



HAL
open science

Terminologie grammaticale... et lexicale

Alain Polguère

► **To cite this version:**

Alain Polguère. Terminologie grammaticale... et lexicale. Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle, 2014, L'étude de la langue: des curricula aux pratiques observées, 49, pp.115-130. hal-01093342

HAL Id: hal-01093342

<https://hal.science/hal-01093342>

Submitted on 11 Dec 2014

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.

Terminologie grammaticale... et lexicale

Alain Polguère

ATILF, CNRS & Université de Lorraine

Résumé

Cet article propose une réflexion sur la terminologie métalinguistique employée dans l'enseignement de la grammaire en France, au primaire et au secondaire. Nous partons de l'analyse des usages terminologiques en cours dans les programmes ministériels d'enseignement du français et montrons qu'il est nécessaire d'effectuer conjointement l'élaboration des deux terminologies lexicale et grammaticale. Cette vision lexicaliste permet de mieux structurer le système notionnel utilisé dans l'enseignement de la grammaire. Nous montrerons ensuite que des ressources spécifiques peuvent être construites pour mettre en œuvre l'interface notionnelle entre lexique et grammaire, en nous appuyant sur le cas particulier de l'ontologie linguistique baptisée *Gros Tas de Notions* (GTN).

1. Un peu de terminologie pour parler de terminologie

L'importance de l'élaboration et de la bonne utilisation d'une terminologie dans la pratique de la science linguistique n'est pas à démontrer. La terminologie joue bien entendu aussi un rôle central dans le « transfert technologique » que représente l'application de la linguistique à l'enseignement de la langue. Pour parler de terminologie, nous ne pouvons à notre tour faire l'économie d'une « métaterminologie », qui nous permettra de raisonner avec un minimum de logique et de précision. Nous commencerons

donc par définir et clairement distinguer les trois termes incontournables de *concept*, *terme* et *notion*.

1.1. Concept

Nous appelons *concept* une unité informationnelle pouvant être impliquée dans un raisonnement quelconque, c'est-à-dire dans une inférence. L'ensemble des concepts est par nature infini et non dénombrable. De plus, un concept – c'est-à-dire une unité informationnelle impliquée dans une inférence – n'est pas nécessairement nommable. Nous effectuons chaque jour un nombre gigantesque d'inférences et il est vraisemblable qu'une grande partie des concepts impliqués dans ces inférences ne peuvent être désignés au moyen d'une unité lexicale de notre langue ou de nos langues d'usage. Ce fait est d'ailleurs exploité dans un ouvrage assez réjouissant : le *Baleinié* ou *Dictionnaire des tracas*, qui satisfait un véritable besoin de désignation en nous proposant des unités lexicales permettant de nommer des tracas de la vie courante que nous avons déjà clairement conceptualisés. Par exemple, le volume 2 du *Baleinié* (Murillo et coll., 2005 : 127), nous offre l'article lexicographique du bien utile verbe de sentiment SIRMOUFFER, défini par 'sentir que la personne arrivée après vous va essayer de passer devant'.

1.2. Terme

Nous désignons par *terme* une unité lexicale qui dénote un concept relevant d'une discipline donnée, et plus spécifiquement ici, de la linguistique. En tant qu'unité lexicale, le terme appartient de fait au lexique de la langue : il peut recevoir une définition dictionnaire, il entretient des liens multiples avec d'autres unités lexicales (hyperonymie, synonymie, antonymie, dérivation, etc.) et il possède ses propriétés de combinatoire lexicale et grammaticale. On notera aussi que le terme appartient nécessairement à une langue donnée et peut donc être traduit, alors que le concept est une entité de niveau plus profond que le niveau linguistique.

1.3. Notion

Finalement, nous appelons *notion* une association entre un concept et un terme permettant de désigner ce concept dans des énoncés d'une langue donnée. Dans la pratique scientifique, nous ne manipulons véritablement que des notions, puisqu'il nous est impossible de parler scientifiquement de concepts sans proposer des termes spécifiques pour les désigner. Deux notions ne pourront être considérées comme *identiques* que si (i) elles renvoient exactement au même concept et (ii) elles mettent en jeu deux termes qui sont des synonymes ou des traductions exacts. Ainsi, dans la terminologie sur laquelle nous nous appuyons (Mel'čuk et coll., 1995 ; Mel'čuk & Polguère, 2007 ; Polguère, 2008), la notion d'unité lexicale est strictement identique à celles de *lexie* et de angl. *lexical unit*, puisque, dans notre terminologie, *lexie* est un synonyme exact d'*unité lexicale* et *lexical unit* en est sa traduction anglaise, les trois termes renvoyant précisément au même concept. Par contre, si la synonymie entre termes est approximative, on considérera que l'on est peut-être en présence de deux notions *équivalentes*, mais non identiques. Ainsi, la notion de terminaison est pour nous non

identique à celle de suffixe, bien qu'elle puisse être considérée comme un équivalent acceptable, dans certains contextes pédagogiques notamment.

