

Savoirs à enseigner relativement aux compléments verbaux dans le cadre d'un enseignement grammatical intégré du français langue d'enseignement et de l'anglais langue seconde

Joël Thibeault^{1*}, Isabelle Gauvin² et Samuel Leblanc³

¹Université d'Ottawa, professeur à la Faculté d'éducation, Ottawa, Canada

²Université du Québec à Montréal, professeure au Département de didactique des langues, Montréal, Canada

³Université du Québec à Montréal, étudiant de 2^e cycle au Département de didactique des langues, Montréal, Canada

Résumé. Dans le cadre de cet article, à la lumière des apports potentiels de la didactique intégrée du français langue d'enseignement et de l'anglais langue seconde au Québec, nous dressons un portrait comparatif du traitement de la notion de complément verbal telle qu'elle est présentée dans divers ouvrages de référence sur le français et l'anglais. Plus particulièrement, par l'entremise de l'analyse du contenu de deux grammaires de langue française et de quatre grammaires de langue anglaise, nous nous arrêtons à la notion de transitivité, aux réalisations des compléments verbaux et aux manipulations syntaxiques permettant leur repérage. Les résultats montrent notamment les convergences et les divergences qui existent dans les descriptions qu'offrent les ouvrages relevant d'une même langue, mais ils permettent aussi de mettre en évidence les cohérences et les contradictions existant entre les grammaires de langues différentes. Ils nous amènent dès lors à faire des propositions afin d'harmoniser les contenus dans les deux langues et, ce faisant, à identifier les savoirs à enseigner lors d'un enseignement intégré des compléments du verbe.

Abstract. The knowledge taught about verb complements in the context of an integrated teaching of French as a first language and English as a second language. For this paper, in light of the potential relevance of the integrated teaching of French as a first language and English as a second language in Québec, we compare how the notion of verb complements is described in different books about French and English. More specifically, through a document analysis of two French grammar books and four English grammar books, we zero in on the notion of transitivity, the types of phrases that can play the role of verb complements, as well as syntactic manipulations. Results notably show the similarities and differences between the grammar books focusing on the

* Corresponding author: joel.thibeault@uottawa.ca

same languages, but also highlight how grammar books across languages can be both coherent and incoherent with one another. This analysis also leads us to propose ways to harmonize grammatical content cross-linguistically. By so doing, we identify some of the content that can be taught in the context of an integrated teaching of verb complements.

1 Introduction

Au Québec, dans les écoles où le français est la langue d'enseignement (FLens), l'enseignement de l'anglais langue seconde (AL2) débute en 1^{ère} année (Gouvernement du Québec [Gouv.], 2006); ainsi, tôt dans leur parcours, les élèves construisent des connaissances linguistiques plurielles. Or, des travaux (p. ex., Horst, White et Bell, 2010) suggèrent que l'enseignement de ces langues se fait en vase clos, les enseignants de langue ne collaborant que rarement pour amener leurs élèves à relever les similitudes et les différences du français et de l'anglais. De telles collaborations sont pourtant encouragées par les didacticiens (de Pietro, 2014; Forel, 2014; Wokush, 2008), car elles permettraient notamment aux apprenants de faire des liens entre les langues enseignées à l'école.

Or, les programmes de FLens ne donnent aucune directive précise quant aux connexions à établir entre les langues du cursus scolaire (Gouv., 1995, 2001, 2006, 2009, 2011). Le programme d'AL2, quant à lui, indique qu'il « y a un lien évident entre l'anglais, langue seconde, et le français, langue d'enseignement : tous deux permettent aux élèves de développer leur capacité à écrire des textes en transférant l'apprentissage d'une discipline à une autre » (Gouv., 2006, p. 174). Parce que les élèves scolarisés au Québec développent des connaissances du français et de l'anglais dès le début de leur scolarité et que l'enseignement des langues, dont l'enseignement grammatical, s'effectue souvent de manière cloisonnée, il semble pertinent d'examiner l'incidence d'un enseignement grammatical intégré en FLens et en AL2.

Pour favoriser la mise en œuvre d'une telle intégration, il importe de déterminer le savoir grammatical à enseigner¹. Dans cet article, nous proposons donc d'arrêter un tel savoir à propos de la notion de complément de verbe, direct et indirect, dans le contexte d'un enseignement intégré du FLens et de l'AL2. Pour y parvenir, nous dressons un portrait comparatif du traitement de la notion de complément verbal grâce à une analyse de contenu effectuée à partir d'ouvrages de référence, des grammaires du français et de l'anglais.

2 Cadre théorique

2.1 L'enseignement intégré de la grammaire du FLens et de l'AL2

Depuis les écrits phares de Cummins (1979, 2000) sur l'interdépendance linguistique, la communauté scientifique reconnaît l'importance de valoriser le répertoire linguistique pluriel des élèves dans l'enseignement des langues (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021; Dagenais, 2020). Pour ce faire, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier [dir.], 2012) aborde la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle en avançant quatre approches plurielles : l'éducation interculturelle, l'intercompréhension entre langues parentes, l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues. Étant donné notre objet d'étude, soit la grammaire du FLens dans un contexte où celle de l'anglais est également apprise à l'école, c'est dans la didactique intégrée, visant « à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire » (Candelier [dir.], 2012, p. 6), que nous nous inscrivons. Intéressant de plus en plus les chercheurs en

didactique de la grammaire (Candelier, 2016; Wokush, 2008), l'enseignement intégré promeut notamment la comparaison des langues qu'apprend l'élève à l'école. De cette façon, l'enseignement du FLens peut soutenir le développement de connaissances en anglais. Ce détour par l'AL2, en contrepartie, est susceptible de soutenir un rapport de distanciation et de relativisation vis-à-vis du français, ce qui peut en favoriser l'apprentissage.

