



HAL
open science

La terminologie grammaticale à des fins d'enseignement : questions soulevées et enjeux didactiques

Caroline Masseron

► To cite this version:

Caroline Masseron. La terminologie grammaticale à des fins d'enseignement : questions soulevées et enjeux didactiques. Publije, 2014, Didactiques du français. hal-04490415

HAL Id: hal-04490415

<https://univ-lemans.hal.science/hal-04490415>

Submitted on 5 Mar 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



2014-n°1

Danielle Coltier, Corinne Féron (dir.), *Didactiques du français*

« La terminologie grammaticale à des fins d'enseignement : questions soulevées et enjeux didactiques »

Caroline Masseron



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

Résumé

La discussion terminologique en didactique du français concerne principalement l'enseignement grammatical. Les enjeux notionnels impliqués sont étroitement associés aux objets et aux objectifs de l'enseignement de la grammaire : quelles unités, catégories, structures, propriétés, manipulations faut-il privilégier, et selon quel modèle d'analyse ?

L'introduction de la grammaire de texte dans le champ de l'enseignement du français s'est accompagnée d'un renouvellement terminologique (substitut, connecteur) qui peut servir d'analyseur aux questions soulevées par la concurrence avec la grammaire de phrase (spécificité, pour l'une et l'autre des grammaires, des domaines et méthodes). L'article s'appuie sur trois exemples, la phrase, les pronoms et le verbe, pour ébaucher une réflexion critique sur les choix terminologiques de la grammaire scolaire, française et contemporaine.

Abstract

Discussing terminology in didactics of French mainly concerns the teaching of grammar. The notional stakes are closely linked with the subjects and purposes of grammar teaching, namely what units, categories, structures, properties and rewordings are to be put forward and what models of analysis should be used?

Including the grammar of texts within the field of French language teaching went along with a terminological renewal -- i.e. such terms as substitute word or connector -- which can be used as a tool of analysis for the questions raised by the competition with the grammar of sentences (with a specificity of the fields and methods in both grammars). This article is based on three examples -- sentences, pronouns and verbs -- in order to outline a critical study of the terminological choices of grammar taught in French schools nowadays.

1. Quelques remarques générales en guise de préambule

Le débat terminologique n'aurait pas beaucoup d'intérêt s'il ne permettait de soulever quelques-unes des questions centrales de « l'enseignement grammatical » au sens large, c'est-à-dire impliquant, pour les réinterroger, les catégories et la terminologie de la syntaxe (la grammaire de phrase au sens étroit, *sujet, verbe, complément*), du lexique (les *antonymes*, les *synonymes*), de l'orthographe (les *homonymes grammaticaux*), et de la morphologie (les *temps*, les *personnes*, les *modes*...).

Au rang des questions soulevées figurent d'une part celles des unités considérées (de quoi parle-t-on, qu'enseigne-t-on ?), et des niveaux d'analyse ou d'application (les domaines de structuration, c'est-à-dire de construction et / ou de signification d'un énoncé ou d'un texte).

Mais d'autre part aussi, la terminologie soulève la question du but poursuivi par l'enseignement grammatical. En tant que métalangue et langue de spécialité, la terminologie engage également des savoir-faire « techniques » et adaptés aux objets d'étude qui pourraient rebuter des maîtres enclins à trouver plus efficace de recourir à l'intuition langagière de leurs élèves ; et, ce faisant, à réserver l'usage d'une terminologie au seul domaine de l'orthographe. On sait pourtant que le développement métalinguistique (Gombert, 1990) – *l'attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation* – joue un rôle central dans l'acquisition et la maîtrise du langage, pour une raison qui tient notamment à l'influence réciproque des connaissances *déclaratives* – des savoirs notionnels et terminologiques – et des connaissances dites *procédurales*, celles qui supposent une activité sur les faits de langue analysés, opérant et contrôlant divers tests.

