → **pourquoi.** « Comment n'êtes-vous pas avec les autres ? » (Malraux).
2. (Affirmatif, interrog. ind.) *Dites-moi comment il faut faire. Je veux voir comment vous faites. Il ne sait comment elle prendra la chose.* → **comme.** *Je ne sais pas comment j'ai supporté tout cela, comment j'ai fait pour supporter tout cela. Il faut voir comment. C'est fait je ne sais comment. Dieu sait comment.* → **comme.** **Loc. adv.** **N'IMPORTE COMMENT** : sans soin, sans choix, au hasard. → **mal.** C'est rédigé n'importe comment.
  - **Adv. de phrase** Quelle que soit la situation, la réponse, etc. *N'importe comment il est trop tôt* (cf. De toute façon\*).
3. **N. m. inv.** Manière. *Chercher le pourquoi et le comment* : chercher la cause et le mécanisme d'un fait, d'une chose.
4. Exclamation exprimant l'étonnement, l'indignation. → **quoi.** *Comment ! c'est comme ça que tu me parles ? Comment, tu es encore ici ?*
5. *Comment donc !* (en signe d'approbation). *Mais comment donc !* → **évidemment** (cf. Bien sûr !). *Puis-je entrer ? – Mais comment donc !* **Fam.** *Et comment !* (cf. Je te crois, tu parles !). « C'était faux ? – Et comment ! » (Malraux).

**6. Loc. conj. Pop. (fautif) COMMENT QUE.** Comment qu'il cause ! (Et) comment qu'on l'a remis à sa place !

Les catégories grammaticales (en 2, adverbe de phrase ; en 6, locution conjonctive populaire) et les jugements normatifs (fautif) importent moins ici que la recension des tours et leur paraphrase.

### 1.5.2 Synthèse sur *Comment* : catégorie grammaticale et analyse syntaxique, la notion de proforme

Les travaux de P. Le Goffic (2002) ont rappelé la légitimité d'un travail sur les formes en *qu-* et l'intérêt d'interroger, ensemble ou séparément, toutes les unités du paradigme auquel *comment* appartient. Ces marqueurs d'interrogation sont à ce titre des « marqueurs de variable en emploi indéfini » (Le Goffic 2002 : 321). L'interrogation suppose que la valeur n'est pas arrêtée et que la réponse à la question aura précisément cette fonction.

La notion de proforme correspond à l'idée d'une variable (Lefevre, 2018). Elle est définie rapidement par la *Grammaire méthodique* dans le chapitre consacré aux pronoms (Riegel et al., 2018 : 357-358) et il lui est attribué la fonction d'un « substitut ». La proforme verbale *le faire* est donnée en exemple. Tout récemment, en 2021, vient de paraître *La Grande Grammaire du français* qui consacre un long chapitre aux proformes (977-1124). L'ouvrage, p. 988, à la question « Qu'est-ce qu'une proforme » répond par un long encadré dont nous ne citons que les premières lignes :

*Les proformes regroupent les pronoms et d'autres formes dont l'interprétation est dépendante du contexte linguistique ou de la situation.*

Suit un tableau qui répertorie des exemples de proformes. *Comment* figure en bonne place pour illustrer la catégorie des proformes adverbiales : *comment, Dieu sait comment, je ne sais comment, n'importe comment, comment t'appelles-tu*. Le chapitre sur les proformes se poursuit avec l'étude des pronoms avec ou sans antécédent, de *se* et les verbes réfléchis, *en, lui, y* pour arriver à un chapitre sur les proformes verbales et notamment celles en *faire* (p. 1099). Sont alors signalés les emplois de *faire* avec une expression de manière (p. 1100) : *faire ainsi, faire de même*, auxquelles on pourrait ajouter *faire comment*. *La Grande Grammaire* ne cite pas l'article de M. Pierrard (2009), où l'auteur s'interroge sur *Comment* et les expressions indéfinies en *n'importe* et *que ce soit* ». L'auteur oppose la proforme indéfinie et l'expression indéfinie. La première caractérise des

emplois comme *Voyager n'importe comment*. L'expression indéfinie ne semble pas possible avec *comment* : \**comment que ce soit*. M. Pierrard explique qu'en français moderne la productivité de *comment* n'est sensible qu'avec *n'importe*. L'expression indéfinie *n'importe comment* est indépendante du contexte : faut-il y voir une explication de l'emploi aujourd'hui bien attesté de *n'importe comment* marqueur discursif (« en position extrapredicative »), en position frontale dans un énoncé comme :

- *N'importe comment, il a dit qu'il ne viendrait pas*

L'article de M. Pierrard (2009) ne nous a pas semblé très facile, peut-être est-ce en raison des arguments diachroniques utilisés par l'auteur. L'analyse sémantique de *n'importe comment* occupe les dernières pages (138-145). Nous retenons de ces pages que, en tant qu'expression indéfinie, dans *n'importe comment*, *n'importe* « nie explicitement l'importance d'une singularisation du référent de *qu-* ». L'une des conclusions de M. Pierrard est formulée en ces termes (2009 :141) :

(...) *N'importe comment apparaît souvent dans des constructions non factives, avec des verbes modaux ou de sentiment, des futurs ou des impératifs, c'est-à-dire dans des contextes sans actualisation.*

En 2018, E. Moline reprendra la question de *n'importe comment*, intrapredicatif (*travailler n'importe comment*) ou marqueur discursif avec la valeur de « de toute façon » (*n'importe comment, je n'avais pas l'intention d'y aller*) et conclut (2018 : 299) à l'intérêt qu'il y aurait à conduire une étude plus générale qui « contribuerait à la compréhension des mécanismes cognitifs sous-jacents et à la transposition d'un domaine dans un autre, en l'occurrence de la complémentation de manière à la structuration du discours ».

### **1.5.3 Le sémantisme de la « manière » : E. Moline & D. Stosic, 2016**

Du point de vue sémantique, le lien qui attache *comment* à la manière est peu discuté, on vient d'en trouver l'illustration dans l'article du *Petit Robert* qui donne « de quelle manière, par quel moyen », immédiatement après l'entrée *comment*. E. Moline & D. Stosic, pour introduire leur ouvrage (2016), soulignent que « la manière » est une notion qui remonte à l'Antiquité et qui n'a aucunement perdu de sa vigueur au XXI<sup>e</sup> siècle. Les mêmes auteurs soulignent qu'il existe « un très large éventail d'unités, structures et procédés linguistiques qui participent à l'expression de la manière en français » (2016 : 12) et au titre de ces unités, ils signalent :

- La manière construite en syntaxe : *remercier maladroitement, regarder avec émerveillement, etc.*
- (...)
- La manière exprimée par des éléments grammaticaux : *comme ; comment.*
- (...)

C'est le chapitre II qui traite plus spécialement de ces éléments grammaticaux et syntaxiques. Dès l'introduction, il est dit que « seuls *comme* et *comment* dans certains de leurs emplois véhiculent cette valeur sémantique [de la manière] au niveau grammatical. Un accent particulier est mis sur la définition des contextes et structures où ces deux termes prennent le sens de manière. Il s'agit notamment des tours interrogatifs, exclamatif et comparatif. » (Moline & Stosic, 2016 : 13-14).

Ensuite, le détail du chapitre 3 porte sur « l'expression lexicale de la manière » et successivement traite des verbes (verbes de déplacement, de parole) et des noms, évoquant les trois noms généraux de *manière, façon* et *mode* (2016 : 127-134), puis des adverbes.

#### **1.5.4 Van de Velde 2009a : l'importance des prédicats verbaux régis par *comment***

Dans deux articles successifs, Danielle Van de Velde s'est penchée sur les prédicats verbaux régis par *comment* (2009a et 2009b). Ces travaux nous intéressent dans la mesure où ils se situent dans une perspective sémantique et philosophique, qui d'une part rappelle la « grammaire des événements » de la même auteure (2006) et, c'est d'ailleurs lié, d'autre part est inspiré de la typologie des procès (Vendler, 1967 ; Vetters, 1996 ; Gosselin et al., 2011). Les deux verbes *être* comme *faire* sont des verbes génériques, supports, quasi-auxiliaires dont la valeur sémantique vaut surtout pour sa capacité à indexer la classe des verbes statifs ou locatifs (*être*) et la classe des verbes d'action ou d'activité (*faire*).

Concernant la prédication en *être*, voici le titre de l'une des parties de l'article de D. Van de Velde (2009a : 25) :

*Peut-on attribuer des propriétés aux propriétés et aux prédicats statifs en général ? Et d'abord, peut-on leur attribuer des propriétés inhérentes ?*

La réponse est la suivante :

*Logiquement, cela ne devrait pas être possible puisque ces prédicats n'ont pas la structure interne complexe des choses et des procès ou actions, qui permet aux uns comme aux autres de présenter des variations qualitatives.*

Nous voudrions citer les dernières lignes de l'article, qui nous semble par certains aspects être le programme de travail que nous souhaiterions réaliser en nous appuyant sur la « construction » de *comment* (Van de Velde 2009a : 31) :

*Un simple classement des prédicats selon qu'ils prennent ou non une variable événementielle, et selon le type de variable événementielle qu'ils prennent, si on en distingue plusieurs, ne dépasse pas le stade du constat quasi tautologique ;*

*Toute avancée explicative sur la question requiert comme condition préalable une analyse prédictive fine faisant apparaître dans les contenus conceptuels des prédicats des différences sémantiques qui rendent compte des différences de distribution.*

Les unités phraséologiques, les types de procès et la modalité épistémique nous semblent devoir être retenues pour ébaucher la description de *Comment P*.

### **1.5.5 *Comment* sur le plan discursif : interrogatif ou exclamatif ? La notion de construction (Legallois, 2016) : vers une représentation réticulaire des formes types en *comment* qui s'appuie sur les unités phraséologiques en *comment* les plus fréquentes**

La « notion de construction » a fait l'objet d'une mise au point théorique de la part de D. Legallois sur le site de l'*Encyclopédie Grammaticale du français* (2016). L'article est en libre accès. Inspirée notamment des travaux anglo-saxons de Fillmore, Goldberg (1995), Croft et Lakoff, la notion présente l'intérêt de réfléchir à la formation des expressions idiomatiques et d'en proposer un point de vue sémantique et syntaxique (François, 2008). Voici les cinq propriétés principales d'une construction, telles que D. Legallois les a formulées (2016 : 4) :

- **A.** *Une construction consiste en un appariement entre une forme et une signification ; on distingue les constructions atomiques (morphèmes et lexèmes) des constructions complexes (schémas syntaxiques). Pour ces dernières, un principe de non compositionnalité est souvent évoqué : la signification de la construction n'est pas réductible à la signification des éléments, bien que l'importance de ce principe soit de plus en plus souvent minimisée.*
- **B.** *Une construction peut posséder une dimension schématique (ou formelle : elle est lexicalement peu déterminée) ou spécifique (elle possède un matériel lexical constant).*

- **C.** *Une construction est une unité dans un réseau de constructions. Elle hérite en partie des propriétés syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, d'autres constructions, tout en possédant ses propres spécificités ; le pendant cognitif est que la compétence linguistique des locuteurs est considérée comme un « constructicon », c'est-à-dire comme un répertoire structuré, organisé et hiérarchisé de constructions.*
- **D.** *Une construction est également une unité cognitive, dans le sens où elle est le résultat d'un processus d'abstraction à partir d'énoncés situés et contextualisés. Les Grammaires de Construction – et plus particulièrement celles participant du courant cognitif – s'inscrivent pleinement dans une linguistique de l'usage.*
- **E.** *En tant qu'unité fondamentale, la sémantique de la construction exerce un poids coercitif sur les éléments lexicaux qui l'intègrent, selon le principe du tout primant sur les éléments (principe en relation avec celui de non compositionnalité).*

Ces cinq propriétés éclairent bien ce qu'il faut entendre par « construction », alors que la généralité de ce terme ne permet pas toujours de se représenter facilement de quoi il est question. Dans la mesure où nous avons nous-même essayé de mettre à profit les propriétés A (la relation forme-sens), C (le réseau, la conception réticulaire des schémas de construction ; le répertoire structuré, organisé et hiérarchisé des constructions) et de l'appliquer, à partir des usages (propriété D.) aux expressions plus ou moins figées et formées à partir de *comment*, il nous a semblé que la notion de construction était la plus à même de nous aider à approfondir ce qu'intuitivement nous avions identifié comme des « formes types ».

De fait, envisager une perspective constructionnelle au sujet de *comment P* nous a grandement aidée à sortir du débat toujours repris sur la manière, le moyen, le but, etc. Nous nous sommes trouvée confortée au sujet des deux volets concomitants de notre travail d'observation : un volet pratique d'usage et un volet théorique, schématique, sémantique et syntaxique de cet usage « typique ». Et finalement, nous avons pensé qu'il était presque inhérent à la notion de manière que de rester « vague », d'autant plus que les modalités du *pouvoir V* et du *vouloir V* semblent tout particulièrement s'accorder à *comment*, ainsi que la périphrase du futur :

- *Comment peux-tu dire ça*
- *Comment veux-tu que P avec ?*

- # *Comment lui en vouloir* (vouloir, non modal)
- *Comment elle va prendre ça*

Le second schéma de construction pourrait par exemple s'illustrer lexicalement ainsi, *sans N* étant le pendant de *avec N* :

- *Comment veux-tu qu'on s'en sorte avec lui*
- *Comment veux-tu qu'on se débrouille avec aussi peu d'argent*
- *Comment veux-tu qu'on aille aussi loin avec une voiture dans un état pareil*
- *Comment veux-tu qu'on fasse sans argent*



## **Synthèse de la première partie : sémantisme et usages de *comment***

Partie de l'interrogation partielle et directe, avec l'objectif imprécis ou très général d'approfondir des connaissances sur la langue et la grammaire dans le but de les enseigner, notre cheminement théorique nous a conduite dans plusieurs directions : celle de grammaires de référence échelonnées dans le temps (de 1962, Wagner & Pinchon, à 2018<sup>7</sup>, Riegel, Pellat & Rioul) et s'accordant finalement moins que nous l'aurions d'abord pensé. Les divergences portent sur les descriptions des phénomènes et les enjeux du discours grammatical ; nous avons également emprunté la voie de la didactique du FLE dans le but de ressaisir les différents courants méthodologiques et d'éprouver ces évolutions au sujet de l'enseignement de « la phrase interrogative » du français.

## **Deuxième partie**

### **2 ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES**

Nous rappelons que la dichotomie langue /discours oriente les deux versants linguistiques de notre travail. S'agissant du morphème *comment* notre perspective est à la fois linguistique, grammaticale et didactique, et se situe entre une linguistique de la langue (l'unité dans le système : sa catégorie, sa fonction et ses environnements immédiats) et une linguistique du discours (ses emplois effectifs, sa fréquence et ses valeurs), il convenait de nous appuyer sur un corpus ouvert et diversifié. Pourtant nous avons évité le terme de corpus et lui avons préféré celui de recueil d'exemples. Ce choix demande quelques compléments d'explication.

Si l'on reprend l'opposition anglo-saxonne rappelée par J. Deulofeu & J.-M. Debaisieux (2012) entre une approche fondée sur un *corpus based* (une description assistée par le corpus, qui étaye ses analyses en se fondant sur le corpus) et une approche fondée sur un *corpus driven* (une description établie à partir du corpus), nous dirons que notre approche est mixte. En effet, nous avons simultanément cherché à varier le corpus en même temps que nous nous sommes référée à une description préexistante, grammaticale (Le Goffic 1993) ou linguistique (Le Goffic 2002, 2007 ; Coveney 2020), des interrogatives et du morphème *comment*.

Nous l'avons dit, notre approche est mixte, c'est-à-dire fondée sur des usages recueillis mais aussi inspirée de la description des unités interrogatives du français, et plus précisément de la forme choisie, *comment*, associable au domaine sémantique de la « manière » et décomposable en deux morphèmes, *com-* et *-ment*, le premier rappelant le micro-système *comme*, *combien* et *comment*, et le second élément rappelant la formation des adverbes en *-ment* (Guimier, 1996).

Il convenait de constituer une base de données observables qui offre suffisamment de variété dans les usages de *comment* recensés pour que nous soyons en mesure d'évaluer correctement ce qui est imparti à l'usage (le cotexte gauche et droite du morphème, structure de l'interrogation), à sa valeur sémantique (la manière de V) et à ses emplois locatifs les plus fréquents.

À cet égard, nous avons suivi les recommandations de J. François & D. Legallois (2011 : 9) qui font la part entre deux acceptions du terme usage :

*Le mot usage a deux acceptions centrales en LFU (Linguistique Fondée sur l'Usage). Usage peut être synonyme d'utilisation ou d'emploi, et peut alors renvoyer à l'acte*

*linguistique comme événement particulier (que l'anglais peut rendre par le mot use) ; mais il peut être également synonyme d'habitude, de régularité.*

Cette distinction entre l'usage et la fréquence d'emploi nous intéresse d'autant plus qu'elle corrobore notre propre intuition de différencier manuellement les recueils et en nous appuyant sur l'opposition écrit/ oral, puis pour l'écrit, sur les catégories générales de l'écrit littéraire ou non, ce qui a été la voie que nous avons retenue pour « ouvrir » le corpus. Il nous fallait de surcroît garantir dans les recueils constitués la présence d'un nombre suffisant d'occurrences de *comment*.

Deux de nos recueils répondent à la catégorie générique de l'enquête. Le premier est une enquête policière au sens le plus classique que l'on puisse donner à ce genre, inscrit dans la catégorie littéraire de l'investigation policière. La nouvelle traduite de l'allemand qui constitue notre premier « recueil » s'appelle d'ailleurs « Interrogatoire » ; elle est d'un auteur autrichien, Glauser (1896-1938), et elle date de 1933. L'enquête de la nouvelle se déroule tout au long d'un seul dialogue, celui qui oppose l'inculpé au commissaire, où seule la voix de l'inculpé se fait entendre.

Le second recueil que l'on peut assimiler à une enquête est celui du *CFPP* (le *Corpus du Français Parlé Parisien*, 2000). Les enquêtrices ont en effet procédé à des entretiens avec des locuteurs parisiens, cherchant à connaître leur histoire et leurs représentations concernant le quartier qu'ils occupent au moment de l'interview (Branca-Rosoff, Fleury, Lefeuvre & Pires, 2012). Les unités du corpus constituent « des entretiens longs, semi-directifs, sur les rapports des Parisiens à leur quartier ». Le « questionnaire sous-jacent » sur lequel s'appuyaient les enquêteurs pour conduire les entretiens était fondé sur une série de thématiques ainsi décrites :

*[L'entretien thématique] comporte des questions sur les réactions des habitants face aux changements intervenus dans la composition de la population, dans l'urbanisme, dans les commerces, etc. Il interroge les habitants des quartiers sur les effets de la « mondialisation » au plan des mélanges de population, des modes culinaires ou vestimentaires. (...)*

Dans une enquête, quel qu'en soit l'objet, les interactions verbales sont guidées par l'intention directrice de l'enquêteur qui cherche à comprendre et savoir ce que son interlocuteur peut, lui, expliquer au sujet d'un homicide ou du quartier parisien. Les questions que pose l'enquêteur sont a priori partielles et variées (*qui, pourquoi, quand*, etc.) et garantissent la survenue d'occurrences interrogatives en *comment*.

Outre l'enquête policière, l'autre recueil écrit est d'un genre plus spécifique, celui des manchettes de la presse écrite.

Partant, la recherche d'exemples significatifs s'est faite de façon artisanale. L'hétérogénéité des genres discursifs, la présence des occurrences de *comment* a limité le nombre des extraits retenus et de ce fait a préservé les besoins d'une analyse qualitative et manuelle. Nous allons voir plus précisément dans les points suivants jusqu'à quel point la démarche présentée s'est montrée (ou non) suffisante pour atteindre le but poursuivi et dont J. François & D. Legallois (2011 : 9) décrivent ainsi l'enjeu :

*Une forme linguistique « retient » les conditions particulières et concrètes dans lesquelles elle a été énoncée, en même temps qu'elle participe à la construction de ces conditions.*

L'analyse des données recueillies procède de la façon suivante : dans une première partie (2.1) nous revenons sur les trois recueils constitués ; ensuite nous y examinons successivement (2.2, 2.3 et 2.4) les propriétés communes et spécifiques de *comment* dans les énoncés qui en construisent l'environnement immédiat.

## 2.1 Trois recueils distincts : dialogue romanesque, titres de presse et données orales

Nous venons de l'expliquer, dans le but de garantir un minimum d'hétérogénéité aux usages de *comment* recueillis, nous avons procédé à trois relevés distincts. Nous commençons par présenter la nouvelle policière, dans la mesure où cela correspond à la chronologie de notre travail et où *comment* n'y est que faiblement représenté. Nous poursuivons avec les manchettes de la presse écrite. Les exemples de français parlé achèvent cette présentation.

### 2.1.1 Recueil des énoncés interrogatifs en *comment* dans un texte romanesque

La nouvelle policière de Glauser (extraite de *Les premières affaires de l'inspecteur Studer*) date de 1933, mais elle a été tardivement traduite de l'allemand par Catherine Clermont en 1996, à l'intention de Gallimard. La nouvelle raconte l'interrogatoire d'un suspect par le juge chargé d'instruire une affaire d'homicide commis dans un train. Le texte de la nouvelle occupe une quinzaine de pages du recueil (p. 28-44) et ne présente que 5 occurrences de *comment*. Une telle insuffisance quantitative rappelle s'il en était besoin la spécificité sémantique de *comment*.

Dans un article ancien (« Typologie du roman policier », 1971 : 55-65), Tzvetan Todorov décrit le « roman de détective » comme le croisement narratif de deux histoires : l'histoire du crime et l'histoire de l'enquête. Dans la nouvelle de Glauser, l'enquêteur (« le juge ») est muet et son activité est indirectement connue à travers les commentaires et les propos rapportés qu'en livre l'inculpé interrogé qui incarne la voix narrative de la nouvelle. En effet, le personnage interrogé (dont le patronyme demeure inconnu) est le locuteur unique de cette narration dialogale qui, d'inculpé interrogé devient progressivement le coupable, ce dont le lecteur ne tarde pas à se douter. Le personnage, un « grand industriel » (§7) marié à une femme plus jeune que lui, change de ton au fil de la séance : du bourgeois méprisant et indigné du traitement qu'on lui inflige au début de l'entretien (§1 et 2), il montre ensuite qu'il est aux abois, sur la défensive, se méfiant de plus en plus des questions du juge, pour finalement avouer sa culpabilité et se suicider (il fume une cigarette qui contenait du cyanure et qu'il avait préparée. En effet, conformément aux règles du genre, l'épisode du dénouement (le suicide de l'inculpé) est préparé par une amorce (§12) et devient effectif à la fin de la nouvelle (§70-71-73). L'industriel a effectivement tué l'homme qu'il soupçonnait être l'amant de sa femme. L'histoire ne restitue donc que la parole du suspect sous la

forme d'une narration à la première personne destinée à son interlocuteur, le juge, Monsieur Schafroth. On comprend cependant que la parole du suspect est relancée par de courtes interventions du juge, ayant trait à l'enquête (interroger le suspect au sujet des bagages de la victime, §27) ou aux faits ordinaires qui accompagnent l'interrogatoire (apporter au suspect un plateau repas, §5).

Nous examinerons dans un point suivant (2.2) les tours interrogatifs et leurs fonctions. Nous retenons pour le moment que les stratégies conversationnelles dominantes des deux personnages sont les suivantes :

- i) Le masque social de l'inculpé qui s'efforce de déjouer les soupçons qui pèsent sur lui (§7, *moi un homme intègre qui a toujours payé ses impôts (certes, il y a des contraintes qui ne permettent pas toujours de régler ces affaires promptement), moi, un grand industriel.* ; §10, *La conscience de son devoir... je connais cela. Quand je songe au nombre de nuits blanches que j'ai passées à chercher des améliorations à apporter à mon entreprise, à étudier un allègement du travail... Oui, le devoir...*) ; la politesse obséquieuse de l'industriel (§30, *Sans vouloir vous flatter, votre remarque témoigne d'un don étonnant pour l'analyse...*) est d'autant plus remarquable qu'elle souligne un fait banal (§30, *Le contenu du sac pourrait certainement nous conduire à une piste*) ; peu à peu le masque social se défait et c'est l'intrigue conjugale qui prend le dessus (§17, *Oui, ma femme est beaucoup plus jeune que moi* ; §18, *Un mariage d'amour. Ma femme a vingt-neuf ans, on dirait une jeune fille.*).
- ii) L'économie de parole et de questions du juge au profit d'une relance insistante et monotone des mêmes questions qui finissent par faire chanceler le suspect (§46 : *Pourquoi me reposez-vous pour la troisième fois la même question ? Est-ce un piège ?*).

La narration ne restitue qu'une partie de l'interrogatoire et feint la tenue monologale du discours de l'industriel, dont on infère les rares questions ou interventions du juge ; par exemple, au paragraphe 5 : *très aimable de votre part de me commander du vin et à manger*, impliquant que le juge a commandé un repas pour son prisonnier. Témoigne également de ce dialogue dont la narration ne restitue qu'une seule voix le recours fréquent aux points de suspension qui signalent une interruption du propos. Par exemple, au milieu du paragraphe 18, Li14, *Que voulez-vous dire ? Vous collectionnez aussi ? Faites-moi le plaisir de me rendre visite un jour*, dont on comprend que le juge acquiesce au fait qu'il est lui-même collectionneur d'art.

Le dévoilement des circonstances du crime se fait au fil de l'histoire : les indices s'accumulent jusqu'à devenir des preuves indiscutables de culpabilité. Le registre de la nouvelle évolue : sur le mode tout d'abord d'une conversation mondaine, où le locuteur feint d'échanger à égalité avec son interlocuteur, la nouvelle devient ce qu'elle était en réalité depuis le début, un interrogatoire susceptible de le mettre en difficulté, ce qui ne manque pas d'arriver (§42, *J'ai ouvert la porte tout doucement, la lumière était allumée, mon coussin était retourné, le petit pistolet était par terre comme je vous l'ai déjà dit...*).

### 2.1.2 Titres de presse en *comment*

Ce premier recueil écrit et littéraire est complété par un recueil de formes brèves, celui de titres de presse écrite, qui s'échelonnent inégalement de 2016 à 2021. Complétant donc le texte unique, littéraire et traduit comme l'était la nouvelle policière, nous misons ici sur un genre de discours, la forme brève des titres de presse.

La source principale, *Le Monde* d'où viennent 112 des 137 exemples numérotés (de Pé1 à Pé137, Pé abrégant Presse écrite), est complétée par 7 exemples empruntés au *Journal du Dimanche*, 3 à *L'Équipe*, 11 au *Républicain Lorrain*, 3 à *Télérama* et 1 à *Médiapart*. Dans le recueil, que l'on trouvera en annexe de ce travail, nous nous sommes efforcée de restituer autant d'informations que possible sur le contexte de l'exemple (thème, rubrique) et la sémiotique de son exposition dans le journal (place, chapeau, photo, etc.).

Le choix du *Monde* comme source principale de nos titres s'explique par la supériorité informative des titres de ce journal. L'ensemble constitué par le titre et le chapeau dispense le plus souvent de recourir à d'autres sources informationnelles. Quant à l'article ou aux articles qui figurent sous le titre retenu, ils nous ont permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle le titre remplit une fonction « résomptive ». Mais surtout, la relative fréquence de *comment* dans les titres de presse écrite nous a permis de soulever la question de la modalité interrogative, qui nous paraissait concurrencer la modalité assertive, de même que la question du contenu présupposé dans le titre. *Comment P* est-il littéralement une question sur la manière de P ? On peut souvent en douter. *Comment P* en effet présuppose le contenu de P, au sujet duquel *comment* pose une variable inconnue, celle du déroulement, de la circonstance, bref de la manière du procès. Dans cette mesure, il importera d'être particulièrement attentif au procès lui-même et à sa forme linguistique.



C'est ainsi qu'un titre comme celui de Pé16, *Comment les salafistes tissent leur toile*, annonce, en une du *Journal du Dimanche*, sous la forme d'une métaphore (S<sup>hum.</sup> + tisser sa toile), un procès d'enfermement intentionnel et symbolique, dans un contexte moyen-oriental, diplomatique et religieux très complexe (les salafistes). Les rubriques du dossier qui accompagnent le titre général, confirment cette complexité, énumérant les thèmes suivants :

- PROPAGANDE, leur influence dans les réseaux sociaux
- DOCUMENT, ce qu'en disent les services de renseignement
- DÉBAT, face à l'islamisme, Valls et l'imam de Bordeaux

Autrement dit, les sous-parties du dossier abondent dans le sens de la crainte diffuse que pouvait faire naître l'emploi de l'image « tisser sa toile », avec la mention d'une propagande influente et celle d'une contre-offensive à mener (« face à l'islamisme » et « les services de renseignement »). *Comment* dans cette circonstance synthétise l'idée d'une stratégie complexe (un *modus operandi*) qui opère sur plusieurs « terrains ». Le titre cité est comme la plupart privé de point d'interrogation. De fait, il semble que les marqueurs typiques de l'interrogative, soit la reprise et l'inversion du clitique :

- Pé16(a). *Comment les salafistes tissent-ils leur toile*

Ou bien le soutien de *est-ce que* :

- Pé16(b). *Comment est-ce que les salafistes tissent leur toile*

auraient eu l'un et l'autre l'effet de renforcer la modalité interrogative associée à *comment*. L'intuition d'une modalisation déclarative sur un procès complexe semble appuyer la thèse d'un *comment* « narratif » ou « explicatif », conforme à l'hypothèse de B. Defrancq (2009) qui fait des verbes *raconter*, *expliquer*, *analyser*, *révéler*, etc., des verbes constructeurs implicites – verbes de la cognition et/ou de la communication – de la tournure en *comment*. Par ailleurs, si nous cherchons à tester le titre à l'aide de paraphrases, nous obtenons les résultats suivants :

- Pé16(c). *La façon dont les salafistes tissent leur toile*
- Pé16(d). *Comment s'y prennent les salafistes pour tisser leur toile*

La deuxième paraphrase décompose le procès en le procès lui-même (*s'y prendre*, un faire intentionnel) et le but (*pour tisser leur toile*) qui est en même temps le résultat du procès. En d'autres termes, la « manière » d'agir des salafistes s'apparente à de la stratégie.

Ces observations montrent à quel point l'interprétation des énoncés s'avère délicate et n'échappe pas aux approximations de l'intuition. Il faudra donc nous montrer méthodique et prudente lors de

l'analyse des titres recueillis. Leur forme linguistique est première et nous veillerons à distinguer la structure du verbe, selon qu'il est sous sa forme infinitive ou qu'il s'actualise dans un énoncé qui comporte sujet et verbe conjugué. Le contenu lexical, le temps et l'aspect du verbes jouent un rôle prépondérant. Nous verrons également que nombre des titres recueillis présentent un verbe modal (*vouloir* et *pouvoir*) qui affecte le contenu propositionnel. Nous vérifierons enfin la manière dont le contenu de l'article (ou du dossier) réagit au test d'un verbe recteur. Par exemple :

- Pé16(e). *Le dossier explique (? raconte) comment les salafistes tissent leur toile*

### 2.1.3 Élargissement des données recueillies à l'écrit : le recours à des données orales (le Corpus du Français Parlé Parisien, CFPP2000)

Dans un article de 2012 (accessible en ligne), S. Branca-Rosoff, S. Fleury, F. Lefevre & M. Pires expliquent les conditions dans lesquelles ils ont sélectionné les enquêtés, recueilli les témoignages, transcrit les enregistrements et exposent leurs premières conclusions sur l'hypothèse d'un « français parisien commun ». Le résultat de ce travail consigne 32 interviews, soit 42 heures d'enregistrement, sous les deux formes, orale et écrite.

Pour notre part, nous avons utilisé le moteur de recherche qui est mis à la disposition des visiteurs du site et nous avons ainsi recensé 414 occurrences de *comment*, dont nous n'avons conservé que 227 exemples, numérotés dans nos annexes de FP1 à FP227 (FP signifiant Français Parlé). Les extraits des tours de parole que nous avons conservés sont de longueur variable : par exemple, FP11 est long, par comparaison avec FP30, nous y soulignons les emplois de *comment* :

- FP11 : ouais oui oui oui oui + oui + alors + j'ai j'y ai pas touché moi ça c'est un truc que j'aimerais bien faire un jour donc je pense que je ferais peut-être un jour du soutien scolaire + je pense que ça + je pense que ça ça peut fonctionner euh + **comment** dire euh +++++ j'ai j'ai le + j'ai le sentiment effectivement que + une des causes + de la non maîtrise des fondamentaux est liée au au + + + avec des schémas très différents mais + à un désinvestissement des parents + par rapport à + l'acquisition de ces fondamentaux euh + alors euh + avec des schémas très différents c'est à dire y a y a des parents qui peuvent pas + parce qu'ils maîtrisent pas eux même la langue eux + ceux que je vois dans le dix-huitième là c'est bien ça le problème c'est que chez eux ils vont parler leur langue d'origine et donc ça ça peut créer + des problèmes ils peuvent pas attendre du soutien de la part des parents et cetera et y a d'autres c'est parce que les parents bossent comme des fous rentrent ils sont crevés le soir gna gna gna euh + + + y a d'autres euh on a l'impression d'une sorte de sous-traitance enfin je sais pas j'sais pas **comment** exprimer ça moi moi j'avais l'impression + et nous on a vécu un petit peu dans ce schéma là que les les parents soutenaient le l'institution scolaire

- FP30 : **comment** on peut l'dire

Nous avons retenu FP30 en raison du verbe dire colloqué avec *comment*, illustrant l'une des combinaisons très fréquentes du corpus. FP11 est plus long, dans la mesure où il présente deux occurrences de *comment*, l'une au début et l'autre à la fin du tour de parole, mais aussi parce qu'il nous a paru que le traitement du thème de la difficulté scolaire et de la motivation que cela fait naître chez la locutrice présentait un intérêt certain, y compris dans les voies laborieuses empruntées par son explication. Les hésitations, les pauses, les réorientations d'énoncés et les dislocations typiques de l'oral (*y a d'autres on a l'impression que... ; dans ce schéma-là que les parents soutenaient de l'institution scolaire*) sont exemplaires de ce français parlé que l'on cherche à caractériser.

L'un des mérites du *CFPP2000* est que l'on peut le reprendre et réentendre une prise de parole, en cas de doute sur l'interprétation à donner à tel fragment. Cette exploration rétrospective permet de repérer des collocations privilégiées qui n'apparaissent pas tout de suite. C'est ainsi que la structure *comment + on + dire (appeler)* privilégie le sujet *on*.

Nous verrons un peu plus bas (notre point 2.4) que nous avons sélectionné pour classer les formes, deux oppositions majeures, celle du locuteur qui est soit l'enquêteur soit l'enquêté, et celle de l'emploi autonome ou direct (*comment on dit*) ou des emplois régis, indirects ou percontatifs (*raconter comment P*). Nous avons négligé les métadonnées, pourtant accessibles sur le site, nous attachant aux usages et aux environnements langagiers de *comment*.

#### **2.1.4 Bilan des recueils contrastés : fréquence et tours en *comment* également contrastés**

Nous l'avons dit, notre travail a été principalement guidé par l'observation des collocations verbales les plus fréquentes régies par *comment*, en construction directe. Nous avons essayé de circonscrire les liens entre sémantique et syntaxe, au plus près de ce que nous offraient les trois recueils, les énoncés prélevés, les amorces de paraphrase explicite que nous tentions et les critères généraux que nous nous sommes donnés tout d'abord, à savoir :

- ⇒ Fréquence des tours
- ⇒ Collocations privilégiées

- ⇒ Interrogation directe ou percontative (nature du verbe recteur)
- ⇒ Emplois ± standards
- ⇒ Observations portant sur le temps et l'aspect du prédicat
- ⇒ Maintien ou affaiblissement de la modalité interrogative
- ⇒ Recension des tours phraséologiques ± figés (*comment ça*)
- ⇒ Etc.

Nous attendons de nos trois recueils qu'ils contribuent à faire apparaître simultanément des emplois de *comment* qui nous aident à constituer une série finie de formes-types, sur la base des prédicats régis et des « types » de procès.

De fait, l'effet de contraste des trois recueils présente le double intérêt de susciter des procédures singulières pour examiner les occurrences propres à un recueil, et en même temps de révéler un « sens commun » associé à la forme *comment*. La singularité des critères et des manipulations plus ou moins appropriées à tel recueil apparaîtra dans les parties suivantes. On peut néanmoins déjà indiquer à titre d'exemple que dans le *CFPP2000*, le fait de contraster les prises de paroles de l'enquêteur et de l'enquêté a fait apparaître une opposition que l'on formulera ainsi :

- Enquêteur : *Comment ça se fait que...*
- Enquêté : *Comment dire...*

L'opposition dégagée nous intéresse parce qu'elle implique trois niveaux d'analyse. Le premier de ces niveaux est celui de l'analyse pragmatique : la question de l'enquêteur sollicite une explication sur le fait que P tandis que le tour imputé à l'enquêté traduit la recherche d'une formulation exacte. Le deuxième niveau est sémantique et s'incarne dans les deux verbes *faire* et *dire*. Enfin, syntaxiquement, ces deux tours se différencient également, même s'ils sont tous deux rattachables à la phraséologie de *comment*. L'infinitif de *dire* dans un cas contraste avec la forme fléchie et pronominale de l'autre dont le sujet est *ça* de *ça se fait*. Cette opposition est à nos yeux exemplaire de l'interaction enquêteur-enquêté qui est à l'œuvre dans le corpus oral du *CFPP2000*, du discours général de l'enquête et du genre de l'entretien ou de l'interview qui le caractérisent. On peut dès lors penser que l'approche pragmatique détermine le mode de structuration et la sélection des items lexicaux.

Il en va tout autrement de la nouvelle policière de Glauser qui, nous l'avons dit, joue avec le code rhétorique du genre, instaurant un mode narratif original. La référence d'un contexte dialogué, d'où ont disparu – littéralement – tous les tours de parole de l'un des protagonistes, caractérise ce

texte littéraire écrit saturé de tours interrogatifs, où les routines conversationnelles et les marqueurs discursifs (*n'est-ce pas*) sont également nombreux. La compréhension de l'intrigue passe par une distribution de signes de ponctuation dont l'économie symbolise les étapes par lesquelles passe le personnage inculpé. Les 5 occurrences de *comment*, peu nombreuses, s'interprètent dans le jeu rhétorique qui se joue entre le juge et l'industriel, l'un recherchant des preuves et la vérité du crime commis, l'autre louvoyant et proclamant son innocence jusqu'à ce que des preuves indiscutables de sa culpabilité surviennent. Dans ce cas, c'est l'examen de la ponctuation et des interrogatives – dont les questions rhétoriques – qui prévaut.

Quant au recueil des titres de presse, où ne figure presque aucune structure percontative, il est principalement constitué d'interrogatives directes qui soulèvent le problème de leur modalité. Ces énoncés-titres en *comment* sont-ils encore des « questions », et si oui quel en est l'objet, la manière du procès, la justification des intentions (*comment il veut V*), etc. ? L'atténuation de la modalité interrogative, si elle est avérée, se fait au profit des modalités exclamative ou déclarative. C'est dire qu'il nous faut tester le contenu sémantique des énoncés et contrôler les gloses et paraphrases explicitantes que nous proposerons. Au chapitre de l'analyse sémantique des titres d'articles, nous examinerons les lexèmes et les temps verbaux, pour prendre en compte les instructions aspectuelles et modales des énoncés.

Concernant les gloses et paraphrases, on peut poser que le champ conceptuel de la « manière » et celui de la « circonstance » sont particulièrement propices à une investigation sémantique qui conduise à tester le sens de l'énoncé à l'aide de paraphrases explicitantes. La paraphrase a fait l'objet de nombreuses études, en linguistique formelle et traitement automatique des langues pour répondre aux besoins de la traduction (J. Milicevic, 2007) mais aussi en didactique de la littérature (B. Daunay, 2002), et surtout en linguistique (C. Fuchs, 1982). Nous rappellerons simplement qu'un segment A paraphrase un segment B quand il y a équivalence sémantique entre les deux, autrement dit que A « reformule » B. Jasmina Milicevic (2007 : 18-19), définissant la paraphrase, suggère d'en tester la validité en procédant à une substitution dans plusieurs contextes :

*Si deux phrases sont des paraphrases (l'une de l'autre), elles doivent être substituables dans au moins quelques contextes, sans changer la signification du texte. [...] Le résultat de la substitution doit de toute façon être évalué par l'intuition du locuteur, qui décide si, oui ou non, le sens du texte a changé.*

S'appliquant à *comment*, il apparaît que la commutation une expression telle que *de quelle manière* offre l'intérêt de décomposer en quelque sorte le sens de *comment*, *quel* étant le composant interrogatif et *manière* le nom (général) du contenu référentiel interrogé. Cela étant, la paraphrase explicite que nous utilisons ne procède pas ainsi, terme à terme, mais s'efforce de restituer la glose de l'énoncé complet. C'est ainsi qu'un titre tel que :

- Pé2 : *Comment il* [l'homme politique François Fillon] *veut tenir* [résister à la charge politique et judiciaire dont il est l'objet et persister dans la campagne présidentielle où il est candidat]

Pourrait se paraphraser ainsi, d'une façon qu'on jugera plus ou moins littérale, *compter* et *espérer* suppléant *vouloir* :

- Pé2(a) : *Avec quels moyens compte-t-il résister*
- Pé2(b) : *De quelle manière espère-t-il tenir*

Ces deux solutions laissent présager d'une interprétation rhétorique selon laquelle « Cela semble impossible qu'il réussisse à tenir », sens qui s'écarte de l'énoncé source. Le procès de « tenir » est présenté comme intentionnel étant donné le verbe *vouloir* (*il veut tenir*). Le projet intentionnel de « tenir coûte que coûte » et de poursuivre la campagne électorale s'inscrit dans une « portée subjective » comme le dirait C. Guimier (1996). Ce n'est plus tout à fait le cas avec les paraphrases proposées qui semblent issues d'un observateur extérieur qui douterait de la possibilité de résister du sujet (au sens de « sa capacité à » le faire). La glose complète la paraphrase pour appuyer l'interprétation qui se présente. Par exemple :

- Pé2(c) : *Avec quels moyens compte-t-il résister, il n'a plus ni alliés ni source de financement*
- Pé2(d) : *De quelle manière espère-t-il tenir, c'est impossible*

Quant au contexte, dont Y. Milicevic a souligné l'importance, dans le cas présent il serait un contre-argument et invaliderait nos tentatives de paraphrase. En effet, les indications données par Pé2 (notamment, le résultat positif d'un sondage) oriente plutôt vers une argumentation favorable en faveur du candidat (« il veut tenir et il y parviendra », il en a « les moyens »), même s'il existe aussi des éléments qui sont défavorables (notamment, les « charges du rapport de police » et la défection définitive de Juppé, un autre candidat possible pour remplacer F. Fillon, *il* dans le titre de la manchette). L'ébauche d'analyse à laquelle nous venons de nous livrer rappelle à quel point la paraphrase demeure fragile et intuitive pour cerner le sens d'un énoncé aussi condensé, peu explicite, et finalement ambigu pour ce qui est de sa visée argumentative.

La fragilité de la paraphrase se double cependant dans le champ de la « manière » de la difficulté à circonscrire exactement ce que l'on entend par là. C. Guimier (1996 : 59) par exemple commente un exemple de réponse à une question en *comment*, en montrant que la réponse peut s'orienter sur « le moyen » ou sur « une manière » de procéder :

- *Comment payez-vous vos impôts ? Mensuellement* (= je paye mes impôts mensuellement)
  - ⇒ Le moyen est sous-entendu : « le paiement s'effectue par le prélèvement mensuel »
  - ⇒ La manière est sous-entendue : « j'utilise cette façon-là pour payer mes impôts »

De leur côté, E. Moline & D. Stosic (2016 : 43) soulignent « la proximité des concepts d'instrument, de moyen et de manière (...), source de nombreuses difficultés dans l'analyse linguistique et dans l'enseignement ». Les auteurs poursuivent ainsi (2016 : 45-46) :

*Si la capacité à diversifier des procès semble être le trait commun à l'instrument, au moyen et à la manière, leur expression en français suggère qu'ils ont une certaine autonomie, chaque concept pouvant s'instancier dans la langue indépendamment des deux autres. Articuler les trois notions s'avère ainsi tout sauf évident dans la mesure où la manière semble tantôt englober le moyen et l'instrument, tantôt se situer au même niveau qu'eux.*

E. Moline & D. Stosic (2016 : 46) concluent à l'existence d'une catégorie ontologique de la manière (les adverbes de manière « purs »), à l'instar de C. Guimier (1996 : 61-65) ou Le Goffic (2002, 2007). La série des catégories ontologiques est ainsi établie par E. Moline & D. Stosic (2016 : 46) :

*La manière mérite le statut de catégorie ontologique parce qu'elle fait partie d'une série très limitée de concepts très généraux, systématiquement codés au niveau grammatical à travers les langues. Ces concepts sont supposés organiser l'existant en un système de catégories en nombre très limité. Celles-ci correspondent à des types d'entités différents qui structurent à la base notre cognition, notre raisonnement et nos connaissances linguistiques. Bien que la liste des catégories ontologiques varie d'un auteur à l'autre, celles qui reviennent régulièrement sont : PERSONNE, CHOSE, PROCÈS, ÉTAT, LIEU, TEMPS, QUALITÉ, MANIÈRE, QUANTITÉ, CAUSE. Du point de vue conceptuel, ces catégories s'opposent entre elles par leur nature même, dans la mesure où chacune correspond à un domaine de conceptualisation très spécifique, crucial pour la structuration de notre expérience.*

Les auteurs poursuivent en s'interrogeant sur les « formes linguistiques révélatrices des catégories conceptuelles ».

Pour compléter ce cadre ontologique rappelé par E. Moline & D. Stosic (2016), on peut illustrer les catégories par des exemples provenant de Guimier qui s’interroge sur la portée sémantique des adverbes en *-ment* (1996 : 59-6). Étant donné le contexte de recherche, on ne s’étonnera pas de constater que les catégories de la personne et de l’objet soient absentes. Quant au procès, il est engagé dans chaque énoncé. Nous soulignons les adverbes :

- Manière : Sa poitrine a aussitôt se mit à bateler *rapidement* (Flaubert)
- Cause, source, origine : J’abdiquais *volontairement* une liberté que mon esprit revendiquait (Gide)
- Résultat : Le policier a blessé *mortellement* le manifestant
- Moyen ou instrument : J’ai été soigné *psychiatriquement* pour dépression et alcoolisme (*Le Nouvel Observateur*)
- Degré : L’armée a *considérablement* accentué sa pression sur les bastions islamistes (*Le Monde*)
- Temps : La télévision exhumera *périodiquement* des documents (*Le Monde*)
- Lieu : Son époux en était *intérieurement* affligé (Flaubert)

On pourrait ajouter des exemples où les adverbes en *-ment* portent sur les catégories manquantes de personne, d’objet et de qualité :

- Personne : Paul le regarde *méchamment*
- Objet : *Grammaticalement*, la catégorie est celle du pronom
- Qualité : Paul est tombé *follement* amoureux

La difficulté à circonscrire le sens de *comment* nous a fait abandonner la notion de circonstanciel et nous a entraînée au contraire à reporter toute notre attention sur le prédicat régi par *comment*, les collocations que le morphème semblait privilégié ainsi que les constructions types telles que nous les énoncions à l’aide de verbes génériques tels que *faire* pour le premier d’entre eux, mais aussi *dire* et *être*. Trois arguments méthodologiques nous ont montré la voie :

- i) Le titre même d’un article de D. Van de Velde (2006), « *Comment*, manière d’être et manière de faire », indiquait le profit qu’on pouvait tirer de l’étude des prédicats, dans une perspective sémantique contrastée, la qualité d’être et la circonstance du faire regroupées toutes les deux sous le label de « la manière ».
- ii) La productivité d’une notion comme celle de « construction » (Legallois, 2016) qui nous encourageait à repérer des « formes-sens » générées par l’emploi de *comment*, en abandonnant provisoirement les tests de commutation étroite du morphème *comment* avec ses substituts, *de quelle manière*, *de quelle façon*, *avec quel moyen*, *dans quel but*, *pour quelle raison*, *de façon*



+ *Adj.*, etc. La construction nous aidait à recentrer nos exemples à l'aide de schémas types qui prennent en compte le format syntaxique ainsi que sa dimension sémantique abstraite.

