

APPEL À CONTRIBUTION

pour le numéro 214 – Septembre 2021

« Notions problématiques en grammaire »

La publication récente de la nouvelle *Terminologie grammaticale*¹ (15 juillet 2020) par le ministère de l'Éducation nationale, destinée à la formation des professeurs des premier et second degrés, entend « donner aux enseignants les moyens de s'approprier un savoir grammatical solide, fondé sur les connaissances actuellement disponibles en linguistique française » (*ibid.* : 3). Or les notions inventoriées dans la première partie et décrites de façon détaillée dans la seconde montrent de sérieux écarts avec les connaissances linguistiques aujourd'hui disponibles, en synchronie comme en diachronie².

Linguistiquement, plusieurs notions appellent en effet des commentaires. La phrase – et non « les phrases » –, par exemple, est décrite et typologisée selon les usages les plus classiques en phrase simple *vs* complexe, puis classée selon ses types et formes, et enfin décomposée en propositions et groupes syntaxiques plus ou moins fonctionnels... mais nullement située en tant que « manière de communiquer » et donc envisagée dans ses dimensions discursives et énonciatives³. Ainsi, pour la définir, deux uniques critères sont retenus avec beaucoup d'assurance : l'un très formel, lié à l'écrit ; l'autre plus structurel, lié à ses constituants, qui écarte l'existence de phrases nominales ou adjectivales par exemple :

On parle de « phrase », selon sa définition graphique, pour désigner toute unité de sens repérée à l'écrit par le fait qu'elle commence par une majuscule et s'achève par un point (ou un point d'interrogation, d'exclamation ou des points de suspension).

Une phrase peut comporter une ou plusieurs propositions. Une proposition est toujours formée d'un groupe sujet et d'un groupe verbal (voire également d'un complément circonstanciel) : elle a toujours une structure de phrase (P = [GS + GV] (+ GC)). (*ibid.* : 22)

On relève d'autres notions présentées tout aussi péremptoirement, entre autres celles liées à la syntaxe des verbes, dont les valeurs actancielles et les propriétés sémantiques sont arasées dans des formulations ambiguës. Il en est ainsi des verbes « de mesure » qui sont curieusement décrits dans un paragraphe de « Remarques » :

les GV construits sur un verbe de mesure (*coûter, peser, mesurer, valoir*) ont des compléments d'objet dont les propriétés sont différentes des compléments d'objet types. Notamment, ils ne peuvent pas être mis à la forme passive : *Cette maison coûte une fortune* > **une fortune est coûtée par cette maison*. En dépit de cette particularité, le complément des verbes de mesure sera analysé comme un COD, au même titre que les COD types : le GN *quatre kilos* dans *Il pèse quatre kilos* sera analysé comme un COD au même titre que le GN *le bébé* dans la phrase *Il pèse le bébé [...]*. (*ibid.* : 86)

Dans la même perspective, le « groupe circonstanciel » est opposé de façon dichotomique au « groupe verbal » et n'est repérable que de façon strictement syntaxique, comme étant « toujours facultatif ». Le fait de ne retenir que ce seul critère permet aux auteurs du nouveau guide de terminologie de régler rapidement le sort de certains compléments problématiques, comme « à Paris » dans *Alice va à Paris*

1. Intitulée *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, coordonnée par le service de l'Instruction publique et de l'action pédagogique de la direction générale de l'enseignement scolaire, et rédigée sous la direction de Philippe Monneret et de Fabrice Poli.

2. On constate ainsi que les problèmes de terminologie (Neveu 2016), de description (Combettes 1995, 2009), de typologie et de catégorisation (Carlier et Combettes 2015) ne sont pas si simples à exposer, surtout dans la perspective de leur enseignement.

3. Sur cette notion de « phrase », il suffit de lire les nombreuses études qui croisent données linguistiques et didactiques, et les non moins nombreux débats qu'elles ont suscités (entre autres Béguelin *et al.* 2000 ; Elalouf 2014 ; Avezard-Roger *et al.* 2019).

