



HAL
open science

Transcatégorisation grammaticale : focus sur les interrelations entre adjectif qualificatif et adverbe à travers les échanges en ligne entre enseignants

Tatiana Taous

► To cite this version:

Tatiana Taous. Transcatégorisation grammaticale : focus sur les interrelations entre adjectif qualificatif et adverbe à travers les échanges en ligne entre enseignants. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 2023, 199-200, pp.1-21. 10.4000/pratiques.14073 . hal-04399308

HAL Id: hal-04399308

<https://cyu.hal.science/hal-04399308>

Submitted on 17 Jan 2024

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

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

Transcatégorisation grammaticale : focus sur les interrelations entre adjectif qualificatif et adverbe à travers les échanges en ligne entre enseignants

Grammatical transcategorization : focus on the interrelationship between qualitative adjectives and adverbs through online exchanges between teachers

Tatiana Taous



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/14073>

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Tatiana Taous, « Transcatégorisation grammaticale : focus sur les interrelations entre adjectif qualificatif et adverbe à travers les échanges en ligne entre enseignants », *Pratiques* [En ligne], 199-200 | 2023, mis en ligne le 20 décembre 2023, consulté le 16 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/14073> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.14073>

Ce document a été généré automatiquement le 16 janvier 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Transcatégorisation grammaticale : focus sur les interrelations entre adjectif qualificatif et adverbe à travers les échanges en ligne entre enseignants

*Grammatical transcategorization : focus on the interrelationship between
qualitative adjectives and adverbs through online exchanges between teachers*

Tatiana Taous

Introduction

- 1 Dans le prolongement de travaux antérieurs (David & Taous, 2021 ; Taous, 2021), la présente contribution se propose d'étudier les rapports de transcatégorisation entre l'adjectif qualificatif et l'adverbe tels qu'ils ressortent d'échanges en ligne informels entre enseignants. En effet, si la relation entre *adjectif qualificatif-nom*, d'une part, et *adjectif-déterminant*, d'autre part, a fait l'objet de recherches récentes dans le domaine de la didactique de la grammaire (Beumanoir-Secq, 2022 ; David, 2022), plusieurs agoras font état des difficultés des abonnés au forum pour « différencier efficacement » (billet du 22 mai 2020) adjectif et adverbe¹. D'ailleurs, s'agit-il d'un simple lapsus ou de l'intuition d'un recouvrement possible de classes, lorsqu'un élève répond « il y a beaucoup d'adjectifs » au maître demandant, à l'issue de la première séance sur les adverbes, « quelle conclusion » « tirer de [la] recherche [menée] sur la nature des mots [...] placés dans [les] phrases » (Laparra & Halté, 1999, p. 234) ? La mobilisation d'un métalangage grammatical erroné peut s'interpréter comme la cristallisation des recouvrements de classes et ne relève donc pas nécessairement de la confusion ou de la fantaisie : si les élèves confondent certaines classes grammaticales, c'est qu'il y a lieu de les confondre (Chervel, 2006 ; Taous, 2021, p. 93-98 ; Lafontaine, 2022, p. 148-149) et que

l'analyse nécessite d'être poussée à son terme. À l'inverse, « l'intuition linguistique » des élèves peut constituer « une ressource disponible » (Calame-Gippet, 2008, p. 122, note 5) et le fait que la jeune « Bérangère » (*ibid.*, p. 133, note 29) crée spontanément une analogie de fonctionnement syntaxique entre certains groupes circonstanciels – dont l'adverbe constitue, chez L. Tesnière (1966 [1959], p. 649–653)², l'hyperclasse grammaticale – et l'adjectif qualificatif confirme la porosité des deux classes ; elle cautionne de fait la conception des Anciens (Lambert, 1985, p. 128-129), qui faisaient de l'adverbe un « adjectif du verbe » (Lallot, chapitre « adverbe » dans Colombat & Lahaussois, 2019, p. 356 ; Piron, 2022, p. 219 et 230-232).

- 2 Bien que ces phénomènes de glissement de classes aient été observés de longue date³, la parenté du terme spécifique de « transcatégorisation » reste difficile à attribuer (voir *infra*, tableau 3). La transcatégorisation peut se définir littéralement comme le fait qu'un mot peut « passer » (*trans-*), selon le contexte phrastique et morphosyntaxique, d'une « catégorie » grammaticale (en l'occurrence, une « classe grammaticale »)⁴ à une autre. Complémentaire de la transcatégorisation, la polycatégorisation dénote la capacité d'un mot du discours à appartenir, selon le contexte phrastique et morphosyntaxique, à différentes « catégories » ou classes grammaticales (sur le gr. *poly-* « nombreux, multiple »)⁵. Certes, la question de la polycatégorisation peut paraître didactiquement peu en phase avec les « fondamentaux » de la grammaire et finalement, anecdotique au regard des savoirs premiers à construire, mais les billets suivants attestent que les élèves, quel que soit leur niveau, sont attentifs aux occurrences en discours et proposent des énoncés qui n'entrent pas toujours dans les cadres étroits de la grammaire traditionnelle :

(1) Agora « Le prédicat explications », échanges du 28 juillet 2017, Association Enseignants du primaire⁶ (c'est nous qui soulignons) :

talkien : Oui mais que répondons nous à l'élève qui pose une question, lors de l'étude d'un texte par exemple ? *Eh oui j'ai des élèves d'un bon niveau et oui ils se posent des questions en grammaire...*

vélib 54 : Oui.... Pareil, ils ont un mauvais niveau les miens mais ils aiment proposer des phrases 😊 [...].

ihome : *Idem. Il n'y a pas que les excellents élèves qui s'interrogent. L'année dernière [...], j'ai même eu l'impression que les élèves « moyens » avaient plus tendance à pointer les ambiguïtés que les très bons élèves. J'ai eu aussi l'impression de dépenser beaucoup d'énergie à trouver des phrases « qui correspondent au modèle »... surtout des phrases intéressantes.*

- 3 Comme nous tenterons de le montrer au cours de ce travail, les échanges en ligne entre enseignants témoignent du caractère dynamique de la grammaire et révèlent comment l'ensemble de la communauté des internautes tente de raisonner et de résoudre les aspérités de la langue, dans une démarche que nous qualifierons, à la suite de M.-A. Paveau (2018), de « postlinguistique » (Visser, 2018). Nous nous demanderons donc comment des cas – qui semblent particuliers – peuvent insécuriser les enseignants, et nous redonnerons à la transcatégorisation et à son corolaire résultatif, la polycatégorisation, toute la place qui leur revient. Loin d'être anecdotique, cette fluctuation des classes a d'emblée été relevée par les premiers penseurs dans leurs efforts pour « grammatis[er] » la langue (Auroux, 1994) : il s'agissait pour eux de répartir les mots de la langue dans des catégories, certains présentant en effet des fonctionnements spécifiques analogues, justifiant leur réunion en un même ensemble.
- 4 Notre présentation s'organisera en trois temps : nous commencerons par faire état d'agoras cristallisant, de près ou de loin, la problématique de la transcatégorisation

adjectif qualificatif-adverbe en insistant sur les enjeux didactiques d'un tel questionnement, lequel peut aller de préoccupations orthographiques (Cogis, 2001 ; Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020)⁷ à une réhabilitation de la démarche grammaticale, en ce qu'elle engage, par-delà les manipulations syntaxiques (Combettes & Lagarde, 1982 ; Beaumanoir-Secq, 2022), l'esprit (critique) de l'apprenant (Nonnon, 1999 ; Wilmet, 2007 et déjà Brunot, cité par Élalouf, 2015). Nous poursuivons en rappelant la pertinence de cette question au regard de la diachronie du français (Frei, 1993 [1929] ; Tesnière, 1966 [1959] ; Colombat, 1992a ; 1992b ; Colombat & Lahaussais, 2019) avant de proposer quelques supports, conçus dans le cadre d'un master MEEF⁸ entièrement à distance. Le cours, intitulé *Linguistique générale pour l'enseignement de la langue française*, a été dispensé dans le parcours spécifique « Former et intégrer par la langue » (FIL) de CY (Cergy Paris Université). Nous faisons l'hypothèse que le dispositif des échanges en ligne, mis en place dans le master MEEF « parcours FIL », peut contribuer efficacement à l'acquisition des phénomènes de transcatégorisation chez les enseignants de formation continue, à partir du moment où les supports proposés invitent à une confrontation des idées reçues et constituent, de ce fait, des « situations-problèmes » (Audion, 2020 ; Connac & Robbes, 2022) impliquant une démarche de « résolution » (Lepoivre-Duc & Sautot, 2009, p. 126-127).