Les travaux sur l'enseignement intégré de la grammaire du FLens et de l'AL2 sont rares, mais prometteurs. En France, par exemple, ceux de David et Falempin (2010, 2012) ont jeté un éclairage intéressant sur la pertinence d'un enseignement intégré qui cible, de manière concomitante, en FLens et AL2, la position des adjectifs dans le groupe nominal et les valeurs temporelles qu'expriment les mode-temps verbaux. De manière générale, les chercheurs en concluent qu'une « pratique régulière de ces activités métalinguistiques (...), associant les deux systèmes autour d'une même problématique grammaticale, permettent des progrès complémentaires dans les deux langues » (David et Falempin, 2010, p. 227). Ces résultats sont d'ailleurs en cohérence avec ceux de certains chercheurs du Québec mettant en évidence la pertinence d'une intégration du français et de l'anglais à l'école, notamment sur le plan grammatical (Horst, White et Bell, 2010; Mainella, 2012). De ce fait, afin de poursuivre la réflexion ayant trait à l'enseignement intégré de la grammaire en français et en anglais, nous réalisons actuellement une étude axée sur le complément du verbe, lequel nous abordons maintenant.

2.2 Le complément verbal dans le cadre d'un enseignement intégré

Le complément du verbe est une fonction syntaxique occupée par le groupe de mots tributaire du verbe. On en distingue souvent deux, dont l'enseignement en FLens est prescrit en 1^{ère} secondaire (Gouv., 2011), mais qui peuvent être présentés dès la 6^e année du primaire (Gouv., 2009) : le complément direct (CD) et le complément indirect (CI), qui ont les propriétés syntaxiques suivantes :

Tableau 1. Propriétés des compléments verbaux.

Certains verbes ont la capacité de prendre un complément (notion de transitivité)	enseigner X à Y
Après le verbe, le CD est introduit sans préposition (construction transitive directe)	appeler Léo
Le CD permet la manipulation de remplacement par <i>quelqu'un</i> ou <i>quelque chose</i>	appeler quelqu'un
Le CD permet la manipulation syntaxique de remplacement par le pronom <i>le, la, les, l'</i> ou <i>en</i> (ce qui déplacera le CD en position préverbale)	l'appeler
Après le verbe, le CI est introduit avec une préposition (construction transitive indirecte)	parler à Léa
Le CI permet la manipulation syntaxique de remplacement par <i>à/de quelqu'un, à/de quelque chose</i> ou <i>quelque part</i>	parler à quelqu'un
Le CI permet la manipulation syntaxique de remplacement par le pronom <i>lui, leur, y</i> ou <i>en</i> (ce qui déplacera le CI en position préverbale)	lui parler

À partir de ce tableau, nous notons que le verbe peut appartenir à la classe des verbes transitifs (directs et indirects) ou intransitifs. L'apprenant peut en outre utiliser des manipulations syntaxiques, notamment le remplacement par un pronom, pour repérer les compléments verbaux. Si on se tourne vers la recherche sur les connaissances des élèves en français eu égard aux compléments verbaux, Anctil (2011), qui a réalisé une analyse de productions écrites par des élèves de troisième secondaire au Québec et qui en a notamment relevé des erreurs lexicosyntaxiques, reconnaît que la construction des verbes doit être travaillée explicitement. Il avance plus particulièrement que les notions liées à la transitivité

et aux compléments verbaux gagneraient à être enseignées pour rectifier les erreurs associées, par exemple, à l'absence d'un complément verbal obligatoire (p. ex., *Mathieu allait s'aventurer**, mais son nez avait détecté une odeur [...] [p. 253]) et à l'emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct (p. ex., *Déjà, l'amertume avait gagné sur* Amélie* [p. 254]). De son côté, dans son étude menée en France auprès de 95 élèves de 9-10 ans, Avezard-Roger (2016) observe que les élèves détiennent généralement de bonnes intuitions en lien avec le fonctionnement et la construction du verbe ; elle remarque néanmoins des erreurs liées à l'identification des CD et des CI, et à la production de phrases selon un schéma imposé (p. ex., verbe + CD + CI).

En AL2, il est reconnu que les apprenants, surtout les débutants, peuvent commettre des erreurs associées aux compléments verbaux, et ce, pour plusieurs raisons (Le Compagnon, 1985; Merdaoui, 2018). Les locuteurs du français apprenant l'anglais doivent notamment savoir que, parfois, la construction d'un même verbe est identique dans les deux langues (p. ex., *to call somebody*/appeler quelqu'un) ; d'autres fois, elle peut aussi varier (p. ex., *to telephone somebody*/téléphoner à quelqu'un) (Gauvin et Thibeault, 2016). Ils doivent par ailleurs apprendre que, contrairement au français, les pronoms remplaçant les compléments verbaux anglais se situent à la suite du verbe (p. ex., *to call somebody*/l'appeler). Dans cette optique, lors d'un enseignement intégré de ces compléments, il serait pertinent, par exemple, de faire observer aux élèves ces similitudes et ces différences (Thibeault et Gauvin, 2019).

2.3 Rappel de l'objectif

Rappelons que, dans ce texte, notre objectif est d'établir un portrait comparatif du traitement de la notion de complément verbal à partir d'une analyse d'ouvrages de référence, soit des grammaires du français et de l'anglais. Cette analyse de contenu nous permettra de faire des propositions quant au savoir à enseigner à propos de la notion de complément de verbe (direct et indirect) dans le cadre d'un enseignement grammatical intégré en FLens et en AL2.

