

Irène-Marie Kalinowska

Haute École de Bruxelles
CRIPEDIS
Université catholique de Louvain

QUELLE(S) TERMINOLOGIE(S)
POUR ENSEIGNER LE
FRANÇAIS ?

What terminology or terminologies to teach French?

ABSTRACT

The use of grammar terminologies in teaching French has been a point of hot debate for many years. In the discussions opposing different linguists and didacticians, one can go as far as questioning the very usefulness of grammar. This article proposes a perspective overview of different positions modelling the debate and presents specific ways out of its aporia; it is based on a study accompanying the teaching experience delivered to future teachers of French as a first, a second or a foreign language.

KEY WORDS: terminology, teaching languages, French.

Pour enseigner les langues, on s'est depuis des siècles (Chevalier 1996, Germain & Séguin 1998, Germain 1993) référé à des théories du langage plus ou moins clairement affichées. Cette référence s'est toujours soldée par la présence de terminologies diverses dont l'emploi allait se complexifiant au fil des siècles (Chevalier 2006). Le pluriel contenu dans le titre — « quelles terminologies » — renvoie donc à cette stratification d'une pensée grammaticale multiforme et pluriséculaire.

Le verbe « enseigner » présent également dans le titre peut laisser penser que les lignes qui suivent ne concernent que des didacticiens et des enseignants, des professeurs de français en l'occurrence. Restreindre de la sorte la portée des lignes qui suivent, ce serait pourtant oublier que même les traducteurs, les philologues et les linguistes les plus récalcitrants face à la didactique sont d'anciens enseignés sortis d'un système scolaire et universitaire déterminé. Or en tant que tels, qu'ils veuillent le reconnaître ou non, ils considèrent les faits de langue à travers le prisme des notions et des concepts que les années de leur cursus de formation ont déposés en eux par accumulation progressive. Ce dépôt conceptuel et notionnel qui s'est opéré en eux très souvent à leur insu oriente, délimite sinon formate leur regard et va parfois jusqu'à les laisser croire que le métalangage dans lequel ils ont appris à nommer les phénomènes linguistiques est une évidence inscrite dans la langue et qu'il s'impose « naturellement » de lui-même.

Chaque enseignant, chaque chercheur est aussi porteur d'une biographie linguistique donnée : chacun a grandi dans une langue donnée et a appris à nommer le monde au moyen de ses structures. Pour beaucoup cette langue – que pour des raisons socio-

historiques on nomme en français « maternelle » (Kalinowska 2013) –, a également été celle de l'enseignement obligatoire. Or tout au long de celui-ci, l'idiome « maternel » a été enseigné dans une référence constante à des théories grammaticales sous-jacentes qui, le plus souvent, sont restées implicites. Chacun est donc porteur d'un conglomérat d'habitudes non seulement langagières et linguistiques les plus irréflechies, propres à son idiome, mais aussi grammaticales, liées au système théorique dans lequel il a été formé. C'est à travers ce conglomérat qu'il s'appréhende lui-même et qu'il appréhende les autres et les choses. Les échanges entre traducteurs, linguistes et philologues se ressentent souvent de la présence de ce filtre, et nombre de difficultés et de différends pourraient sans doute être évités si l'on prenait la peine d'explicitier le sens des termes que l'on emploie et d'en situer la portée exacte.

Compte tenu de tous ces facteurs qui déterminent l'approche de la langue, nous nous proposons de réfléchir à l'emploi des terminologies grammaticales dans l'enseignement actuel du français. Nos observations faites dans le domaine de la linguistique générale nous laissent penser que les propos qui suivent peuvent s'appliquer également à d'autres langues parmi lesquelles le polonais occupe à nos yeux une place de choix. Les objectifs que nous nous sommes fixés dans nos réflexions sont avant tout les suivants. Dans un premier temps, nous examinerons de plus près le rôle des différents métalangages tout en réfléchissant à leur utilité. Pour ce faire, nous interrogerons des acteurs du débat qui mobilise différents chercheurs sur cette question. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons sur des pistes d'action possibles en nous fondant, d'une part, sur notre propre expérience d'enseignement des savoirs linguistiques, discursifs et textuels, et, d'autre part, sur celle de nos collègues chercheurs et didacticiens. Les pistes d'action dont nous parlerons sont le fruit d'un travail long et multiforme mené avec des dizaines d'étudiants en formation pédagogique et se destinant à devenir professeurs de français.

I. LA GRAMMAIRE EST-ELLE NÉCESSAIRE POUR ENSEIGNER LE FRANÇAIS – ET D'AUTRES LANGUES ?

Formulée en ces termes, cette question a l'air d'une boutade, sinon d'une plaisanterie. Elle est pourtant le reflet d'une préoccupation réelle de la part de linguistes. Contrairement aux idées reçues, le lien entre les savoirs grammaticaux et l'habileté dans les activités langagières n'apparaît pas avec évidence. Autrement dit, la connaissance des catégories du système de la langue et la capacité de les nommer et définir ne sont pas forcément, aux yeux de tous, synonymes de la maîtrise de la langue et des discours. Certains chercheurs reprennent cette question à leur compte, la reposent sur nouveaux frais et donnent chacun une réponse suivant ses propres orientations de recherche.

Dans une de ses conférences sur la grammaire, Danielle Leeman (2010) choisit de laisser la question ouverte, car elle refuse d'admettre par principe que la maîtrise de la langue dérive des apprentissages grammaticaux réalisés à l'école. La linguiste appuie sa position sur les résultats peu satisfaisants par lesquels le système scolaire français se distingue depuis quelque temps. Elle oppose au contexte de la France, où « l'enseigne-

ment de la grammaire est obligatoire », l'exemple des pays où il ne l'est pas, mais dont les « habitants parlent » pourtant « et écrivent leur langue ».

Dans ses nombreuses contributions consacrées à la didactique de la langue, Suzanne-G. Chartrand (e.a. 2012), quant à elle, fait part d'une position nettement moins réservée. La chercheuse québécoise défend non seulement l'enseignement de la grammaire qu'elle voudrait voir sortir de sa subordination aux compétences langagières, mais elle voit en elle « la pièce maîtresse de la culture de la langue ». L'enseignement des savoirs grammaticaux est, selon elle, la condition même pour offrir une compétence discursive à tous. Le lien entre la connaissance explicite des catégories de la langue et l'habileté dans les activités langagières est donc à ses yeux évident, mais il reste encore à le révéler au moyen d'une progression bien conçue dans les apprentissages.

Jean-Paul Bronckart (1989, 2008), psycholinguiste belge qui vit et travaille en Suisse, prend une position à la fois ferme et pragmatique, dans deux articles consacrés au statut des didactiques des matières scolaires en général, pour l'un (1989) et à la didactique de la langue en particulier, pour l'autre (2008). En effet, s'il plaide pour une intégration effective des savoirs grammaticaux – et il n'hésite pas à dénoncer « l'extraordinaire faiblesse des connaissances grammaticales [chez] la plupart des francophones » (2008) – il n'oublie pas pour autant les lois de la concurrence qui régissent les différents systèmes en place. Il existe, dit-il, une « floraison de théories en évolution et en situation d'objective concurrence » (1989). S'il convient donc, selon lui, d'enseigner la grammaire, son propos montre bien qu'il reste toujours à savoir *quelle* grammaire choisir pour la mettre en pratique dans les classes.