1. Les forums virtuels comme espaces de formation ?

1.1. Approche globale : avantages et limites de ces forums d'après les internautes

- 5 La vitalité des forums de l'association *Enseignants du primaire*⁹ et la fidélité des membres, que l'on peut retrouver d'une agora à l'autre, confirment les bienfaits que les internautes semblent trouver dans ces échanges. Deux points positifs sont explicitement mentionnés par les membres, issus de bord disciplinaire ou de domaine de spécialité différents : les questionnements soulevés permettent à bon nombre de découvrir certaines problématiques ou d'appréhender les notions avec un regard renouvelé et critique, ce qui contribue à leur ouvrir des perspectives de réflexion (2a-b-c). Corrélés au point précédent, les échanges sont perçus comme stimulants intellectuellement (2 d) :
- (2) (c'est nous qui soulignons)
- a. En CM2, je commence pas les adverbes de temps/lieu/manière, ensuite les adverbes en -ment, puis ceux qui modifient le verbe ou l'adjectif. Dans ce cas, je dis qu'ils rendent « plus fort ou moins fort » un verbe ou un adjectif : elle est très/peu/fort/n' pas jolie, il chante fort/mal/doucement, etc. *Je ne m'étais jamais « intéressée » aux adverbes qui suivent le verbe être, à différencier donc des adjectifs attributs du sujet.* (agora « différencier efficacement adjectifs et adverbes », mai 2020)
- b. *Je trouve enrichissant d'avoir le point de vue de collègues littéraires sur les sujet (parce que je suis scientifique...)*... (agora « Le prédicat explications », juillet-août 2017)
- c. *je savais que l'attribut du sujet peut être un nom, pronom, etc, mais je n'avais jamais vu « adverbe »* (agora « fonction de “bon” », avril 2020)
- d. *Merci pour ce moment de réflexion !* (agora « fonction de “bon” », avril 2020)
- 6 Un troisième avantage, implicite en ce qu'il ressort de notre posture d'analyste (Marcoccia, 2004), revient à la richesse des corpus et des occurrences en discours, telle qu'elle se dégage des échanges : en cherchant les « faille[s] » au modèle (agora « Le

prédicat explications »), les internautes en viennent à présenter et à fréquenter des occurrences hors cadre et à rendre possible l'exploitation didactique d'occurrences problématiques, dans une perspective d'entrée pédagogique par des situations-problèmes (Audion, 2020, p. 74, 77 et surtout, p. 81-83 ; Connac & Robbes, 2022, p. 338-341)¹⁰.

- 7 Toutefois, certaines limites sont pointées ; notamment la déconstruction de savoirs, que l'on croyait intangibles, contribue au désarroi, voire à la colère (3a), ce que les études sur la formation continue n'ont pas manqué de cerner (Audion, 2020, p. 81) : avant de déconstruire et de (ré-)actualiser les savoirs, il convient de (re-)légitimer les enseignants dans leurs postures et dans leurs savoirs (Risselin, 2020, p. 92-95). D'autres internautes, plus distants, rappellent la relativité du potentiel « formatif » des forums : les échanges et questionnements sont un prélude à une démarche de recherche et de réajustement des savoirs plus personnelle et les forums ne se substituent pas à une connaissance plus substantielle sur la question (3 b) :

(3) Agora « Le prédicat explications » (c'est nous qui soulignons) :

a.... mais je trouve tout simplement *inadmissible* qu'on en soit *réduit à avoir cette conversation sur un forum. Le minimum aurait été qu'on ait tous une formation minimale sur le sujet, avec une réponse UNIQUE à nos questions, de façon à ce qu'on sache quoi enseigner... C'est affligeant...* (26 juillet 2017)

b. Je me permets de répondre même si je ne suis qu'un PES, tout simplement parce que j'ai bossé cette notion, et je l'ai retourné un peu dans tous les sens pour bien la comprendre, elle n'est pas aisée *donc je ne suis pas certain que tu trouves une explication juste et censé « simplement » sur un forum, il va falloir toi même la déconstruire pour la reconstruire...* pour enfin être à l'aise devant les élèves car c'est une notion que tu maîtrises. 😊 (25 juillet 2017)

1.2. Un fait rarement appréhendé dans sa globalité : la trans-/ polycatégorisation

- 8 La transcatégorisation ou la faculté d'un mot à relever de catégories grammaticales différentes selon les configurations phrastiques est rarement considérée comme un fait de langue mais plutôt comme un cas particulier et elle est, dans cette perspective, trop rapidement éludée (notamment, par les manuels, cf. Taous, 2021, p. 93-97), voire ignorée dans les pratiques de classe. La séquence sur l'adverbe, rapportée par É. Nonnon (1999) et M. Laparra & J.-F. Halté (1999), insiste dans un premier temps sur le caractère déplaçable de l'adverbe¹¹ et, dans un second temps, morphologique, se focalise sur les adverbes en *-ment*, adverbes de manière dés-adjectivaux. L'objectif, orthographique (*-ment* vs *-emment* vs *-amment*), possède une dimension morpholexicale, puisque les adverbes sont mis en relation avec l'adjectif, base de dérivation :

Figure 1. Extrait de l'annexe 3 (Laparra & Halté, 1999, p. 248).

juste	suffisant
justement	suffisamment
ferme	actif
fermement	activement

- 9 Toutefois cette conception morphologique – dont la représentation tabulaire, clivante, matérialise visuellement l'idée d'une étanchéité irréductible entre les deux classes grammaticales travaillées – aurait gagné à être mise en perspective avec des faits de syntaxe et le mécanisme morphologique visé (par automatiser de l'adjonction du suffixe *-ment*) peut se trouver mis à mal ou contesté par les occurrences en discours. Comparez l'extrait de séquence suivant (notamment, la zone grisée) à la citation du Martin du Gard (IIa), qui invite justement à engager, dans la réflexion grammaticale, la dimension paradigmatique et à amorcer les questions de polycatégorisation d'un mot, là où le verbatim milite pour le consensuel et ignore les aspérités :

Tableau 1. *Ferme* et la polycatégorisation

I	II
<p>M : bien je vais vous donner maintenant à chaque groupe une petite liste de trois adjectifs qualificatifs – d'accord ? trois adjectifs qualificatifs – on va faire l'opération inverse en ce sens qu'à partir de ces trois adjectifs vous allez retrouver les trois adverbes correspondants [...] on se tourne vers ici – on met en commun – qui avait <i>juste</i> à chercher – <i>juste</i> – vous avez trouvé ? E : <i>justement</i> M : <i>justement</i> tout le monde est d'accord ? E+ : oui Le maître au fur et à mesure des réponses des enfants déplace les étiquettes faisant ainsi apparaître pour chaque adjectif l'adverbe correspondant. M : <i>ferme</i> ? E : <i>fermement</i> M : <i>fermement</i> ça va ? E+ : oui</p> <p>Extrait du verbatim de séquence sur l'adverbe, in Laparra & Halté 1999, p. 236.</p>	<p>(c'est nous qui soulignons)</p> <p>a. Tu ne montes pas ? Ça discute <i>ferme</i>, là-haut... C'est intéressant. (Martin du Gard)</p> <p>b. Dans la salle, on bavarde <i>ferme</i>, et personne ne danse plus. (Colette)</p> <p>c. Elle l'attendait sur le seuil de sa chambre, en se tenant <i>ferme</i> aux jambages de la porte. (Châteaubriant)</p> <p>d. Il aurait mieux fait d'étudier sérieusement Marx. (...) il fallait qu'il s'établisse un programme et qu'il se mette à bûcher <i>ferme</i>. (Beauvoir)</p> <p>Citations extraites du <i>TLFi</i>, s.v. « <i>ferme</i>¹ ».</p>

- 10 Pourtant, les questionnements des agoras portant sur l'étude de la langue ne parviennent que difficilement à faire l'économie des concepts de trans-/polycatégorisation, que ceux-ci soient mentionnés plus ou moins explicitement dans les titres des agoras (cf. « différencier efficacement adjectifs et adverbes » ; « Nature du mot "quand" ») ou sous-jacents au propos initial (« grammaire : content ou contents ? » ; « fonction de "bon" »).