3 Méthodologie

Le portrait comparatif de la notion de complément verbal s'appuie sur une analyse de contenu, laquelle « (...) permet de coder et de catégoriser les unités extraites des documents » (Bourgeois, 2021, p. 348), et ainsi de condenser et de systématiser un contenu (Van der Maren, 2004). Dans cette section, nous présentons donc les ouvrages à la base de notre analyse. Nous nous focalisons par la suite sur le traitement que nous en avons fait grâce aux catégories qui ont orienté notre analyse.

3.1 Sélection du corpus

Notre corpus est constitué de grammaires de langues française et anglaise reconnues en didactique du FLens et de l'AL2, et utilisées dans la formation des enseignants au Québec. Les grammaires de langue française constituant notre corpus sont celles de Boivin et Pinsonneault (2019) et de Chartrand *et al.* (2011). Celles de langue anglaise sont celles de Coutlée, Joannette et Romano (2013), de Parrott (2010), de Larsen-Freeman et Celce-Murcia (2016), et de Cowan (2008). Les grammaires de Boivin et Pinsonneault (2019), de Larsen-Freeman et Celce-Murcia (2016), de Cowan (2008) et de Parrot (2010) sont davantage des grammaires linguistiques, largement utilisées dans la formation des enseignants, tout comme les grammaires de Chartrand *et al.* (2011) et de Coutlée *et al.* (2013), mais qui ont davantage une visée pédagogique, pour les élèves du secondaire.

3.2 Traitement du corpus

Le traitement que nous avons fait de ce corpus repose sur une analyse mixte, une déductive, l'autre inductive (Paillé et Mucchielli, 2021 ; Bourgeois, 2021). Un premier codage déductif a donc été effectué à partir de catégories à priori. Ces catégories sont inspirées des propriétés des compléments verbaux telles qu'elles apparaissent dans le programme de formation de l'école québécoise (cf. section 2.2). Les catégories d'analyse retenues sont les suivantes : (a) la notion de transitivité, (b) les réalisations des compléments verbaux et (c) les manipulations syntaxiques pour l'identification des compléments verbaux. Puis, pour chacune de ces trois catégories, nous avons déterminé des sous-catégories, toujours en nous inspirant de notre cadre conceptuel. Par exemple, pour la catégorie « manipulations pour l'identification des compléments verbaux », nous avons voulu mettre au jour les résultats pouvant être obtenus à la suite de la manipulation de remplacement par un pronom (p. ex., les pronoms *le*, *les*, *something*, *someone*). Le deuxième codage, inductif, a été réalisé à partir des quatre catégories initiales, et ce, afin de faire émerger de nouvelles sous-catégories. De cette manière, nous avons pu coder des éléments pertinents, mais qui n'étaient pas couverts par les sous-catégories à priori. Une présentation plus détaillée du traitement de notre corpus sera effectuée à la section suivante, au fur et à mesure que nous exposons les résultats.

4 Résultatsⁱⁱ

Nous présentons les résultats selon chacune des trois catégories dont nous avons parlé précédemment : la notion de transitivité (section 4.1), les réalisations des compléments verbaux (section 4.2) et les manipulations pour leur identification (section 4.3). Par ailleurs, par souci d'économie d'espace, les grammaires qui constituent notre corpus sont désignées dans cette section par des numéros. Ainsi, les deux grammaires de langue française sont nommées *GF1* (Boivin et Pinsonneault, 2019) et *GF2* (Chartrand *et al.*, 2011). Celles de langue anglaise sont quant à elles nommées *GA1* (Parrott, 2010), *GA2* (Larsen-Freeman et Celce-Murcia, 2016), *GA3* (Cowan, 2008) et *GA4* (Coutlée *et al.*, 2013).

4.1 Notion de transitivité

La notion de transitivité concerne la construction du verbe, soit « le nombre de compléments sélectionnés par le verbe de même que leur réalisation syntaxique » (Boivin et Pinsonneault, 2019, p. 72). Le tableau suivant présente, sous la forme de citations dans la langue d'origine, les définitions de la notion de transitivité selon les différentes grammaires de langues française et anglaise de notre corpus. Notons qu'une grammaire (*GA4*) ne traite pas de ces notions, ce qui paraît étonnant.

Tableau 2. Notion de transitivité.

	Transitif direct	Transitif indirect	Intransitif	Ditransitif / transitif à deux compléments
GF1	Classe de verbe « qui permet la présence d'un complément qui se réalise de façon prototypique comme un GN » (p.73)	Classe de verbe « qui permet la présence d'un complément qui se réalise de façon prototypique comme un GPrép » (p.74)	Classe de verbe qui ne permet « la présence ni d'un complément direct ni d'un complément indirect » (p.76)	Classe de verbe qui a « la propriété de se combiner avec deux compléments sélectionnés par le verbe » (p.75)
GF2	Sorte de verbe qui « commande un	Sorte de verbe « qui commande un	Sorte de verbe « qui ne commande pas de	(Aucune mention, mais des exemples

	complément direct » (p.176)	complément indirect » (p.176)	complément, direct ou indirect » (p.176)	où le verbe a deux compléments sont présentés)
	Object verb / transitive verb / mono-transitive verb	Prepositional verb	No-object verb / intransitive verb	Two-object verb / ditransitive verb
GA1	« We use direct objects only after certain types of verbs, known as object verbs » (p.297)		« No-object verbs are not followed by objects or complements » (p.303)	« Two-object verbs need to be followed by an indirect object as well as a direct object » (p.300)
GA2	Type of verbs « which require an object » (p.17)	Type of verbs « which require a prepositional phrase to be complete » (p.17)	Type of verbs « which take no following object » (p.17)	Type of verbs « which take two objects (indirect and direct) » (p.17)
GA3	« verbs that must be followed by a direct object » (p.22)	« consist of a verb and a following prepositional phrase » (p.175)	verbs that « may not require a direct object » (p.22)	verbs that are « followed by two NPs - a direct object (DO) and an indirect object » (p.330)