Rappelons par ailleurs que la situation à la fois de la linguistique et de l'enseignement de la langue française a changé, sous une double influence. La première influence est celle des *corpus* oraux, que l'on retrouve aussi bien dans le champ linguistique que scolaire et qui créent des besoins terminologiques nouveaux ou, au moins, rend problématiques certaines options de la tradition grammaticale, notamment l'appellation de *phrase complexe* appliquée à des énoncés oraux d'une certaine longueur. L'analyse du français parlé s'étend aujourd'hui bien au-delà de la seule linguistique : en effet, on a besoin d'outils pour décrire l'oral dans le cadre scolaire. Par exemple, dans le cadre d'une formation qui porte sur l'acquisition du langage en maternelle, comment « nommer » les productions verbales des enfants : est-ce que ce sont des phrases, des énoncés ou des tours de paroles ? Dès lors que l'on vise la description de productions effectives et orales, le terme de *phrase* est inopérant.

D'autre part, parallèlement aux changements intervenus sous l'influence des corpus et de l'oral, il faut signaler l'influence croissante – au sens où elle affecte depuis un certain temps maintenant l'enseignement lui-même –, de la grammaire de texte, qui a importé son lot de termes nouveaux, à commencer par ceux de la grammaire du récit, sans que soit pourtant revue

la question des interférences. C'est ainsi que le terme de *connecteur* (que l'on trouve souvent dans les deux acceptions de *connecteur temporel* ou *logique*¹) se voit investi d'une fonction assez lâche de connexion (de lien) et appliqué à des unités qui ne relèvent que faiblement de la catégorie : *quand* par exemple est-il un « connecteur » ? Est-il judicieux de recourir à la notion de *connecteur* quand on procède à une analyse de structure dans un cadre phrastique ? Probablement non. Il n'en demeure pas moins que la grammaire de texte a besoin de sa propre terminologie, pour satisfaire l'analyse spécifique du dynamisme communicatif (la progression des *thèmes*, qui ne sont pas des « sujets »), des expressions référentielles (le suivi des *anaphores*, qui ne sont pas des « pronoms »), ou des plans d'énonciation (une vision de procès, *sécante* ou *globale*, qui ne relève pas de « la conjugaison »), etc.

Dans la période la plus récente, on peut craindre que l'enseignement grammatical ne se soit quelque peu affaibli à l'école primaire et au collège², sous l'effet du mot d'ordre dominant d'enseigner une « grammaire pour lire et écrire ».

L'injonction part certes d'une bonne intention – faire passer auprès des maîtres et des élèves le message de l'utilité de la grammaire –, mais elle peut aussi présenter le revers d'une terminologie minimaliste ou approximative, qui durcirait les procédures d'analyse, leurs résultats et leur usage. La confusion des niveaux se rencontre dès lors que, sous couvert de renforcer la motivation des études grammaticales, on assimile trop vite tel fait de langue à telle structuration de texte ; par exemple l'expansion du nom, dont les adjectifs, « au service de » la description et du portrait, étude qui ferait l'économie d'un examen de la micro-syntaxe de l'adjectif.

Pour synthétiser les problèmes que soulève une terminologie grammaticale à des fins scolaires, énumérons succinctement quelques dichotomies principales, que l'on pourrait utiliser comme des questions possibles à poser sur un extrait explicatif quelconque, pourvu qu'il provienne d'une grammaire scolaire. Pour répondre aux questions de ces dichotomies, on fait le pari que la terminologie (ainsi que les exemples d'énoncés forgés pour l'explication) jouera un rôle non négligeable. Voici quelques-unes de ces questions :

Grammaire de phrase ou grammaire de texte ?

Grammaire pour lire (compréhension du phénomène) ou grammaire pour écrire (production des faits de langue) ?

