Modèles linguistiques

63 | 2011
Mode(s) et modalité(s) (II)

L'adieu aux modes et aux modalités : petite histoire d'une décadence

Claire Carlut, André Joly et Caroline Noble

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/ml/172
DOI : 10.4000/ml.172
ISSN : 2274-0511

Éditeur
Association Modèles linguistiques

Édition imprimée
Date de publication : 1 janvier 2011
Pagination : 73-93

Référence électronique
Claire Carlut, André Joly et Caroline Noble, « L'adieu aux modes et aux modalités : petite histoire d'une décadence », *Modèles linguistiques* [En ligne], 63 | 2011, mis en ligne le 29 décembre 2012, consulté le 01 juillet 2021. URL : http://journals.openedition.org/ml/172 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ml.172

© Modèles Linguistiques

4

L'adieu aux modes et aux modalités : petite histoire d'une décadence[1]

Claire Carlut
André Joly
Caroline Noble

> Le défaut de notre instruction grammaticale tient en deux mots : elle n'est ni philosophique ni historique […] Si l'on passait en revue nos livres de classe, on trouverait à peu près partout le même esprit […] il n'est question toujours que de diminuer la part de l'intelligence et du raisonnement.
> Michel Bréal, 1872

1. Arrière-plan d'histoire politique et sociale

Si, au regard de la recherche sur le langage, et du point de vue transcendant de l'histoire, le XIX[e] siècle apparaît comme le siècle de la grammaire comparée et de la linguistique historique, les découvertes de Bopp[2], des frères Grimm, de Rask et de quelques autres ne sonnent pas pour autant le glas de la grammaire générale. Malgré le coup d'arrêt porté à la diffusion de celle-ci et à son enseignement par la création des lycées en 1802, la grammaire générale des Encyclopédistes survit, d'abord dans les rééditions (Dumarsais, Beauzée, Condillac), puis dans les synthèses rétrospectives que sont les « grammaires des grammaires », qui tendent à la remplacer (v. ci-dessous § 2), si l'on en juge d'après les nombreuses rééditions et le succès de ces dernières. Malgré la publication d'une vingtaine d'ouvrages de quelque importance (Chervel 1977), allant de Thiébault (1802) à Burgraff (1863), la grammaire générale tend à décliner progressivement (cf. Joly dans Harris 1972, p. 11), relayée par les

1. Version remaniée d'une communication présentée au colloque sur « Modes et modalités » en novembre 2007 par Claire Carlut et Caroline Noble qui étaient alors étudiantes à Toulon dans le Master « Langue et sémiologie » sous la direction de D. O'Kelly.

2. Franz Bopp fonde la grammaire comparative en 1816 avec la publication de *Sur le système de conjugaison du sanscrit comparé à celui des langues grecque, latine, perse et germanique* (en allemand). Il rédige son grand œuvre, la *Grammaire comparée des langues indo-européennes* (1833-1852) qui sera traduite en français par Michel Bréal en 1866.

« grammaires des grammaires » qui servent de relais avec les grammaires scolaires[3]. Celles-ci prolifèrent à partir des années 1830. Chervel (2000) en recense plus de 2500. Ces grammaires sont destinées à l'enseignement primaire que les divers régimes — principalement la Monarchie de Juillet et la III^e^ République — tentent de mettre en place. En tout état de cause, la promotion en grande partie commerciale de cette grammaire a stérilisé en France, pour la durée du siècle, toute réflexion grammaticale de quelque envergure.

Ce n'est qu'à partir de 1866 que la grammaire comparée sera officiellement enseignée par Michel Bréal à l'École pratique des hautes études et au Collège de France. Elle ne pénétrera que très lentement dans les enseignements universitaire et secondaire[4]. Du reste, on n'y relève aucune analyse des modes, a fortiori des modalités ; grammaires comparées et grammaires historiques sont préoccupées avant tout de phonétique et de morphologie. Les subtilités d'emploi ne les affectent guère. C'est donc dans quelques grammaires classiques, et dans les grammaires scolaires que modes et modalités vont, tant bien que mal, poursuivre leur carrière. Plutôt mal que bien, comme on va le voir.

En effet, contrairement au XVIII^e^ siècle, on ne trouve en France, au XIX^e^, aucune grammaire « savante », aucun traité, qui relance véritablement le débat sur la question des modes et des modalités. Il faudra attendre l'extrême fin du siècle (1897), avec l'*Essai de sémantique* de Bréal, pour que la réflexion s'engage dans une voie nouvelle. On peut dire en effet que, si dans le domaine de la modalité, Bréal n'est pas tout à fait un pionnier (v. certains textes du XVIII^e^ s. dans l'Annexe 1), c'est bien lui qui est à l'origine d'un débat qui s'est poursuivi tout au long du XX^e^ siècle.

---

3. Parmi les grammaires générales tardives, citons, entre autres, l'*Essai de grammaire générale* (1826) de Nicolas Dally et les *Éléments de grammaire générale* (1847) de François Perron. On trouvera des études sur ces deux derniers ouvrages dans Bourquin (2005). Nous remercions J.-C. Chevalier de nous avoir signalé l'existence de ces textes.

4. La grammaire historique fait son entrée dans l'enseignement secondaire à la fin du siècle. A. Brachet et J.-J. Dussouchet écrivent en 1883 un *Cours de grammaire française fondé sur l'histoire de la langue. Théorie et exercices,* conçu en trois livres pour chaque niveau (élémentaire, moyen, supérieur). Chacun de ces ouvrages était accompagné du « livre de l'élève » et du « livre du maître » ; l'un d'eux sera réédité jusqu'en 1902. À la fin du siècle (1896) paraît la 5^e^ édition de *Notions élémentaires de grammaire historique de la langue française, à l'usage des établissements d'enseignement secondaire, et des aspirants au brevet supérieur de l'enseignement primaire*, de Marius Michel, Paris, Belin.

En revanche, comme on l'a dit, il y a pléthore de grammaires scolaires à tous les niveaux — voir échantillon dans l'Annexe 2 ci-dessous — répétant à l'envi des « règles », avec de menues variantes, des grammaires conçues pour tout le monde et par tout le monde, du père de famille au curé de campagne.

Pour essayer de comprendre ce qu'il faut bien appeler le déclin de la réflexion grammaticale, il convient de rappeler le rôle historique de deux hommes politiques, Guizot sous la Monarchie de Juillet (1830-1848), Jules Ferry après la guerre de 1870, sous la III^e^ République.

Guizot, ministre de l'Instruction publique en 1832, fait appliquer la loi du 28 juin 1833 aux termes de laquelle les communes de plus de 500 habitants doivent avoir une école de garçons, et chaque département son école normale d'instituteurs. Cette loi crée et organise un début d'éducation primaire publique, appelée « instruction ». Son contenu : « L'instruction primaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, *les éléments de la langue française* et du calcul, le système légal des poids et mesures ». Il s'agit donc d'un enseignement de base. On remarquera que le terme de grammaire a disparu.