Dans les grammaires de langue française, la notion de transitivité se décline en quatre catégories : transitivité directe, transitivité indirecte, intransitivité et ditransitivité. Cette dernière catégorie est tantôt désignée explicitement (GF1), tantôt évoquée implicitement (GF2), uniquement grâce à des exemples au sein desquels le verbe possède deux compléments. Si les définitions de la notion d'intransitivité sont pratiquement identiques pour les deux grammaires, outre les termes *classe* (GF1) et *sorte* (GF2) de verbes pour désigner leur catégorie, il en est autrement pour celles de transitivité directe et indirecte. D'abord, l'emploi de la formulation « permettre la présence d'un complément » laisse penser que le complément peut être effacé (GF1), alors que la formulation « commander un complément » laisse croire l'inverse (GF2). Enfin, une grammaire (GF1) définit la transitivité directe et indirecte selon la présence d'un complément (sans mentionner qu'il peut s'agir d'un CD ou d'un CI, ce que fait GF2) qui se réalise par un groupe prototypique (le groupe nominal ou prépositionnel).

Les grammaires de langue anglaise proposent elles aussi des définitions pour les différentes catégories. On parle de *transitive verbs* dans deux grammaires (GA2 et GA3), alors que dans une autre (GA1), on parle d'*object verbs*. Seule une grammaire (GA2) ne spécifie pas la nature de l'*object* dans sa définition ; il est toutefois possible d'en induire qu'il s'agit d'un *direct object* par l'exemple qui est donné, *Doug raises llamas* (p. 17), ainsi que par des explications qui sont fournies sur l'*indirect object* dans une section consacrée à lui. En effet, quand on parle de l'*indirect object*, on mentionne qu'il est ajouté au *direct object* et que ce dernier ne peut être supprimé que lorsqu'il est implicite. Cela trouve un écho dans un autre ouvrage (GA1), lequel mentionne explicitement qu'un *object verb* doit être accompagné d'un *direct object*. On note donc que la transitivité est davantage considérée, dans les grammaires anglaises, en fonction de la transitivité directe, car le complément indirect serait tributaire du complément direct.

Pour la notion de *no-object verb/intransitive verb*, il s'agit d'un verbe qui n'est pas suivi d'un *object* (GA1 et GA2), d'un *direct object* (GA3) ou d'un *complement* (GA1 seulement). Les trois grammaires retiennent également les *two-objects verbs/ditransitive verbs*, le type de verbe qui nécessite (*need*, GA1), qui prend (*take*, GA2) ou qui est suivi (*followed*, GA3) à la fois d'un *indirect* et d'un *direct object*. Les termes *followed by* et *after* sont utilisés pour préciser la position de l'*object* (GA1 et GA3), alors que les termes *need*, *require* ou

take sont employés pour indiquer les liens unissant cet *object* au verbe (GA2 et GA3). Ainsi certaines grammaires (GA1 et GA3) mettent-elles l'accent sur la position postverbale des *objects* (*indirect* et *direct*), alors qu'une autre (GA2) ne fait qu'indiquer leur présence.

La plus grande différence dans la notion de transitivité entre les grammaires de langues française et anglaise concerne surtout la transitivité indirecte. En plus de ne pas être mentionnée dans certaines grammaires anglaises quand on fait mention d'*object verbs* et de *mono-transitive verbs*, les *prepositional verbs* sont absents dans un ouvrage (GA1). Dans d'autres (GA2 et GA3), toutefois, ces verbes sont suivis d'un *prepositional phrase*. Par ailleurs, en anglais et en français, les verbes transitifs directs sont définis comme des verbes avec des compléments directs, les verbes intransitifs comme ceux sans complément et les verbes ditransitifs comme ceux avec deux compléments. Notons toutefois des nuances dans la manière de faire référence à la notion de transitivité du verbe : « permet la présence », « a la propriété de se combiner », « commande », « followed by », « need », « require » et « take » sont autant de termes pour désigner le caractère obligatoire (ou non) et la position du complément verbal. Enfin, sur le plan terminologique, les différences sont nombreuses, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 3. Terminologie pour aborder la notion de transitivité.

Termes en français	Termes en anglais
Classe de verbe (GF1) Sorte de verbe (GF2)	Type of verb (GA2)
Transitif direct (GF1 et GF2)	Object verb (GA1) Transitive verb (GA1, GA2 et GA3) Mono-transitive verb (GA1)
Transitif indirect (GF1 et GF2)	Prepositional verb (GA2 et GA3)
Intransitif (GF1 et GF2)	No-object verb (GA1) Intransitive verb (GA1, GA2 et GA3)
Ditransitif (GF1 et GF2) Transitif à deux compléments (GF1)	Two-object verb (GA1) Ditransitive verb (GA1, GA2 et GA3)
Complément (GF1 et GF2)	Object (GA1, GA2 et GA3) complement (GA1)
Groupe nominal (GF1 et GF2)	Noun phrase (GA1, GA2 et GA3)
Groupe prépositionnel (GF1 et GF2)	Prepositional phrase (GA2 et GA3) Preposition phrase (GA1)

4.2 Réalisation des compléments verbaux

Les tableaux suivants présentent les réalisations possibles des compléments directs et indirects selon les grammaires de langues française et anglaise de notre corpus. Nous avons repéré les différentes réalisations présentées dans les grammaires dans les sections consacrées à ces deux types de compléments. Nous avons en outre extrait l'information pertinente qui se trouvait dans les sections des ouvrages portant sur les groupes syntaxiques et les classes de mots en question. Il est important de mentionner que certaines de ces réalisations ne sont pas nommées explicitement dans les grammaires ; dans ces cas, nous avons analysé les exemples présentés pour mettre au jour les réalisations concernées.