1 Dans un manuel comme *Pour parler, lire et écrire* (CM2), 2009, p. 30-31, les connecteurs sont articulateurs, après que le manuel a illustré les « marqueurs temporels » (p. 15-17). Un autre (*Grammaire 6e*, Belin, 2000) consacre un chapitre aux « compléments circonstanciels » (p. 160-163), avant de définir les mécanismes d'organisation du texte en ces termes (p. 275) : « Les "connecteurs", mots qui organisent le texte, expriment des relations entre des parties de textes ou des phrases. Ces relations peuvent reposer sur des notions de temps, d'espace ou de logique ».

2 La récente remise en vigueur de la « grammaire de phrase » (Programmes de 2008) n'a pas réussi à dissocier les objets et les méthodes de la grammaire de texte et l'on retrouve, pour les deux cycles du primaire, sous le chapitre « fonctions », une « approche de la circonstance » qui doit conduire l'élève à poser la question du quand, du où, du pourquoi et du comment (Bulletin Officiel, 2008).

Grammaire de l'écrit ou grammaire de l'oral ?

Grammaire pour les maitres ou grammaire pour les élèves ?

Grammaire pour quel savoir-faire, l'orthographe ou la maitrise syntaxique d'un tour particulier, rare ou difficile ?

À titre d'exemples citons ce que deux ouvrages contemporains disent respectivement du « complément d'objet direct » :

(1) Le complément d'objet direct est un complément essentiel d'un verbe transitif, construit sans préposition. Le complément d'objet direct est toujours un constituant nominal : un nom propre, un pronom, un groupe nominal, un groupe à l'infinitif, certains types de propositions subordonnées (les complétives, les interrogatives indirectes, etc.). Sur le plan sémantique, le COD complète le sens du verbe avec lequel il constitue le prédicat, mais il est indépendant du sujet contrairement à l'attribut.

(2) Le complément d'objet n'est pas mobile dans la phrase et ne peut pas être supprimé.
Exemple : *Nous ~~votre aide~~ implorons. Nous implorons ???*

Le premier texte vient de l'ouvrage dirigé par J.-C. Pellat (2009 : 112) : *Quelle grammaire enseigner ?*, le second, de *L'atelier du langage*, 5^e (2006 : 123). Nous les avons choisis parce qu'ils sont l'un et l'autre beaucoup utilisés et que, ainsi qu'en témoignent leurs titres respectifs, leur visée est peu ambiguë. C'est ainsi que la densité terminologique du premier extrait ne peut à l'évidence qu'être destinée aux maitres, tandis que la manipulation simpliste du second tient lieu de démonstration destinée aux élèves (*atelier*). Dans les deux cas, les savoirs grammaticaux sur le complément d'objet direct sont avant tout terminologiques : il s'agit de rappeler la notion davantage que de raisonner sur ses propriétés. Sinon, comment comprendre que le second extrait néglige de faire observer que nombre de verbes admettent l'effacement de l'objet direct (Le Goffic et Combe Mc Bride, 1975) et que la pronominalisation est un contre-exemple manifeste à l'absence de « mobilité » du complément ? En réalité, la mobilité invoquée l'est pour les besoins du contraste entre deux types de compléments (les compléments essentiels et les circonstanciels). L'extrait 2 livre, dans l'absolu, deux propriétés qui méritent au contraire d'être relativisées, travaillées et finalement discutées (Nique, 1976 ; Combettes, 1995).

Plus généralement, les commentaires et réponses apportés aux questions énumérées dépendent crucialement de ce que l'on pense que les élèves doivent apprendre sur les deux plans, *notionnel* (terminologie grammaticale) et *langagier* (les tours et faits de langue auxquels il faudrait les entraîner). Dès lors, la série de questions pourrait être utile dans l'hypothèse d'une révision terminologique qui considèrerait que la nomenclature destinée aux élèves doit être strictement limitée mais à condition qu'elle soit utile, c'est-à-dire fonctionnelle. On pourrait dans ces conditions ne conserver qu'un ensemble de termes limité à la morphosyntaxe, à l'orthographe, etc., et ainsi identifier les domaines d'application en y ajustant plus clairement les

besoins notionnels.