- 11 Nous avons sélectionné, dans le forum « Français à l'école élémentaire » de l'association *Enseignants du primaire*, cinq agoras, dont nous synthétisons les éléments de description en tableau 2. Nous avons segmenté les agoras en deux ensembles : dans le premier, nous avons réuni les agoras supposant une réflexion centrée sur les classes grammaticales. Ainsi, chercher à différencier adjectifs et adverbes (agora 1) laisse supposer que la frontière entre les deux peut être poreuse, tandis que s'interroger sur la nature de *quand* (agora 2) induit l'idée que le mot peut voir sa catégorisation changer selon les contextes phrastiques. Dans le second ensemble, nous avons regroupé les agoras faisant état de difficultés dans l'analyse grammaticale en termes de fonctions syntaxiques, avec (agoras 3 et 5) ou sans répercussions orthographiques (agora 4) :

Tableau 2. Présentation des agoras sélectionnées (< Association « Enseignants du primaire », forum *Français à l'école élémentaire*)

Lien explicite à la poly-/transcatégorisation					
Titre de l'agora	Énoncé moteur de la discussion	Durée (date)	Nombre de réponses	Nombre de participants	Nombre de vues
n°1. Différencier efficacement adjectifs et adverbes	<i>Il est loin.</i>	2 jours (22-23 mai 2020)	7	5	659
n°2. Nature du mot « quand »	Néant*	1 jour (2 mars 2012)	3	2	52 300
Lien sous-jacent à la poly-/transcatégorisation					
n°3. Fonction de « bon »	<i>Ces fleurs sentent bon.</i>	2 jours (16-17 avril 2020)	16	5	1 900
n°4. Le prédicat explications	Néant*	2 ½ semaines (25 juillet-11 août 2017)	53	11	3 800
n°5. Grammaire : content ou contents ?	<i>Nous sommes tous content.</i>	1 jour (7 octobre 2007)	11	8	87 000
* Dans ces configurations, une série d'énoncés est produite au cours du fil de discussion et mise en débat.					

- 12 Que peut-on tirer des éléments de description présentés en tableau 2 ? Tout d'abord, que le nombre de vues est corrélé à l'ancienneté de la discussion (les agoras 2 et 5, datées respectivement de 2012 et 2007, totalisent de 20 à 30 fois plus de vues que les agoras plus récentes) et ce, en dépit du nombre d'interventions et de la pauvreté des échanges. Ces faits indiquent néanmoins que les questions d'accord de l'adjectif (agora 5) et l'identification de la nature de *quand* (agora 2) ne font pas partie de la *doxa* des savoirs ou, *a contrario*, que certains « curieux » (Connac & Robbes, 2022) s'interrogent sur les motifs de ces questionnements dont la réponse leur semblait peut-être évidente. En effet, l'agora 5 ne réfléchit pas seulement sur l'accord de l'attribut (*content/-s*) avec le pronom correspondant (*nous*) ; elle introduit la notion d'adverbe, qui – dans l'exemple traité – n'est pas immanquablement invariable (cf. exemple 4), malgré l'assertion du dernier intervenant : la transposition de charline 83 (3^{ème} billet) et sa mise en lien avec le propos conclusif de louterac (11^{ème} billet) auraient pu contribuer à relativiser le critère morphologique généralement avancé pour identifier un adverbe, cependant que la remarque sémantique amorcée par delphapollon (9^{ème} billet) aurait gagné à être relayée par les autres discutants :

(4) Agora « grammaire : content ou contents ? », échanges du 7 octobre 2007 :

seattle (1^{er}) : Bonjour, Lorsque je suis sous word et que je tape : « Nous sommes tous content » ou « nous sommes tous contents », cela ne me dit pas qu'il y a une erreur... alors à votre avis que dois-je écrire : contents ou content ?

charline 83 (3^{ème}) : D'après moi, content est un adjectif. Donc il prend un s au pluriel. Si le « nous » représentait des filles on dirait : nous sommes toutes contentes.

[...]

laon 5959 (8^{ème}) : on peut dire aussi « nous sommes **tout** content »

delphapollon (9^{ème}) : mais le sens est alors différent.

laon 5959 (10^{ème}) : oui c'est vrai 😊

louperac (11^{ème}) : On peut le dire, mais il faudra bien écrire « nous sommes tout contents » : même si le sens est différent (= nous sommes très contents), *content* reste attribut du sujet et s'accorde avec le pronom. C'est juste *tout* qui reste invariable car il a une valeur d'adverbe. #

- 13 L'agora 4, sur le prédicat, a été le lieu d'échanges nombreux, notamment concernant l'identification des adverbes à des compléments de phrase ou des compléments de verbe, laquelle identification induit l'intégration ou non dans le prédicat. La durée des échanges (deux semaines et demie) confirme la richesse et la complexité de la notion (voir déjà 3 b), tandis que le nombre de vues, exponentiel dans les débuts, en perte de vitesse par la suite, se justifie par la suppression de la notion dans les programmes. Déterminons plus spécifiquement les enjeux des agoras pour notre propos. Ils sont de l'ordre de trois :

- 14 1) La réflexion sur la nature et la fonction de la catégorie « Adverbe » (avec l'intégration de mot comme *bon* ou *tout*). Les échanges confirment une double prise de conscience : non seulement, le fait particulier qui fait qu'un adjectif peut être employé adverbiallement – malgré l'absence d'une documentation facilement accessible confirmant le phénomène (cf. exemple 5, 1^{er} et 12^{ème} billets) –, mais aussi l'idée qu'une classe grammaticale n'est pas enfermée dans une fonction syntaxique prédéfinie (cf. exemple 5, 1^{er} et 8^{ème} billets, malgré quelques inexactitudes ; (6)) ;

(5) Agora « fonction de “bon” », échanges du 16 avril 2020 :

patapouff (1^{er}) : Bonjour, dans la phrase « Ces fleurs sentent bon. » : quelle est la fonction de bon ? J'ai lu que dans « ça sent bon », bon est considéré comme adjectif... mais alors quelle est sa fonction ? je voyais plutôt « bon » utilisé comme adverbe, et du coup cc de manière... Mais apparemment bon ne peut pas être un adverbe... Merci d'éclairer ma lanterne...

LouisBaron (5^{ème}) : Ces fleurs sentent bon. bon : adverbe de manière, attribut du sujet fleurs.

patapouff (6^{ème}) : Mais sentir n'est pas un verbe d'état, donc BON ne peut pas être attribut du sujet ; de plus l'attribut du sujet s'accorde avec celui-ci... ce qui n'est pas le cas ; et un adverbe ne peut être attribut du sujet

LouisBaron (8^{ème}) : [...] Ensuite, un adverbe peut être attribut du sujet : Ce garçon est très *bien*. Ça peut être aussi un nom : Mon voisin est *boulangier* ; un pronom : C'est *celui* que j'ai choisi ; un infinitif : Chanter n'est pas *crier* ; une proposition : Mon avis est *qu'il se trompe*.

LouisBaron (11^{ème}) : [...] Effectivement, on peut hésiter avec un complément circonstanciel de manière. Après réflexion, je vais y réfléchir, mais je commence à pencher pour ton hypothèse. Comme dans *Il marche rapidement*, *rapidement* est complément du verbe *marche*.

patapouff (12^{ème}) : Je viens d'avoir une réponse du site question orthographe : bon est ici utilisé comme adverbe, donc c'est un ccm ; autre exemple : elle chante faux... Faux est ici un adverbe (ccm)... alors que ce diamant est faux : attribut du sujet, car adjectif

(6) Agora « Le prédicat explications », échanges des 26-27 juillet 2017 et 10 août 2017 :

vélib 54 (30^{ème}) : Donc tous les adverbes sont complément de phrase ?

Archimboldo (36^{ème}) : La classe des adverbes est trop hétérogène pour pouvoir généraliser leur fonction.

conf 888 (50^{ème}) : On ne peut donc pas généraliser en disant que tous les CC sont compléments de phrase. Ils sont parfois compléments de verbe (donc à l'intérieur du prédicat)

15 2) Le passage qui conduit d'un questionnement orthographique (variabilité de l'adjectif/invariabilité de l'adverbe) à une réflexion sémantique aboutissant à l'idée de transcatégorisation de certains mots (cf. 4, 11^{ème} billet) : les faiblesses des arguments morphologiques (cf. 7, 1^{er} billet)¹² se trouvent contrées par des démarches de type commutatif et paradigmatique, invitant à engager syntaxe et sémantique dans la réflexion (cf. 4, 3^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} billets ; (7), 2^{ème} billet).

16 3) La remise en cause de la variabilité de l'adverbe et l'intégration d'autres paramètres linguistiques : le billet de ptitdormeur (cf. 7, 2^{ème} billet) invite à penser que la commutation n'a rien de mécanique, qu'« un autre élément est possible bien sûr » et que, en somme, l'élément commutatif doit être sélectionné en fonction du contexte (adaptation sémantique).