La loi de 1833 est donc de première importance. En quinze ans, jusqu'à sa chute en 1848, Guizot multiplie le nombre des écoles primaires, qui passent de dix mille à vingt-trois mille. Il crée les écoles normales pour les maîtres. L'histoire de l'« instruction publique », devenue bien plus tard « éducation nationale » (le changement d'appellation est intéressant), est donc, au début, étroitement associée aux initiatives d'un homme politique qui prend en compte les nouvelles conditions socio-économiques. Son action sera poursuivie, transformée et amplifiée après la guerre de 1870 par Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique à plusieurs reprises. Mais les conditions auront changé après la guerre. Elles ont provoqué une prise de conscience dont Michel Bréal se fait l'écho dans un écrit de 1872. Il y critique l'esprit dans lequel la loi de 1833 a été appliquée. Le texte ci-dessous commence précisément par une réflexion sur le mode et la modalité :

> Je reviens maintenant à la grammaire pour montrer comment l'enseignement des principales règles peut se rattacher à la lecture d'un texte.
>
> Je suppose que vous vouliez faire comprendre l'emploi du subjonctif à vos élèves et qu'il se présente une phrase comme celle-ci : « Quoi que tu fasses, quoi que tu entreprennes, consulte d'abord ta conscience ». Prenez cette phrase pour exemple. *Répétez-la plusieurs fois, en exagérant d'abord le ton, puis en le modérant peu à peu et en le ramenant à la vraie mesure.* Expliquez alors la cause du subjonctif : c'est le mode qu'on emploie quand il y a doute, incertitude, ou quand on fait une supposition ou une concession. Demandez ensuite qu'on vous donne d'autres exemples du subjonctif avec *quoique*. « Quoique tu sois

> pauvre, n'envie point le sort d'autrui ». Je suppose que tu sois pauvre, même alors tu ne dois pas envier autrui. — « Quoiqu'il eût marché rapidement, il arriva trop tard ». — C'est une concession : il est vrai qu'il a marché rapidement ; il est néanmoins arrivé trop tard. Présentée de cette façon, *la règle n'apparaîtra plus à l'enfant comme quelque chose d'extérieur à la langue*, mais *comme une loi naturelle qu'il pratiquait déjà sans la connaître* et qu'il a le plaisir de retrouver dans ses propres paroles. Reste à expliquer la différence d'orthographe entre les deux *quoique* : mais maintenant que l'enfant a compris la construction, ce n'est plus là qu'une règle d'écriture qu'il retiendra aisément, tout en sachant le cas qu'il en doit faire (p. 44-45 ; souligné par nous). […].

Ces commentaires sont intéressants à plusieurs titres. À la recherche des modalités, Bréal met en avant l'importance de la lecture, de l'oralité, donc de l'intonation (v. ici même l'article de M. Rossi). C'est ainsi qu'on demande à l'élève de répéter une phrase plusieurs fois en la modulant différemment. L'élève n'apprend pas les « règles », il les découvre. Pour faire « comprendre » le subjonctif et la valeur de « concession », on note aussi le recours à la paraphrase : *quoique//je suppose que* et *n'envie point// même alors tu ne dois pas*. Le livre est fermé, on ne s'en sert que comme d'un memento. Selon Bréal, la prétendue « règle » n'est donc plus perçue comme quelque chose d'« extérieur » à la langue, mais inhérente à celle-ci. L'élève la possède de manière innée (c'est « *une loi naturelle qu'il pratiquait déjà sans la connaître* »), le rôle de l'instituteur est d'amener celui-ci à l'extérioriser. La règle ferait donc partie d'une *grammaire profonde*… comme pour Chomsky. Cette approche est nouvelle à l'époque.

À propos d'une « modalité » syntactico-sémantique — la fluctuation du genre avec le pluriel *gens*, selon la position de l'adjectif : *les vieilles gens* vs. *les gens âgés* — Bréal poursuit :

> Que de fois n'a-t-on pas répété le mot de Lhomond : *La métaphysique ne convient point aux enfants*. Mais il n'est point question ici de métaphysique, et ceux qui mêlent la métaphysique à la grammaire, qu'ils s'adressent à des hommes ou à des enfants, prouvent bien qu'ils entendent peu de chose à l'une et à l'autre. C'est d'histoire et non de philosophie qu'il s'agit ; et je sais par expérience que ces notions si simples, non seulement ne sont pas au-dessus de l'intelligence des enfants, mais sont le meilleur moyen de leur faire retenir la règle grammaticale (p. 47).
>
> Nous ne songeons pas à retirer des mains de nos écoliers le petit livre où sont exposés les éléments de la grammaire française. Mais *le rôle de ce manuel doit changer.* Jusqu'à présent, il était le personnage essentiel de la classe, et l'instituteur n'était que le commentateur du livre. C'est au contraire *par la bouche du maître que les enfants doivent d'abord connaître les règles. Il les expliquera en classe, les livres étant fermés*. Puis, quand tout le monde aura bien saisi et recueilli la parole du professeur, *le livre sera consulté comme un memento* et, si l'on veut, appris par cœur […]. Qu'a-t-il manqué à la loi de 1833 pour transformer la France ? Rien autre chose que le concours des classes instruites. *Une loi, même en y inscrivant le principe de l'obligation, ne suffit pas*. Si le savant se tient à l'écart de l'instruction primaire, si l'Université la dédaigne, si le

> propriétaire croit avoir assez fait en contribuant pour sa part à la construction de la maison d'école, si le fabricant attend qu'un règlement l'oblige à laisser aux enfants le temps nécessaire pour apprendre à lire, si les hommes considérables du pays ne se montrent jamais à la jeunesse, si les magistrats municipaux sont timides ou tièdes, si enfin la loi sur l'enseignement doit se faire sa place par elle-même et sans que personne lui prête la main, elle n'aura que des résultats mesquins et précaires. Il faut qu'une telle loi rencontre, non pas seulement l'obéissance, mais l'empressement efficace, l'ardeur dévouée, le constant esprit de sacrifice des classes supérieures. (p. 148).

Ces propos étonnamment modernes annoncent une pédagogie qui sera mise en place des décennies plus tard.

Revenons à Guizot, à Jules Ferry et aux lois qu'ils ont instaurées. C'est sur le socle de ces lois qu'a pu se construire et se structurer un champ d'étude sur la langue tout au long du siècle. Nous distinguons un premier volet autour de Guizot, qui conduit du Premier au Second Empire ; un second volet autour de Jules Ferry, du Second Empire à la Première Guerre mondiale. Plus précisément, puisqu'il faut bien proposer des dates-repères, une première période, de 1802 à 1870, une seconde période, de 1870 à 1897 et un peu au-delà. Ces deux volets s'articulent sur l'action d'une troisième personnalité, scientifique cette fois, Michel Bréal, encore lui, dont le rôle sur le développement de la grammaire et de la linguistique, et incidemment sur celui de la pédagogie, ne saurait être surestimé. Le texte de 1872, dont nous venons de citer des extraits, annonce l'*Essai de sémantique*, qui sera publié un quart de siècle plus tard.

Comme point de départ de la présente étude, nous avons choisi 1802, en fait une période intermédiaire d'une douzaine d'années, 1802-1815, correspondant à l'apogée, puis à la chute du Premier Empire. Cette période est importante dans l'histoire de l'enseignement.

En effet, le 1er mai 1802 voit la fondation des lycées[5] (loi du 11 floréal de l'an X) et la suppression concomitante des écoles centrales (une par département) dont l'existence fut brève, puisqu'elles avaient été créées en 1795. Au cours de cette longue décennie ont été créés l'Université impériale (1806) et le Baccalauréat (1808)[6]. Le remplacement des écoles centrales, dont l'ambition était encyclopédique, par les lycées impériaux, correspond à la volonté de trouver une sorte de compromis entre l'Ancien Régime et le nouveau, issu de la Révolution. L'enseignement repose désormais sur l'apprentissage du français, l'analyse grammaticale et la syntaxe, mais aussi sur les langues anciennes, le latin et le grec, surtout le latin, d'où est issue la langue nationale. Il s'agissait de former « l'élite de la

5. Des lycées de garçons. Les lycées de filles ne seront créés qu'en 1880 (Loi Camille Sée).

6. Uniquement sous forme orale. Les épreuves écrites seront introduites en 1841.

nation », selon le mot de Napoléon. C'est donc un retour aux humanités et à la tradition des collèges de jésuites. Du point de vue des sciences du langage, la fin de cette première phase (1802-1815) coïncide avec l'avènement de la grammaire comparée (voir note 2).