2. Examen de trois notions clés de l'enseignement grammatical

Pour illustrer le propos, nous allons succinctement examiner les notions de *phrase*, de *pronom* et de *verbe*, trois des notions clés de l'enseignement grammatical aujourd'hui.

2.1. Premier exemple : « la » phrase (*types et formes*)

On ne compte plus aujourd'hui, sous l'influence de la linguistique de l'énonciation, des analyses du français parlé et des travaux sur corpus, voire des études littéraires et de la stylistique, les critiques contre « la » phrase, laquelle cristallise tous les reproches que l'on fait à « la grammaire traditionnelle ». De fait, également, il suffit d'analyser les productions effectives des locuteurs, apprentis ou experts, pour saisir que, par différence avec les exemples forgés des manuels, « la » phrase perd souvent son autonomie de construction, pour des raisons qui ne sont évidemment pas syntaxiques mais « discursives ». Pour plus ample développement critique citons l'ouvrage de M.-J. Béguelin, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, dont la publication en 2000 a marqué un tournant important, du point de vue de la critique que l'on peut adresser à la terminologie grammaticale et du renouvellement potentiel des objets d'enseignement³. On y trouve par exemple des développements sur la différence entre phrase *syntactique* et phrase *graphique* (Chapitre 3, « La phrase insaisissable », p. 45-65). Nous nous contentons ici de formuler deux remarques.

La première remarque a pour but de faire la différence, au plan terminologique, entre la *phrase* et l'*énoncé*. Le couple de termes recoupe peu ou prou l'opposition *type / occurrence*⁴, le *type* étant le modèle abstrait, général, théorique, qui permet de rendre compte des réalisations particulières que sont les *occurrences*. L'opposition vaut pour d'autres domaines que la syntaxe : il me semble en effet que le graphème, le phonème, le lexème sont des *types*, tandis que la lettre, la syllabe ou le vocable relèveraient davantage de la catégorie des *occurrences*. De même, à l'échelle du discours, on retrouve l'opposition du texte conçu comme un type, une structure, et le discours comme une réalisation singulière. Dans le domaine syntaxique, le modèle-type, abstrait et *canonique*, est donné par la *Phrase-P* (suivant l'appellation genevoise, Genevay, 1994) tandis que l'occurrence effective devient un *énoncé*. Ce qui ne résout pas tous les problèmes, et spécialement pas celui des énoncés dits complexes, mais clarifie un tant soit peu le champ d'analyse, obligeant par exemple à prendre en compte de manière plus explicite qu'on ne le fait généralement la question de l'ordre linéaire des unités, soit les mots de l'énoncé et l'ordre des constituants dans la *Phrase-P*. De même, on serait obligé de faire un meilleur sort aux *réalisations*

³ Plus précisément, sans doute, l'ouvrage a marqué un tournant important du point de vue de la *vulgarisation* de la critique dressée (Note éditeur).

⁴ Pour un point de vue identique, voir ARRIVÉ M., GADET F., GALMICHE M., *La Grammaire d'aujourd'hui*, 1986, p. 436, sv. *occurrence*.

*zéro*⁵ et aux réalisations doubles (type *moi je, nous on* de l'oral) de tel ou tel constituant (*moi il m'a pas vue – moi j'y vais pas*) dans l'énoncé réalisé. Un dernier avantage à cette distinction réside dans l'enseignement de la ponctuation que l'on sortirait ainsi d'une problématique seulement syntaxique ; rappelons que l'on ne ponctue *que* l'énoncé écrit⁶ et qu'on le fait à des fins, et avec des moyens, qui tiennent non seulement à la syntaxe mais aussi à l'énonciation et à la communication.