(7) Agora « différencier efficacement adjectifs et adverbes », échanges du 22 mai 2020 :

Archaiê (1^{er}) : Bonjour, mes élèves ont du mal à différencier les deux. Quelles techniques utilisez vous ? Par exemple dans : Il est loin. ils ne savent pas toujours si c'est variable/invariable, l'adverbe n'est pas toujours près du verbe... Merci !

ptitdormeur (2^{ème}) : Le remplacement par un adverbe en -ment est assez efficace. Je conseille à mes élèves quand j'ai des CM1/CM2 soigneusement, mais un autre est possible bien sûr. +++

2. Pertinence de ces interrogations : retour diachronique

2.1. Les premiers grammairiens face à la polycatégorisation de l'adverbe

2.1.1. Ce que révèlent les fluctuations terminologiques pour cette partie du discours

17 Avant que le terme *épirrhêma* ne soit stabilisé dans le corpus grammatical grec, ce sont, d'après J. Lallot (dans Colombat & Lahaussais, 2019, p. 355-356), le stoïcien Antipater de Tarse (-II^e s.) et l'alexandrin Aristarque (-II^e s.) qui auraient été les premiers à donner un nom spécifique à cette catégorie de mots « à mi-chemin » entre le nom (*onoma*) et le verbe (*rhêma*). Ils lui auraient attribué le nom de *mésotès* (μεσότης), litt. « "moyen" terme (entre le verbe et le nom) »¹³ : d'emblée, la catégorie se caractérise par une forme d'hybridité que relaie sa désignation première. Un siècle plus tard, Tryphon (-I^e s.) modifiera la dénomination pour orienter plus spécifiquement l'adverbe du côté du verbe (cf. *épirrhêma*), dans une perspective que nous qualifierions de sémantico-syntaxique. Toutefois, les accointances (morphologiques) avec le nom (entendu au sens large) sont d'emblée posées puisque les premiers adverbes identifiés comme tels sont les adverbes de manière dés-adjectivaux (par Aristote, notamment, Colombat &

Lahaussais, 2019), cependant que le syntacticien Apollonios Dyscole (+II^e) signale la capacité de l'adjectif neutre à se trouver employé adverbiallement¹⁴ : par « métalepse », c.-à-d. par glissement d'une classe à une autre (*ibid.*, p. 356 ; Lallot, 1988, p. 21). Cet élément syntaxique, important pour notre propos, ne sera pas relayé tel quel par la grammaire latine : il prendra place dans le chapitre portant sur les « solécismes » (ou déviations syntaxiques du discours), avec des notations plus axiologiques que purement descriptives.

2.1.2. L'adverbe et les autres parties du discours : entre parenté et chevauchement

- 18 Passée dans la grammaire latine par calque morphosémantique, la catégorie « *adverbium* » possède un chapitre attiré et les grammairiens insistent sur la difficulté à délimiter clairement la catégorie. Il en est ainsi...
- 19 ... d'un point de vue **externe** à la catégorie : un mot pris hors contexte peut aussi bien relever de l'adverbe que de la préposition, de la conjonction ou du pronom¹⁵. Les agoras actuelles, évoquées en tableau 2, corroborent ce phénomène¹⁶ ;
- 20 ... mais aussi d'un point de vue **interne** à la catégorie : pour parodier un exemple de Charisius, *jamais* doit-il préférentiellement être considéré comme un adverbe de négation ou comme un adverbe temporel ?¹⁷
- 21 Les critères avancés pour pallier les difficultés de délimitation, s'ils se limitent à des considérations sémantiques très évasives chez Donat (+IV^e), s'étoffent chez Priscien (+VI^e), qui tente d'adosser les remarques morphologiques de ses prédécesseurs à des notifications syntaxiques sur le caractère (in)transitif du mot considéré dans son contexte phrastique (Colombat & Lahaussais, 2019, p. 360-361).
- 22 En revanche, le rapport de l'adjectif à l'adverbe est présenté, dans le chapitre dévolu à l'adverbe, comme un rapprochement morphologique (certains adverbes dérivent d'adjectifs) et comme une identité de fonctionnement syntaxique : l'adverbe est au verbe ce que l'adjectif est au nom (*ibid.*, p. 358). En somme, adverbe et adjectif sont présentés comme ayant des fonctionnements approchants mais pas comme se recouvrant. Or, ce recouvrement, observé par Apollonios Dyscole pour le grec, est évoqué en latin dans les chapitres évoquant les faiblesses du discours ; mais le jugement de Servius rapporté ci-dessous indique le décalage entre l'usage (« Cette formulation est de nos jours si fréquente » ; « Tous disent ») et la norme grammaticale. La fréquence justifie la normalisation de cet emploi de l'adjectif en lieu et place de l'adverbe :

(8) Servius (+V^e), *Commentaire à Donat*, chapitre « Des solécismes sur le genre » :

Solécisme sur les parties du discours, si on en emploie d'autres à la place de certaines, comme dans « et, torve, soudain il s'écrie », au lieu de « de manière torve » ; le nom [au neutre : *torvum*] est mis pour l'adverbe [*torve*]. Ainsi, cette formulation est de nos jours si fréquente [*quae elocutio sic hodie crebra est*] qu'on en fait une figure. Car tous disent « Il lit bon », « Il parle délicat » [*omnes dicunt « pulchrum legit », « delicatum loquitur »*], alors que partout ces noms ont été mis à la place des adverbes, ce que l'on estime fautive en grammaire [*quod in arte grammatica vitium iudicatur*].

2.2. Adjectif et adverbe : un lien non consensuel (entre refus et acceptation)

- 23 La question de la transcatégorisation d'un mot est bien attestée en grammaire et en linguistique, même si la dénomination est assez fluctuante (cf. tableau 3). Si en grec, le terme *metalepsis* est pris de manière neutre et descriptive (ce qui semble confirmé par Charisius [Ars V] qui intègre la métalepse dans les tropes et vertus du discours, au même titre que la métaphore ou l'antonomase¹⁸), le témoignage de Servius prouve que ces décatégorisations pouvaient être perçues comme des fautes de langage, comme le révélait encore le qualificatif fr. *impropre* attaché à *dérivation*.

Tableau 3. Les désignations du phénomène de transcatégorisation, d'après Bearth & Fennig (2015), s.v. (pour les termes français), et Capin & Badiou-Monferran (2020).

Nom	1 ^{er} auteur (?)	Texte
gr. <i>metalepsis</i>	Apollonios Dyscole, +II ^e	<i>Syntaxe</i> I 55-56
?? lat. <i>soloecismus per partes orationis</i>	Servius, +V ^e	<i>Commentaires à Donat</i>
transposition hypostatique	Bally, 1950	<i>Linguistique générale et linguistique française</i>
translation (du premier degré)	Tesnière, 1959	<i>Éléments de syntaxe structurale</i>
conversion (repris par Riegel et al. 1994)	Vachek, 1960	<i>Dictionnaire de linguistique de l'École de Prague</i>
chevauchement	Martinet, 1970	<i>Éléments de linguistique générale</i>
transfert de classe	Pottier, 1973	<i>Le langage</i>
- dérivation impropre / implicite - translation	Grevisse & Goosse, 1986	<i>Le Bon usage</i> (12 ^{ème} édition)
- dérivation impropre - recatégorisation	Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986	<i>La grammaire d'aujourd'hui</i>
transcatégorialité	<ul style="list-style-type: none"> ① Culioli, 1995 et 1999* ② Robert, 1999 	<ul style="list-style-type: none"> ① 1995 « Qu'est-ce qu'un problème en linguistique ? Étude de quelques cas » (in Mahmoudian (dir.), p. 7-16) = 1999, <i>Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel</i>, vol. 3 ② <i>Revue Langages</i> 136 (p. 106-123)
ang. <i>transcategorization</i>	Ramat, 2001	« Degrammaticalization or transcategorization ? » (in Schaner-Wolles, Rennison & Neubarth (dirs), p. 393-401)

* En réalité, le concept est sous-jacent à la théorie culiolienne des opérations énonciatives dès 1990.