- iii) Le fait que *comment* soit un outil privilégié dans les analyses (Guimier 1996 ; Van de Velde 2006 ; Moline 2009) pour interroger le constituant circonstanciel de l'énoncé dont on cherche à tester s'il est ou non « complément de manière » nous semblait souvent artificiel. Le test de la question en *comment* débouche souvent, nous semble-t-il, sur des paires Question-Réponse très artificielles. Dans ces conditions le jugement d'agrammaticalité paraît certain et il est difficile d'en tirer un véritable enseignement. Par exemple (Van de Velde 2006 : 2) : *\*Pierre admirait follement cet homme/à la folie/qu'il connaissait à peine > \*Comment Pierre admirait cet homme*. Ou, cité par Guimier (1996 : 60) : *Paul a lu fragmentairement la notice > De quelle manière Paul a lu la notice > Paul a lu la notice de manière fragmentaire*. Le test de la question en *comment* nous intéresse parce qu'il permet de réfléchir au poids que pèsent les énoncés forgés dans l'analyse linguistique, à l'impossibilité de concevoir un enchaînement « naturel » fondé sur *Comment P > X fait Y de façon Z*. Cet artifice nous renvoie à la pratique de la paraphrase explicite et à sa visée épilinguistique qui n'est, elle non plus, pas dépourvue d'artifice.

Si l'on revient à nos trois recueils d'exemples, on peut résumer chaque recueil à l'aide d'un tour en *comment* qui soit représentatif, typique de chacun et que nous inventons pour les besoins de l'analyse :

- a) Nouvelle policière : *Comment avez-vous fait pour retrouver le sac*
- b) Titres de presse : *Comment le confinement peut nuire à la scolarité des plus jeunes*
- c) *CFPP2000* : *Comment vous êtes-vous retrouvé dans ce quartier*

La périphrase du premier énoncé – *Comment faire pour V* – est exemplaire des questions auxquelles il est répondu en décrivant le procès d'une action singulière, éventuellement complexe. En a) l'action « téléique » de retrouver le sac était le but des policiers qui le cherchaient après avoir localisé une zone possible. Nous y reviendrons, cette conception rappelle l'étude de B. Defrancq (2009). Le deuxième énoncé, b), conçu pour exemplifier un titre de presse, présente une structure causative (*X nuire à Y*) où figure le verbe modal *pouvoir*, dont nous verrons qu'il est important dans les titres recueillis. Quant au dernier exemple, c), il illustre une question possible de l'enquêtrice sur l'arrivée dans le quartier de la personne interrogée et l'énoncé interroge sur des « circonstances » au sens large qui ont conduit à habiter le quartier en question. Les circonstances peuvent être de toute nature, temporelles, familiales, professionnelles, financières, etc., ce qui

compte c'est qu'elles aient influencé l'arrivée dans le quartier de la personne interrogée qui choisira de quelle « manière » il est arrivé dans le quartier.

Ce qui nous importe avec ces trois énoncés contrastés, c'est de montrer combien *comment* est solidaire des trois prédicats qu'il régit : *comment retrouver qc*, *comment x peut nuire à y*, et *comment se retrouver quelque part*. Les réponses engagent le processus complexe de l'enquête policière (a), une situation complexe de facteurs explicatifs hétérogènes (b) et un enchaînement causal également complexe (c). Ces exemples ont en commun la complexité ou l'hétérogénéité des phénomènes engagés qui constituent des réponses à la question *Comment P*. Et nous partageons avec B. Defrancq (2009) l'idée que cette complexité puisse se résoudre à travers une réponse qui « liste » les points ou les « aspects ».

Nous aurions pu ajouter à nos trois exemples-types représentatifs des trois recueils, deux formules en *comment* qui sont d'une haute fréquence dans les conversations ordinaires :

- d) *Comment ça va*
- e) *Comment ça s'appelle ça*

L'exemple d) appelle une réponse sur l'état général de la personne interrogée, même si la politesse et les routines conversationnelles imposent une réponse toute faite : « ça va, merci ». Nous observons que le verbe aller est utilisé avec la valeur du verbe être (en anglais, How are you). Le quasi-figement phraséologique de *comment ça va* (variantes : *comment allez-vous*, *comment vas-tu*) est bien connu.

Quant à l'exemple e), il renvoie à la fonction métalinguistique du verbe appeler et de la formule interrogative correspondante. Cette dernière connaît évidemment des variantes syntaxiques : *ça s'appelle comment* ; *comment tu appelles ça*.

Nous avons ajouté ces deux illustrations dans le but d'exemplifier, concrètement et brièvement, le tableau synthétique qu'on va lire ci-dessous dont on doit préserver la légitimité malgré la précocité de sa venue.

Voici ce tableau :

<p><b>1. Comment faire (pour V)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a. Réalisation d'une action</li><li>b. Déroulement (chronologie + complexité du procès en ses différentes phases)</li><li>c. Processuel-résultatif (comment ça se fait que P : valeur causale)</li><li>d. Verbe de déplacement (comment faire pour y aller ? comment y va-t-on ? moyen de transport ou trajet)</li></ul>
--

<p><b>2. Comment être (être ; faire ; faire être ; devenir)</b></p> <p>a. Salutations (aller = être ; emploi phraséologique, comment ça va)</p> <p>b. Météo (faire = être ; emploi phraséologique, comment il fait aujourd'hui)</p> <p>c. Verbes statifs et attributifs (être là : se retrouver, habiter ; être ainsi : être, se sentir, paraître, sembler) ; comment c'est là-bas (à l'intérieur)</p> <p>d. Verbe processuel et attributif (devenir : comment ça devient aussi propre)</p> <p>e. Construction attributive (comment la Chine fait du masque une arme politique)</p>
<p><b>3. Comment dire (+ prédicat de parole et de cognition)</b></p> <p>a. Verbes cognitifs (savoir, connaître, apprendre, faire connaissance, délimiter)</p> <p>b. Verbe s'appeler (oubli et recherche d'un mot ; nomination)</p> <p>c. Verbe d'opinion (penser, trouver, qualifier, voir, caractériser)</p> <p>d. Verbe de parole (dire, raconte expliquer, interpréter, justifier, définir)</p> <p>e. Comment dire (usage locutionnel autonome, chercher une manière de dire)</p>

**Tableau 7 : Les trois prédications majeures régies par *comment* (faire, être et dire)**

On s'en doute, le tableau 7 n'est pas, chronologiquement, le premier que nous ayons élaboré. Il suppose des étapes antérieures qui ont procédé par divers relevés, dénombrements et observations. Le tableau regroupe sous les trois prédications majeures (*faire, être et dire*) des sous-classes de prédicats verbaux, types de procès ou thèmes d'application qui nous ont paru significatives de la forme-type classifiante ou générique, *comment faire* (« comment procéder »), *comment être* (« comment est x ») et *comment dire* (« comment exprimer, raconter » ou « comment penser, voir, juger les choses et les êtres »).

Nous avons tenu cependant à faire figurer assez tôt ce tableau dans notre deuxième partie pour que l'on en évalue régulièrement la validité et qu'on puisse mesurer son utilité au gré des exemples rencontrés.

La manière d'être de la deuxième prédication serait mieux symbolisée, plutôt que par *comment être*, par l'expression courante *comment c'est* ou *c'est comment*. Le locuteur qui dit *comment c'est* sollicite de la part de son interlocuteur une évaluation sur la qualité /quantité du temps extérieur, d'un plat, d'un film, et appelle des réponses du type *assez, très, pas trop froid* pour le temps ; *assez, très chaud, bon, moyen, pas bon* pour un plat, ou bien, *assez ennuyeux* ou *pas bien* pour un film.

La première série, *comment faire*, met l'accent sur le processus, vu dans son déroulement, dans son résultat ou la spécificité du déroulement étant donné le résultat locatif (*arriver quelque part*).

Il arrive que des énoncés courants engagent, à partir d'un « résultat » observé une interrogation sur le processus qui a conduit au résultat. C'est ainsi que, à quelqu'un qui s'est cassé le bras, il est demandé :

f) *Comment ça t'est arrivé (# qu'est-ce qui t'est arrivé)*

Le résultat (*ça*) est interrogé du point de vue de sa causalité.

Notons enfin, pour compléter cette première approche des formes-types, que le verbe *voir* est ici enregistré comme un verbe engageant l'opinion ou « l'attitude propositionnelle » d'un locuteur.

Une expression comme :

g) *Comment tu vois les choses toi*

n'aurait rien de rare ni de non standard. Si on la juge « familière », c'est alors au sens où l'on peut penser que les deux locuteurs sont proches l'un de l'autre (amitié, lien de parenté) et qu'en ce sens ce sont des familiers qui peuvent s'exprimer dans ce registre « familier ».

Nous reviendrons à ce tableau et aux trois prédications qui l'organisent. Ce sera en quelque sorte le fil conducteur de notre étude, et nous lui donnerons une forme plus chargée et complexe à la toute fin de notre deuxième partie.

Une dernière remarque avant de refermer cette introduction, sur l'intérêt d'une permutation sur les énoncés à l'infinitif : *voir comment # comment voir # comment faire pour voir...* Le premier *voir* est plutôt verbe cognitif et d'attitude propositionnelle, le second est un verbe de perception auquel manque l'objet (*comment voir la Joconde*).

Les énoncés suivants ne sont évidemment pas synonymes :

- *Comment on fait pour voir la Joconde tranquillement*
- *On va voir comment faire pour visiter le Louvre sans qu'il y ait trop de monde*
- *Comment voir la Joconde dans ces conditions*

Au vu de ces exemples, les verbes de perception (*voir*) semblent devoir intégrer la première série des prédicats d'actions dont le générique est *faire*.

## 2.2 Les tours interrogatifs dans un dialogue romanesque écrit

Nous avons choisi la nouvelle policière de Glauser en raison de son titre, « Interrogatoire », de sa brièveté (une quinzaine de pages, p. 28-44 dans le recueil publié en 10/18) et son mode narratif original : la seule voix de l'inculpé par laquelle nous ressaisissons dans sa totalité l'intrigue et les étapes de l'enquête. Nous aurions pu faire d'autres choix, un dialogue romanesque contemporain, un dialogue de théâtre, voire un dialogue de film. En revanche, les nombreux entretiens et interviews qui jalonnent la presse contemporaine n'auraient pas satisfait la recherche d'une source littéraire. La seule condition à remplir aurait été que les tours de parole soient brefs et nombreux et qu'ils proviennent d'une source contemporaine ; à cet égard, les comédies de Molière, étant donné leur date, par exemple, n'auraient pas convenu non plus. Notre choix s'est arrêté sur la nouvelle de Glauser, sans que nous jugions que le fait qu'il s'agisse d'une traduction constitue un obstacle. Ce n'est pas la langue littéraire comme style qui nous intéresse mais les tours interrogatifs dans leur intention pragmatique et rhétorique.

### 2.2.1 Interrogatoire, interrogations, tours interrogatifs : rhétorique du genre policier

Dans la nouvelle de Glauser, le premier signe apparent de ce mode narratif singulier est la multiplication conjointe des fins de paragraphes et des points de suspension. Le texte de Glauser procède à une sorte de « rhétorique inversée » du genre dans la mesure où le juge, qui est théoriquement celui qui interroge et qui a le rôle de l'enquêteur, demeure « silencieux », et où au contraire, les « questions » sont portées par la voix de l'inculpé.

Nous présentons dans le tableau suivant la répartition des signes de ponctuation à la fin des 73 paragraphes, le point, les points de suspension, le point d'interrogation ou le couplage du point d'interrogation et des points de suspension dans un ordre ou un autre. 21 occurrences de point à la fin des paragraphes contre un total de 52 qui ne soit pas le point de l'énoncé déclaratif, soit que le tour de parole s'interrompe, ce que signalent les points de suspension, soit qu'il s'achève par une question :

Signes de ponctuation de fin de §	Point	Points de suspension	Point d'interrogation	Point d'interrogation et points de suspension (ou l'inverse)
Paragrapes	6, 7, 9, 16, 21, 22, 24, 33, 36, 37, 40, 41, 44, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 71, 73	1, 3, 5, 10, 14, 17, 19, 25, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 66, 67, 68, 70	4, 12, 18, 20, 23	2, 8, 11, 13, 15, 27, 30, 31, 47, 72

**Tableau 8: Répartition des signes de ponctuation à la fin des paragraphes de la nouvelle « Interrogatoire »**

L'ordre point d'interrogation puis points de suspension (2, 11, 13, 15, 27, 30, 31, 47, 72) est le cas dominant, à l'exception de deux reprises où cet ordre s'inverse (8, 9). La distribution des signes de ponctuation ainsi que la multiplication des paragraphes est un indice de la manière dont la narration est conduite. En effet, il n'est habituellement pas dans l'ordre des choses que ce soit l'inculpé qui pose les questions. Or, ici, l'inculpé, portant la voix narrative, s'il veut déjouer les soupçons du juge et de l'enquête, doit faire en sorte que l'attention soit détournée des faits. Dans cette mesure, le personnage s'interrompt fréquemment, se répand en formules de politesse et en anecdotes qui n'ont rien à voir avec le crime au sujet duquel il est « interrogé ».

Pour confirmer l'hésitation locutoire du personnage, nous avons cherché à établir la comparaison des signes de ponctuation sur l'ensemble du texte, quel qu'en soit l'emplacement, exception faite des virgules, points-virgules et deux points. Ce qui conduit au tableau suivant, comparable au précédent si ce n'est que nous n'y consacrons plus de colonne spéciale pour l'association du point d'interrogation et des points de suspension :

Signes de ponctuation	Point	Points de suspension	Point d'interrogation
§1-§12	32	13	7
§13-§19	<b>29</b> (§18 et §19: circonstances du départ)	19	<b>10</b>

§19-§27	<b>26</b> (§22 et §25 : circonstances du voyage)	15	6
§28-§37	16	22	5
§37-§48	19	27	7
§48-§59	<b>5</b>	<b>48</b>	<b>9</b>
§59-§71	<b>26</b> (§62 : aveu)	<b>34</b>	3
§72-§73	1	10	1
Total	<b>173</b>	<b>188</b>	<b>48</b>

**Tableau 9 : Total des signes de ponctuation forte dans la nouvelle « Interrogatoire »**

Le tableau n'enregistre ni les points d'exclamation, ni les points virgules, ni les parenthèses, tous des signes assez rares.

Le mode narratif suppose que les questions du juge demeurent implicites et inférables des tours de parole de l'inculpé. Nous relevons ci-dessous les exemples de ces questions implicites de la part du juge et reprises en questions-échos dans la bouche de l'industriel. Nous soulignons en caractères italiques les segments qui supposent une prise de parole du juge, interrogative ou non :

- §19 (Li16) : Mais vous n'avez pas encore découvert son identité ? *Provisoirement pas ?*
- §20 (Li17) : *Pourquoi est-ce que j'insiste sur ce point ?* Mais je n'insiste sur rien, je vous en prie, Monsieur... euh... le juge, votre méfiance vous fait entendre des choses que je ne dis pas. Quand on est accusé, on utilise tout ce qu'on peut pour se défendre, n'est-ce pas ?
- §26 : Pardonnez-moi, *vous m'avez posé une question*, je n'ai pas fait attention... [...]
- §27 (Li19) : *Vous voulez savoir si le monsieur avait des bagages ?*
- §27 (Li20) : [Les détails d'une gravure que l'on retient ou non] *Ça n'a rien à voir avec votre question ?...*
- §28 (Li21) : *Le sac n'a pas été retrouvé ?...*
- §30 : Sans vouloir vous flatter, *votre remarque témoigne d'un don étonnant pour l'analyse...*
- §33 : *Non, je ne m'emporte pas*, je ne m'énerve pas.
- §34 : *Vous dites que vous voulez découvrir la vérité...*
- §35 : *Je veux bien croire que tous les prisonniers disent la même chose.*
- §36 : *D'après vous, je m'écarte à nouveau du sujet.*
- §38 : *Ce serait possible*, tout à fait possible. [...]
- §39 : *Ceci est aussi digne de votre perspicacité*, monsieur...
- §40 : *Cela vous est facile de dire que j'aurais dû le [le pistolet] laisser par terre [...]*

- §43 (Li27) : *Où il était ?*
- §45 : *Non, sinon je n'ai rien remarqué...*
- §46 : *Assurément non, monsieur le juge, il n'y avait rien d'autre autour, son sac avait disparu [...]*
- §47 (Li28) : *Des morceaux de papier ? Non, je n'ai pas vu de morceaux de papier... **Comment, je n'ai pas eu de chance ?** Je ne vous comprends pas.*
- §47 (Li28) : *Et ce morceau de papier avec ce visage a été trouvé dans le compartiment ? *Que ne dites-vous pas là ?**
- §48 : *Je ne connaissais pas cet homme, je le répète... Vous offensez ma femme [...]. *Non, ma femme n'a pas d'amant, je ne tolérerai pas ce genre d'insinuations.**
- §51 : *Vous n'avez rien dit depuis longtemps...*
- §54 : *Votre silence me pèse...*
- §56 : *Vous ne dites toujours rien.*
- §57 : *Même avec ces demi-aveux, vous n'êtes pas sorti de votre réserve...*
- §59 : [s'adresse au policier qui vient de rapporter le sac de la victime, retrouvé dans le fleuve et qui contient les lettres de la femme] *Vous pouvez vous retirer, jeune homme, vous avez bien fait votre travail... [...]* C'est à vous, monsieur le juge [...], c'est à vous que je préfère me confier pour vous récompenser de votre amabilité...
- §60 : *N'ouvrez pas le sac... Laissez-moi parler...*
- §61 : *Oui... Des lettres d'amour de ma femme... *Merci, je reprendrai bien un peu de vin [...]**
- §62 : [...] *Arrêtez le dictaphone, nous n'en avons plus besoin [...]. *Merci, monsieur Schafroth. C'était bien un cas de légitime défense [...].**
- §68 (Li39) : [...] *Le meurtre ? J'ai beaucoup d'excuses.*
- §73 : *Oh, ne vous donnez pas la peine, le médecin arrivera trop tard.*

Les propos de l'inculpé se rapprochent progressivement de l'objet de l'interrogatoire et quittent les zones d'évitement du sujet qui les apparentaient à du bavardage. L'obséquiosité, les marques de courtoisie (les remerciements) et le mépris social des premiers échanges, les nombreux lapsus sur le patronyme du juge, l'inversion Verbe-Sujet clitique dans les tours interrogatifs, ces différents aspects soulignent un registre soutenu et le fait que le statut social et professionnel des personnages (où un juge met potentiellement en accusation le grand bourgeois) et dictent un discours surveillé et hautain (Li19) : *Permettez-moi encore une question, à qui ai-je l'honneur de parler ?* C'est ainsi que de nombreux actes indirects de requête ponctuent le dialogue : *Seriez-vous assez bon pour m'offrir un verre d'eau ?* (Li5), *Puis-je simplement vous demander de m'en laisser une petite gorgée ?* (Li7).



Les questions-échos qui reprennent dans les mêmes termes les propos de l'interlocuteur mais leur donnent une intonation interrogative. Dans leur forme écrite, elles sont identifiables au fait qu'elles correspondent à des énoncés déclaratifs simplement assortis d'un point d'interrogation (Li16, Li21, Li28, Li39). Li27 et Li28 y ajoutent un morphème interrogatif : *Où il était ?* et *Comment, je n'ai pas eu de chance*. Nous reviendrons ci-dessous (2.2.3) sur ce dernier exemple en *comment*. Toujours au chapitre des questions-échos, on peut penser que Li17, *Pourquoi est-ce que j'insiste sur ce point*, correspond également à une reprise littérale des propos du juge, sans que l'on puisse dire si le morphème *pourquoi est-ce que* était déjà ou non dans la formulation du juge. En outre, on remarque à plusieurs reprises que l'inculpé « répond » soit au silence du juge soit à un geste ou une mimique. C'est ainsi que l'on peut comprendre, dans §62, que le juge a arrêté le dictaphone à la demande de l'inculpé. Enfin, à trois reprises (§51, §54 et §56), l'inculpé commente le silence du juge.

Le dispositif d'échange prive le lecteur de la voix de l'enquêteur tout en lui maintenant, sur le mode implicite que nous venons de voir, un contenu énonciatif. Cette voix silencieuse est d'autant plus marquée que l'interlocuteur du juge multiplie les questions rhétoriques et les marqueurs discursifs d'interaction.

Rappelons avec M. Desmets & A. Gautier (2009 : 108) en quoi consiste « l'interprétation rhétorique » d'une question :

*L'interprétation rhétorique est une lecture en principe disponible pour toutes les formes d'interrogative (totale ou partielle). Elle se distingue de la lecture d'une question ordinaire par le fait, entre autres, de ne pas constituer une demande d'information. (...) Et, de façon caractéristique, les questions rhétoriques (...) véhiculent une assertion correspondant à la négation du noyau propositionnel de la phrase.*

Dans la nouvelle policière de Glauser, nous avons identifié les questions rhétoriques suivantes. La première citée (Li2) donne successivement la question et la réponse (nous soulignons en droit) :

- (Li2) : *Croyez-vous que ces gens [des cambrioleurs, des vagabonds, des ivrognes] se conduiraient correctement envers vous ? Je ne crois pas.*
- (Li3) : *N'ai-je pas raison ?*
- (Li8) : *Que pourrait-il y avoir d'autre dans mon étui à cigarettes que du tabac, n'est-ce pas ? Vos hommes ont-ils cru qu'il y avait de la dynamite ?*
- (Li15) : *Quelle plus grande joie avons-nous au monde que celle de recevoir de bons amis ?*

- (Li23) : *Ne croyez-vous pas que certains témoins sont peu dignes de confiance, comme cet homme qui (...) ?*
- (Li26) : *Ne vous baissez-vous pas aussi quand vous voyez par terre un objet qui vous est familier ?*
- (Li28) : [*Et ce morceau de papier avec ce visage a été trouvé dans le compartiment ?*] *Que ne dites-vous pas là ?*

L'échantillon des questions rhétoriques est ici intéressant pour la variété qu'il présente. (Li8) comporte la réponse à la question posée après que l'on a transformé le noyau prédicatif en sa négation : « il ne peut rien y avoir d'autre que du tabac dans un étui à cigarettes ». (Li15) est un exemple de tour pour lequel on hésiter entre les deux modalités interrogative et exclamative. La négation du noyau prédicatif est également pertinente : « il n'y a pas de plus grande joie que celle de... ». En (Li23), on reconnaît l'interro-négative qui opère sur le verbe modal *croire* : *ne croyez-vous pas que*, valant pour « vous croyez comme moi que... ». De ce point de vue, la question rhétorique de (Li23) n'est pas sans rappeler le marqueur discursif *n'est-ce pas*. De même, (Li26) s'interprète comme le correspondant négatif : « vous vous baissez aussi quand vous voyez par terre un objet qui vous est familier » et signifie « vous faites comme tout le monde et moi aussi ». Le geste de ramasser le pistolet est naturel.

On peut ajouter à la série des questions rhétoriques l'expression *À quoi bon* (§3, Li4) dont le figement s'interprète comme une inversion négative de *quoi* (« un quelconque élément ») en *rien* (« aucun élément ») : « ça ne sert à rien » (Lefeuve, 2006 : 30).

Les marqueurs discursifs de forme interrogative constituent une autre part importante dans la construction de l'échange et des interactions supposées entre le juge et l'industriel. Nous avons relevé principalement les unités suivantes :

- *N'est-ce pas ?* : §12, §20, §23, §34
- *Que voulez-vous ?* : §17, §18
- *Ne croyez-vous pas ?* : §72
- *Hein ?* : §50
- *Mais, voyez-vous* : §56
- *Vous comprenez ?* : §60

D'autres marqueurs discursifs non interrogatifs ponctuent le propos du personnage : *mais vous voyez* (§53, §62), *croyez-moi* (§64). On relève que les deux verbes *croire* et *voir*, auxquels aurait

pu s'ajouter le verbe *comprendre*, sont indifféremment sous une forme déclarative, interrogative ou injonctive.

Nous avons relevé par ailleurs quatre occurrences de *peut-être* combinées à l'inversion du sujet clitique :

- §18 : *Peut-être sera-t-il artiste un jour*
- §26 : *Peut-être y avait-il des objets de valeur dans le sac*
- §32 : *Peut-être a-t-il bu du schnaps dans un coin du wagon et oublié son service*
- §62 : *Peut-être l'avait-elle donnée à la bonne*

La modalité phrastique de ces énoncés en *peut-être* est hésitante : d'assertifs ou peut les interpréter comme interrogatifs. L'adverbe *peut-être* leur confère une valeur épistémique d'incertain qui peut inciter à interpréter l'énoncé comme une interrogation. Tous supporteraient l'ajout d'un morphème interrogatif d'appui, combiné à l'ordre des mots S-V que l'on rétablirait :

- §18 (a) : *Peut-être est-ce qu'il sera artiste un jour ?*
- §26 (a) : *Peut-être est-ce qu'il y avait des objets de valeur dans le sac ?*
- §32 (a) : *Peut-être est-ce qu'il a bu du schnaps dans un coin du wagon et oublié son service ?*
- §62 (a) : *Peut-être est-ce qu'elle l'avait donnée à la bonne ?*

Selon que les énoncés sont factuels (§26 et §62), conjoncturels (§18) ou à intention humoristique (§32), ils appellent inégalement une réponse, laquelle est orientée par *peut-être* et penche pour la proposition p, « il sera artiste un jour », « il y avait des objets de valeur dans le sac », « il a bu du schnaps » et « elle l'avait donnée à la bonne ». Les tours en *peut-être* avec inversion du clitique correspondent à ce que A. Berrendonner (2021 : 16, note 5) désigne sous le nom de « modalité éventuelle ».

On le voit, les routines conversationnelles, les formules de politesse (§8, *je vous en prie* ; §26, *pardonnez-moi*) ou les questions rhétoriques saturent le texte dont la multiplication de paragraphes assez courts et la minoration des énoncés assertifs au profit des tours interrogatifs, exclamatifs ou injonctifs mettent en discours une prise de parole trompeuse et en apparence monologique.

## 2.2.2 Occurrences de *comment P* : interrogation directe et emploi percontatif

Nous avons relevé au total cinq emplois de *comment* dont le premier seulement (Li2) est percontatif :

- (Li2) : *Demandez-vous seulement comment vous vous sentiriez si vous deviez comparaître devant un tribunal révolutionnaire (...)*
- (Li10) : *Alors, comment dites-vous ? ... Schafroth ?*
- (Li12) : *...euh... comment dites-vous ? ... quelque chose comme échafaud...*
- (Li28) : *Comment, je n'ai pas eu de chance ?*
- (Li38) : *Comment je l'ai reconnu, bien qu'il se soit caché derrière le Temps ?*

Le seul exemple qui fait de *comment* un morphème intraprédicatif (et endophrastique, c'est-à-dire incident à la relation sujet-prédicat, Guimier, 1996, 160) et assimilable à une manière, est le dernier de la série, Li38. Le fait que Li38 soit une « question-écho » comme nous l'avons remarqué plus haut ne modifie pas l'analyse. On pourrait paraphraser Li38 ainsi :

- Li38(a) : *Quels sont les indices qui m'ont aidé à le reconnaître, bien que... ?*
- Li38(b) : *De quelle façon je l'ai reconnu ?*
- Li38(c) : *De quelle manière j'ai fait pour le reconnaître ?*

Même si la dernière paraphrase n'est pas très heureuse, elle confirme cependant comme les deux autres que le fait de reconnaître le passager du train a été « facilité » par une circonstance extérieure (en l'occurrence, sa femme sursaute quand elle voit le passager dans le wagon, §66).

La première occurrence de *comment* dans la nouvelle policière, Li2, est percontatif, c'est le seul cas : *Demandez-vous comment vous vous sentiriez...* On peut toutefois s'interroger, comme le fait F. Lefevre (2009 : 63-88) sur la catégorie du *comment* subordonnant, et se demander si l'emploi cité (Li2) est « percontatif interrogatif, percontatif exclamatif, intégratif, voire complétif » (2009 : 63). L'article de F. Lefevre procède à différents tests pour définir des critères de reconnaissance de l'une ou l'autre des sous-classes. L'auteure privilégie la commutation (ci-dessus Li38(c)) avec *de quelle façon* pour identifier un *comment* percontatif interrogatif. En l'occurrence, étant donné notre exemple, il conviendrait mieux de procéder à la commutation avec *dans quel état vous seriez*, quitte à changer le verbe (*se sentir* > *être*) :

h) Li2(b) : *Demandez-vous seulement dans quel état vous seriez si vous deviez comparaître*

Donc, non seulement nous avons modifié le verbe mais le sémantisme de la manière disparaît du nom choisi (*façon* vs *état*). Quelles conclusions devons-nous en tirer ? Est-ce la percontative ou la

notion de manière qui semble réagir à ce test ? A priori c'est la deuxième solution : c'est la manière au sens classique de « manière de faire » qui ici s'est spécifiée en une « manière d'être ». F. Lefeuve ajoute, en plus de la paraphrase en *de quelle façon*, deux autres tests (2009 : 64-72) : « la réduction au mot en *qu-* » et la possibilité de paraphraser *comment P* par *comment est-ce que P*. Notre exemple satisfait pleinement ces deux nouvelles conditions :

- Li2(c) : ?? *Demandez-vous comment*
- Li2(d) : *Comment est-ce que vous vous sentiriez*

Le prédicat régi est assimilable à une « sensation d'être » (*se sentir*). Nous l'avons répertorié dans notre tableau (ci-dessus) sous la catégorie 2.c des verbes statifs ou attributifs. Ici, il s'agit d'une construction attributive. C'est peut-être la raison pour laquelle la réduction de la Li2(c) ne convient pas ou tout au moins change le sens de l'énoncé et laisse présager d'un *comment faire*. À vrai dire, l'énoncé Li2 est également passible d'une interprétation exclamative, qui satisferait le sens d'une « manière remarquable » (Lefeuve, 2009 : 78) associée à un tel point, ce qui suppose alors de faire disparaître le verbe recteur *demander* et de remplacer *se sentir* par *souffrir* ou par *se sentir mal*. Inversement, l'interprétation interrogative se vérifierait avec *à quel point* :

- Li2(e) : *À quel point vous vous sentiriez mal si vous deviez comparaître...*
- Li2(f) : *Combien vous souffririez si vous deviez comparaître...*

Pour conclure au sujet de ces hésitations interprétatives, Li2 entre l'interrogation et l'exclamation, nous dirons que le verbe régissant *demander* à l'impératif confère à la percontative une intention exclamative et assimile l'énoncé complet à une formule rhétorique (ce que l'image du tribunal révolutionnaire renforce).

Les trois tours suivants, Li10, Li12 et Li28, ont en commun d'être métalinguistiques. Li10 et Li12 (*comment dire*) signalent que le locuteur s'interroge sur sa manière de parler, ne trouvant pas les mots exacts, et Li28 traduit l'interrogation du locuteur sur la manière de parler de son interlocuteur. Li28 reprend littéralement le propos de l'interlocuteur pour le rendre problématique, effet que l'on retrouverait à l'aide de la particule *ça* en appui du morphème *comment* :

- Li28 : *Comment, je n'ai pas eu de chance*
- Li28(a) : *Comment ça, je n'ai pas eu de chance*

La virgule entre les deux segments confirme cette lecture métalinguistique.

### 2.3 Analyse et classement des tours en *comment* dans les manchettes de presse : un comment narratif (Defrancq 2009) ?

Pour illustrer cette partie sur les titres, au lieu des manchettes de presse, nous aurions pu recueillir les titres de chapitres d'un certain nombre de romans des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles appartenant notamment à la littérature française et anglaise. L'un des exemples les plus célèbres est celui du conte de Voltaire, *Candide*, cité également par F. Lefeuvre (2006 : 187). Les titres des 30 chapitres n'y présentent pas moins de 12 énoncés en comment. Nous citons les titres des quatre premiers et des deux derniers chapitres :

- CHAPITRE I. Comment Candide fut élevé dans un beau château, et comment il fut chassé d'icelui
- CHAPITRE II. Ce que devint Candide parmi les Bulgares
- CHAPITRE III. Comment Candide se sauva d'entre les Bulgares, et ce qu'il devint
- CHAPITRE IV. Comment Candide rencontra son ancien maître de philosophie, le docteur Pangloss, et ce qu'il en advint
- ...
- CHAPITRE XXX. Comment Candide retrouva Cunégonde et la vieille
- CHAPITRE XXX. Conclusion

La fonction résomptive, l'accroche narrative et la distance ironique des titres sont marquées. On y relève également l'usage du passé simple ainsi qu'un contenu propositionnel – être élevé dans un château, être chassé, se sauver, rencontrer son maître de philosophie, retrouver Cunégonde – qui renforce l'effet narratif du contenu annoncé. Les titres de chapitres cités sont indiscutablement passibles d'une explicitation en raconter comment : « le chapitre x raconte comment... ».

Avant d'en venir à l'examen de nos propres titres de presse, nous allons d'abord rappeler ce que Bart Defrancq (2009 : 89-106) entend par « Comment narratif ».

L'auteur poursuit son analyse de l'interrogative enchâssée (2005) et comme l'indique le terme d'enchâssée, il est attentif aux phénomènes de subordination et aux continuums (Lehmann, 1988 et 1989, d'après Defrancq 2005 : 30-96) qui les caractérisent, notamment celui de l'autonomie vs l'intégration. B. Defrancq conteste l'opposition des intégratives et des percontatives de P. Le Goffic (1993, 2000) et en particulier la conception du chevillage développée par cet auteur pour l'analyse des intégratives partielles. De même, pour B. Defrancq le terme de percontative n'est pas pertinent et il lui préfère les appellations d'interrogative enchâssée et de relative sans antécédent.

Dans l'article de 2009, Bart Defrancq associe les interrogatives directes – qu'il appelle des interrogatives autonomes – en comment des manchettes de presse aux interrogatives enchâssées régies par des verbes comme raconter ou voir et s'interroge sur l'existence d'un comment narratif (2009 : 89) :

*Comment est appelé narratif (...) parce qu'il semble résumer une série de procès faisant partie d'un récit.*

En ouverture, l'auteur livre deux exemples d'articles de presse auxquels il ajoute un titre de manchette emprunté au *Figaro*, précisant toutefois que ce dernier exemple n'est pas enchâssé (c'est nous qui soulignons) :

- *Sartre raconte dans les Mots comment il a fait enfance commune avec le cinéma : (...)*

- *Dans ce musée (...) on voit comment l'homme s'arracha progressivement à la terre, à l'humus, à l'époque du chaos (...)*

- *Comment le TGV a changé la France*

Étant donné le point de vue de l'enchâssement de qu-P principalement retenu par B. Defrancq, il est délicat de faire la part entre l'influence de *raconter* et celle de *comment* pour statuer sur la fonction narrative de *comment*. Au sujet de l'interrogative autonome de la manchette citée, B. Defrancq (2009 : 89) n'avance pas la caractérisation narrative mais souligne la fonction résomptive (notre point suivant, 2.3.1) :

*La structure non enchâssée annonce le contenu de l'article.*

Un peu plus loin, le même auteur (2009 : 90) évoque la « vertu récapitulative » de *comment-P* narratif. Voici ce qu'écrit B. Defrancq pour présenter son hypothèse de travail (2009 : 172) :

*Cette contribution se concentre sur un emploi particulier de comment que l'on trouve derrière un nombre restreint de verbes, tels que raconter, expliquer, voir ou dans des titres d'ouvrages ou d'articles. Cet emploi est appelé « narratif » dans la mesure où comment y dénote une série de procès résumés par la proposition à laquelle il appartient.*

Sauf à considérer que « narratif » n'a plus de rapport avec le récit, il semble que l'extension du terme connaisse ici une application délicate. Comment par exemple interpréter que l'exemple *comment le TGV a changé la France* est « narratif » ? Le procès de transformation suffit-il à justifier l'idée de narrativité ? En réalité, si nous discutons l'analyse de Defrancq et le fait que

l'auteur mette sur un même plan les subordonnées percontatives (*raconter comment*) et les énoncés autonomes (*comment le TGV a changé la France*), nous pensons également que sous certaines conditions de temps verbal et de lexique, le titre peut jouer le rôle d'une annonce informationnelle du texte à fonction planifiante, mais que le contenu n'en sera pas nécessairement narratif. Voici ce que B. Defrancq écrit (2009 93) :

*Ce qu'il y a de commun aux exemples de comment narratif, c'est que comment y dénote une série de procès qui constituent ensemble l'épisode décrit dans la proposition qu'il introduit.*

Sans doute pourrions-nous tester la narrativité des titres en *comment* en les faisant précéder de l'un des trois verbes proposés par B. Defrancq, *raconter*, *expliquer* et *voir*. Nous considérons alors que le verbe, dont le sujet est « l'article », constitue un cadre présupposé qui est sous-jacent au titre. Par exemple, le titre Pé3 pourrait tolérer plusieurs paraphrases :

- Pé3 : *Comment le rappeur s'est radicalisé*
- *L'article raconte comment le rappeur s'est radicalisé*
- *L'article explique comment le rappeur s'est radicalisé*

Quand le verbe est au présent, les deux verbes introducteurs, *raconter* et *expliquer*, sont également possibles :

- Pé122 : *Comment la « génération Covid » vit la crise*
- *L'article raconte comment la « génération Covid » vit la crise*
- *L'article explique comment la « génération Covid » vit la crise*

La commutation avec le verbe *voir* n'est pas possible, en raison de l'incompatibilité avec le sujet :  
\*l'article voit comment....

Les temps verbaux des titres de notre recueil confirment les conclusions de B. Defrancq (2009 : 94). Nous les illustrons ci-dessous :

- Raconter + passé simple. Pé96 : [l'article raconte] comment le Texas devint un « swing gate »
- Raconter + passé composé. Pé32 : [l'article raconte] comment Pavlenski a piégé Grivaux
- Raconter + présent. Pé34 : [l'article raconte] comment les écoles se préparent
- Expliquer + présent. Pé97 : [L'article explique] comment la Chine assèche le Mékong
- Expliquer + infinitif. Pé66 : [l'article explique] comment reverdir le Sahel et freiner l'avancée du désert



- Expliquer + modalité épistémique. Pé63 : [l'article explique] comment le Covid-19 pourrait disparaître

En vérité, certains titres nous ont paru ne pas correspondre au verbe introducteur le plus indiqué et semblent même contraindre l'emploi de comment. Prenons l'exemple de Pé101 que nous soumettons aux deux constructions, l'une avec raconter et l'autre avec le verbe expliquer :

- Pé101 : *comment les digues bâties par le leader de la droite ont cédé*
- [L'article raconte ?comment, que, pourquoi] les digues bâties par le leader de la droite ont cédé
- [L'article explique] comment les digues bâties par le leader de la droite ont cédé

Il nous semble que la périphrase du titre Pé101 en *raconter comment* est moins satisfaisante que celle qui utilise le verbe *expliquer*, en raison probablement de la métaphore sur les digues qui, introduite par le verbe *expliquer*, fait assumer l'image à l'auteur de l'article. *Raconter* en revanche nécessiterait une « interprétation littérale » des digues qui ont cédé, guère possible sans doute. Mais nous admettons bien volontiers que ces calculs interprétatifs sont délicats et que la marge entre *raconter* et *expliquer*, très étroite, ne suffit pas à isoler le genre discursif du narratif, tel qu'il serait « programmé » par le titre de l'article.

B. Defrancq (2009 : 97), pour illustrer l'annonce d'une série programmée par *comment*, compare :

- *Comment le TGV a changé la France*
- *Le TGV a changé la France*

À ses yeux, le second énoncé « informe uniquement sur un état de choses », tandis que le premier en *comment* « annonce la série d'événements qui ont rendu l'état de choses possible ». Il ajoute sur le rôle de *comment* : « Ces événements sont dénotés dans leur ensemble, mais non encore identifiés. Dans ce sens, *comment* est sans aucun doute une variable ». B. Defrancq poursuit dans ce sens (2009 : 99) :

*Les enchâssées introduites par comment rendent compte de plusieurs propositions (que ce soit sous la forme d'énoncés cités, de comptes-rendus de perception, etc.), la fonction de comment est indéniablement celle d'une variable. Seule une variable peut faire dénoter à la proposition dont elle fait partie un ensemble de propositions.*

### 2.3.1 Importance du genre de discours. Fonction résomptive de la manchette de presse écrite

Nous avons été sensible à cette idée qu'un titre de presse en comment P était à même d'annoncer une « série d'événements » que l'article explicite, directement ou de façon plus allusive ou sous-entendue. B. Defrancq précise (2009 : 101) :

*Comment narratif se présente clairement comme une variable : il dénote une catégorie de valeurs sans en spécifier aucune ; sa présence provoque les blocages caractéristiques de la présence d'une variable et il fait naître les présuppositions typiques des variables.*

Nous avons souhaité éprouver le point de vue de B. Defrancq (2009). Cependant, nous avons appliqué sa grille d'analyse à un article de notre recueil tout en détournant quelque peu le propos. Nous avons en effet considéré que la « série » annoncée relevait d'une programmation de l'article et que le titre en était le « résumé ». Pour vérifier cette fonction résomptive du titre en comment énonçant les composants d'une « série », nous avons choisi l'article d'Abel Mestre et Sylvia Zappi paru dans *Le Monde* du 03 avril 2020 et dont le titre est répertorié dans notre corpus sous P43 : comment la gauche pense l'après-coronavirus. En quoi ce titre d'article programme-t-il une « série » ? Pour commencer, du nom collectif « la gauche », le chapeau de l'article décline d'abord des sous-classes (§1, qui est le chapeau de l'article repris dans le §2) : « De nombreux intellectuels, militants associatifs et politiques de gauche ». Chacune de ces sous-classes est ensuite spécifiée et incarnée dans les personnalités dont les propos sont rapportés, le statut rappelé, et qui sont respectivement les personnes suivantes :

- Delphine Bartho, présidente de Génération Écologie, députée des Deux Sèvres
- François Ruffin, député de la Somme, La France insoumise (LFI)
- Olivier Faure, premier secrétaire du Parti Socialiste
- Raphaël Glucksmann, essayiste
- David Cormand, ancien secrétaire national d'Europe-Écologie-Les Verts (EELV) et « l'une des têtes pensantes des écologistes »
- Cécile Duflot, directrice générale d'Oxfam
- Ségolène Royal, « ancienne candidate socialiste à la présidentielle »
- Thomas Porcher, « économiste et auteur de l'ouvrage récent Les Délaissés »
- Julia Cagé, économiste, présidente de la Société des lecteurs du Monde

- Aurélie Trouvé, porte-parole d'Attac

10 personnes au total sont citées, chacune représentative de l'une des trois catégories annoncées (intellectuels, associatifs et politiques) et de la classe d'ensemble « la gauche ».

### **Effondrement, décroissance, relocalisation... Comment la gauche pense l'après-coronavirus**

#### **§1. (Chapeau) L'épidémie de Covid-19 incite les intellectuels, militants associatifs et politiques de gauche français à repenser, notamment, le système économique et la notion d'État social.**

§2. Ils réfléchissent déjà au « monde d'après ». De nombreux intellectuels, militants associatifs et politiques de gauche sont persuadés que le modèle actuel, fondé sur la croissance économique et le libre-échange globalisé, s'effondre.

§3. En parallèle des interrogations sur la sortie du confinement se pose déjà la question du bilan du fonctionnement de nos économies et de nos sociétés. De quoi cette pandémie est-elle le nom ? La crise due au Covid-19 sera-t-elle l'occasion de refonder notre modèle et d'opter pour des mesures jusqu'alors inenvisageables ?

§4. « La question est de savoir si l'on va reconstruire le modèle existant ou le réinventer », résume la députée des Deux-Sèvres Delphine Batho, également présidente de Génération Écologie, formation partenaire d'Europe Écologie-Les Verts (EELV). « Soit c'est un virus de gauche et on réfléchit aux frontières, aux nationalisations et au plafonnement des prix. Soit c'est un virus de droite et on a le confinement, l'individualisme, les écrans », estime François Ruffin, député (La France insoumise, LFI) de la Somme.

§5. Les partis, eux, commencent à mettre en place des dispositifs pour tenter de sortir de leur routine. Le PS réunit autour de sa direction des intellectuels et chercheurs pour « imaginer avec d'autres ce qui arrive à notre société », explique un proche du premier secrétaire Olivier Faure. LFI, elle, propose un déconfinement planifié, et surtout de penser aux solutions pour éviter une « rechute ».

#### **Effondrement**

§6. « La première chose importante qui va découler de cette pandémie, c'est l'urgence à accepter l'ébranlement de nos certitudes et de nos schémas. Tout le monde va avoir tendance à chercher la confirmation de ses théories dans les effets de la crise », explique l'essayiste Raphaël Glucksmann, avant d'ajouter : « Pour être audibles, il faut donc qu'on accepte de faire rentrer dans notre logiciel des questionnements qui nous chamboulent. »

§7. A commencer par celui de l'effondrement. Alors que beaucoup de responsables politiques raillaient encore récemment la collapsologie (pensée qui voit dans les catastrophes environnementales et sanitaires des signes annonciateurs de l'effondrement de notre civilisation industrielle), certains estiment désormais que ses défenseurs avaient de bonnes intuitions. « Tout le monde peut voir que notre modèle de développement est très vulnérable. Il tombe pan après pan », tient à souligner David Cormand, ancien secrétaire national d'EELV et l'une des têtes pensantes des écologistes.

§8. Pour beaucoup, le néolibéralisme est à l'origine de la crise. En résumé : la mondialisation génère des flux d'échanges permanents, responsables du changement climatique qui favorise, en bout de chaîne, la propagation de maladies, notamment les zoonoses, transmises à l'homme par l'animal, dont fait partie le Covid-19.

§9. « La crise actuelle et le changement climatique sont liés, assure Cécile Duflot, directrice générale d'Oxfam France. On a eu les mêmes réactions sur le réchauffement climatique : au début, personne ne veut y croire ; il ne faut

pas faire peur aux marchés et à l'économie. » M<sup>me</sup> Batho abonde : « Il est presque établi désormais que l'origine du virus est liée à l'effondrement de nos écosystèmes. »

§10. La crise due au nouveau coronavirus est vue comme l'occasion de faire table rase. Un moment de conscientisation collective express, une sorte de crise salvatrice. « Il faut savoir comment, d'une crise, on fait quelque chose de positif », espère M. Ruffin. L' élu « insoumis » prend un exemple inattendu comme piste de réflexion. « Au Royaume-Uni, pendant la seconde guerre mondiale, ils ont établi un rationnement. L'espérance de vie est remontée et le taux de pauvreté a baissé. C'est le partage. »

« Ils espèrent que cela reparte comme avant »

§11. Derrière ce discours se niche une autre idée qui ne fait pas l'unanimité : celle de la décroissance. Longtemps portée par une minorité d'activistes, cette option fait son chemin à gauche, même si les communistes y sont moins perméables. Loin d'être univoque, la décroissance peut ne concerner que certains secteurs de l'économie.