Ces trois linguistes ne sont bien évidemment pas les seuls à interroger le lien entre connaissances grammaticales et habiletés linguistiques et discursives. Bien d'autres prennent part au débat dans lequel les oppositions frontales tendent souvent à s'estomper : en effet, les recherches des dernières années ne cessent d'enrichir la réflexion de données nouvelles et complexifient les positions au contact des corpus de plus en plus importants et des populations cibles de plus en plus représentatives. Leurs points de vue cristallisent cependant les tendances que l'on peut observer aussi bien dans la littérature que « sur le terrain ».

II. EST-IL POSSIBLE D'ENSEIGNER LA GRAMMAIRE ? ET SI OUI, COMMENT ?

Penchons-nous quelques instants sur ce « terrain », pour employer l'expression consacrée. La question de l'utilité de la grammaire dans l'enseignement d'une langue se pose d'une manière toute particulière en Belgique francophone qui est le contexte dans lequel s'enracine notre expérience. Notre système de scolarité obligatoire est, depuis 1997, le champ d'application d'une disposition légale appelée couramment « Décret Missions¹ ». Il s'agit d'un document qui instaure l'enseignement par compétences et

¹ Le nom exact étant *Document n° 401, Décret « Missions » du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997.*

qui, ce faisant, définit la logique de l'ensemble des programmes, et notamment ceux des cours de français. Notons en passant que cette même logique a été mise en pratique dans le système éducatif français, où son application connaît toutefois quelques différences de taille, liées entre autres à la présence du baccalauréat en fin de parcours. Or suivant ces programmes redéfinis dans une optique similaire à celle qui a été mise en œuvre en France, les modalités d'enseignement des savoirs sur la langue ont été entièrement revues, à commencer par la disparition de la traditionnelle « leçon de grammaire ». Il est sans doute difficile de déplorer cette disposition si l'on songe à ce qu'était cette « leçon » à l'époque où l'on inculquait la réflexion métalinguistique au moyen des critères essentiellement sémantiques et intuitifs. Toutefois, au vu des performances des élèves au sortir du cursus de la scolarité obligatoire d'aujourd'hui, on est parfois tenté de reconsidérer ce point de vue, car il n'est pas interdit de penser qu'à l'époque actuelle, nourrie des apports de la linguistique contemporaine, la « leçon de grammaire » aurait pu devenir un moment réservé à la construction systématique et progressive de la culture grammaticale et linguistique personnelle que S. Chartrand réclame de ses vœux. En effet, suivant la logique du Décret et, partant, des nouveaux programmes, les savoirs grammaticaux doivent s'enseigner désormais uniquement en contrepoint de différentes activités de communication. Dans la pratique, ils sont réduits au rôle d'antidote aux problèmes d'orthographe, sous la forme des exercices de drill, dits « exercices d'entraînement » ou « activités de structuration » suivant le type de jargon utilisé. Outre cette réduction et cette subordination des savoirs linguistiques à des problèmes d'orthographe, la place accordée à la grammaire de la phrase est, dans le même temps, minorée par celle que l'on réserve à ce que l'on appelle « grammaire de texte », et ce sans que les liens entre les deux soient suffisamment articulés. De nombreux points touchant le fonctionnement du système de la langue, qui mériteraient d'être abordés de manière globale, n'apparaissent donc plus que morcelés au détour de l'une ou l'autre activité de lecture ou d'expression écrite ou orale. Dans ce contexte, la réponse à la question de l'utilité de la grammaire prend donc nécessairement l'inflexion que lui donnent les Instructions Officielles, qui commandent la mise en pratique de l'enseignement par compétences. Que l'on la trouve nécessaire dans le curriculum ou que l'on la juge inutile, il reste toujours à savoir si on a la possibilité de l'enseigner et, davantage encore, comment.

En dehors des Instructions Officielles qui déterminent *in fine* ce qui se fait dans les classes, l'utilité de la grammaire ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants, à commencer par les professeurs de français. En effet, nombre d'entre eux considèrent que pour communiquer de manière adéquate, il suffit tout simplement d'exercer son intuition de locuteur natif, ou encore de faire valoir son « sentiment de la langue ». Leurs représentations, on l'aura compris, renvoient à l'idée que la langue est innée, et certains vont d'ailleurs jusqu'à revendiquer ouvertement cette position et à en faire un principe d'action didactique. Même sans entrer dans le débat sur la réponse que la recherche actuelle peut fournir à ces représentations (Kalinowska 2014b), on comprend les implications concrètes qu'elles peuvent avoir : l'enseignement de la grammaire présente un intérêt plutôt modéré sinon tout simplement minime, et il se limite alors à des questions de norme, parmi lesquelles figurent invariablement la conjugaison et l'accord du participe passé. Nous ne pouvons pas aborder ici cette autre implication importante du pos-

tulat de l'innéité de la langue qu'est l'exclusion des élèves allophones de l'accès à la norme linguistique et à la maîtrise de la langue (ibidem).

III. FAUT-IL EMPLOYER UNE TERMINOLOGIE GRAMMATICALE QUELCONQUE POUR ABORDER LES FAITS DE LANGUE ?

Cette question, étonnante, voire déroutante pour les linguistes, semble naturelle à certains didacticiens, si elle ne passe tout simplement pas à leurs yeux pour une évidence. On l'aura compris, cette question donne lieu, elle aussi, à un débat.

D'abord, nombreuses sont les voix qui s'élèvent pour souligner l'inadéquation des nomenclatures par rapport à l'objet qu'elles sont censées aider à cerner – il s'agit là d'une multitude de prises de position diversement nuancées et argumentées, qui vont d'une interrogation critique, en passant par une remise en cause systématique jusqu'à un rejet massif. Nous ne nommerons que quelques-unes de ces voix parmi tant d'autres, au moins aussi remarquables : Guillaume (1949, 1973 *ap.* Wilmet 2010), Martinet (1985), Grevisse & Goosse (2011), Bronckart (2008), Vassant (1981), Éluerd (1979), Galichet (1971, 1963), Wilmet (2010). Sans discuter les partis pris particuliers qui ont amené chacun de ces chercheurs à se positionner de la sorte, force est d'admettre le constat qui ressort de leurs travaux : la raison de cette inadéquation est, *in fine*, l'emploi d'une langue naturelle pour la description des phénomènes observés. La convergence entre l'objet analysé et l'outil servant à le décrire empêche d'atteindre à l'univocité des énoncés, exigence de base de tout discours scientifique.

Ensuite, les attitudes qui peuvent être adoptées face à ce constat sont tout aussi nombreuses. Elles vont du refolement systématique dans l'implicite et de l'évitement maximal du métalangage – « on apprend à faire, non à dire ou à savoir ce que l'on fait » (Bronckart 1989) – à son interdiction pure et simple. Dans la plupart des cas, ces stratégies d'évitement et de forclusion s'accompagnent de sa substitution par des explications d'ordre sémantique, qui laissent une large place aux jugements intuitifs. Pour éviter aux apprenants l'effort cognitif lié au maniement des dénominations chargées d'histoire et inadéquates, on procède donc par périphrases et par un jeu de questions faisant ressortir le sens des énoncés examinés.

Enfin, en dehors de ces réactions d'évitement et de rejet, nombre de chercheurs ont tendance à faire leur ce principe déjà ancien, suivant lequel il est difficile d'aborder ce que l'on ne peut, ne veut ou ne sait pas nommer. Marc Wilmet (2012) se plaît à le rappeler en empruntant la formule à l'auteur des *Étymologies* : *Si nomina nescis, perit et cognitio rerum*. Ce principe se laisse cerner également dans un langage moins érudit et plus concret : il ne paraît pas absurde de s'épargner à soi et à l'apprenant l'effort cognitif nécessaire à l'emploi des circonlocutions, et il est donc nettement plus rentable de donner la règle en employant le métalangage :

« Le déterminant est nécessaire à l'insertion d'un nom ou d'un élément nominal dans une phrase française ordinaire »

– que de procéder comme suit :

- a. Les bons comptes font de bons amis.
- b. °Bon comptes font bons amis.