- 24 Mais qu'en est-il plus spécifiquement de la transcatégorisation adverbe-adjectif¹⁹ ? Si les spécialistes de la grammaire allemande identifiaient d'emblée le phénomène (à partir du XVIII^e), il se posa à eux des problèmes théoriques : l'adjectif doit-il être vu comme adverbial dans certains contextes ? ou inversement, s'agit-il d'adverbes ayant un homonyme adjectival (Colombat & Lahaussois, 2019, p. 226-227) ? Le critère d'identification retenu est celui de l'invariabilité : l'« adjectif-adverbe » (all. *Adjektivadverb*) entretient alors des liens morphosyntaxiques avec l'attribut de l'allemand, lui-aussi invariable, ce qui opacifie encore la donne.
- 25 H. Frei (1993 [1929], p. 56-57) renouvelle la question en montrant l'interrelation entre l'adverbe et l'adjectif et rappelle que, dans l'ancienne langue, l'adverbe n'était pas nécessairement invariable : c'est alors la paraphrase commutative qui nous permet, à nous modernes, de restituer un adverbe qui nous soit plus familier. L'accord de l'adverbe avec son point d'incidence résulte certes de données diachroniques mais également de données diamésiques et sociocognitives. Sous ce dernier aspect, le rôle de

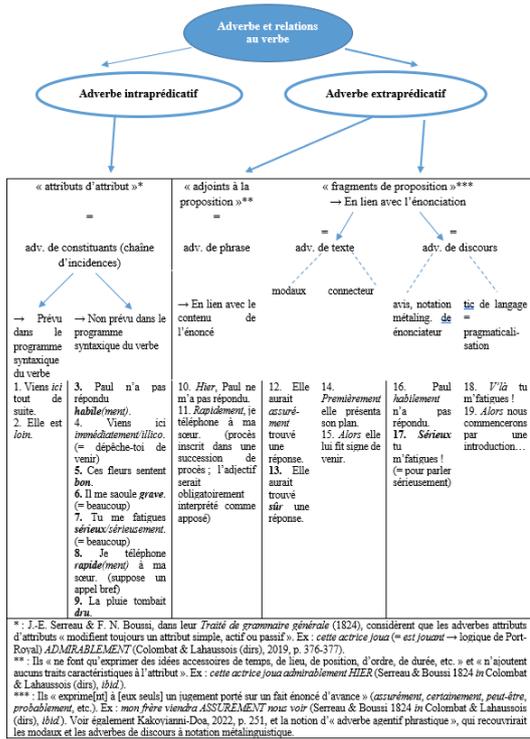
la chaîne parlée se fait décisif : le locuteur conserve prégnante en mémoire la forme accordée (qu'elle soit antécédente ou subséquente), si bien que celle-ci finit par imposer sa marque au terme adjacent, dans un accord non conventionnel, par une forme d'assimilation morphologique bien documentée dans la grammaire de l'oral (Blanche-Benveniste, 1997, p. 146-147) :

(9) Il y a des langues qui accordent régulièrement certains adverbes avec le verbe ou l'adjectif auquel ils se rapportent. L'ancien français offrait de nombreux exemples de ce cas, et la langue actuelle a gardé de l'usage médiéval plusieurs survivances plus ou moins correctes : une fleur fraîche éclos, une fenêtre grande ouverte, les nouvelles-venues, la première-née, elle est toute surprise [...]. Quelques faits plus avancés, du langage populaire, montrent que l'accord de l'adverbe, loin d'être une survivance mécanique, est dû lui aussi à la tendance d'assimiler les uns aux autres les éléments qui se suivent dans la chaîne parlée. (Frei, 1993 [1929], p. 56-57, c'est nous qui soulignons)

2.3. L'adjectif-adverbe : place dans le réseau complexe des fonctions syntaxiques

- 26 À partir du moment où l'adverbe s'est détaché de la préposition, non plus à l'aide d'arguments syntaxiques ((in)transitivité) mais à partir d'arguments sémantiques à portée systémique (existence – dans le système des langues – de *sémantèmes* ↔ *mots lexicaux* ↔ *mots pleins* et de *ligaments* ↔ *mots grammaticaux* ↔ *mots vides*, Colombat & Lahaussois, 2019, p. 379-381), la recherche de l'action sémantique de l'adverbe a été repensée et l'adverbe a été défini comme ayant une incidence sur des constituants (et non sur un constituant, selon le principe de chaînes d'incidence mis en évidence par Guillaume), sur la phrase, sur le texte en tant que discours.
- 27 Les exemples glanés chez nos prédécesseurs et sur les forums offrent nécessairement des occurrences où l'adjectif-adverbe apparaît en lien avec le verbe (souvent dans des tours stéréotypés à l'infinitif, type *chanter faux, voir clair*, etc...), puisqu'il s'agit alors de distinguer syntaxiquement l'adjectif de l'adverbe, selon l'opposition *incidence nominale* vs *incidence verbale* : dans ces occurrences, l'adjectif ressemble aux « adverbes de quiddité » de L. Tesnière (1966 [1959], p. 77 § 36, 128 § 7) et fonctionne comme un adverbe intraprédicatif non prévu par le programme syntaxique du verbe²⁰. Mais des exemples du type « Tu me fatigues grave » ou « Sérieux tu me fatigues » montrent que l'adjectif-adverbe est soumis aux mêmes problématiques d'analyse syntaxique que l'adverbe. Nous proposons la synthèse suivante²¹ qui, exemplifiée par nos lectures, se focalise sur l'adjectif-adverbe en lien avec le verbe, puisque c'est le « cas le plus représentatif » et le plus complexe à décrire, dans la mesure où, « par sa fonction prédicative », la forme verbale conduit à prendre en considération la dimension de la phrase et de l'énoncé (Rémi-Giraud, 2002, cité par Colombat & Lahaussois, 2019, p. 383). Nous mettons alors en balance le fonctionnement de l'adjectif-adverbe avec celui des autres adverbes (hérités et désadjectivaux). Les énoncés avec adjectif-adverbe ont été signalés par une numérotation grasse.

Figure 2. Fonctionnements syntaxiques en lien avec le verbe : comparatif entre l'adjectif-adverbe et les autres adverbes (hérités, désadjectivaux)



28 De cette figure ressortirait l'idée que l'adjectif-adverbe connaît des emplois syntaxiques plus limités que les adverbes en *-ment*²², puisque la position en tête de phrase laisse planer un doute quant à la nature, la forme étant quasiment toujours (cf. figure 2, 11) interprétable comme une apposition et donc comme adjectivale²³. Il pourrait être (mais le fait serait à confirmer et à confronter à des recherches de plus large ampleur) adverbe de constituants (adv. intrapredicatif non prévu dans le programme syntaxique du verbe, cf. 3, 5, 6, 7, 8, 9), adverbe de texte (en lien avec les modaux, ce qui se conçoit aisément puisque la catégorie sémantique des adjectifs évaluatifs et affectifs est bien productive, cf. 13) et adverbe de discours (notation métalinguistique, cf. 17). On notera enfin que les énoncés proposés avec adjectif-adverbe (cités ou construits) s'évaluent linguistiquement de manière variée et illustrent des variations relatives au diasystème : si l'énoncé 9 (*tomber dru*) est bien documenté et que 5 (*sentir bon*) constitue une séquence entièrement intégrée dans la langue, 3, en revanche, rappelle la phraséologie publicitaire (le type *acheter malin*)²⁴ et 6 ou 17 relèvent de la variation diaphasique.

3. En guise de conclusion : pour un traitement didactique de la trans-/polycatégorisation

29 Il ressort de notre propos que le phénomène de polycatégorisation d'un mot gagnerait à être conçu comme un fait de langue (Robert, 1999, p. 106) non réductible aux cas de « nominalisation » comme c'est bien souvent le cas (cf. Grevisse & Goosse, 2008 [1936], §199), et qu'il atteste de l'évolution dynamique des parties du discours²⁵. Le recours à la commutation et le travail paradigmatique peuvent nous aider à reconnaître, sous des pratiques langagières anciennes, diamésiquement ou diastriquement marquées, ou

encore étrangères, des substitutions connues de nous, qui nous permettent de retrouver le typique ou, plus exactement, le déjà-vu sous l'atypique.

- 30 C'est dans cette perspective que nous formons les étudiants sous notre tutelle. À l'occasion du master MEEF, mention *Former et Intégrer par la Langue* (FIL), nous attirons l'attention des étudiants sur ces transferts de classe, tant d'un point de vue interne au français (que ce soit diachroniquement, cf. 10a, ou diaphasiquement, cf. 10 b) qu'externe (10 c) :

(10) Supports de réflexion, chapitre 3 *Morphosyntaxe*, master FIL, 2^{ème} année, CY Cergy Paris Université :

<p>a.</p> <p><input type="radio"/> Et l'escuier en Bourgoigne [...] joyusement racompta ceste son adventure (<i>Cent Nouvelles Nouvelles</i>, 1456)</p> <p><input type="radio"/> Et l'écuyer de Bourgogne raconta avec enthousiasme son aventure.</p>	<p>Terme problématique : _____</p> <p>Classes en conflit : _____</p> <p>/ _____</p>
<p>b.</p> <p>Elle m'ennuie grave avec ses réflexions ! Elle nous laisse pas souffler ! C'est vrai... avec elle, tout est toujours grave !</p>	<p>Terme problématique : _____</p> <p>Classes en conflit : _____</p> <p>/ _____</p>
<p>c.</p> <p>We have a long drive tomorrow, but I'm not afraid because I often drive...</p>	<p>Terme problématique : _____</p> <p>Classes en conflit : _____</p> <p>/ _____</p>