(exemple emprunté aux auteurs), qui est analysé comme un complément d'objet indirect dès la page 16 ; et cela, alors que nombre d'élèves, d'enseignants et d'auteurs de manuels peinent à analyser le statut de ce groupe syntaxique, du fait du croisement de critères sémantiques (expression d'une circonstance de lieu) et de procédures syntaxiques (*i.e.* déplacement impossible), souvent simplistes⁴. Le problème est d'ailleurs souligné par les auteurs, dans un second temps, dans une annexe (« Pour aller plus loin », p. 92-93) où ils indiquent notamment qu'

[I]l convient par ailleurs de noter qu'il existe des cas de compléments qui sont dans une situation intermédiaire entre le GN COI et le GC (et que la grammaire traditionnelle ne prend généralement pas en charge car elle se limite à l'opposition binaire entre complément d'objet et complément circonstanciel). (*ibid.* : 92)

tout en maintenant pourtant les incohérences de cette « grammaire traditionnelle » dans le bref résumé qui suit :

Alice va à Paris : complément d'objet indirect.

Alice travaille à la réussite de l'entreprise : complément d'objet indirect.

Alice travaille à Paris : complément circonstanciel du verbe.

À Paris, Alice travaille : complément circonstanciel.

À Paris, Alice travaille (comme réponse à la question « Où Alice travaille-t-elle ? ») : complément circonstanciel du verbe (*ibid.* : 93)

Ces quelques exemples, le texte de description qui les accompagne, et surtout la double apparition de la mention « complément circonstanciel du verbe », suffisent à montrer l'incapacité réelle à distinguer, une fois encore, les différents compléments verbaux et circonstanciels par des justifications diverses (syntaxiques, sémantiques) ; sans remarquer, au passage, le caractère énonciativement peu probable d'un exemple comme le quatrième qui est proposé : *À Paris, Alice travaille*. Ainsi, l'approche des compléments des groupes verbaux (et non des verbes), opposés de façon très réductrice aux groupes circonstanciels, masque mal une incapacité à prendre en compte les propriétés sémantiques, et notamment les valences verbales, en ce qu'elles agissent sur les constructions syntaxiques des verbes⁵.

Cette terminologie – mais aussi les récents programmes de l'école primaire et du collège (et plus récemment du lycée), avec leur cortège de documents d'accompagnement ou de formation⁶ – posent des problèmes considérables de traitement des notions grammaticales. Les prescriptions les plus simplistes et les explications censées les justifier génèrent des difficultés d'analyse et de didactisation dont les manuels – et plus largement tous les supports d'apprentissage – ne parviennent pas, non plus, à extraire un minimum de cohérence⁷.

À un autre niveau, ces incohérences révèlent une incapacité à concevoir la discipline « grammaire » autrement qu'un ensemble de connaissances stabilisées, assis sur des découpages notionnels intangibles, une terminologie transparente, des typologies rationnelles, des règles exhaustives... même lorsque celles-ci sont suivies d'exceptions souvent serinées et mémorisées de façon peu opératoire⁸. C'est en effet la démarche grammaticale qui est en cause. On ne peut que le constater : il conviendrait d'inverser la logique du travail grammatical, non en instruisant cet applicationnisme étroit, mais en ouvrant les élèves à l'analyse systématique et dynamique des phénomènes linguistiques à leur portée ; ce qui n'empêche pas de réserver ce qui est nécessairement « réglementaire », par exemple, la production orthographique la plus

4. Sur cette notion de « complément » et sur la diversité de ses formes/sens, les recherches linguistiques présentent également nombre d'analyses critiques qu'il faudrait prendre en compte, que ce soit dans une perspective historique (Bouard 2016) ou dans une synchronie plus actuelle (Lavieu 2008 ; Wilmet 2018).

5. C'est ce que montrent également plusieurs études en lien avec les récentes « réformes » grammaticales, et notamment celle de É. Deschelette et A. Roig (2018) sur le « complément d'objet indirect », ses représentations par des enseignants en formation et sa réception-compréhension par des écoliers (CE2 & CM2) et des collégiens (Troisième).