§12. « Ce débat aura lieu après la crise, mais ce sera concret et pas théorique, prédit M<sup>me</sup> Batho. Par exemple, doit-on sauver toutes les banques et leurs actifs dans le charbon et le pétrole ? Doit-on sauver toutes les compagnies aériennes ? »

§13. Ségolène Royal, ancienne candidate socialiste à la présidentielle, met ainsi en garde contre les pistes évoquées par l'exécutif : « L'environnement a du souci à se faire avec la relance à tous crins portée par le gouvernement. On voit déjà qu'ils espèrent que cela reparte comme avant : regardez les déclarations d'Air France sur la nécessité de remettre en cause certaines normes sur le kérosène ou sur les taxes sur les billets d'avion. »

§14. M. Cormand, lui aussi, remet en cause l'équilibre entier du système. « On consent des sacrifices sociaux, économiques, environnementaux pour la croissance, une illusion d'abondance, de liberté et de solidarité. Or, ce qu'on croyait solide est vulnérable. »

Critique de la logique de rentabilité

§15. Hôpitaux en panne de moyens, pénuries de médicaments et de protections, État social désarmé face à l'urgence... A la faveur de la propagation du Covid-19 et de la mise en place du confinement, certaines carences de l'État et des services publics ont été mises en évidence. La critique de la logique de rentabilité s'est trouvée soudainement plus visible.

§16. Thomas Porcher, économiste et auteur de l'ouvrage récent *Les Délaissés* (Fayard, 234 pages, 18 euros), renchérit : « Le coronavirus révèle un fait qui saute aux yeux : en fermant des dizaines de milliers de lits à l'hôpital, en réformant l'assurance-chômage, c'est comme si on avait préparé notre impréparation en cas de choc majeur. » « On a vu, comme à chaque crise, le repli national des gouvernements. Le modèle libéral est un modèle de dilution de la politique », constate M. Glucksmann. Face à une Europe divisée, la demande d'un État plus fort reprend de la vigueur à gauche.

§17. D'autant que les inégalités sociales sont devenues plus visibles. Les métiers les moins bien payés – aides-soignantes et femmes de ménage dans les établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (Ehpad), caissières de supermarchés, éboueurs, livreurs –, tous ceux qui « n'étaient rien », apparaissent soudain comme essentiels.

§18. « Cette crise révèle l'étendue des inégalités dans le rapport au travail, entre ceux qui sont en télétravail et les métiers difficiles et mal rémunérés qui ne peuvent l'être. On s'aperçoit aussi que le système de protection n'a jamais été pensé pour les indépendants et les autoentrepreneurs », souligne l'économiste Julia Cagé, par ailleurs présidente de la Société des lecteurs du Monde, qui souligne l'urgence à « repenser » l'État social.

Relocalisation des productions

§19. C'est en fait une complète bifurcation du système politique et économique qui est aujourd'hui plébiscitée à gauche.

§20. Tout d'abord avec la fin des « effets désagrégateurs » de la mondialisation sur les économies locales et nationales. La pénurie de masques et de tests est dans toutes les têtes. Y aurait-il eu les pénuries actuelles s'il n'y avait pas eu fermeture des usines et délocalisation des productions ? Pour M. Porcher, il y a nécessité à « reprendre le contrôle de certains secteurs vitaux comme les médicaments et l'énergie et arrêter de les laisser fonctionner comme des entreprises privées ».

§21. Cette critique de la mondialisation a remis au goût du jour une vieille revendication de la gauche radicale : la relocalisation des productions, au plus proche des besoins.

§22. Certaines solutions réapparaissent dans les conversations : nationalisation des grandes compagnies de transports, des secteurs gérant les biens communs comme l'eau, le gaz, l'électricité, mais aussi les entreprises vitales du secteur du médicament...

§23. « La crise ouvre les esprits. Un peu comme au Japon, où l'énergie nucléaire avait été abandonnée [avant d'être reprise quelques années plus tard] après Fukushima », insiste M<sup>me</sup> Dufloy. « Il faut se poser la question : on relocalise pour quoi faire ? », complète Aurélie Trouvé, porte-parole d'Attac, qui plaide pour des reconversions, avec une décroissance énergétique et matérielle de certains secteurs. « Le jour d'après doit passer par un "Green New Deal" », assure la responsable d'Attac, qui prône une relocalisation « solidaire, écologique et sociale », avec l'aide d'une taxe kilométrique qui met en lumière les distances, et pas les frontières.

§24. « Tout devrait passer par un grand ministère de l'écologie. Il faut rouvrir notre imaginaire politique », complète M. Ruffin. « Il y a deux façons de penser cette crise. Soit on consolide le modèle existant, et le libéralisme entraînera un affaiblissement des droits et un renforcement de la surveillance pour sauver le Titanic. Soit on comprend que le modèle actuel est déficient et qu'il en faut un autre plus résilient, en accord avec la nature », continue M. Cormand. Qui conclut : « La bataille idéologique se fera sur ce clivage. »

L'accroche du titre ou de la une est l'une des caractéristiques bien connues de la presse (Moirand 1979 : 114-126 ; 2007). Ici dans le cas de cet article du *Monde*, il n'y a pas de doute que le titre fasse office d'indice de planification. Le développement de « la manière dont la gauche repense l'après-coronavirus » est égrené tout au long des 24 courts paragraphes et décline les sous-thèmes programmés par le titre général et les intertitres (effondrement, décroissance, relocalisation). La planification du texte égrène ainsi les contenus impliqués par ces intertitres, sur un mode qui demeure celui du survol généralisant et accrocheur (§23 : on relocalise pour quoi faire ; §24 : il faut rouvrir notre imaginaire politique). Une analyse de cet article pourrait être faite en suivant les progressions thématiques et rhématiques et en étudiant la distribution des verbes de parole. Notre propos ici se contente souligner à quel point le titre de Pé43 *Comment la gauche pense l'après-coronavirus* planifie toute la rédaction de l'article. Chaque élément linguistique du titre en fonde la généralité, l'agent, la période temporelle ouverte et moins « le mode de pensée » que, à lire l'article, les sous-thèmes économiques et sociaux (*comment penser x, y, z*) : *comment, la gauche, penser, l'après-coronavirus*.

Mais la fonction résomptive du titre peut aussi être assurée par la brièveté du titre qui, selon les cas, s'accompagne d'une intelligibilité dépourvue d'ambiguïté :

- Pé18 : *Comment la France maltraite ses vieux*

Ou au contraire qui peut nécessiter d'allonger l'énoncé pour en expliciter tous les composants :

- Pé6 : *Jeux de 2024 : Comment Paris veut ranimer la flamme olympique*

La forme partiellement énigmatique vaut aussi comme une incitation à lire l'article :

- Pé2 : *Comment il veut tenir*

Les titres de notre recueil ayant été pour la plupart empruntés au *Monde*, c'est l'intelligibilité plus ou moins « analytique » qui prévaut, plutôt que cette fonction d'énigme ou de jeu de mots qui aurait sans doute prévalu dans des journaux quotidiens comme *Libération* ou *L'Équipe*. À ce stade il n'est pas inintéressant de remarquer que *comment* est précisément adapté à l'intelligibilité du titre mais qu'il nous paraît plus rare dans les manchettes de ces derniers titres, sans que nous nous soyons livrée à des calculs de fréquence.

Citons les articles de M. Krazem (2007) et E. Moline (2013) où les auteurs évoquent la question des titres, jugée « cas difficile » par M. Krazem (2007 : 127), et il cite les exemples suivants :

- *Que faire quand l'ordinateur ne démarre pas*
- *Pourquoi les filles d'une cellule ne lui ressemblent pas*
- *Où dénicher les vraies soldes*
- *Comment Forget compte battre l'Espagne*
- *Quand Londres séduit Paris*
- *Qui peut prétendre aux nouvelles déductions fiscales*

De la série, il nous semble que *quand* ne peut pas être analysé comme les autres (*où*, *pourquoi*, *comment* et *qui*). Il n'entre pas dans la catégorie des interrogatives mais doit faire l'objet d'une interprétation intégrative. L'inversion d'un sujet clitique ou l'introduction du verbe *pouvoir* nous semblent renforcer la modalité interrogative :

- Que peut-on faire, que faut-il faire quand l'ordinateur ne démarre pas
- Pourquoi les filles d'une cellule ne lui ressemblent-elles pas
- Où peut-on dénicher les vraies soldes

- Comment Forget compte-t-il battre l'Espagne
- ??Quand est-ce que Londres séduit Paris
- # Quand Londres séduit Paris, voilà ce qui se passe
- Qui est-ce qui peut prétendre aux nouvelles déductions fiscales

Entre fonction résomptive, accroche narrative, programmation d'une série et planification d'un texte de la taille d'un article ou d'un chapitre, nous avons tout d'abord été séduite par l'axe d'analyse de B. Defrancq (2009), mais ensuite quelque peu décontenancée devant l'importance accordée aux interrogations indirectes. L'article « contourne », si l'on peut dire, les interrogations directes en *comment* (*comment le TGV a changé la France*) pour consacrer beaucoup de temps aux structures enchâssées (*Sartre raconte comment...*).

Nous avons pour notre part mis au point une « fiche d'analyse » pour le titre de presse, quelque peu influencée par le travail en didactique du FLE de S. Moirand (1979). Nous livrons cette fiche en l'illustrant avec l'analyse de Pé15, *Comment Facebook achète la presse française* (*Médiapart*, 1<sup>er</sup> décembre 2017, l'article est de Nicolas Becquet).

Le but est de procéder méthodiquement, dans un contexte d'enseignement, en partant d'une appréhension globale jusqu'au repérage linguistique, dans le but de cerner le sens et la fonction pragmatique du titre en *comment*. Voici cette fiche qui distingue l'analyse linguistique et le contexte des marques non spécifiques de l'interrogation :

<b><i>Comment Facebook achète la presse française (Pé15.)</i></b>
<p><b>Analyse linguistique : Marques et propriétés spécifiques de l'interrogation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interrogation partielle portant sur une certaine façon de procéder</li> <li>➤ Morphème interrogatif <b>comment</b></li> <li>➤ Morphème interrogatif en tête de la phrase (QSV)</li> <li>➤ Pas de point d'interrogation final</li> </ul>

<p><b>Marques et propriétés non spécifiques de l'interrogation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intervention : la question posée par le titre d'une part présuppose qu'un réseau social (Facebook) « achète » la presse française, ce qui heurte le sens commun ; d'autre part appelle à lire l'article dont on suppose qu'il explicitera le mécanisme posé comme « vrai ».</li> </ul>
<p><b>Équivalences sémantiques de la question posée par le titre : gloses, paraphrases, explicitations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comment Facebook est-il parvenu à convaincre les médias de travailler pour sa plateforme ?</li> <li>➤ Comment s'y est pris Facebook pour que les grands médias de la presse française aient accepté de travailler pour le réseau social ?</li> <li>➤ Comment Facebook a fait pour convaincre</li> <li>➤ De quelle façon Facebook a réussi à convaincre les médias de travailler pour lui ?</li> <li>➤ Quels ont été les moyens utilisés par Facebook pour convaincre la presse française ?</li> <li>➤ Qu'est-ce que Facebook a bien pu faire (a fait) pour convaincre les éditeurs de presse de travailler pour sa plateforme ?</li> </ul>
<p><b>Genre et contenu du discours qui « répond à la question posée par le titre »</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Longueur et disposition de l'article en ligne : image (les billets de banque et le bandeau « Facebook », isotopie de l'argent, de l'achat dont l'agent est symbolisé par le nom de Facebook) – texte. L'image des billets résume le titre : Facebook « paye ».</li> <li>➤ Nature du support Médiapart : organe exclusivement numérique, sans ressource publicitaire et d'intention critique</li> <li>➤ Genre de discours : argumentation critique sur les liens entre Facebook et les organes de la grande presse française (les « médias traditionnels »). Thèse défendue : la « dépendance » à laquelle se soumettent les médias ; double sens de acheter (acheter un livre ; acheter le silence de quelqu'un)</li> <li>➤ Reformulation de la question du titre dans l'article : comment le réseau social est-il parvenu à convaincre autant de médias économiquement à bout de souffle de travailler pour sa plateforme ?</li> <li>➤ Plan du contenu de l'article : motivations des uns et des autres (pour quels motifs, pourquoi, dans quel but) et sur les objets de la transaction (quoi, comment).</li> </ul>

**Tableau 10: Fiche pédagogique d'analyse du rapport titre /article (exemple de Pé15)**

On le voit, la fiche s'efforce de procéder selon une approche sémio-pragmatique qui s'appuie sur le sens de l'article (sa fonction) et le sens du titre résumptif appelant à lire l'article. D'autres titres nous ont intriguée, par exemple les deux qui portent sur la catégorie des personnes âgées :



- Pé17 (mai 2018, *Le Monde*) : *comment la France maltraite ses vieux*
- Pé86 (octobre 2020, *Télérama*) : *Et comment vont les vieux ?*

Il nous a semblé pertinent de sonder l'interprétation contrastée de ces titres, dans le but d'expliquer l'écart de sens qui les différencie, alors même qu'ils sont formés à partir d'unités quasi semblables. Nous n'oublions pas cependant le rôle joué par les deux prédicats verbaux. Dans un cas, Pé17, la structure verbale (*faire*) est agentive et présente un sujet collectif (*la France*) appliqué à un prédicat d'action (*maltraiter*) dont l'objet est humain (*ses vieux*). Compte tenu de l'évaluation inhérente au verbe *maltraiter*, à la nature du sujet (la nation responsable de la France) et à celle de l'objet (*ses vieux*), l'acte d'accusation passe par une série de « preuves » qui sont énoncées dans les sous-titres de la manchette de une, par exemple ce premier alinéa : « le Comité consultatif national d'éthique publie, le 16 mai, un constat particulièrement sévère sur la prise en charge des personnes âgées ». Les charges sont lourdes puisque les aliénas poursuivent et parlent de « maltraitance latente et non assumée », de « ghettoïsation » et de politique « inadéquate et irrespectueuse ». L'irrespect est peut-être dénoncé à travers cette appellation des « vieux ». Le titre de l'article, quoi qu'il en soit, demeure très insolite, voire légèrement incongru, et aurait été mieux venu sous cette forme :

- *Comment la France traite ses vieux*

Ouvrant alors sur une réponse du type « mal », « La France maltraite ses vieux ». Au lieu de :

- *Comment la France maltraite ses vieux*

Ce titre de Pé17 surprend, la maltraitance étant à la fois présumée (le verbe) et faisant l'objet d'une question par l'intermédiaire de la variable interrogative (comment). Cela revient à la question humoristique de la devinette « Quelle est la couleur du cheval blanc d'Henri IV ? ».

Il en va tout autrement du titre de *Télérama* (Pé86) :

- *Et comment vont les vieux ?*

Le contexte et le point d'interrogation simulent une conversation familière au cours de laquelle il est demandé affectueusement des nouvelles des « vieux ». L'adjectif n'est pas en soi péjoratif ou affectueux, mais l'on voit bien que les deux contextes lui confèrent des valeurs opposées.

### 2.3.2 Classement des verbes : temps, aspect et lexique des verbes régis par comment

La variation syntaxique des titres de presse n'offre que peu de prise à l'analyse, étant donné les contraintes de volume et de contenu qui pèsent sur le genre de discours « titre d'article » (nombre de mots réduits pour une interrogation empiriquement « légitime », « valide », digne d'intérêt). De fait, la domination sans partage des interrogations directes sur la structure Q S-GN V n'est pas étonnante : sur les 137 exemples numérotés, nous en avons dénombré 67 au présent ou au passé composé, excluant de ce calcul les infinitifs (Pé69b : *comment vivre avec la dette*), les factitifs (Pé68 : *comment le virus a fait bouger les lignes en Europe*) et les énoncés modaux (Pé80 : *Comment Europe1 compte se relancer* ; Pé126 : *comment l'exécutif veut accélérer la vaccination*). Les emplois percontatifs sont tout à fait particuliers et de toute façon quasi exclus des titres, si l'on excepte cet exemple : (Pé73) « Un outil cartographique pour *comprendre comment* on se nourrit », et celui-ci : (Pé75) « je ne vois pas comment les intérêts des minorités seraient servis... ». Ils sont, quand ils existent, dans les chapeaux et signalent une citation (par exemple, dans l'article de Pé52 : « (...) nous sommes peu rassurés de *voir comment* l'épidémie évolue »).

Les rares cas où comment n'apparaît pas en position frontale sont les suivants :

- Pé62 : *Soutenir Legouest, oui mais comment ?*
- Pé100 : *Courir, sauter, danser... ou comment bien commencer la journée à l'école*

De même, nous n'avons relevé qu'un cas de structure QV S-GN :

- Pé21 : *comment se perd la trace des implants*

Enfin, sur l'ensemble du recueil (137 exemples numérotés), il nous faut indiquer que, outre l'exemple déjà évoqué (Pé125 : *On mange comment au Resto U pour 1 € ?*) cinq autres sont dotés de points d'interrogation, Pé119 inversant également le pronom clitique (QGN V-CL). Nous notons que aucun des exemples ne provient du *Monde* mais de *Télérama* ou du *Républicain lorrain* :

- Pé86 : *Et comment vont les vieux ?*
- Pé113 : *Semaine de 4 jours : ça se passe comment le mercredi matin ?*
- Pé114 : *Comment gérer une commune au temps de la crise sanitaire ?*
- Pé119 : *Comment les restaurateurs du village gèrent-ils la crise ?*
- Pé130 : *Comment mieux protéger les enfants ?*

Cette (relativement) faible variation syntaxique nous conforte dans l'idée que l'interprétation des prédicats verbaux des titres de presse nécessite qu'une attention particulière soit portée aux valeurs temporelle, aspectuelle et modale des verbes.

Il suffit de considérer les trois titres suivants (Pé3, Pé10 et Pé26) pour appréhender l'influence du verbe lexical et de ses formes de temps et d'aspect sur l'interprétation du procès représenté par le prédicat régi en *comment*. Dès lors que le prédicat connaît de telles variations, on peut imaginer que la question en *comment* ne porte pas sur les mêmes dimensions du procès :

- Pé3. : *Comment le rappeur s'est radicalisé*
- Pé10. : *Comment les Russes imposent leur ordre en Syrie*
- Pé26. : *Comment nourrir 10 milliards d'humains en 2050*

On conviendra que le procès de Pé3 est achevé, que celui de Pé10 est en cours, tandis que celui de Pé26 n'est qu'envisagé à une date lointaine mais fixée (2050). On constate par ailleurs que de nombreux titres font appel à des « coverbes » (L. Gosselin utilise ce terme – 2010 : 331 – qui renvoie à une acception large d'« auxiliaire », de même Gosselin, Lenepveu, & Legallois, 2011), verbe modal (*pouvoir*), périphrase du futur (Pé5. : *comment ils vont jouer*) ou modalité inscrite dans le lexique de l'énoncé (Pé20. : *Comment Trump a décidé de quitter l'accord de Paris* ; ou bien le causatif de Pé61. : *Comment inciter les Français à casser leur tire-lire*).

Voici un premier décompte manuel des temps verbaux, incluant l'infinitif, tel que nous les avons dénombrés dans notre recueil de titres. Les verbes modaux sont inclus dans les décomptes du présent :

Présent	33
Passé composé	28
Infinitif	16
Périphrase du futur (aller + V)	6
Passé simple	1
Imparfait, Plus-que-parfait, futur simple, conditionnel	0

**Tableau 11: Décompte des formes verbales (temps et infinitif) dans les titres de presse**

Les ouvrages de référence sur le temps, l'aspect et les modalités sont innombrables. Citons ceux auxquels nous nous sommes principalement tenue : G. J. Barcelò & J. Bres (2006) pour les temps de l'indicatif, P. Le Goffic & F. Lab pour leur analyse du présent « pro futuro » (2001), C. Vetter

(1996) pour ses analyses sur le mode d'action et l'aspect et sa synthèse des travaux précurseurs de Z. Vendler sur les types de procès (1967), C. Fuchs pour le travail qu'elle a dirigé sur la polysémie de pouvoir (éd., 1989), N. Le Querler (1996) et L. Gosselin (2010) pour la question des modalités.

Nous allons voir maintenant dans un tableau à double entrée ce que donne la répartition des verbes, leur temps verbal tel qu'on a tenté de le faire correspondre à un schéma prédicatif. La colonne gauche du tableau énumère sous la forme d'une série de formules schématiques les principaux « types prédicatifs » de procès ; ces formules en *se passer* et *(se) faire* constituent des paraphrases généralisantes des procès d'action ou d'événement, plus rarement des manières d'être, dont le contenu propositionnel est régi par *comment*. La ligne supérieure du tableau mentionne les temps verbaux et l'infinitif que nous avons trouvés réalisés dans les titres. À la croisée de ces deux séries de paramètres figurent les verbes correspondants que nous mentionnons à l'infinitif en ajoutant parfois un indice de leur construction.

Le tableau ainsi composé ne peut que répertorier des tendances. Les conditions artisanales de notre travail ont entraîné des oublis dans le recueil des exemples, ainsi qu'en témoigne l'article du *JDD*, ci-dessous, que nous avons cependant tenu à intégrer et que nous citons in extenso. Le tableau qu'on va lire restitue soit le temps du coverbe quand il y en a un (passé composé pour *a décidé de quitter l'accord de Paris*, Pé20), soit la valeur prospective du futur qui utilise la périphrase au présent du verbe *aller* (Pé5, *comment ils vont jouer*). Nous observons que la présence d'un auxiliaire modal lexicalisé entraîne le plus souvent le maintien dans la colonne du temps verbal dont le coverbe est porteur (Pé92, *Comment est-on arrivé à restreindre encore le droit à l'avortement en Pologne*), ce n'est plus le cas avec les verbes *vouloir* ou *pouvoir*, les énoncés étant enregistrés dans la dernière colonne (Pé93, *peut encore gagner*). Le temps des rares tours passifs est mentionné et enregistré sous le présent (Pé85, *comment est enseignée l'histoire*). De même est mentionné l'emploi percontatif dans Pé73 (*Un outil cartographique pour comprendre comment on se nourrit*). Enfin, le tableau n'enregistre pas toujours de la même façon les suites verbales : le complément direct d'un verbe transitif est parfois absent (ci-dessous, *livrer*, Pé48 au présent : *Comment Amazon livre Ø malgré la fermeture de ses entrepôts*) ; quand le complément direct doit être interprété parce qu'il relève d'une figure de style comme la métonymie, nous traduisons cette interprétation (Pé71 : *Comment Macron s'est aliéné les sciences sociales*, c'est-à-dire les enseignants en sciences sociales, ce que nous avons marqué 's'aliéner qn') ; quand il se produit

que le complément n'est pas celui attendu, nous l'avons noté (par exemple, en Pé43, 'penser qc' et non 'penser à qc': *Comment la gauche pense l'après-coronavirus*). Enfin, il arrive que l'emploi du verbe soit très métaphorique et justifie que nous nommions lexicalement le complément, c'est le cas de Pé135 : *Comment l'exécutif s'est converti au passe sanitaire*, c'est également le cas de Pé42 où nous avons « résumé » le complément de manière à faire saisir la contradiction (*Comment confiner dans leur logement ceux qui n'en ont pas*, devenu dans le tableau *confiner les sans-logis*), ou s'il s'agit d'un morphème grammatical, en Pé23 : *Tout repenser*.

	<b>Présent</b>	<b>Passé composé</b>	<b>Infinitif</b>	<b>Futur, valeur prospective et/ou valeur modale (vouloir, pouvoir)</b>
<b>Comment ça s'est passé</b>		Se radicaliser (Pé3), s'offrir (Pé4), réussir qc ((Pé7), manipuler (Pé12), décider de V (Pé20), dérailler (Pé24), mettre la main sur (Pé30), perdre la bataille (Pé31), piéger qn (Pé32), s'imposer (Pé38), détruire (Pé50), manquer de qc (Pé55), s'aliéner qn (Pé71), choyer qn (Pé72), imposer (Pé82), ressusciter (Pé89), écumer (Pé91), aider (Pé94), qn s'enfermer dans le mensonge (Pé99), céder (Pé101), vendre (Pé104), abandonner (Pé109), mettre qc à l'arrêt (Pé110), négocier (Pé120)		
<b>Comment faire</b> <b>Comment faire faire</b> <b>Comment N fait</b> <b>Comment N fait (a fait) pour V</b>	Acheter (Pé15), utiliser le roman national (Pé18), s'immiscer (Pé22), subvertir (Pé35), penser qc (Pé43),	Imprimer sa marque (Pé29), dynamiter (Pé59), parvenir à accéder (Pé67), faire bouger les lignes (Pé68), écrire l'histoire	Protéger (Pé1), nourrir (Pé25), gérer (Pé36), prêter (Pé40), rouvrir les frontières (Pé45), profiter du temps	Vouloir tenir (Pé2), vont jouer (Pé5), vouloir effacer qc (Pé8), vouloir en sortir (Pé19), tout repenser (Pé23),

	livrer (Pé48), faire face à (Pé49), sauver (Pé51), sauver les « anges déchus » (Pé52), tirer parti de (Pé54), avancer ses pions (Pé106), supprimer 2300 emplois (Pé112), fêter (Pé132), imprimer sa marque (Pé133)	des x (Pé83), interpréter (Pé88), bien commencer la journée (Pé100), surmonter (Pé111)	pour économiser (Pé47), vouloir imposer sa loi (Pé53), attirer et retenir qn (Pé60), favoriser qc (Pé65), reverdir (Pé66), protéger la nature (Pé74), verdir le budget (Pé81), protéger la planète (Pé84), accélérer (Pé102), entretenir la culture d'entreprise (Pé103), protéger (Pé107), investir (Pé108), gérer (Pé114)	pouvoir repartir (Pé56), faire revenir les usines (Pé 57), préparer la sortie de crise (Pé64), compter se relancer (Pé80), vouloir sortir du guêpier (Pé105), vouloir accélérer (Pé126)
<b>Comment ça se passe</b>	Rivaliser (Pé9), imposer son ordre (Pé10), manipuler (Pé11), tisser sa toile (Pé16), mener une guerre médiatique (Pé26), gérer (Pé33), se préparer (Pé34), s'organiser (Pé39a), s'adapter (Pé39b), bouleverser (Pé46), utiliser (Pé58), consommer (Pé61b), se nourrir (percontative, Pé73), enseigner l'histoire (passif, Pé85), étendre son emprise (Pé87), libérer la parole (Pé90), apprendre la laïcité (Pé95), assécher (Pé98), se passer (Pé113), éclipser (Pé121), vivre la crise (Pé122), s'organiser (Pé129)			

<b>Comment faire que P soit</b> <b>Comment faire être</b> <b>Comment (devenir)</b> <b>être devenu x</b>	Faire qc de qc (Pé37), être intégré à distance (passif, Pé44), devenir x (Pé117)	Ranimer (Pé115), être devenu qc (Pé41), reverdir (Pé66), tenter de sauver qc (Pé77), devenir x (Pé78), rendre x hégémonique (Pé137)	Sortir (Pé118), tenir la promesse (Pé123), mieux protéger (Pé130)	Vouloir remodeler (Pé13), devenir x (Pé14), tenter de déstabiliser (Pé27), faire disjoncter (Pé28), dessiner sa future donne territoriale (Pé70), vouloir restaurer (Pé116)
<b>Comment on en est arrivé là</b>	Bouleverser les achats (Pé124)	Arriver à restreindre (Pé92), qc s'imposer (Pé131), se convertir au passe sanitaire (Pé135), aggraver (Pé136)		
<b>Comment est-il (a-t-il été, serait-il) possible</b> - de V - que P	Maltraiter (Pé17), qc se perdre (Pé21)		Confiner les sans-logis (Pé42), entretenir la culture d'entreprise (Pé103), réussir à alléger (Pé134)	Pouvoir repartir (Pé56), pourrait disparaître (Pé63), pouvoir vivre (Pé69 a, b), compter se relancer (Pé80), pouvoir encore gagner (Pé93), en être arrivé à restreindre encore (Pé92), vouloir combler le retard (Pé128)

**Tableau 12: Répartition des titres de presse recueillis d'après leurs formes types et les temps verbaux**

Nous l'avons dit, le tableau qui précède a connu, artisanalement, plusieurs étapes de fabrication, mais nous attribuons un certain intérêt à ces approches successives, qui, bien que sujettes à erreurs, disent du point de vue méthodologique, les points sur lesquels nous avons hésité, ou ceux au contraire qui ne faisaient guère de doute. Nos hésitations ont entraîné plusieurs vérifications, ce qui a notamment été le cas quand l'énoncé ne nous paraissait pas pouvoir s'insérer dans la cellule correspondant au temps verbal mais nécessitait une interprétation de la modalité. En effet, les points sur lesquels nous avons hésité traduisent finalement la nécessité d'approfondir la description des énoncés et sont souvent caractérisés par une forme verbale complexe, comportant une modalité explicite ou implicite (par exemple, on peut comparer Pé105, *Comment Castex veut sortir du*

guépier et Pé97, *Comment la Chine assèche le Mékong*, où la difficulté de l'entreprise pose le problème de sa « faisabilité », ce que nous paraphrasons en 'comment une telle entreprise est possible').

La présence ou non d'un verbe modal est illustrée avec Pé69. En Pé69a, qui correspond à la manchette de une, le verbe modal est présent : *Comment la France peut vivre avec sa dette* ; en Pé69b, c'est-à-dire en page intérieure du dossier, le verbe modal a disparu et le verbe lexical a perdu son sujet et est passé à l'infinitif : *Comment vivre avec la dette*.

Signalons un seul passé simple en Pé96 (*comment le Texas devint un swing gate*) : étant donné cette rareté, nous n'avons pas cru nécessaire de lui adjoindre une colonne dans le tableau. Un autre exemple est absent, Pé125 : *on mange comment au Resto U pour 1€ ?* Nous l'avons écarté parce qu'il est un des rares à mettre en œuvre une construction intraprédicative (*manger comment*) que viennent souligner la position non frontale mais postverbale de *comment* et le soulignement graphique du point d'interrogation. Dès lors, il devenait délicat de lui attribuer une place dans le tableau, le prédicat générique « il se passe quelque chose » ne convenant plus du tout. Ce qui demeure en revanche, ou tout au moins qui est partagé par ce titre et d'autres, c'est la mise à jour, dans le prédicat verbal, d'une contradiction entre le repas et son coût, et qui justifie une question en *comment*, implicitement du type : *comment c'est possible d'offrir des repas qui coûtent 1€*. L'énoncé laisse entendre que ce n'est pas possible théoriquement, mais que justement si ça l'est concrètement.

La mise en correspondance dans le tableau 12 des temps verbaux et des paraphrases prédicatives se fait, on l'a vu, de manière univoque pour les deux cas très représentés :

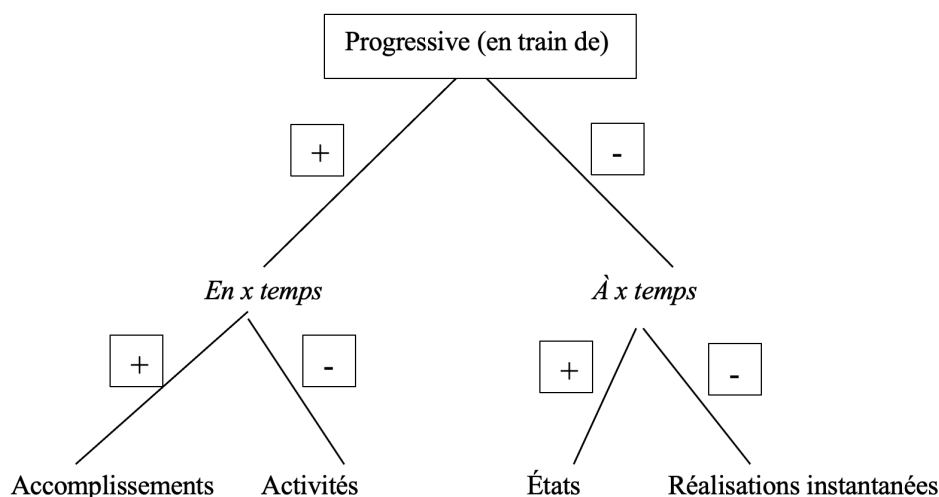
- Passé composé : *comment ça s'est passé*
- Présent : *comment ça se passe*

La correspondance établit suppose-t-elle que les verbes lexicaux au passé composé soient des verbes perfectifs ?

Nous reprenons ci-dessous la présentation par C. Vettters (1996 : 87-90) des quatre catégories de procès telles que Vendler les avait préalablement définies et testées :



ACCOMPLISSEMENTS	ACTIVITÉS	ÉTATS	RÉALISATIONS INSTANTANÉES (ACHÈVEMENTS)
Courir un kilomètre	Courir	Aimer	Trouver
Dessiner un cercle	Dessiner	Posséder	Gagner la course
Écrire une lettre	Écrire	Haïr	Atteindre le sommet
Manger une pomme	Manger	Savoir	Exploser



**Tableau 13: Figure du mode d'action d'après Vendler 1967 (Vetters 1996 : 90)**

La valeur affective (ironie, critique, protestation, inquiétude, Wagner & Pinchon, 1962 : 301) de l'infinitif en contexte interrogatif ou exclamatif a été mentionnée mais dans le cas présent, il s'agit surtout de soulever un problème complexe ou rendu attrayant par le paradoxe qu'il exprime. Qu'il s'agisse de prêter de l'argent à un proche (Pé40), de nourrir 10 milliards d'humains (Pé25), devenir milliardaire (Pé14), ou confiner les sans-logis (Pé42), voire rouvrir les frontières (Pé45), faire revenir les usines en France (Pé57) et attirer et retenir les soignants (Pé60), la formulation des titres en comment est intrigante ou tout au moins soulève un problème (comment faire) qui dépasse a priori l'entendement du lecteur mais l'intéresse. De telles questions sous-entendent une interrogation modale du type : « comment est-il possible de V », présupposant que V soit possible (possible de nourrir 10 milliards d'humains en 2050, possible de devenir milliardaire, possible de

confiner les sans-logis, etc.). Par exemple on pourrait paraphraser Pé57 ainsi : « comment peut-on faire pour que les usines reviennent en France ? ».

D'autres verbes sont plus attendus et reviennent à plusieurs reprises dans les titres, notamment le verbe *gérer* devenu aujourd'hui quasi-générique (Pé33 : *gérer ses mairies* ; Pé36 : *gérer le risque* ; Pé119 : *gérer la crise*). Dans le contexte général de menaces et de risques planétaires (sécheresse, pandémie, guerres, réseaux numériques) on ne s'étonne pas de trouver le verbe *protéger* régissant des objets nominaux variés : *la nature* (Pé74), *30% de la planète* (Pé84), *les enfants* (Pé130), *sa carrosserie en hiver* (Pé107), *les lanceurs d'alertes* (Pé1), Le processus complexe impliqué par le verbe *gérer* est également sensible dans des verbes comme *s'organiser* (Pé39a) ou *s'adapter* (Pé39b), dont le sujet de la forme conjuguée au présent, le même pour les deux verbes, *les secteurs-clés de l'économie*, laisse peu de doute sur la complexité du procès. Cette complexité renvoie à un traitement par étapes tel que Defrancq l'avait indiqué.

Comment procéder au classement lexical et sémantique des verbes ? Plusieurs classifications de verbes sont disponibles. Pour notre part, nous avons utilisé celle de J. Dubois et F. Dubois-Charlier, *Les verbes français*, 1997. Voici rappelées ci-dessous les classes de verbes, assorties de l'initiale et des principaux exemples. Précisons que la classe numérotée 4 (parfois 3) donne pour chaque classe un « emploi figuré », nous avons signalé celui de la classe C :

<b>Classes de verbes</b>
C1 communiquer, « S'exprimer par un son, une parole » C2, « dire, demander qc » C3, « montrer qc » C4, figuré de C1 et C3
D1, « donner qn à qn/qc, donner aide à qn/qc » D2, « donner qc à qn/qc », « obtenir qc de qn/qc »
E1 (faire) sortir /venir de qp ou aller qp, sujet humain ou inanimé
F1 frapper ou toucher qn
H1 être ou mettre qn dans tel état physique H2, « avoir tel comportement, telle activité »
L1 « être ou mettre qn qp », L3, « être ou mettre qc qp »
M1 « faire ou imprimer tel mouvement »

N1, « munir ou démunir qn de qc »
P1 « avoir tel sentiment, telle pensée » P2, « faire avoir tel sentiment » P3, « manifester telle pensée sur qn/qc »
R1, « mettre en état le corps de qn » R2, « créer qn, un personnage » R3, « fabriquer qc », ; « mettre qc en un certain état »
S1, « saisir, arrêter, serrer qn » S2, « prendre, choisir, ou abandonner qn »
T1, « se transformer, devenir tel », humain T3, « (faire) devenir tel », non animé
U1, « lier, unir à qn/qc »
X1, auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux X2, impersonnels X3, existence X4, inchoatifs et résultatifs

**Tableau 14 : Classes de verbes génériques, d'après Dubois & Dubois-Charlier (1997)**

Modes d'action (Moline 2010), types de procès (Vendler 1967 ; Boissel et al. 1989 ; Vetters 1996), et classes génériques des verbes (Dubois & Dubois-Charlier 1997), plusieurs sources importantes auraient dû nous inciter à un classement des verbes par types de procès (activité, achèvement, etc.). Nous avons préféré une mise en correspondance des temps verbaux avec une forme type. La colonne de gauche de notre tableau enregistre les formules que nous avons imaginées pour rendre compte des principaux schémas syntaxiques des titres en comment. Notons que les formules recensées n'échappent pas au paramètre de généralité des verbes, puisque quatre verbes seulement apparaissent, si l'on excepte la périphrase modale de *pouvoir* (être possible) : *se passer, arriver, être et faire*.

### 2.3.3 Discussion sur la modalité des énoncés : importance des verbes *vouloir* et *pouvoir*

Rappelons pour commencer l'opposition, établie par C. Bally (1932) et rappelée d'entrée par L. Gosselin (2010 : 5-6), entre le *modus* et le *dictum*. Par ailleurs, il nous a semblé, à l'instar de ce C.

Guimier (1989 : 14-17) a pu remarquer, que les verbes modaux et les tours interrogatifs étaient tout particulièrement compatibles. Les exemples construits suivants – où nous avons privilégié les emplois phraséologiques ou les routines conversationnels – semblent indiquer une attraction particulière entre l’interrogation et le verbe *pouvoir* :

- *Comment veux-tu que je le sache*
- *On sonne. Qui ça peut être*
- *Quand veux-tu que nous déjeunions ensemble*
- *Mais qu’est-ce que ça peut bien lui faire*

Les modalités épistémique et déontique méritent un examen particulier dans la mesure où les verbes modaux qui les représentent, vouloir et pouvoir, figurent dans plusieurs titres. Nous en citons quelques exemples ci-dessous :

- Pé2 : *Comment il [François Fillon, candidat à l’élection présidentielle en 2017] veut tenir*

Un exemple de modalité complexe est donné en Pé117 :

- Pé117 : *Comment la Hongrie devient la tête de pont de la Chine en Europe*

On y interprète une trace de modalité épistémique ainsi qu’une « forme progressive » : la Hongrie « est en train de devenir », qui correspond à « l’accomplissement » de Vendler (1967), repris par Vettters 1996.

Nous avons été frappée d’une part par le nombre important de verbes modaux dans les titres recueillis et d’autre part par les interrogations partielles qui utilisent facilement des tours modaux. Commençons par les manchettes et la distribution des verbes modaux ; nous avons dressé le tableau suivant qui donne une indication relative des verbes modaux. La première ligne du tableau enregistre l’infinitif, rappelant ainsi que l’infinitif confère une interprétation épistémique (la capacité, la possibilité : *comment est-il possible que / comment peut-on*), ce qui expliquerait le nombre limité de tours du type QS pouvoirV, par comparaison avec le verbe *vouloir* : 4 contre 9.

Forme verbale : verbe modal ou auxiliaire lexical	Décompte	Exemples
Infinitif	29	Pé60 : <i>comment attirer et retenir les soignants</i> Pé66 : <i>comment reverdir le Sahel et freiner l'avancée du désert</i> Pé88 : <i>comment interpréter les données chiffrées</i> Pé98 : <i>comment combattre l'épidémie de complotisme</i>
Pouvoir <i>V</i>	4	Pé56 : <i>comment la France peut repartir</i> Pé63 : <i>comment le Covid-19 pourrait disparaître</i> Pé69a : <i>comment la France peut vivre avec sa dette</i> Pé93 : <i>comment Trump peut encore gagner</i>
Vouloir <i>V</i>	9	Pé19 : <i>comment Macron veut en sortir</i>
Faire <i>V</i>	4	Pé28 : <i>faire disjoncter le géant de l'électricité</i> Pé57 : <i>faire revenir les usines en France</i> Pé61 : <i>inciter les Français à casser leur tirelire</i> Pé68 : <i>faire bouger les lignes en Europe</i>
Aller + <i>V</i> : périphrase du futur	1	Pé5 : <i>comment ils vont jouer</i>
Auxiliaires lexicaux à valeur modale ( <i>pouvoir</i> , modalité épistémique)	2	Pé92 : <i>comment est-on arrivé à restreindre encore le droit à l'avortement en Pologne</i> Pé134 : <i>comment réussir à alléger les restrictions</i>
Auxiliaires lexicaux à valeur modale ( <i>vouloir</i> + « essayer de »)	4	Pé20 : <i>décider de quitter l'accord de Paris</i> Pé27 : <i>tenter de déstabiliser</i> Pé77 : <i>tenter de sauver son économie</i> Pé80 : <i>compter se relancer</i>
Auxiliaires lexicaux à valeur modale ( <i>devoir</i> , obligation)	/	

**Tableau 15: Répartition des verbes modaux dans les titres de presse**

Le 03 janvier 2020, *Le Journal du Dimanche* a publié un article, accessible en ligne mais que nous avons malencontreusement omis de joindre à notre corpus. Le titre en était le suivant : *Comment l'Iran peut réagir après la mort du Général Soleimani*. Nous citons l'article dans son intégralité, afin d'y repérer la distribution du verbe *pouvoir* et d'amorcer l'analyse du texte, sur la base des réseaux lexicaux et phrastiques que semble indiquer l'isotopie de *comment pouvoir réagir* (Legallois 2006 : 56-70). Nous soulignons en caractères gras les énoncés qui nous intéressent :

### *Comment l'Iran peut réagir après la mort du Général Soleimani*

**L'Iran a assuré vendredi qu'il allait venger la mort du général Qassem Soleimani. Voici comment l'État chiite peut répondre à la frappe américaine.**

La mort du général Qassem Soleimani, tué vendredi dans un bombardement américain en Irak, a suscité un émoi considérable en Iran. "Une vengeance implacable attend les criminels qui ont empli leurs mains de son sang et de celui des autres martyrs", a réagi le guide suprême iranien, l'ayatollah Ali Khamenei, qui a instauré un deuil national de trois jours. Selon le président Hassan Rohani, sa mort "a redoublé la détermination de la nation iranienne et des autres nations libres de la région de se dresser contre les intimidations de l'Amérique."

***Comment et quand va réagir l'Iran à la mort de l'une de ses figures les plus populaires ? Il est difficile de répondre à cette question car il n'existe aucun précédent. Une riposte officielle qui tournerait à l'affrontement direct avec la première armée du monde semble toutefois improbable.***

**"L'Iran ne peut pas réellement toucher les Etats-Unis sans risquer l'autodestruction"**, analyse Fanar Haddad, chercheur au Middle East Institute, cité par l'AFP. "La stratégie iranienne consisterait à éviter, **dans la mesure du possible**, une confrontation directe entre forces conventionnelles", estimait cet été l'ancien lieutenant américain Vincent Stewart.

- Le risque de l'embrasement en Irak

**Dans ce contexte, l'Irak, d'où est parti ces derniers jours l'escalade qui a conduit à la mort de Qassem Soleimani, peut devenir un champ de bataille sous l'impulsion des alliés locaux de l'Iran.** Le leader chiite irakien, Moqtada Sadr, a par exemple réactivé sa milice anti-Américains, l'Armée du Mehdi.

Cet assassinat va "enclencher une guerre dévastatrice en Irak", a prédit vendredi le Premier ministre démissionnaire irakien Adel Abdel Mahdi. "Les meilleures cartes de l'Iran sont en Irak", abonde le spécialiste Fanar Haddad, qui redoute "un conflit majeur" dans le pays.

Les intérêts américains sont nombreux dans le pays. Il y a toujours 5.200 soldats stationnés sur place dans le cadre de l'opération antidjihadiste et des centaines de civils, certains sous contrat de défense. Vendredi matin, les Etats-Unis ont donc appelé les civils à quitter immédiatement l'Irak.

- Une menace globale au Moyen-Orient

L'Iran est aussi en mesure, grâce aux groupes armés qu'il soutient au Moyen-Orient, de frapper les intérêts américains et ceux de ses alliés dans toute la région. **Les Iraniens pourraient viser les nombreuses bases où l'armée américaine est déployée, des ambassades américaines dans la région, comme cela a été le cas mardi à Bagdad, ou s'attaquer à Israël ou à l'Arabie saoudite, voire à des pays européens.** Conscient des réticences de Donald Trump à engager son pays dans un nouveau long conflit au Moyen-Orient, **l'Iran pourrait être tenté d'étendre la menace à la plupart des pays voisins.**

Le chef du Hezbollah, le mouvement chiite libanais, a déjà promis vendredi "le juste châtement" aux "assassins criminels" responsables de la mort du général Soleimani. Ces derniers mois, **Israël a accusé la force al-Qods de convertir, depuis le Liban et avec le Hezbollah, des roquettes en missiles de précision pouvant causer d'importants dommages sur son sol.** Le pays redoute qu'un regain de tension ne se transforme en une nouvelle confrontation directe.

« Un conflit qui s'étendrait rapidement à des endroits où les Etats-Unis ne seraient pas en mesure de protéger les gens »

Par le passé, le Hezbollah a aussi prouvé qu'il était capable de mener des attentats meurtriers très loin de ses bases, comme en Argentine en 1994 (85 morts) ou en Bulgarie en 2012 (7 morts). Le Hezbollah est aussi présent en Afrique de l'Ouest. **"Nous pourrions voir un conflit qui s'étendrait rapidement à des endroits où les Etats-Unis ne seraient pas en mesure de protéger les gens, et c'est un combat auquel nous ne sommes absolument pas préparés"**, estimait cet été Chris Musselman, ancien directeur de la lutte antiterroriste au Conseil de sécurité nationale sous Donald Trump, dans un article de Vox.

**En tant que proche allié des Etats-Unis dans la région, l'Arabie Saoudite pourrait également être prise pour cible.** Les installations pétrolières du royaume ont déjà été attaquées en septembre par un drone. **L'Iran pourrait aussi être tenté de renforcer son soutien aux rebelles Houthis qui combattent les Saoudiens au Yémen depuis 2015.** Plus largement, la plupart des pays du Golfe seraient sous la menace d'une escalade des tensions.

- Des capacités de nuisance économique

**L'Iran peut enfin répondre aux Etats-Unis et à leurs alliés sur le terrain économique.** Ces dernières années, l'État chiite a fait la preuve de sa maîtrise des cyberattaques notamment. En 2011, il avait pris pour cible une quarantaine de banques américaines ; en 2012, c'était le réseau de la compagnie pétrolière saoudienne Aramco qui avait été attaqué.