Notre choix comme date terminale est 1897, avec quelques années en plus. Nous aurions très bien pu aller carrément jusqu'au début de la Première Guerre mondiale, qui, à de nombreux égards, marque vraiment la fin du XIX^{e} siècle, la fin aussi, ne serait-ce que symbolique, d'une certaine époque dans l'histoire des sciences du langage (Saussure meurt en 1913, Bréal en 1915). Toutefois, comme nous l'avons dit, 1897, date de publication de l'*Essai de sémantique*, marque un nouveau départ pour la linguistique, une nouvelle manière d'appréhender le langage par la prise en compte du sens et du sujet parlant, qui situent le problème de la modalité dans une tout autre perspective. Il ne faut pas non plus oublier que la fin du XIX^{e} et le début du XX^{e} correspondent à la polémique des philologues et linguistes allemands avec leurs collègues français — essentiellement autour discours rapporté, qui situe au cœur de la modalité.

C'est donc sur ce fond de tableau scientifique et socio-politique qu'il nous a paru nécessaire de situer l'histoire de la grammaire au XIX^{e} siècle, une histoire essentiellement marquée, nous l'avons dit, par la prolifération des grammaires scolaires. C'est à ces mêmes conditions historiques qu'il convient de rapporter la stagnation de la grammaire scientifique.

Comme les sources d'inspiration contemporaines des grammaires scolaires étaient limitées, force était de faire fond sur les acquis de la grammaire générale du siècle précédent. Mais dans quelles conditions ? Certes, le recours aux théories du siècle passé a été facilité, sinon encouragé, par les rééditions des œuvres classiques de Dumarsais, de Beauzée et de Condillac dès les premières années du XIX^{e}. Ces rééditions se font parfois au moyen de subterfuges tout à fait naïfs, nombre de grammaires étant publiées après 1800 avec des titres renouvelés, comme le signale A. Chervel (2000). Ainsi le *Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme* de Condillac, écrit entre 1769 et 1773 est réédité en 1821 sous le titre *Cours d'études pour l'instruction des jeunes gens*. Autant de pièces à verser au dossier de la petite histoire des idées sur le langage.

2. Trois grammaires générales

Si l'on excepte Destutt de Tracy, dont le propos est très différent, trois grammaires générales de quelque importance sont publiées à l'extrême fin du XVIII^{e} s. et tout au tout début du XIX^{e} : celles de Lévizac (1797), de Thiébault (1802) et d'Estarac (1811).

Jean-Pons Delecouls, abbé de Lévizac, (Albi 1745-Londres 1813), exilé en Angleterre depuis 1789 (il avait refusé de prêter serment à la constitution civile du clergé), publie à Londres en 1797 une *Grammaire philosophique et littéraire,* gros titre précédé d'un surtitre en caractères plus petits : « *L'art de parler et d'écrire correctement la langue françoise* ». L'ouvrage, « *à l'usage des Français ou des Etrangers qui désirent en connaître à fond les principes, les beautés et le génie* », est dédié à « Sa Majesté la Reine d'Angleterre ». Cette imposante grammaire en deux volumes (respectivement 381 et 434 pp.) marque de son empreinte le premier quart du XIX^{e} siècle, si l'on en juge d'après les éditions successives : 2ème en 1801 ; 3^{e} en 1807 (révisée par A. Drevet, censeur des études du Collège Royal de Henri IV, et conservateur de la Bibliothèque Sainte-Geneviève), 4^{e} en 1809 ; 5^{e} en 1815 ; 6^{e} en 1818 ; 7^{e} et dernière en 1822.

Le verbe y est traité dans le second volume. Après une description des conjugaisons, une présentation de la formation des temps, de l'accord des verbes avec leur sujet et de leur « régime », Lévizac aborde avec une incontestable subtilité la question de l'« emploi des temps et des modes » (p. 80 sq.). Sa présentation des emplois contrastés de l'indicatif et du subjonctif ne manque effectivement pas d'intérêt. Plus loin (pp. 191-216), il fera également des remarques pertinentes sur les conjonctions qui régissent l'indicatif et celles qui régissent le subjonctif.

Le traitement du mode met bien en évidence l'objectif de Lévizac, qui est essentiellement pratique — faire comprendre les finesses du français à des étrangers (voir le titre complet de l'ouvrage). Un siècle plus tard, c'est cette même visée pédagogique — initier des Russes aux subtilités du français — qui conduira Gustave Guillaume à la découverte de la « théorie des modes » (v. le prochain numéro de *Modèles linguistiques*, vol. 64).

Ainsi, Lévizac fait la remarque suivante (p. 107) à propos des conjonctions (ici *que*) en cotexte négatif :

> La même correspondance a lieu lorsque la phrase est négative, excepté pour le présent absolu de l'indicatif, auquel on doit substituer le présent du subjonctif. *On ne dit pas que vous* ***partez*** *aujourd'hui* est une disconvenance grammaticale, quoique cette phrase échappe à bien des personnes : le génie de notre langue demande *On ne dit pas que vous* ***partiez*** *aujourd'hui.*

Il s'agit en fait du rapport entre *modus* et *dictum* (Bally), entre ce que Guillaume appelle l'*idée regardante* de la principale et l'*idée regardée* de la subordonnée. On observera que l'usage a changé en deux siècles. Il n'y a de nos jours aucune « disconvenance » grammaticale dans *On ne dit pas que vous* ***partez*** *aujourd'hui.* C'est l'emploi normal et attendu. Au contraire, *On ne dit pas que vous* ***partiez*** *aujourd'hui* n'est plus en usage, si du moins nous nous en remettons à la réaction de plusieurs témoins qui confirment notre sentiment personnel. La visée modale semble avoir changé.

En revanche, Lévizac n'apprécie guère les complications théoriques d'un Beauzée. À cet égard, sa grammaire, descriptive et prescriptive, illustre bien le passage d'une grammaire générale « universelle et philosophique », à une grammaire qui, tout en reposant sur un indéniable fond idéologique, est de plus en plus orientée vers l'analyse de faits de discours relevés dans un embryon de corpus illustratif fait de nombreuses citations littéraires. Pour utiliser un terme technique hérité de l'informatique, la grammaire de Lévizac assure l'« interface » entre, d'une part, la grammaire générale du XVIII[e] s., de type spéculatif, et les commentaires de l'usage (Vaugelas, Bouhours, Olivet) et, d'autre part, les grammaires scolaires que requièrent désormais l'utilitarisme socio-économique et la nécessité d'éduquer le peuple.

La seconde grammaire générale de ce début de siècle est la *Grammaire philosophique ou la métaphysique, la logique, et la grammaire réunies en un seul corps de doctrine* (1802) de Dieudonné Thiébault (1733-1807). Après avoir été éduqué chez les jésuites, dans l'ordre desquels il entre, sans cependant devenir prêtre, Thiébault professe dans divers collèges, puis quitte l'ordre et se fait connaître dans les milieux littéraires parisiens. En 1762, recommandé par d'Alembert et l'abbé d'Olivet, il obtient la chaire de grammaire générale à l'École militaire de Berlin. Il devient membre de l'académie royale. Pendant une vingtaine d'années, il vivra dans l'intimité de Frédéric II. De retour en France, Thiébault est nommé garde des archives de la couronne. Sous la Révolution, sympathisant des Lumières, il occupe diverses fonctions parmi lesquelles celle de président de l'École centrale de la rue Saint-Antoine, où il enseigne la grammaire générale. Il est l'auteur de nombreux écrits, notamment un *Essai synthétique sur l'origine et la formation des langues* (1774) et un *Essai sur le style* (1774). Dans sa grammaire, il consacre une dizaine de pages aux modes (v. Anthologie 2).

La troisième et dernière grammaire générale est celle d'Estarac. Auguste-François Estarac (1758-1819), bénédictin de Saint-Maur, avait été professeur de grammaire générale et de mathématiques aux Écoles centrales des nouveaux départements des Hautes et des Basses-Pyrénées (aujourd'hui Pyrénées-Atlantiques). Il avait été président de cette dernière École. En 1811, il publie en deux gros tomes (665 et 523 pp.) une *Grammaire générale* très influencée par la pensée de ses prédécesseurs, notamment de Condillac. Le second tome (section troisième de la Grammaire générale) est consacré à la *Grammaire française*.