La seconde remarque concernant la phrase a trait à ce qu'il est courant d'appeler les *types* et les *formes* de phrases. Trois ou quatre types, qui ne se combinent pas, chacun ne pouvant être doté que d'une seule modalité : déclaratif, interrogatif et impératif ; auquel on voit parfois adjoint l'exclamatif. En fait, le seul type dont ait besoin la « grammaire de phrase » pour décrire divers phénomènes d'enchâssement ou d'expansion – le système des relatives par exemple – est le type déclaratif. Le type interrogatif s'analyse comme une sorte de dérivation, selon un continuum, de la phrase déclarative (*cf.* la description qu'en fait Le Goffic, 1993). Quant au type impératif – souvent discuté – sa forme même indique une fonction pragmatique tout à fait particulière, ce qui se traduit par son incompatibilité (relative) avec l'idée même de « phrase complexe ». Une phrase à l'impératif ne peut être que « simple » et ne peut comporter qu'un seul verbe, mais s'agit-il encore d'une « phrase » ? Proférer un énoncé binaire comme *Viens ici et écoute-moi* revient-il à énoncer deux « phrases » ? Quel traitement « syntaxique » proposer de la *que-P*⁷ dans *Écoute-moi quand je te parle* ? L'énoncé relève d'un examen sans doute plus fonctionnel et pragmatique que strictement « syntaxique » (*cf.* le tour *Toi quand tu souris* étudié par C. Jeanjean, 1984) et l'on pressent la difficulté à conserver une terminologie peu adéquate.

À côté des types de phrase, on a coutume, d'étudier les formes, qui, elles, sont théoriquement combinables, et que des marques identifiées permettent de décrire : le passif, l'impersonnel, l'emphase et la négation⁸. Ces quatre formes émergent d'une série sans doute plus importante de transformations. On pourrait par exemple y ajouter la nominalisation⁹ (issue d'une « phrase » verbale : *la construction de la maison* < *on construit la maison*). Leur point commun est qu'elles sont supposées pouvoir être incidentes à l'ensemble de la Phrase-P, affectant notamment l'ordre et la réalisation des constituants. Or, il semble que continuer de

5 La discussion théorique de Lemaréchal (1997) sur les marques \emptyset , fondée sur une série d'études typologiques portant notamment sur les pronoms, les valences du verbe et les relatives, conduit l'auteur à contester cette appellation de marque zéro. Nous l'entendons ici dans une acception élémentaire pour décrire un effacement de marque, comme par exemple l'effacement de la marque de l'agent dans les tours passifs (il a été arrêté \emptyset) ; ou, plus « grammatical », l'effacement de la préposition de régie par le verbe douter dans je doute \emptyset qu'il vienne (je doute de sa venue).

6 A cette exception près des guillemets que l'on dessine en l'air au moyen des index.

7 Conformément aux propositions de Genevay (1994) nous appelons *que-P* une phrase enchâssée, quel que soit son point d'enchâssement (heureusement qu'il vient, l'homme qui vient demain, je sais qu'il vient, etc.).

8 Certaines grammaires ont abandonné la distinction, terminologique, type / forme au profit du seul terme type ; c'est le cas, par ex., de la Grammaire méthodique du français, 2009, p. 660-668, qui discute par ailleurs une éventuelle distinction entre type obligatoire / type facultatif.

9 Sur le sujet et son traitement « scolaire », lire les deux chapitres consacrés aux nominalisations dans B. Combettes, e.a. (1979 : 77-91).