Nous emploierons dans la suite de notre exposé les trois termes *concept*, *terme* et *notion* tels qu'ils viennent d'être définis. La distinction que nous établissons entre les trois notions correspondantes joue un rôle central dans notre discussion de la terminologie grammaticale scolaire.

2. Terminologie grammaticale scolaire : bref état des lieux

Dans ce qui suit, nous allons brièvement analyser certains aspects de la terminologie grammaticale des « nouveaux » programmes d'enseignement du français au primaire et au secondaire (Bulletin officiel, 2008a, 2008b). L'étude de cette terminologie ainsi que de son mode de présentation est particulièrement éclairante, puisque tous deux sont directement repris comme guides de structuration des enseignements par les manuels scolaires, qui doivent par nécessité suivre au plus près les instructions ministérielles – voir, par exemple, Ballanfat et coll. (2009).

2.1. Terminologie grammaticale dans les programmes du primaire

L'examen que nous faisons des programmes d'enseignement et de la pratique de la terminologie grammaticale qu'ils conditionnent repose sur les quatre postulats suivants, que nous tenons pour acquis sans véritablement pouvoir, faute de place, les justifier :

1. la langue s'organise structurellement autour de deux composantes majeures : le lexique et la grammaire ;

2. la grammaire se subdivise elle-même en plusieurs composantes fonctionnelles : la sémantique des énoncés, la syntaxe, la morphologie et la phonologie ;

3. le lexique est la composante centrale de la langue et les règles lexicales – c'est-à-dire, les règles linguistiques associées à des unités lexicales données – sont en nombre incomparablement plus élevé que les règles grammaticales – c'est-à-dire, les règles « générales » de la langue, qui ne sont pas associées à des unités lexicales données ;

4. la langue est un moyen d'expression et doit donc être étudiée et enseignée, pour ce qui est de son organisation fonctionnelle, en prenant la perspective du locuteur (encodage) et non celle du destinataire (décodage).

En partant de ces postulats, il est intéressant d'examiner quelle place est donnée respectivement à l'enseignement du lexique et à celui de la grammaire au CE2, CM1 et CM2 dans le Bulletin officiel (2008a). Il est encourageant de voir que, dans la présentation générale du programme (pages 21-22), l'enseignement du « vocabulaire » apparaît en tout premier, puisque l'on propose dans l'ordre les trois grandes sections suivantes pour structurer la rubrique *Étude de la langue française* : premièrement *Vocabulaire*, puis *Grammaire* et finalement *Orthographe*. Notons que nous verrons, dans la prochaine section, que l'ordre de présentation (l'ordre des priorités ?) est étrangement inversé lorsque l'on parvient au secondaire.

De nombreux termes grammaticaux apparaissent dans le programme du primaire, termes dont nous nous contenterons de faire une énumération incomplète, extraite des trois premières rubriques d'enseignement de la grammaire mentionnées page 22 du programme – sur six rubriques au total :

- Sous la rubrique « La phrase » (page 22) : *phrase déclarative ~ interrogative ~ injonctive ~ exclamative, forme affirmative ~ négative, voix active ~ passive, signe de ponctuation usuel.*

- Sous la rubrique « Les classes de mots » : *classe de mot, nature d'un mot, verbe, nom, déterminant possessif ~ démonstratif ~ interrogatif, article défini ~ indéfini, adjectif qualificatif, pronom personnel ~ possessif ~ relatif ~ démonstratif ~ interrogatif, adverbe, préposition, substitution pronominale, conjonction de coordination, mot de liaison* – nous sommes personnellement incapable d'interpréter ce dernier terme, mais le programme l'introduit en le faisant suivre du terme *adverbe* entre parenthèses.