Dès cet été, de nombreux experts alertaient sur les velléités iraniennes dans ce domaine. Selon l'ex-lieutenant Vincent Stewart, **"le secteur pétrolier et gazier, le secteur financier et le réseau électrique" pourraient être pris pour cible aux Etats-Unis.** Une source proche du pouvoir citée par Axios vendredi a confirmé que le scénario des cyberattaques préoccupait le gouvernement américain, qui s'y est préparé.

Au vu de sa position géographique, l'Iran dispose d'autres moyens économiques de pression. **Il peut prendre pour cible des tankers dans le golfe Persique, comme il l'a déjà fait ces derniers mois.** "Ce sont nos eaux et nous les protégerons", avait signifié le ministre des Affaires étrangères Mohammad Javad Zarif cet été, alors que les tensions étaient très vives près du détroit d'Ormuz. **Ce même détroit que l'Iran pourrait bloquer pour porter un coup dur à l'économie mondiale.**

La combinaison du verbe *pouvoir* et du conditionnel livre un raisonnement hypothétique sur les ripostes envisageables de l'Iran. Seul le premier paragraphe, parce qu'il rappelle les faits, échappe à la modalité. Et d'une certaine façon la modalité de *pouvoir* contribue à la planification du texte, d'où l'intérêt que nous avons porté à l'analyse de D. Legallois (2006) sur les unités du texte. Les possibilités sont envisagées successivement par sous-thèmes : la riposte immédiate et militaire contre les États-Unis, la riposte d'un point de vue géographique et stratégique (les alliés des deux camps) et la riposte économique. Dans chaque cas, sont envisagées les rapports de force qui rendent possible ou au contraire improbable l'hypothèse émise. Ce que l'on peut résumer ainsi :

- *L'éventuelle riposte de l'Iran contre les États-Unis*, en réaction à la mort du Général Souleimani pourrait se traduire de différentes manières.

Ou bien ainsi :

- *Comment l'Iran peut réagir à la mort du Général Souleimani*, tué par les Américains lors d'un bombardement en Irak.

Dans l'article, la combinaison de l'hypothèse et de l'interprétation modale d'éventualité est marquée par le verbe *pouvoir* au conditionnel. Mais l'hypothèse ou l'éventualité (la possible réaction) disparaissent en revanche, faute de marques explicites, dans un énoncé comme :

- L'Iran *prépare sa réaction* contre les États-Unis.

La modalité du verbe *pouvoir* donne traditionnellement lieu à des interprétations « radicales » du type « permission », capacité et « possibilité logique » (Boissel et al., 1989 : 31). Ce qui est possible est ce à quoi théoriquement « il n'y a pas d'opposition catégorique », « rien ne s'oppose à ce que... », toutes les conditions sont réunies pour que... » (Boissel et al., 24).

Dans le tableau qui suit, nous avons tenté d'établir un répertoire des verbes, en portant notre attention sur le type de procès, l'aspect de son déroulement. Nous avons emprunté au recueil quelques titres qui nous ont paru représentatifs des mécanismes de sémantisme liés au procès. Nous avons forgé un certain nombre d'énoncés, y avons ajouté quelques titres de presse, puis les avons regroupés sous les classes « réalisation d'une action », « déroulement par étapes d'un processus » et « complexité du procès » regroupé plusieurs types de verbes, représentatifs de procès dynamiques et nous ensuite clos le répertoire par des paraphrases possibles en comment + faire qui glosent une interrogation sur le processus.

<p><b><u>Verbes processuels</u></b></p> <p><b><u>Réalisation d'une action</u></b></p> <p><i>Comment faire ?</i> (Que faire, quelles actions entreprendre)</p> <p><i>Comment on fait après ?</i> (Qu'est-ce qu'on peut faire après)</p> <p><i>Comment ça fonctionne ?</i> (Que faut-il faire pour que ça fonctionne)</p> <p><b><u>Déroulement (étapes, processus d'une action identifiée)</u></b></p> <p><i>Comment ça s'est passé, l'examen ?</i></p> <p><i>Comment ça va se passer à la rentrée ?</i></p>
--



*Comment ils vont jouer ?*

*Comment vous êtes arrivés dans le quartier ?*

*Comment la France peut vivre avec sa dette*

### **Complexité du procès (causalité, origine) /processuel-résultatif**

*Comment vous allez faire pour V*

*Comment vous vous y prenez-vous pour faire ça ?*

*Comment tu améliores ton français ?*

*Comment Macron dessine sa future « donne territoriale »*

*Comment est-ce qu'on peut rejoindre la conversation ?*

*Comment il a surmonté cette épreuve ?*

*Comment obtenez-vous ce bleu ?*

*Comment Altrad s'est offert le maillot des Bleus*

*Comment la Corée du Nord a réussi un grand bond technologique*

*Comment les Russes imposent leur ordre en Syrie*

*Comment Macron veut remodeler l'Île-de-France*

*Comment votre quartier a évolué ?*

*Comment le virus a fait bouger les lignes en Europe*

*Comment Macron prépare la sortie de crise*

*Masques : comment la France a détruit ses stocks*

*Comment ça se fait qu'il n'est pas là ? (Pourquoi)*

*Comment on en est arrivé là ?*

*Comment se fait-il que la fac soit toujours fermée ?*

*Comment ça t'est arrivé, cet accident ?*

*Comment l'idée t'est venue ?*

*Comment la France maltraite ses vieux*

**Paraphrases possibles de *comment P* dans cette classe liée à « la causalité » :**

*Comment on fait pour V* (processuel-résultatif)

*Comment ça se fait que P* (causalité : *Pourquoi*)

*Comment on en est arrivé là* (*en* : origine ; *arriver* : procès ; *là* : résultat)

**Tableau 16: Répertoire des prédicats du faire, d'après le recueil des titres de presse**

Le tableau 16 s'efforce de décomposer le procès et de rendre compte de sa complexité en cause-origine - déroulement - processuel orienté vers le résultat. Cette décomposition est trop sommaire sans doute (Gosselin, Lenepveu & Legallois, 2011) mais elle a au moins le mérite de signaler que *comment P* selon le contenu prédicatif sélectionne ou « profile » un aspect du procès.

## 2.4 Particularités des occurrences relevées dans un corpus oral (*CFPP2000*) : facteurs pragmatiques et importance des routines conversationnelles

Le corpus du *CFPP2000* présente l'intérêt pour nous de se présenter comme une série d'enquêtes au cours desquelles une enquêtrice interroge une ou plusieurs personnes au sujet du quartier parisien dans lequel elles habitent. Les sous-thèmes reviennent d'un entretien à l'autre et donnent lieu à des développements variables selon les réponses et les positions des personnes interrogées. On retrouve ainsi la question de la délimitation du quartier, de l'ancienneté dans le quartier, des transports parisiens, de la scolarité des enfants, du voisinage, des pratiques festives et culturelles, etc. Mais, au-delà de ces thématiques communes sur les pratiques citadines, le corpus est très précieux en tant que « matériau langagier » à la fois homogène et diversifié. Homogène, il l'est à travers la langue commune pratiquée et la thématique générale maintenue grâce à un guide d'entretien – « questionnaire sous-jacent aux entretiens semi-directifs » (Branca-Rosoff *et alii*, 2012 : 4). Diversifié, le corpus l'est également du fait de la variété sociologique – âge et profession principalement – des personnes interrogées, et par les quartiers parisiens couverts ainsi que plusieurs villes de la proche banlieue (Montreuil, Kremlin-Bicêtre, etc.). Chaque occurrence apparaît dans sa transcription, en contexte étroit ou un peu plus long, et l'entretien d'où provient l'exemple est présenté dans une fiche de métadonnées qui renseigne sur les interlocuteurs. Et le recours possible au fichier audio, que nous sommes loin d'avoir utilisé autant que peut-être nous aurions dû le faire, est d'un grand intérêt en cas d'ambiguïté syntaxique par exemple.

Les outils qui sont mis à la disposition des usagers sur le site du *CFPP2000* sont très élaborés même si nous n'en avons pas exploité toute la richesse. Nous avons principalement lancé des requêtes sur le contenu des données de transcription. Nous avons interrogé le moteur de recherche de façon très rudimentaire. Nous n'avons pas utilisé par exemple la possibilité de cocher les locuteurs de façon sélective. Pourtant le résultat obtenu peut se révéler tout à fait intéressant. Par exemple, nous avons interrogé le moteur du site sur les trois morphèmes interrogatifs partiels *comment*, *pourquoi* et *combien*. Ils nous semblaient faciles à interroger dans la mesure où leurs occurrences ne peuvent être qu'interrogatives ou percontatives, contrairement à d'autres unités comme *qui*, *quand* et *où*. Les résultats sont les suivants :

- *Comment* : environ 828 résultats
- *Pourquoi* : environ 277 résultats
- *Combien* : environ 61 résultats

Ces chiffres bruts et l'écart marquant qu'ils signalent pour *comment* nous ont beaucoup intéressée. Ils traduisent nous semble-t-il non pas la polysémie de *comment* mais plutôt sa caractérisation moins spécifique, plus « vague » (le « fond » circonstanciel d'une action de premier plan) que ne l'est celle de *combien* ou *pourquoi*, dont les réponses attendues sont ponctuelles et spécifiques.

Redisons-le, nous n'avons pas vérifié les calculs et les pourcentages effectués (ci-dessous) de telle sorte qu'ils quantifieraient sérieusement les occurrences et les contextes de *comment*. Nous avons cherché à spécifier les emplois en contexte phraséologique de *comment*. Inversement, les calculs de pourcentages est le choix qu'a fait Lubomíra Huková en 2006 quand elle a voulu comparer trois corpus oraux de français parlé, dont celui du *CFPP*. Son propos était, dans le prolongement des travaux de A. Coveney, d'étudier les variantes des interrogations directes, totales et partielles. L'auteure a trois corpus différents qu'elle nomme le corpus « quartier » (le *CFPP2000*), le corpus « explications » (les explications sont données par des étudiants qui commentent les activités de leurs camarades, cuisine, utilisation de logiciel, leçon de danse) et le corpus « débats télévisés ». Les trois genres retenus lui servent surtout à marquer des différences thématiques et pragmatiques. L'auteure se livre à différents calculs de fréquence, compare ses résultats avec ceux de A. Coveney et note une divergence au sujet de la structure SVQ (*tu vois ça comment*) qui occupe seulement la troisième place chez A. Coveney, la première chez L. Huková.

Pour notre part, nous avons été avant tout sensible à la moindre variété lexicale des verbes. La reprise par exemple de *comment dire* par des locuteurs différents a attiré notre attention parce qu'elle nous a semblé caractéristique du genre, la personne interrogée étant sollicitée pour réfléchir, revenir sur son expérience d'habitant du quartier et, dans ces conditions, fournir un effort d'intelligibilité à l'intention de son interlocuteur. Cette moindre variété lexicale, comparée aux titres de la presse, va en revanche nous apporter des éclairages précieux sur les constructions statives (*être*), les verbes de déplacement (*aller*), les verbes de communication (*dire*) et verbes cognitifs (*savoir*). Nous listons ci-dessous une série de prédicats verbaux regroupés sous les quelques génériques qui nous ont paru significatifs : *être*, *y aller* (se déplacer), *penser* (savoir, connaître), *qualifier* (trouver), *dire* et *s'appeler*. Les exemples que nous énumérons ci-dessous sont parfois forgés (*il est comment ton père*), parfois empruntés au *CFPP2000*.

Le tableau qui suit est, contrairement à ce que nous avons vu au sujet du processus et du mode d'action, un tableau organisé autour du penser et dire (son quartier) et du déplacement.

**Être, se sentir, le temps qu'il fait, comment ça va : évaluation d'être**

*Comment vous sentez-vous ?*

*Ils sont comment les gens chez vous ?*

*Tu es comment aujourd'hui ?*

*Il est comment ton père ?*

*Comment est le temps aujourd'hui ?*

*C'était comment votre enfance ?*

*Tu es déjà allé dans ce resto ? c'est comment ?*

*Comment ça va ?*

*Comment allez-vous ? L'inversion est sans doute plus fréquente quand le sujet est vous (vs comment tu vas)*

**Verbes de déplacement :**

*Comment vous y allez ?*

*Comment vous voyagez ?*

*Comment est-ce qu'on peut rejoindre la gare en partant à pied de chez toi ?*

*Comment vous circulez en ville ?*

**Verbes cognitifs (savoir, connaître, prendre connaissance de, apprendre, expliquer) :**

*Comment savoir si le musée est fermé ?*

*Comment tu as su qu'il est malade ?*

*Comment tu as appris la nouvelle ?*

*Comment expliquer ces choses aux enfants ?*

*Comment s'explique une telle chute monétaire ?*

*Comment vous le définissez, ce mot ?*

*Comment interpréter les données chiffrées sur le Covid-19*

*Comment vous délimitez votre quartier ? (Réponse orientée vers l'espace)*

**Verbes d'opinion :**

*Comment qualifiez-vous votre quartier ?*

*Comment tu as trouvé ce film ?*

*Comment vous voyez les choses ?*

*Comment tu trouves ça ?*

*Comment vous distinguez les choses ?*

*Comment vous vous caractériseriez ?*

*Vous opposeriez comment ces deux notions ?*

*Comment vous vous situez par rapporte à la nouvelle génération ?*

**Verbe s'appeler (nomination)**

*Comment vous vous appelez ?*

*Comment s'appelle le quartier qui est derrière la gare ?*

*Comment ça s'appelle ? (Oubli ou hésitation sur la nomination)*

**Verbe dire**

*Comment ça se dit en anglais ? (Dénomination)*

*Comment dire ? (Hésitation sur la dénomination)*

*Comment lui dire la vérité ? (Annoncer que P)*

**Tableau 17: Répertoire des prédicats d'être, de déplacement et de dire, d'après le CFPP2000**

À travers ce premier regroupement par sous-classes sémantiques et lexicales, nous avons été sensible au phénomène figuré des verbes *aller*, *arriver* et *trouver*, qui connaissent tous les trois un emploi locatif mais ici, régis par *comment*, renvoient à la manière d'être (*comment ça va*) et à l'emploi figuré ou phraséologique du locatif (*comment on a pu en arriver là*).

Dans les tableaux ci-dessous, nous relevons les occurrences selon que les constructions sont directes ou régies (indirectes : *dire comment*, *savoir comment*) et selon le locuteur considérée (l'enquêtrice ou l'enquêté(e)). La colonne de gauche distingue les schémas syntaxiques et à l'intersection des colonnes et des lignes, chaque cellule renseigne sur les occurrences. Par exemple, 31 signifie « occurrence FP31 » dans notre recueil.

<i>Comment P</i> ou <i>comment V<sub>infinitif</sub></i>	Relevé d'occurrences chez l'enquêtrice	Relevé d'occurrences chez l'enquêté(e)
<i>C'était comment</i> (interrogation sur la manière d'être)	31	
<i>Comment ça</i> (demande d'explicitation, parfois sur le mode de l'exclamation)	140	27, 94, 104, 112
<i>Comment P</i> (S-V)	5, 8, 9, 17, 18, 26, 29, 32, 34, 57, 60, 75, 77, 80, 100, 101, 117, 118, 125, 130, 134, 135, 136, 137, 150, 151, 154, 158a, 181, 182, 186, 194, 210	1, 42, 58, 70a, 70b, 73, 74, 84, 86, 103, 115a, 115b, 158b, 190, 200
<i>Comment P</i> (V-S)	13, 15b, 131a, 131b, 132, 138	44, 174
<i>Comment est-ce que P</i> (et les variétés de <i>est-ce que</i> dans l'usage)	4, 12, 19, 133, 205, 207	71, 124, 202
<i>P comment</i>	7, 39, 45, 47, 49, 88, 102, 110, 129, 144, 156, 159, 177, 180, 185, 203, 226	50, 206
<i>Comment dire/exprimer</i> (et ses variantes : <i>comment on dit</i> , <i>comment l'dire</i> , <i>comment dirais-je</i> , <i>comment on peut l'dire</i> , <i>comment vous dire</i> , <i>comment on va dire...</i> ) ou <i>comment</i> seul dans le même usage: i) recherche d'une manière de dire ; ii) un effet stylistique	41, 52, 85a, 85b	11a, 21, 30, 33, 35, 36, 38, 56, 68, 91, 92, 93a, 93b, 111, 123, 127, 145, 160, 165, 166, 169, 189, 196, 197, 198, 201, 208, 209, 213, 214, 215, 216a, 216b, 217, 218, 219, 220, 221a, 221b, 221c, 222, 223, 227
<i>Comment ça s'appelle</i> et ses variantes ( <i>ça s'appelait comment</i> , <i>comment appelle-on</i> , <i>comment il (elle) s'appelait</i> , <i>comment il s'appelle</i> ) ou <i>comment</i> seul dans le même usage: i) méconnaissance d'un mot ou oubli et recherche d'un mot ; ii) recherche d'un effet stylistique	22, 82, 155, 187	23, 25, 62, 66, 67, 76, 79, 81, 83, 89, 95, 114, 146, 161, 163, 164, 167, 168, 171, 173, 175, 176
<i>Comment ça s'appelle</i>	3, 65, 144, 179, 188	157
<i>Comment vous faites (pour)</i>	10, 150	
<i>Comment ça se fait (que) le N</i> , <i>Comment se fait-il que</i>	108, 192	121

Tableau 18: *Comment P*, emplois directs (CFPP2000)

D'une case à l'autre, les différences sont frappantes. Les cases les plus fournies sont pour l'enquêtrice, la structure QSV (*comment P*) ce que l'on relève dans :

- FP5 : *comment vous voyez les choses*
- FP9 : *comment vous circulez*

- FP17 : *comment vous vous caractériseriez*
- FP210 : *comment vous le décririez votre périmètre*

Les classes sémantiques des verbes ne sont pas surprenants dans le contexte : l'enquêtrice interroge sur une manière de voir (FP5), les caractéristiques (FP17) ou un mode de déplacement dans le quartier (FP9).

Le tableau 18 enregistre de nombreuses occurrences qui s'apparentent à *comment dire* et qui sont le fait des enquêté(e)s. Les mêmes hésitations sur les dénominations : *comment ça s'appelle*.

Le tableau suivant, 19, enregistre les cas où *comment* est « subordonnant » (Lefevre 2009). Pour notre part, nous avons appelé « emplois régis » les formes en *comment P* qui sont soumises à un verbe recteur ou « constructeur » qui appartient le plus souvent à la classe C1 des verbes de communication ou de parole, ou bien à la catégorie des verbes de pensée, P1 : « avoir tel sentiment, telle pensée » (Dubois & Dubois-Charlier, 1997). On observera que les entrées du tableau 19 ne sont pas identiques à celles du tableau qui précède. Dans le tableau qui suit, les deux grandes entrées, *dire* et *ne pas savoir*, sont les catégories qui supervisent tous les emplois de parole ou de jugement. Par exemple :

- FP2 : *j'sais pas comment ça se fait que...*
- FP195 : *ils sont fiers maintenant de raconter comment ils se sont saoulés le week-end*
- FP14 : *on se demande comment ça fonctionne*
- FP193 : *j'sais pas comment l'expliquer*

Quant aux emplois « non standards », nous avons relevé les cas suivants, peut-être discutables, la prosodie n'ayant pas permis d'avoir un avis tranché :

- FP43 : *si vous m'racontez alors comment allez-vous*
- FP120 : *je sais pas comment qu'ça se passe dans les autres pays*
- FP149 : *moi j'attends de voir comment est-ce qu'elle évolue*
- FP191 : *c'est vrai que je me dis quand j'étais parisien comment est-ce que j'aurais senti ça*

En FP149, on peut considérer qu'il y a deux clauses (*j'attends de voir / comment est-ce qu'elle évolue*) et que l'emploi de *est-ce que* dans la seconde n'est pas fautif. En FP191, le discours rapporté oral crée une zone de difficulté, discours direct, le locuteur se citant lui-même, ou discours indirect, auquel cas il manque un subordonnant.

V comment P ou V comment V <sub>infinitif</sub>		Relevé d'occurrences chez l'enquêtrice	Relevé d'occurrences chez l'enquêté(e)
Verbes de communication ( <i>dire</i> )	<i>Se dire</i> + <i>comment P</i> (non standard)		6
	Verbes recteurs narratifs ( <i>raconter</i> ) ou pseudo-narratifs ( <i>expliquer, dire, justifier, parler</i> ) + <i>comment P</i>	15a, 43, 69, 153a, 153b	195
	Verbes recteurs de demande ( <i>se demander, demander</i> ) + <i>comment P</i>	24, 46, 55	14
Verbes cognitifs ( <i>ne pas savoir/voir/ se souvenir</i> )	+ <i>comment</i> + infinitif ( <i>être face à, exprimer, définir, expliquer</i> )		11b, 98, 152, 193, 199
	+ <i>comment P</i> ou <i>comment Ø</i>	143, 211, 225	2, 28, 40, 51a, 51b, 53, 59, 72, 106, 107, 109, 113, 116, 128, 139, 141, 142, 147a, 147b, 148, 162, 224
	+ <i>comment ça s'passe</i>	119	120
	+ <i>comment dire</i>		37, 87, 96, 97, 99, 126
	+ <i>comment ça s'appelle</i> ( <i>elle s'appelait</i> )	105	16a, 16b, 20, 90, 117
	+ <i>comment c'était, comment ça a été</i>		40, 122
Emploi percontatif du verbe <i>dépendre de</i>		212	
Tout verbe à emploi percontatif non standard (inversion V-S, <i>est-ce que</i> )		43	120, 149, 191

Tableau 19: *savoir comment P*, emplois régis (CFPP2000)

Les deux tableaux suivants récapitulent la répartition des énoncés en comment, selon qu'ils sont imputables à l'enquêtrice ou à l'enquêté(e). La confirmation est apportée que les situations de « vraie » interrogation, in situ ou en position frontale sont le fait de l'enquêtrice ; et que l'hésitation sur le « comment dire » revient à l'enquêté(e) qui cherche ses mots, soucieux de se faire bien comprendre.

F. Lefevre (2009) se demande au sujet de « *Comment* subordonnant » (63-88) s'il n'est que percontatif interrogatif et s'il ne faudrait lui ajouter des valeurs de percontatif exclamatif, intégratif, voire dit-elle « de complétif ». Pour catégoriser *comment* comme outil de percontative interrogative, l'auteure propose trois principaux critères (2009 : 65) :

- La possibilité de paraphraser *comment* par *comment est-ce que*
- La possibilité de paraphraser *comment* par *de quelle façon*
- La possibilité de réduire la percontative P à son subordonnant « sluicing » (d'après M. Krazem, 2007)

Vérifions ces tests de percontativité interrogative sur un exemple du corpus *CFPP2000*.

Comment interrogatif 182 (occ.)	Fréquence totale	Fréquence chez l'enquêtrice	Fréquence chez l'enquêté(e)
<i>Comment</i> position frontale (S-V)	26,3% 48 occ.	22,2% 33 occ.	8,2% 15 occ.
<i>Comment dire</i>	25,8% 47 occ.	2,1 % 4 occ.	23,6% 43 occ.
<i>Comment ça s'appelle</i>	14,2%	2,1 %	12%



	26 occ.	4 occ.	<b>22 occ.</b>
Position in situ ( <i>P comment</i> )	10,4%	<b>9,3%</b>	1%
	19 occ.	<b>17 occ.</b>	2 occ.

**Tableau 20: Pourcentage des emplois directs (CFPP2000)**

<b>Comment percontatif 64 (occ.)</b>	<b>Fréquence totale</b>	<b>Fréquence chez l'enquêtrice</b>	<b>Fréquence chez l'enquêté(e)</b>
Recteur cognitif + <i>comment P</i>	37,5% 24 occ.	1.5% 1 occ.	<b>35,9%</b> <b>23 occ.</b>

**Tableau 21: Pourcentage des emplois régis (CFPP2000)**

Dans les tableaux suivants, nous inspirant de Aydan Coveney (2020), de sa terminologie et des symboles qu'il utilise pour caractériser les interrogations directes (S=sujet clitique ou nominal, V=verbe, E=est-ce que, CL=sujet clitique, GN=groupe nominal, Q=mot ou groupe interrogatif qu-, SE=c'est, K=que), nous avons essayé de rendre compte de la diversité des formes et des fréquences différentes selon que la situation est orale ou écrite. Pour faciliter la lecture des tableaux, nous y plaçons des exemples forgés et des exemples pris à nos deux recueils :

S V Q <i>Ça s'est passé comment</i> (FP144)	18	SE Q K SV <i>C'est comment qu'ils font</i>	0
Q S V <i>Comment tu l'as su toi</i> (FP103)	51	Q E S V <i>Comment est-ce que ça s'appelle</i> <i>Comment est-ce qu'on vit</i> (FP61)	3
QV-CL <i>Comment allez-vous par exemple dans [le vingtième]</i> (FP43) <i>Comment est-on arrivé à restreindre encore le droit à l'avortement en Pologne</i> (Pé92)	5	Q SE K S V <i>Comment c'est qu'ils font</i>	0
Q GN V-CL	0	Q K S V <i>Comment qu'elle s'appelle</i>	1
Q (CL) V GN <i>Comment s'appelle cette rue</i> <i>Mais comment feront les enfants</i> (FP13) <i>Alors à Paris comment ils sont les gens</i> (FP125)	2	Q V <sub>infinitif</sub> <i>Comment dire</i> (FP11)  <i>Comment exprimer ça</i> (FP11)	47

**Tableau 22: Diversité structurale des interrogations directes en *comment* (oral, CFPP2000)**

SVQ	0	SEQKSV	0
QSV <i>Comment il veut tenir (Pé2)</i> <i>Comment le rappeur s'est radicalisé (Pé3)</i> <i>Comment les écoles se préparent (Pé34)</i>	67	QESV	0
QVS-GN <i>Et comment vont les vieux (Pé86)</i>	1	QSEKSV	0
QGNV-CL <i>Comment les restaurateurs du village gèrent-ils la crise (Pé119)</i>	1	V <sub>infinitif</sub> oui mais Q <i>Tout repenser d'urgence, comment (Pé23)</i> <i>Soutenir Legouest, oui, mais comment (Pé62)</i> <i>Protéger la nature, mais comment (Pé74)</i>	3
QVGN	10	QV <sub>infinitif</sub> <i>Comment protéger les lanceurs d'alerte (Pé1)</i> <i>Comment attirer et retenir les soignants (Pé60)</i>	12

**Tableau 23: Diversité structurale des interrogations directes en *comment* (titres de presse écrite)**

Nous rappelons ci-dessous les valeurs sociolinguistiques attribuées aux différentes variantes de l'interrogation directe, tableau précédemment cité (Coveney 2020 : 11) :

QV-CL, QGNV-S	Écrit formel, parlé soutenu
QVGN	Neutre
QESV	Neutre mais parfois inélégant à l'écrit
SVQ	Familier (mais non stigmatisé à l'oral)
QSV, SEQKSV	Familier, populaire
QKSV, QSEKSV	Populaire

**Tableau 24: Évaluation socio-stylistique des variantes de l'interrogation partielle (d'après Coveney 2020 : 11)**

On ne manque pas d'être étonné de constater qu'un sociolinguiste spécialiste de la variation persiste à désigner comme « Familier » le schéma SVQ. Il est vrai que Coveney ajoute « non stigmatisé à l'oral ».

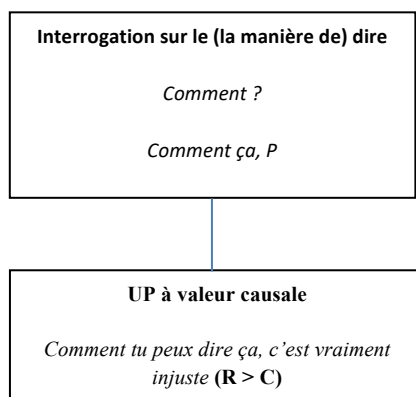
### 2.4.1 Fréquence des marqueurs métadiscursifs : *comment dire, comment ça*

Les deux séquences *comment dire* et *comment ça*, auxquelles on peut ajouter *comment ça s'appelle*, n'ont évidemment pas la même fonction pragmatique, et pourtant toutes les trois relèvent du niveau métadiscursif. Elles reviennent sur un dire et en interrogent la modalité ou la légitimité. *Comment dire*, nous l'avons vu plus haut (TAB. 20) est très fréquent et a la particularité d'être auto-interrogatif : le locuteur se demande comment (« de quelle façon ») il pourrait dire ce qu'il a l'intention d'exprimer. La question sur la dénomination (*comment ça s'appelle*) est du même ordre, bien que plus précise.

La séquence *comment ça* exprime suspicion, doute, mécompréhension à l'égard de la parole de l'interlocuteur qui se voit sollicité pour reformuler plus clairement ce qu'il vient de dire. Par exemple en FP27 :

- FP27 : *et alors le Carrousel c'est quoi*
- *Comment ça*
- *Vous avez dit le Carrousel c'est mon endroit*

Le locuteur interrogé signale qu'il ne comprend pas la question qui lui est posée (*comment ça*). La séquence *comment ça* traduit de l'étonnement et conduit le locuteur à ne « pas croire » que cette question lui a été posée.



**Tableau 25: SCHÉMA (extrait), Interrogation sur le (la manière de) dire (usage métalinguistique)**

Dans la deuxième cellule, la petite formule  $R > C$  signifie que du résultat (R, la parole dite, « dire ça ») on induit une question en *comment* interrogeant la cause (C), qui se fonde sur la critique du propos tenu. La modalité de *pouvoir* en contexte de question ouverte en *comment* a, d'après C.

Guimier (1989 : 16), une valeur exclamative ou « ruminative », ce que l’adverbe *bien* associé à *pouvoir* atteste :

- *Comment tu peux bien dire ça*

La perte de la modalité interrogative semble peu discutable, l’énoncé conjoint *c’est vraiment injuste* ne laisse pas de doute sur la valeur illocutoire de *comment tu peux dire ça* : « tu ne devrais pas dire ça ».

	Relevé d’occurrences chez l’enquêtrice	Relevé d’occurrences chez l’enquêté(e)
<i>Comment dire/exprimer</i> (et ses variantes : <i>comment on dit, comment l’dire, comment dirais-je, comment on peut l’dire, comment vous dire, comment on va dire...</i> ) ou <i>comment</i> seul dans le même usage: i) recherche d’une manière de dire ; ii) un effet stylistique	41, 52, 85a, 85b	11a, 21, 30, 33, 35, 36, 38, 56, 68, 91,92, 93a, 93b, 111, 123, 127, 145, 160, 165, 166, 169, 189, 196, 197, 198, 201, 208, 209, 213, 214, 215, 216a, 216b, 217, 218, 219, 220, 221a, 221b, 221c, 222, 223, 227
<i>Comment ça s’appelle</i> et ses variantes ( <i>ça s’appelait comment, comment appelle-on, comment il (elle) s’appelait, comment il s’appelle</i> ) ou <i>comment</i> seul dans le même usage: i) méconnaissance d’un mot ou oubli et recherche d’un mot ; ii) recherche d’un effet stylistique	22, 82, 155, 187	23, 25, 62, 66, 67, 76, 79, 81, 83, 89, 95, 114, 146, 161, 163, 164, 167, 168, 171, 173, 175, 176
<i>Comment</i> (l’usage seul, demande de reformulation ou d’explicitation, parfois sur le mode de l’exclamation)	31, 78, 178, 184, 204	172, 183
<i>Comment ça</i> (demande d’explicitation, parfois sur le mode de l’exclamation)	140	27, 94, 104, 112

Tableau 26: Répartition des *comment P* métadiscursif d’après le relevé effectué dans le *CFPP2000*

L’opposition aspectuelle entre le processus et le résultat s’observe bien dans les procès de parole : comment dire (le procès, on fait une action) ou comment ça s’appelle (la dénomination comme résultat).

## 2.4.2 Importance des périphrases en *comment* : *comment faites-vous pour V, comment ça s’est passé quand P...*

D. Van de Velde (2009b) compare les deux énoncés forgés :

- *Comment as-tu joué ce morceau ? – Je l’ai travaillé pendant trois mois*
- *Comment as-tu fait pour jouer ce morceau ?*

Au sujet du premier enchaînement D. Van de Velde (2009b : 56) dit qu’il est incohérent et que « pour que la réponse soit appropriée à la question, il faut que celle-ci lexicalise un verbe *faire*, comme c’est le cas dans le second énoncé » (*faire pour jouer*).

*Comment faites-vous pour supporter une chose pareille (c'est insupportable)*

*Comment faites-vous pour n'être jamais en retard (c'est admirable)*

*Comment faites-vous pour obtenir une sauce aussi réussie*

*Comment tu fais pour résumer « la Recherche du temps perdu » devant des élèves de lycée*

*Comment tu vas faire pour lui annoncer (comment tu vas lui annoncer)*

Le verbe générique *faire* est ici assimilable à une proforme ou à une variable, dans la mesure où il est associé à *comment* pour formuler une question.

On note en particulier l'importance des procès régis (*est-ce que tu sais comment démonter l'armoire*) qui supposent une certaine durée ou une certaine complexité. *Comment* interroge les étapes du « faire » et la question périphrastique type est *Comment on fait pour V<sub>Inf.</sub>*

### **2.4.3 *Comment ça se fait que***

*Comment ça se fait que* constitue une périphrase causale qui pourrait commuter avec *pourquoi*.

- FP2 : *comment ça se fait qu'ils t'ont envoyé là*
- FP6 : *comment ça se fait qu'il est si discret*
- FP108 : *comment ça se fait que c'est Charlemagne*

Bien entendu, la commutation de *pourquoi* avec *comment ça se fait que* n'est pas aussi naturelle qu'on aurait pu s'y attendre. *Pourquoi* interroge simplement sur une cause inconnue du locuteur. Avec *comment ça se fait que*, le locuteur manifeste là encore son « étonnement » devant le fait et interroge son interlocuteur sur le processus qui a « bien pu » conduire à ce fait.

## **Synthèse de la deuxième partie : comment interrogeant la « manière » à partir de deux constructions prédicatives types, *être* et *faire***

Le schéma qu'on va lire à la page suivante s'apparente à une cartographie, telle que D. Legallois en a lui-même dressé une (2014 : 49) pour illustrer ce qu'il appelle « l'organisation réticulaire des constructions », en l'occurrence les constructions spécifiques qui sont générées par la construction dative trivalente (*donner qc à qn*) qui offre « un schéma d'action » syntaxiquement signifiant. L'article de D. Legallois figure dans un recueil (dirigé par I. Gonzalez Rey, 2014) dont le titre pour nous est très intéressant : *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. Dans ce cadre de recherche, D. Legallois (2014 : 41) fait l'hypothèse que l'alliance des constructions et des unités phraséologiques peut fonder une didactique de la langue qui mettrait à l'épreuve de petits schémas syntaxiques, opérant sur des micro-systèmes, actualisés par les unités lexicales les plus standards.

Processus (P) : déroulement conduisant à un résultat (R), et résultant d'une cause (C) ou portant sur la source, l'origine (O) - > : Comment interroge sur P, R, C ou O. Par exemple : à partir du résultat R comment-P interroge sur le processus P (R > P)

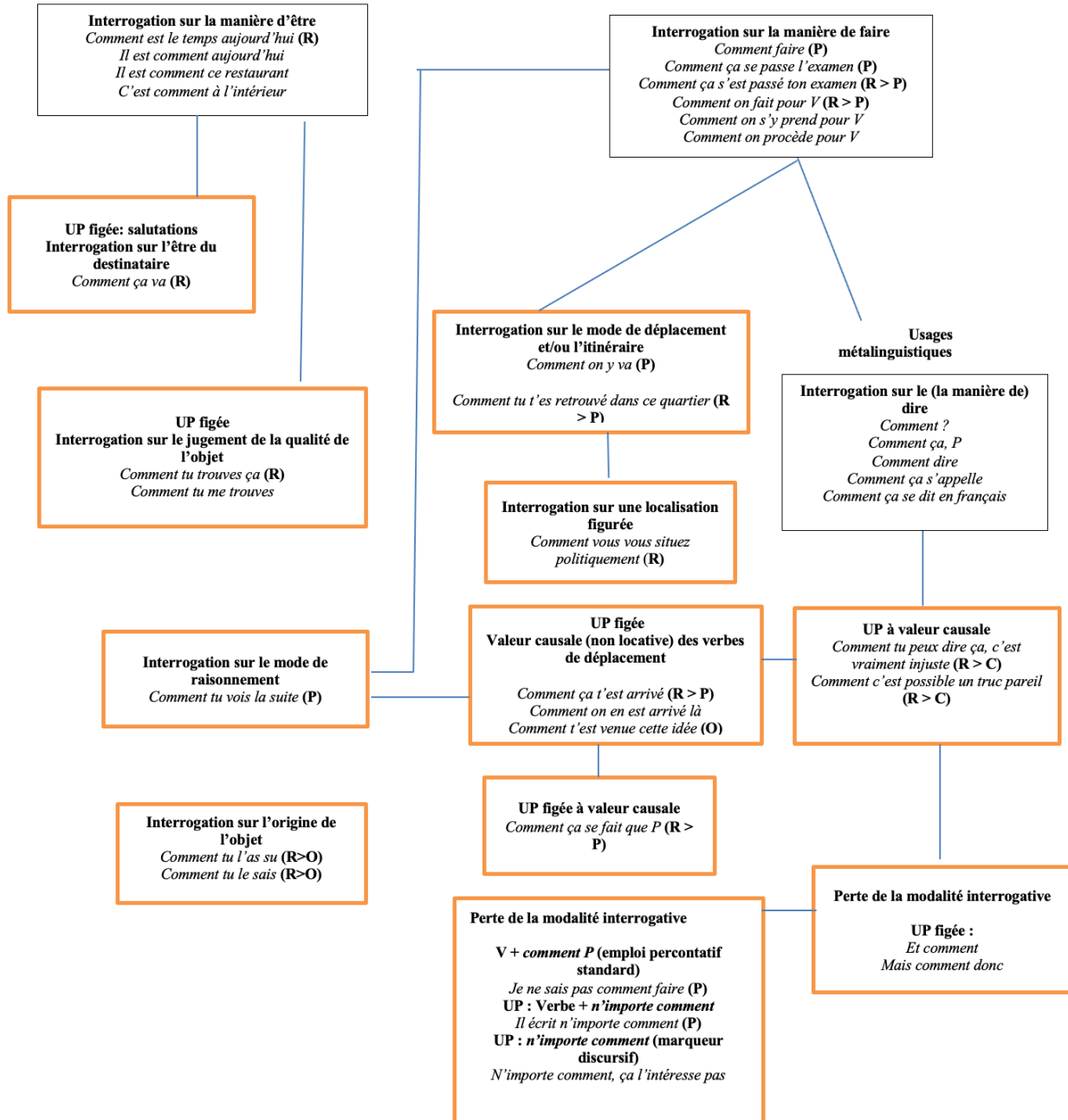


Schéma 1: COMMENT interrogeant la manière et/ou la qualité, à partir de deux constructions prédicatives types (être, faire)

Le tableau de synthèse qu'on vient de parcourir appelle plusieurs commentaires. Il s'appuie sur deux aspects principaux. Le premier aspect est sémantique : trois prédicats verbaux, génériques, *être*, *faire* et *dire* constituent les bases distinctes qui génèrent telle ou telle collocation ou unité phraséologique. Nous avons pris le parti de considérer que *dire* est une « action » particulière que l'on peut inclure sous « *faire* », le mode de *dire* étant un cas particulier de mode de *faire*, tout comme le « déplacement », d'où les deux branches du tableau, sous la première cellule « Interrogation sur la manière de faire », qui vont pour l'une du côté de l'interrogation sur le mode de déplacement et/ou sur l'itinéraire, tandis que l'autre concerne les « usages métalinguistiques » et « l'interrogation sur le mode de dire ».

Le deuxième aspect réside dans l'importance que nous avons apportée aux collocations et aux routines conversationnelles. Nous avons en effet été vite frappée du rôle central que jouent quelques tours en *comment* dans les conversations ordinaires et de la répétition de verbes comme *aller* et *(se) faire*, à savoir :

- *Comment ça va*
- *Comment on y va*
- *Comment ça s'est passé*
- *Comment ça se fait que R*
- *Comment on fait pour V*

Auxquels nous ajoutons les deux usages de *comment* combiné à un verbe modal :

- *Comment voulez-vous V (« c'est impossible »)*
- *Comment pouvez-vous dire ça (« on ne peut pas dire ça »)*

Le quasi-figement et le sémantisme des premières expressions – interrogation sur le mode d'être, interrogation causale et interrogation sur un mode de faire (dire ou déplacement) – s'accompagne d'une haute fréquence et d'une très bonne intelligibilité au moins en contexte francophone, ces propriétés nous ont beaucoup intéressée dans la mesure où elles apportaient des caractérisations sémantiques et lexicales qui complétaient, du point de vue de l'analyse pragmatique, les variantes syntaxiques de la sociolinguistique. Quant aux deux tours modaux, nous observons qu'ils correspondent tous les deux à un emploi rhétorique de l'interrogation. La réponse à la question est que c'est impossible :

- *Comment voulez-vous apprendre à lire à un enfant qui ne parle pas français*



La disposition générale du tableau synthétique fait apparaître trois colonnes verticales : à gauche, l'interrogation sur la « manière d'être » ; à droite, l'interrogation sur la « manière de faire », qui se subdivise en « manière de dire » et « aller ». La colonne de la « manière d'être » se caractérise par le verbe *être* en premier, sous la forme SVQ, avec ou non la dislocation du sujet CL-GN (*il est comment ce restaurant*). La question sur l'état de santé ou de forme de l'interlocuteur n'utilise ni le verbe *être* ni la structure SVQ, mais QSV et plus exactement l'unité phraséologique figée (UP) : *Q (comment) ça va*.

Dans la colonne de gauche, les liens de « productivité » du tableau qui associent par des traits les cellules entre elles placent les deux premières (*comment ça va* et *comment tu trouves ça*) du côté de la manière d'être. Les deux suivantes (*comment tu vois la suite*, *comment tu le sais*) sont rattachées au « faire », étant donné la dynamicité du processus cognitif, le raisonnement impliqué. La colonne centrale est générée à partir de la cellule « Interrogation sur la manière de faire » et s'ouvre par une case « Interrogation sur le mode de déplacement et/ou l'itinéraire ».

L'apport de *comment* à la majorité des formules présentées est celui d'une question supposant de la complexité processuelle du faire, de l'aller ou du dire, soumis à interrogation. Cette complexité processuelle rappelle l'idée d'une série développée par B. Defrancq. La complexité disparaît cependant quand l'interrogation en *comment* porte sur la manière d'être. La propriété de la personne ou du lieu qui est attendue est une réponse « ponctuelle », provisoire, brève et qui ne nécessite pas forcément de développement :

- *Comment ça va ? – ça va/ bien/ pas trop mal*
- *Comment tu trouves ça ? – pas mal/ assez joli/ moyen...*

Un exemple intéressant est apporté par l'enchaînement FP49 et la réponse apportée en FP50. À la question :

- *C'était comment une enfance de petite fille du septième alors (FP49)*

On pourrait imaginer une réponse ponctuelle, synthétique et sibylline (*bien*, etc.). Or, la locutrice imagine qu'elle doit développer quelque peu et commence à le faire (c'est nous qui segmentons la séquence) :

- *Comment on s'amusait /alors là c'était beaucoup plus simplet que maintenant/*

Les formes-types repérées permettent de revoir la notion générale de « manière » qui est traditionnellement associée à *comment*. On note en particulier l'importance des procès régis qui

supposent une certaine durée ou une certaine complexité. *Comment* interroge les étapes du « faire » et la question périphrastique type est *Comment on fait pour V<sub>Inf.</sub>*, aussi bien que la qualité d'être avec la question périphrastique type *comment être* illustrée dans *comment vas-tu ?* ou *comment vous sentez-vous ?* Ce qui nous permet de considérer deux catégories sémantiques principales régies par *comment*, « manière d'être » et « manière de faire ».

Nous avons constaté l'importance des collocations verbales sur le sémantisme de ce morphème. Le temps et l'aspect du verbe aussi bien que la syntaxe (position sujet du verbe) de la phrase qui pourrait jouer un rôle important sur son interprétation sémantique et pragmatique.

En résumé, nous comptons sur un enseignement fondé sur l'observation des tours effectifs et leurs variétés structurales et sémantiques, la multiplication des situations d'usages aussi bien que la confrontation aux unités phraséologiques, dès les premières séances, et aux emplois discursifs et pragmatiques particuliers (la routine discursive *comment dire*) orientés par des activités bien structurées. Cette observation précoce des faits de langue se justifie par les usages distingués et peu discutés de *comment*, c'est le cas par exemple de ceux qui perdent la modalité interrogative, *mais comment donc*, ironique, ou bien des cas rhétoriques, exclamatifs qui marquent la surprise, l'indignation ou qui renforcent l'approbation : *Comment oses-tu dire une chose pareille ; Comment ? Il n'est pas encore arrivé ; Et comment*. Ce n'est que dans ce cas que l'enseignant pourrait s'appuyer sur une grammaire implicite durable et se contenter de limiter l'explication des règles grammaticales trop strictes et directes.

Finalement le fait de travailler sur des corpus définis nous conduit à deux conclusions opposées : d'une part la fréquence de certains tours, mais aussi, d'autre part, la rareté ou l'absence de certains autres. C'est vrai surtout pour le corpus oral du *CFPP*. Ma tentative d'accéder à un autre corpus oral n'ayant pas abouti, j'ai dû me contenter du *CFPP* dont le dispositif exclut des tours de parole très brefs et dont la fonction discursive (l'enquête sur les quartiers parisiens) est particulière.

Les formes-types repérées permettent de vérifier que la notion générale de « manière » qui est traditionnellement associée à *comment*, joue le rôle d'une variable d'arrière-plan ou suppose le développement d'un processus complexe, d'où le « vague » que nous lui avons souvent attribué.

On note en particulier l'importance des procès régis qui supposent une certaine durée ou une certaine complexité. *Comment* interroge les étapes du « faire » et la question périphrastique type est *Comment on fait pour V<sub>Inf</sub>*.

Enfin, nous l'avons signalé, l'opposition aspectuelle entre le processus et le résultat s'observe également dans les procès de parole : *comment dire* (le procès) ou *comment ça s'appelle* (la dénomination comme résultat). Cela nous conforte dans l'intuition que *comment* soulève fortement la question des modalités.

## **Troisième partie**

### **3 Perspectives et propositions didactiques pour l'enseignement de la « grammaire » : le cas de l'interrogation partielle. L'exemple du morphème *comment***

Pour ouvrir la discussion didactique et avant d'en indiquer le plan, nous rappelons synthétiquement les axes principaux qui fondent les options prises et les activités que nous avons élaborées à titre exploratoire.

Le premier axe fondateur est évidemment le fait de poser que *comment* est exemplaire du micro-système morphosyntaxique des interrogations partielles du français. Ensuite, ainsi que le vérifieront nos activités, et dans le but d'articuler la connaissance du système aux pratiques de communication, nous nous fondons sur des énoncés types et sur une approche épilinguistique. Dans ce but, nous accordons de l'importance à la fréquence et à la typicalité des tours, de préférence à une conception grammaticale qui abuserait des formes soutenues et rares de l'écrit ou d'un propos trop généralisant ou systémique sur « la phrase interrogative ». Ce dernier point nous conduit à une autre option didactique qui est celle de privilégier les usages communicationnels, sous les deux aspects des interactions dialogales et des unités phraséologiques.