Tableau 4. Réalisation des compléments directs.

	GF1	GF2	GA1	GA2	GA3	GA4
groupe nominal / noun phrase	x	x	x	x	x	
pronom / pronoun						
• GF2 : le, la, les, en, cela, ça		x	x	x	x	x
• GA : me, you, her, him, it, us, them						
• GA1 : +one, ones						
• GA2 : +one						

groupe prépositionnel / prepositional phrase						
subordonnée complétive / subordinate clause	x	x	x	x	x	
groupe du verbe infinitif (nommé subordonnée infinitive dans GF1) / infinitive form (infinitive complement, type de subordonnée)	x	x		x	x	
(sans objet) / <i>-ing</i> form (gerund complement, type de subordonnée)				x	x	

L'analyse des grammaires françaises pour le complément direct met en évidence ses réalisations en groupe nominal, en subordonnée complétive et en groupe du verbe infinitif : cette dernière réalisation est aussi nommée subordonnée complétive infinitive (GF1). Une seule grammaire (GF2) mentionne les réalisations pronominales comme réalisations potentielles des compléments directs. Dans l'autre ouvrage (GF1), la pronominalisation est uniquement présentée comme une manipulation syntaxique permettant leur identification.

A l'instar des grammaires de langue française, celles de langue anglaise ne s'entendent pas toutes sur les réalisations des compléments directs. En effet, l'*infinitive form* (p. ex., *I like to run*) et l'*-ing form* (p. ex., *I like running*) sont considérées comme des types de *subordinate clause* par certaines (GA2 et GA3), et il y est mentionné que ces *clauses* peuvent occuper la fonction de complément direct. Un autre ouvrage (GA1), au moment d'aborder ces *clauses*, ne précise toutefois pas si elles sont considérées comme des réalisations possibles du complément direct. Cela dit, cet ouvrage (GA1) mentionne que d'autres grammaires les considèrent comme des réalisations possibles du complément direct. Une grammaire se distingue enfin parce qu'elle ne mentionne qu'une réalisation, le pronom (GA4).

Les grammaires de langues française et anglaise se rejoignent donc de certaines façons, notamment parce qu'elles reconnaissent que le complément direct peut se réaliser sous la forme d'un groupe nominal et d'une subordonnée, à l'exception d'une grammaire anglaise (GA4). Elles s'entendent aussi sur le groupe du verbe infinitif. La réalisation sous forme de pronom est présentée par toutes les grammaires sauf une grammaire française (GF1), qui en fait seulement une manipulation syntaxique.

Tableau 5. Réalisation des compléments indirects.

	GF1	GF2	GA1	GA2	GA3	GA4
groupe nominal / noun phrase			x	x	x	
pronom / pronoun GF2: lui/elle/eux/elles/cela/ça GA: préposition + les mêmes que pour le CD		x	x	x	x	x
groupe prépositionnel / prepositional phrase	x	x	x	x	x	
subordonnée complétive / subordinate clause	x	x				
groupe adverbial		x				

Le tableau ci-haut permet quant à lui d'observer et de comparer les différentes réalisations du complément indirect. Les grammaires de langue française s'entendent sur les réalisations sous la forme d'un groupe prépositionnel et d'une subordonnée complétive. Par contre, une grammaire (GF2) mentionne que le complément indirect peut aussi être réalisé sous la forme d'un pronom ou d'un groupe adverbial. Au même titre que pour le

complément direct, cette autre grammaire (GF1) présente la pronominalisation comme une manipulation pour l'identification de cette fonction et non comme une réalisation.

En ce qui concerne les grammaires de langue anglaise, elles convergent en ce qui a trait aux réalisations du complément indirect, à l'exception d'une (GA4). En effet, elles mentionnent presque toutes le *noun phrase*, le *pronoun* et le *prepositional phrase* comme réalisations potentielles. La grammaire qui ne converge pas (GA4), pour sa part, ne relate que la réalisation pronominale.

En mettant en perspective les grammaires françaises et anglaises à propos du CI, on note que le groupe prépositionnel est une réalisation commune aux grammaires françaises et anglaises, à l'exception d'une grammaire anglaise (GA4). Le pronom est aussi une réalisation commune à toutes les grammaires, sauf pour une grammaire française (GF1). Toutes les grammaires françaises considèrent la subordonnée complétive comme une réalisation possible du CI, mais on n'y mentionne pas le groupe nominal. Cette dernière différence n'est pas surprenante, car elle renvoie à une divergence grammaticale entre les deux langues : l'anglais permet qu'un groupe nominal soit complément indirect dans une construction ditransitive, comme dans la phrase *My parents sent my children a lovely letter*.

4.3 Manipulations pour l'identification des compléments verbaux

Les manipulations syntaxiques renvoient à une composante phare du paradigme didactique qui fait actuellement école quant à l'enseignement de la grammaire du français au Québec (Chartrand, 2013), notamment en ce qui concerne l'identification des compléments verbaux. Comme nous le verrons, bien qu'on en trouve des traces dans les grammaires anglaises, elles y sont présentées de manière moins systématique qu'en français.