À travers les exemples a. et b. on voit que les mots ‘les’ et ‘de’ sont nécessaires à l’insertion des mots ‘comptes’ et ‘amis’, le premier étant réservé à la désignation des personnes et des choses que l’on prend dans leur ensemble, de manière générale, le second étant employé pour introduire les mots désignant personnes et choses précédés d’indications relatives à leurs caractéristiques ou leurs qualités. Pour cette raison, seule la première phrase est une phrase française.

IV. DANS L’AFFIRMATIVE, LAQUELLE ?

La réponse affirmative des linguistes à la question de l’utilité des terminologies ne devrait cependant pas faire croire à l’existence d’un consensus parmi les didacticiens. Elle ne règle donc nullement le problème ; bien au contraire, celui-ci reste entier. Nous touchons là à un roc indépassable, au noyau dur du problème, avec lequel chercheurs et didacticiens sont amenés à composer dans la pratique. En effet, comme nous l’avons vu plus haut, l’emploi des terminologies s’inscrit toujours dans le contexte d’un système éducatif qui, aussi bien au Québec, dans la partie francophone de la Suisse et de la Belgique qu’en France, est dans chaque cas régi par les Instructions Officielles déterminant les contenus à enseigner. Nous retrouvons ici la problématique mise en évidence par J.-P. Bronckart (1989) : si, en linguistique et en grammaire, il existe une « floraison » de terminologies en constante évolution, la question se pose surtout de savoir « qui va décider du modèle de référence à adopter en classe et sur quels critères » (1989). La réponse n’est pas facile à trouver et elle se traduit dans la pratique par des solutions qui ne pourront jamais satisfaire tout le monde. Le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles – nom officiel de la partie francophone de notre pays – offre un exemple instructif à cet égard.

V. QUE FAIT-ON EN PRATIQUE FACE À LA PROLIFÉRATION DES THÉORIES ET DES TERMINOLOGIES CORRESPONDANTES ?

Dans la partie francophone de la Belgique, le choix de la nomenclature a été déterminé par la promulgation, en 1986, du *Code de terminologie grammaticale*. Celui-ci est le résultat d’un compromis passé après des débats houleux, et différentes publications de l’époque permettent de retrouver les argumentaires en lice. L’avant-propos le précise clairement : il s’agit d’« une sorte de pacte grammatical » conclu entre « des représentants des trois réseaux d’enseignement – Enseignement de l’État, Enseignement catholique, Enseignement provincial et communal — et des différents niveaux d’études – Enseignement fondamental, Enseignement secondaire, Enseignement supérieur non universitaire ». À la différence des documents analogues adoptés par nos collègues québécois, suisses et français, le *Code* est une simple liste de quatorze pages dont le contenu, dans une présentation très aérée (deux pages ont été laissées vierges), se limite à répertorier les dénominations relatives à la seule grammaire de la phrase. La nomenclature choisie par les signataires du pacte est celle de la « grammaire nouvelle », nouvelle en 1986, c’est-à-dire inspirée de la théorie chomskyenne.

Le *Code* présente plusieurs points remarquables. D'abord, s'il comporte deux parties, la première est celle consacrée à la phrase ; c'est donc celle-ci qui est considérée comme l'unité de base et point de départ de l'analyse, et non pas le mot, comme c'est le cas de nombreux ouvrages de référence conçus dans une optique différente. Ensuite, contrairement à ce qu'ont fait nos collègues québécois en 2001, les auteurs du *Code* n'avaient pas jugé nécessaire d'insérer une liste des équivalences existant dans la terminologie traditionnelle qui était celle de la mouture précédente (Dieu, Druart & Renard 1995). À l'évidence, ils avaient fait le pari de croire la préparation des maîtres suffisante pour envisager son introduction directe dans les classes. Ajoutons encore que cette nomenclature est toutefois illustrée d'exemples qui, même s'ils n'y sont pas clairement associés, permettent d'identifier les « postes » répertoriés. Un bon connaisseur de la grammaire peut donc, en réfléchissant un peu, établir lui-même les liens entre les dénominations grammaticales et les phrases censées les illustrer. En outre, comme le choix du système de référence le laisse prévoir, les dénominations qui figurent dans la liste des schémas phrastiques sont « réécrits » en termes de natures. Les noms « traditionnels » des fonctions syntaxiques n'apparaissent que dans les explications complémentaires. On conçoit aisément les conséquences d'une telle présentation : l'élève qui commence à découvrir les mécanismes de sa langue est censé se servir d'une nomenclature qui suppose une aptitude à l'emploi de l'abstraction bien développée. Il n'est point besoin d'être Piaget pour concevoir la difficulté de l'entreprise, surtout à l'école primaire. Enfin, la nomenclature du *Code* est forcément incomplète. La liste de quatorze pages ne permet pas de couvrir les faits de langue auxquels maîtres, professeurs et élèves sont confrontés tout au long de leur travail commun durant la scolarité obligatoire. De surcroît, à l'heure où nous sommes, même des formateurs officiellement chargés de la formation continuée des enseignants s'accordent à dire qu'en plus d'être incomplète, la nomenclature du *Code* est depuis quelque temps déjà largement obsolète.

Pour comprendre comment la terminologie s'applique dans la réalité des classes belges francophones, un bref détour par le contexte français s'avère utile, sinon nécessaire. D'une part, nos voisins français ont choisi de fournir dans leur code une liste qui réalise un compromis entre l'innovation et la part héritée de la tradition. Dans ce répertoire adopté en 1998, les auteurs ont, certes, gardé les dénominations traditionnelles telles que l'on les trouve généralement dans la plupart des ouvrages de référence en linguistique générale, mais, dans le même temps, ils ont fourni une liste de manipulations syntaxiques et de critères de reconnaissance qui permettent de les employer en tenant compte des acquis récents de la recherche en linguistique. Le code terminologique français a donc gardé la lettre léguée par la tradition tout en y insufflant un esprit nouveau. D'autre part, la France étant un pays presque vingt-deux fois plus grand que la Belgique tout entière, elle dispose aussi d'un marché éditorial bien plus important et plus puissant que ce qui peut exister Outre-Quévrain. L'une des conséquences de ce conditionnement géographico-économique est l'usage fréquent que les enseignants belges font de nombreux ouvrages didactiques français élaborés, comme il se doit, en référence à la terminologie grammaticale française. En effet, pour aborder les différents faits de langue qui posent problème à leurs élèves, ils disposent ainsi d'outils pratiques illustrés de nombreux exemples qu'ils auraient du mal à trouver dans les manuels

conçus en référence au système abstrait propre à la GGT. Cette importation des explications françaises est d'autant plus facile que celles-ci correspondent, du moins en grandes lignes, à la terminologie présente dans ce qui fait figure d'une grammaire « nationale », à savoir « Le petit Grevisse »². Cette dernière fait partie de ces ouvrages que, traditionnellement, l'on a l'habitude d'acheter en Belgique — à côté du « petit Bescherelle » (publié à Paris) et du dictionnaire Larousse (publié à Paris également). Faut-il rappeler que l'armature terminologique et les définitions du « Petit Grevisse » ont été, pour l'essentiel, élaborées avant 1936 et celles des Bescherelle (1990, 1997, 2006, 2007), réglées sur les codes de terminologie français successifs ? Concrètement, dans la réalité des classes de la Belgique francophone, on enseigne donc à observer les mécanismes de la langue, et on emploie pour ce faire différents outils ; mais dans le même temps on nomme ces mécanismes — si on les nomme — au moyen des termes venant de plusieurs systèmes de référence hétérogènes. Dans la classe de français, des théories linguistiques et les terminologies correspondantes se font concurrence.