6. Ministère de l'Éducation nationale, « Programmes pour les cycles 2, 3, 4 », *Bulletin officiel*, spécial n° 11 du 26 novembre 2015 ; « Ajustements des programmes de français des cycles 2, 3 et 4 », *Bulletin officiel*, n° 30 du 26 juillet 2018.

7. C'est l'ambition affichée par deux ouvrages récents, au confluent des recherches linguistiques et didactiques : l'un qui comprend un état des lieux de l'enseignement grammatical (Chiss et David 2018) ; l'autre qui énonce un ensemble de propositions didactiques (Chartrand *et al.* 2016).

8. C'est l'intention affichée par G. Lazard, qui plaide pour une terminologie grammaticale plus « rigoureuse » (1999), mais aussi ce que proposent C. Vargas et F. Grossmann dans un numéro de la revue *Repères* qu'ils ont coordonné en... 1996.

immédiate⁹. Conséquemment, l'étude des textes et la production des discours oraux et écrits gagneraient en efficacité et en liberté d'usage. Ils se présenteraient alors, aux élèves, comme à leurs enseignants, avec un intérêt renouvelé, digne d'inventivité, et surtout opposé aux exercices préconstruits qui, souvent, déploient des connaissances figées et déroulent des règles faussement immuables et rarement transposables.

Dans les propositions attendues pour ce dossier thématique, plusieurs des notions, catégorisations, classements décrits ici – et d'autres tout aussi « discutables » – pourront être analysés en mettant en regard les difficultés de conceptualisation des élèves, les pratiques (et les discours) plus ou moins assurées des enseignants, les incohérences linguistiques perceptibles dans les ouvrages grammaticaux, qu'ils soient savants, de formation ou d'enseignement¹⁰.

Pour autant, il ne s'agira pas de jeter l'anathème sur ces pratiques enseignantes, car la responsabilité des linguistes est aussi grande, par l'accumulation de descriptions souvent hétérogènes, peu consensuelles, référant à des cadres ou des modèles théoriques, des paradigmes ou des écoles de pensées superposant des nomenclatures et/ou des terminologies inaccessibles. Comme dans toute approche scientifique, les sciences du langage ne sont pas exemptes de problèmes liés à la transposition des connaissances qu'elles élaborent : ces dernières ne devraient cependant pas entraver la compréhension des notions grammaticales et obscurcir leur didactisation. Sur ces questions, que ce soit dans le cadre de l'enseignement ou dans celui des sciences et disciplines contributives, la critique ne peut être qu'équilibrée, étayée, expliquée. C'est ce que nous attendons des contributions qui nous seront soumises, contributions qui pourront s'inscrire dans l'un ou l'autre, voire les deux axes énoncés ici :

1. Quelles sont les connaissances et procédures grammaticales liées à la discipline « français » qui apparaissent complexes à définir, à circonscrire, à programmer, à exposer aux élèves à tous les niveaux d'enseignement, du primaire à l'université ? Quelles difficultés de conceptualisation, de mémorisation, de transfert les élèves rencontrent-ils dans les séquences dédiées spécifiquement à l'étude de la langue, comme dans les apprentissages langagiers, oraux et écrits, qui les convoquent ?
2. Quelles contraintes, difficultés, résistances les enseignants rencontrent-ils dans l'enseignement de la grammaire ? Quelles sont les connaissances qui posent massivement des problèmes théoriques et conceptuels, ou de méthode, ou de transposition ? Quels sont les dispositifs mis en œuvre, les supports proposés, les démarches expérimentées qui éclairent ces apprentissages et suggèrent des approches cohérentes en formation ?

Les propositions de contribution sont à envoyer aux coordinateurs pour le 1^{er} octobre 2020, dans un format ne dépassant pas une page, et comprenant un titre explicite, le nom et les coordonnées institutionnelles (éventuellement le programme de recherche) du ou des auteurs, les références bibliographiques et cinq mots-clés.