Pour étayer ces axes de travail, il nous faut tout d'abord clarifier les objectifs poursuivis et revenir sur les enjeux, les démarches et la progression d'un enseignement de la langue en FLE. Nous nous appuyons pour cela sur l'analyse de quelques manuels ayant cours en « grammaire » ou en civilisation et communication. C'est l'objet de notre premier point sur les activités langagières et/ou grammaticales (ci-dessous, 3.1). Dans un second temps, nous présentons les activités que nous avons nous-même élaborées, à titre exploratoire (3.2). Nous envisageons des activités d'observation, de structuration et de communication. Enfin, nous dressons un bilan provisoire de cette investigation didactique et mettons l'accent sur la reconnaissance des formes-types et l'entraînement à susciter chez les apprenants, en réception et en production (3.3).

### 3.1 Activités langagières et/ou grammaticales (métalangagières) : les risques de l'explication grammaticale

Peut-être en réaction à la linguistique appliquée qui a prévalu dans l'enseignement de la langue en FLE jusque dans les années 70 (H. Besse, 1984 : 10 ; C. Puren, 1988 : 310-311) et en accord avec les options pragmatiques du *Niveau Seuil* (1976) puis avec celles du référentiel du *CERCL* (2000), l'orientation des enseignements dispensés et des méthodes privilégie les notions de situation, de stratégie d'apprentissage, d'autonomie, d'actes de langage et de pratiques communicatives. Plus généralement, l'accent est mis dorénavant sur l'apprenant, plutôt que sur un programme préexistant. Telle est bien aussi la perspective du *CECRL* (2000 : 89) qui met en garde contre toute tentative d'un apprentissage « par cœur » ou de la tentation d'un enseignement grammatical qui viserait l'exhaustivité :

*La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif.*

Sont représentatives du refus de l'exhaustivité des savoirs grammaticaux la notion de « besoins langagiers » et la focalisation sur l'apprenant via le traitement des erreurs, que nous évoquons conjointement dans le point suivant.

#### 3.1.1 Les besoins langagiers et le traitement des erreurs

Est exemplaire de cette réorientation la notion de « besoins langagiers », telle qu'elle a d'abord été introduite par R. Richterich et que l'auteur caractérise ainsi (1985 : 95) :

*(...) Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement.*

La caractérisation des besoins langagiers s'apparente à une phase d'évaluation diagnostique au cours de laquelle la prise de connaissance des performances des apprenants aide à fonder des objectifs et une progression d'activités. Dans l'ouvrage cité (1985), R. Richterich adopte un point de vue qui privilégie les situations d'apprentissage et les apprenants, comme le laisse d'ailleurs présager l'expression « besoins langagiers ». Les paramètres qui aident à identifier les besoins

langagiers s'appuient largement sur la situation des apprenants, leurs buts, motivations et savoir-faire dans des communications ordinaires. En revanche, la dimension proprement linguistique – les contraintes internes à la langue et éventuellement sources d'erreurs – des besoins langagiers est minorée. L'impression d'une telle minoration tient pour une part à la multiplication des modèles taxinomiques répertoriés : souvent d'inspiration anglo-saxonne, ces modèles s'emploient à situer les besoins de la communication et à définir des objectifs d'apprentissage. *Le Niveau-Seuil* (E. Roulet, 1977) et la conception qui domine alors d'une « action langagière » ne sont pas étrangers à cette perspective.

Corrélativement aux besoins langagiers, il est fait référence au traitement des erreurs d'apprenants comme levier important de l'apprentissage. Au lieu de la « faute » à corriger parce qu'elle traduit un emploi incorrect de la langue ou un savoir inexact, l'erreur est dorénavant conçue positivement comme une trace de l'apprentissage en cours. Un exemple suffira pour illustrer ce que peut être une erreur dans le domaine des interrogations partielles en *comment* :

- a) *Comment est-ce que Paul va-t-il à la gare*
- b) *Comment Paul il va à la gare*

Dans les deux cas, les énoncés produits ne peuvent pas faire l'objet d'un rejet simple et d'un jugement d'agrammaticalité qui serait signalé par un astérisque (*\*comment...*). Au contraire, tous les deux traduisent un savoir-faire langagier en cours de construction. L'énoncé a) redouble la marque de l'interrogation en faisant cohabiter le morphème *est-ce que* et l'inversion du sujet. Il procède d'une stratégie de surcodage grammatical et on peut le rencontrer dans un écrit dont l'auteur (apprenant, jeune ou adulte provisoirement en situation d'insécurité linguistique) a intégré les surnormes mais n'est pas très familier des pratiques langagières les plus courantes. L'énoncé b) au contraire en redoublant le sujet (*Paul il*) et en adoptant, à la suite du morphème interrogatif, l'ordre assertif des mots, Sujet-Verbe, n'enfreint aucune règle. Il se conforme à un usage non soutenu certes mais standard en français parlé.

Les erreurs commises au sujet du pronom clitique et/ou de l'inversion dans les tours interrogatifs et les emplois subordonnés constituent un obstacle bien connu dont les réalisations ne peuvent être ignorées. On peut, à l'instar de D. Véronique et son équipe (2009), élaborer une gradation d'erreurs sur le sujet afin de mettre à jour « l'émergence d'une séquence de développement » et ses erreurs corrélatives « pour caractériser l'ordre le processus d'appropriation d'un item ou d'un fonctionnement de la langue cible » (D. Véronique, 2009 : 42) :

*Comment est-ce que Paul va-t-il*

*Comment est-ce que Paul il va*

*Se demander comment est-ce qu'il faut faire*

Ce premier échantillon est cependant inégalement représentatif d'erreurs d'apprentissage. Les deux derniers tours sont – comme l'était plus haut l'énoncé b) – de simples variantes, familières mais standards. Par ailleurs, la combinaison du clitique avec les morphèmes interrogatifs n'est pas la seule source d'erreur, le choix du verbe et du temps verbal pourrait ouvrir une autre famille d'erreurs :

*Comment il devient le professeur (vs comment il est devenu professeur vs comment on devient professeur)*

*Comment le temps est (vs comment est le temps)*

Etc.

Nous espérons que ces exemples auront provisoirement suffi à illustrer le traitement de l'erreur dans le cadre d'une évaluation formative. La question n'est plus d'enseigner « une règle » et de veiller à son application stricte, mais d'ouvrir des possibles communicationnels et de recueillir soigneusement les obstacles supposés et les erreurs commises. De ce point de vue, on peut considérer que le clitique, au-delà de ses emplois dans les tours interrogatifs, est facteur d'erreurs.

### **3.1.2 Enjeux et difficultés d'un enseignement de la langue en FLE : les risques de l'explication grammaticale**

Toujours au chapitre des généralités, on peut rappeler avec J.-P. Cuq (1996) que l'enseignement grammatical présente les caractéristiques d'être un discours prescriptif (sur les normes de l'écrit) et métalinguistique (les catégories), et qu'il est associé à la pratique des exercices. On peut poursuivre en mentionnant les trois acceptions principales du nom *grammaire* (Combettes, 1982 ; Besse & Porquier, 1991) : i) la grammaire comme manuel de référence, ii) la grammaire d'une langue au sens où elle implique tous les réglages et modes d'articulation des unités d'une langue donnée, et iii) la grammaire comme métalangue et description explicite des catégories et de leur

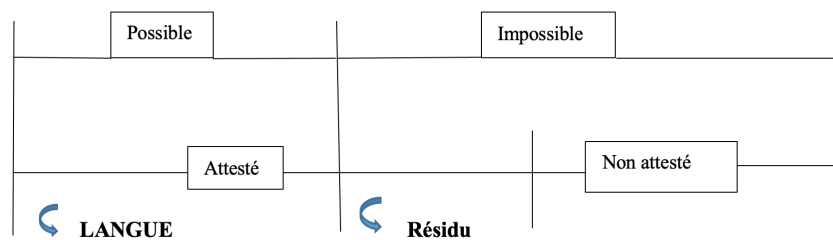


combinatoire. Ces trois acceptions se recoupent souvent et la polysémie de *grammaire* peut disparaître au profit d'une signification unifiante qui les amalgame et où l'emporte une visée didactique (« ensemble organisé de règles qui statuent sur les fonctionnements et les structurations des unités d'une langue »).

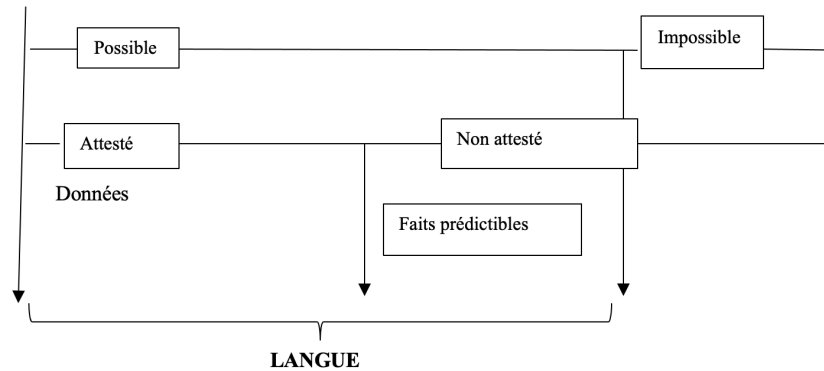
Jointe à son caractère normatif, l'appellation de *grammaire* suppose une conception de la langue érigée en « un système » dont il s'agit de connaître les règles de fonctionnement et les catégories, au nom d'une logique générale qui met en relation les unités du système. Or, on peut penser avec A. Berrendonner (1983 : 9-28), que la langue ne constitue pas « un système où tout se tient » mais qu'elle est plutôt « un ensemble de sous-systèmes autonomes, qu'il est possible de considérer dans une relative indépendance les uns à l'égard des autres ». L'auteur introduit la variation comme un principe de régularité, au lieu d'en faire une occurrence libre qui échappe aux lois du système (Berrendonner, 1983 : 13) :

*L'existence de la variation obéit ainsi à des règles : certains sous-systèmes ne présentent aucune latitude de variation ; mais d'autres sont conventionnellement organisés sous forme d'un axe de variation opposant des termes repérables. Il s'ensuit que la variation même doit bel et bien être considérée comme une régularité. C'est même un principe structural pertinent, un mode d'organisation des sous-systèmes.*

Rejetant l'idée de l'agrammaticalité pour des variantes comme *l'homme que je te parle* ou bien *je lui l'ai dit*, principe que l'on pourrait également adopter pour *comment que tu...*, A. Berrendonner clôt son introduction (1983 : 27-28) par deux schémas que nous reproduisons ci-dessous et qui nous ont paru très éclairants pour comprendre les phénomènes de normes et de variations.



#### A. Structure des faits attestés ou non dans une grammaire normative



## B. Structure des faits de langue, attestés et prédictibles dans une grammaire polylectale

**Schéma 2: SCHÉMAS DES FAITS DE LANGUE, D'APRÈS BERRENDONNER (1983)**

Nous avons renommé les deux schémas traduisant deux conceptions grammaticales opposées. Dans le premier, qui symbolise une approche normative, la part appelée « résidu » a la double caractéristique d'être possible et le cas échéant effective mais rejetée dans une zone d'« impossibilité » ou d'agrammaticalité, « impossible » signifiant « hors système ». Inversement, le second schéma est beaucoup plus accueillant pour les faits de langue « prédictibles » et pas forcément déjà attestés mais que l'on peut calculer à partir des lectures attestés. Pour étayer la première structure (A, ci-dessus), voici ce qu'écrivait A. Berrendonner (1983 : 27) :

*Jusqu'à présent, les grammaires ont toujours procédé selon le même principe : elles imposaient aux faits attestés une partition normative en deux sous-ensembles, possible (= pertinent, grammatical) vs impossible (agrammatical, non-pertinent).*

Il lui oppose la seconde structure (B, ci-dessus, Berrendonner 1983 : 28) :

*L'hypothèse d'une grammaire polylectale est au contraire non normative : elle correspond à une structure de pensée où les limites du possible outrepassent largement celles de l'attesté.*

Et à l'appui de sa démarche, A. Berrendonner cite Vendryès dont le propos rappelle lui-même explicitement la position de Henri Frei (1929) concernant l'intérêt de construire une « grammaire des fautes » qui s'appuie sur les usages attestés, qui sont significatifs des usages à venir (Berrendonner, 1983 : 15) :

*Une grammaire est toujours imparfaite : autour d'un noyau solidement établi, il y a toujours des parties plus vagues et moins sûres. (...) Et comme les écarts individuels n'ont de valeur que s'ils correspondent au sentiment de la masse, c'est là que l'observateur recueille les éléments d'une « grammaire des fautes », où il codifie les erreurs qui seront les vérités du lendemain.*

Le recueil systématique et soigneux des erreurs les plus fréquentes devrait être l'une des tâches prioritaires de l'enseignant. Une erreur est en effet la trace d'un fonctionnement régulier (*il \*vena*) ou d'un besoin langagier qui se traduit par une opération analytique et périphrastique (*comment on peut faire pour V*) ; même si ce dernier exemple n'est pas au sens strict analysé comme une erreur, il sera sanctionné à l'écrit comme lourd ou maladroit. Rappelons à cet égard que *La grammaire des fautes* de Henri Frei (1929) identifie la stratégie analytique comme relevant du « besoin de différenciation ou de clarté » (1929 : 63 et sq.). C'est bien ce dont il s'agit avec la décomposition du procès de V à l'aide du verbe support faire dans *comment on fait pour V*.

### **3.1.3 Observation, entraînement ou explication ?**

On a coutume de distinguer trois phases réflexives dans l'activité d'acquisition de la langue : une première phase d'observation, une seconde de structuration, puis une dernière étape d'application et de transfert. L'observation sélectionne une série limitée de données verbales qui posent un problème linguistique quelconque. La consigne d'observation focalise l'attention des apprenants sur le problème en question, ce qui consiste souvent en la reconnaissance d'une structure donnée. À ce stade de l'observation, les énoncés sont forgés et de faible ampleur, de manière à ce que l'attention des apprenants ne soit pas distraite. L'observation est parfois l'occasion de susciter déjà des entraînements rapides et oraux. En voici un exemple, emprunté à *La grammaire des premiers temps, volume 1* (2003 : 211). La page concernée s'appelle d'ailleurs « *Comment ? : entraînement* » et elle s'insère dans un chapitre plus vaste portant sur l'interrogation (2003 : 202-216) et sur lequel nous aurons l'occasion de revenir :

A. Lisez les dialogues à deux puis reprenez-le avec une formulation plus familière.

- |                                   |                                  |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| - <i>Comment est-il ?</i>         | - <i>Il est comment ?</i>        |
| - <i>Il est grand est maigre.</i> | - <i>Il est grand et maigre.</i> |
| - <i>Comment s'habille-t-il ?</i> | - ...                            |

- |                                    |                                   |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| - <i>Toujours en noir.</i>         | - <i>Toujours en noir.</i>        |
| - <i>Comment se déplace-t-il ?</i> | - ...                             |
| - <i>À moto, généralement.</i>     | - <i>À moto, généralement.</i>    |
| - <i>Comment s'exprime-t-il ?</i>  | - ...                             |
| - <i>De façon très courtoise.</i>  | - <i>De façon très courtoise.</i> |
| - <i>Comment vit-il ?</i>          | - ...                             |
| - <i>De façon simple.</i>          | - <i>Il vit de façon simple.</i>  |

B. Formulez des questions puis proposez quelques réponses.

▪ **SE DÉPLACER / les gens**

- *Comment les gens se déplacent-ils ? De quelle manière les gens se déplacent-ils ?*  
*À pied, en voiture, en avion, à vélo...*

▪ **DISCUTER DE POLITIQUE / vos compatriotes**

- *De quelle manière vos compatriotes discutent-ils de politique ?*  
*De façon courtoise, poliment, avec passion, brutalement, avec rudesse*

▪ **SE FAIRE COMPRENDRE / les bébés**

- *Comment les bébés se font-ils comprendre ?*  
*En pleurant, en souriant, en criant...*

**1. AVOIR DE L'ARGENT / les jeunes**

- ...

**2. DORMIR / les gens**

- ...

**3. RÉSOUDRE LEURS PROBLEMES / les gens**

- ...

**4. INVENTER / inventeurs**

- ...

**5. GOUVERNER / chefs d'état**

- ...

Les exercices de la série A entrent dans ce que nous mentionnions plus haut, à savoir une activité d'observation qui est allée de l'entraînement simple. Dans la série B, il s'agit entre autres d'observer et de mémoriser les formes commutables *comment* et *de quelle manière*. La page citée économise le métalangage et la phase de structuration, ceux-ci ayant été livrés ailleurs dans le chapitre, pour l'ensemble des tours interrogatifs. Nous verrons un peu plus bas (3.2.1) que d'autres manuels, plus précisément *Édito A1*, ne font pas l'économie du métalangage grammatical, contrairement à *La grammaire des premiers temps* au moins dans l'exemple cité. En l'occurrence, le manuel dispense les apprenants de la phase de structuration pour, implicitement, induire la synonymie de *comment* et *de quelle manière* et rappeler, via les emplois exercés, l'ordre inversé ou non du verbe et du clitique en situation de phrase interrogative : *il est comment* et, dans l'exercice B, *comment les gens se déplacent-ils*.

Par ailleurs, la succession des exercices A puis B nous permet de rappeler la différence entre des exercices convergents et des exercices divergents. Les premiers ne requièrent qu'une réponse possible quand les seconds, assimilés à des activités complexes, tolèrent plusieurs réponses. Les énoncés de B sont livrés selon une progression de complexité. En effet, dans un premier temps (les trois premiers exemples de B) tout le matériel lexical ainsi que les morphèmes interrogatifs sont donnés aux apprenants ; puis seule la relation prédicative V + SN est donnée (*avoir de l'argent de poche / les jeunes*). À cet égard, on observera que l'énoncé interrogatif ne va pas de soi. Quelle est la réponse attendue : faut-il choisir littéralement *De quelle manière les jeunes ont-ils de l'argent de poche* ou préférer *comment les jeunes font-ils pour avoir de l'argent de poche* ? D'un point de vue pragmatique, on préfère la deuxième solution qui oriente la réponse vers « les petits boulots » permettant aux jeunes de gagner de l'argent de poche (garde d'enfants, tapisserie à poser, tondre la pelouse, etc.). Plus généralement, on remarque que certains des enchaînements Question/Réponse ne sont pas vraisemblables en situation de dialogue authentique et n'existent que dans le cadre de réflexion grammaticale proposé. Il en va ainsi de la question posée sur la manière des compatriotes de discuter politique. Ces observations renvoient à une discussion plus large sur les énoncés forgés pour les besoins de la réflexion grammaticale et à la place qu'on fait tenir aux « énoncés authentiques » dans ce cadre.

Nous terminerons ce premier aperçu des types d'exercices en soulignant combien s'opposent les deux exemples de manuels cités. C'est le manuel « de grammaire » (*La grammaire des premiers temps, Volume 1, 2003*) qui fait l'économie du métalangage et qui met l'accent sur la manipulation

des énoncés et la variété lexicale ; à l'inverse du manuel « de civilisation » (*Édito, A1*, 2016, ci-dessous) dont l'encadré grammatical accorde une place centrale au rappel de la règle d'accord en genre du morphème *quel*. Ce dernier aspect entre dans ce que l'on entend par l'objectif de « structuration » et l'explicitation du codage graphique. Dans le point suivant, nous essayons de vérifier ces choix méthodologiques en nous appuyant sur un échantillon d'ouvrages.

## 3.2 Activités langagières de structuration et de communication

### 3.2.1 Typologie des activités grammaticales d'après les recommandations du *CECRL* (2000) et quelques manuels en usage

Le *CECRL* (2000) nomme « tâches et activités » ce qu'auparavant la terminologie pédagogique appelait des exercices. Le *CECRL* s'en explique ainsi (2000 : 121, c'est nous qui soulignons) :

*Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu).*

(...)

*La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités comme, par exemple, l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire ou la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues par parvenir à une décision sur un projet, (...).*

Cette longue citation aide à situer les relations qui s'établissent entre tâche, activité langagière, compétence, besoins langagiers, but communicatif, et, finalement, « approche actionnelle », au risque cependant d'une certaine circularité. Peut-être pour contourner les difficultés liées à ce degré de généralité, le *CECRL*, quelques pages avant ce cadrage sur les tâches, prend soin d'énumérer les « types d'exercices formels » (sous le point 6.4.7.8, 2000 : 116) :

Si l'on utilise des exercices formels, ils peuvent appartenir aux types suivants

- a) Textes lacunaires
- b) Construction de phrase sur un modèle donné
- c) Choix multiples

- d) Exercices de substitution dans une catégorie (par exemple singulier/ pluriel, présent/ passé, actif/ passif, etc.)
- e) Traduction de phrases de la L1 vers la L2
- f) Exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

Autrement dit, dans un contexte d'usage général, de but communicatif et de tâches langagières définies par les situations, les exercices dit formels sont requis pour développer l'acquisition de la grammaire (les unités, les combinatoires et les opérations de mise en mots). Les exemples donnés pour illustrer les substitutions possibles (singulier et pluriel, présent et passé, actif et passif) sont quelque peu réducteurs et, de fait, s'inscrivent dans une tradition formaliste et normative, très orientée sur les conventions graphiques de l'écrit.

Les manuels que nous avons consultés s'inspirent assez largement de ces orientations. L'approche actionnelle y est représentée sous la forme des domaines thématiques qui se réfèrent à la « vie quotidienne » et constituent des « unités ». Ces thèmes se traduisent, dans les titres et les résumés d'unités, sous la forme d'expressions qui rappellent des actes de langage ou des tournures assez familières, par exemple dans *Édito AI* (2016) : *Bienvenue ! Et vous ? On va où ? Qu'est-ce qu'on mange ? Les soldes, c'est parti ! C'est quoi le programme ? Félicitations ! Chez moi. Bonnes vacances ! Pas de chance ! Beau travail ! Au grand air. C'était bien ?* Mais cette entrée en matière d'inspiration communicative donne lieu ensuite à un découpage disciplinaire tout à fait classique : communication, grammaire, vocabulaire, phonétique et socioculturel. Ce découpage procède à un tableau à double entrée dans lequel sont énumérés les points étudiés. Nous ne donnerons qu'un bref exemple, celui de l'unité 12 de *Édito AI* (*C'était bien ?*, 2016 : 11), où les sous-points traités en communication et en grammaire sont respectivement :

#### Communication

- Parler de ses difficultés
- Encourager, rassurer
- Comprendre un horoscope
- Parler d'un projet
- Exprimer son accord ou son désaccord
- Exprimer son intérêt

#### Grammaire

- Les pronoms COD et COI (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> personnes)



- Les indicateurs de temps (présent, passé composé, futur proche, impératif)
- Les pronoms compléments (rappel)

L'exemple donné est représentatif de l'organisation et de la terminologie en usage, qui ne sont pas exemptes de contradiction. Sous couvert d'une entrée « langagière » et pragmatique, l'ouvrage offre finalement un traitement thématique (les courses, les voyages, etc.). Quant au contenu de l'enseignement grammatical, il est sans ambiguïté : ce sont l'analyse grammaticale et la terminologie classique qui persistent.

C'est ainsi que le même manuel (*Édito A1*, 2016 : 41) propose un encadré sur « l'adjectif interrogatif ». Or, la dominante orthographique et la variation en genre (*quel, quelle*) sont telles que l'encadré à deux reprises recourt, au lieu de l'adjectif annoncé, au pronom interrogatif (*quelle est la ligne et quels sont les quartiers sympas de la ville*). Cet exemple est illustratif de la tendance des manuels de civilisation à traiter en priorité dans les encadrés de grammaire les points qui ont de fortes implications orthographiques.

Citons enfin le manuel *Le nouveau Taxi 1 !* (2009 : 28) dont l'encadré de grammaire est sans ambiguïté : réduit à sa plus simple expression, il fait figurer trois termes grammaticaux et se contente de les illustrer d'un bref exemple :

- **L'adjectif interrogatif *quel* (2)**

- *Quels vêtements est-ce que tu portes ?*
- *Vous avez quelles couleurs ?*

- **L'interrogation**

- **Comment ?**  
*Comment est-ce que tu trouves ce pantalon ?*  
*Elle est comment cette robe ?*
- **Combien ?**  
*Il coûte combien ?*  
*Combien ça coûte ?*

- **L'adjectif démonstratif**

	Singulier	Pluriel
Masculin	<i>Ce – ce garçon</i>	<i>Ces – ces garçons</i>
Féminin	<i>Cette – cette robe</i>	<i>Ces – ces robes</i>

Nous remarquons que « l'adjectif interrogatif *quel* » est accompagné du chiffre 2. En effet, quelques pages avant, le même manuel (*Le nouveau Taxi 1*, 2009 : 18) comporte un encadré de grammaire où figure « l'adjectif interrogatif (1) ». Mais que penser des exemples donnés qui attestent de deux occurrences ... pronominales et non adjectivales :

- *Quel est votre nom ? – Bricourt.*
- *Quelle est ton adresse ? – 1, rue du Four.*

Nous retrouverons cette même erreur dans un autre manuel (*Alter ego+ A1*). Elle est surprenante mais en réalité elle montre à quel point c'est le réglage orthographique qui compte ici, bien davantage qu'une quelconque analyse syntaxique. Quoi qu'il en soit, il est fâcheux de recourir à la terminologie grammaticale en y commettant une telle méprise.

Pour approfondir ces premières observations, nous avons procédé à une investigation plus systématique, cherchant à repérer les dominantes des exercices et activités et la place laissée aux tours interrogatifs. Nous avons procédé à l'aide des descripteurs suivants :

- Les chapitres et encadrés sur la « phrase interrogative »,
- Les interrogatives partielles,
- Les occurrences de *comment*, à l'intérieur ou en dehors des sections strictement grammaticales.

Le dernier point nous a été dicté par la faible représentation de *comment* dans les chapitres sur l'interrogation partielle, par comparaison avec d'autres morphèmes très présents (*où*, *quel*, par exemple).

Nous l'avons dit, les manuels que nous avons consultés sont principalement, pour les manuels de civilisation, *Édito*, *Alter ego+* et *Taxi*. Ce sont parmi les plus utilisés en Iran. Nous leur avons ajouté le manuel de grammaire déjà évoqué *La grammaire des premiers temps*, dans le but de comparer les points de langue tels qu'ils sont abordés par un manuel de « civilisation » ou par une « grammaire FLE ».

Dans les lignes qui suivent, nous nous sommes attachée, pour commencer, à examiner la place et le contenu des séquences grammaticales dans l'organisation générale du manuel *Alter ego +*. Nous l'avons signalé, la table des matières sous la forme analytique d'un tableau à double entrée n'est pas très claire. On y remarque en particulier que les « Objectifs sociolangagiers » sont subdivisés en « Objectifs pragmatiques » et « Objectifs linguistiques », ces derniers ensuite

retrouvant les catégories auxquelles nous sommes habituée : [Objectifs] « Grammaticaux », « Lexicaux » et « Phonétiques ». Cette hiérarchisation de domaines vaut pour les niveaux A1, A2, B1 et B2, à cette nuance près que les objectifs prosodiques remplacent les objectifs phonétiques à partir du niveau B2. Le niveau C1-C2 interrompt complètement les points grammaticaux.

Pour suivre précisément la démarche et le contenu du manuel, nous avons choisi l'encadré de « Point Langue » du manuel *Alter ego + A1* tel qu'il figure page 99 (2012). Dans un premier temps, sous le titre « Poser des questions » et la consigne « Observez et répondez », l'encadré sépare en deux colonnes les questions correspondant au « questionnaire » et celles qui sont empruntées aux « dialogues ». Il faut comprendre derrière cette opposition celle de l'écrit (le questionnaire) et de l'oral (les dialogues). Le point de langue auquel nous nous référons figure en vis-à-vis d'une page thématique intitulée « Les Français et les fêtes » dont l'objectif fixé est de « comprendre un questionnaire d'enquête » (*Alter ego+ 1*, 2012 : 98). Les trois consignes du point de langue sont assez représentatives de la progression ébauchée et des contenus visés (2012 : 99) :

- a) Observez et répondez.
- b) Complétez avec verbe – sujet – mot interrogatif.
- c) Vrai ou faux ? Répondez.

En a), nous retrouvons la phase d'observation qui se fonde sur une production langagière très simple. Les questions posées sont, comme nous l'indiquions, divisées en deux : « dans le questionnaire » et « dans les dialogues ». L'activité s'achève par un QCM (Question à Choix Multiple) au sujet de la place du mot interrogatif, selon qu'on est « à l'écrit, en situation formelle » ou « à l'oral ou en situation informelle ». L'intention de l'activité est dans le contraste des deux usages. L'opposition recoupe à la fois celle des canaux oral et écrit et celle des registres.

Une autre caractéristique concernant la progression a) puis b), nous a frappée, c'est la tension entre d'une part l'orientation pragmatique de la consigne générale (poser des questions) et du traitement thématique qui privilégie la situation (le questionnaire d'enquête, qu'il soit écrit ou oral), et d'autre part le formalisme grammatical de l'exercice de structuration (b). En effet, l'exercice b) est formel au point de n'être constitué que du métalangage des catégories et de la ponctuation. La forme donnée à l'activité est un exercice à trous (l'exercice dit lacunaire par le *CECRL*) où les points de suspension doivent être complétés par les noms de catégories, l'exercice se dispensant complètement d'items possibles qui verbaliseraient l'énoncé. Nous reproduisons ci-dessous l'activité dans ses deux étapes a) puis b) :

a)

Dans le questionnaire	Dans les dialogues
<i>Quelle est votre fête préférée ?</i>	<i>Quelle est votre fête préférée ?</i>
<i>Où passez-vous cette fête ?</i>	<i>Vous passez cette fête où ? Où est-ce que vous passez cette fête ?</i>
<i>Avec qui passez-vous cette fête ?</i>	<i>Vous passez cette fête avec qui ? Avec qui est-ce que vous passez cette fête ?</i>
<i>Pourquoi aimez-vous cette fête ?</i>	<i>Pourquoi vous aimez cette fête ? Pourquoi est-ce que vous aimez cette fête ?</i>
<i>Que faites-vous à cette occasion ?</i>	<i>Vous faites quoi à cette occasion ? Qu'est-ce que vous faites à cette occasion ?</i>
<i>Y a-t-il un rituel spécial ?</i>	<i>Il y a un rituel spécial ? Est-ce qu'il y a un rituel spécial ?</i>

b)

- Complétez avec verbe – sujet – mot interrogatif.

Question ouverte

À l'écrit/ en situation formelle

... +... +... ?

À l'oral/ en situation informelle

... + *est-ce que* +... +... ?

Sujet + verbe + mot interrogatif ?

- Question fermée (réponse oui/non)

À l'écrit/ en situation formelle

... +... ?

À l'oral/ en situation informelle

Sujet + verbe ? (Intonation montante)

*Est-ce que* +...+... ?

Les réponses attendues sont respectivement :

- *Comment vas-tu ?* [Mot interrogatif + Verbe + Sujet], (À l'écrit, en situation formelle)
- *Viens-tu ?* [Verbe + Sujet], (À l'écrit, en situation formelle ; question formée, réponse en oui ou non)

- *Comment est-ce que tu vas ?* [Mot interrogatif + *est-ce que* + Sujet + Verbe], (À l'oral, en situation informelle)
- *Tu vas comment ?* [Sujet + Verbe + Mot interrogatif], (À l'oral, en situation informelle)
- *Tu vas bien ?* [Sujet + Verbe + Intonation montante], (Question fermée, à l'oral, en situation informelle)
- *Est-ce que tu vas bien ?* [Est-ce que + Sujet + Verbe], (Question ouverte, à l'oral, en situation informelle)

Nous avons préféré ci-dessus partir de l'énoncé et remonter ensuite au classement (qui est entre parenthèses). Nous remarquons que l'inversion du sujet en situation formelle est artificielle : l'interaction des locuteurs suppose un dialogue ordinaire, oral, qui se traduit plutôt par l'intonation (*Tu viens ?*). En réalité, on sait que la modalité interrogative de *viens-tu* et *tu viens* est susceptible de recouvrir une intention pragmatique d'impatience et donc de se transformer en une injonction indirecte.

À l'issue de l'activité, le savoir structuré réside principalement dans l'ordre des mots et la ponctuation, sur la base d'une distinction de « registres ». Nous observons que le dernier énoncé du questionnaire (*Y a-t-il un rituel spécial ?*) se dispense de recourir à *comment*. On aurait pu en effet trouver la proposition *comment se déroule cette fête* ou une variante : *de quelle manière ça se passe*. Cette dernière proposition heurte sans doute l'habitude des auteurs qui fabriquent des énoncés forgés en saturant les places grammaticales d'unités lexicales et en réduisant l'éventail des unités retenues. Ces précautions aboutissent à la solution paradoxale de préférer *rituel* qui est un nom plutôt rare ou savant à des verbes standards comme *se dérouler* ou *se passer*. De même, le registre de la situation informelle choisit de conserver la même forme *quelle est votre fête préférée*, identique à celle de la situation formelle, plutôt que de s'aventurer du côté de formulations telles que *c'est quoi votre fête préférée* qui syntaxiquement disloquerait le syntagme nominal. Cette préférence pour les formes similaires est confirmée par le QCM du point c) auquel il faut acquiescer (Vrai ou faux : Pour les questions qui commencent par *quel(le) est / quel(le)s sont*, il y a une seule formulation à l'oral et à l'écrit). La même observation vaudrait pour l'évitement des dislocations de solutions pronominales telles que :

- *Vous la passez où, cette fête*
- *Cette fête, vous la passez avec qui*

- *Vous l'aimez pourquoi, cette fête*

Quant au morphème interrogatif *est-ce que*, notons qu'il est réservé aux usages « informels », puisque c'est lui qui permet de conserver l'ordre des mots (S-V) dans les énoncés standards. Remarquons que la dislocation pronominale est également possible avec *quel* mais qu'elle rend caduque la règle qui interdit de combiner *quel* et *est-ce que* :

*Laquelle est-ce que vous préférez comme fête*

(Sur un modèle d'engendrement de l'opération de détermination qui pourrait être celui-ci : *laquelle est-ce la fête que* > *vous préférez laquelle de fête* > *laquelle est-ce que vous préférez comme fête*)

Les observations faites nous conduisent à la conclusion provisoire que le manuel ne réussit pas à tenir l'injonction double d'un savoir-faire communicationnel et d'un savoir langagier sans se départir des conventions normatives habituelles sur l'inversion du sujet et l'opposition oral/ écrit. Ce qui entraîne le « point langue » à privilégier une option très formelle qui dénature les enjeux communicationnels des interactions Question-Réponse et néglige la variation dans ce domaine. Ces enjeux se referment en quelque sorte sur une mécanique certes régulière et formalisable mais dépourvue de toute dynamique ouverte aux variations.

La priorité donnée aux objectifs d'acquisition morphosyntaxique conduit à privilégier les morphèmes *quel*, *qui* et *que* ainsi que *est-ce que*, au détriment de formes adverbiales non marquées par la variation (*pourquoi*, *quand*, *combien*, *comment*, auxquelles s'ajoute *où*, forme tantôt considérée comme adverbe interrogatif tantôt pronom relatif, cf. P. Hadermann 1993 : 29-42). Mais paradoxalement, cette priorité formelle néglige également le micro-système de *comme*, *combien* et *comment*, qui présente une parenté étymologique d'autant moins sensible aujourd'hui que les formes et les fonctions se sont éloignées (*comme* vs *comment*, et l'ajout distinctif du suffixe adverbial *-ment*).

Dans *Alter ego+ AI toujours* (2012 : 112), le dossier se referme sur une batterie d'exercices, parmi lesquels ceux portant sur le tour interrogatif. Les titres des exercices inversent la tendance observée précédemment et mettent l'accent sur la fonction pragmatique : poser des questions ou appeler/ répondre au téléphone. Dans la première activité, le manuel persiste dans son opposition écrit/ oral et donne la consigne suivante :

*Un lycéen a répondu au questionnaire d'un magazine sur les jeunes et internet. Complétez le tableau avec les questions orales ou écrites manquantes.*

Questions écrites de l'enquête	Questions orales du journaliste	Réponses du lycéen
...	<i>Quel est votre âge ?</i>	<i>Seize ans.</i>
<i>Avez-vous un ordinateur ?</i>		<i>Oui.</i>
...	<i>Qu'est-ce que vous faites surtout sur cet ordinateur ?</i>	<i>Je me connecte sur Facebook.</i>
<i>Avec qui communiquez-vous ?</i>		<i>Avec des copains.</i>
	<i>Quand est-ce que vous surfez sur Internet ?</i>	<i>Le soir.</i>
<i>Où êtes-vous quand vous utilisez votre ordinateur ?</i>		<i>Dans ma chambre.</i>

À la première ligne de réponses, nous notons la formulation peu commune *Quel est votre âge*, à la place du tour standard *Vous avez quel âge*. On peut supposer que l'objectif de l'exercice à cet endroit est de faire retrouver par l'apprenant la formule *Quel âge avez-vous*, sans qu'il puisse la deviner trop aisément (*Vous avez quel âge*). Mais le résultat est un tour forgé et artificiel (*Quel est votre âge*). Nous relevons également dans ce tableau, à la dernière ligne, la mention d'une périphrase *Où êtes-vous quand vous V*, qui n'est pas sans rappeler la périphrase avec *Comment + faire + pour V*. Ce qui inclinerait à poursuivre dans cette voie et à se demander si la périphrase en contexte interrogatif est productive.

Ces remarques étant faites, la confirmation est apportée que l'exercice hésite entre une option structurale (la grammaire des formes dans une disposition en un tableau, les deux premières colonnes dont la seconde répertorie les transformations de la première) et une option communicative (les Questions/ Réponses). Cette double intention se discerne également dans le dernier exercice qui consiste en un dialogue sous la forme d'un puzzle à reconstituer. Le titre de l'activité est pragmatique : Appeler/ répondre au téléphone (*Alter ego+*, A1, 2012 : 112), ainsi que l'une des répliques du dialogue (*D'accord mais je n'ai pas le numéro*) qui constitue un acte interrogatif indirect : le locuteur demande le numéro de téléphone de son interlocuteur pour le rappeler plus tard. De même le sont l'ouverture phatique et interrogative (*Allo ?*) et la clôture de salutations (*À cet après-midi !*). Il n'en demeure pas moins que l'exercice est formel et qu'il correspond à une activité « convergente » (une seule réponse est possible, l'ordre des répliques est obligatoirement f, c, e, a, g, d, b).

Le précis grammatical qui figure dans les dernières pages du manuel (206-215) privilégie les classes de mots, les conjugaisons et les formes de phrase. Parmi ces dernières, la forme interrogative (215) se présente comme un tableau à double entrée qui croise les registres (familier, standard et formel) et la dichotomie questions ouvertes/ questions fermées où l'on retrouve

déclinée la question sur l'âge. Nous reproduisons ci-dessous ce tableau synthétique sur la forme interrogative :

Registre	Questions fermées (Réponse oui ou non)	Questions ouvertes		
		Quel(le)(s) + nom	Où? Comment?	Quoi? Qui?
Familier	<i>Tu parles français?</i>	<i>Tu as <b>quel</b> âge?</i>	<i>Tu vas <b>où</b> ? Tu viens <b>comment</b> ? Tu arrives <b>quand</b> ?</i>	<i>Vous faites <b>quoi</b> ? Vous connaissez <b>qui</b> ?</i>
Standard	<i>Est-ce que tu parles français?</i>	<i><b>Quel</b> âge est-ce que tu as ?</i>	<i><b>Où</b> est-ce que vous allez ? <b>Comment</b> est-ce que vous venez ? <b>Quand</b> est-ce que vous arrivez ?</i>	<i><b>Qu'</b>est-ce que vous faites ? <b>Qui</b> est-ce que vous connaissez ?</i>
Formel	<i>Parles-tu français?</i>	<i><b>Quel</b> âge as-tu?</i>	<i><b>Où</b> allez-vous? <b>Comment</b> venez-vous? <b>Quand</b> arrivez-vous?</i>	<i><b>Que</b> faites-vous ? <b>Qui</b> connaissez-vous ?</i>

On s'étonnera des choix faits concernant le soulignement en gras de certains morphèmes et pas d'autres. Les morphèmes simples sont soulignés au détriment des morphèmes complexes ou des syntagmes : *quel* plutôt que *quel âge*, *comment* plutôt que *comment est-ce que* ; et surtout, nous notons l'absence de soulignement pour *est-ce que* dans la question fermée standard. C'est pourtant un tour central dont l'inversion désormais figée (*est-ce que*) dispense le prédicat qui suit de procéder à l'inversion (*Est-ce que tu viens*). Enfin, s'agissant des trois registres, il suffit de noter que *Tu parles français* est classé ici comme « familier » pour discuter la validité du classement.

Le sommaire du volume suivant de la même série (*Alter ego + A2*, 2012) développe trois points relativement spécifiques pour ne pas dire techniques, qui sont respectivement « La question inversée (à l'écrit) » et où les deux sous-points « la reprise du sujet par un pronom » et « les verbes pronominaux au passé composé » sont traités dans le même encart « Point Langue » (2012 : 57) ; quant au troisième point, c'est « les pronoms interrogatifs » (2012 : 71) qui traite exclusivement de la variation en genre et en nombre de *laquelle*, *lequel*, etc., négligeant *quel*.

Les analyses grammaticales se réduisent encore dans le volume suivant (*Alter ego + B1*). Un seul point apparaît décomposé en deux encarts distincts, « l'interrogation (1) et (2) » (2006 : 96-97). Il



s'agit d'un exercice de révision sur les tours interrogatifs et l'inversion S-V. Quant à *lequel* dans le précis grammatical du même ouvrage, il redevient pronom relatif composé (2006 : 173). Reste les deux derniers volumes de la collection *Alter ego +*. Le niveau B2 consacre encore des points de langue mais aucun ne porte sur les tours interrogatifs (2015) et le niveau C1-C2 (2010) a complètement abandonné les points de langue.

Pour conclure avec l'approche grammaticale d'*Alter ego +*, nous avons cherché des occurrences de *comment* dans les questionnaires qui environnent les activités d'écoute et de lecture. *Comment-P* est relativement rare, si on le compare aux questions fermées ou les *qu-N* ou *qu-P* qui introduisent un choix multiple. En voici cependant deux exemples qui illustreraient pourtant l'intérêt de déplacer l'angle d'analyse des tours interrogatifs et de faire travailler les apprenants sur les collocations (*comment + réagir*) :

- *Comment le rédacteur se positionne-t-il dans ce débat ?* (C1-C2, p. 16)
- *Comment Harpagon réagit-il à cette proposition ?* (C1-C2, p. 26)

Contrairement à *Alter ego +*, *Édito A1* (2016) ne traite pas l'interrogative d'un point de vue grammatical. En revanche, l'entrée communicative du manuel se fait souvent par les actes de langage et à ce titre propose à plusieurs reprises l'échange Question/ Réponse. C'est le cas dans les exemples ci-dessous :

- *Se présenter, demander de se présenter* (Unité 1, p. 21)
- *Demander et donner des coordonnées* (Unité 1, p. 28)
- *Demander/ indiquer le chemin* (Unité 2, p. 36)
- *Demander/ Dire la taille et la pointure* (Unité 4, p. 66)
- *Demander/ Dire un prix* (Unité 4, p. 69)
- *Demander/ Dire l'heure* (Unité 5, p. 77)
- *Se renseigner sur un logement* (Unité 7, p. 105)
- *Demander/ Dire le poids et la taille* (Unité 9, p. 138)
- *Demander/ Dire comment on se sent* (Unité 9, p. 140)

Tous les exemples qui figurent dans la liste ci-dessus se présentent de la même façon. Ce sont de petits encadrés qui insèrent un échange sur le thème indiqué. Citons par exemple le dernier qui, sous l'intitulé « Demander/ dire comment on se sent » (*Édito*, 2016 : 140) propose la série de répliques suivante :

- *Tu es fatigué(e) ?*
- *Je (ne) me sens (pas) bien.*
- *Tu (n') es (pas) en forme ?*
- *Je suis en pleine forme.*

On le voit, il ne s'agit pas, au sens strict, d'un échange mais plutôt de diverses formules disponibles et simples pour interroger ou répondre au sujet de la forme générale.

Quant au dernier manuel consulté, *Le nouveau taxi*, il ne diffère pas des deux autres. Les objectifs communicatifs sont énoncés comme des actes de parole, *parler*, *demander* et *dire* et introduisent les mêmes thèmes (l'identité, le logement, l'itinéraire, les mensurations, etc.) ; les objectifs grammaticaux déclinent les marques de variation ou les formes spécifiques. Par exemple, dans un encadré de grammaire (2009 : 14), on trouve « l'interrogation avec *qui* (pour une personne) » suivi de l'échange : - *Qui est-ce ? – C'est Nicole.* Auparavant, l'encadré a donné le présent des verbes *être* et *s'appeler*, ainsi que l'alternance *il* et *elle* des pronoms.

### **3.2.2 La Grammaire des premiers temps**

Nous terminons ce panorama des manuels et des activités proposées sur les tours interrogatifs par le manuel *La grammaire des premiers temps* (Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron) dont chacun des deux volumes traite la question. Nous n'utilisons pas l'édition la plus récente du manuel (2014) mais une version antérieure qui date de 2003 pour les deux volumes, 1 et 2.

Un chapitre intitulé « Interrogation » figure dans chacun des volumes, à la 8<sup>e</sup> place dans le premier (202-216) et à la 4<sup>e</sup> dans le second (65-70). Cet écart d'emplacement et d'espace réservé à cet objet d'étude n'est pas surprenant : il tient aux contenus morphologiques des formes verbales (la déclinaison par bases occupe beaucoup de place, dans les premières pages du volume 1) et aux unités morphosyntaxiques (déterminants, pronoms, qualification et caractérisation), qui sont les unes et les autres placées au début du premier volume (jusqu'à la page 190). Pour rendre compte des différences entre les deux chapitres sur l'interrogation, nous avons dressé un tableau comparatif qui permettra de se faire une meilleure idée de la progression d'un volume à l'autre. Figure entre parenthèses la pagination des objets traités.

Volume 1	Volume 2
Mots interrogatifs (203)	Structures interrogatives : inversion du sujet (66)
Structures interrogatives directes et indirectes (204-205)	Formules interrogatives (67)
Questions totales (206-207)	Interrogation (68)
Questions partielles (208-214)	Interrogation indirecte (69)
- <i>Qui? Que?</i> (208)	Questions (70)
- <i>Quel? Quelle?</i> (209)	
- <i>Comment?</i> (211)	
- <i>Combien?</i> (212)	
- <i>Où?</i> (213)	
- <i>Pourquoi?</i> (214)	
Toutes structures (215)	

**Tableau 27: Comparaison des contenus grammaticaux sur l'interrogation (D'après les deux volumes de *La grammaire des premiers temps*, 2003)**

Le tableau comparatif qu'on vient de lire et qui s'en tient pour l'instant à la table des matières des deux ouvrages est assez représentatif de la progression visée. Nous voudrions formuler quelques remarques générales sur ce sujet, avant d'en venir aux spécificités des contenus et des activités. Mais auparavant, il nous faut préciser que les titres indiqués dans la table des matières ne correspondent pas strictement aux titres des pages des chapitres. C'est ainsi que la formulation « Les mots interrogatifs » de la table des matières du volume 1 est convertie en un « Que faire ? : observation » comme sous-titre de la page 203.