Les résultats de ces rapports de concurrence réelle ne manquent pas de se faire ressentir par les étudiants qui réalisent une formation pédagogique. Ces jeunes adultes ont l'occasion de mesurer ses retombées concrètes à un moment aussi sensible de leur cursus que sont leurs premiers stages pédagogiques. Comme nous l'avons montré ailleurs (Kalinowska 2014a), les futurs professeurs de français éprouvent des difficultés parfois importantes à utiliser le langage grammatical, quel que soit d'ailleurs le système de référence : la GGT, le distributionalisme, le fonctionnalisme ou la tradition revue à la lumière des acquis récents de la linguistique. Sur ce point, nos constats rejoignent ceux formulés par J.-P. Bronckart (2008), cités plus haut. Faut-il préciser que ces difficultés sont les plus importantes au début de leur formation ? Comme les sondages que nous menons auprès des étudiants l'ont montré à plusieurs reprises, dix à quinze pour cent à peine se souviennent d'avoir employé la terminologie du *Code* belge, les autres citant tout au plus quelques dénominations venant de la terminologie française ou du « Petit Grevisse ». Or pendant les stages, on leur demande de construire leurs séquences de cours en respectant les outils de référence – c'est-à-dire le *Code* – tout en se faisant comprendre de leurs élèves. Idéalement, ils devraient être capables d'établir eux-mêmes les équivalences terminologiques, et telle a d'ailleurs longtemps été la recommandation, sage et réaliste, de l'Inspection du cours de français.

Ces considérations relatives au contexte de la Belgique francophone pourraient sembler tout au plus anecdotiques, et l'on pourrait mettre les réalités évoquées ci-dessus sur le compte des dimensions restreintes du territoire et des travers propres aux habitants des petites régions linguistiques situées à la périphérie des grands pays. Toutefois, il n'est pas interdit de penser que dans d'autres pays on est confronté à des problèmes analogues, et surtout dans ceux où l'on est occupé à mettre en œuvre d'importantes réformes visant une refonte de l'ensemble du cursus scolaire. Nos observa-

² Maurice Grevisse (1895-1980) (2005, 2007), *Le petit Grevisse. Grammaire française*, éd. De Boeck, 31^e édition, 3^e tirage, Bruxelles. Il s'agit d'une réédition du *Précis de grammaire française* (1^{re} édition : 1939), manuel rédigé suivant le plan général du *Bon usage*, dont la première édition avait été publiée en 1936. Nous indiquons en caractères romains les titres des grammaires scolaires commentées dans le texte en les entourant de guillemets. Les titres des autres ouvrages sont écrits en italiques.

tions menées dans le domaine francophone – mais aussi en Pologne – nous ont fourni des exemples significatifs à ce sujet.

VI. EXISTE-T-IL DES PISTES CONCRÈTES POUR ABORDER LES FAITS DE LANGUE DE MANIÈRE RÉFLÉCHIE ET COHÉRENTE ?

Les réponses aux difficultés peuvent être de deux sortes, et elles engagent tout autant le chercheur que l'enseignant. Les pistes que nous allons indiquer s'enracinent dans cette double activité qui est la nôtre.

Une première réponse appartient au chercheur qui doit réaliser, pour lui-même, un important travail de réflexion critique et de cadrage pour situer les sources dont il a l'habitude de se servir dans un contexte plus vaste. Son champ d'action est celui d'un débat plurimillénaire où différents discours grammaticaux souvent contradictoires se sont croisés et ont fini par se stratifier. Il paraît dérisoire de vouloir ignorer le préconstruit et de prétendre inventer *ex nihilo* un système entièrement nouveau et exempt de tout défaut. Il paraît tout aussi dérisoire de vouloir se cantonner dans un seul système, pour la seule raison que c'est celui que l'on a connu lors de ses études. Pour les professeurs de français, cette réponse devrait prendre la forme d'une préparation suffisante qui leur serait dispensée lors de leur formation en philologie romane, en traduction ou dans un parcours pédagogique. Sachant que chaque système de référence évalue différemment les divers faits de langue, les enseignants en charge des cours de langue devraient savoir ce qu'ils font (cfr Bronckart 1989) lorsqu'ils choisissent de les analyser en employant telle terminologie plutôt qu'une autre.

Une deuxième réponse appartient elle aussi au chercheur, mais elle se réalise concrètement dans le travail didactique avec les apprenants, étudiants ou élèves. Bon nombre de solutions peuvent paraître bien ingénieuses tant que nous n'avons pas eu l'occasion d'évaluer les résultats de notre enseignement dans des réalisations concrètes de nos étudiants. La transposition didactique qui — non sans raison — a si mauvaise presse, possède malgré tout ses bons côtés, car elle oblige à se poser des questions réalistes, utiles et pertinentes : la théorie que le chercheur prétend introduire dans les classes est-elle applicable en dehors de son bureau ? Résiste-t-elle aux questions « naïves » des apprenants, surtout si celles-ci viennent de la confrontation avec les réalités de la langue telle qu'elle se décline dans différents discours ? Les réponses concrètes à la confusion terminologique demandent à être testées avec des populations importantes, et ces tests requièrent que l'on leur consacre un certain temps.

À partir de cette double réponse, de chercheur et d'enseignant, nous avons pu dégager et tester différentes pistes, dont voici un bref aperçu.

VII. PISTE 1 : COMMENT DOIT-ON LIRE LES DIFFÉRENTES GRAMMAIRES ?

Une première piste d'action consiste à proposer un parcours de lecture à travers différentes grammaires et autres référentiels de langue. Nous demandons aux étudiants d'apporter les manuels qu'ils avaient consultés à propos de quelques points suggérés au

préalable. Chaque rentrée académique, moment où nous réalisons cet exercice, nous vaut donc une moisson relativement importante de différents ouvrages. Ceux-ci s'adressent à des publics très différents, et leur choix même montre que nos candidats au professorat n'ont pas encore pris la mesure de la détermination du contenu par les attentes supposées du destinataire. Des grammaires destinées aux élèves de l'école primaire et du collège côtoient donc des grammaires universitaires. Parmi ces ouvrages, dont il est ici impossible de donner la liste complète, figurent d'ordinaire les différentes éditions du « Petit Grevisse », du « Bescherelle-La Grammaire pour tous » (ou « Bescherelle École »), de la *Grammaire méthodique du français*, de Riegel et alii, la *Nouvelle grammaire française* de Grevisse, revue par Goosse, d'anciennes éditions du *Bon usage* de Grevisse, la *Grammaire du sens et de l'expression*, de Charaudeau, la *Grammaire critique du français*, de Wilmet et parfois aussi *Le français pour chacun*, de Braun et Cabillau, un ouvrage conçu en référence au *Code de terminologie grammaticale* belge.

Un premier temps de l'exercice est consacré aux réponses trouvées aux questions posées au préalable, telles que donner une définition de la phrase, du déterminant, du verbe, expliquer une règle grammaticale, etc. Les résultats de cet exercice ont à chaque fois été mitigés ; au lieu des réponses attendues, il y a toujours eu des aveux d'incapacité, des erreurs et même des réactions d'agacement ou de découragement face à certains énoncés formulés dans un langage, il est vrai, parfois ésotérique pour les non-grammairiens. Quelles que soient ces réactions, l'objectif qu'il est toutefois aisé d'atteindre dans cet exercice est l'entraînement à la découverte des différents critères qui président à la formulation des énoncés. Sur ce point, on a à chaque fois l'occasion de constater combien les grammaires à l'allure la plus traditionnelle ont ajusté les anciennes définitions à ce que le renouveau a insufflé même dans les ouvrages scolaires : dans certaines, les critères sont explicitement cités, voire accompagnés de réflexions sur l'histoire de leur emploi. Toutefois, il reste toujours à vérifier, d'une part, le degré d'adéquation entre le nom du critère et son application effective et, d'autre part, la capacité réelle de nos candidats au professorat de les transposer sur des exemples concrets.