L'ouvrage se présente comme une somme à usage pédagogique. C'est une synthèse des connaissances accumulées au terme d'un siècle et demi de réflexions sur le langage. Estarac offre donc à la fois une grammaire générale et une grammaire française. L'ouvrage comporte une Idéologie,

c'est-à-dire une *théorie des idées* (on pense évidemment à son contemporain Destutt de Tracy), ainsi que des éléments de rhétorique en deux volets : le premier est un *traité des tropes* qui rappelle Dumarsais ; le second, un *art de raisonner* qui renvoie aux traités de logique depuis Port-Royal. Il s'agit donc d'une grammaire que son auteur a voulu « complète ». S'il ne cherche pas à innover, Estarac ne reproduit pas nécessairement telles quelles toutes les théories ; il refuse par exemple l'analyse de la détermination selon Beauzée. Quant à la théorie des temps et des modes, elle ne tient pas compte de certaines avancées du siècle précédent en grammaire française (p. ex. Girard ou Beauzée, v. Anthologie 1 ci-dessus).

L'exposé sur les modes et sur les temps qui entrent dans la composition de ceux-ci, s'étend sur 23 pages (p. 126 à 148) et 28 sections (§ 1010 à 1037). Elle comprend les développements suivants :

> Modes (§ 1010), Mode **indicatif**, ou **affirmatif** (§ 1011), Mode **conditionnel**, ou **suppositif** (§ 1012), Prétérit antérieur, ou plus-que-parfait du conditionnel (§ 1013), Forme négligée (§ 1014), Prétérit du conditionnel (§ 1015), Présent et futur du conditionnel (§ 1016), Trois formes du conditionnel (§ 1017), Observation (§ 1018), **Impératif** (§ 1019), Présent de l'impératif (§ 1020), Futur de l'impératif (§ 1021), Pourquoi les temps de l'impératif n'ont pas de première personne au singulier (§ 1022), Pourquoi les troisièmes personnes sont précédées de la conjonction *que* (§ 1023), **Subjonctif** ou **optatif** (§ 1024), Présent et futur du subjonctif (§ 1025), Imparfait du subjonctif (§ 1026), Prétérit du subjonctif (§ 1027), Plus-que-parfait du subjonctif (§ 1028), Forme négligée (§ 1029), Formes du subjonctif (§ 1030), **Infinitif** (§ 1031), **Mode attributif** (§ 1032), Deux formes de ce mode : participe actif ou présent (§ 1033), Participe passif ou passé (§ 1034), **Mode interrogatif** ; le sujet se place après le verbe dans divers cas (§ 1035 et 1036), Récapitulation (§ 1037).

On constate qu'Estarac compte non pas 5 modes, comme le fait Lévizac suivant la tradition, mais 7. Examinons-les avec les appellations de rechange : *indicatif* (affirmatif), *conditionnel* (suppositif), *impératif*, *subjonctif* (optatif), *infinitif*. C'est la même distinction, désormais traditionnelle, et le même ordre de présentation que chez Lévizac. L'identification des modes et l'ordre de leur présentation est différent chez Thiébault : *indicatif*, *impératif*, *conditionnel*, *optatif* et *subjonctif*. Il serait intéressant d'examiner dans un ensemble d'ouvrages les divergences dans la présentation des modes et d'essayer de découvrir à quoi elles correspondent, à moins qu'elles ne soient totalement aléatoires. Pourquoi, par exemple, Lévizac et Estarac placent-ils le conditionnel immédiatement après l'indicatif ?

L'innovation chez Estarac consiste à ajouter le mode *attributif* (les deux participes) et le mode *interrogatif*. Elle réside aussi dans le choix de nouvelles appellations : « *affirmatif*, *suppositif*, *optatif*, *interrogatif* ». Il semblerait qu'en abandonnant timidement les étiquettes traditionnelles,

Estarac s'engage dans la voie de la modalité et, pour être plus précis, de la *modalité phrastique* : le mode « indicatif » sert à *poser* l'énoncé dans l'actuel via l'affirmation ; le prétendu « mode » conditionnel retire de l'actuel en *supposant* ; avec le mode subjonctif, on énonce le contenu de la subordonnée en modalité *optative* ; enfin, ce qui souligne bien son intention, il ajoute à la nomenclature classique le mode, en réalité la modalité, *interrogative,* de l'énoncé. On voit ainsi qu'il ouvre la voie à une conception franchement *énonciative* du mode. Cette innovation sera, à l'époque, sans lendemain.

On trouvera dans l'Anthologie 2 (Recueil des textes du XIX^{e} siècle) donnée en annexe de larges extraits des exposés de Lévizac et d'Estarac sur la question des modes.

3. Des grammaires générales aux « grammaires de grammaires »

En 1811, l'année de publication de la *Grammaire générale* d'Estarac, paraît la *Grammaire des grammaires* de Girault-Duvivier, ouvrage de synthèse fort apprécié à l'époque, « inspiré » par la grammaire générale. Il sera suivi, une trentaine d'années plus tard, d'une autre grammaire des grammaires qui devait avoir aussi du succès, celle de Napoléon Landais : *Grammaire Générale des Grammaires françaises présentant la solution analytique, raisonnée et logique de toutes les questions grammaticales anciennes et modernes* (1835).

Que sont ces ouvrages que désigne une appellation quelque peu sibylline ? Ce ne sont pas des « super » grammaires, comme on pourrait être tenté de le penser (un peu comme le sont les commentaires d'Aristote par Ammonius au V^{e} s. ap. J. C.) mais, plus prosaïquement, des anthologies, des compendiums d'ouvrages antérieurs, pour l'essentiel du siècle des Lumières. Les nombreuses citations sont parfois agrémentées des commentaires du collecteur et surtout d'exemples d'illustration empruntés à la littérature.

D'un point de vue plutôt négatif, on pourrait dire que la « grammaire des grammaires », c'est la grammaire générale « pour les nuls », à tout le moins pour les consommateurs pressés — des néo-analphabètes, en quelque sorte — qui n'ont que faire des considérations théoriques de grammairiens-philosophes. D'un point de vue positif, il faut bien reconnaître que ce sont des sommes très utiles, puisqu'elles ont été très utilisées, comme en attestent leurs nombreuses éditions et rééditions corrigées et augmentées, ce qui en dit long sur les utilisateurs et leur « horizon d'attente ». Elles répondaient visiblement à un besoin, à moins qu'on n'ait créé ce besoin.

Charles-Pierre Girault-Duvivier (1765-1832), jeune avocat forcé de changer d'orientation à la Révolution, découvre la grammaire lorsqu'il décide de se consacrer à l'éducation de sa fille. En 1811, il publie la *Grammaire des Grammaires ou Analyse Raisonnée des meilleurs traités sur la langue française*. Il ne se pose pas en novateur. On lit dans la Préface *:*

> Je n'ai point voulu créer, je n'ai point eu l'intention d'être auteur. J'ai cherché à réunir en un seul corps d'ouvrage tout ce qui a été dit par les meilleurs grammairiens […] j'ai mis en parallèle les opinions des différents auteurs, mais j'ai laissé aux lecteurs le droit de se ranger à tel ou tel avis […].

On verra ce qu'on peut penser de ce compendium, qui se dit « raisonné », comme d'ailleurs toutes les sommes à l'époque : double héritage, de Port-Royal et des Lumières. Pour la petite histoire, signalons que Girault-Duvivier a eu comme secrétaire l'inoubliable Chapsal, futur auteur, avec Noël, de ce qui est sans doute le best-seller du XIX^{e} siècle (v. ci-dessous).