Notre première observation d'ensemble porte sur le contenu à orientation nettement plus analytique dans le premier volume. On peut illustrer cette différence à l'aide d'une part du détail des unités recensées pour les questions partielles (*qui, que, quel, quelle*, etc.), et au contraire, d'autre part, de l'intitulé général « interrogation » (p. 68) du second volume, qui reprend littéralement le titre du chapitre entier. Notre deuxième observation tient au fait que les rubriques du volume 1 sont à dominante morphosyntaxique, tandis que celles du volume 2 sont sous-tendues par une option sensiblement plus pragmatique. C'est ainsi que « les mots interrogatifs », « les structures directes et indirectes » et l'opposition « questions totales » vs « questions partielles » du volume 1 couvrent la syntaxe de l'interrogation ; en revanche l'intitulé « formules interrogatives » et le terme « questions » du volume 2 orientent davantage les objets d'étude du côté des usages. Notre troisième remarque concerne le point syntaxique qui est traité dans le volume 2 : « structures interrogatives : inversion du sujet ». Nous remarquons que cet aspect n'était pas vu en tant que tel dans le volume 1, ce qui dénote une intention de progression dans l'exposé des paramètres décrits.

Par ailleurs, le manuel signale ainsi qu'il ne fait pas de l'inversion du sujet une question absolument centrale ; précisons toutefois que cette remarque méritera d'être nuancée au regard des pages du chapitre. Enfin, notre dernière observation concerne la série des morphèmes interrogatifs du volume 1 : nous y remarquons l'absence du morphème *quand*. Il faut se reporter un peu plus loin dans l'ouvrage pour constater que le chapitre « Expression du temps (fréquence, durée) » fait figurer en premier point « Réponses à la question *quand* » (p. 238). Précisons à cet égard que le même manuel (volume 1) ne s'interdit pas l'emploi de *quand*, au moment de procéder à une récapitulation des tours interrogatifs et des morphèmes dans un tableau « syntaxique » (p. 205). Autrement dit, les tables des matières s'abstiennent d'entrer trop résolument dans les détails des points traités, ce qui leur confère une clarté utile ;

Examinons maintenant plus précisément ce qu'il en est des contenus et des activités. Les trois phases d'acquisition de la structure interrogative sont clairement distinguées à l'ouverture du chapitre dans le volume 1 (204-205). Une phase d'observation, visuelle et sonore – phonographique –, porte sur une série de tours interrogatifs, tous à la troisième personne et présentant une inversion du sujet pronominal (par exemple, *pourquoi est-il là* et *que va-t-il faire*). La liaison (*vient-il*) et le *-t-* intervocalique (*va-t-il*) soulignent l'objectif phonographique. L'inversion du sujet nominal ouvre la série (*Qui est cet homme*) et est reprise ensuite une seule fois avec le locatif (*Où se trouve ce village*). Notons que l'expression « Inversion du sujet » n'est mentionnée que dans le titre de la page, augmentée du type de l'activité (« observation »). L'observation de la page 204 se poursuit avec une activité de structuration (205) qui se présente comme un ensemble de deux tableaux consécutifs qui recueille toutes les formes d'interrogatives. Le premier tableau porte sur « l'interrogation directe » et fait se suivre les « questions totales » et les « questions partielles ». Le second tableau porte sur « l'interrogation indirecte » et dispose les exemples de façon à dissocier – et varier lexicalement – les énoncés introducteurs (*savez-vous, j'aimerais savoir, dites-moi, je ne sais pas*) et les interrogations indirectes qu'ils régissent (*si vous..., ce que vous..., où vous..., quand vous..., comment vous..., avec qui vous..., combien de temps vous...*). L'intérêt de ces deux tableaux et de montrer par l'exemple que l'inversion du sujet ne vaut que pour les interrogations directes et qu'elle est indicative d'une opposition de « registre » formulée en termes prudents : formulation plus formelle vs formulation plus familière. Le degré (plus ou moins formel ou familier) ne cantonne plus la question dans la seule influence de la norme et de l'opposition oral/ écrit.

Reprenons les premières activités d'observation et d'entraînement du volume 1 (202-204), que nous avons déjà partiellement évoquées et qui précèdent le tableau de structuration (205). Ces activités sont marquées par la variété (des supports et des consignes) et débarrassées du métalangage au profit d'un lexique de conversation courante.

C'est ainsi que la première activité d'observation (202) consiste en une planche humoristique du dessinateur Jacques Faisant qui simule le dialogue de deux personnages, un homme demandant en mariage une jeune femme, il s'ensuit une avalanche de questions de la part de la jeune femme (dotée de tous les attributs de la secrétaire : bloc, crayon, lunettes) qui s'enquiert précisément de la situation du prétendant (*Situation ? Entreprise ? Fonction ? Avancement ? Garantie de l'emploi ? Retraite ?*) pour la première question qui figure dans le second cartouche (202). La chute de l'histoire est constituée de deux images finales : dans la première la jeune femme dit « *Bon ! Je mets tout ça sur ordinateur et je vous donne ma réponse sous huitaine* », à quoi le jeune homme répond « *C'est plus la peine !* ». Et dans la dernière image la jeune femme, seule, demande « *Pourquoi ?* ». Nous remarquons par ailleurs que toutes les questions posées sont des énoncés nominaux dépourvus de déterminants (*Études ? ÉNA ? Polytechnique ? ...*), ce qui contribue à multiplier les questions et accélérer leur débit. La planche humoristique figure sous le titre général du chapitre « Interrogation », qu'elle ouvre de façon amusante et compréhensible dans la mesure où le dessin supplée d'éventuelles incompréhensions lexicales. L'humour de la planche réside dans l'opposition entre un mariage et son traitement « administratif ».

La seconde page d'activité d'observation (203) diffère assez nettement de cette entrée en matière dessinée, dans la mesure surtout où elle est dépourvue du soutien des images et de la narrativité de la page précédente. L'activité procède en deux temps : A. « Lisez » et B. « Continuez avec d'autres verbes ». La mise en page suffit à éclairer le point étudié : la colonne de gauche présente une liste de morphèmes (*Oui ? Non ? Où ? etc.*) et de syntagmes interrogatifs (*Combien de temps ? Jusqu'à quand ? etc.*), autant de formes interrogatives qui concernent *Partir*, le verbe-titre de l'exercice. Nous remarquons que les deux morphèmes *oui* et *non* associés à un point d'interrogation suffisent ici à ce qu'ils intègrent le tableau, pour y représenter les interrogations totales et y endosser à titre provisoire la fonction de marqueur interrogatif. Nous sommes sensible à l'économie de moyen que symbolise ce procédé. En effet, le manuel se dispensant à ce stade de tout métalangage, il n'est pas utile de préciser que *oui* ou *non* « ne sont pas » des morphèmes interrogatifs mais des « adverbes ». Seule compte alors la fonction illocutoire d'interroger qui est signalée par le point d'interrogation.

Dans la partie supérieure de la page (203), les énoncés sont en bleu et se présentent comme des exemples à imiter ensuite. Chaque unité interrogative placée à gauche est glosée à droite par diverses périphrases qui complètent le tour. C'est ainsi que la question *Où ?* est assortie à : *À quel endroit ? Dans quel pays ? Dans quelle région ?* Autrement dit, à ce stade de l'observation, l'interrogation tient aux morphèmes et aux tours interrogatifs, à l'exclusion pour l'instant de considérations syntaxiques et métalinguistiques. À cet égard, nous voudrions souligner le fait que *La grammaire des premiers temps* ne procède pas – comme le feraient des grammaires du français langue maternelle – selon une progression qui s'appuie sur la « phrase déclarative » et décline les types et formes de phrase, et/ou sur les classes grammaticales. Cette observation vaudrait d'ailleurs également pour la *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE* de Geneviève-Dominique de Salins (1996). Dans les deux cas, ces grammaires optent pour des entrées diverses et souvent notionnelles (Déterminants ; Qualification, caractérisation ; Comparaison ; Négation, etc.), comme c'est le cas avec « Interrogation » dont le libellé privilégie une perspective d'acte de langage plutôt qu'une inscription strictement grammaticale – ce qui aurait été le cas avec « La phrase interrogative ».

Dès lors, le chapitre de *La grammaire des premiers temps* peut s'en tenir aux spécificités des tours interrogatifs et attirer l'attention sur les formes-sens des morphèmes interrogatifs et de leurs équivalents périphrastiques formés sur quel (pour quelles raisons). C'est le cas de l'activité d'ouverture dont il a été question plus haut.

Voici la série de périphrases interrogatives qui sont données en vis-à-vis des morphèmes interrogatifs :

<b>PARTIR</b>	
<i>Oui? Non?</i>	
<i>Où?</i>	<i>À quel endroit ? Dans quel pays ? Dans quelle région?</i>
<i>Quand?</i>	<i>À quelle saison ? Quel jour? À quelle heure?</i>
<i>Combien de temps?</i>	<i>Combien de jours ? de semaines ? de mois ? d'années ?</i>
<i>Jusqu'à quand?</i>	<i>Jusqu'à quelle date ?</i>
<i>Comment?</i>	<i>Par quels moyens ? (en train, en avion...)</i>
<i>Comment?</i>	<i>En pleurant? En chantant?</i>
<i>Avec qui?</i>	<i>Seul ? Avec d'autres ? Avec combien de personnes ?</i>
<i>Chez qui?</i>	<i>Chez des amis?</i>

<i>Avec quoi ?</i>	<i>Avec quels bagages ? quels vêtements ?</i>
<i>Pourquoi ?</i>	<i>Pour quelles raisons ?</i>
<i>Pour quoi faire ?</i>	<i>Dans quel but ? Avec quelles intentions ?</i>

**Tableau 28: Expressions et morphèmes interrogatifs, *La grammaire des premiers temps, Vol. 1, 2003, p. 203***

Ce tableau appelle plusieurs remarques. D'une part, nous comprenons que ce sont les périphrases qui contribuent à l'explicitation des morphèmes simples ou des expressions. *Où* est ainsi reformulé en *À quel endroit, Dans quel pays...* D'autre part, le tableau manifeste une grande attention portée au lexique des termes génériques (*bagages, vêtements, pays, région, saisons, jour de la semaine*) ou métatermes de lieu (*endroit*), de temps (*période, date*) dont la combinaison avec *quel* est fondamentale pour poser des questions, ainsi qu'à la variété des prépositions (*à, dans, chez, pour*). En l'occurrence, les prépositions sont prises en compte du point de vue de leur variété lexicale. Enfin, nous observons que l'homonymie graphique de *pourquoi/ pour quoi (faire)* fait l'objet d'un traitement différenciateur, de même que les deux périphrases distinctes de *comment* (la manière comportementale et le moyen de transport).

Dès lors, ainsi que nous l'avons dit, l'activité d'entraînement privilégie l'inventivité lexicale. Les verbes à partir desquels il faut travailler (attendre, écrire, acheter, prendre une photo, regarder la télévision) sont suffisamment précis et « concrets » pour déclencher des questions qui s'enquêtent sur le processus, par exemple attendre qui ou quoi, à quel endroit. Reste pour l'apprenant à compléter les périphrases et pour cela, le cas échéant, à s'appuyer sur *quel* : attendre quels amis, attendre quel résultat, attendre dans quel café.

L'activité d'entraînement se poursuit avec une consigne ouverte (203) : B. Continuez avec d'autres verbes.

La suite du chapitre maintient les mêmes principes de lisibilité, d'activation lexicale, d'économie terminologique et de prudence à l'égard des variations et de la norme de l'écrit soutenu. Sous ce dernier aspect, rappelons que les variations sont envisagées en termes de tendance ou de continuum sous les intitulés de « Formulation plus formelle » vs « Formulations plus familières », ces dernières étant illustrées par plusieurs formules et non une seule, ainsi pour *comment* (205) :

- Formulation plus formelle : *Comment voyagez-vous ?*
- Formulations plus familières : *Comment (est-ce que) vous voyagez ? Vous voyagez comment ?*

La clarté du chapitre tient entre autres qualités au fait que chaque page porte sur un seul point, identifié en titre et pour lequel l'activité de structuration est complétée par un entraînement :

- Page 204. Inversion du sujet : observation
- Page 205. Syntaxe : tableau
- Page 206. *Oui, si, non* : entraînement
- Page 207. Questions totales : entraînement, échange
- Page 208. *Qui? Que?*: observation/ entraînement
- Page 209. *Quel, quelle, ...*: entraînement
- Page 210. *Quel? Lequel?*: observation/ entraînement
- Page 211. *Comment?*: entraînement
- Page 212. *Combien ?*: entraînement
- Page 213. *Où, d'où, par où?*: entraînement
- Page 214. *Pourquoi?*: observation
- Page 215. Toutes structures : entraînement
- Page 216. Toutes structures : évaluation

Nous ne commenterons que sur quelques aspects cette progression du chapitre, avant de nous attacher à décrire plus précisément les activités d'entraînement et d'évaluation au sujet de comment. En réalité, les pages citées nous confirment dans l'importance de points que nous avons déjà évoqués :

- L'entraînement à de micro-conversations spontanées
- La reformulation par un autre marqueur interrogatif
- L'activation lexicale
- L'évitement de la terminologie grammaticale au profit des morphèmes

L'entraînement à ces micro-conversations spontanées passe par de courts dialogues Question-Réponse qui comportent au maximum quatre répliques et qui livrent tantôt la question inductrice, tantôt la réponse. En voici des illustrations.

Tout d'abord, voici deux exemples de dialogue à compléter, l'un où c'est la question qui est explicite (a, 215), l'autre dans laquelle, de la réponse donnée doit être induite la question qui l'a suscitée (b) :

**a) « Toutes structures : entraînement », exercice 6, p. 215**

- *Comment allez-vous?*
- ...



- *Où avez-vous mal ?*
- ...
- *Depuis combien de temps ?*
- ...
- *Cela vous arrive souvent ?*
- ...
- *Cela vous est arrivé quand la première fois ?*
- ...
- *Que prenez-vous comme médicaments ?*
- ...

**b) « *Quel, quelle...* : entraînement », exercice 2 « Maria », p. 209**

- ..... *Maria vit en France.*
- ..... *Elle vient d'Espagne.*
- ..... *De Barcelone.*
- ..... *Elle a 20 ans.*
- ..... *Elle est avocate.*

La comparaison des deux exercices montre que les réponses possibles en a) sont plus ouvertes et plus faciles à imaginer. Inversement, l'interrogation induite à retrouver en b) est doublement contrainte, par la page et l'objet d'apprentissage (*quel*) et par l'activation du nom générique à retrouver (pays, ville, âge et métier) qu'il faut associer au morphème *quel*. Les questions manquantes constituent l'unique ressort de la page d'évaluation qui clôt le chapitre. Chaque bref dialogue varie les morphèmes et les interrogations possibles tout en maintenant une certaine cohérence thématique, à l'image de celui-ci (n°3, p. 216). Nous mentionnons entre crochets les questions que nous avons imaginées. D'autres étaient possibles mais nous avons suivi l'instruction donnée par la réponse fournie, notamment quand y figure une préposition (pour, de) :

- *J'ai loué un appartement.*
- ... [Pour combien de temps]
- *Pour toute l'année.*
- ... [Où est-il situé]
- *Au centre-ville.*
- ... [De combien de pièces]
- *De cinq pièces.*

- ... [Combien te coûte le loyer]
- Pas trop cher.

Les exercices de reformulation sont ceux que nous avons déjà indiqués : ils s'appuient sur l'équivalence sémantique entre le morphème interrogatif simple (*où, comment*) et la périphrase régie par une préposition (*dans quel pays ; de quelle manière, avec quoi, etc.*).

L'activation lexicale, nous l'avons également déjà indiqué, se fait sur la base de procès ordinaires liés à des situations référentielles connues. C'est ainsi que sont activés lexicalement les scripts de la visite chez le médecin, la recherche d'un appartement, la pratique d'un sport, etc. Une mention particulière mérite d'être notée au sujet des nationalités étrangères et du script de présentation.

Enfin, l'évitement de la terminologie grammaticale au profit des morphèmes interrogatifs est tout particulièrement sensible quand il s'agit de faire choisir l'apprenant entre les deux formes *quel* et *lequel* (210). C'est ainsi qu'un tableau qui récapitule toutes les formes est proposé avec l'ambition de la clarté et de la saisie des unités, dans une grande économie de métalangage. L'activité de structuration consiste en un répertoire de formes où ne figurent que les termes de genre et nombre, à l'exclusion de tout autre terme catégoriel (nom, adjectif, pronom) :

	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Singulier	<i>Quel... ?</i>	<i>Quelle... ?</i>	<i>Lequel ?</i>	<i>Laquelle ?</i>
Pluriel	<i>Quels... ?</i>	<i>Quelles... ?</i>	<i>Lesquels ?</i>	<i>Lesquelles ?</i>

**Tableau 29: Morphologie des proformes en *quel-*, *La Grammaire des premiers temps, Vol. 1, 2003 : 210***

On aura observé le subterfuge typographique des points de suspension, présents après *quel*, absents après *lequel*, pour éviter d'avoir à nommer les catégories du nom et du pronom. Quant aux exercices sur cette question, ils procèdent soit par une question induite qu'il faut retrouver (a, ci-dessous), soit comme un énoncé lacunaire où la proforme en *quel* est à produire (b, ci-dessous) :

**a)**

- *Tu peux m'aider à mettre le couvert ?*
- *Volontiers ! Je mets une nappe ?*
- *Oui.*
- *..... ?*

**b)**

- ... *jour tu pars ?*
- *Mardi.*
- *Seule ?*
- *Non, avec une amie.*
- ... *amie ?*
- *Tu ne la connais pas.*

Nous nous en tiendrons là pour cet examen du volume 1 de *La grammaire des premiers temps*. Notre examen du volume 2 sera plus limité, dans la mesure où le chapitre sur l'interrogation n'est lui-même pas très long (4, 65-70). Nous n'y avons retenu qu'un point qui soit en relation avec notre propos : la page d'exercice sur ce que le manuel appelle des « formules interrogatives » et qui procède par reformulations. Nous retrouvons ici encore l'association de *quel* et d'un nom générique (67) : la date, l'origine, le fonctionnement, la définition, la composition, les dangers (les risques), le nombre, les effets, les raisons (les causes), l'explication, la fonction (l'utilité), l'avenir. L'exercice est accompagné d'un encadré qui présente un certain nombre de « reformulations », parmi lesquelles *comment explique-t-on..., comment expliquer..., comment fonctionne..., comment marche...* Nous y retrouvons l'économie de moyens et de terminologie grammaticale, associée à l'exposition de diverses formules qu'il convient de faire mémoriser. En effet, de même que les noms génériques (date, origine, effets, causes) sont importants, le sont également les verbes qui leur sont associés (dater, expliquer...) jusqu'aux formules phraséologiques les plus fréquentes, donc les plus utiles dans les situations ordinaires (*à quoi ça sert, comment ça marche*). On sait par exemple que les premières formules rencontrées avec le morphème *comment* sont les formules figées utilisées pour la présentation et la salutation : *comment tu t'appelles ? comment vous vous appelez ? comment ça va ? comment vas-tu ? comment allez-vous ?* Nous observons parmi ces structures des structures formelles avec l'inversion sujet-verbe que l'apprenant utilise facilement et sans connaître la règle. L'un des autres emplois de *comment*, auquel font face les apprenants dès les premières séances, est celui qui réfère au moyen de transport commun : - *Comment tu vas au travail ? – en bus*. Cette observation nous conforte dans la priorité qu'il faut accorder à ces tours, de préférence à toute explication grammaticale. Dans cette mesure, nous dirons que les objectifs lexicaux et phraséologiques ne doivent pas être séparés de l'enseignement grammatical et forment même, à nos yeux, le fondement des « besoins langagiers ».

Sur le plan théorique, ces observations rejoignent la discussion entre grammaire explicite et grammaire implicite, la première établissant les « règles de fonctionnement », la seconde inclinant davantage à construire des habitudes et des intuitions langagières, à partir des observations et de l'identification de schémas-types. La conscientisation des structures se réalise graduellement et il serait vain de raisonner sur une dichotomie trop radicale entre les deux grammaires (Besse & Porquier, 1991 : 148) que les auteurs préfèrent appeler respectivement explicitée et implicite :

*[Le participe implicite] atteste mieux [que l'adjectif implicite] du fait que cette grammaire implicite est presque toujours le fait d'une activité didactique consciente. (...) Les tenants de pratiques aussi « naturelles » que possible admettent qu'il y a des arrangements de la matière à enseigner plus optimaux que d'autres pour l'enseignement /apprentissage, et que beaucoup d'entre eux soutiennent qu'une approche systématiquement implicite doit être compensée par une plus grande rigueur dans l'introduction et le traitement des données.*

H. Besse & R. Porquier soulignent que l'opposition sous-tend l'ensemble des questions touchant à l'enseignement grammatical, qu'il s'agisse de la progression, des activités, des supports, ou, bien entendu, des objets étudiés. C'est ainsi que pour notre part le choix de travailler sur *comment* plutôt que sur les notions générales de « manière » (Moline & Flaux, 2009 ; Moline & Stosic, 2016) ou de « circonstanciel » (Melis, 1983) se fonde sur le choix de la langue plutôt que de la métalangue et de la grammaire implicite et intuitivement construite plutôt que la grammaire « explicative ». Mais nous avons bien conscience qu'il ne s'agit là que d'une tendance et qu'on ne saurait éliminer toute trace de savoir grammatical, terminologique et métalinguistique, pas plus que le caractère artificiel (ou « non naturel ») des supports d'énoncés et des activités. La moindre observation d'un fait de langue, si rapide soit-elle, comporte sa part de réflexivité.

Pour compléter l'option d'une grammaire implicite, on peut mentionner cette idée d'un « scénario didactique » qui a cours dans la littérature didactique contemporaine du FLE, sous l'influence du numérique et de l'enseignement à distance (eMoocs). Sans nous engager plus avant dans la discussion notionnelle de ce que signifie « scénariser une leçon », nous retiendrons cependant le sens commun impliqué par le terme de scénario, à savoir celui d'une trame actionnelle ou d'un script. Et tout naturellement, nous associons le « scénario » à son corrélat langagier. Dès lors, trois familles de scénarios langagiers peuvent être imaginées :

- Les scénarios relevant d'un acte de langage identifié : faire un achat, demander un renseignement, s'inscrire

- Un scénario conversationnel qui comporte une thématique singulière et digne d'être développée : le recyclage des ordures ménagères, le climat, les habitudes et les goûts culturels, etc.
- Les scénarios liés à des projets : voyage, fête, déménagement, aménagement de salle, mise en scène d'une pièce,

Ces scénarios sont en l'état un simple répertoire des paramètres qui permettent d'identifier le profil langagier d'une séquence verbale, simple ou complexe, qui « met en scène » des interactions en les situant (rôles des participants, espace et temps). À ce stade, nous ne préjugeons pas des emplois possibles de comment. Les trois familles de scénarios peuvent s'appliquer à tout autre objet d'enseignement, pourvu qu'il satisfasse les conditions d'un dialogue.

### 3.3 Présentation des activités élaborées

Nous avons élaboré une quinzaine d'activités (numérotées de 0 à 17), dont, disons-le tout de suite, la plupart n'ont pas pu être testées en classe. Néanmoins, nous aimerions en défendre ici la progression (3.3.2), les intentions et la teneur (3.3.3), non sans au préalable avoir discuté succinctement la notion de « documents authentiques » (3.3.1).

#### 3.3.1 Sources et discussion sur la notion de « documents authentiques »

Avant d'en venir aux activités proprement dites, il convient sans doute de discuter succinctement de la source des documents que nous avons utilisés pour élaborer les exercices. À vrai dire, la question des ressources se pose dans plusieurs situations qu'il convient de distinguer : i) la recherche linguistique elle-même ; ii) la préparation quotidienne des cours et l'attrait renouvelé qu'ils doivent susciter chez les apprenants ; iii) les activités présentées ici et élaborées à titre exploratoire, afin de discuter critiquement une progression et les énoncés forgés pour l'alimenter. Ces trois pratiques ne sont pas du même ordre et ne sauraient s'appuyer sur des documents similaires, ni même sur une opérationnalisation exactement comparable.

Concernant les sources utilisées pour notre travail, nous n'y revenons pas, ayant traité ce point dans notre deuxième partie. Nous redirons simplement que la variété des discours a constitué un objectif important (discours littéraire écrit, manchettes de presse et corpus oral). Au sujet des documents à retenir à des fins d'enseignement, la question mérite d'être posée, étant donné la très grande diversité des ressources et le fait que les objectifs poursuivis peuvent partiellement se contredire. En effet, la préparation des « cours ordinaires » nécessite de varier les supports et de répondre ainsi à la curiosité des apprenants pour des documents renouvelés et des consignes de travail elles-mêmes surprenantes et stimulantes. Il faut cependant nuancer la recherche de variété, étant donné aussi les bienfaits de la mémorisation de modèles verbaux via l'imitation et des exercices « structuraux » qui supposent la répétition d'un schéma verbal.

De même, on pourra juger bénéfique de fonder une part des activités sur une base de données récurrentes. Il peut s'agir, pour l'écrit, d'un ouvrage littéraire, d'une bibliothèque de bandes dessinées ou d'un répertoire d'articles de presse dûment archivés, les trois sources étant actualisées en fonction des thèmes traités en cours. On ne négligera pas les ouvrages et les objets « moins scolaires » qui peuvent servir également d'appoint à l'investigation langagière : livres de cuisine,

jeux de société, ouvrages de peinture, de musique, de poésie, images publicitaires, magazines et ouvrages de sport, etc. Le choix est large. Le problème principal consiste à ne pas se perdre dans un éventail aussi important, à ne pas se laisser trop emporter par tel support, et de rester vigilante sur les objectifs poursuivis.

À ces supports classiques s'ajoutent les ressources numériques, innombrables, parmi lesquelles on peut recueillir des dialogues de films, des bulletins météorologiques, des documentaires, des reportages géographiques ou culturels, des émissions de télévision (bulletins d'informations, entretiens avec des personnalités politiques ou culturels, débats), etc. On connaît certaines adresses de sites numériques spécialisés qui ont partiellement déjà sélectionné certaines émissions : *TV5 Monde*, *Le point du FLE*, *Français facile*, *Bonjour de France*, etc. Il faut néanmoins se montrer circonspect avec ces sites « éducatifs », d'intérêt très inégal. Et il est de toute façon exclu d'y recourir sans préparation ou de se laisser séduire par le mirage de l'autocorrection, par exemple sur un site qui dispose d'une rubrique de conjugaison. Nous n'approfondirons pas ici la notion de documents authentiques : quel que soit le support, il est détourné par sa vocation didactique et perd largement l'authenticité qu'on serait tenté de lui accorder. C'est ainsi qu'un bulletin météorologique, tout original qu'il ait pu être à un instant t, perd sa fonction première (informer sur le temps qu'il fait) dès lors qu'il est introduit en classe. Par conséquent, les documents utilisés comme supports didactiques, qu'ils soient traditionnels (presse écrite, édition livresque, manuels scolaires) ou numériques et empruntent des voies communicationnelles plus modernes (tchat, forum, courriel), de toute façon ils réclament un cadrage didactique qui les détourne de leur finalité d'origine. À cet égard, on ajoutera que des opérateurs comme Youtube ou Facebook, connus et pratiqués par les apprenants, n'offrent pas de garantie supérieure ou inférieure, l'enseignant endossant le rôle de garant au sujet des savoir-faire, des activités et donc des supports qui sont mis en circulation dans la classe. Un opérateur comme Youtube n'est « en soi » ni bon ni mauvais et permet d'accéder à n'importe quel document, entretien avec un écrivain, chanson de variété, film, dessin animé en accès libre ou match de tennis.

Pour compléter brièvement cette évocation des documents authentiques, on peut rappeler et discuter la démarche de Virginie André (2018) qui s'emploie à décrire des « interactions verbales authentiques », sur la base d'une comparaison entre les dialogues d'une série télévisée (*Plus belle la vie*) et les dialogues recueillis à partir de corpus multimédia authentiques, dites « interactions verbales, réelles, non scriptées ». L'auteure justifie son choix de, malgré tout, recourir à une œuvre

de fiction comme l'est *Plus belle la vie*, en soulignant deux arguments : d'une part la « proximité » des interactions verbales de la série de celles des thématiques de la vie ordinaire (les « interactions réelles » dans des « lieux réalistes » comme dans un quartier de Marseille, un bar, un restaurant, une cuisine d'appartement..., les thématiques sociales abordées telles que « l'homosexualité, le chômage, le viol, l'avortement, la prostitution, le SIDA », ainsi que les « grands événements » tels que « la fête de la musique, les examens à l'université, les fêtes de fin d'année », etc.), et d'autre part le réalisme des scènes quotidiennes qui sont racontées au fil des épisodes. Or, il suffit de parcourir les extraits présentés pour contester cette position : ce ne sont pas tant les marqueurs isolés (reprise, tour de parole interrompu, particules discursives, etc.) ou le réalisme des situations de communication qui accréditent l'authenticité du dialogue que, plus sûrement, la prosodie, la qualité de l'articulation et le débit, la « dynamique » du dialogue et sa gestion des informations nouvelles dispensées. Une conversation ordinaire, outre le chevauchement des tours de parole et les marqueurs d'hésitation, se structure en une série de micro-séquences et des réorientations thématiques qui échappent à l'homogénéité et au suivi narratif qui se dégagent des extraits de *Plus belle la vie*, cités par V. André. Nous n'irons pas plus loin dans la discussion sur « l'authenticité » des interactions de la série télévisée, sinon pour noter que le média lui-même et, surtout, son usage (direct ou didactique) détermine principalement le caractère authentique ou non de l'interaction. Autrement dit, c'est plus l'authenticité du document médiatique qui est première, et non pas celle de l'interaction. Pour conclure cette discussion, nous dirons qu'un échange dialogal forgé peut satisfaire la compétence sociolangagière visée par l'activité didactique, pourvu qu'il satisfasse les besoins requis de fréquence et de vraisemblance des unités linguistiques, de leur composition, et de la situation à laquelle il se réfère. Les données langagières ne sont pas, d'une façon trop dichotomique, « naturelles *ou* artificielles » : elles tendent vers un pôle ou l'autre sous l'effet d'un faisceau d'indices reliés. En didactique, il est de toute façon difficile ou impossible de ne pas sacrifier certains paramètres dont en bonne théorie nous avons besoin pour décrire des interactions qui excèdent un ou deux tours de parole (la prosodie, les postures, les mimiques et les gestes, pour prendre des exemples liés au suprasegmental). Il s'ensuit deux conséquences sur le matériel verbal utilisé en classe : i) le recours légitime aux énoncés forgés ; et ii) l'exposition des apprenants à des situations de parole aussi variées que possible pour compenser ce que l'exercice et l'énoncé « simplifié » ou « allégé » comportent d'artifice.



L'enjeu d'un support d'activité, quel qu'il soit et quel que soit le niveau de l'apprenant, tient à ce rapport entre forme et sens que l'on cherche à conscientiser chez l'apprenant, au sujet d'une ou plusieurs occurrences observées dans une situation particulière et que l'on cherche à exploiter en vue de faire mémoriser une construction régulière ou fréquente. C'est tout au moins le but des exercices à visée « grammaticale ».

Il est temps maintenant de présenter les activités que nous avons élaborées et les enjeux de progression et de variété qui ont présidé à leur confection.

La conception d'activités didactiques, nous le savons, est une tâche délicate et nous n'avons certainement pas satisfait tous les objectifs de variété, de pertinence et de justesse linguistique qu'elle suppose. Néanmoins, nous avons estimé possible de faire figurer l'ébauche d'activités qu'on va lire, à titre en quelque sorte exploratoire. Nous souhaitons ainsi poser les données didactiques, dans leur état présent, et procéder à un premier examen critique qui en facilitera ultérieurement les reconfigurations et ajustements nécessaires.

Dans le but de répertorier les tensions entre communication vs langue, observation vs structuration, activité divergente vs convergente, que nous avons déjà évoquées, nous nous sommes forgé un outil descriptif assez simple qui permet d'enregistrer les différents paramètres qui circonscrivent une activité didactique. Voici ce tableau :

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Visée de l'activité</b> : production ou compréhension</li><li>- <b>Canal du support</b> : oral ou écrit, mixte</li><li>- <b>Niveau des apprenants</b> : débutant, intermédiaire, avancé</li><li>- <b>Phase de l'apprentissage</b> : découverte (observation), structuration, application</li><li>- <b>Approche didactique</b> : traditionnelle, communicative, actionnelle</li><li>- <b>Source et support du document</b> : document élaboré à des fins éducatives, document authentique, document mixte</li><li>- <b>Genre d'exercice</b> : énoncé à trou, texte-puzzle, tableau à compléter, production guidée d'énoncés</li><li>- <b>Objet à mémoriser</b></li><li>- <b>Dominante linguistique</b> : syntaxique, sémantique, pragmatique</li><li>- <b>Langue ou discours</b> : unités structurales, échanges conversationnels, textes</li></ul> |
|---|

- **Présence, nature et fonction du métalangage** : rapport entre la production demandée et le degré de réflexivité qu'elle sollicite

**Tableau 30: Synthèse des paramètres didactiques et linguistiques déterminant une activité**

La liste de ces paramètres constitue un aide-mémoire pour l'enseignant, qui est souvent pris entre l'exigence et la complexité des objets linguistiques et la relativité d'une activité concrète et située et qui a besoin d'un repère qui l'aide à prendre la distance nécessaire avec ce qu'il fait. Le retour du même (refaire, recommencer, répéter) est un travers pédagogique assez courant contre lequel il faut s'armer aussi bien qu'on peut. L'une des difficultés de l'enseignement grammatical réside dans la combinaison nécessaire entre une forme de routine de l'activité qui passe par la lisibilité de la consigne et sa compréhension par l'apprenant et le renouvellement des faits de langue étudiés. Il faut à la fois varier les activités et en assurer la progression, sur la base des savoirs langagiers acquis, mémorisés et automatisés.

Nous ajoutons ci-dessous un tableau synthétique des activités conçues, qui a pour but d'offrir une vision générale de la progression envisagée.

### 3.3.2 Progression des activités proposées

Nous regroupons ici nos commentaires synthétiques des différentes activités en un tableau dans lequel nous déterminons : le niveau (débutant, intermédiaire, avancé), la modalité pratique de l'activité proprement dite (production orale /écrite ou compréhension orale /écrite), le stade de l'apprentissage considéré (observation, structuration, application), la source du support d'énoncé (forgé ou authentique), le type d'activité (identification d'une construction, appariement, énoncé lacunaire, engendrement des structures interrogatives, simulation d'une situation communicative). Enfin, dans une dernière colonne, nous indiquons si l'activité est à dominante langue ou discours (L/D).

	Niveau	Modalité	Stade	Source	Type d'activité	L/D
0	Débutant	Compréhension écrite et orale	Observation	Énoncés forgés	Reconnaître les marqueurs de l'interrogation, à l'écrit et à l'oral	L

1	Débutant	Compréhension écrite	Observation	Dialogue écrit forgé	Identifier les tours interrogatifs	L
2	Débutant	Compréhension écrite	Observation	Énoncés forgés	Appariement Association des questions /réponses	L
3	Débutant	Compréhension et production écrite	Observation	Énoncés forgés	Identifier dans un énoncé simple le contenu rhématique sur lequel faire porter une question en comment	L
4	Débutant	A. Production écrite des énoncés hors contexte (copie des nouvelles formes) B. Production d'énoncés d'après quatre formes-types	A. Structuration par imitation B. Production par imitation	Énoncés forgés, hors contexte	A. Engendrement des constructions en comment de l'assertion à l'interrogation B. Produire un énoncé en comment d'après un exemple type	L
5	Débutant	Production écrite d'énoncés, d'après un cotexte minimum	Application Ajustement des questions et des morphèmes interrogatifs au thème de la réponse	Énoncés forgés (enchaînement réponse-question)	Inférence des interrogatives partielles d'après les énoncés-réponses	L/D
6	Débutant	Compréhension A. Reformulation ( <i>comment + faire</i> ) B. Observation : sources d'ambiguïté C. Interprétation des expressions en <i>comment</i>	Mémorisation des morphèmes et expressions en <i>comment</i> les plus courants	Énoncés forgés hors contexte	Interprétation et reformulation d'énoncés standards en comment	L/D

7	Intermédiaire	Production de questions	Application	Énoncés forgés	Inférer les questions d'après les réponses	L/D
8	Intermédiaire	Production écrite de paraphrases	Application et réemploi	Énoncés authentiques, hors contexte (CFPP2000)	Trouver les équivalents sémantiques obtenir des informations sur un sujet)	D
9	Intermédiaire	Compréhension écrite (d'un message publicitaire) Production orale	Application	Image et texte d'une annonce (authentique)	Construction des interrogatives à partir d'une petite annonce publicitaire (Production libre)	D
10	Intermédiaire	Production orale	Application et mis en œuvre des constructions étudiées	Canevas d'une situation imaginaire	Construction d'un dialogue dans une situation guidée (Production libre)	D
11	Intermédiaire	Compréhension et production orale	Application des formes variées pour répondre à une question en comment	Dialogue oral (forgé)	Écoute et compréhension du reportage oral et questionnaire de compréhension	D
12	Intermédiaire	Compréhension écrite (les verbes recteurs de comment P)	Observation et mémorisation	Énoncés forgés	Identifier les verbes recteurs (parole et cognition)	L
13	Intermédiaire	Production écrite (énoncé lacunaire)	Application	Énoncés forgés	Énoncé à trou	L
14	Intermédiaire	Production écrite	Application	Dialogue écrit	Production d'une histoire écrite en style indirecte (à partir d'un dialogue)	D
15	Intermédiaire	Production orale	Application		Production orale libre d'une situation guidée en deux styles : directe puis indirecte (histoire à raconter)	D

16	Avancé	1. Production orale  2. Compréhension écrite	1. Transfert Application et invention 2. Interprétation et genre du discours (titres de presse)	1. Canevas d'une situation imaginaire 2. Titres de presse à analyser	1. Jeu de rôles  2. Questionnaire de compréhension	D
17	Avancé	Compréhension écrite		Article de spécialité – presse (titre en comment)	Questionnaire évaluant la compréhension du texte	D

**Tableau 31: VUE SYNTHÉTIQUE DE LA PROGRESSION DES ACTIVITÉS**

Ainsi qu'en témoigne le tableau, une progression du simple au complexe s'ébauche sommairement et réserve les observations en langue sur des énoncés forgés pour les premières séances. On remarquera que les exercices de « langue » sont plutôt réservés aux séances d'enseignement qui concernent les apprenants débutants, tandis que les exercices portant sur des fragments de discours, forgés ou « authentiques » sont retenus pour les apprenants plus avancés. On remarque également dans le tableau la minoration des activités de structuration. Comment les apprenants mémorisent-ils les formes-sens rencontrées ? De quels outils complémentaires disposent-ils pour construire l'apprentissage visé ? Un répertoire de formes s'élabore au fur et à mesure que les tours nouveaux les plus importants apparaissent.

Enfin, aucune activité de production orale n'apparaît dans le tableau pour le niveau débutant. La raison en est que nous considérons de tels entraînements moins comme des activités à proprement parler que comme des compléments oraux de la reconnaissance des formes écrites. Il s'agit alors surtout de faire imiter, répéter et mémoriser oralement les structures principales.

### 3.3.3 Activités

Les activités figurent en annexe, dans la progression générale que nous avons imaginée. Dans les lignes qui suivent, nous les commentons les unes après les autres afin d’y souligner les choix langagiers ainsi que les options de démarche didactique.

Le titre général que nous avons donné à ces activités dissocie volontairement l’intitulé général des « énoncés interrogatifs » et l’intitulé spécifique des « énoncés en *comment* ».

Pour commencer, à l’instar de nombreux manuels, nous ouvrons les activités par une activité 0 dont l’objectif est méthodologique. Nous souhaitons que l’apprenant fasse au sujet des énoncés interrogatifs la part entre les indices de l’écrit que sont la ponctuation, l’ordre des mots et la présence de morphèmes tels que *est-ce que*, et les marques d’intonation à l’oral. L’activité se termine par un exercice sur des énoncés écrits non ponctués qu’il s’agit de prononcer en fonction de l’intention interrogative ou assertive que le locuteur poursuit (*la porte est fermée ?* ou bien *la porte est fermée*). On notera dans les consignes que les termes *élément* ou *expression interrogative* sont préférés à ceux de *morphème* ou *adverbe interrogatif*. Le dernier énoncé est délicat parce qu’il nécessite que l’apprenant comprenne « intuitivement » qu’il n’est pas possible de faire porter l’interrogation sur un énoncé qui est modalisé en une assertion bénéfique (*heureusement*), c’est-à-dire qu’il conçoive que la modalité de jugement positif bloque la possibilité d’une question. Nous n’avons pas exclu, au titre des constructions interrogatives celle de deux énoncés antonymiques coordonnés par *ou* : *tu t’en vas ou tu restes*. Notons toutefois que cet énoncé peut fort bien être formulé comme une assertion qui sur un ton de reproche signale à l’interlocuteur qu’il lui faut choisir entre rester et partir, ce qu’une paraphrase explicite pourrait formuler ainsi : *Tu t’en vas ou tu restes, il faudrait savoir*. Mais l’enjeu principal de l’exercice demeure la reconnaissance du morphème interrogatif dans l’énoncé (*comment, combien, quel, est-ce que*), qui ôte toute ambiguïté à l’interprétation interrogative de l’énoncé.

#### **0. Activité préalable : une question de méthode. Sur quels indices s’appuyer pour identifier un énoncé interrogatif ?**

À l’écrit, plusieurs indices signalent qu’un énoncé est interrogatif :

- Le point d’interrogation final : ?

- La présence d'un élément interrogatif : *comment, pourquoi, combien, quoi, quel (quelle, lequel, ...)*
- L'expression interrogative *est-ce que*, seule ou combinée : *où est-ce que, quand est-ce que, qui est-ce que, qu'est-ce que*

**À l'oral, l'indice principal demeure l'intonation.**

**a) Écoutez les énoncés enregistrés et dites lesquels sont interrogatifs.**

- *Tu viens*
- *Tes cousins viennent de partir*
- *Il habite où*
- *Comment tu vas*
- *Il faudrait lui demander*

**b) Voici plusieurs énoncés écrits non ponctués. Lesquels sont obligatoirement interrogatifs ? Quels sont ceux au sujet desquels vous hésitez ? Quand vous hésitez, proposez oralement deux intonations distinctes, l'une interrogative et l'autre assertive.**

- *La porte est fermée*
- *Nous irons comment*
- *Est-ce que c'est cet immeuble ou le suivant*
- *Ça coûte combien*
- *Tu t'en vas ou tu restes*
- *Il est malade, Paul*
- *Comment ça va*
- *Quelle histoire*
- *L'appartement est bien chauffé, heureusement*

L'exercice suivant (1.) consiste en un dialogue forgé entre deux amies dont la rencontre fortuite les conduit à évoquer les prochaines vacances et à s'interroger mutuellement sur ce thème. La variété des tours interrogatifs va de pair avec le traitement thématique des vacances qui est abordé

de plusieurs points de vue (la destination, la durée, le moyen de transport, l'hébergement) et qui est relancé par la dynamique du dialogue (*et toi ? Comment tu vas faire avec ton examen à repasser en septembre ? Tu pourras partir quand même ?*).

L'exercice est suivi d'une série d'énoncés comportant tous le même prédicat *tu vas passer tes vacances* et assortis de quatre morphèmes interrogatifs différents, à *quoi*, *où est-ce que*, *comment* et *avec qui est-ce que*. À deux reprises, l'énoncé est complété par deux ajouts en *si* qui justifient que la question soit posée : *si la piscine est fermée* et *si tu ne viens pas chez tes cousins*. Il s'agit de rendre le plus vraisemblable possible et précis le support de travail langagier. Enfin, toujours sur la thématique des vacances, nous avons ajouté deux énoncés précédés de l'étoile signalant une incongruité : *Pourquoi tu vas passer tes vacances* et *quand tu vas passer tes vacances*. Le rejet n'est pas du même ordre. Dans le premier cas, l'incomplétude de l'énoncé est problématique et nécessiterait d'être corrigée par un ajout suffisant pour satisfaire la « maxime de qualité » de la question, par exemple : *Pourquoi tu vas passer tes vacances... dans une région pareille (dans un trou pareil, dans un pays pareil, etc.)*. Le second exemple nécessite que l'on procède à une commutation lexicale : *prendre ses (des) vacances* au lieu de *passer ses vacances*. À cette condition, la question en *quand* retrouve sa validité : *quand est-ce que tu vas prendre tes vacances*. La question porte alors sur le segment de temps exact au cours duquel l'interlocuteur sera en vacances. L'énoncé soulève le problème de la polysémie de *vacances*, nom de période calendaire (*c'est bientôt les vacances*), ou nom d'activité humaine impliquant la relation antonymique *travail* vs *vacances*.

Dans le tout dernier énoncé, *Combien vont te coûter tes vacances*, le prédicat verbal *passer ses vacances (à)* est remplacé par un autre collocatif de *vacances*, *coûter* qui est régi par le morphème *combien*.

### 1. Observez le dialogue suivant et repérez les formules interrogatives.

#### Entre amies

- Angélique : *Salut Émilie, comment tu vas ?*
- Émilie : *Salut, je vais bien merci. Et toi, quoi de neuf ?*
- Angélique : *On part bientôt en vacances.*
- Émilie : *Quelle chance, où est-ce que vous allez ?*
- Angélique : *En Italie.*
- Émilie : *Comment vous y allez, en voiture ? Vous allez loin ?*



- Angélique : *Oui, en voiture, on va en Toscane. Et toi ? **Comment tu vas faire avec ton examen à repasser en septembre ? Tu pourras partir quand même ?***
- Émilie : *Non, je reste chez moi. Sinon, **vous partez quand ?***
- Angélique : *Samedi matin.*
- Émilie : *C'est bientôt. Et vous partez **combien** de temps ?*
- Angélique : *7 jours. Nous avons réservé une pension, une vieille maison avec le jardin et une piscine.*
- Émilie : *mais **comment vous l'avez trouvé ?***
- Angélique : *Sur Instagram. Je peux t'envoyer des photos.*
- Émilie : *Mais je n'ai pas de compte Instagram.*
- Angélique : ***Comment ça** tu n'as pas de compte Instagram ? Mais tout le monde en a un.*
- Émilie : ***Ça fonctionne comment ?***
- Angélique : *Je te montrerai **comment** ça marche dès mon retour.*

*À quoi tu vas passer tes vacances si la piscine est fermée*

*Où est-ce que tu vas passer tes vacances*

*Comment tu vas passer tes vacances si tu ne vas pas chez tes cousins*

*Avec qui est-ce que tu vas passer tes vacances*

Mais :

*\*Pourquoi tu vas passer tes vacances*

*\*Quand tu vas passer tes vacances*

*Combien vont te coûter tes vacances*

L'activité suivante (2.) est un exercice classique d'appariement. Une série de questions (de a à h) figure en vis-à-vis d'une série de réponses possibles données dans le désordre (de 1 à 8). Contrairement à l'activité précédente, un seul morphème, *comment*, sert à former les questions. L'éventail des significations associées à *comment* (manière, moyen, instrument, cause, être) va de pair avec la diversité des formes syntaxiques manifestées par les réponses (énoncé complet, gérondif, syntagme adjectival ou prépositionnel). Une telle hétérogénéité conduit à amorcer un recentrement de l'exercice autour des prédicats types qui accompagnent une question en *comment* : *comment + faire, comment + être, comment + penser (dire)*, que l'on commence également à associer aux unités phraséologiques les plus courantes : *comment ça va, comment tu trouves ça, comment s'appelle-t-il, voire comment tu fais pour et comment ça s'est passé*. Ces regroupements ne sont pas obligatoires à ce stade mais ils sont importants pour l'enseignant qui ne doit pas se perdre dans des explications lexicales ou grammaticales trop longues et minutieuses, qui auraient

pour effet de disperser l'attention des apprenants. À ce stade, le cap est double : sémantique et pragmatique.