Un objectif un peu moins facile à réaliser au bout de cet exercice est l'identification du critère – morphologique, syntaxique, logique, sémantique, voire mélodique – qui constitue l'accès privilégié dans un ouvrage donné. En effet, d'une classe de mots à l'autre, d'une fonction syntaxique à l'autre, les auteurs appliquent-ils toujours les mêmes critères et si oui, dans quel ordre ? Si non, la présentation de ces différents points permet-elle de dégager une cohérence ou s'agit-il plutôt d'une accumulation de considérations hétérogènes ? En effet, à l'époque actuelle, nourrie des apports de la linguistique, il ne suffit plus guère de procéder comme Jacques Lerot le proposait utilement en 1993, dans son *Abrégé de linguistique générale*. Il est ainsi difficile de se contenter de diviser les grammaires en celles qu'il a appelées « les grammaires à tout faire » d'un côté et les « grammaires modéliques » de l'autre, les premières « n'utilisant aucun modèle, aucune théorie de référence », les secondes « satisfaisant aux exigences scientifiques des modèles », fût-ce de manière « éclectique ». À l'heure actuelle, à peu près toutes les grammaires utilisent différentes théories de référence, le plus souvent de manière éclectique, mais il reste toujours à savoir si cette utilisation se fait de manière réfléchie ou s'il s'agit plutôt d'une volonté de l'éditeur de faire correspondre l'ouvrage publié à la fois aux attentes du public et aux programmes afin d'en assurer la commercialisation.

Un deuxième temps est dédié à l'observation de la composition des ouvrages : nos futurs professeurs de français langue « maternelle », seconde et étrangère apprennent à découvrir l'importance de la présence ou de l'absence d'une préface, d'une bibliographie et surtout de l'ordre dans lequel on aborde les parties du discours et la phrase. Ces différents éléments servent à la sensibilisation aux différents systèmes de référence qui, en plus de justifier la terminologie adoptée dans un ouvrage en déterminent également la composition, l'organisation interne et le contenu. Un certain temps est nécessaire au déchiffrement de la table des matières et de l'index. L'exercice concret consistant à faire manipuler des livres est en réalité une introduction aux fondements théoriques des différents courants de la linguistique actuelle.

La lecture de la table des matières constitue à elle seule un exercice spécial. Nous avons réalisé des parcours explicatifs concernant tout autant les grammaires usuelles que les ouvrages inspirés des théories de référence éloignées de la tradition ; nous examinons également celles qui ont été construites dans une volonté de repenser de fond en comble l'héritage pour offrir une alternative se distinguant par une forte cohérence. L'exemple de la *Grammaire structurale du français moderne*, de Georges Galichet (Hatier, 1971) et de la *Grammaire du sens et de l'expression*, de Patrick Charaudeau (Hachette, 1992), deux ouvrages publiés à vingt ans de distance, est représentatif à cet égard ; nous citons délibérément deux ouvrages tout à fait hétérogènes pour reproduire la démarche qui est le plus souvent celle de nos enseignants : la présence du mot « grammaire » dans le titre signifie pour la majorité d'entre eux qu'ils trouveront nécessairement dans l'ouvrage l'explication relative à l'emploi des guillemets et à l'orthographe des participes passés. La recherche, dans la table des matières, de la traditionnelle liste des classes de mots (ou des parties du discours) débouche toujours inévitablement sur une déception. En effet, le premier ouvrage, qui est le fruit d'une longue recherche en linguistique et d'une pratique pédagogique, a été réalisé dans la volonté de non seulement donner au discours grammatical une cohérence, mais aussi de l'articuler à la fois sur d'autres apprentissages en français et à la psychologie du sujet parlant. Son auteur a travaillé en se référant notamment à Tesnière – de là vient le titre – mais par certains de ses aspects, sa démarche évoque fortement le mentalisme d'un Gustave Guillaume. La table des matières peut étonner à première vue : à la place des « parties du discours », on trouve « les espèces grammaticales – principales et adjointes ». Toutefois, une lecture attentive permet de reconnaître sous des appellations originales les grandes catégories qui figurent dans une disposition quasi identique dans la plupart des grammaires usuelles. Ainsi y trouve-t-on les catégories du nom (« l'être ») et du verbe (« le procès »), telles qu'elles ont été définies par Arnauld et Lancelot en 1660 (1660, 1997) sous les dénominations de « substance » et d'« accident », en référence à Aristote (Chevalier 2006, 1996). Dès lors, l'identification des autres classes de mots se fait d'autant plus aisément que Galichet a choisi de garder les regroupements hérités de la tradition : parmi les espèces principales, on trouve donc « l'espèce nominale » (noms et pronoms de différentes sortes), « l'espèce verbale » (« verbes d'état, verbes d'action » ; « le procès et ses catégories ») ; parmi « les espèces adjointes », on a d'une part « l'espèce adjectivale » servant soit à la « caractérisation » (et on reconnaît ici les adjectifs qualificatifs) soit à la « détermination » (les déterminants) ; d'autre part on trouve « l'espèce adverbiale » ; suivent ensuite « les espèces de

jonction » où figurent les « conjonctions » (les conjonctions de coordination) ainsi que les « subjonctions mineures » (les prépositions) et « les subjonctions majeures » (les conjonctions de subordination). Comme on le sait, Galichet n'a été ni le seul ni surtout le premier à user de ces appellations³ : il les a empruntées à Marcel Cohen, et Grevisse a fait de même dans la 11^e édition de son *Bon usage* (Grevisse & Goosse 2011).

Quant à la *Grammaire du sens et de l'expression*, de P. Charaudeau, le titre et la préface correspondent à son organisation interne : le mode d'entrée est sémantique, car il s'agit de montrer comment les catégories grammaticales permettent au sujet parlant de faire valoir ses intentions et de produire différents effets de discours. La matière se découpe donc suivant les grandes opérations langagières effectuées dans la communication. La grammaire en tant que telle fait donc partie de l'analyse des discours, et contrairement à ce que l'on pourrait supposer, l'auteur n'a pas choisi d'innover le métalangage existant. Pour trouver les classes de mots, il est vain, ici aussi, d'en chercher la liste traditionnelle. De fait, celles-ci se distribuent dans différentes catégories de la langue, que l'auteur entend non pas comme étant des catégories grammaticales – ce qui est le cas de Galichet, qui aborde sous ce nom le genre, le nombre, l'aspect, etc. – mais comme autant de voies conduisant à la réalisation d'actes de parole par le sujet. On trouve ainsi « la personne et les pronoms personnels », « l'actualisation et l'article », « la dépendance et les possessifs », « la quantification et les quantificateurs », etc. Chaque classe se trouve donc expliquée et analysée en lien avec l'emploi qui en est fait dans la langue et dans le discours. Quelque originale que puisse paraître une telle organisation de la matière, l'ouvrage commence toutefois par une partie introductive où le lecteur a rapidement l'impression de se trouver en terrain connu. En effet, dans ces chapitres à maint point de vue inauguraux, l'auteur redéfinit les grandes catégories héritées d'Aristote : « les êtres et le nom » et « le processus et le verbe ». Une fois passé le premier effet de surprise, le lecteur peut aisément entrer dans la matière des différents chapitres de cette grammaire au propos stimulant. À partir de notre expérience de plusieurs années de travail avec le public des futurs professeurs de langue, nous pouvons constater que la lecture des ouvrages tels que ceux de Galichet ou de Charaudeau requiert toujours un travail d'explication et d'accompagnement de la part de l'enseignant, car il serait faux de prétendre qu'il s'agit là d'ouvrages faciles d'accès. Néanmoins, si l'on approuve de nombreux propos critiques envers le discours grammatical hérité de la tradition, il faut à tout le moins se donner la peine de lire ceux qui sortent des sentiers battus et osent innover en matière de réflexion métalinguistique.