Originaire de la Mayenne, Napoléon Landais (1803-1852) est à la fois grammairien, lexicographe et romancier. Son œuvre majeure est le *Dictionnaire général et grammatical des dictionnaires* (1834), maintes fois rééditée (12^{e} édition, par Didier en 1853). C'est en grande partie un travail de compilation, comme d'ailleurs, au XIX^{e}, d'autres dictionnaires à visée encyclopédique (Bescherelle, Vanier, Boiste, Nodier, etc.). L'année suivante, en 1835, il publie une *Grammaire générale des grammaires françaises présentant la solution analytique raisonnée et logique de toutes les questions grammaticales anciennes et modernes*. L'ouvrage a eu du succès, si l'on en juge, d'une part d'après les éditions, toujours « revues et corrigées » (2^{e} en 1839 ; 3^{e} en 1843 ; 5^{e} en 1845 ; 6^{e} en 1850 ; 9^{e} et dernière en 1865), d'autre part parce que son auteur est mentionné dans une pièce de Labiche en 1844 et dans un conte d'Alexandre Dumas en 1845.

Landais est beaucoup plus ambitieux que son prédécesseur Girault-Duvivier. Sa préface à la première édition commence en ces termes :

> En mettant au jour cette *Grammaire*, nous ne venons pas seulement éclaircir et développer les principes fondamentaux de la science grammaticale, mais présenter une foule d'enseignements nouveaux, et critiquer ou confirmer ceux qui ont pu être proposés par tous les Grammairiens qui nous ont devancés.

Landais se présente donc à la fois comme novateur et comme critique éclairé. Sa *Grammaire* offre l'avantage d'être un excellent représentant des tensions et des tendances qui traversent l'épistémologie de la discipline à l'heure où cessent d'être efficaces les grandes grammaires générales de la fin du XVIII^{e} s., et où la tendance commence à être celle d'une description factuelle de la langue, en conformité avec les usages constatés et les besoins de l'enseignement. La *Grammaire* de Landais est une des premières à intégrer la « critique » des grammaires anciennes de la langue. La question se pose seulement de savoir de quel lieu — et selon quelles

modalités — cette critique est produite, mais elle a au moins le mérite d'exister.

Les « grammaires des grammaires » et les grammaires « dictionnarisées » occupent une place importante tout au long du siècle jusque vers 1870. Les réformes pédagogiques de la IIIe République mettront fin à leur domination. Leur rôle a été de transmettre plus ou moins bien la tradition de l'époque classique. Encyclopédies du savoir grammatical, ce sont apparemment les seuls ouvrages « théoriques » de grande diffusion en ce siècle si peu théoricien, pour s'en tenir à la science du langage. Comme le fait remarquer Chervel, ce type de grammaire est lié à l'essor des dictionnaires. Landais lui-même publie en 1834 *Le grand dictionnaire général et grammatical des dictionnaires français*. Ce goût pour l'accumulation du savoir sous la forme de publication style « reader's digest », qui dispense de lire les originaux — manque de temps ou paresse d'esprit — en dit long sur la nouvelle intelligentsia qui prend progressivement le pouvoir après la Restauration.

Comment les deux auteurs de ces célèbres « grammaires de grammaires » abordent-ils le mode ? Pour Girault-Duvivier :

> Le mot *mode* signifie *manière*. On a donné ce nom à diverses inflexions du verbe qui servent à exprimer les différentes manières d'affirmer. Il y a cinq modes, qui sont l'*Indicatif*, le *Conditionnel*, l'*Impératif*, le *Subjonctif* et l'*Infinitif*.

Nous reviendrons plus loin sur le contenu même de ce genre de définition. En ce point, nous nous contenterons de faire remarquer qu'aucune explication, aucune justification du classement n'est proposée. Le lecteur reste sur sa faim. Il est curieux, par exemple, qu'il soit question d'« inflexions », mais, à aucun moment, de *temps*, au sens anglais de *tenses*, c'est-à-dire des formes verbales entrant dans la composition des modes. Curieux aussi que les modes soient déclarés être différentes manières « d'affirmer ». Qu'est-ce à dire ? Girault-Duvivier s'en remet, dit-il, à Port-Royal :

> L'*Indicatif* exprime simplement l'affirmation ; comme : *Je donne, j'ai donné, je donnerai*. On l'appelle *indicatif* parce qu'il indique l'affirmation d'une manière directe, positive, et non dépendante d'aucun autre mot, quel que soit le temps auquel cette affirmation se rapporte.
>
> Le *Conditionnel* exprime l'affirmation avec dépendance d'une condition ; *Je lirais si j'avais des livres*.
>
> L'*Infinitif* exprime l'affirmation d'une manière indéfinie et indéterminée, et dès lors sans aucun rapport exprimé de nombres ni de personnes ; comme : *donner, lire, plaire*. (MM. de *Port-Royal*).

En somme, tout exprimerait l'affirmation. Plus que simplifié — caricatural — ce traitement, qui renvoie à Port-Royal, est un travestissement de la pensée d'Arnauld et Lancelot. Les « Messieurs » raisonnent, argumentent,

illustrent leur propos. Girault-Duvivier offre au lecteur une vision synthétique et abstraite qui trahit la pensée de Port-Royal. Il suffit de se reporter au texte de la *Grammaire* pour en juger (v. p. ex. le chap. XVII, De l'infinitif). Quant au subjonctif :

> Le Subjonctif ***exprime l'affirmation*** d'une manière subordonnée, et comme dépendante d'un autre verbe, auquel le verbe au subjonctif est toujours lié par le moyen d'une conjonction : *Il faut que j'aille ; il fallait que j'écrivisse ; en cas que je chantasse*. Voilà pourquoi le Subjonctif ***exprime toujours quelque chose d'incertain*** (souligné par nous).

Faut-il entendre que le subjonctif affirme quelque chose d'incertain ?

De son côté, Lévizac écrivait en 1797 :

> Si je dis, par exemple, *je veux que vous alliez à Paris*, ces mots *vous alliez à Paris* dépendent absolument de ceux-ci : *je veux que* ; et ils ne forment un sens intelligible qu'autant qu'ils y sont joints. Il y a donc deux différences principales entre l'indicatif et le subjonctif ; la première, c'est que le subjonctif ***n'exprime l'affirmation que d'une manière indirecte*** et subordonnée à quelques mots qui précèdent, au lieu que l'indicatif l'exprime absolument et indépendamment de tout autre mot qui pourrait précéder (souligné par nous).

Le lecteur moyen y voyait-il plus clair ?

Et plus tard Landais (1831) :

> Si je dis *: je doute*, ou *je désire qu'il laboure dans ce moment* ; *je doute*, ou *je désire qu'il laboure la semaine prochaine* ; la forme *qu'il laboure*, qui est la même dans les deux cas, exprime un *présent* dans la première proposition, et un *futur* dans la seconde. De même à ces deux questions : *laboure-t-il ? labourera-t-il ?* dont la première appartient au présent, et la seconde à l'avenir, on peut résoudre également : *je doute*, ou *je ne crois pas qu'il laboure*. Conséquemment cette forme est tout à la fois un *présent* et un *futur* ; nous l'appellerons donc *présent* et *futur du subjonctif*.

Cette fois, il n'est plus question d'affirmer quoi que ce soit. Le progrès est certain. Mais le plus intéressant est la distinction, sous une même forme, *(qu') il laboure*, d'une valeur de *présent* et d'une valeur de *futur*. Où l'on voit le sens refaire timidement surface. Cette esquisse comparative montre à quel point les grammairiens de l'époque ont du mal à se débarrasser du poids historique de « l'affirmation » et, du même coup, à cerner ce qui distingue en système le subjonctif de l'indicatif. Il faudra attendre longtemps avant qu'on ait une vue claire de la différence entre ces deux modes.