- Sous la rubrique « Les fonctions des mots » : *fonction d'un mot, sujet du verbe, complément du verbe, complément d'objet direct ~ indirect ~ second, complément circonstanciel de lieu ~ de temps, (notion de) circonstance, attribut du sujet, groupe nominal, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.*

On le voit, la terminologie grammaticale est bien présente. On pourrait débattre de la pertinence du choix de tel ou tel terme, de la pertinence ou non d'enseigner telle ou telle notion, etc. C'est cependant sur le statut même de la terminologie grammaticale au primaire que nous nous attarderons ici. En effet, bien que le programme fasse amplement usage d'une terminologie et se situe dans une perspective clairement métalinguistique, on s'aperçoit en lisant le résumé des compétences attendues à la fin du CM2 (page 27) que rien n'est dit sur les capacités métalinguistiques **attendues chez l'élève**. On imagine que les enseignants vont utiliser en classe des termes comme *verbe, nom, sujet, complément d'objet*, etc., mais on demande uniquement que les élèves puissent identifier les concepts correspondant sans dire explicitement s'ils doivent pouvoir les **nommer**, et donc s'ils doivent véritablement maîtriser les notions. Peut-être est-il implicitement entendu dans le programme que toute cette terminologie grammaticale doit être enseignée et que l'acquisition des notions métalinguistiques correspondantes et leur manipulation par l'élève sont attendues, mais il est très dangereux de laisser le flou s'installer à ce propos. En procédant comme on le fait actuellement, on évite de répondre à la question essentielle : la langue est-elle ou non enseignée comme un **objet d'étude** au primaire, comme le sont les entités mathématiques, par exemple ? Ainsi, la description des compétences attendues en mathématiques est bien différente de celle des compétences en français, puisqu'on y mentionne explicitement plusieurs fois cette capacité à nommer les entités mathématiques – voir, par exemple, « reconnaître, décrire et nommer les figures et solides usuels » (page 27).

Dans quelle mesure la langue est-elle vue comme un objet d'étude au primaire ? Dans quelle mesure cherche-t-on véritablement à développer des compétences métalinguistiques ? Dans quelle mesure prépare-t-on à ce qui s'en vient au secondaire ?

Dans quelle mesure les enseignants, qui ne vont pas chercher explicitement à développer des capacités métalinguistiques chez leurs élèves, vont-ils vraiment faire l'économie de l'emploi d'une terminologie grammaticale, qui semble par ailleurs incontournable dans un contexte scolaire ?

Alors que tout se joue vraisemblablement au primaire pour ce qui est du succès d'un enseignement scolaire de la langue, les programmes restent très flous quant à la spécification et à l'organisation des notions métalinguistiques à enseigner. On parle de *capacité à identifier*, sans dire explicitement ce qui doit faire partie du vocabulaire métalinguistique de l'élève. On peut cependant tout à fait mettre en place des exercices permettant d'apprendre à distinguer, par exemple, le sujet et le complément d'objet du verbe, sans que ces exercices et l'enseignement qui les accompagnent mènent l'élève à parler de la structure syntaxique de la phrase, en tant qu'objet d'étude. Nous savons par expérience que ce flou quant à la nature métalinguistique de l'enseignement du français au primaire, identifié ici dans les programmes, n'est que le reflet de ce qui se pratique effectivement en classe. Or, si l'enseignement d'un métalangage linguistique au primaire peut indirectement aider un élève à mieux utiliser la langue, c'est uniquement parce qu'il lui donnera les moyens de **parler de la langue**. De plus – et ce thème est au cœur de notre propos –, on remarque dans l'enseignement du français au primaire que la connexion entre notions lexicales et grammaticales n'est pas logiquement et explicitement établie. Il s'agit de deux blocs de notions présentés comme complètement autonomes, alors qu'ils ne le sont aucunement dans les faits. Nous revenons sur ce problème crucial dans la section suivante, sur la terminologie grammaticale au secondaire.

2.2. Terminologie grammaticale dans les programmes du secondaire

La première chose que l'on remarque lorsque l'on compare le programme d'enseignement du français au primaire avec celui du secondaire, c'est que ce dernier commence par la grammaire, qu'il privilégie clairement. L'enseignement des connaissances lexicales (sous la rubrique « vocabulaire ») n'arrive qu'en troisième position après l'orthographe – cf. « L'étude de la langue : grammaire, orthographe, lexicale » (Bulletin officiel, 2008b : 1). La stratégie semble donc être inversée depuis le primaire, **comme si l'objet d'étude, pourtant toujours la langue française, n'était plus le même**.