VIII. PISTE 2 : QUEL EST LE BON USAGE DES DÉNOMINATIONS GRAMMATICALES ?

Une deuxième piste d'action découle directement de la première qui se décline, on l'a vu, en une série d'exercices différents. Si la manipulation pratique des grammaires permet de faire percevoir l'incidence des grands systèmes sur leur contenu et sur leur composition, reste toujours le problème de la valeur exacte des différentes termino-

³ Il ne les utilise d'ailleurs pas dans tous ces ouvrages : cfr Galichet 1963.

logies qu'elles véhiculent. Force est de constater que sur ce point, les surprises peuvent être nombreuses. En réalité, une fois qu'on a appris à repérer les indices des théories de référence, on se pose encore et toujours la question de l'usage que l'on peut faire des dénominations grammaticales : comment les utiliser à bon escient sans semer la confusion dans les esprits des interlocuteurs, chercheurs ou apprenants ?

Le travail d'analyse que nous avons réalisé avec les candidats au professorat porte sur un nombre bien trop important de questions pour que nous puissions en présenter ici ne fût-ce qu'un aperçu sommaire. Nous n'allons donc évoquer ici qu'un point lié à la définition des notions grammaticales, qui semble particulièrement représentatif du problème. L'un des premiers constats du lecteur des grammaires est la polysémie qui est quasi omniprésente et qui étonne dans un discours sur la langue qui prétend à l'objectivité. Un terme qui avait vu sa valeur se fixer et se confirmer dans une série d'ouvrages est employé, ailleurs, avec une ou plusieurs significations nouvelles. Or, nous l'avons déjà rappelé plus haut, l'univocité des termes est l'une des exigences majeures dans le discours scientifique. Par conséquent, un certain temps est toujours nécessaire pour que le lecteur en fasse d'abord le constat et qu'il rattache ensuite ces valeurs nouvelles au système de référence sous-jacent. Ici aussi, un travail d'accompagnement de la part de l'enseignant est indispensable, car, comme nous allons le voir, certains référentiels de langue n'expliquent pas leurs choix des termes et ils n'explicitent pas non plus à chaque fois le système théorique auquel ils empruntent telle notion ou tel mode d'analyse. Le traitement de la question que nous allons évoquer ci-dessous constitue pour les étudiants de chaque année une véritable découverte. Il s'agit d'une sous-classe de mots modeste de taille, mais emblématique de par l'ambiguïté que certaines grammaires entretiennent à son endroit.

Comme on le sait, le déterminant démonstratif fait figure d'un véritable caméléon grammatical dans la nomenclature, et ce statut va bien au-delà de ce que pourrait laisser croire une simple connaissance de l'évolution des terminologies. Comme nul lecteur des grammaires françaises ne l'ignore, il a fait l'objet d'un reclassement lié à la prise en compte des nouveaux critères formels qui, jusqu'alors cédaient le pas face aux seules considérations morphologiques et sémantiques.

Dans la *Grammaire du français classique et moderne*, de R.-L. Wagner et J. Pinchon (1962, 1991), dans la dixième édition du *Bon usage* de M. Grevisse (1975), dans *La syntaxe du français moderne* de R. et G. Lebidois (1971), dans la *Grammaire nationale* de Bescherelle aîné (1871) et dans bien d'autres, les formes *ce*, *cet*, *cette*, *ces* sont classées en tant qu'*adjectifs* démonstratifs. Wagner (1905–1982) et Pinchon les définissent comme suit :

Les déterminants du substantif sont des adjectifs qui présentent des caractères particuliers. Ils ont un double rôle en français :

1° [...] ils constituent des marques de catégories externes. Dans beaucoup de cas, c'est leur présence seule qui permet de savoir si le substantif est du masculin (*le somme*, *un somme*) ou du féminin (*la somme*, *une somme*) ; du singulier (*le corps*) ou du pluriel (*les corps*).

2° De plus ils donnent au substantif une assiette [...] ou si l'on préfère une assise ou une base. Employé seul, en effet, sans déterminant spécifique, un substantif symbolise dans sa plus grande généralité la personne, la chose ou la notion qu'il évoque. [...] Mais

le plus souvent un substantif a besoin d'être défini, et ce rôle revient aux déterminants qui l'accompagnent. Les caractérisations [sic⁴] qu'ils apportent vont du concret à l'abstrait. [...]

Comme l'adjectif possessif, l'adjectif démonstratif est un déterminant de sens concret.

La définition qu'en donne Grevisse (1895–1980) (1936, 1975) semble au lecteur lambda sans doute un peu plus précise :

L'adjectif (étym. – adjectif, empr. du bas latin *adjectivum* [*nomen*], qui ajoute à) est un mot que l'on joint au nom pour exprimer une qualité de l'être ou de l'objet nommé ou pour introduire ce nom dans le discours. [...]

On distingue deux espèces d'adjectifs : l'adjectif *qualificatif* et l'adjectif *non qualificatif* (C'est la distinction faite par Michaut et Schricke [...]) (ce dernier appelé traditionnellement « adjectif déterminatif »). [...]

Les adjectifs qualificatifs diffèrent des adjectifs non qualificatifs par leur *rôle* — par leur *emploi* et leur *construction* — et en général aussi par leur *flexion* (genre et nombre). [...]

Les adjectifs démonstratifs marquent, en général, que l'on montre (réellement ou par figure) les êtres et les objets désignés par les noms auxquels ils sont joints : *Prenez ce livre*. [...]

L'adjectif démonstratif s'emploie souvent avec une valeur atténuée, sans qu'il exprime précisément l'idée démonstrative : *À cet effet*. [...].

La présence de ces définitions dans deux ouvrages rédigés en 1962 pour l'un et en 1939 pour l'autre n'étonne aujourd'hui personne, car qui reprocherait à leurs auteurs ne pas tenir compte des avancées de la recherche observables en 2015 ? Qui songerait, aussi, à les accuser d'ignorer la teneur des codes de terminologie grammaticale promulgués respectivement en 1998, pour la France – seize ans après la mort de Wagner –, et en 1986 – soit six ans après la disparition de Grevisse – pour la Belgique ? Le lecteur d'aujourd'hui est, naturellement, habitué à un autre classement, celui dans lequel les formes *ce*, *cet*, *cette*, *ces* font clairement partie des *déterminants*. Suivant les nomenclatures adoptées officiellement dans les systèmes scolaires des deux pays, c'est ce classement moderne qui est donné pour modèle ; en Belgique aussi bien qu'en France le déterminant démonstratif s'enseigne en tant que tel. Les auteurs de deux grands ouvrages de référence : Riegel et alii (2009) et Grevisse & Goosse (1995, 2011) – les définissent, d'ailleurs, au moyen des critères précis ; ils explicitent chacun les traits distinctifs des déterminants et des adjectifs, qui empêchent de confondre ces deux parties du discours. Pour des raisons de place, nous ne retiendrons ici que la définition de Grevisse & Goosse (2011), la plus concise :

Le déterminant est un mot qui varie en genre et en nombre, genre et nombre qu'il reçoit, par le phénomène de l'accord, du nom auquel il se rapporte. (Le déterminant possessif varie en outre en personne.) – Le déterminant se joint à un nom pour l'actualiser, pour lui permettre de se réaliser dans une phrase [...].