**2. Associez les questions (de a. à i.) aux réponses qui vous semblent adéquates ; dites sur quels indices vous êtes appuyé pour le faire. L'association question-réponse vous a-t-elle paru difficile ? Pourquoi ?**

- |   |   |
|---|---|
| a. <i>Comment allez-vous ?</i>                      | 1. <i>Georges.</i>                          |
| b. <i>Comment est-ce que tu voyages ?</i>           | 2. <i>Assez sévère.</i>                     |
| c. <i>Comment s'appelle-t-il ?</i>                  | 3. <i>Je mets une touche de noir.</i>       |
| d. <i>Cette boîte, comment tu l'as faite ?</i>      | 4. <i>Bien cuite.</i>                       |
| e. <i>Comment tu trouves cette robe ?</i>           | 5. <i>En avion normalement.</i>             |
| f. <i>Votre entrecôte, vous la voulez comment ?</i> | 6. <i>En jouant sur le toboggan.</i>        |
| g. <i>Comment obtenez-vous ce bleu ?</i>            | 7. <i>Je préfère la couleur de l'autre.</i> |
| h. <i>Comment il est tombé ?</i>                    | 8. <i>Je vais bien, merci.</i>              |
| i. <i>Il est comment ton père ?</i>                 | 9. <i>Avec du carton assez épais.</i>       |

L'activité suivante (3.) prend le contrepied de celle que nous venons d'examiner, en même temps qu'elle renforce les observations précédemment esquissées. Il s'agit en effet d'identifier le segment rhématique de l'information nouvelle et de lui substituer une question en *comment*. C'est ainsi que l'énoncé (a) devient, sous l'effet de la question : *comment il fait pour fixer le placard de la cuisine*. Bien entendu, nous n'excluons pas une réponse qui éluderait la solution en *comment* et proposerait *Avec quoi il fixe le placard de la cuisine*. Sinon, les tours phraséologiques *Comment as-tu trouvé ce film* (b), *Comment s'appelle X* (e), *Comment ça lui est arrivé* (c) et *Comment il y va* (d), sont activés par l'exercice et méritent d'être mémorisés.

**3. Soulignez dans les énoncés assertifs suivants l'élément qui pourrait faire l'objet d'une question en *Comment*. Formulez les questions correspondantes.**

- a) *Il fixe le placard de la cuisine avec des vis*
- b) *J'ai trouvé ce film un peu ennuyeux*
- c) *Paul s'est cassé le bras en faisant du VTT*
- d) *Le plus souvent Henri prend l'avion quand il doit aller à Toulouse*
- e) *Mes deux meilleures copines de classe s'appellent Clara et Éloïse.*

Le corrigé complet de l'exercice se présente ainsi :

- a') *Il fixe le placard de la cuisine avec des vis*
- a'') *Comment est-ce qu'il fixe le placard de la cuisine*
- b') *J'ai trouvé ce film un peu ennuyeux*
- b'') *Comment est-ce que tu as trouvé ce film*
- c') *Paul s'est cassé le bras en faisant du VTT*
- c'') *Comment Paul s'est cassé le bras*
- d') *Le plus souvent Henri prend l'avion quand il doit aller à Toulouse*
- d'') *Comment il fait Henri quand il doit aller à Toulouse*
- e') *Mes deux meilleures copines de classe s'appellent Clara et Éloïse*
- e'') *Comment s'appellent tes deux meilleures copines de classe*

Les activités que nous venons de parcourir combinent l'observation et la production, sur la base d'une analyse de chaque énoncé et du dynamisme de l'information contenue, le morphème *comment* sollicitant l'information non partagée, ou supposée la plus nouvelle.

L'exercice suivant (4.) est d'inspiration plus structurale, tout au moins dans sa première partie (A). Le tableau de l'activité, qui numérote verticalement les énoncés, s'appuie horizontalement sur une opération d'engendrement qui conduit d'un énoncé assertif à un énoncé interrogatif. Une telle présentation s'inspire largement du tableau de P. Le Goffic (1993 : 96) qui établit un principe de continuum pour caractériser la modalité de la phrase en fonction de la réalisation de divers indices comme l'intonation, l'ordre Sujet-Verbe ou la présence d'un morphème interrogatif. C'est ainsi que le premier énoncé, pour lequel toutes les cases sont renseignées et qui sert de modèle à imiter, se présente ainsi, dans l'ordre des colonnes numérotées de A à D :

- A) *Il s'appelle Léo mon voisin / Mon voisin s'appelle Léo*
- B) *Il s'appelle comment ton voisin / Ton voisin s'appelle comment*
- C) *Comment est-ce qu'il s'appelle ton voisin / Comment est-ce que ton voisin s'appelle*
- D) *Comment s'appelle-t-il ton voisin / Comment s'appelle ton voisin*

La variation des énoncés s’obtient principalement à partir de l’ordre des mots (S-V), de la présence du clitique de reprise *il* et des morphèmes interrogatifs *comment* et *est-ce que* susceptibles de se combiner (ci-dessus, C).

La deuxième partie de l’exercice (B) est une activité de production qui met l’accent sur les unités phraséologiques en *comment* les plus courantes :

- *Comment faire pour V*
- *Comment s’est passé + SN Évènement*
- *Comment tu as su que-P*
- *Comment c’est arrivé*

Les procès occupent respectivement les places du verbe, du nom d’évènement, de la relation prédicative contenue dans P (ou *savoir que-P*) ou du sujet pronominal du verbe *arriver*. Dans l’exercice, la variation sémantique dont *comment* est le vecteur (manière, circonstance causale ou moyen) n’est pas décisive. Les productions demandées sont d’inégale difficulté. La prédication de P est ouverte et semble assez facile à compléter :

- *Comment tu as su que ... Paul était là, la maison était vendue, l’examen était reporté, etc.*

Les SN d’évènement doivent être compatibles avec *se passer* ou *arriver*. D’une part, les noms de fête, *concert, anniversaire, mariage, voyage, etc.*, sont prédicables en *se passer* (*bien* ou *mal*), et d’autre part, les évènements à proprement dit du type de *accident, bagarre, etc.*, pour lesquels la collocation avec *arriver* est possible. La compétence lexicale est davantage sollicitée.

**4. A. Les énoncés de la première colonne (A) sont assertifs (ils affirment quelque chose). Ce sont des énoncés interrogatifs dans les colonnes B, C et D. Complétez les cases vides du tableau. Mais attention il est parfois nécessaire d’ajouter des éléments ou de proposer des variantes. Discutez les cas délicats qui figurent en italique dans le tableau.**

	A	B	C	D
1	Il s’appelle Léo mon voisin/ mon voisin s’appelle Léo	Il s’appelle comment ton voisin/ ton voisin s’appelle comment	Comment est-ce qu’il s’appelle ton voisin/ comment est-ce que ton voisin s’appelle	Comment s’appelle-t-il ton voisin/ comment s’appelle ton voisin
2	Il y va en train	Il y va comment	Comment est-ce qu’il y va	
3		Le film tu l’as trouvé comment		Comment as-tu trouvé le film
4	<i>J’ai un modèle (très clair dont je suis</i>		Comment est-ce que tu fais ça	Comment fais-tu ça

	<i>scrupuleusement les étapes)</i>			
5	<i>Tu concilies ton travail et ta famille</i>	Tu fais comment pour concilier ton travail et ta famille		Comment fais-tu pour concilier ton travail et ta famille
6	Je fixe le placard avec un tournevis	Tu fais comment pour fixer le placard	Comment est-ce que tu fais pour fixer le placard	
7	<i>Tu t'es cassé le bras</i>	Ça t'est arrivé comment	Comment est-ce que tu as fait pour te casser le bras	
8		Tu l'as su comment que tu étais embauchée		
9			Comment est-ce que tu vas lui annoncer	Comment vas-tu lui annoncer
10	<i>Tu es arrivé à obtenir une telle qualité de noir et blanc que tes photos seraient dignes d'être exposées</i>			Comment es-tu arrivé à obtenir une telle qualité de noir et blanc

**B. Comment tu as fait pour... Comment ça t'est arrivé... Comment ça s'est passé... Comment tu as su que... Ces tours interrogatifs ne s'utilisent pas au hasard et ne sont pas exactement équivalents. À votre tour, inventez des énoncés où figure chacun de ces tours.**

- *Comment elle fait pour se déplacer si elle ne dispose pas du permis de conduire*

...

...

- *Alors cet examen, comment ça s'est passé*

Ou : *comment ça s'est passé ton examen*

...

...

- *Comment tu as su que les voisins allaient déménager*

...

...

- *Comment ça t'est arrivé cet accident*

...

...

L'exercice suivant (5.) nécessite que l'apprenant infère de l'énoncé (de a. à f.) la question à laquelle il est susceptible de répondre. L'éventail des morphèmes de l'interrogation partielle est possible, comme en témoigne la liste que voici :

- a) *Comment on fait pour ... rejoindre la conversation*
- b) *Combien ... en voulez-vous*
- c) *Combien de temps ... prend ce travail*
- d) *Où est-ce que ... tu habites*
- e) *Comment allez-vous*
- f) *Pourquoi est-ce que ... tu n'es pas venue*

## 5.

**Les énoncés a. ... f. sont des réponses à des questions posées. Posez une question correspondant à chaque énoncé-réponse en utilisant les adverbess interrogatifs qui conviennent (*comment, qui, combien, pourquoi, où, quand*).**

- a. *Vous pouvez rejoindre la conversation en cliquant sur le lien suivant*
- b. *J'en voudrais deux*
- c. *Le travail prend environ deux heures*
- d. *Juste devant le cinéma*
- e. *Bien merci, et vous*
- f. *Parce qu'il était trop tard*

L'activité suivante (6.) est plus complexe : elle se décompose en trois parties (A, B, C) et porte un titre auquel nous accordons beaucoup d'importance, *comment faire... comment ça*. Nous voulons avec ce titre orienter la réflexion du côté des usages les plus courants.

La première série d'énoncés (A) est constituée des tours syntaxiques les plus usuels qui sont formés à partir de *comment* et d'une prédication processuelle en *faire* :

- a) *Comment ça se fait que-P*
- b) *Comment tu as fait pour V*
- c) *Comment on fait après*
- d) *Comment faire*

La consigne de l'exercice demande d'inventer des réponses possibles en les accompagnant d'éléments de contexte qui rendent vraisemblable l'enchaînement Question-Réponse. L'environnement immédiat de *comment* + *faire* suffit à distinguer les emplois.

#### **6. *Comment faire... Comment ça***

**A. Les énoncés en *comment* qui suivent privilégient tous le verbe *faire*. Inventez des réponses possibles en précisant au mieux les situations dans lesquelles ils ont pu être émis. Ensuite, proposez une reformulation de chaque énoncé qui n'utilise pas *comment*.**

- a. *Comment ça se fait qu'il n'est pas là*
- b. *Comment tu as fait pour venir si ta voiture est en panne*
- c. *Comment on fait après*
- d. *Comment faire*

La deuxième série d'énoncés de l'exercice (6., B) opère un léger décrochage par rapport à l'objectif général de la série complète, dans la mesure où il se préoccupe des phénomènes de compréhension et d'ambiguïté (de double sens). La polysémie de verbes comme *trouver* et *prendre* nécessite un traitement particulier.

**B. Les énoncés suivants peuvent être jugés ambigus, c'est-à-dire donner lieu à deux interprétations possibles. Quelle est la source principale de l'ambiguïté (sauf dans l'énoncé g) ?**

- e. *Comment tu l'as trouvé*
- f. *Elle est comment aujourd'hui*

g. *Comment tu t'y prends pour lever les filets d'un poisson*

*S'y prendre pour V quelque chose* : synonyme de faire quelque chose

L'énoncé e) présente une unité phraséologique très courante où *comment* est combiné avec le verbe *trouver*. L'interprétation la plus fréquente fait prévaloir la construction *trouver quelqu'un ... en forme, bien, mieux*, etc. Autrement dit, il faut interpréter le clitique *l'* comme référant à une personne humaine. Le verbe *trouver* est alors synonyme de « juger, estimer ». Dans le cas contraire, *trouver* est synonyme de « découvrir, mettre la main sur, tomber sur » et le clitique renvoie à une entité inanimée. On ne doit cependant oublier que le premier sens de *trouver* (juger) peut porter sur de l'inanimé : « trouver un film bon ou médiocre ». De même, on peut trouver quelqu'un dans une circonstance particulière, par exemple chercher et trouver un colocataire, un acheteur, etc.

L'énoncé f), également, présente une information qui est « sous-codée » en quelque sorte, en raison des unités *elle* et *être*. La question en *comment* peut interroger sur la santé ou l'humeur de la personne désignée par *elle*. Là non plus, il ne faut négliger la possibilité pour elle de référer à de l'inanimé. Ce pourrait être le cas dans la situation où deux personnes se baignent à la mer et où l'une interroge l'autre sur la température de l'eau : *Elle est comment aujourd'hui ? – Elle est bonne (ça va, pas trop froide)*.

L'énoncé g) a pour but de signaler l'existence d'une expression figée, *s'y prendre*, comme synonyme du verbe *faire* quand il est processuel. C'est pourquoi nous avons utilisé l'expression dans un contexte culinaire relativement technique (*lever des filets de poisson*). Nous voulions ici rappeler le schéma syntaxique très important : *comment faire pour V* qui convient également à *comment s'y prendre pour V*.

Dans sa partie C., ci-dessous, l'exercice poursuit avec des unités que l'on peut apparenter à des marqueurs discursifs dont la fonction pragmatique est d'interagir en questionnant (a, b, c, e, f) ou en s'exclamant (d, g).

**C. Voici des expressions très courantes en comment. Pouvez-vous leur restituer un contexte qui rende leur occurrence facile à comprendre ?**



- a. *Comment ça se fait*
- b. *Comment ça*
- c. *Comment donc*
- d. *Et comment*
- e. *Comment*
- f. *Comment ça s'est passé*
- g. *Mais comment donc*

Quel tour utilise-t-on pour faire répéter le propos qu'on n'a pas bien entendu ?

Les contextes demandés sont de difficulté inégale. Le plus facile à restituer est probablement le premier (a) puisqu'il suffit d'une assertion quelconque (*Paul est venu ; Paul n'est pas venu*) pour qu'un locuteur se demande « comment ça se fait ». Le deuxième contexte (b) nécessite qu'il fasse état d'une zone d'incompréhension ou d'un effet de surprise, pour que l'interlocuteur demande un éclaircissement (*comment ça*). Par exemple : - *Paul a refusé de venir. – Comment ça ?* Quant aux deux *comment* à valeur exclamative – *et comment, mais comment donc* – la tonalité ironique du second est évidemment plus délicate à saisir et il faut l'assortir d'un contexte elucidant, par exemple : - *Je ne peux pas t'aider à faire la vaisselle, je suis trop fatigué – mais comment donc !* La question qui clôt l'exercice souligne l'aspect métalinguistique possible de *comment* (e) qui peut consister en une requête : le locuteur demande à son interlocuteur de répéter ce qu'il n'a pas bien entendu, ou qui traduit sa surprise.

Remarquons enfin que les activités (5.), (6.) et (7.) ont été caractérisées toutes les deux comme relevant à la fois de la langue (L) et du discours (D). Elles font une transition entre les activités 1 à 4, signalées avec une dominante « langue », et les suivantes, de (8.) à (17.), qui sont à dominante « discours ».

Dans l'activité (7.), nous avons fait figurer en italique les questions en *comment* qui correspondent aux réponses données. Il s'agit là encore d'un entraînement à calculer à partir d'un énoncé assertif la question inférable.

**7. Retrouvez la question qui a pu entraîner les réponses suivantes.**

- a. Elle est très chic et elle te va très bien. *Comment la trouves-tu*

- b. Je vais faire un emprunt à la banque. *Comment feras-tu pour rembourser*
- c. En regardant les films en version originale française. *Comment progresser en français*
- d. J'ai pris le bus. *Comment es-tu venu*
- e. Avec une hache. *Comment a-t-il pu faire pour couper cet arbre*

Dans l'exercice qu'on va lire maintenant (8.), l'objectif est de caractériser sommairement les valeurs sémantiques de *comment*, à l'aide de périphrases en *quel, quelle manière, quel moyen, quel nom*, etc. Mais la consigne annonce d'emblée que ces périphrases ne sont pas toujours possibles, comme nous allons le vérifier.

**8. Reformulez les énoncés interrogatifs suivants sans utiliser comment. Inventez ensuite des réponses possibles à ces questions. Aidez-vous de l'exemple donné en a.**

- a. *Comment qualifieriez-vous votre quartier (Quels mots utiliseriez-vous pour qualifier votre quartier, pour dire comment il est)*
- b. *Comment vous voyez les choses*
- c. *Comment ça s'est passé*
- d. *Pour l'entretien de la maison tu fais comment*
- e. *Comment s'appelle le quartier qui est derrière la gare*
- f. *Comment savoir si le musée est ouvert*
- g. *À Paris, ils sont comment les gens*
- h. *Comment tu as réagi quand il t'a annoncé ça*
- i. *Comment on peut récupérer le texte du discours*
- j. *Tu y vas comment*

Les périphrases nominales et génériques en *quel + N* correspondent à la plupart des emplois :

- Manière, manières
- Nom
- Moyen, moyens
- Technique, façon de faire

Les énoncés ci-dessus (de a à j) ne sont pas tous compatibles avec une paraphrase comportant l'un de ces noms. Lesquels résistent et pourquoi ?

Plusieurs énoncés résistent à une périphrase de *comment* en *quel N*. Or, parmi ceux-là figure l'un des tours les plus usuels, *comment ça s'est passé* (c). L'explication tient au quasi-figement de l'expression. De même, on hésitera sur la substitution de *comment* dans l'énoncé g : ? Quelles sont les manières des Parisiens ? auquel on pourra préférer que penses-tu des manières (de faire) des Parisiens. Inversement, d'autres occurrences de *comment* supportent très bien la commutation :

- b) *De quelle manière vous voyez les choses (quel est votre point de vue là-dessus)*
- d) *Quelle est ta technique pour l'entretien de la maison (quelle est ta façon de faire pour l'entretien de la maison)*
- e) *Quel est le nom du quartier qui est derrière la gare*
- f) *De quelle manière (peut-on) savoir si le musée est ouvert*
- h) *Quelle a été ta réaction quand il t'a appris ça (de quelle manière tu as réagi)*
- i) *De quelle façon on peut récupérer le texte du discours*
- j) *Quel moyen de transport tu prends pour y aller (Par quel moyen tu y vas)*

On le voit, certaines de ces périphrases paraissent un peu laborieuses. Mais le but n'est pas la qualité stylistique de l'énoncé, c'est l'explicitation paraphrastique de la dominante sémantique qui est à l'œuvre. L'exercice doit sensibiliser l'apprenant à l'usage des noms généraux, *manière, façon, moyen et nom*, dans leur combinaison avec *quel*, selon les prédications qu'ils interrogent.

Dans l'exercice suivant (9.), nous nous appuyons cette fois sur un discours « authentique » pour la première fois, qui offre l'intérêt d'être insolite, bref et illustré. Un encart publicitaire sur un restaurant de Beauvais est suivi d'un encadré où sont décrites les conditions un peu particulières proposées par la soirée au restaurant.

Le document-support de l'activité présente l'intérêt d'être facile à situer : les couverts de table stylisés sur fond noir et le titre accrocheur « Explorez vos sens » guident l'interprétation et l'adresse d'un hôtel à Beauvais finit de fixer la signification sur une « expérience sensorielle » intrigante. En l'occurrence il s'agit de proposer aux invités un repas « dans l'obscurité absolue ». La situation nous a semblé propice à un exercice qui interroge le « comment c'est possible ». C'est le sens que nous donnons aux questions suivantes, qui sont celles que doit produire l'apprenant :

- *Comment obtenez-vous une obscurité totale, ainsi que le garantit la publicité ? Les clients dînent-ils les yeux bandés ?*
- *Comment appeler le serveur ? Il a aussi les yeux bandés ou il voit ?*

- *Comment nous déplacer dans le noir si nous voulons nous rendre aux toilettes ?*
- *Comment peut-on choisir son menu ? S'agit-il d'un menu unique ou a-t-on le choix entre plusieurs plats ?*
- *Comment fait-on pour régler la note ? Sommes-nous toujours dans le noir ?*
- *La soirée, comment se déroulent-elles ?*
- *Comment puis-je payer ?*

On note à cet égard que les circonstances de date (*quand*) et de lieu (*où*) sont fournies par l'encadré publicitaire et que des questions en *pourquoi* ou avec *qui* n'auraient pas grand sens. Il en va tout autrement des questions en *comment*.

9.

Lisez l'annonce ci-dessous. Imaginez que vous êtes intéressé(e) et vous téléphonez pour avoir plus d'information. Posez une dizaine de questions en *comment* à votre voisin qui joue le rôle de l'informateur et qui doit vous répondre.

**EXPLOREZ VOS SENS**

Jeudi 12 octobre 2017 - 20h00  
Hôtel MERCURE - BEAUVAIS - 35€  
Une expérience humaine et sensorielle unique !  
Au profil du fil d'Ariane de Beauvais

Lions Club Beauvais Cathédrale  
lionsbvscathedrale@gmail.com

**Tout est une question de sens!**

**Dîner dans l'obscurité absolue est une expérience unique qui nous oblige à réévaluer complètement notre perception du goût et qui change notre regard sur le monde en renversant les points de vue...**

**C'est l'expérience inédite que nous a proposée ce jeudi 12 Octobre 2017  
Le Lions Club Cathédrale de Beauvais.**

Les activités de production dialogale se poursuivent avec l'exercice suivant (10). Nous empruntons au jeu de rôle ses attraits théâtraux de motivation et d'improvisation. La situation qui est soumise aux apprenants n'est pas ordinaire, comme le serait par exemple l'achat de légumes au marché ou les renseignements demandés à un guichet de gare. L'activité est dite « divergente » dans la mesure où elle laisse ouverte la créativité des apprenants. L'improvisation provient aussi du fait que deux apprenants « jouent » le dialogue demandé entre un décorateur d'intérieur et son client, sans l'avoir autrement préparé qu'à l'aide, éventuellement, d'une trame générale. L'échange est simulé et les réponses de l'un (le décorateur) orientent spontanément les nouvelles questions de l'autre (le client). L'exercice nécessite des qualités d'écoute importantes, ce qui n'est pas

négligeable, et il autorise également les silences. Le décorateur sollicité peut demander un moment de réflexion ou la possibilité de consulter ses catalogues. À cette occasion, l'apprenant s'entraîne à mobiliser les savoir-faire langagiers qu'il a acquis en matière de salutations (ouverture et clôture du dialogue) et de formules de politesse. On peut accompagner le jeu de rôles d'une série de formules disponibles, marqueurs discursifs ou interrogations indirectes, du type des suivantes :

- *N'importe comment, vous jugerez par vous-même et direz si la couleur vous convient*
- *Comment voyez-vous les principaux changements de la salle à manger ?*
- *Comment se répartit le travail ? De quoi vous chargez-vous et que nous reste-t-il à faire ?*
- *Comment ça, vous n'êtes pas habilité à vous occuper du chauffage ? Comment ça se fait ?*
- *Comment ferez-vous pour sortir les meubles ? Vous avez un adjoint ou un apprenti qui sera là ?*
- *Comment être sûr que la couleur convienne ? Pourrons-nous encore changer une fois la tapisserie posée, au cas où ça ne nous plairait pas ?*
- *Comment se fait-il que votre bureau de décoration d'intérieur ne s'occupe pas du luminaire ? Devons-nous contacter nous-mêmes quelqu'un d'autre ou est-ce vous qui vous en chargez ?*
- *Comment ça se passe une fois que les travaux sont terminés ? Nous pouvons tout de suite réemménager ou il nous faudra attendre quelques jours ?*
- *Comment est libellé le contrat ? À quoi nous engage-t-il ? Jusqu'à quand pouvons-nous nous rétracter ?*
- *Comment se passe le règlement ? Nous pouvons payer en plusieurs mensualités ?*

Les répliques qui précèdent peuvent être aménagées, livrées partiellement, par étape, etc. : elles ne sont données qu'à titre indicatif, pour rappeler qu'un jeu de rôles n'est jamais demandé aux apprenants sans les faire bénéficier d'une aide langagière de base.

#### **10. Imaginez la situation suivante et jouez la scène à deux.**

- **Vous allez chez un architecte designer.**
- **Vous avez envie de transformer quelques pièces de votre logement (le salon, la salle à manger et votre bureau).**
- **Vous avez besoin d'idées et d'un accompagnement personnalisé.**
- **Un professionnel de décoration vous proposera plusieurs formules pour aménager votre logement.**
- **Vous signez un contrat.**

La démarche de l'activité suivante (11.) s'appuie sur un document sonore et associe la compréhension orale sur la base d'une série de questions écrites en comment. Compte tenu du

topique de discours (Zidane), on ne s'étonnera pas de remarquer que de nombreux prédicats soulignent la « célébrité » du personnage : être repéré (a), se distinguer (c), s'imposer comme (d), devenir une telle célébrité (i), auxquels s'ajoutent les prédicats de jugement laudatif.

**11. Écoutez l'enregistrement qui retrace la carrière du footballeur français Zidane.**

**a) Répondez aux questions suivantes :**

- a. *Comment Zidane a-t-il été repéré par des grands clubs ?*
- b. *Comment a commencé la carrière de Zidane ?*
- c. *Comment Zidane s'est-il distingué quand il jouait dans l'équipe des Girondins de Bordeaux ?*
- d. *Comment s'est-il imposé comme le (un des) meilleur joueur du monde ?*
- e. *Les attaquants qui ont joué avec lui, comment trouvent-ils sa technique de jeu ?*
- f. *Comment ses fans l'appellent-ils ?*
- g. *Comment s'est passé son dernier match ?*
- h. *Comment ont réagi ses supporters devant le geste qui a marqué son dernier match ?*
- i. *Comment est-il devenu une telle célébrité ?*

**b) Proposez divers tours interrogatifs qui se substituent à comment-P. Par exemple, Par quel fait remarquable a-t-il été repéré par de grands clubs ?**

La question b) reprend le travail sur les périphrases nominales susceptibles de commuter avec *comment* : *de quelle manière* (a), *par quel match* ou *de quelle façon* (b), *par quel geste* (*but*) *d'anthologie* (c), *par quelles qualités techniques* (d), *quelles qualités* (e), *quel est le nom* (f), *quel fait de jeu* (g), *quelles ont été les réactions* (h), *par quelles étapes est-il passé jusqu'à devenir aussi célèbre* (i).

Dans l'exercice suivant (12.), sont introduites les interrogations indirectes en *comment*. L'accent est mis sur le verbe recteur qui introduit la subordonnée et qui constitue une occurrence spécifique du verbe de parole *dire*, le verbe générique des verbes de communication, *raconter*, *expliquer* et *demander*, auxquels s'ajoute le verbe de cognition *savoir*, sont les verbes choisis pour l'exercice. Nous avons privilégié, là encore, les tours les plus communs, en nous efforçant de varier les modalités illocutoire et temporelle de la phrase rectrice, impératif (*demande-lui comment*), négation (*je ne sais pas comment*), passé composé et futur (*il nous a raconté comment ; tu me diras comment*).

**12. Les énoncés suivants correspondent à la structure DIRE COMMENT-P. Identifiez dans chaque énoncé le verbe recteur équivalent de dire et l'élément P.**

- a. *Il nous a raconté comment il avait trouvé cet appartement*
- b. *Je ne sais pas comment on rejoint la gare en partant à pied de chez toi*
- c. *Je voudrais bien savoir comment tout ça va se terminer*
- d. *Demande-lui comment il a trouvé le film*
- e. *Tu me diras comment tu as fait pour réussir aussi bien la pâte du gâteau*
- f. *Raconte-nous comment ça s'est passé*
- g. *Explique-lui comment on fait une sauce mayonnaise*

À l'inverse de l'exercice précédent, celui qui suit (13.) se présente comme un exercice classique « à trou » pour lequel il faut proposer des verbes recteurs compatibles avec la prédication régie. Dans sa forme et son contenu, l'exercice est « convergent » c'est-à-dire assez fermé. Il ne semble pas qu'il y ait plusieurs options pour compléter les énoncés proposés.

**13. Choisissez pour les énoncés suivants le verbe recteur qui vous semble le mieux convenir.**

- a. *... comment on s'y prend pour installer les étagères*
- b. *... comment ça s'appelle*
- c. *... comment tu as fait*
- d. *... comment lui expliquer ça*
- e. *... comment on ira chez tes grands-parents*
- f. *... comment est le temps aujourd'hui*
- g. *... comment on pourrait les réconcilier*

Voici des réponses possibles :

- a) *Explique-moi* comment on s'y prend pour installer les étagères
- b) *Dis-moi* comment ça s'appelle
- c) *Explique-moi* comment tu as fait
- d) *Je ne sais pas* comment lui expliquer ça
- e) *Dis-moi* comment on ira chez tes grands-parents
- f) *Est-ce que tu sais* comment est le temps aujourd'hui
- g) *Sais-tu* comment on pourrait les réconcilier



Quelques variantes, dans une limite assez étroite, sont cependant envisageables : *dis-moi, je ne sais pas* ou *je me demande comment, peux-tu m'expliquer comment...*

Les quatre dernières activités qu'on trouve ci-dessous sont présentées comme un bilan. Nous nous sommes efforcée d'y varier les supports, les consignes et les objets travaillés. Nous les reprenons successivement.

La première activité de la série (14.) comporte deux parties (A. et B.). En A, l'apprenant doit synthétiser ce qu'il vient de faire sur les verbes recteurs des interrogations indirectes et les associer aux tours les plus fréquents qui sont rappelés dans la consigne (*raconter comment ça s'est passé ; demander comment ça va ; expliquer comment ça se fait que ; mais pas \*interroger comment...*). En B, l'activité présente quatre courts dialogues forgés dont il faut identifier la situation et les locuteurs. Pour rendre l'exercice plus lisible nous soulignons par l'italique les tours interrogatifs. Notons que la situation du premier dialogue est d'emblée identifiée.

## BILAN

### 14.

#### A.

**Proposez des formules synthétiques qui reprennent les cas les plus fréquents de P dans *comment-P* et associez-les aux verbes recteurs correspondants, dans des interrogations indirectes que vous formulerez.**

⇒ *Comment ça s'est passé ? Comment vous sentez-vous (comment ça va) ? Comment ça se fait ? Comment ça s'appelle ça ?*

#### B.

Relevez les tours interrogatifs des dialogues suivants. Identifiez la situation et les rôles des locuteurs dans chaque dialogue (XXX et YYY), puis complétez le dialogue par un échange question-réponse de votre invention. Quelles sont ces situations de communication standard au cours desquelles les paroles échangées enchaînent des questions-réponses assez brèves ?

Poursuivez le dialogue par une ou deux répliques supplémentaires, puis donnez d'autres exemples de dialogues comparables où les échanges sont brefs et correspondent à des situations très typées ?

Rapportez ensuite le dialogue en imaginant que la personne interrogée (YYY) s'adresse à une troisième personne qui était absente lors du premier échange.

- Dialogue 1

Un homme âgé de 33 ans a été attaqué dans sa voiture, devant son immeuble. Un policier l'interroge :

XXX : *Comment ça s'est passé exactement ?*

YYY : *C'est arrivé au pied de mon immeuble. Un homme qui tenait un couteau dans la main tambourinait à la vitre de ma voiture.*

XXX : *Il était comment cet homme ? Avez-vous une idée de son âge ? Vous souvenez-vous des vêtements qu'il portait ?*

YYY : *Son visage était caché sous un masque mais je pense qu'il était jeune. Il portait un jean bleu je pense. Je ne me rappelle pas bien les détails, il faisait assez sombre.*

XXX : *Il était quelle heure ?*

YYY : *10 heures du soir à peu près.*

XXX : *Avez-vous entendu sa voix ?*

YYY : *Pas bien non. Il criait.*

XXX : *Qu'est-ce qu'il disait ?*

YYY : *« Descends, descends ». Il m'a volé mon porte-documents et mon téléphone.*

XXX : *Qu'est-ce que vous aviez dans la serviette ?*

YYY : *Tous mes documents, mon passeport, mon argent, mes documents médicaux et certains dossiers de mes clients.*

XXX : *Mais quel est votre métier, Monsieur ?*

YYY : *Je suis avocat.*

...

- Dialogue 2

XXX : *Comment ça va, Madame Y ?*

YYY : *Ça va, ça va, merci. Mon dos me fait moins souffrir depuis quelque temps.*

XXX : *Bien, on va voir ça. Et vos migraines ?*

YYY : *Elles n'ont pas disparu et reviennent en fin de journée.*

XXX : *Est-ce que vous sortez suffisamment ?*

YYY : *Je sors moins en ce moment, j'ai beaucoup à faire.*

...

- Dialogue 3

XXX : *Comment ça s'est passé alors ?*

YYY : *Les questions étaient difficiles.*

XXX : *Tu as eu ce que tu révisais hier soir ?*

YYY : *Oui, mais je n'ai pas eu assez de temps pour répondre à la dernière question.*

XXX : *Tu crois qu'elle t'enlèvera beaucoup de points ?*

YYY : *Je ne sais pas. En tout il y avait cinq questions, c'était trop long.*

...

- Dialogue 4

XXX : *Comment ça s'est passé ? Ça a été ?*

YYY : *À peu près sauf mon créneau. J'ai dû recommencer.*

XXX : *Il a dit quelque chose ? Comment il a réagi ?*

YYY : *Difficile à dire. Il a soupiré.*

XXX : *Et toi, tu étais comment ?*

YYY : *J'ai réussi à rester calme.*

...

Les dialogues qu'on vient de lire s'efforcent de simuler des conversations qu'il est aisé de se représenter parce qu'elles correspondent à des situations quotidiennes de scénarios connus :

- Dialogue 1 : l'interrogatoire dans un commissariat par un policier d'une personne qui vient de subir un vol
- Dialogue 2 : l'interrogatoire d'une patiente par son médecin
- Dialogue 3 : l'interrogatoire par un proche (parent, ami) d'un lycéen ou d'un étudiant qui vient de passer un examen ou de subir une interrogation écrite
- Dialogue 4 : l'interrogatoire par un proche (parent, ami) d'une personne qui vient de passer son permis de conduire.

L'invention de tels dialogues ne va pas sans difficulté. D'une part, les dialogues doivent satisfaire un principe de dynamique informationnelle et pour cela, avancer en renouvelant la thématique des questions posées. Le locuteur qui interroge après avoir enregistré le contenu de la réponse émise oriente le thème de sa nouvelle question : d'une question assez générale en *comment*, il s'appuie sur la réponse apportée et spécifie sa requête d'information en une question en *quoi* par exemple. Seuls les dialogues entre le policier et la victime (dialogue 1) et celui du permis de conduire (dialogue 4) permettent de poursuivre naturellement avec d'autres questions en *comment* (*comment était-il ; comment il a réagi*). Par ailleurs, dans le double but de donner au dialogue le plus de « naturel » possible et de faciliter la compréhension des énoncés par les apprenants, nous avons souvent redoublé les questions en les reformulant (*Il était comment cet homme ? Avez-vous une idée de son âge ? Vous souvenez-vous des vêtements qu'il portait ?*). Il n'en reste pas moins que les dialogues conservent les traces de l'artifice.

Il faut garder en mémoire ces difficultés au moment d'évaluer ce que les apprenants eux-mêmes sont capables de produire comme dialogues. Ce qui est le cas avec l'activité suivante (15.). La situation de l'entretien d'embauche, assez connue et pratiquée dans les manuels, permet peut-être de surmonter partiellement le problème évoqué. Le dialogue direct, joué, est ensuite converti en un dialogue rapporté.

**15. Vous devez passer un entretien d'embauche. Vous êtes dans la salle d'attente. Votre nom est appelé pour entrer dans le bureau du directeur de ressources humaines, chargé de l'embauche du personnel.**

- **Imaginez un dialogue entre lui et vous (Jeu de rôles que vous préparez avec l'un(e) de vos camarades).**
- **Racontez à un(e) camarade comment s'est passé l'entretien.**

L'activité suivante (16.), dans sa première partie, poursuit dans la veine d'une scène inventée et jouée. La seule contrainte nouvelle tient aux énoncés inducteurs en *comment* qui sont proposés. Les implicites (*en arriver là ; on, terminer un travail quelconque ; il*) ouvrent l'exercice (l'exercice est dit divergent) et autorisent plusieurs réponses.

La deuxième partie de l'exercice diffère radicalement. On revient à de la compréhension écrite. Un questionnaire détaillé porte sur une série de titres d'articles de presse qu'il s'agit de décoder au mieux. Les titres de presse présentent l'avantage d'être très brefs tout en favorisant l'introduction d'une réflexion sur un genre de discours.

16.

**1. Par groupes de trois, inventez oralement des réponses possibles (thèmes et scénarios) aux questions suivantes. Plusieurs réponses sont possibles.**

- *Comment a-t-on pu en arriver là ?*
- *Comment on va faire pour terminer à temps ?*
- *Comment va-t-il ?*

**2. Voici différents titres d'articles de journaux français.**

- a) **Classez-les en fonction de la difficulté ou de la facilité que vous avez à les comprendre (c'est-à-dire sans les articles qui leur correspondent).**
- b) **Quel rôle jouent les noms propres dans l'interprétation des titres ? Proposez un classement simple des noms propres, en vous appuyant sur ceux que vous connaissiez avant de lire ces titres, ou ceux que vous avez découverts.**
- c) **À quel domaine selon vous (sport, politique intérieure, économie, société, etc.) appartiennent les articles dont vous avez lu les titres ?**
- d) **Choisissez 5 titres et formulez des hypothèses sur le contenu possible de l'article. « Résumez » un contenu possible en quelques lignes.**
- e) **Quel est le seul titre qui échappe à l'ordre *Comment* + Sujet + Verbe conjugué ? Pourquoi, quelle sa particularité ?**
- f) **À quelles expressions rattachez-vous les titres en *comment* que vous venez de lire :**
  - *Comment ça se passe (ça s'est passé)*
  - *Comment il(s) font (fait) pour... (il(s) ont (a) fait ; il(s) feront (fera))*
  - *Comment c'est possible (c'est devenu possible ; une telle chose a été possible ; une telle chose deviendra possible)*

### Titres de presse :

1. *Comment il veut tenir*
2. *Comment Altrad s'est offert le maillot des Bleus*
3. *Jeux de 2024 : comment Paris veut ranimer la flamme*
4. *Missiles : comment la Corée du Nord a réussi un grand bond technologique*
5. *École : comment Macron et Blanquer veulent effacer les réformes de Hollande*
6. *Comment les Russes imposent leur ordre en Syrie*
7. *Comment Monsanto manipule l'information scientifique*
8. *Comment Macron veut remodeler l'Île-de-France*
9. *Comment Facebook achète la presse française*
10. *Comment La France maltraite ses vieux*
11. *Comment nourrir 10 milliards d'humains en 2050*
12. *Comment Avignon fait face aux conséquences de l'annulation*
13. *Masques : comment la France a détruit ses stocks*
14. *Comment Macron prépare la sortie de crise*
15. *Covid-19 : comment les grandes villes s'organisent*
16. *Économie : comment l'Allemagne est devenue keynésienne*
17. *Comment des milliardaires américains tentent de déstabiliser l'Europe*

On le voit, l'exercice (16.) relève de l'analyse de discours. L'idée qui préside à cette activité est d'établir un lien entre ce qui vient d'être acquis en langue sur le morphème *comment* et l'utilisation que l'on eut en faire pour comprendre des titres de presse, du double point de vue de leur fonction et de leur contenu.

Le questionnaire s'ouvre par une question qui rappelle que les titres sont d'inégale difficulté à comprendre, mais que la difficulté quand elle se présente a plusieurs sources possibles. C'est ainsi que l'anaphore (*il*, titre 1) n'est pas moins difficile que le patronyme quand il réfère à un objet de discours inconnu (*Monsanto*, titre 7). Inversement, le nom propre quand il réfère à du connu (*Facebook*, titre 9 ; *la France*, titre 10 ; et plus généralement les toponymes, *Paris*, titre 3 ; *l'Allemagne*, titre 16 ; *la Syrie*, titre 6 ; *l'Île de France*, titre 8 ; *l'Europe*, titre 17) se révèle être un levier puissant pour la compréhension du titre. Par exemple, on ne peut absolument pas comprendre le titre 12 si l'on ignore qu'*Avignon* désigne une ville méridionale où se tient chaque année au mois de juillet un grand festival de théâtre ; autrement dit, l'annulation dont il est question concerne l'annulation de ce festival en raison de la pandémie et les moyens mis en œuvre pour rembourser les milliers de places réservées à l'avance par les festivaliers. Le questionnaire interroge (question c) sur le domaine de référence de l'article dont le titre est donné : le sport, la

vie politique, etc. La saisie du domaine thématique est intuitive dans la pratique quotidienne de la lecture de presse mais nous avons pensé que dans un contexte d'apprentissage, elle méritait d'être explicitée. Il arrive, comme on le sait, que le domaine thématique soit identifié dans le titre et précède, sous une forme nominale sans déterminant, les deux points qui ouvrent sur une prédication spécifique.

On sait que les qualités d'un bon titre sont à la fois son accessibilité, sa clarté (le titre doit être facile à comprendre) et sa précision (le titre ne doit pas être vague ou ambigu). Cette fonction dite « résomptive » du titre est impartie à la relation prédicative qui est régie par comment. La forme syntaxique simple S-V-O est la forme canonique des titres retenus (à l'exception de l'infinitif du titre 11). Ce schéma syntaxique attendu construit des habitudes de lecture qui facilitent l'accès à l'article. Ainsi qu'on l'a vu dans notre deuxième partie, la prédication informe et le morphème comment mobilise la curiosité du lecteur qui souhaite s'informer sur le processus qui a conduit au constat énoncé. La modalité interrogative est fortement atténuée. Néanmoins, il faut remarquer que d'un titre à l'autre les prédictions sont plus ou moins informatives et l'on pourrait sans trop de difficulté graduer sur une échelle les degrés variables d'informativité. Un titre comme (15) Covid 19 : comment les villes s'organisent est très faiblement informatif. Le lecteur se doute bien que les villes (les municipalités) font face à l'épidémie et s'efforcent de s'organiser en conséquence pour parer aux risques de contagion. Ce qui intéresse davantage le lecteur c'est la manière de faire pour protéger les citoyens et leur éviter de contracter le virus.

Dans le but de faire travailler la fonction résomptive des titres de presse, il nous a paru intéressant dans la dernière question (f.) de ramener chaque titre à un schéma général qui précise l'époque à laquelle est envisagé le procès :

- *Comment ça se passe (comment ça s'est passé)*
- *Comment ils font pour... (comment ils ont fait pour... ; comment ils feront pour...)*
- *Comment c'est possible (c'est devenu possible ; ça a été possible ; ça deviendra possible)*

Les deux premières formules sont attendues et ne posent pas de problème particulier. Il en va un peu autrement de la troisième, par laquelle nous avons souhaité prendre en compte la modalité du souhaitable (vouloir) présente dans plusieurs titres et que nous paraphrasons à l'aide de comment ça deviendra possible. Dans la mesure où il nous faut maintenir l'occurrence de comment, il n'était pas facile d'adapter un schéma modal acceptable. Par exemple, le titre 17 tolère la reformulation modale que nous proposons :

- *Comment des milliardaires américains tentent de déstabiliser l'Europe*
- *Comment c'est devenu possible pour des milliardaires américains de déstabiliser l'Europe*

De même, le titre 1 :

- *Comment il veut tenir*
- *Comment, selon lui, c'est possible de tenir*
- *Comment la France maltraite les vieux*

Contrairement à l'exercice sur les titres que l'on vient de voir, l'activité suivante (17.), qui est la dernière de la série, ne porte que sur un seul article, doté d'un titre en *comment*.

**17. Lisez l'article suivant. C'est un article de presse (Le Monde, 04 novembre 2020) qui relève du domaine du droit constitutionnel. Il est donc assez technique et difficile. Le dernier paragraphe résume en termes assez généraux et accessibles le contenu, plus « technique » de l'article.**

- L'Assemblée nationale a-t-elle interrompu ses travaux de délibération pendant le reconfinement ? Pourquoi ?**
- Combien de mesures ont été prises et lesquelles ?**
- Les mesures prises à l'occasion du reconfinement sont-elles plus souples ou plus sévères que celles prises lors du premier confinement ? Sur quels points sont-elles différentes ?**
- Comment s'expliquent ces différences ?**

**Le Monde, 04 novembre 2020, article en ligne de Brice Lacourieux (Blog, sur le site du journal)**

Reconfinement : Comment l'Assemblée nationale s'adapte pendant les discussions sur le budget

Le groupe de travail chargé de réfléchir au mode de fonctionnement de l'Assemblée en temps de crise n'a pas eu le temps de terminer ses travaux que, déjà, la deuxième vague de l'épidémie et le reconfinement ont obligé la conférence des présidents à prendre de nouvelles mesures.

Vendredi 30 octobre, elle a décidé notamment que toutes les commissions et instances de l'Assemblée se réuniraient en visioconférence dès lors qu'il ne s'agit pas d'un texte législatif ni d'une nomination (à l'exception de la mission d'information sur l'épidémie et de la délégation parlementaire au renseignement).

Elle a également rétabli la possibilité pour un député non-signataire d'un amendement d'un collègue de son groupe de pouvoir le défendre tout de même.

Il y a finalement peu d'évolution par rapport aux règles en vigueur depuis quelques semaines : les députés doivent toujours limiter leur présence (50 % des effectifs des groupes en commission et



en séance) et peuvent déléguer leur vote sur tous les scrutins publics, comme c'était le cas avant 2014.

Ces mesures dérogatoires sont sans commune mesure par rapport à celles du premier confinement. Au plus fort de l'épidémie, le nombre de présents avait été drastiquement limité (jusqu'à un député par groupe) et un seul député pouvait voter pour l'ensemble de son groupe.

Quant à l'ordre du jour, il n'est ni modifié ni allégé, là où en mars-avril seuls les questions au gouvernement et les textes d'urgence avaient été maintenus.

Il faut dire que le Parlement est en pleine période budgétaire, avec les délais constitutionnels qui y sont propres. Interrompre, en l'occurrence, l'examen des missions de la seconde partie serait très problématique. De même que le projet de loi de finances rectificatives pour 2020, qui doit tirer les conséquences du confinement, sans oublier le budget de la Sécurité sociale et d'autres textes à venir sur des sujets régaliens...

En tant qu'institution – donc essentielle à la vie de la nation – l'Assemblée n'a pas limité son activité ni contraint la présence au-delà de la moitié de ses membres. Pour l'instant.

**e) Les questions (plus haut, le point b) combien de mesures et lesquelles correspondent à quel(s) mots du titre de l'article ?**

**f) Lequel de ces noms et expressions choisiriez-vous pour caractériser le contenu de cet article : *méthode retenue, manière de, solution, dispositions prises pour, réponse à.***

Dans un questionnaire préliminaire, nous interrogeons les apprenants sur la thématique de l'article et les attentes que le titre suscite, afin de les confronter au contenu lui-même. L'objectif est de conduire à la lecture d'un article a priori rebutant car technique.