Nous pensons que l'on peut expliquer ce renversement des priorités par le fait qu'il y a enfin une reconnaissance explicite et brutale, au niveau du secondaire, du fait que la langue est notre objet d'étude et que l'on mène en classe une activité métalinguistique. Or, les seules notions dont on pense disposer en quantité, au sein d'un système à peu près organisé, sont les notions grammaticales (ou que l'on croit être telles). Leeman (2005 : 89) n'affirme-t-elle pas « Il n'y a pas pour le lexicale de grands principes de structuration qui permettraient l'élaboration d'un programme, d'une progression, comme c'est le cas pour la grammaire (...) » ? En raclant les fonds de tiroirs, on va bien récupérer quelques notions lexicales – synonymie, homonymie, etc. –, que l'on pourra semer ici et là dans l'enseignement pour donner une apparence de « didactisation » de l'enseignement du lexicale, mais la récolte est maigre et la participation des notions lexicales à

l'enseignement de la langue demeure plus que symbolique. Si nous mettons l'accent sur l'absence de notions fondamentales structurant l'enseignement du lexique, c'est parce que nombre de ces notions absentes sont en même temps celles sur lesquelles repose la véritable compréhension de notions grammaticales fondamentales. Ces dernières sont présentées dans les programmes et dans la pratique de l'enseignement comme autonomes de la réalité lexicale de la langue. Nous reviendrons sur ce point un peu plus bas.

La nature métalinguistique de l'enseignement de la grammaire au secondaire est explicitement affirmée dès le début du programme (c'est nous qui employons le gras) :

« Enseigner la grammaire au collège, c'est conduire les élèves à comprendre les mécanismes de la langue, **à maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser**, afin de les amener à réutiliser ces connaissances pour mieux s'exprimer à l'écrit comme à l'oral et mieux comprendre les textes lus. » (Bulletin officiel, 2008b : 1)

Et plus loin (noter l'absence fautive d'italique dans l'énumération des termes) :

« Les termes grammaticaux (sujet, verbe, complément, proposition principale, pronom relatif...) constituent en outre des repères communs dans la conscience de la langue. Ils doivent être soigneusement expliqués pour être systématiquement acquis. » (Bulletin officiel, 2008b : 1)

Remarquons, en comparaison, que la section sur l'enseignement du lexique commence de façon bien plus « molle » :

« Le travail sur le lexique est une préoccupation constante dans le cadre de l'enseignement du français au collège. » (Bulletin officiel, 2008b : 2)

Suit une série de généralités, où l'on ne parle ni de la terminologie, ni donc de l'importance de celle-ci dans la modélisation des connaissances lexicales. L'enseignement du lexique reste vu comme un enseignement du vocabulaire, sans enseignement de notions clairement identifiées, dont la maîtrise métalinguistique serait explicitement affirmée. Par exemple, on mentionne une fois (page 2) les champs sémantiques, mais la notion de champ sémantique elle-même doit-elle être maîtrisée ?

Pourtant, les lexicologues le savent bien, surtout ceux qui allient analyse théorique du lexique et pratique de sa description lexicographique : le lexique est structuré et les notions permettant de l'analyser forment elles aussi un tout structuré, qui doit être enseigné comme tel. On ne pourrait formuler les choses plus clairement que ne le fait Jacqueline Picoche dans un court texte de réflexion sur l'enseignement du vocabulaire, dont nous recommandons vivement la lecture à toute personne concernée par le sujet (Picoche, 2011 : 2) : « Les leçons de vocabulaire peuvent être faites selon des principes simples, et de façon aussi systématique que pour d'autres matières¹. » L'approche

¹ On notera que le point de vue de Picoche (2011) sur la question de l'enseignement du vocabulaire est radicalement distinct de celui de Leeman (2005), mentionné plus haut dans cette même section. Ce que dit Jacqueline Picoche est à rapprocher des arguments avancés dans le cadre de l'approche dite *lexicale* – angl. *lexical approach* – de l'enseignement de l'anglais (Lewis, 1997).

défendue par Jacqueline Picoche, qui est bien évidemment aussi la nôtre, ne peut être véritablement comprise sans prendre en considération une autre constatation : les notions lexicales et grammaticales sont indissociables².