cantonner les transformations à l'étude de la phrase prive ces analyses de leur principal terrain d'application, le discours, de leur champ fonctionnel, la portée sémantique, et de leur variété de forme. C'est ainsi que le passif, la négation ou l'emphase par exemple, réclament, pour la classe, des analyses spécifiques et approfondies qui relèvent de domaines distincts dont les grammaires scolaires ne font que peu de cas. Par exemple, l'emphase (*c'est...qui...*) engage des phénomènes de dynamisme informationnel et de déplacement de constituants qui s'interprètent en terme de cohésion et d'enchaînement plutôt que sur un seul plan syntaxique (Combettes, 1983). À cet égard, les deux appellations de *constructions détachées* (Combettes, 1998) et *dispositif* (Blanche-Benveniste, e.a., 1987) sont toutes les deux symptomatiques d'une terminologie légère, qui met l'accent sur *l'ordre des mots* plutôt que sur une quelconque hiérarchie de constituants, excédant ainsi la seule « transformation de *phrase* ».

Une révision terminologique qui d'une part sortirait les fonctions grammaticales du champ d'application phrastique, et d'autre part introduirait des niveaux d'analyse d'un autre ordre, sémantique et informationnel, se révélerait par ailleurs d'un grand profit pour les activités rédactionnelles. En effet, l'apprentissage de l'écriture nécessite pour sa progression d'introduire des écrits d'apprentissage, de moindre complexité et dont le contrôle de la forme et du contenu sollicite une terminologie *ad hoc*. Dans un cadre renouvelé, on pourrait alors envisager de traiter certaines questions aujourd'hui absentes parce qu'elles sont plus intrinsèquement sémantiques ou pragmatiques et ne cadrent pas avec le format de la phrase. C'est ainsi qu'un enseignement raisonné des tours comparatifs serait plus pertinent s'il sortait du cadre de la grammaire de phrase pour devenir l'objet d'une démarche méthodique en écriture (Valera-Kummer et Masseron, 2009). On pourrait également dans ce cadre envisager la production de raisonnements argumentatifs dont l'organisation séquentielle – par exemple en concession + réfutation¹⁰ – s'apparente à une période (Charolles, 1988) et non pas à une « phrase complexe ». Comme on le voit, ces exemples rapides ne sont pas dénués de problèmes méthodologiques, notionnels et terminologiques. La question des tests et des dénominations ne disparaît pas mais il conviendrait de changer de paradigme.

2.2. Deuxième exemple : les pronoms

Ici, la question des pronoms servira simplement à illustrer de quelle confusion terminologique s'accompagne la dénomination de *pro-nom* (« mis à la place du nom ») et du préjudice proprement grammatical qui s'ensuit. Tout se passe en effet comme si l'appellation de *pronom* avait en quelque sorte figé le phénomène dit de « reprise » pronominale dans une espèce de principe de « dérivation » : le nom *d'abord* puis le pronom, ce qui est infirmé par des tours

¹⁰ Diverses propositions d'écrits d'apprentissage engageant le mouvement de raisonnement « concession + réfutation » (*oui, mais...*) sont faites dans des manuels d'écriture. Par exemple *Maitrise de l'écrit 3^e* (Nathan 1996, p. 86-92).

comme *j'en viens à la dernière partie de mon exposé*¹¹ – un peu à la manière du discours direct qui viendrait *avant* le discours indirect. S'est ajoutée à cela l'analyse textuelle qui a justifié l'entrée dans les grammaires scolaires du terme de *substitut (anaphorique)* valant pour les pronoms personnels de troisième personne¹², d'autant mieux accueilli qu'il était naturellement encouragé par la préconisation (rédactionnelle) d'« éviter les répétitions ».

On conviendra pourtant que le système des pronoms personnels du français doit être traité indépendamment des phénomènes de reprise. Tandis que les pronoms relèvent d'une approche morphosyntaxique stricte (Blanche-Benveniste, *e.a.*, 1987), les reprises supposent une analyse de la cohérence, du suivi et des enchaînements « thématiques » dans un texte.