- 31 Les échanges sur les forums dévolus et les invitations à développer une double argumentation – à la fois linguistique (Combettes, 2009) et fondée sur les faits de diasystème – aboutissent à des remarques qui confirment la bonne appropriation de la notion de polycatégorisation, qui devient fait systémique : à l'occasion de 10 b, les étudiantes font état de remarques qui prennent en compte les variations diaphasiques (11a-c-d) et conjuguent les approches sémantiques (11b-d) et syntaxiques – qu'elles soient d'ordre paradigmatique (11a) ou syntagmatique (11 b)²⁶ :

(11) Forum de cours, à propos du chapitre 3 *Morphosyntaxe*, master FIL, 2^{ème} année (en lien avec 10 b, c'est nous qui soulignons) :

a. Dans le premier cas, « grave » est un mot familier, une abréviation de l'adverbe gravement.

b. Le repérage n'est pas seulement dû au contexte sémantique, la construction verbale permet également de différencier les deux utilisations du mot « grave » : dans la seconde phrase, grave est utilisé avec le verbe être en tant qu'attribut du sujet (indéfini « tout »), dans la première phrase « grave » est utilisé comme adverbe d'intensité avec un verbe de sentiment.

c. Terme problématique : « grave » qui est adverbe dans l'expression « je m'ennuie grave » qui est d'ailleurs du registre familier et ensuite il est adjectif attribut du sujet.

d. l'argument est sémantique et pragmatique. C'est la variation diastatique du premier usage de « grave » qui aide au repérage.

- 32 Les contenus adverbiaux se prêtent particulièrement bien à l'observation des phénomènes de polycatégorisation, précisément parce que la catégorie « adverbe » est considérée, dans la hiérarchie des parties du discours, comme la moins universelle, si l'on en croit les typologues (Hengeveld, 1992, cité par Colombat & Lahaussais, 2019, p. 232 ; Carlier & Combettes, 2015, p. 47 [tableau 6] ; Deulofeu, 2022, p. 184) : la classe adverbiale est compensée par d'autres formes d'expression dans les langues qui l'ignorent, mais même en français où elle existe, des mises en parallèle interlinguales permettent de signifier qu'elle n'est pas le seul mode possible, ni même le mode d'expression le plus instinctif (Kakoyianni-Doa, 2022, p. 261).
- 33 L'« énigme » suivante, à destination des masters FIL (2^{ème} année), avait pour visée de voir comment le français et l'espagnol, en fonction du contenu visé (approximation, imminence contrecarrée, habitude), pouvaient exprimer les choses soit adverbialement, soit verbalement (recours à une périphrase verbale en *semi-auxiliaire + inf.*).

(12) Énigme 3, chapitre 3 *Morphosyntaxe*, master FIL, 2^{ème} année, CY Cergy Paris Université :

Lisez les énoncés suivants et comparez la manière dont le français et l'espagnol expriment un même contenu au moyen de formulations linguistiques différentes.

1^{ère} série :

esp. *El coche viene a costar medio millón de Pesetas.*
 fr. *La voiture coûte environ un demi-million de Pesetas.*
 esp. *El argumento de la película viene a ser el siguiente.*
 fr. *La trame du film, en gros, est la suivante.*

2^{ème} série :

fr. *Max a failli se tuer.*
 esp. *Max por poco se mata.*

3^{ème} série :

esp. *Max suele veranear en España.*
 fr. *Max passe d'habitude l'été en Espagne.*

- 34 La restitution de ce travail mené en formation nous conforte dans l'idée que la reconnaissance du phénomène de transcatégorisation constitue un étai sur lequel peuvent s'adosser les enseignants. En effet, le travail mené en formation et les échanges auxquels il a donné lieu confirment que ce phénomène linguistique est tout à fait appréhendable, si les énoncés soumis sont suffisamment explicites pour rendre sensible le phénomène.
- 35 Les deux premières parties de cette contribution ont insisté, d'une part, sur les zones d'insécurité induites par la poly-/transcatégorisation, lorsque cette dernière constitue

un impensé, d'autre part, sur le bien-fondé de ces questionnements aux niveaux diachronique et diasystémique. Cette double réinscription (diachronique et diasystémique) permet, semble-t-il, de déresponsabiliser les enseignants – puisque les occurrences qu'ils interrogent sont réellement discutables – tout en les engageant dans une réflexion plus large sur les systèmes linguistiques (Do-Hurinville, Dao & Rialland, 2020, p. 6-11) et sur la part dévolue à la variation. Plus spécifiquement, le travail en formation a révélé comment les échanges en ligne donnaient à voir des étudiants vivant en action la démarche métalinguistique, et nous espérons qu'ils seront en mesure de transposer à leurs classes ce type d'approche. Nous achèverons le propos sur l'idée que c'est la mise en réseau du français avec les autres systèmes linguistiques qui peut permettre de résoudre certaines aberrations synchroniques et surtout, de faire de l'apprenant, enfant ou adulte, un « élève grammairien » (Laparra, 2008) et de l'enseignant, un locuteur actif conscient des limites des cadres scolaires diffusés par la tradition.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDION, L. (2020). « Quelle approche didactique de la grammaire en formation d'enseignants ? ». *Le Français aujourd'hui* 211, p. 73-86. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0073>.
- AUROUX, S. (1994). *La Révolution technologique de la grammatisation : introduction à l'histoire des sciences du langage*. Liège : P. Mardaga.
- BEARTH, T. & FENNIG, C. (2015). *French/English Glossary of Linguistic Terms*. En ligne : <https://feglossary.sil.org/>.
- BEAUMANOIR-SECQ, M. (2022). « L'adjectif, notion fondamentale ou angle mort conceptuel ? ». *Scolia* 36, p. 133-156. En ligne : <https://doi.org/10.4000/scolia.2383>.
- BEAUMANOIR-SECQ, M. & RENVOISÉ, C. (2020). « L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves ». *Le Français aujourd'hui* 211, p. 45-55. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0045>.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- CALAME-GIPPET, F. (2008). « L'entrée dans l'analyse grammaticale : les critères d'identification des constituants de la langue sont-ils socioculturellement différenciés ? ». *Reperes* 38, p. 121-136. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.399>.
- CAPIN, D. (2023). « *Gradiance, gradualness* et transcatégorisation », *Scolia* 37, p. 17-45. En ligne : <https://doi.org/10.4000/scolia.2476>.
- CAPIN, D. & BADIOU-MONFERRAN, C. (2020). « À l'aune de la transcatégorisation : modélisation des emplois de ET dans la langue d'hier et d'aujourd'hui ». In : Do-Hurinville, D.-T., Dao, H.-L. & Rialland, A. (dirs). *De la transcatégorialité dans les langues. Description, modélisation, typologie*. Paris : Éd. de la Société Linguistique de Paris, p. 153-193.
-

- CARLIER, A. & COMBETTES, B. (2015). « Typologie et catégorisation morphosyntaxique : du latin au français moderne ». *Langue française* 187, p. 15-58. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.187.0015>.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- COGIS, D. (2001). « Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen ». *Revue française de linguistique appliquée* VI (1), p. 47-61. En ligne : <https://doi.org/10.3917/rfla.061.0047>.
- COLOMBAT, B. (1992a). « L'adjectif : perspectives historique et typologique. Présentation ». *Histoire Épistémologie Langage* 14 (1), p. 5-23. En ligne : https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1992_num_14_1_2338.
- COLOMBAT, B. (1992b). « L'adjectif dans la tradition latine : vers l'autonomisation d'une classe ». *Histoire Épistémologie Langage* 14 (1), p. 101-122. En ligne : <https://doi.org/10.3406/hel.1992.2343>.
- COLOMBAT, B. & LAHAUSSOIS, A. (dirs) (2019). *Histoire des parties du discours*. Leuven/Paris/Bristol : Peeters.
- COMBETTES, B. (2001). « Émergence d'une catégorie morphosyntaxique : les déterminants nominaux ». *Linx* 45, p. 117-126. En ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.818>.
- COMBETTES, B. (2009). « Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? », *Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle* 39, p. 41-56. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.367>.
- COMBETTES, B. & LAGARDE, J.-P. (1982). « Un nouvel esprit grammatical ». *Pratiques* 33, p. 13-49. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1982.1228>.
- CONNAC, S. & ROBBES, B. (2022). « Est-il nécessaire de douter pour apprendre ? ». *Revue suisse des Sciences de l'éducation* 44 (3), p. 338-350. En ligne : <https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4>.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations. Tome I. Opérations et représentations*. Paris : Ophrys.
- DAVID, J. (2005). « Catégories langagières et cognitives. L'exemple des premiers apprentissages de l'écriture ». *Le Français aujourd'hui* 151, p. 81-94. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.151.0081>.
- DAVID, J. (2022). « Les adjectifs entre syntaxe et sémantique dans les grammaires de formation en francophonie ». *Le Langage et l'Homme* 57 (1), p. 91-111. En ligne : <https://cnrs.hal.science/hal-04078532/>.
- DAVID, J. & TAOUS, T. (2021). « La vulgarisation grammaticale sous le prisme d'échanges en ligne entre enseignants ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 63, p. 141-160. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.4205>.
- DEULOFEU, J. (2022). « Pour une grammaire du français sans adverbes ». *Verbum* 44 (2), p. 183-212.
- DO-HURINVILLE, D.-T., DAO, H.-L. & RIALLAND, A. (2020). « Introduction. De la "transcatégorialité" dans les langues ». In : Do-Hurinville, D.-T., Dao, H.-L. & Rialland, A. (dirs). *De la transcatégorialité dans les langues. Description, modélisation, typologie*. Paris : Éd. de la Société Linguistique de Paris, p. 1-27.
- ÉLALOUF, A. (2015). « La règle et l'exception selon Ferdinand Brunot ». *Pratiques* 167-168. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2630>.
- EMONDS, J. (2022). « The Pre-Modification Criterion for French and English and the Category of Adverb ». *Verbum* 44 (2), p. 155-181.