Mais revenons justement aux notions grammaticales proprement dites, ou considérées comme telles dans le programme, en gardant à l'esprit que celles-ci sont présentées comme devant être acquises dans le cadre du développement de véritables capacités métalinguistiques chez l'élève. Faute de place, nous devons nous contenter de n'examiner qu'une petite partie de la terminologie grammaticale introduite : nous sélectionnons celle concernant les domaines de l'« analyse de la phrase », des « classes de mots » et des « fonctions grammaticales » en classe de 6°. Pour ce faire, nous récapitulons tels quels dans le tableau ci-dessous les contenus correspondants énumérés dans le programme (Bulletin officiel 2008b : 4-5).

L'analyse de la phrase	Les classes de mots	Les fonctions grammaticales
<ul style="list-style-type: none"> • la phrase verbale/non verbale ; • la phrase simple (un seul noyau verbal) ; • les quatre types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, exclamative) ; • la phrase affirmative/ la phrase négative ; • l'interrogation totale et l'interrogation partielle (marques écrites et orales) ; • initiation à la phrase complexe (plusieurs noyaux verbaux). 	<ul style="list-style-type: none"> • le nom et ses déterminants : les articles, indéfinis, définis, partitifs ; distinction entre <i>des</i> article indéfini, <i>des</i> article défini contracté ; <i>du</i> article partitif, <i>du</i> article défini contracté ; le déterminant possessif ; le déterminant démonstratif ; • le verbe (savoir l'analyser en donnant son infinitif, son groupe, son temps, son mode, sa personne ; cette analyse se complexifiera au fur et à mesure que la connaissance du verbe sera approfondie) ; • les pronoms : les pronoms personnels (leurs formes et leurs fonctions ; distinction entre <i>la, les</i> déterminants et pronoms) ; les pronoms possessifs ; les pronoms démonstratifs ; • l'adjectif qualificatif (il s'ajoute au nom pour le qualifier, s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie). 	<ul style="list-style-type: none"> • le sujet du verbe (le groupe nominal et le pronom ; le sujet déplacé ou inversé) ; • les compléments d'objet du verbe (direct, indirect, second) ; • les groupes nominaux compléments circonstanciels (mobiles et supprimables, valeurs de moyen et de manière, de temps et de lieu) ; • l'épithète ; • l'attribut du sujet ; (distinction attribut /complément d'objet direct).

Nous pensons personnellement qu'il est important d'introduire explicitement des notions spécifiques relevant, par exemple, de la structure syntaxique de la phrase. Ainsi, l'usage de termes comme *sujet*, *complément d'objet*, *complément circonstanciel*, etc., ne nous gêne pas en soi, même si l'on pourrait souhaiter certaines modifications pour les rendre plus syntaxiques encore et éviter les amalgames syntaxico-sémantiques comme

² Cf. Picoche (2011 : 3) : « Second principe : ne pas séparer le vocabulaire de la syntaxe. »

ceux impliqués par le terme *attribut du sujet*, qui désigne dans les faits un complément du verbe. Non, ce que l'on remarque avant tout c'est le fait que les notions grammaticales enseignées ont pour la plupart une connexion intime avec des notions lexicales fondamentales, alors que ces dernières ne feront pas l'objet d'un enseignement préalable.

De ce fait, l'enseignement grammatical repose sur du sable, sans fondations notionnelles véritables.

Nous allons étayer cette affirmation en considérant le cas des parties du discours (« classes de mots ») et des dépendances syntaxiques (« fonctions grammaticales »).

Les parties du discours (sur lesquelles nous reviendrons dans la section 3) ne sont rien d'autre que des classes d'unités lexicales, regroupées en fonction de propriétés grammaticales communes. Pour bien appréhender la notion de partie du discours, il faut donc maîtriser, au moins partiellement, celle d'unité lexicale. Or, cette dernière n'est pas évidente. Elle draine tout un réseau de notions linguistiques fondamentales, comme celles de mot-forme, lexème, locution et, donc, syntagme (une notion grammaticale !). Maîtriser la notion d'unité lexicale implique aussi que l'on travaille sur l'analyse du sens (pour distinguer notamment les acceptions d'un vocable polysémique) et sur celle de combinatoire lexicale (collocations) et grammaticale (flexion, structures régies, etc.). Le tableau ci-dessus montre que la terminologie grammaticale que l'on propose d'enseigner en classe de 6^e à propos de la notion de partie du discours est extrêmement riche, mais ce que l'on nous donne – et cela depuis toujours dans les programmes scolaires –, ce n'est qu'une **liste de termes**. Or, c'est la **structure du système notionnel** qui doit être visée en premier et doit conditionner les choix terminologiques. Ici, le point de départ est la notion d'unité lexicale – lexème et locution. Ensuite, les notions de flexion et de dépendance syntaxique dans la phrase entrent en jeu et permettent d'isoler un faisceau de caractéristiques pour chaque partie du discours. Ceci nous amène à notre second ensemble notionnel, celui associé à la notion de dépendance syntaxique.