De fait, s'il existe en français un système « grammatical », c'est bien celui des pronoms, si l'on convient que les pronoms personnels (*il, le, lui, en* et *y*) et les pronoms relatifs (*qui, que, dont, où*) constituent une survivance de l'ancienne langue à déclinaison. Et l'on a indiscutablement besoin de la notion et du terme de *pronom* dès lors que l'on fait de l'orthographe, que l'on enseigne l'accord du verbe avec son sujet ou que l'on envisage l'homonymie grammaticale de *les* pronom et *les* article. De même enfin, *il* dans une approche morphosyntaxique doit continuer d'être dénommé *pronom* personnel.

2.3. Troisième exemple : le verbe

Dans ces conditions, si l'on convient de restreindre le champ d'application de la morphosyntaxe, il est un objet de l'enseignement grammatical qui mérite toute l'attention des concepteurs et des maîtres, c'est le verbe. Mais plutôt que de demander des changements terminologiques, ma proposition serait plutôt celle d'un recadrage. Comment procéder ? En adoptant la terminologie, douce et périphrastique, de C. Blanche-Benveniste (2010) ; c'est-à-dire en y reprenant notamment les notions et appellations suivantes :

La *construction* verbale : sa forme-sens type, complète et variable (type sémantique des sujets et compléments).

La *valence* du verbe : les unités que le verbe sélectionne, au plan sémantique.

La *séquence* verbale : le verbe et ses clitiques dans des énoncés réalisés.

La *chaîne* verbale : le verbe lexical et tous ses auxiliaires, y compris les modaux.

Sur cette base, on peut réintroduire des données qui au départ sont lexicales, en s'employant à enseigner des formes types (*aller quelque part, dire quelque chose, être quelque*

11 En offre d'assez nombreux cas de « relexicalisation » difficile ou bloquée : tu m'en diras tant ; je n'en reviens pas ; je t'en prie ; il s'en va ; ne t'en fais pas. Inversement : on en reparlera ; j'en voudrais bien encore ; il en a peur. Mais cette question à elle seule réclamerait une étude approfondie qui montrerait des degrés – si l'on peut dire – d'« amuïssement » référentiel du clitique en et sa solidarité croissante avec le verbe (s'en aller).

12 Rappelons que la terminologie de l'analyse énonciative introduit l'opposition entre les déictiques et les anaphoriques, tandis que plusieurs manuels scolaires, marquant l'opposition entre la grammaire de phrase et la grammaire de texte, traitent dans des chapitres séparés les pronoms personnels et les substituts. Pour une critique plus détaillée de l'introduction de la grammaire de texte dans le champ de la didactique, on pourra lire Charolles, *e.a.* (à paraître).

part ou *être tel, être ainsi*, etc.). Ces familles de constructions verbales ont le mérite d'être moins abstraites et moins générales que le cadre phrastique. Elles peuvent se décliner en « registres d'emploi » (*ça va, il y va, il s'en va*), elles obligent à intégrer des paramètres sémantiques précis et sont au premier chef aptes à favoriser un enseignement de l'orthographe grammaticale (la segmentation de *s'en va* dicte celle de *s'en aller*). De même il serait probablement plus facile dans ce cadre d'introduire l'étude des prépositions, qui est souvent, par exemple auprès des étudiants étrangers, l'une des catégories difficiles en français. Enfin, on peut espérer d'un changement de perspective tel que celui-ci, de nous faire retrouver ce qui manque cruellement à l'enseignement de la grammaire du français : à savoir le critère de fréquence et donc de besoin langagier et le principe de variation. Je précise pour finir qu'il faut sans doute maintenir (ou rétablir ?) un enseignement des catégories grammaticales (parties du discours).