4. Les grammaires scolaires, ou le français langue étrangère

Rappelons qu'elles se multiplient tout au long du siècle, à une vitesse impressionnante. Le XIX^e^ est en effet le siècle de la grammaire scolaire par excellence. Ce sont des ouvrages de synthèse — au second, voire au troisième degré — et de vulgarisation, le « filtrage » ayant notamment été

effectué par l'intermédiaire des « grammaires des grammaires ». Au début, les manuels ne font que reproduire plus ou moins habilement ce qu'on lit dans les ouvrages sur le langage depuis trois siècles. La première moitié du XIX[e] est également marquée par la publication d'un nombre étonnant d'ouvrages de vulgarisation, ainsi que de nombreuses rééditions de la grammaire de Lhomond, qui a longtemps servi de référence.

Les *Éléments de la grammaire latine* de l'abbé Lhomond (1727-1794), pédagogue réputé, sont en effet constamment réédités jusqu'en 1881. Son célèbre *De viris illustribus (*1779) pour l'apprentissage du latin, était encore utilisé près de deux siècles plus tard dans les classes du secondaire ; un des co-signataires du présent article peut en témoigner. Les autres manuels de Lhomond ont également beaucoup de succès, en particulier les *Éléments de la grammaire française*, eux aussi longtemps réédités. Chaque réédition prétend ajouter quelque chose : elle est « revue, corrigée et augmentée » (Le Tellier, 1805). Le Tellier reprend la grammaire de Lhomond à deux reprises, une première fois en 1805 (*Grammaire française de Lhomond,* nouvelle édition), une seconde fois en 1811 (*Grammaire française d'après Lhomond*). Mais plus tard, le célèbre grammairien sera contesté, en 1845 par Berthet dans *Errata de la Grammaire de Lhomond*. Quoi qu'il en soi, avec des partisans ou des adversaires, Lhomond a longtemps concentré l'attention sur sa personne et ses écrits. Pour avoir une idée sommaire du contenu non moins sommaire de cette grammaire, voici la définition du verbe qui y est proposée :

> Le verbe est un mot dont on se sert pour exprimer que l'***on est***, ou que l'***on fait*** quelque chose : ainsi le mot être, *je suis*, est un verbe ; le mot lire, *je lis* est un verbe.

Cette définition fera école, et elle aura la vie dure (c'est nous qui soulignons) :

> Le *verbe* est un mot qui exprime l'***existence***, l'***action*** ou l'***état*** d'une chose : *Pierre* sera *sage* ; *la Terre* tourne ; *sera* est un verbe, parce qu'il exprime ***l'existence d'une personne***, qui s'appelle *Pierre* ; *tourne* est aussi un verbe, parce qu'il exprime l'action d'une chose, qui s'appelle *la Terre*.
>
> On reconnaît qu'un mot est un verbe quand on peut le placer après les mots *ne pas*, ou entre les mots *ne* et *pas* ; ainsi *rire*, *parler*, sont des verbes, parce qu'on peut dire : *Ne* riez *pas*, *vous ne* parlerez *pas* ; *comment faire pour ne pas* rire, *ne pas* parler ?
>
> F.B.P. *Grammaire française élémentaire à l'usage des écoles chrétiennes*, 1865.

> Le *verbe* est un mot qui sert à exprimer l'***état*** ou l'***action*** d'une chose.
>
> Lecomte et Ménétrier, *Grammaire française*, 1867.

> Le *verbe* est un mot qui marque qu'une personne ou un objet ***est*** ou ***fait*** quelque chose, ordinairement à un certain moment.
>
> Ed. Rocherolles, *Cours Moyen de Grammaire*, 1884.

> Le verbe est un mot dont on se sert pour exprimer l'***existence***, l'***état*** ou *l'**action***. Ex : Je *suis*, il est *blessé*, tu *cultives*.
>
> Larive et Fleury, La deuxième année de Grammaire, 1889.

Et l'on pourrait continuer ainsi bien au-delà de la fin du siècle.

On notera aussi chez Lhomond, qui est prêtre, l'emploi de la langue du catéchisme, celle qu'avait l'habitude de pratiquer l'auteur d'une *Doctrine chrétienne (*1783) à l'usage des classes. Les exemples d'illustration sont d'ailleurs étonnants, tout empreints de connotation morale. lls garderont longtemps cette connotation. Le but de la grammaire, conçue comme un catéchisme, est, en définitive, de promouvoir des valeurs religieuses et humaines. Après la Restauration, l'empreinte religieuse, à tout le moins bien pensante, sur les manuels, demeure sensible. L'empreinte humaine :

> Dans un état libre, c'est une obligation pour tous les citoyens de connaître leur propre langue, de savoir la parler et l'écrire correctement. La carrière des emplois est ouverte à tous : qui sait ce que la fortune réserve au plus humble des membres de la grande famille ?… La base de la connaissance de toute langue est la grammaire… (Claude-Joseph Tissot).

On comprend pourquoi le niveau de l'enseignement a « baissé ». On ne vise plus le même public. On s'adresse désormais aux enfants de la classe populaire, majoritairement rurale, pour qui, dans la plupart des cas, le français était une langue étrangère. En effet, l'immense majorité des enfants qu'on veut faire aller à l'école — devenu obligatoire, gratuite et laïque avec la loi du 28 mars 1882 — parlent un dialecte du français ou une « langue régionale », le breton, l'alsacien, le provençal, le gascon, le béarnais, etc[7]. Enfants, ils apprendront à parler français à l'école. L'analyse des subtilités d'emploi du mode et des modalités n'est pas à l'ordre du jour. Il faut d'abord apprendre les formes, un vocabulaire, les bases de la syntaxe à partir de « l'analyse logique ». C'était encore le cas dans de nombreuses campagnes au milieu du XX^{e} siècle.

Il faudra adapter l'enseignement de la langue à divers publics. On trouve ainsi des grammaires « à l'usage des pensionnats de demoiselles », ou bien « à l'usage des élèves de l'Ecole modèle de jeunes filles », ou encore « un cours complet d'éducation domestique pour les filles ». La prolifération des nouveaux manuels est inséparable de l'histoire de la société et de ses mutations : industrialisation, nécessité de donner au moins une base, un semblant d'éducation aux masses prolétariennes.

---

7. Sur l'étendue des dialectes et des langues régionales, cf. l'excellent ouvrage de Graham Robb (2007), en particulier le chap. 4 « O Òc Sí Bai Ya Win Oui Oyi Awè Jo Ja Oua ».

Parallèlement, et avec le même objectif, se développe une grammaire orientée vers la norme, en particulier la norme orthographique. L'orthographe représente le but suprême de l'enseignement, dans un contexte d'alphabétisation des masses et de lutte contre les langues régionales, dans le sillage de l'abbé Grégoire. En 1789, le mot d'ordre de la Révolution était « La langue doit être *une* comme la République ». Depuis plus de deux cents ans, ce mot d'ordre n'a pas changé, malgré les récentes et timides modifications de la Constitution, d'ailleurs non suivies d'effet [8]. Les grammaires sont donc focalisées sur l'orthographe — suivie de près par le participe et ses règles d'accord —, certains grammairiens conseillant d'*écarter tout ce qui, dans la grammaire, n'a aucune implication avec l'orthographe*.

Et c'est ainsi que l'orthographe, survalorisée, est devenue comme une institution d'État. Les modes et les modalités sont le cadet des soucis des manuels en usage. La grammaire, comme champ de recherche sur la langue, tend donc à disparaître. Le terme même disparaît dans la liste des matières à enseigner. On parle d'initiation à la « langue » ou à la « langue française ». La grammaire, en tant que réflexion sur le langage, ce qui était le cas dans les écoles centrales de la Révolution, est remplacée par des compilations de faits de discours, sans la moindre invitation à l'analyse. De là, le succès des « grammaires des grammaires » et de ce qui leur succède, les « dictionnaires » de grammaire, ou grammaires dictionnarisées. C'est sur ce fond de tableau qu'il convient de situer les grammaires scolaires, et tout spécialement celles qui ont eu le plus de succès, comme celles de Noël & Chapsal.