Les dépendances syntaxiques sont normalement déjà abordées au primaire. On parle alors de « fonction des mots » et on vise une première distinction, notamment, entre dépendants syntaxiques du verbe. Comme pour les parties discours, le programme de 6^e a recours à une terminologie assez riche pour ce qui est de l'analyse de la structure syntaxique de la phrase : *sujet*, *complément d'objet direct ~ indirect ~ second*, *complément circonstanciel*, etc. Nous pensons que l'introduction de ces termes, ou de termes équivalents, est en effet nécessaire à ce niveau de scolarisation pour approfondir une étude métalinguistique du français. Cependant, ce qui nous gêne encore une fois, c'est l'absence de recours à un véritable système notionnel, logiquement organisé. Ainsi, les termes mentionnés ci-dessus impliquent que l'on veut travailler sur la distinction entre actants et circonstants d'un verbe – deux notions clés omniprésentes en filigrane dans le programme sans que les termes correspondants n'apparaissent jamais. Ces notions, à leur tour, reposent sur celles de prédicativité et de valence d'une unité lexicale, ce qui nous ramène *de facto* dans le domaine du lexique. Même si le lien fondamental entre la structure syntaxique et le « filage » sémantique des unités lexicales a été décrit et théorisé depuis des décennies (Tesnière, 1959) et a eu des ramifications innombrables dans la façon dont on modélise la syntaxe et le lexique des langues, on voit qu'il est toujours

royalement ignoré dans la pratique pédagogique. La raison n'est pas qu'une notion comme celle de valence soit difficile à comprendre, même de façon intuitive. Il n'a pas été démontré, à notre connaissance, qu'il est plus difficile d'enseigner la notion de valence au primaire (et donc, par voie de conséquence, au secondaire) que, par exemple, celle de complément d'objet direct, qui, dans les faits, ne peut se comprendre véritablement sans elle. On pourra regarder à ce propos l'expérience pédagogique présentée dans Tremblay (2003). Les programmes scolaires sont bien plutôt confrontés ici à l'éternel problème de la compartimentalisation des domaines lexicaux et grammaticaux dans l'enseignement de la langue, problème dont nous donnerons une dernière illustration à partir du passage suivant d'un essai de Daniel Pennac :

- Meu... Meu... Monsieur... je n'a... je n'arrive pas à c... à comp... Je n'arrive pas à comprendre...
- À comprendre quoi ? Qu'est-ce que tu n'arrives pas à comprendre ?
- L'ap... l'app...
- Et brusquement le bouchon saute, ça sort d'un coup :
- La... proposition-subordonnée-conjonctive-de-concession-et-d'opposition !

(Pennac, 2007 : 62)