Notre analyse s'est effectuée à partir de sous-catégories a priori, issues de notre cadre conceptuel. En effet, dans les programmes de formation, les principales manipulations syntaxiques retenues pour l'identification des CD et CI sont le remplacement par un pronom (Gouv., 2009; 2011), et le remplacement par *quelqu'un/quelque chose* pour le CD ou par *préposition + quelqu'un/quelque chose* pour le CI (Gouv., 2009). De nouvelles sous-catégories ont toutefois émergé de notre analyse des grammaires.

Tableau 6. Manipulations pour l'identification des compléments verbaux.

	GF1		GF2		GA1		GA2		GA3		GA4	
	CD	CI	CD	CI	CD	CI	CD	CI	CD	CI	CD	CI
remplacement par des pronoms	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
remplacement par des pronoms de type <i>quelqu'un/someone</i>												
encadrement par des marqueurs d'emphase			x	x								
non-effacement	x	x	x	x	x	x		x				
non-déplacement	x	x	x	x								
non-dédoublément	x	x										
questionnement (<i>qui/quoi/what/who</i> après le verbe) ⁱⁱⁱ							x		x			

Pour ce qui est des manipulations visant l'identification du complément direct, on note que les grammaires françaises s'entendent sur trois manipulations : le remplacement par des pronoms, le non-effacement et le non-déplacement. Pour le non-effacement, les deux grammaires ajoutent que cette manipulation n'est pas toujours réalisable : certains verbes acceptent l'effacement de leur complément direct (GF2), ce qu'un ouvrage (GF1) nomme l'emploi intransitif d'un verbe transitif (p. ex., *Je mange*). Chacune des grammaires françaises mentionne sa propre manipulation additionnelle : la GF2 mentionne l'encadrement par des marqueurs d'emphase (*c'est le chat que la fillette cherche*) et la GF1, le non-dédoubllement (* *la fillette cherche et cela se passe le chat*). Enfin, si le programme de français du Québec propose le remplacement du complément direct par *quelqu'un/quelque chose*, cette manipulation est absente des grammaires consultées.

En anglais, mentionnons d'abord que la notion de *manipulation syntaxique* n'est pas utilisée dans les ouvrages. En effet, ces manipulations y apparaissent à titre de propriétés syntaxiques définissant les notions grammaticales. Même si aucun terme équivalent à *manipulation syntaxique* n'est proposé dans les grammaires, elles y font quand même référence. En effet, toutes les grammaires de langue anglaise mentionnent qu'un groupe de mots en fonction complément direct peut faire l'objet d'un remplacement par un pronom. Une grammaire anglaise (GA1) mentionne même qu'un complément direct ne peut être effacé. Enfin, on trouve en anglais (GA2 et GA3) la mention des questions *who/what* à la suite du verbe pour délimiter le groupe de mots étant un complément verbal direct.

Eu égard au complément indirect, les grammaires françaises s'entendent sur le remplacement par des pronoms, le non-effacement et le non-déplacement, alors que les grammaires anglaises s'entendent uniquement sur le remplacement par des pronoms. Le non-effacement est présenté par quatre grammaires, deux françaises (GF1 et GF2) et deux anglaises (GA1 et GA2), pour l'identification du complément indirect. Comme pour les compléments directs, le remplacement par des pronoms de type *à quelqu'un* est absent dans les grammaires.

Lorsque les grammaires des deux langues sont comparées, on remarque d'emblée que, autant pour les compléments directs qu'indirects, les manipulations sont plus nombreuses en français. Cela est probablement dû au fait que, dans la foulée des travaux sur la grammaire moderne (Nadeau et Fisher, 2006), un effort de didactisation soutenu a eu lieu en ce qui concerne ces manipulations. Il demeure néanmoins que le remplacement par un pronom est systématiquement présenté, pour les compléments direct et indirect, dans les deux langues. Le non-effacement et le non-déplacement sont présents en français pour les compléments direct et indirect, mais ils le sont moins en anglais. Les questions de type *who/what* à la suite du verbe sont également présentes, mais uniquement en anglais, pour les compléments directs. Cela n'est pas surprenant, car en français, ces procédures sont davantage associées à la grammaire traditionnelle.

5 Discussion

Pour que la mise en œuvre d'un enseignement intégré des grammaires française et anglaise repose sur des assises pertinentes, il nous a semblé important de mettre en évidence ce que relatent les ouvrages de référence vis-à-vis de la notion retenue, celle des compléments verbaux, dans chacune des langues concernées. En confrontant ainsi de tels contenus documentaires d'une langue à l'autre, nous désirons mettre en avant certains éléments d'une proposition cohérente des savoirs à enseigner pour réaliser un enseignement intégré du français et de l'anglais. Ces éléments que nous présentons maintenant, qui devront indubitablement être peaufinés au gré de la mise en œuvre de l'enseignement intégré, reposent sur les trois notions qui sont au cœur de cet article et qui, de facto, sont associées aux compléments verbaux : la transitivité, les réalisations et les manipulations syntaxiques.