- FREI, H. (1993) [1929]. *La Grammaire des fautes. Introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*. Paris/Genève : Slatkine Reprints.
- GREVISSE, M. & GOOSSE, A. (2008) [1936]. *Le Bon usage. Grammaire française. 14^e édition*. Bruxelles : Duculot/De Boeck.
- HOLTZ, L. (2010) [1981]. *DONAT et la tradition de l'enseignement grammatical. Étude sur l'Ars Donati et sa diffusion (IV^e-IX^e siècle) et édition critique*. Paris : CNRS Éd.
- KAKOYIANNI-DOA, F. (2022). « Adverbes agentifs phrastiques en français et en grec moderne ». *Verbum* 44 (2), p. 249-272.
- LAFONTAINE, F. (2022). « Introduction ». *Verbum* 44 (2), p. 147-153.
- LALLOT, J. (1988). « Origines et développement de la théorie des parties du discours en Grèce ». *Langages* 92, p. 11-23. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lgge.1988.1996>.
- LAMBERT, F. (1985). « Théorie syntaxique et tradition grammaticale : les parties du discours chez Apollonius Dyscole ». *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage* 6, p. 115-132. En ligne : <https://doi.org/10.3406/hel.1985.3345>.
- LAPARRA, M. (2008). « L'élève grammairien ? L'exemple de l'apprentissage des marques graphiques du français ». *Pratiques* 139-140, p. 209-218. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1246>.
- LAPARRA, M. & HALTÉ, J.-F. (1999). « Le corpus "Adverbe" ». *Pratiques* 103-104, p. 223-250. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1869>.
- LEPOIRE-DUC, S. & SAUTOT, J.-P. (2009). « La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi ». *Repères. Recherches en didactique du français langur maternelle* 39, p. 125-142. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.831>.
- MARCOCCIA, M. (2004). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». *Les Carnets du Cediscor* 8, p. 1-13. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.220>.
- MARTINET, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.
- NONNON, É. (1999). « "Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire" : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une "démarche inductive" en grammaire ». *Pratiques* 103-104, p. 116-148. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1864>.
- OUELLET, P. (1989). « *Par exemple...* : statut cognitif et portée argumentative de l'exemplification dans les sciences du langage ». In : Reichler-Béguelin, M.-J. (dir.). *Pespectives méthodologiques et épistémologiques dans les sciences du langage*. Bern : P. Lang, p. 95-114.
- PAVEAU, M.-A. (2018). « La linguistique hors d'elle-même. Vers une postlinguistique ». *Les Carnets du Cediscor* 14, p. 104-110. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.1478>.
- PETIOT, G. & MARCHELLO-NIZIA, C. (1972). « La norme et les grammaires scolaires ». *Langue française* 16, p. 99-113. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lfr.1972.5707>.
- PIRON, S. (2022). « Filtrer la catégorie de l'adverbe à l'aune de l'histoire de la grammaire ». *Verbum* 44 (2), p. 213-247.
- RISSELIN, K. (2020). « Des professeurs de lettres en formation de grammaire : quels partis-pris pour le formateur ? ». *Le Français aujourd'hui* 211, p. 87-98. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0087>.

- ROBERT, S. (1999). « Grammaire fractale et sémantique transcatégorielle : entre syntaxe et lexicale ». *Langages* 136, p. 106-123. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2215>.
- TAOUS, T. (2021). « Pour une dynamique de l'enseignement grammatical. Perspectives de formation ». *Le Français aujourd'hui* 214, p. 91-103. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.214.0091>.
- TAOUS, T. & DAVID, J. (2022). « Questions vives autour du *nœud verbal*, des *actants* et des *circonstants* chez Lucien Tesnière et leur impact sur l'enseignement de la grammaire française ». In : Neveu, F. & Roig, A. (dirs). *L'Œuvre de Lucien Tesnière : lectures contemporaines*. Berlin/Boston : De Gruyter, p. 403-423.
- TESNIÈRE, L. (1966) [1959]. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- VAUGELAS, C. F. (de) (1647). *Remarques sur la langue française : utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*. Paris : A. Courbe.
- VISSER, J. (2018). « Linguiste ou non-linguiste ? Réflexions sur une dichotomie controversée à partir de l'analyse de métadiscours sur les langues régionales ». *Les Carnets du Cediscor* 14, p. 88-102. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.1384>.
- WILMET, M. (2007) [1972]. *Grammaire critique du français. 4^e édition*. Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Tous les échanges mentionnés par la suite seront issus des forums de l'association *Enseignants du primaire* (voir tableau 2). Pour une présentation des différents forums de cette association, voir l'article de J. David & T. Taous (2021, p. 143-145).
2. Et également chez M. Wilmet (2007, p. 533). Pour un commentaire de ce point de vue, voir l'article de T. Taous & J. David (2022, p. 409 et note 17).
3. Le grammairien grec, Apollonios Dyscole (+II^e s.), se demandait déjà comment traiter « un même signifiant sembl[ant] pouvoir légitimement prétendre à figurer dans plus d'une classe » (Lallot, 1988, p. 11). Sur les problèmes épistémologiques posés par ces fluctuations de classe chez Apollonios Dyscole, voir F. Lambert (1985, p. 126-127).
4. Sur l'identification progressive de *catégorie grammaticale* à *partie du discours*, voir F. Lambert (1985). La linguistique moderne distingue différentes *catégories* linguistiques (Culioli, 1990, p. 67-70 ; David, 2005, p. 82-85 ; Do-Hurinville, Dao & Rialland, 2020 ; Capin, 2023, p. 24) ; mais, dans la suite du propos, *catégorie* sera à entendre spécifiquement comme « catégorie morphosyntaxique » (Combettes, 2001 ; Carlier & Combettes, 2015) et renverra donc à la « classe grammaticale » (ou « partie du discours »).
5. Pour une étude morpholexicale fine, voir D. T. Do-Hurinville, H. L. Dao & A. Rialland (2020, p. 11-14).
6. Les pseudonymes ont été modifiés ; l'absence de majuscules aux noms propres ou d'indices typographiques à valeur métalinguistique (les italiques, notamment) a été conservée, toutes les fois qu'elle apparaissait.
7. De telles préoccupations se trouvent déjà chez C. F. Vaugelas (1647, p. 359) et seront au fondement-même de la grammaire scolaire (Chervel, 2006, p. 205-209 et p. 248).
8. Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation ».

9. 2007, 2012, 2017, 2020, dans notre sélection. D'après une rapide recherche, les premières discussions du forum *Français à l'école élémentaire* remontent à février 2003.

10. É. Nonnon (1999, p. 126 et note 41), à la suite de P. Ouellet (1989, p. 101-106) qu'elle mentionne, propose une typologie binaire des occurrences : le premier type vise à légitimer (niveau cognitif) et à offrir des modèles-types (niveau argumentatif) ; le second, à problématiser (niveau cognitif) et à objectiver la langue, c.-à-d. à en faire un lieu d'observation et de « raisonnement heuristique » (niveau argumentatif).