En collaboration avec Charles-Pierre Chapsal (1787-1858), son cadet de trente ans, François Noël (1756-1841) publie en 1823 une *Nouvelle grammaire française, sur un plan très méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation* (2 volumes), suivi d'un *Nouveau dictionnaire de la langue française* (1826). Cette grammaire, qui connaît un très grand succès tout au long du siècle, remplacera le Lhomond. Elle est encore rééditée en 1889 : c'est la 48e édition… On peut dire sans abus, et si l'on nous permet un jeu de mot, que la France scolaire du XIXe, à partir des années 1830, est progressivement « chapsalisée ».

---

8. La lutte contre les langues régionales se poursuit. Elle est menée par des hommes politiques descendants, à cet égard, des Jacobins, bien souvent dans les rangs des partis dits « de gauche ». Comme si les langues régionales était une menace pour le français qui, tôt ou tard, deviendra d'ailleurs lui-même une langue régionale. Ces mêmes hommes politiques seront alors en première ligne pour défendre un patrimoine de l'humanité.

La nouveauté, ce sont les *exercices* inclus à la « grammaire ». Jusque-là, une grammaire était un ouvrage de référence, un outil au service du maître. Avec l'apparition d'exercices annexes, c'est le statut de la grammaire qui change. En effet, si on consultait la grammaire pour apprendre ou comprendre la langue, on va désormais se livrer à ces *exercices pour apprendre la grammaire*. L'approche des deux auteurs a été très vivement critiquée pour leurs règles arbitraires contraires à l'usage.

La grammaire générale fournit aux deux grammairiens une grille pour décomposer le discours. Ainsi, la *Nouvelle grammaire française* reprend l'analyse que fait Beauzée de la proposition en 1767, d'où une syntaxe qui repose à la fois sur l'*analyse grammaticale* (décomposition de la proposition en mots) et sur l'*analyse logique* (sujet, verbe, attribut), qui repose sur les concepts de jugement, d'affirmation et de qualité. Deux livres d'applications qui font suite à la Grammaire, les *Leçons d'analyse grammaticale* (1827) et, la même année, les *Leçons d'analyse logique*, proposent un entraînement à ce type d'analyse — une analyse réduite à une mécanique fondée sur l'*articulation des formes*. Toutefois, ces exercices montrent qu'il n'y a *aucune innovation théorique importante*.

Voici par exemple comment Noël & Chapsal présentent le mode :

110. — *Mode* veut dire *manière* ; ainsi le mode est ***la forme que prend le verbe*** pour indiquer ***de quelle manière est présentée l'affirmation*** marquée par le verbe : *je vais, va, que j'allasse, aller*.

111. — Il y a cinq modes : l'*indicatif*, le *conditionnel*, l'*impératif*, le *subjonctif* et l'*infinitif*.

Et voici les questions qu'ils proposent à l'élève en guise d'exercices dans un de leurs ouvrages :

275. —Que remarquez-vous dans ces phrases : Il ***lit*** *maintenant, je doute qu'il* ***lise*** *maintenant* ?
Le verbe *lire* a-t-il la même *forme* ?

On attire l'attention sur la *forme* du verbe — comme s'il était besoin d'attirer ici l'attention sur une différence que peut percevoir le dernier des cancres. C'est seulement la forme qui intéresse, non ce qu'elle véhicule, à savoir un sens, l'intention du sujet parlant et les modalités inséparables de l'énonciation. Pourquoi ne pas demander d'emblée quelle est la différence de sens entre ces deux formes visiblement différentes. Le « sens » est réduit à « la manière [dont] est présentée l'affirmation ».

C'est par le biais de la *forme* que la quasi totalité des grammairiens de l'époque définissent le mode. Parmi quelques-uns des plus connus (souligné par nous) :

> « On a donné ce nom à *diverses inflexions du verbe* qui servent à exprimer les différentes *manières d'affirmer* » (Girault-Duvivier, 1811) ; « les modes consistent en *diverses formes* que prennent les verbes pour *exprimer l'affirmation* » (Landais,

> 1831) ; « le mode est la *forme* que prend le verbe pour indiquer *de quelle manière est présentée l'affirmation* marquée par le verbe » (Noël & Chapsal, 1845) ; « les modes sont *différentes formes du verbe* employées *pour affirmer* plus ou moins la chose dont on parle » (Sommer, 1866) ; « la propriété qu'ont les verbes de marquer, à l'aide de *certains changements dans leurs terminaisons*, de quelle manière se fait l'action dont il s'agit, c'est-à-dire *si elle est faite purement et simplement* » (Lecompte et Ménétrier, 1867) ; « Nom donné aux *différentes formes* du verbe employées pour *exprimer les différents points de vue* auxquels on considère l'existence ou l'action » (Littré, 1874, 2e éd.) ; « Les formes du verbe qui expriment l'idée qu'on a sur une action » (Rocherolles, 1884).

À très peu de détails près, du début (1811) à la fin du siècle (1884), on voit que les auteurs reproduisent la même définition du mode, parfois dans les mêmes termes. Cette définition repose sur deux dénominateurs communs : 1° les modes sont des *formes*, 2° ces formes expriment des manières d'*affirmer,* le tout dans la tradition de Port-Royal, mais une tradition réduite à sa plus simple expression. Le sens et le sujet parlant sont étrangement ignorés. On ne saurait guère parler de « progrès » par rapport à l'époque classique (v. Anthologie 1 ci-dessus).

À la fin du siècle, on observe cependant une amorce de changement, une envie de renouveler la grammaire et de ne pas reproduire les erreurs des devanciers. Dès 1872, Bréal remettait en cause les méthodes d'enseignement et proposait une autre approche avec un exemple d'emploi du subjonctif (v. plus haut citation). À propos des grammaires scolaires, il écrivait « il n'est question toujours que de diminuer la part de l'intelligence et du raisonnement » (v. exergue au présent article). Critique sévère dont on trouve sans doute un écho dans la *Grammaire raisonnée de la langue française* (1894) de Clédat, qui réclame « une modification de l'enseignement grammatical en conformité avec les progrès de la science du langage » ; stigmatise « les adorateurs du fétiche orthographique » ; critique « les grammaires scolaires classiques », et fustige « les autorités comme Noël et Chapsal », qui sont « nulles à ses yeux », ainsi que « la grammaire de l'Académie ». Il est donc temps, dit-il, de changer de grammaire et d'explication grammaticale, de rénover le contenu des manuels. D'où une aspiration à un retour au « véritable usage dégagé de l'influence des grammairiens et de l'Académie ».

Mais c'est Bréal qui, en France, ouvre véritablement la voie avec son *Essai de sémantiqu*e en 1897[9]. Voici ce qu'il écrit à propos des modes :

> ***Ce qu'il y a de plus essentiel dans le verbe, ce sont les modes***, non pas ces modes déjà à moitié littéraires (subjonctif, optatif), dont nous entretiennent les grammaires, et dont nous dirons tout à l'heure la provenance, mais des modes

9. En Angleterre, H. Sweet (1891) joue, à la même époque, à peu près le même rôle que Bréal en France. Il est à l'origine de la tradition moderne.

franchement tranchés, qui, en réalité, se réduisent à deux : ***commandement — accomplissement***. […]

Ces deux formes, dont l'une peut marquer à tour de rôle un ordre, un souhait, une prière, et dont l'autre exprime un fait, un état, une action, un sentiment, sont ***les deux pôles autour desquels gravite la conjugaison***. Tout le reste est venu s'ajouter par-dessus.