La notion de transitivité demeure centrale pour l'étude des compléments verbaux, et ce, dans les deux langues. Cependant, nous avons répertorié dans les grammaires de langues française et anglaise des divergences importantes quant à sa description. Pour enseigner la transitivité dans le cadre d'une didactique intégrée, il importe donc que les descriptions offertes aux élèves de l'une et l'autre des langues soient complémentaires et, surtout, non contradictoires. En français, on trouve quatre catégories associées à la transitivité : l'intransitivité, les transitivités directe et indirecte, et la ditransitivité. En anglais, si on trouve des éléments similaires, la transitivité indirecte est décrite différemment. En effet, les ouvrages de langue française reconnaissent qu'un verbe peut uniquement être accompagné d'un groupe prépositionnel, en faisant ainsi un verbe transitif indirect (p. ex., *Je vais à l'école*). Les grammaires anglaises, de leur côté, avancent toutefois qu'un verbe transitif se définit par la présence d'un complément direct et, facultativement, d'un complément indirect. On suppose dès lors que, même si le complément direct est absent, il est implicite. Cette divergence peut, selon nous, occasionner certaines incohérences dans l'enseignement grammatical et se doit d'être rectifiée. Ainsi, pour ancrer l'enseignement de la grammaire dans le domaine de la syntaxe, et éviter les glissements ayant trait à des compléments implicites ou sous-entendus, nous pensons qu'il est didactiquement pertinent d'aborder la transitivité en fonction des quatre catégories que relèvent les grammaires françaises. Certes, certains verbes seront classés dans une catégorie différente d'une langue à l'autre (pensons aux verbes *téléphoner* [verbe transitif indirect] et *to telephone* [*transitive direct verb*]), mais il demeure que les classifications offertes le seront sur la base des mêmes critères. En conséquence, les élèves pourront mieux s'orienter au fil de leur découverte de la transitivité.

Nous avons également vu que la terminologie employée en anglais varie d'une grammaire à l'autre en ce qui concerne les termes métalangagiers liés à la transitivité. Par souci de cohérence et d'harmonisation terminologique entre les langues (de Pietro, 2014), il serait probablement pertinent de nommer ces catégories en traduisant plus ou moins littéralement celles du français, nommées de manière plus convergente dans les ouvrages de langue française (p. ex., on pourrait parler, en anglais, d'*intransitive verbs*, de *transitive direct verbs*, de *transitive indirect verbs* et de *ditransitive verbs*). Il faudra également s'arrêter à certaines différences terminologiques afin que les élèves puissent pleinement s'engager dans l'apprentissage de la grammaire des deux langues. Par exemple, le fait qu'un groupe de mots soit nommé *phrase* en anglais est susceptible d'engendrer certaines confusions ; en ce sens, le recours au terme *group* en anglais pourrait être envisagé.

Enfin, nous avons relevé d'autres nuances dans la manière de faire référence à la notion de transitivité : « permet la présence », « a la propriété de se combiner », « commande », « followed by », « need », « require » ou « take » sont autant de termes pour désigner le caractère obligatoire (ou non) et la position du complément verbal. Il s'agit là d'un nœud terminologique important : qui a déjà abordé en classe cette notion a déjà vécu l'incompréhension des élèves à qui on a enseigné le caractère obligatoire des compléments directs quand ils rencontrent un verbe transitif direct employé intransitivement (p. ex., *Il boit*). Ainsi, les termes « commande », « need », « require » et « take » nous semblent inappropriés pour désigner le caractère potentiellement effaçable (ou non réalisé) d'un complément verbal dans certains contextes. Le terme « followed by » (ou suivi par) l'est tout autant pour désigner les CD et les CI qui sont pronominalisés devant le verbe en français. Ainsi, nous pensons que de parler d'une « classe de verbe qui permet la présence » (GF1) d'un groupe qui a la fonction de complément est la terminologie la plus adéquate.

En ce qui a trait aux réalisations des compléments verbaux, il convient de prime abord d'enseigner leurs similitudes en français et en anglais, mais aussi leurs différences. Par exemple, si le groupe nominal est la réalisation prototypique du complément direct dans les deux langues, ce groupe est également fréquemment utilisé à titre de complément indirect en anglais, dans des constructions ditransitives. Cette différence linguistique entre le

français et l'anglais devra donc être abordée avec les élèves au moment de leur enseigner l'anglais. Il conviendra par ailleurs de mettre l'accent sur les réalisations pronominales, autant en français qu'en anglais, et d'en retracer les divergences dans les deux langues (p. ex., en lien avec leur positionnement par rapport au verbe). Cela devrait d'après nous être fait avant d'aborder la manipulation syntaxique de remplacement étant donné que, surtout en anglais, il n'est pas dit que les élèves sauront d'emblée capables de faire usage d'une telle manipulation si, au préalable, les réalisations pronominales n'ont pas été enseignées.

Cette considération nous mène naturellement à traiter des manipulations syntaxiques à titre d'outils d'analyse pour travailler les compléments verbaux dans les deux langues. Si elles sont abordées explicitement dans les ouvrages de langue française, en anglais, la notion de *manipulation syntaxique* se fait éparse. Ainsi croyons-nous qu'un enseignement intégré pourrait contribuer à la didactisation de ces manipulations en anglais puisque, même si on ne parle pas concrètement de manipulations syntaxiques, on trouve néanmoins certaines mentions d'opérations que l'élève peut employer pour repérer les compléments verbaux. Plus particulièrement, on aborde le remplacement par un pronom dans toutes les grammaires. Cette manipulation, d'après nous, gagnerait à être la plus enseignée dans les deux langues, notamment parce qu'elle est décisive, c'est-à-dire qu'elle s'applique exclusivement au complément visé (p. ex., le remplacement d'un complément indirect par *to her/him/it/them* ne s'applique qu'audit complément). De cette façon, les contenus linguistiques qui sont enseignés seront harmonisés et complémentaires, mais les outils analytiques dont l'apprenant dispose seront également adaptables et réutilisables dans les deux langues.