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige

⁴ L'emploi de ce terme laisse prendre la mesure du souci de la cohérence qui est celui des auteurs : à l'évidence, ils sont en train de définir un adjectif.

Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir. (Baudelaire)

On appelle aussi les déterminants *adjectifs déterminatifs*. Avec les adjectifs, les déterminants ont en commun de s'accorder avec le nom. Mais la fonction est différente : le déterminant ne peut être attribut (sauf *quel* et les numéraux, mais ils cessent dans ce cas d'être des déterminants), et il est nécessaire pour que la phrase soit régulière (sauf dans des cas particuliers). Soit la phrase : *Les petits cadeaux entretiennent l'amitié* ; je puis dire : *Les cadeaux entretiennent l'amitié*, mais non : **Cadeaux entretiennent amitié*, **Petits cadeaux entretiennent amitié*. [...]

Le déterminant démonstratif détermine le nom en indiquant la situation dans l'espace (avec un geste éventuellement) de l'être ou de la chose désignés, ou en les situant dans le temps ou dans le contexte. *Donnez-moi ce livre* [...] L'idée démonstrative est fort atténuée dans certains cas [...].

Les définitions de l'une et l'autre parties du discours, telles qu'elles ont été données avant et après leur reclassement paraissent évidentes et elles ne laissent aucune place à l'ambiguïté. Les critères employés poussent Wagner, Pinchon et Grevisse à inclure les déterminants dans la classe des adjectifs, à l'exclusion des articles ; les auteurs français sont d'ailleurs explicites sur ce point. À quelques décennies de distance, Riegel et Goosse changent de critères et modifient le classement. Les considérations d'ordre morphologique et sémantique sont désormais mises au service des explications syntaxiques : le système de référence a changé. Toutefois, cette différence de définition, tout évidente qu'elle est pour un lecteur de grammaires averti, n'apparaît pas comme telle au public des futurs professeurs de français que nous accompagnons dans une partie de leur formation. Parmi les dizaines d'étudiants avec qui nous avons abordé ce problème, nul n'avait encore remarqué la différence de contenu entre les dénominations citées dans différentes grammaires. En réalité, nul n'avait encore prêté attention à la différence dans la composition des tables des matières qui signalent, d'un côté (« Le petit Grevisse ») : « le nom, l'article, l'adjectif » — et de l'autre (Grevisse et Goosse 1995) : « le nom, l'adjectif, le déterminant ». Dans leurs esprits et dans la pratique, adjectif et déterminant continuent à être confondus. Étant donné que bon nombre d'entre eux sont amenés à employer pour leurs cours des grammaires pédagogiques élaborées dans la perspective du français langue étrangère, cette confusion met beaucoup de temps à récalcitrer face à la clarification. Beaucoup de ces ouvrages ont été conçus, comme on le sait, avant la modification de la nomenclature ; nombre de ces grammaires jouissent d'un succès commercial qui confirme souvent une valeur pédagogique éprouvée. Et puisqu'on se plaît à perpétuer les habitudes, on continue donc à enseigner aux étrangers les dénominations anciennes sinon obsolètes. Tant qu'il s'agit des dénominations seules, cette obsolescence paraît un détail qui ne mériterait sans doute pas d'être discuté. En revanche, dès que l'on commence à aborder avec les apprenants allophones les mécanismes linguistiques précis — à expliquer la nécessité ou non d'employer un déterminant, par exemple — le professeur de langue est amené à s'embrouiller, voire à se contredire. Ce n'est pas sans raison que le français a la réputation d'une langue particulièrement difficile pour les étrangers, puisqu'elle paraît fondée sur des règles illogiques et qu'elle est si riche en exceptions.

Dans deux séries d'ouvrages de référence, destinés cette fois-ci au public scolaire français – le « Bescherelle-La Grammaire »⁵ (éditions de 1990, 1997 et 2006) et la « Grammaire alphabétique », collection Les Guides Le Robert et Nathan (1995, 2008) –, le traitement des dénominations grammaticales mérite que l'on s'y attarde quelques instants. En effet, dans ces grammaires ayant en France une valeur patrimoniale comparable à celle que « Le petit Grevisse » possède en Belgique, les éditeurs ont fait le choix de concilier les attentes du public et les exigences des institutions émettrices des Instructions Officielles. Le public, composé principalement de parents d'élèves, aime la stabilité et s'attend à pouvoir retrouver dans les manuels de leurs enfants les dénominations qu'ils avaient apprises à l'école. Les Instructions Officielles sont à respecter par les enseignants qui fonctionnent dans un système fortement centralisé, et ce malgré les déclarations d'ouverture et de souplesse qui figurent dans l'avant-propos du code de terminologie français. Les définitions du déterminant démonstratif données dans ces cinq ouvrages sont un support de choix pour les exercices que nous menons avec les candidats au professorat.

En réalité, chacune de ces cinq grammaires a réussi à concilier les différentes exigences, ce qui paraît une véritable prouesse (sur le plan discursif, mais non pas grammatical) : la partie du discours examinée est définie en tant que déterminant et adjectif à la fois :

« Bescherelle École » (2007) : « Les déterminants se divisent en deux grandes catégories : les articles et les adjectifs non qualificatifs. »

« Bescherelle – La grammaire pour tous » (2006, 1997) : « Les principaux déterminants sont : les articles (définis, indéfinis, partitifs) ; les adjectifs non qualificatifs (déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux, exclamatifs et interrogatifs). »

« Bescherelle – La grammaire pour tous » (1997 et 1990) : « Les articles font partie des déterminants au même titre que les adjectifs possessifs, les adjectifs démonstratifs, etc. Le terme *déterminant* est nouveau, mais il ne remplace pas le terme *article*. Il regroupe articles et adjectifs non qualificatifs. »

« Grammaire alphabétique » (1995, 2008) : « [L'adjectif démonstratif] appartient à la classe des déterminants. »

Telles que formulées ci-dessus, ces définitions ne laissent d'étonner tout lecteur qui s'est un jour interrogé sur la construction des énoncés en grammaire et qui a réfléchi au sens des dénominations employées. Peut-être est-ce une marque de la volonté des auteurs d'assurer une transition en douceur entre l'ancien et le nouveau, ou encore est-ce un aléa supplémentaire de la transposition didactique. Quelle que soit la raison de cette création grammaticale, il va sans dire qu'aucune de ces définitions destinées aux écoliers français ne mentionne nettement les critères de reconnaissance cités plus haut ; ceux-ci, d'ordre syntaxique, permettent de remarquer les différences de fonction et donc de sens et d'emploi. La lecture de ces cinq ouvrages s'avère à chaque fois instructive : à l'issue de l'exercice, les étudiants commencent enfin à appréhender les ouvrages de référence d'une manière réfléchie. Peut-être est-ce ainsi que doit commencer pour eux un bon usage – un usage adéquat – des terminologies grammaticales.

⁵ Nous ajoutons à cette série le « Bescherelle École » (2007) qui comporte la même particularité que les quatre autres ouvrages.