La notion de proposition subordonnée conjonctive de concession et d'opposition, qui cause tant de chagrin à l'élève du texte de Pennac, est nocive et est, en quelque sorte, le prototype de ce qui ne fonctionne pas dans la façon dont s'organise l'enseignement scolaire de la langue. Elle est le symptôme, notamment, de la grande confusion qui existe entre les domaines du lexique et de la grammaire, et à l'intérieur de la grammaire, des domaines de la sémantique et de la syntaxe de la phrase. Contrairement à ce que dit Pennac dans la suite de son texte, nous pensons que le principal problème n'est pas qu'il n'y a pas de raison de pleurer parce qu'on ne comprend pas une notion de grammaire. Nous pensons que l'on **doit** pleurer, parce qu'on nous force, en tant qu'élève, à assimiler une notion qui, en regard de ce qu'est la structure de la langue, est foncièrement incompréhensible. En effet, que nous indique un terme comme *proposition subordonnée conjonctive de concession et d'opposition* ? Il nous indique que l'on mélange un fait syntaxique – existence d'une famille de dépendances syntaxiques dans la phrase que l'on peut appeler *subordination conjonctive* – et un fait lexico-sémantique – une conjonction X Conj Y dénote un lien entre deux faits X et Y, qui peut être de multiples natures : opposition entre X et Y (*Tu peux venir, mais ça ne me plaît pas trop*), justification de X par Y (*Tu devrais venir puisque ça fera plaisir à Marc*), etc. (Nous n'illustrerons pas la « concession », parce que nous n'avons jamais réussi à comprendre en quoi ce que l'on désignait par *concession* n'était pas sémantiquement une opposition entre deux faits.) L'expression de tels liens relève d'un problème strictement lexical, que l'on doit aborder et étudier au moyen d'outils comme la définition lexicographique des conjonctions et, plus généralement, leur paraphrase. Cela est sans rapport avec la syntaxe et, donc, la grammaire. Par contre, oui, la conjonction, en tant que partie du discours, doit être caractérisée notamment en fonction des structures syntaxiques dans lesquelles s'insèrent les unités lexicales qu'elle connecte. Si l'on évite de compartimentaliser les domaines du lexique et de la grammaire, on évite l'apparition de monstres terminologiques tels que

proposition subordonnée conjonctive de concession et d'opposition – terme qui hante d'ailleurs toujours les programmes et viendra hanter les élèves parvenus en 3^e (Bulletin officiel 2008b : 11). Mais encore une fois, ce n'est pas le terme lui-même qu'il faut combattre : c'est l'absence d'une bonne structuration notionnelle que ce terme révèle. Nous allons maintenant examiner cet aspect de la question.

3. Structuration des notions grammaticales (et lexicales)

3.1. L'ontologie linguistique du Gros Tas de Notions (GTN)

Voici plusieurs années, nous avons amorcé un travail de description et de structuration logique des notions linguistiques fondamentales mises en jeu dans les activités métalinguistiques telles que la recherche linguistique elle-même et l'enseignement de la langue. Initialement, le projet – ancré dans les travaux de l'Observatoire de linguistique Sens-Texte (OLST) de l'Université de Montréal³ –, s'est concentré sur les notions liées au lexique et à la sémantique lexicale, notamment celles présentées dans Polguère (2008). Cependant, la modélisation des notions lexicales mène nécessairement à la prise en compte de certaines notions grammaticales incontournables. Il s'agit de celles relevant principalement de l'interface sémantique-syntaxe (prédicat, valence, actant, dépendance syntaxique, syntagme, régime syntaxique, etc.) et de la morphologie (mot-forme, morphe, morphème, flexion, dérivation, etc.). Nous avons choisi de développer une ontologie de notions linguistiques en utilisant l'éditeur d'ontologies Protégé conçu à l'Université Stanford⁴. Nous présentons ci-dessous très brièvement cette ontologie, appelée par dérision *Gros Tas de Notions* – désormais, GTN.

Faute de place, nous ne pouvons faire ici une véritable description de la structure logique et formelle du GTN, et nous invitons le lecteur à se reporter pour cela à Tremblay (2009 : 176-218). Nous nous contenterons d'énumérer les principaux choix opérés dans le GTN pour structurer les notions linguistiques, choix qui, selon nous, rendent le modèle particulièrement utile pour la structuration de programmes d'enseignement. Nous commencerons par rappeler ce qu'est une ontologie, dans le contexte de la modélisation informatique des connaissances. Nous le ferons au moyen de la citation suivante :

« (...) une **ontologie** est une description formelle explicite des concepts dans un domaine du discours (**classes** (appelées parfois **concepts**)), des propriétés de chaque concept décrivant des caractéristiques et attributs du concept (**attributs** (appelés parfois **rôles** ou **propriétés**)) et des restrictions sur les attributs (**facettes** (appelées parfois **restrictions de rôles**)). Une ontologie ainsi que l'ensemble des **instances** individuelles des classes constituent une **base de connaissances**. Il y a en réalité une frontière subtile qui marque la fin d'une ontologie et le début d'une base de connaissances. »

Traduction française de Noy & McGuinness (2001 : 3)

³ <http://olst.ling.umontreal.ca>.

⁴ <http://protege.stanford.edu>.

On peut identifier au moins cinq éléments caractéristiques dans la structuration du GTN qui permettent son exploitation pour la mise en place d'une terminologie grammaticale scolaire.