11. Ce qui est loin d'être le cas de tous les adverbes et ne serait valable que pour les adverbes de phrase, pour lesquels les déplacements n'interfèrent pas sur le sens global de la phrase. Les adverbes étudiés dans la séquence – et qui sont d'ailleurs reconnus comme prototypiques – sont les adverbes temporels (type *hier, aujourd'hui, bientôt*). Toutefois, le fait que ces adverbes imposent au verbe sa sélection temporelle a invité certains grammairiens (par ex., Roth, 1795, cité par Colombat & Lahaussais, 2019, p. 375) à remettre en évidence le lien de dépendance entre ces adverbes et le verbe et donc, implicitement, à nuancer l'étiquetage en « adverbe de phrase » pour en faire de « véritables adverbes », au sens étymologique du terme (*ibid.*). Il se trouve que ces données théoriques coïncident avec ce que l'on observe au cours de la séquence évoquée ci-dessus : l'insertion des adverbes *bientôt* et *maintenant* est l'occasion d'engager une discussion sur le statut de ces adverbes qui, parce qu'ils sélectionnent un verbe conjugué qui au futur, qui au présent, ne s'emploient pas dans les mêmes contextes temporels (Laparra & Halté, 1999, p. 229 et 231).

12. Pas toujours probants, en effet, si l'on se limite à eux. Les épiciens (où la variation de genre est neutralisée), les adjectifs s'achevant en -x ou en -s (qui limitent la portée de la mise au pluriel), voire l'inaudibilité du morphème de pluriel en situation de production (Cogis, 2001, p. 51-54) sont autant d'éléments qui nécessitent que la morphologie soit étayée par d'autres pans linguistiques (déjà Vaugelas, 1647, p. 359, et sa tendance à la paraphrase commutative, rubrique « Quelque riches qu'ils soient », par ex.).

13. Pour une interprétation différente du gr. μεσότης (interprété comme l'équivalent de « participe »), voir L. Holtz (2010 [1981], p. 65).

14. L'adjectif neutre (litt. « ni l'un, ni l'autre », c.-à-d. « ni masculin ni féminin ») semble avoir été particulièrement propice, en indo-européen, pour apporter des informations complémentaires sur le prédicat ou les procès verbaux, les adjectifs marqués en genre (masculin et féminin) s'associant plus volontiers aux noms. Toutefois, l'existence de noms de genre neutre a pu inciter à discriminer morphologiquement emplois adjectivaux et emplois adverbiaux, dont les nuances étaient circonstancielles. On a alors pu substituer à la marque casuelle /neutre-accusatif/ des cas sémantiquement plus concrets comme l'instrumental (moyen, manière) ou le locatif (espace-temps), ce que confirment certains adverbes latins et grecs qui portent la trace d'anciennes marques de locatif ou d'instrumental (et non les marques de la catégorie adverbiale devenues productives en latin et en grec). Pour une analyse quelque peu analogue du suffixe fr. -ment, voir S. Piron (2022, p. 221-222, note 13). Dans cette analyse, la forme marquée (en -ment), considérée originellement comme adjectivale, alterne avec la forme adjectivale non marquée (masculin, singulier), toutes deux servant « aux situations de modification non nominale » (Piron, *ibid.*), en d'autres termes, à la modulation de procès.

15. Pour une confirmation de ces recouvrements de classes, voir les articles de F. Lafontaine (2022) et surtout, S. Piron (2022). J. Deulofeu (2022, p. 195-196) estime que, dans cette porosité, ce n'est pas la « nature *Adverbe* » qui est en jeu, mais la « fonction *adverbiale* ». Sur la proximité entre *catégorie* (morphosyntaxique) et *fonction*, voir F. Lambert (1985, p. 130), J. David (2005, p. 83), D. T. Do-Hurinville, H. L. Dao & A. Rialland (2020, p. 12-13). Voir également *infra*, note 20.

16. Voyez les agoras 2 « nature de “quand” » et 5 « grammaire : content ou contents ? ». Sur le développement que Priscien accorde à la polycatégorisation du mot *quando*, voir l'article de B. Colombat (dans Colombat & Lahaussais, 2019, p. 362). Ce développement trouve une résonance dans le billet final de l'agora 2 : « Ok, chaque fois que je peux remplacer par lorsque qu'en dès lors que etc... c'est une conjonction de subordination. Quand n'est adverbe que quand on est dans une phrase interrogative. Et ben, je n'y étais pas du tout... »

17. Sur le rôle de Charisius (+IV^e) et Priscien (+VI^e), voir l'article de B. Colombat (dans Colombat & Lahaussais, 2019, p. 361-362).

18. D'après une rapide recherche sur le site de la *Library of Latin texts* de Brepols, à partir du mot-clé *metaleps**.

19. M. Grevisse & A. Goosse (2008 [1936], §199, p. 211-212) insistent abondamment sur les différentes classes affectées par ce qu'ils appellent la « nominalisation ». Les autres transferts de classe existants sont rapidement évoqués : si le glissement *adverbe-adjectif* est presque limité à des exemples de l'ancien adjectif (devenu adverbe à partir du XVI^e s.) *vite*, il est intéressant de relever que les auteurs ont identifié le processus inverse en isolant des cas où l'adverbe fonctionne en lieu et place de l'adjectif (*cf. l'homme... le mieux pour le meilleur*).

20. En effet, certains linguistes maintiennent que, dans ces syntagmes, les mots *clair*, *faux*, etc. restent des adjectifs (en termes de *catégories*), mais adoptent un *fonctionnement* qui est adverbial. Sur la pertinence de l'opposition « aspects catégoriels » vs « aspects fonctionnels », voir F. Lafontaine (2022, p. 147) ; J. Deulofeu (2022, p. 200), S. Piron (2022, p. 240). Sur la distinction terminologique entre « adverbe » et « adverbial » voir les articles de F. Lafontaine (2022, p. 150), J. Emonds (2022, p. 166), J. Deulofeu (2022, p. 200).

21. Ce schéma est complémentaire de celui que nous avons présenté antérieurement sur le complément circonstanciel (Taous & David, 2022, p. 422).

22. Sur l'idée d'une « distribution lexicalement contrainte », voir les articles de J. Deulofeu (2022, p. 200), S. Piron (2022, p. 221).

23. Ce qui n'était pas le cas en latin où le jeu casuel permettait de distinguer nettement l'adjectif apposé (alors au nominatif, *cf. torvus clamat*) et l'adjectif en emploi adverbial (toujours au neutre singulier, *cf. torvum clamat*), l'ambiguïté ne se posant que dans le cas d'une apposition à un mot neutre.

24. Sur l'influence de la phraséologie publicitaire dans les productions orales et écrites des élèves, voir déjà G. Petiot & C. Marchello-Nizia (1972, p. 111-112).

25. Pour une typologie des différents croisements catégoriels possibles, voir l'article de D. T. Do-Hurinville, H. L. Dao & A. Rialland (2020, p. 7-8).

26. Sur l'idée que la pluralité des approches constitue une avancée dans la description des faits linguistiques, voir comment Apollonios Dyscole glisse progressivement d'une appréhension sémantique de la transcatégorisation (par « homophonie ») à une

appréhension syntaxique (par « métalepse ») et finit ainsi par conjoindre les approches (Lallot, 1988, p. 19-21).

RÉSUMÉS

La contribution étudie la transcatégorisation grammaticale entre adjectif et adverbe et démontre que ce phénomène constitue un angle mort dans le champ de la didactique de la grammaire, alors même qu'il pourrait permettre de résorber les préoccupations des enseignants, telles qu'elles ressortent de leurs échanges informels en ligne. Le travail s'organise en trois temps : un premier point étudie les agoras relatives, de près ou de loin, à la transcatégorisation *adjectif-adverbe* et détermine les enjeux didactiques de cette question ; nous poursuivons en rappelant la pertinence de ces questionnements au regard de la diachronie et du diasystème du français avant de proposer quelques supports d'énoncés invitant à concevoir la transcatégorisation comme un fait de langue dynamique et, plus largement, à rompre avec une vision normative et autocentrée de la grammaire.

This paper deals with the grammatical conversion between adjective and adverb. We argue that this linguistic phenomenon, unconsidered in the field of didactic studies, could be a relevant notion in order to resolve teachers' concerns, as they emerge from informal online exchanges. The work is subdivided into three parts: a first point studies the agoras relating, directly or indirectly, to the *adjective-adverb* conversion and determines the didactic stakes of this question; we continue by recalling the relevance of these questions with regard to the diachrony and the diasystem of French before proposing some examples of utterances – usable in teacher training – inviting to define conversion as a phenomenon of dynamic language and, more broadly, to break with a normative and self-centered vision of grammar.

INDEX

Keywords : transcategorization, adjective-adverb, didactics of French, teacher forum, teacher training

Mots-clés : transcatégorisation, adjectif-adverbe, didactique du français, forum d'enseignants, formation des enseignants

AUTEUR

TATIANA TAOUS

CY Cergy Paris Université, ÉMA, F-92230 Gennevilliers, France