À travers ces quelques exemples de pistes d'action nous espérons avoir démontré que face à la concurrence entre systèmes de références et à la confusion qui en résulte, bien des solutions constructives restent possibles. La recherche sur les questions de terminologie amène nécessairement l'enseignement suivant : l'objet de notre travail est complexe, et notre champ d'action implique une série d'acteurs, parmi lesquels figurent aussi bien les institutions scientifiques et administratives que le marché scolaire et éditorial. La complexité de l'objet, d'un côté, et des facteurs influant sur son étude, de l'autre, ne devraient pourtant pas faire oublier ce qui en constitue le noyau dur, l'essentiel : l'observation des faits de langue et leur description aussi objective que possible consignée dans un discours idéalement exempt d'illogismes et de contradictions internes. Les nombreuses pistes que nous avons pu tester montrent que ce travail permet, aussi, de rationaliser nombre de pratiques de classe. Il n'est peut-être pas inutile de se proposer un tel objectif en didactique, quel que soit l'idiome enseigné.

IX. QUELLES CONCLUSIONS PEUT-ON TIRER DE CE QUESTIONNEMENT SUR LES TERMINOLOGIES GRAMMATICALES ?

Notre parcours de réflexion sur le métalangage a débuté par la question du bien-fondé de l'emploi de la grammaire. Nous pensons avoir montré à travers le débat entre différents linguistes que celle-ci est indispensable à l'approche des faits de langue, car elle permet d'appréhender différents phénomènes au moyen de dénominations précises. Il paraît inconcevable de s'en passer en linguistique générale, en linguistique comparative, dans le traitement automatique des textes et dans le domaine de la traduction. Chercheuse ouverte à la démarche interdisciplinaire, et enseignante, nous ne pouvons pas ignorer non plus l'importance de la grammaire dans la construction de la réflexion métalinguistique, dont le rôle est capital pour le développement du sujet parlant. Quant à la correction orthographique à laquelle on réduit si souvent le sens des apprentissages linguistiques, nous ne pensons pas qu'elle en soit la vocation première, tout comme nous ne croyons pas justifié de dénier tout intérêt à la grammaire à cause des seuls problèmes d'orthographe qui préoccupent nombre d'acteurs du monde scolaire et qui sont devenus un argument facile pour les politiques de tous bords. Nous pensons par contre avoir montré que la transmission des savoirs grammaticaux ainsi que la description rationnelle et objective de la langue souffrent souvent de l'incidence des facteurs étrangers à la recherche de la vérité scientifique. Pour pouvoir surmonter cette incidence, nous avons indiqué des exemples de pistes d'action précises. Arrivée au terme de ce parcours de réflexion, nous estimons qu'il ne serait pas impossible de transposer notre démarche dans l'enseignement d'autres langues, et nous pensons ici au polonais en particulier. La lecture de quelques ouvrages de référence proposés pour cette langue nous a donné l'occasion de faire quelques constats qui mériteraient d'être examinés de plus près. Nous pensons ici notamment aux définitions que des grammairiens polonais donnent des « pronoms adjectivaux » (*zaimki przymiotne*, etc.) et, bien entendu, aux critères qui justifient – ou non – une telle dénomination et le classement correspondant. Bien d'autres points encore ont attiré notre attention, et surtout ceux qui font partie des questions qui préoccupent également le grammairien francophone. Nous espérons trou-

ver dans l'avenir des occasions pour aborder ces questions avec des collègues polonais qui nourrissent pour leur langue un intérêt égal à celui que nous avons pour le français. Enfin, nous nous posons toujours la question de savoir si les professeurs de polonais langue « maternelle » sont confrontés eux aussi au constat de « l'extraordinaire faiblesse des connaissances grammaticales » de la plupart des polonophones. Nous aimerions beaucoup que l'on nous oppose sur ce point un démenti aussi vigoureux que solidement argumenté.

SÉLECTION DES PRINCIPALES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARNAULD Antoine, LANCELOT Claude, 1997 (1660, 1676), *Grammaire générale et raisonnée*, Paris : Allia.
- BRONCKART Jean-Paul, 1989, Du statut des didactiques des matières scolaires, *Langue française* 82 : 53–66.
- BRONCKART Jean-Paul, 2008, Du texte à la langue, et retour : notes pour une « reconfiguration » de la didactique du français, *Pratiques* 137–138 : 97–116.
- CHARTRAND Suzanne G., 2012, Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans, *Formation et profession* 20(3) : 48–59.
- CHEVALIER Jean-Claude, 1996, *Histoire de la grammaire française*, Paris : Presses universitaires de France.
- CHEVALIER Jean-Claude, 2006, *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530–1750)*, Paris : Honoré Champion.
- DIEU Anne-Marie, DRUART Geneviève, RENARD Emmanuel, 1995, *L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*, Bruxelles-Lier : éd. Van In.
- ÉLUERD Roland, 1979, *L'usage de la linguistique en classe de français*, Paris : Éditions E.S.F.
- GALICHET Georges, 1963, *Grammaire française expliquée*, Paris : Charles-Lavauzelle et Cie.
- GALICHET Georges, 1971, *Grammaire structurale du français moderne*, Paris : Hatier.
- GERMAIN Claude, 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE international.
- GERMAIN Claude, SÉGUIN Hubert, 1998, *Le point sur la grammaire*, Paris : Clé International.
- GREVISSE Maurice, 1975, *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Gembloux : J. Duculot.
- GREVISSE Maurice, 2005, 2007 (1939), *Le petit Grevisse. Grammaire française*, Bruxelles : De Boeck.
- GREVISSE Maurice, GOOSSE André, 1995, *Nouvelle grammaire française*, Bruxelles : De Boeck.
- GREVISSE Maurice, GOOSSE André, 2011, *Le bon usage. Grammaire française*, Bruxelles : De Boeck.
- KALINOWSKA Irène-Marie, 2013, Et si la langue maternelle était en réalité une langue étrangère ? Réflexions sur un objet d'enseignement, *Échanges* (Namur : CEDOCEF), janvier, 25–32.
- KALINOWSKA Irène-Marie, 2014a, De nouveaux comportements langagiers pour une nouvelle identité. Questions de langue et de discours à l'entrée du supérieur pédagogique, *Babylonia* 3 : 72–79.
- KALINOWSKA Irène-Marie, 2014b, Formation initiale des professeurs de français : pour une redéfinition de la langue objet d'enseignement, *Enjeux* (Namur : CEDOCEF) 88 : 69–94.
- KLEIN Jean-René, LEROT Jacques, 1984, *Terminologie grammaticale. Essai de clarification et d'harmonisation*, Bruxelles : De Boeck.

- LEEMAN Danielle, 2010, *Grammaire : la phrase*, disponible en ligne : www.danielle-leeman.com (accès : avril 2015).
- LEEMAN Danielle, 2013, *Comment rendre la grammaire intéressante ?*, disponible en ligne : www.danielle-leeman.com (accès : avril 2015).
- LEROT Jacques, 1993, *Précis de linguistique générale*, Paris : Les éditions de Minuit.
- MARTINET André, 1985, *Syntaxe générale*, Paris : Armand Colin.
- MARTINET André, 1991, *Éléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, 2009, *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses universitaires de France.
- VASSANT Annette, 1981, *Systématique de la langue française*, Paris : Klincksieck.
- WAGNER Robert-Léon, PINCHON Jacqueline, 1991 (1962), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette.
- WILMET Marc, 2010, *Grammaire critique du français*, Louvain-la-Neuve : Hachette-Duculot.
- WILMET Marc, 2012, Terminologie, nomenclature, métalangage : l'exemple du verbe français. Communication à la séance mensuelle du 14 janvier 2012, Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique, Bruxelles, disponible en ligne www.arlfb.be (accès : avril 2015).