3. Conclusion générale

Les observations consignées ci-dessus sont bien connues. Il n'en demeure pas moins que l'enseignement grammatical continue d'être soumis à une terminologie inadéquate car gouvernée par les besoins de l'écrit, de l'orthographe et de la grammaire de phrase (ce que confirment les programmes de français du collège de 2008), au point que l'on a l'impression que c'est la terminologie qui gouverne les études grammaticales, et non l'inverse. De notre point de vue, trois conditions doivent être satisfaites pour sortir de ce cercle : i) restituer les fonctions grammaticales au domaine verbal ; ii) introduire plus nettement des objets d'étude sémantiques et lexicaux qui nécessitent à la fois des procédures d'analyse autonomes et une terminologie légère ; iii) intégrer, plus que cela n'est généralement fait, les tournures du français parlé dans les faits de langue observés et leur accorder toute l'attention nécessaire.

Mais plus généralement, nous voudrions conclure sur l'urgence qu'il y a à ce que linguistes et didacticiens renouent avec les habitudes passées d'un travail commun. Il suffira d'évoquer les noms de Bréal, Bally, Chevalier, Blanche-Benveniste, Béguelin ou Combettes pour se rappeler les liens qu'ils ont su tisser entre des théories savantes et des pratiques ordinaires d'enseignement de la langue. Tous ont partagé l'ambition d'un enseignement de la langue exigeant et soigné tout en privilégiant l'observation des faits de langue et des discours effectifs, la préférant à des analyses formelles et finalement théoriques.

Bibliographie

ARRIVE M., GADET F., GALMICHE M., *La Grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion, 1986.

- BEGUELIN M.-J., *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2000.
- BELTRANO J., e.a., *L'atelier du langage*, 5e, Paris, Hatier, 2006.
- BENTOLILA A., PETITJEAN A., dir., *Maîtrise de l'écrit 3e*, Paris, Nathan, 1996.
- BLANCHE-BENVENISTE C., e.a., *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application en français*, Paris, SELAF, 1987².
- BLANCHE-BENVENISTE C., *Le français. Usages de la langue parlée*, Leuven-Paris, Peeters, 2010.
- CHAROLLES M., « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques*, n° 57, 1988, p. 3-13.
- CHAROLLES M., COMBETTES B., MASSERON C., « Grammaire de texte et grammaire de phrase : les avatars d'une didactisation », *Mélanges Marie-José Béguelin*, à paraître.
- COMBETTES B., *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles, Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1983.
- COMBETTES B., « Groupes syntaxiques et fonctions : problèmes de définition des notions grammaticales », *Pratiques*, n° 87, 1995, p. 46-58.
- COMBETTES B., *Les constructions détachées en français*, Paris, Ophrys, 1998.
- COMBETTES B., FRESSON J., TOMASSONE R., *De la phrase au texte*, 4e, Paris, Delagrave, 1979.
- GENEVAY É., *Ouvrir la grammaire*, Lausanne et Montréal, Éditions LEP et La Chenelière, 1994.
- GOMBERT J.-É., *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF, 1990.
- GERAUD V., MOREAU J.-N (dir.), *Grammaire du français 6e*, Paris, Belin, 2000.
- JEANJEAN C., « "Toi quand tu souris" : analyse sémantique et syntaxique d'une structure du français peu étudiée », *Recherches sur le français parlé*, n° 6, 1984, p. 131-165.
- LE GOFFIC P., COMBE MC BRIDEN N., *Les constructions fondamentales du français*, Paris, Hachette / Larousse, 1975.
- LE GOFFIC P., *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993.
- LEMARECHAL A., *Zéro(s)*, Paris, PUF, 1997.
- NIQUE C., « La notion de propriété syntaxique : le sujet et le COD », *Pratiques*, n° 9, 1976, p. 53-72.
- PELLAT J.-C. (dir.), *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris, Hatier, 2009.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2009.
- THOMASSONE R., C. LEU-SIMON, *Pour parler, lire et écrire (CM2)*, Paris, Delagrave, 2009.
- VALERA-KUMMER S., MASSERON C., « Stratégie scripturale et activité conceptuelle : analyse de quelques indicateurs langagiers dans des écrits scientifiques de collégiens à visée scientifique », *Pratiques*, n° 143-144, 2009, p. 83-110.