On voit déjà combien sont incomplètes et éloignées de la réalité concrète les définitions communément données du verbe. Combien, par exemple est ***pauvre et vide cette définition*** qui se trouve dans nos livres : « Le verbe est un mot qui exprime une action ou un état ! » Décrire le verbe de cette façon, c'est lui retrancher précisément ce qui en fait la physionomie originale. ***Que devient dès lors cette partie mobile par laquelle il a commencé d'exister et sans laquelle il ne serait rien de plus qu'un substantif ?***

Ce sont encore les Grecs qui se sont le plus approchés de la vérité, car ils n'oublient pas, parmi les différentes propriétés du verbe, de mentionner celle-ci : qu'***il exprime les dispositions ou diathèses de l'âme***. « Le verbe, disent-ils, est une partie du discours dépourvue de cas, ayant des formes spéciales pour marquer le temps, la voix active, passive, neutre, les personnes, en même temps qu'il montre les dispositions de l'âme ».

Je dirai, à mon tour, que le caractère particulier du verbe est de pouvoir, à l'énonciation d'un fait, mêler un élément qui révèle notre propre état d'âme. Quoique déjà bien dépouillées des flexions qui constituaient l'ancienne conjugaison, nos langues modernes en ont cependant retenu assez pour faire apercevoir ce caractère. *Dites toujours la vérité. — Puissiez-vous avoir pitié ! — Vienne le jour de la délivrance ! —Aie bon courage ! — Fasse le ciel !* — C'est ce que d'ailleurs j'ai appelé ***l'élément subjectif du langage***.

Il est vrai que, quand nous commandons : *Attention !* ou : *Debout !* ou : *Aux armes !* cet élément subjectif se trouve aussi. Mais la différence est qu'alors il réside uniquement dans le ton de la voix, dans l'air du visage, dans l'attitude du corps, c'est-à-dire dans un accompagnement plus ou moins mimique, au lieu que ***le verbe a cette singularité unique de lui donner place dans la propre contexture*** (*Essai*…Les commencements du verbe, pp. 341-343 ; souligné par nous).

ERIS, Babel, EA 2649

Références bibliographiques

Grammaires et méthodes de langue

ARNAULD, Antoine & LANCELOT, Claude ([1660] 1966), *Grammaire générale et raisonnée*, ou *La Grammaire de Port-Royal*, édition critique présentée par Herbert E. Brekle, F. Frommann, Stuttgart-Bad Cannstatt.

BRUNOT, F. & BONY, N. (1926), *Enseignement primaire élémentaire ; Méthode de langue française. Troisième livre. Cours moyen et supérieur*, Paris, Colin.

BRUNOT, F. & BONY, N. (1935), *Enseignement primaire élémentaire*. ***Méthode de langue*** française. Deuxième livre, Paris, Colin, 10e éd.

BRUNOT, F. & BONY, N. (1888), *Enseignement primaire élémentaire. **Méthode de langue** française*. Premier livre (2e année du CP ; 1ère année du CE), Paris, Colin.

CLÉDAT, L. (1907), *Grammaire raisonnée de la langue française,* huitième éd., LeSoudier, Paris.

ESTARAC, A. (1811), *Grammaire générale*, 2 vol., Paris.

F.P.B. (1863), *Grammaire française élémentaire à l'usage des écoles chrétiennes,* Tours.

LARIVE & FLEURY (1889), *La deuxième année de grammaire, à l'usage des lycées et collèges*, soixante-troisième éd., Armand Colin, Paris.

LECOMPTE & MENETRIER (1867), *Grammaire française*, quatorzième édition revue et corrigée, Lecoffre éd., Paris.

NESFIELD, John Collinson ([1899], 1948), *English Grammar, Past and Present*, Macmillan and Co., Londres.

NOËL F.J.M. et CHAPSAL, Ch. P. (1902), *Langue française. **Grammaire**,* nouvelle édition (par M. Lenient). Cours élémentaire, Paris, Pigoreau, 3e éd., Livre du maître, Paris, Delagrave.

NOËL F.J.M. et CHAPSAL, Ch. P.(1905), *Langue française. **Grammaire**,* nouvelle édition (par M. LENIENT). Cours moyen, Paris, Pigoreau, 3e éd.

NOËL F.J.M. et CHAPSAL, Ch. P. 1894), *Langue française. Grammaire,* nouvelle édition (par M. Lenient). Cours supérieur, Paris, Pigoreau, réédité jusqu'en 1903. *Livre du maître*, Paris, Delagrave.

PELLISSIER, M., (1866) *La langue française, depuis son origine jusqu'à nos jours*, Didier éd., Paris.

ROCHEROLLES, É. (1884), *Grammaire,* Cours Moyen 2ème année.

ROCHEROLLES, É. 1884), *Grammaire, Préparation au certificat d'études primaires*, Picard-Bernheim éd., Paris.

ROCHEROLLES, É. Éd. (1889), *Cours moyen. Deuxième année. **Grammaire** (préparation au Certificat d'Études Primaires)*, Paris, Picard et Kaan, réédité jusqu'en 1911 ; *Livre du maître*.

ROCHEROLLES, É. et PESSONNEAUX, R.(1911), *Cours supérieur de **grammaire** et de langue française*, Paris, Picard et Kaan, 25e éd.

SWEET, Henry (1898), *A New English Grammar, Part II Syntax*, Oxford University Press, Oxford, 1971.

VANIER, Victor-Augustin (1836), *Dictionnaire grammatical* critique et philosophique de la langue française, Brunot-Labbé, Paris.

Ouvrages et articles

AARSLEFF, Hans (1983), *The Study of Language in England, 1780-1860*, University of Minessota Press, Minneapolis, 1983.

BOUARD, Bérengère (2010), « L'articulation entre grammaires scolaires et grammaires savantes au 19e siècle (1815-1863) : complément et verbe transitif », *communication* SHESL.

BOURQUIN, Jacques, éd. (2005), *Les prolongements de la grammaire générale en France*, Université de Franche-Comté.

BRÉAL, M. ([1897] 1921), *Essai de sémantique*, cinquième éd., Hachette, Paris.

BUISSON, Ferdinand (1887), *Dictionnaire de pédagogie*.

BUISSON, Ferdinand(1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie* (en cours de numérisation, non consulté).

CHERVEL, André (1977) ,*Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977, 306 p. ; réédition, 1981, sous le titre *Histoire de la grammaire scolaire*, Petite Bibliothèque Payot.

CHERVEL, André (2000), *Les grammaires françaises 1800-1914 : répertoire chronologique*, 2e éd., INRP, Paris.

CHEVALIER, Jean-Claude (1994), *Histoire de la grammaire française*, Que sais-je, Presses Universitaires de France, Paris.

DELESALLE, Simone & CHEVALIER, Jean-Claude (1986), *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*. Paris : Armand Colin.

DESSART, J., *L'emploi du subjonctif en français*, Tournai. 1900.

« Histoire de la syntaxe, 1870-1940 » (2002), *Modèles Linguistiques*, tome XXIII, vols. 45-46,Toulon.

HUOT, H. (1991), *La Grammaire française entre comparatisme et structuralisme, 1870-1960*, Armand Colin, Paris.

La modalité sous tous ses aspects (1999), ouvrage collectif, coll. Cahier Chronos, Rodopi, Amsterdam.

LORAIN, F. (1837), *Tableau de l'instruction primaire en France*, Hachette, Paris.

MALMBERG, B. (1991), *Histoire de la linguistique, de Sumer à Saussure*, PUF, Paris.

Revue d'Histoire de l'Éducation, mai 1985, n° 26, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris.

ROBB, Graham (2007), *The Discovery of France*, Picador, London.

SECHEHAYE, A. (1908), *Programme et méthodes de la linguistique théorique*, Honoré Champion, Paris.

THUROT, F. ([1970] 2004), *Tableau des progrès de la science grammaticale*, Ducros, Bordeaux ; 2e éd. L'Harmattan, Paris.

« Un siècle de linguistique en France, Saussure, Paris-Genève » (2000), *Modèles Linguistiques*, tome XXI, vol. 41,Toulon.

VAN GINNEKEN, J. (1907), *Principes de linguistique psychologique*, éd. Marc Rivière, Paris.