Voici quelques éléments de réponses aux questions posées :

- a) L'Assemblée nationale n'a pas interrompu ses travaux en raison de l'urgence des dossiers qu'il lui fallait traiter et de son importance dans le jeu démocratique du pays.
- b) Trois mesures principales ont été prises : la visioconférence ; la possibilité pour un député pourtant non-signataire d'un amendement de le défendre quand même ; la limitation du nombre des participants mais de façon moins drastique (sévère) que lors du précédent confinement.
- c) Les mesures prises sont moins sévères que les précédentes. Notamment sur la question du nombre, de la représentativité et de l'ordre du jour qui n'a pas été modifié.

## Synthèse de la troisième partie

### **Bilan didactique. Reconnaissance des formes types, entraînement, mémorisation et nouveaux usages**

Rappelons que cette troisième partie s'est organisée autour de la notion pratique d'activité didactique. Nous sommes partie d'une distinction entre « activité langagière » et « activité grammaticale » (activité métalangagière), en faisant le choix, à l'instar des recommandations officielles (*CECRL*) de privilégier les premières et de les associer à des besoins langagiers qui obéissent aux enjeux communicationnels de situations ordinaires. Il reste que l'enseignement grammatical – l'enseignement de la langue – peut difficilement se dispenser complètement d'un travail réflexif qui nécessite de « nommer » les parties du discours et les manipulations requises pour statuer sur le fait de langue analysé. Pour pallier cette nécessité, nous nous sommes appuyée sur les trois phases d'une activité didactique, l'observation, la structuration et l'application, et nous avons considéré qu'une observation active et bien conduite pouvait se dispenser d'une explication grammaticale trop insistante. Au contraire, l'entraînement à la maîtrise d'une structure syntaxique donnée devrait, autant que faire se peut, passer par une observation guidée, méthodique qui s'aide de manipulations contrôlées (déplacement, effacement, commutation) et par l'habitude de gloser un fait de langue, c'est-à-dire de le soumettre à des paraphrases explicites qui visent du mieux possible le morphème étudié et son influence sur le sens conféré à l'énoncé. La paraphrase ne doit pas se nourrir de généralités sur la situation mais au contraire se montrer analytique et à même de « décomposer » l'énoncé en ses différents composants. Tels sont au moins les objectifs de l'enseignant. Pratiquement, il n'est pas toujours aisé de contourner la métalangue grammaticale et de stimuler le raisonnement des apprenants. On peut cependant s'y contraindre en recourant au recensement des formes types et en les actualisant à l'aide d'éléments lexicaux connus. Le but est de faire mémoriser des schémas qui soient disponibles, c'est-à-dire applicables et transférables à d'autres réalisations. En bref, les observations doivent solliciter le raisonnement des apprenants si l'on veut obtenir la reconnaissance et la mémorisation des tours langagiers les plus fréquents. C'est à ce prix que s'ébauche une « grammaire implicite » qui outille durablement l'apprenant.

Lors de notre élaboration d'activités didactiques, nous nous sommes inspirée de ce que proposent les manuels et méthodes d'enseignement. Comme nous avons tenté de l'indiquer dans notre

typologie des activités, nous avons été frappée de constater que les manuels qui se fondent sur l'approche communicative sont enclins à proposer des exercices de langue à la fois brefs et qui abusent de notions grammaticales sans que le profit pour l'apprenant soit très facile à discerner. Inversement, un manuel comme *La grammaire des premiers temps* qui ne cache pourtant pas ses objectifs d'apprentissage langagier se retient des excès terminologiques et entraîne les usagers à une variété lexicale qui nous a paru très salutaire. Par exemple, un exercice sur une unité lexicale comme le verbe *partir* débouche sur un entraînement à caractère plutôt syntaxique. Nous nous sommes également interrogée sur la nature des supports à partir desquels il convenait de faire travailler les apprenants, et nous avons pris le parti – plutôt que d'envisager les documents comme « authentiques » ou non –, de miser sur la variété des sources et la fréquence des formes et formules en situation ordinaire.

Les activités que nous avons élaborées et qui figurent ici sous une forme toute provisoire ont été accompagnées de deux tableaux synthétiques dont le but est de mémoriser un programme ou une progression d'enseignement. Redisons-le, à plusieurs reprises nous avons tenu à souligner l'importance des entrées lexicales (notamment les verbes et les noms génériques) pour construire une « forme grammaticale ». L'identification des formes types à travers divers énoncés procède de cette attention portée à une « forme-sens », y compris dans ses réalisations phraséologiques (*comment ça va ; comment ça marche*).

Il va de soi que nous nous sommes heurtée à de nombreuses difficultés lors de cette phase de production d'activités.

La première difficulté a résidé dans le choix du document pour nos activités d'une manière qui satisfasse le besoin de varier les supports et les consignes. Il ne nous a pas toujours été facile de nous éloigner des modèles habituels, question à choix multiple, texte et questionnaire, question binaire trop simple, etc. Mais par ailleurs, ainsi qu'en témoignent nombre de nos activités, la rédaction d'une consigne simple et univoque ne va pas de soi et l'on comprend que certains manuels renoncent à forger des « situations-problèmes » portant sur un fait de langue et choisissent les voies plus simples des énoncés lacunaires ou des QCM.

Autre difficulté, celle de faire coïncider un dialogue forgé et les occurrences recherchées : par exemple un entretien entre le médecin et son patient qui actualisent plusieurs emplois de *comment*. Nous cherchons à ce que le dialogue soit le plus naturel possible et ressemblant avec la situation

d'une consultation ordinaire, et nous obtenons l'inverse, un dialogue artificiel qui est assez éloigné des effets escomptés. Dans cette même veine, nous nous sommes appuyée sur un document concernant le footballeur Zidane, dans l'intention de satisfaire les apprenants, mais les difficultés ont surgi quand il nous a fallu faire concevoir un questionnaire sur le sujet. C'est la situation d'enseignement qui était devenue gratuite et artificielle.

En résumé, il nous semble que la nécessité théorique de varier les supports (films, presse, cartes, nouvelles et romans, dialogues de théâtre, courrier administratif, jeux de langage comme la devinette, etc.) est souvent contredite par le risque de dispersion qui nuit à l'objectif langagier poursuivi, d'où l'importance de recueillir et archiver systématiquement tout document susceptible d'être utilisé à un moment ou à un autre d'une séquence d'enseignement, et sans préjuger tout de suite de son mode d'exploitation et de son application.

Rétrospectivement, nous regrettons de n'avoir pas su exploiter les schémas interrogatifs des variantes répertoriées par A. Coveney. Il y aurait sans doute eu moyen pourtant de le faire, ne serait-ce que, pour commencer, à partir des trois structures SVQ, QekSV et QSV, dans le but justement d'habituer les apprenants à travailler sur la base de tours alternatifs sans aucune considération de norme prescriptive mais dans le but de s'entraîner à varier les formes.

En revanche, nous avons privilégié très tôt les routines conversationnelles (*comment ça va*) et les unités phraséologiques formées avec *comment* (*comment ça se fait que P*), tant il nous paraît important d'associer une forme-sens ordinaire à sa fonction pragmatique ou discursive. Nous le redisons, la préférence accordée aux formes-types, plutôt qu'à l'analyse grammaticale par les catégories et les fonctions, constitue une sorte de voie moyenne qui se situe entre les constructions et les usages. Dans ces conditions on peut parler d'une description à caractère épilinguistique, qui se détache du langagier direct avant d'atteindre le niveau plus abstrait du métalinguistique. Il nous semble que cette option est très porteuse d'un point de vue didactique.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Au moment de conclure ce travail, je souhaiterais revenir synthétiquement sur les étapes principales qui l'ont caractérisé, les objectifs – pas toujours identiques – poursuivis à chacune de ces étapes et, retraçant ainsi l'itinéraire de cette recherche qui arrive provisoirement à son terme, j'aimerais dresser le bilan des acquis mais aussi des points qui restent à approfondir et à retravailler.

Je l'ai dit, mon parcours d'étudiante a d'abord connu l'orientation d'une vision très « grammaticale » de la langue française, c'est-à-dire d'une vision normative et centrée sur la production écrite, peu soucieuse des variations du français parlé. Cette approche métalinguistique à laquelle j'ai été formée dans mon pays me semblait porteuse de jugements sûrs et d'un cadre d'analyse catégorique sur la nature et la fonction des mots, qui devaient déboucher sur une connaissance indiscutable de la langue française. La connaissance de la grammaire du français – sa terminologie, et surtout « ses règles » – constituait à mes yeux une sorte de « sécurité linguistique » qui palliait mes lacunes lexicales ou culturelles.

Néanmoins, quels que soient les travers de cette approche grammaticale, je dois la créditer de mon goût pour la syntaxe, l'analyse grammaticale et la réflexion sur les constructions, l'organisation des énoncés et la curiosité pour les cas « déviants ».

C'est pourquoi, quand je suis arrivée en France, à Metz, et que j'y ai suivi des cours de Master, assisté à des séminaires de recherche, j'ai été d'emblée intéressée par les faits de langue qui nécessitent de comprendre la systématisme d'un fonctionnement portant sur un nombre limité d'unités linguistiques. J'ai été immédiatement sensible à l'importance du raisonnement linguistique qui doit s'appuyer sur des tests, inégalement « rentables », dans le but de valider ou non une hypothèse concernant le fait de langue observé et son fonctionnement dans différents contextes. C'est ainsi que j'ai été peu à peu sensibilisée aux notions de « continuum », de tests qui permettent de sonder les propriétés syntaxiques d'un micro-système d'unités linguistiques et que je me suis peu à peu convaincue des risques d'une terminologie trop rigide et « enfermante », et qu'il fallait lui préférer, quand c'était possible, les tentatives, certes plus aléatoires et tâtonnantes, d'une approche épilinguistique qui privilégie une description peu chargée en métalangage et les paraphrases explicites qui glosent à la fois la forme et le sens de l'énoncé et qui constituaient un point de départ intéressant pour mémoriser l'unité étudiée. Mais la première étape, au cours de

laquelle je me suis efforcée de prendre une distance critique avec le discours grammatical et de lui substituer peu à peu des connaissances en linguistique, s'en est trouvée facilitée par l'accès et la fréquentation de grammaires de référence universitaire telles que Wagner & Pinchon (1962), Riegel, Pellat & Rioul (2018<sup>7</sup>), et Le Goffic (1993). Il devenait plus facile alors de consulter ces grammaires de référence, voire de les comparer au sujet de tel point, quand, parallèlement, des articles ou des ouvrages ouvraient des perspectives d'analyse linguistique que je ne soupçonnais pas quelques mois auparavant. C'est ce qui est arrivé avec les lectures de P. Hadermann sur *où* (1993) et de F. Lefeuvre sur *quoi* (2006), dont j'avais particulièrement apprécié que les auteures se livrent à une critique raisonnée de ce que dit (ou ne dit pas) la grammaire traditionnelle sur ces deux morphèmes interrogatifs. L'option de travailler sur l'étude morphosyntaxique d'un morphème unique m'avait tout de suite séduite. Il me semblait qu'elle favorisait une analyse « rapprochée » des phénomènes étudiés. Le paradigme des formes en *qu-* (Le Goffic, 2007) et les notions de variable et de proforme me donnaient les bases nécessaires pour l'étude morphosyntaxique du marqueur d'interrogation partielle, *comment*. J'étais par ailleurs rassurée que ce morphème ait déjà fait l'objet d'études spécifiques dont plusieurs sous la responsabilité d'Estelle Moline (par exemple, 2009). Demeurait cependant la délicate question du corpus sur lequel fonder mon travail. Je regrettais que les ressources de Frantext conduisent les chercheurs à privilégier l'écrit littéraire. C'est alors que j'ai entamé la lecture des travaux en sociolinguistique de chercheurs comme Françoise Gadet (1997, 2007), Claire Blanche-Benveniste (1997, 2010) ou, appliquant la méthodologie de recherche à l'interrogation directe, Aydan Coveney (1997, 2020). Ces trois auteurs majeurs ont ouvert la voie d'un travail sur des corpus oraux. Grâce notamment aux analyses de la variation des interrogatives en fonction des contextes attestés, qui s'emploient à décrire l'opposition d'un énoncé commençant par un morphème d'interrogation partielle (QSV) ou qui le laisse *in situ* (SVQ), j'ai pu mesurer combien est relative telle préférence (par exemple, l'inversion du sujet clitique, *comment va-t-il*) et abusive la règle prescrivant la préférence et proscrivant ou déconseillant le maintien *in situ* du morphème (*il va comment aujourd'hui*). Complétant d'une part une conception classique de « la manière » pour caractériser *comment*, et d'autre part une investigation très ouverte des interrogations directes, et à même de quitter le terrain terminologique et métalinguistique de l'analyse grammaticale, la notion de « construction » m'est apparue comme une issue tout à fait prometteuse (Legallois, 2016), d'autant plus qu'elle semblait pouvoir déboucher sur une application didactique (Legallois, 2014).

La première étape, qui est rappelée dans la première partie, a été complétée par le point de vue plus typiquement didactique, l'évolution des conceptions et méthodes de l'enseignement du Français Langue Étrangère et l'examen pratique de différents manuels utilisés avec des apprenants étrangers. La finalité didactique de mon travail n'a jamais été complètement absente de mes réflexions. Dans la mesure où actuellement j'enseigne le FLE à Ispahan, je ne peux pas oublier longtemps les besoins de cette grande tâche professionnelle, aussi bien les besoins en formation pour le maître que les besoins langagiers des apprenants, besoins qu'il n'est pas très facile de se représenter, ce sont les besoins situationnels et communicationnels ou les besoins en matière de connaissances structurées et opérationnelles sur la langue.

Au stade où j'en suis arrivée, l'objet de mon étude est arrêté (l'interrogation directe et partielle en *comment*), le champ d'application plus ou moins circonscrit ou tout moins ne me privant pas de la variation dans les conversations ordinaires, la finalité didactique maintenue, mais je n'avais pas encore formulé d'hypothèse(s) de recherche. Je pensais que le fait de travailler sur un morphème unique, *comment*, porteur d'une signification dominante a priori peu discutable (la manière) et d'une forme associée, non moins indiscutable (l'interrogative), offrait l'intérêt d'un point de vue resserré, qui m'oblige à confronter des données empiriques (les énoncés recueillis) à des théories de la langue. Restait à fixer les données sur lesquelles j'allais pouvoir travailler.

Le travail de recueil des énoncés, d'observation des *comment P* et leur classement s'est fait de façon presque simultanée. J'ai, au fil des exemples rencontrés, établi une liste de formes-types qui me servaient de « gabarit », de « schéma sémantico-syntaxique » pour classer de nouveaux exemples. Je me suis convaincue que cette préférence accordée aux formes-types, plutôt qu'à l'analyse grammaticale par les catégories (adverbe de manière) et les fonctions (intra- ou extra-prédicatif), constituait une sorte de voie moyenne tout à fait utile, précieuse, qui se situait entre les constructions et les usages. Dans ces conditions on pouvait parler d'une description à caractère épilinguistique, qui se détachait du langagier direct avant d'atteindre le niveau plus abstrait du métalinguistique. Cette réflexion par étape s'est traduite à travers les différents tableaux que j'ai élaborés dans ma thèse. Jusqu'au tableau final qui synthétise le rôle de *comment* selon les trois prédications majeures, de l'*être*, du *faire* et du *dire*.



Les trois recueils ont présenté l'intérêt en même temps que l'inconvénient d'avoir subi un traitement « artisanal ». C'est intéressant pour l'observation resserrée que la méthode implique. Mais c'est un inconvénient quand on considère la faible quantité d'exemples recueillis et l'absence de calcul de pourcentage.

Chacun des recueils avait sa spécificité, le premier est une nouvelle littéraire qui s'apparente au genre policier ; le second est un ensemble de 137 titres de presse écrite (où domine *Le Monde*) qui font grand usage de *comment* ; le troisième est l'exploration du *Corpus du Français Parlé Parisien* (2000) où nous avons eu l'occasion de nous livrer à une modeste investigation pragmatique sur les locuteurs, les variations de formes et le nombre important d'usage métalinguistique (comment ça s'appelle). Le contraste de nos trois recueils nous a d'emblée paru intéressant : les tours interrogatifs rhétoriquement et stylistiquement marqués dans la nouvelle policière ; le resserrement à *comment P* dans les titres de presse, un genre bref qui a ses contraintes de forme et de contenu et qui nous a conduite à interroger les modalités des énoncés en lien avec l'interrogation en comment ; enfin le recueil du français parlé (*CFPP2000*) où les usages métalinguistiques nous ont paru importants (*comment dire*).

À l'issue de ce parcours heuristique à travers trois recueils distincts, nous nous sommes convaincue du lien étroit entre *comment* et, sinon la notion de manière, au moins celles de mode et modalité. La question en *comment* sollicite une réponse qui dise effectivement un mode d'action, la complexité d'un procès, ou un mode d'être qui exprime ponctuellement la propriété provisoire d'une personne (*comment ça va*) ou la qualité d'un objet (*comment tu trouves ça*).

La troisième partie de notre thèse revient à la didactique du FLE, d'où nous étions partie. Nous avons repris les questions de méthode, de choix et de présentation du matériel langagier que l'on soumet aux apprenants.

Nous nous sommes ensuite personnellement impliquée dans l'élaboration progressive d'activités sur *comment P*. Les axes méthodologiques ont été maintenus mais nous avons pu constater combien il est difficile de mener des objectifs de justesse théorique, d'énoncés « naturels » (en nombre suffisant, qui s'équilibre par rapport aux énoncés forgés) et de construction de savoirs et savoir-faire fonctionnels. Par ailleurs, nous avons essayé d'inclure dans le matériel langagier des exemples de routines conversationnelles et des marqueurs discursifs dont il faut interpréter la

fonction pragmatique (*Il travaille n'importe comment # N'importe comment, il ne voudra jamais venir*), ce qui n'est pas habituel dans les manuels, ou tout au moins pas dans tous. À cet égard, nous voudrions redire l'intérêt pour nous de recourir à *La Grammaire des premiers temps*, dont la simplicité terminologique et la clarté de mise en page dispense souvent d'un exposé explicatif qui serait fastidieux. Les phases d'observation et d'application sont en revanche privilégiées et elles offrent l'intérêt d'un renouvellement lexical qui n'est jamais gratuit mais va de pair avec les situations et les structures.

Les choix méthodologiques effectués sont donc de travailler simultanément à partir d'un exemple attesté, de lui attribuer une forme-type qui corresponde à la fois à la structure syntaxique de l'énoncé et au profil sémantique de l'énoncé et du prédicat verbal. Le contenu sémantique du verbe, le type de procès et sa valeur aspectuel sont ainsi restitués dans une formule dont les unités lexicales sont principalement des verbes génériques d'une haute fréquence en français ordinaire (*se faire, se passer*).

Il est trop tôt pour que nous puissions dire si la démarche est susceptible d'être étendue à d'autres morphèmes interrogatifs ou à d'autres catégories que celle des adverbes. Il nous semble cependant qu'il faille affiner, approfondir la méthodologie, et en introduire l'idée en contexte didactique.

## LISTE DES FIGURES, SCHÉMAS ET TABLEAUX

Tableau 1: Modalité de de la phrase indicative (Le Goffic, 1993 : 96) .....	35
Tableau 2: Tableau des Interrogatives Totales, d'après Coveney (2011 : 3) .....	41
Tableau 3 : Tableau des Interrogatives Partielles, d'après Coveney (2011 : 3).....	41
Tableau 4: Évaluation socio-stylistique des variantes de l'interrogation totale et partielle (Coveney, 2011) .....	46
Tableau 5: Synthèse des questions orientées (d'après Coveney 2011 : 24).....	51
Tableau 6: comme, comment, combien, d'après Aslanov 2013 : 53 .....	60
Tableau 7: Les trois prédications majeures régies par comment (faire, être et dire).....	89
Tableau 8: Répartition des signes de ponctuation à la fin des paragraphes de la nouvelle « Interrogatoire » .....	92
Tableau 9: Total des signes de ponctuation forte dans la nouvelle « Interrogatoire » .....	93
Tableau 10: Fiche pédagogique d'analyse du rapport titre /article (exemple de Pé15) .....	110
Tableau 11: Décompte des formes verbales (temps et infinitif) dans les titres de presse .....	113
Tableau 12: Répartition des titres de presse recueillis d'après leurs formes types et les temps verbaux .	117
Tableau 13: Figure du mode d'action d'après Vendler 1967 (Vetters 1996 : 90).....	119
Tableau 14: Classes de verbes génériques, d'après Dubois & Dubois-Charlier (1997).....	121
Tableau 15: Répartition des verbes modaux dans les titres de presse.....	123
Tableau 16: Répertoire des prédicats du faire, d'après le recueil des titres de presse.....	128
Tableau 17: Répertoire des prédicats d'être, de déplacement et de dire, d'après le CFPP2000 .....	131
Tableau 18: Comment P, emplois directs (CFPP2000) .....	132
Tableau 19: savoir comment P, emplois régis (CFPP2000) .....	134
Tableau 20: Pourcentage des emplois directs (CFPP2000) .....	135
Tableau 21: Pourcentage des emplois régis (CFPP2000) .....	135
Tableau 22: Diversité structurale des interrogations directes en comment (oral, CFPP2000).....	135
Tableau 23: Diversité structurale des interrogations directes en comment (titres de presse écrite).....	136
Tableau 24: Évaluation socio-stylistique des variantes de l'interrogation partielle (d'après Coveney 2020 : 11).....	136
Tableau 25: SCHÉMA (extrait), Interrogation sur le (la manière de) dire (usage métalinguistique) .....	137
Tableau 26: Répartition des comment P métadiscursif d'après le relevé effectué dans le CFPP2000.....	138
Tableau 27: Comparaison des contenus grammaticaux sur l'interrogation (D'après les deux volumes de La grammaire des premiers temps, 2003).....	169
Tableau 28: Expressions et morphèmes interrogatifs, La grammaire des premiers temps, Vol. 1, 2003, p. 203 .....	173
Tableau 29: Morphologie des proformes en quel-, La Grammaire des premiers temps, Vol. 1, 2003 : 210 .....	176
Tableau 30: Synthèse des paramètres didactiques et linguistiques déterminant une activité.....	184
Tableau 31: VUE SYNTHÉTIQUE DE LA PROGRESSION DES ACTIVITÉS .....	187

Schéma 1: COMMENT interrogeant la manière et/ou la qualité, à partir de deux constructions prédicatives types (être, faire).....	141
Schéma 2: SCHÉMAS DES FAITS DE LANGUE, D'APRÈS BERRENDONNER (1983)....	152

## Résumé

Circonscrite à l'étude particulière d'un seul morphème interrogatif, *comment*, plutôt qu'au paradigme complet des formes comme y invite la tradition de l'enseignement grammatical, notre recherche s'est attachée à décrire, en langue et en discours, les usages de *comment*, suivant en cela la voie ouverte par E. Moline (2009). Le choix d'un morphème unique comme objet de recherche s'inspire, outre ceux d'E. Moline, de travaux antérieurs, ceux de P. Hadermann (*où*, 1993), et de F. Lefeuve (*quoi*, 2006). À ce stade, notre hypothèse de travail est la suivante : le fait d'analyser un morphème unique, porteur d'une signification dominante peu discutable (« la manière ») et d'une forme associée non moins indiscutable (une question est posée) offre l'intérêt d'un point de vue resserré, ce qui d'une part oblige à confronter des données empiriques (les énoncés recueillis) à des théories de la langue (à dominante morphosyntaxique) et du discours (d'inspiration sémantique et pragmatique) ; mais surtout ce qui conduit à affiner les analyses en fonction des énoncés rencontrés ou à les regrouper par « formes types ».

Étant donné par ailleurs la visée didactique de notre travail, nous sommes partie de l'idée que les besoins des apprenants sont langagiers avant d'être grammaticaux et métalinguistiques. C'est pourquoi, s'agissant de *comment*, la priorité a été accordée aux interrogations directes des conversations courantes, pour la description desquelles nous nous sommes inspirée du cadre exposé par A. Coveney (2011). Nous n'avons pour autant pas négligé les tours « indirects » et avons été sensible à l'opposition entre les constructions de verbes régissant *comment P* (*dire comment P*), puis, à l'inverse, aux prédicats verbaux régis par *comment* (*comment dire*).

Notre corpus de travail s'appuie sur trois sources complémentaires : une nouvelle policière dont le titre (« Interrogatoire ») renvoie au protocole verbal du mode d'investigation bien connu dans le genre littéraire classique d'une nouvelle d'énigme policière. Ensuite, pour illustrer les tours interrogatifs en *comment* tels qu'ils sont utilisés couramment à l'oral, nous avons exploré le recueil du CFPP 2000 (*Corpus du Français Parlé Parisien*). Enfin, notre troisième source est celle des manchettes de presse (*Le Monde*, notamment) qui utilisent un tour en *comment*. L'ensemble de ces données, étant donné leur hétérogénéité, nous a paru intéressant pour dresser une cartographie des principaux usages de *comment*.

Notre thèse s'organise en trois parties. La première partie livre les éléments du cadrage théorique et méthodologique. Nous ouvrons cette partie en rappelant que le point de vue didactique est symptomatique de deux options possibles, l'une structurale et l'autre pragmatique. Nous y discutons les choix normatifs des approches de l'enseignement de la langue en FLE où l'écrit domine. Dans un point suivant, nous exposons le cadre linguistique général des morphèmes et énoncés interrogatifs, avant d'en venir à la description étymologique et morphologique de comment. Pour distinguer ensuite les traits sémantiques de Comment P, nous avons retenu les trois principaux prédicats verbaux que sont faire, être, et dire (comment faire, comment est-il, comment dire). Enfin, notre première partie se referme sur la présentation de l'approche mixte de Coveney entre morphosyntaxe et pragmatique (2011) que nous appliquons en première approche aux interrogations en comment.

Notre seconde partie procède aux analyses des données recueillies et classées. Après un premier point qui rappelle les caractéristiques principales de notre corpus, à savoir son hétérogénéité et son mode d'élaboration artisanale, nous abordons dans le point suivant notre méthode d'analyse et de classement des énoncés observés. Dans les points suivants, nous abordons séparément les trois recueils de données, afin d'en dégager les caractéristiques dominantes. C'est ainsi que la nouvelle littéraire offre un exemple des traits stylistiques de l'interrogative à l'écrit, que les manchettes de presse font apparaître une densité informative marquée et illustrée par la saturation lexicale des énoncés, quand, au contraire, le relevé des occurrences du français parlé conduit à observer les tours périphrastiques et les routines conversationnelles. Nous essayons à diverses reprises de procéder à des classements qui saisissent les principaux traits de ces emplois pour finir par un schéma synthétique de comment interrogeant la manière des trois constructions prédicatives types, (*être, faire, dire*).

Notre troisième et dernière partie ouvre les perspectives didactiques de ce travail. Après avoir rappelé combien l'explication grammaticale est risquée et peu productive en matière d'enseignement et d'apprentissage du FLE, nous présentons un ensemble d'activités langagières susceptibles de renforcer les compétences et les habiletés langagières des apprenants. Outre les manipulations et gloses d'énoncés, qui entrent dans les entraînements méthodologiques à promouvoir, nous misons sur la reconnaissance d'une forme-type et le raisonnement épilinguistique qui l'accompagne.

## Abstract

Limited at the particular study of a single interrogative morpheme, *comment*, instead of a full paradigm of forms used in the tradition of grammatical teaching, our research focused on describing the use of “comment” in the language and discourse, following E. Moline (2009). The choice of a single morpheme as the purpose of research is inspired by P. Hadermann (*où*, 1993), F. Lefeuve (*quoi*, 2006), and as well as E. Moline (2009). At this stage, our working hypothesis is as follows: analyzing a single morpheme, carrying a dominant meaning not so debatable (« the manner »), and an associated no less indisputable form (a question is asked) offers the interest from a narrow point of view, which on the one hand, obliges us to confront empirical data (the utterances collected) with theories of language (predominantly morphosyntactic) and discourse (semantic and pragmatic inspiration), and on the other hand, leads us to refine the analyses according to the utterances encountered or to group them by “standard forms”. Moreover, from our work didactic perspective, we started from the idea that the needs of learners are linguistic before being grammatical and metalinguistic. That’s why, regarding “comment”, the priority has been given to direct interrogations of common conversations, and for its description, we were inspired based on A. Coveney’s (2011) theory. However, we do not neglect the "indirect" terms, and we have been sensitive to the opposition between the constructions of the principle verbs “comment” P (*dire comment P*), then, conversely, the verbal predicates governed by “comment” (*comment dire*).

Our corpus is based on three complementary sources: A police novel with the title ("Interrogation"), return to the verbal protocol of the well-known mode of investigation in the classic literary genre of a crime mystery novel. Then, to illustrate the interrogative terms on “comment” as they are commonly used in oral, we explored the collection of the *CFPP2000* (*Corpus du Français Parlé Parisien*). Finally, our third source is the press headlines (*Le Monde*, especially) which use a term on “comment”. All of these data, given their heterogeneity, seemed interesting to us to draw up a cartography of the main uses of “comment”.

Our thesis is organized into three parts: the first part presents the elements of the theoretical, and methodological framework. We open this part by remembering that the didactic point of view is symptomatic of two possible options, one structural and the other pragmatic. We discussed there the normative choices of approaches of language teaching in Foreign Language Education (FLE),

where writing is dominant. In the following, we expose the general linguistic framework of morphemes and interrogative utterances, before coming to the etymological description and morphological of “comment”. Afterward, to distinguish the semantic features of the “comment” P, we have retained the three main verbal predicates that are “faire, être, and dire” (*comment faire, comment est-il, comment dire*). At the end of our first part, it closed with the presentation of Coveney's mixed approach, between morph syntax and pragmatics (2011) that we apply as a first approach in the interrogative on “comment”.

Our second part proceeds to analyzes data collected and classified. After a first point, which reminds the main characteristics of our corpus, that is its heterogeneity and its mode of manual elaboration, we deal with the following point of our observed utterances analysis, and classification method. In the next section, we discuss the three data collections separately, in order to fetch their dominant characteristics. This is how the literary short story offers an example of the stylistic features of the interrogative in writing, that the press headlines show a marked information density and illustrated by the lexical saturation of the utterances. On the contrary, extract of the occurrences of spoken French leads to observe periphrastic turns and conversational routines.

We try several times to proceed with classifying, which catches the main features of this application to finish by a synthetic scheme of comment which asks the manner of the three typical predicative constructions, (*être, faire, dire*).

Our third and last part opens the didactic perspectives of this work. Reminding how the grammatical explanation is risky, not very productive in terms of teaching, and learning of FLE, we present a set of language activities susceptible to enhance competencies and the language abilities of the learners. In addition to the manipulations and paraphrases of the utterances which are part of the promoted methodological training, we rely on the acknowledgment of a form-type and the epilinguistic reasoning that accompanies it.



## Références bibliographiques

- Manuels et dictionnaires sont recensés par ordre alphabétique de titres

*Alter ego + A1, méthode de français 1*, [1978], (2012). Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian, Monique Waendendries, Annie Bertet & Emmanuelle Daill. Paris, Hachette.

*Alter ego + A2, méthode de français 2*, [1978], (2012). Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian, Monique Waendendries, Annie Bertet, Emmanuelle Daill & Béatrix Sampsonis. Paris, Hachette.

*Alter ego B1, méthode de français 3*, (2006). Catherine Dollez, & Sylvie Pons. Paris : Hachette.

*Alter ego + B2, méthode de français 4*, (2015). Marine Antier, Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Catherine Dollez, Michel Guilloux, Sylvie Pons, Patrick Guédon, & Roselyne Marty. Paris, Hachette.

*Alter ego C1-C2, méthode de français 5*, (2010). Michel Guilloux, Cécile Herry, Lucile Chapiro (coll.), & Catherine Dollez (dir.). Paris, Hachette.

ANDRÉ, V. (2018). Plus belle la vie : analyse des interactions et sélection d'un corpus pour l'apprentissage du français langue étrangère. *Congrès Mondial de Linguistique française – CMLF 2018. SHS Web of Conference*, 46, p. 1-21.

ASLANOV, C. (2009). *Comme / comment* du latin au français : perspectives diachronique, comparatiste et typologique. *Travaux de linguistique*, 58, 19-38.

ASLANOV, C. (2013). *Combien ! vs comme !* : diachronie, diatopie, typologie. In A. GAUTIER & T. VERJANS, T., dir. : *Comme, comment, combien. Concurrence et complémentarité*. Paris, L'Harmattan, 37-55.

BARCELÓ, Gérard Joan, & BRES, Jacques (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Paris, Ophrys.

BÉGUELIN, Marie-José, COVENEY, Aidan, & GURYEV, Alexander (éds), (2018). *L'interrogative en français*. Berne, Peter Lang.

BENZITOUN Christophe, & SAEZ, Frédérique (2016). Les constituants en *quand* du français. In *Encyclopédie Grammaticale du Français*, en ligne : <http://encyclogram.fr>

BERRENDONNER, Alain, LE GUERN, Michel, & PUECH, Christian, (1983). *Principes de grammaire polylectale*. Lyon, PUL.

BESSE, Henri, & PORQUIER, Rémy (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris, CRÉDIF-Didier.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1990). *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris, CNRS Éditions.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1997). La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. *Langue française*, 115, 19-29.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.

BOISSEL, Pierre, DARBORD, Bernard, DEVARRIEUX, Jean, FUCHS, Catherine, GARNIER Georges, & GUIMIER, Claude (1989). Paramètres énonciatifs et interprétations de pouvoir. *Langue française*, 84, 24-69.

BOUVERET, Myriam, & LEGALLOIS, Dominique (2012). *Constructions in French*. Amsterdam, John Benjamins.

BRANCA-ROSOFF, Sonia, FLEURY, Serge, LEFEUVRE, Florence, & PIRES, Mat (2012). *Discours sur la ville. Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000)*. En ligne :

<http://cfpp2000.univ-paris3.fr>

*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg (2000). Paris, Didier.

CAMUSSI-NI, Marie-Armelle, & COATÉVAL, Annick (2013). *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*. Grenoble, FLE-PUG.

COMBETTES, Bernard, & LAGARDE, Jean-Pierre (1982). « Un nouvel esprit grammatical », *Pratiques*, 33, 13-42.

*Corpus du Français Parlé Parisien (CFPP, 2000)*. En accès libre : <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/>

CORMINBOEUF, Gilles (2009). *L'expression de l'hypothèse en français. Entre hypotaxe et parataxe*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.

CORMINBOEUF, Gilles (2018). Constructions préfacées par une interrogation. In M.-J. Béguelin, A. Coveney, & A. Guryev (éds), *L'interrogative en français*, 209-227.

- COURTILLON, Janine (1985). « Pour une grammaire notionnelle », *Langue française*, 68, 32-47.
- COVENEY, Aidan (1997). « L'approche variationniste et la description de la grammaire du français : le cas des interrogatives », *Langue française*, n°115, 88-100.
- COVENEY, Aidan (2011, revu et corrigé 05-2020). « L'interrogation directe », in *Encyclopédie Grammaticale du français*, en ligne : <http://encyclogram.fr>
- CUQ, Jean-Pierre (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, Didier.
- CUQ, Jean-Pierre, & GRUCA, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- DEFrancq, Bart (2005). *L'interrogative enchâssée. Structure et interprétation*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- DEFrancq, Bart (2009). Comment narratif. *Travaux de linguistique*, 58, 89-106.
- DE SALINS, Geneviève-Dominique (1996). *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*. Paris, Didier-Hatier.
- DESMETS, Marianne, & GAUTIER, Antoine (2009). « Comment n'y ai-je pas songé plus tôt ? », questions rhétoriques en *comment*. *Travaux de linguistique*, 58, 107-125.
- DEULOFEU, Henri-José, & DEBAISIEUX, Jeanne-Marie (2012). Une tâche à accomplir pour la linguistique française du XXI<sup>e</sup> siècle : élaborer une grammaire des usages du français. *Langue française*, 176, 27-46.
- Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 7 Volumes*. (1975). Paris, Éditions Le Robert.
- Dictionnaire historique de la langue française, 2 Volumes* (1993). Alain Rey. Paris, Éditions Le Robert.
- DUBOIS, Jean, & DUBOIS-CHARLIER, Françoise (1997). *Les Verbes français*. Paris, Larousse.
- Édito. Méthode de français, niveau A1* (2016). Marion Alcaraz, Céline Braud, Aurélien Calvez, Guillaume Cornuau, Anne Jacob, Cécile Pinson (DELF), & Sandrine Vidal. Paris, Didier.
- Génération. Méthode de français, B1*, (2016). Marie-Noëlle Cocton, coordination pédagogique. P. Dauda, L. Giachino, & C. Baracco. Paris, Didier.

FRANÇOIS, Jacques (2008). Les Grammaires de construction, un bâtiment ouvert aux quatre vents. *Cahiers du Crisco*, 26. En ligne :

[[http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/Cahier\\_CRISCO\\_26\\_FRANÇOIS1.pdf](http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/Cahier_CRISCO_26_FRANÇOIS1.pdf)]

FRANÇOIS, Jacques, & LEGALLOIS, Dominique (2011). La linguistique fondée sur l'usage : parcours critique. *Travaux de linguistique*, 62, 7-33.

FUCHS, Catherine, éd. (1989). Modalité et interprétation : l'exemple de pouvoir. *Langue française*, 84.

FUCHS, Catherine, & GUIMIER, Claude (1989). Introduction : la polysémie de « pouvoir ». *Langue française*, 84, 4-8.

GADET, Françoise, dir. (1997). La variation en syntaxe. *Langue française*, 115.

GADET, Françoise (1997). La variation, plus qu'une écume. *Langue française*, 115, 5-18.

GADET, Françoise (2007). *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys.

GAUTIER, Antoine, & VERJANS, T., dir. (2013). Comme, comment, combien. *Concurrence et complémentarité*. Paris, L'Harmattan.

GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE international.

GOFFMAN, Erving (1981). *Façons de parler*. Paris, Éditions de Minuit.

GOLDBERG, Adele E. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, Chicago University Press.

GONZÁLEZ REY, Isabel (dir.), (2014). *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles, EME.

GOSELIN, Laurent (2010). *Les modalités en français. La validation des représentations*. Amsterdam – New York, Rodopi.

GOSELIN, Laurent, LENEPVEU, Véronique, & LEGALLOIS, Dominique (2011). Les phases : de l'aspect des procès à la structuration textuelle. In F. Neveu, P. Blumenthal & N. Le Querler (éds) : *Au commencement était le verbe. Syntaxe, sémantique et cognition. Mélanges en l'honneur du Pressoir Jacques François*. Berne, Peter Lang, 161-186.

GUIMIER, Claude (1989). Constructions syntaxiques et interprétation de pouvoir. *Langue française*, 84, 9-23.

GUIMIER, Claude (1996). *Les adverbes du français, le cas des adverbes en -ment*. Paris, Ophrys.

HUKOVÁ, Lubomíra (2006). *La variation syntaxique des interrogatives directes en français parlé*. Mémoire de Master, sous la direction de Marie Pravdová et Sonia Branca-Rosoff. Prague et Paris.

HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, Crédif-Hatier.

JAKOBSON, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, dir. (1991). Introduction, in *La question*. Lyon, PUL, 5-37.

*La grammaire des premiers temps. Volume 1. A1-A2*, [2003], (2009). Dominique Abry, & Marie-Laure Chalaron. Grenoble, PUG Français Langue Étrangère.

*La grammaire des premiers temps. Volume 2. A2-B1*, [2003], (2009). Dominique Abry, & Marie-Laure Chalaron. Grenoble, PUG Français Langue Étrangère.

*La Grande Grammaire du Français, 2 Vol.*, sous la direction de Anne Abeillé et Danièle Godard, 2021. Actes Sud – Imprimerie Nationale.

KRAZEM, Mustapha (2007). La connexion sémantique des mots qu- dans les interrogatives indirectes. *Lexique*, 18, 109-136.

LARRIVÉE, Pierre, & MOLINE, Estelle (2009). Comment ne pas perdre la tête ? À propos des effets d'intervention dans les interronégatives en comment et de leur suspension dans les questions rhétoriques. *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, t. CIV, fasc. 1, 185-214.

*Le Brio*, analyse comparative des mots, sous la direction de J. Rey-Debove, 2004. Éditions Le Robert.

LEFEUVRE, Florence (2006). *Quoi de neuf sur quoi ? Étude morphosyntaxique du mot quoi*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

LEFEUVRE, Florence (2009). Catégorisation de *comment* subordonnant. *Travaux de linguistique*, 58, 63-88.

LEFEUVRE, Florence (2018). Les interrogatives partielles averbales : le cas de « proforme interrogative + ça / cela ». In M.-J. Béguelin, A. Coveney, & A. Guryev (éds), *L'interrogative en français*, 183-208.

LEGALLOIS, Dominique (2006). Des phrases entre elles à l'unité réticulaire du texte. *Langages*, 163, 56-70.

LEGALLOIS, Dominique (2013). Les greffes phraséologiques – ou quand la syntaxe se compromet. *Langages*, 189, 103-120.

LEGALLOIS, Dominique (2014). La grammaire d'une langue peut-elle être enseignée à partir de ses unités phraséologiques ? In I. González Rey (dir.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, 39-58.

LEGALLOIS, Dominique (2016). La notion de construction. In *Encyclopédie Grammaticale du Français*, en ligne : <http://encyclogram.fr>

LEGALLOIS, Dominique (2017). Pour une conception constructionnelle de la transitivité. *Langue française*, 194, 15-32.

LE GOFFIC, Pierre (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris, Hachette.

LE GOFFIC, Pierre (2000). Subordination et connecteurs : quelques propositions à partir de *l'Essai de grammaire de la langue française* de Damourette et Pichon. *Syntaxe et sémantique*, 1, 17-37.

LE GOFFIC, Pierre, éd. (2001). *Le présent en français*. Amsterdam – New York, Cahiers Chronos.

LE GOFFIC, Pierre (2002). Marqueurs d'interrogation / indéfinition / subordination : essai de vue d'ensemble. *Verbum*, Tome XXIV, 4, 315-340.

LE GOFFIC, P. (2007). Les mots qu- entre interrogation, indéfinition et subordination : quelques repères. *Lexique*, 18, 13-46.

LE GOFFIC, Pierre, & LAB, Frédérique (2000). Le présent « pro futuro ». In P. Le Goffic, éd., *Le présent en français*, 99-116.

*Le nouveau taxi 1. Méthode de français A1*, [1978], (2009). Guy Capelle, & Robert Menand. Paris, Hachette.

*Le nouveau taxi 2. Méthode de français A2*, (2009). Robert Menand, & Annie Bertet (coll.), Véronique Kizirian (coll.). Paris, Hachette.

*Le nouveau taxi 3. Méthode de français B1*, [1978], (2010). Robert Menand, & Anne-Marie Johnson, avec la collaboration d'Annie Bertet, Nathalie Hirschprung et Françoise Kite. Paris, Hachette.

- Le nouveau Petit Robert*. (1994). Éditions Le Robert.
- LE QUERLER, Nicole (1996). *Typologie des modalités*. Caen, Presses Universitaires de Caen.
- L'exercisier*, (2010<sup>2</sup>). Christiane Descotes-Genon, Marie-Hélène Morsel, & Claude Richou. Grenoble, PUG Français langue Étrangère.
- MOIGNET, Gérard (1981). *Systématique de la langue française*. Paris, Klincksieck.
- MOIRAND, Sophie (1979). Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. Paris, CLE International.
- MOIRAND, Sophie (2007). Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre. Paris, Puf.
- MOLINE, Estelle (2006). *Et comme minuit allait sonner, ... En finir avec la partition temporelles vs causales*. *Cahiers Chronos*, 15, 63-90.
- MOLINE, Estelle, éd. (2009a). Études sur *comment*. *Travaux de linguistique*, 58.
- MOLINE, Estelle (2009b). Présentation. Panorama des emplois de *comment* en français contemporain. *Travaux de linguistique*, 58, 7-17.
- MOLINE, Estelle (2009c). *Et comment !* Entre exclamation et assertion. *Travaux de linguistique*, 58, 149-168.
- MOLINE, Estelle (2009d). *Elle me parle comme une mitrailleuse*. L'interprétation des adverbiaux de manière *qu-*, le cas de *parler* et des verbes de « manière de parler ». *Langages*, 175, 49-65.
- MOLINE, Estelle (2010). Mode d'action et interprétation des adverbiaux de manière *qu-*. *Cahiers Chronos*, 21, 181-196.
- MOLINE, Estelle (2013). *Comme et comment* en français contemporain : spécificités et recouvrements. In A. Gautier & T. Verjans, dir., *Comme, comment, combien, concurrence et complémentarité*. Paris, L'Harmattan : 57-96.
- MOLINE, Estelle (2017). *N'importe comment*. De la prédication verbale au marquage discursif. In G. Dostie & F. Lefevre, dir., *Lexique, grammaire, discours. Les marqueurs discursifs*. Paris, Champion, 285-301.
- MOLINE, Estelle, STOSIC, Dejan, & VETTERS, Carl, éd. (2006). Les connecteurs temporels du français. *Cahiers Chronos*, 15.

- MOLINE, Estelle, & FLAUX, Nelly, dir. (2009e). De la manière. *Langages*, 175.
- MOLINE, Estelle, & VETTERS, Carl, éd. (2010). Temps, aspect et modalité. *Cahiers Chronos*, 21. Amsterdam – New York.
- MOLINE, Estelle, & STOSIC, D. (2016). *L'expression de la manière en français*. Paris : Ophrys.
- Nouvelle Grammaire du français. Cours de civilisation de la Sorbonne* ([1991] 2004). Y. Delatour, D. Jennepin, M. Léon-Dufour, & B. Teyssier. Paris, Hachette, Français langue étrangère.
- OLIVIER, Claudine (1985). L'art et la manière : comment dans les stratégies discursives. In *Langages*, 80, 71-98.
- PERRARD, Michel (2009). Comment et les expressions indéfinies en n'importe et que ce soit. *Travaux de linguistique*, 58, 127-148.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-CLE international.
- RICHTERICH, René (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- RIEGEL, Marc, PELLAT, Jean-Christophe, & RIOUL, René (2018). *Grammaire méthodique du français*. Paris, PUF.
- ROSSARI, Corinne, BEAULIEU-MASSON, Anne, COJOCARIU, Corina, & RAZGOULIAEVA, Anna, dir. (2005). *Les états de la question*. Laval, Éditions Nota bene.
- SOUTET, O. (2013). Comme et comment et la problématique du micro-système. In A. Gautier & T. Verjans, dir., Comme, comment, combien, concurrence et complémentarité, 13-36.
- Un Niveau-Seuil*, (1976), Daniel Coste, Janine Courtillon, Victor Ferenczi, Michel Martins-Baltar, & Eddy Roulet. Paris, Crédif, Hatier-Didier.
- VAN DE VELDE, Danielle (2006). *Grammaire des événements*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- VAN DE VELDE, Danielle (2009a). Les adverbes de manière : propriétés inhérentes et propriétés héritées des prédicats verbaux. *Langages*, 175, 15-32.
- VAN DE VELDE, Danielle (2009b). Comment, manières d'être et manières de faire. *Travaux de linguistique*, 58, 39-61.



- VENDLER, Zeno (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca – Londres, Cornell University Press.
- VANOYE, Francis (1983). Fonctions du langage et pédagogie de la communication. *Pratiques*, 40, 37-50.
- VÉRONIQUE, Daniel (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.
- VETTERS, Carl (1996). *Temps, aspect et narration*. Amsterdam – Atlanta, Rodopi.
- WAGNER, Robert-Léon, & PINCHON, Jacqueline (1962<sup>2</sup>). *Grammaire du Français classique et moderne*. Paris, Hachette.
- WEBER, Corinne (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris, Didier.
- WILLEMS, Dominique (2012). Verb typology, in M. Bouveret & D. Legallois, eds., *Constructions in French*, 23-48.