6 Limites et conclusion

Dans le cadre de ce texte, nous avons comparé des grammaires de l'anglais et du français, et mis en perspective leur description des compléments verbaux. Ce faisant, nous avons pu proposer certains éléments théoriques qui orienteront la conception d'une séquence d'enseignement s'inscrivant dans la didactique intégrée du français et de l'anglais. Il demeure néanmoins que nos analyses revêtent certaines limites, que nous souhaitons maintenant exposer. D'entrée de jeu, nous avons fait le choix de nous focaliser sur des ouvrages de référence pour enseignants ; il serait donc intéressant de comparer les cahiers et les ouvrages qui sont conçus pour les apprenants, de manière à voir comment y sont traités les compléments verbaux en français et en anglais. De plus, notre corpus de grammaires est limité à celles qui, à notre connaissance, sont particulièrement utilisées au Québec ; les propositions mises en avant dans cet article sont dès lors tributaires des contenus de ces ouvrages. En ce sens, une étude d'envergure plus importante, qui comporterait des grammaires de l'Europe, par exemple, nous permettrait de brosser un portrait plus fin, plus nuancé.

Quoi qu'il en soit, grâce à l'analyse documentaire au cœur de ce texte, nous avons remarqué que les grammaires de langues française et anglaise retenues proposent des descriptions qui sont tantôt cohérentes, tantôt contradictoires. Or, s'il existe bel et bien des différences grammaticales notables entre ces deux langues, et que les ouvrages de référence sont des outils précieux pour en rendre compte, il est dommage que les contenus y soient parfois traités différemment quand les notions relèvent d'un fonctionnement similaire d'une langue à l'autre. Nous croyons ainsi que la conception d'une séquence d'enseignement reposant sur la didactique intégrée du français et de l'anglais permettra de faire ressortir la pertinence d'une telle démarche, mais que ce travail nous amènera aussi à suggérer des pistes pour qu'il y ait une harmonisation plus importante dans les contenus grammaticaux apparaissant dans les ouvrages de référence qu'utilisent les enseignants de langues.

Références bibliographiques

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Auger, N. et Le Pichon-Vortsman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Avezard-Roger, C. (2016). Les compléments à l'école : comment s'y retrouver? Perspectives linguistiques et pistes didactiques. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3093>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019). *Grammaire moderne : description grammaticale du français* (2^e éd.). Beauchemin et Chenelière Éducation.
- Bourgeois, I. (2021). L'analyse documentaire. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (7^e éd.) (p. 339-388). Presses de l'Université du Québec
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192(1), 107-116.
- Candelier, M. (dir.) (2012). *Le CARAP – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2^e éd.). Chenelière.
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e éd.). CCDMD.
- Coutlée, A., Joannette, S. et Romano, A. (2013). *The grammar guide: An English grammar reference*. Pearson.
- Cowan, R. (2008). *The teacher's grammar of English: A course book and reference guide*. Cambridge.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dagenais, D. (2020). Explorations du plurilinguisme et de la multimodalité dans l'enseignement des littératies en contextes minoritaires. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 35-56). Presses de l'Université d'Ottawa.
- David, J. et Falempin, S. (2010). Étudier les langues : comparer les systèmes de l'anglais et du français. Dans C. Corblin et J. Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impact sur le développement de la langue maternelle* (p. 197-229). L'Harmattan.
- de Pietro, J.-F. (2014). Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues? *Babylonia*, 2, 41-46.
- Falempin, S. et David, J. (2012). Pour une didactique des langues unifiant français langue de scolarisation et anglais langue vivante étrangère. Étude en classe de langue : la syntaxe des adjectifs. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Kölher, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 399-407). L'Harmattan.
- Forel, C. (2014). Pour une approche plurielle de la grammaire. *Babylonia*, 2, 72-76.
- Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram, Revue de didactique de la grammaire*, 2. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01633308/document>

- Gouvernement du Québec. (1995). *Le français, enseignement secondaire*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire et primaire*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise-enseignement primaire. Rapport final-Table de pilotage du nouveau pédagogique*. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire: français, langue d'enseignement*. Ministère de l'Éducation.
- Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349.
- Larsen-Freeman, D. et Celce-Murcia, M. (2016). *The Grammar Book. Form, Meaning, and Use for English Language Learners* (3e éd.). Cengage Limited.
- Le Compagnon, B. (1985). Interference and overgeneralization in second language learning: the acquisition of English dative verbs by native speakers of French. *Language Learning*, 34(3), 39-57.
- Mainella, M. (2012). *Pedagogical implications of cross-linguistic awareness-raising: An exploratory study* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Concordia, Montréal, Canada.
- Merdaoui, B. (2018). *Simulation probabiliste de l'acquisition des langues secondes (ALS)*. [thèse de doctorat inédite]. Université TÉLUQ, Québec, Canada.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Parrot, M. (2010). *Grammar for English language teachers: With exercises and a key* (2^e éd.). Cambridge.
- Thibeault, J. et Gauvin, I. (2019). Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais? Le regard d'élèves québécois du secondaire. *Scolagram : Revue de didactique de la grammaire*, 5. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02119767/document>
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1(8), 12-14.

ⁱ Le projet *Effets d'un enseignement intégré de la grammaire du français et de l'anglais en classe de français langue d'enseignement* est subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (2020-2024, 177 242\$).

ⁱⁱ Nous avons aussi effectué une analyse portant sur l'ordre des compléments verbaux, analyse qui ne sera toutefois pas présentée ici étant donné le nombre limité de pages allouées.

ⁱⁱⁱ Cette opération n'est techniquement pas reconnue comme une manipulation syntaxique, mais elle est présentée comme une opération permettant de délimiter les compléments verbaux dans les grammaires anglaises. Nous choisissons donc de l'inclure dans ce tableau.