Indications bibliographiques

AVEZARD-ROGER, C., CORTEEL, C., GOES, J. & LAVIEU-GWOZDZ, B. (dir.), (2019). *La Phrase. Carrefour linguistique et didactique*. Arras : Artois Presses Université, coll. « Études linguistiques ».

BÉGUELIN, M.-J. & al. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

BISHOP, M.-F. (2010). La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition ? *Synergies France*, 6, 19-26.

BOUARD, B. (2016). De l'apport de l'histoire dans l'enseignement de la langue. L'exemple des compléments du verbe. *Le français aujourd'hui*, 192, 15-32.

9. Le chapitre rédigé par J.-P. Bronckart (2016), dans l'ouvrage collectif de S.G. Chartrand, développe ainsi une intéressante analyse d'épistémologie critique des réformes récentes de l'enseignement grammatical.

10. À titre indicatif, les deux ouvrages de J.-C. Pellat (dir., 2009), plutôt pour le primaire, et de D. Maingueneau (1999), plutôt pour le secondaire, conçus pour la formation et les concours d'enseignants, offrent d'intéressantes perspectives de vulgarisation, toujours à interroger.

- BRONCKART, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle. Dans S.G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 8-25). Montréal : ERPI.
- CARLIER, A. & COMBETTES, B. (2015). Typologie et catégorisation morphosyntaxique : du latin au français. *Langue française*, 187, 15-58.
- CHARTRAND, S.G. (dir.), (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : ERPI.
- CHISS, J.-L. & DAVID, J. (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris : Armand Colin, coll. « U ».
- COMBETTES, B. (1995). Groupes syntaxiques et fonctions : problèmes de définition des notions grammaticales. *Pratiques*, 87, 46-58.
- COMBETTES, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? *Repères*, 39, 41-56.
- DESCHELLETTE, É. & ROIG, A. (2018). Cachez cette réforme que je ne saurais voir. Le cas des compléments du verbe. *Actes du 6^e Congrès mondial de linguistique française*. Université de Mons, Belgique, 9-13 juillet 2018. Web of Conferences.
- ÉLALOUF, M.-L. (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères*, 49, 33-56.
- LAVIEU, B. (2008). Autour des compléments : grammaire scolaire et recherches linguistiques. *Le français aujourd'hui* 162, 85-92.
- LAZARD, G. (1999). Pour une terminologie rigoureuse : quelques principes et propositions. *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, 6, 111-133.
- MAINGUENEAU, D. (1999). *Précis de grammaire pour les concours* (3^{ème} édition). Paris : Dunod.
- NEVEU, F. (2016). Problèmes terminologiques en grammaire française. Présentation. *L'Information grammaticale*, 150, 3-4.
- PELLAT, J.-C. (dir.), (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.
- VARGAS, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? *Repères*, 39, 17-39.
- VARGAS, C. & GROSSMANN, F. (dir.), (1996). « *La Grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ?* », *Repères*, 14. Lyon : Publications de l'École normale supérieure.
- WILMET, M. (2018). À propos du complément circonstanciel : de la sémantique à la syntaxe. Dans C. Vaguer-Fekete (dir.), *Quand les formes prennent sens. Grammaire, prépositions, constructions, système. Hommage à Danielle Leeman* (pp. 57-67). Limoges : Lambert-Lucas.

Coordination :

Jacques DAVID : jacques.david@cyu.fr

Audrey ROIG : audrey.roig@parisdescartes.fr

Calendrier/échancier :

1^{er} septembre 2020 : lancement de l'appel à contribution.

1^{er} novembre 2020 : réception des propositions d'article.

20 novembre 2020 : envoi des avis d'acceptation.

15 mars 2021 : réception des articles en première version et transmission aux évaluateurs.

30 avril 2021 : retour des évaluations et éventuelles demandes de révision.

31 mai 2021 : réception des articles en version définitive.

15 septembre 2021 : parution (abonnement et librairie) et envoi aux auteurs.