1. Le GTN effectue une implantation directe de la distinction entre concept, terme et notion présentée plus haut (section 1). Ainsi, ce que le GTN structure, ce sont avant tout des concepts linguistiques, en tant que classes ontologiques. Chaque concept linguistique possède parmi ses attributs des pointeurs vers des instances de la classe des termes : un pointeur vers une instance de la classe des termes anglais et un vers une instance de la classe des termes français, puisque la terminologie du GTN est multilingue (bilingue anglais-français uniquement pour l'instant). Par exemple, la classe `PART_OF_SPEECH` pointe vers l'instance de terme anglais `part of speech` et l'instance de terme français `partie du discours`.

2. Chaque classe conceptuelle possède une ou plusieurs classes mères dont elle est une sous-classe et, éventuellement, une ou plusieurs filles dont elle est la classe générique. Par exemple, `PART_OF_SPEECH` est positionnée sous `LEXICAL_CLASS`, dont elle hérite les attributs (propriétés), et est la classe mère de deux sous-classes :

- `DEEP_PART_OF_SPEECH` – parties du discours profondes, dites aussi parties du discours majeures, qui sont au nombre de cinq dans l'approche grammaticale Sens-Texte : Verbe, Nom, Adjectif, Adverbe et Clausatif (Mel'čuk, 2006) ;
- `SURFACE_PART_OF_SPEECH` – parties du discours de surface : verbe, auxiliaire, nom commun, nom propre, pronom, etc.

3. Chaque instance de terme (français pour l'instant) reçoit une définition de type lexicographique où sont identifiés par des astérisques les termes définitoires qui sont eux-mêmes connectés à des concepts (classes) du GTN. Par exemple, le terme `partie du discours` reçoit dans la version actuelle du GTN la définition suivante :

```
partie du discours qui regroupe X =
*_classe lexicale_ qui regroupe les *_unités lexicales_ X
& en fonction de leurs *_positions syntaxiques_
typiques dans la *_phrase
& en fonction d'un ensemble significatif d'autres
*_caractéristiques grammaticales_ communes
```

4. Les enchâssements terminologiques identifiés par des astérisques dans la définition des termes sont matérialisés au niveau du concept correspondant dans un attribut spécial `-definitional_concepts` – qui contient une liste de pointeurs vers tous les concepts logiquement présupposés par le concept en question. Par exemple, du fait de sa définition, le concept `PART_OF_SPEECH` pointe vers la liste des concepts définitoires suivants :

```
LEXICAL_CLASS, LEXICAL_UNIT, SYNTACTIC_POSITION, SENTENCE et
GRAMMATICAL_CHARACTERISTIC.
```

5. Chaque terme, en plus de sa définition, pointe vers les instances de termes d'autres langues qui en sont la traduction ainsi que vers des termes synonymes, qui peuvent relever de contextes disciplinaires particuliers de manipulation de la notion correspondante. Par exemple, le terme *partie du discours* pointe vers le terme français alternatif *classe grammaticale* ainsi que vers un équivalent approximatif *catégorie syntaxique*.

Ces principes de structuration permettent de générer des graphes notionnels – graphes de concepts et termes liés logiquement dans l'ontologie – qui peuvent servir de base à l'élaboration de programmes d'enseignement. Le travail de recherche présenté dans Tremblay (2009) fait une démonstration de ce potentiel d'application pédagogique du GTN pour le domaine de l'enseignement des connaissances lexicales.

3.2 Illustration du potentiel didactique du GTN

À fin d'illustration, nous allons montrer comment une modélisation ontologique de la notion de *partie du discours*, telle qu'implantée dans le GTN, permet d'élaborer une stratégie pédagogique favorisant son acquisition logique par les élèves. Nous avons choisi la notion de *partie du discours* pour deux raisons. Tout d'abord, il s'agit d'une notion qui possède d'innombrables ramifications dans le système notionnel global de la linguistique (Lagarde, 1988 ; Schachter & Shopen, 2007) et qui fait débat même parmi les théoriciens de la linguistique. Ensuite, c'est une notion qui se situe véritablement à l'interface entre le domaine lexical et le domaine grammatical ; elle est donc emblématique de la nécessité d'une intégration notionnelle de ces deux domaines dans l'enseignement de la langue à l'école. Nous proposons une approche didactique structurée en trois grandes étapes : positionnement ontologique « vertical » de la notion, positionnement ontologique « latéral » et prise en compte de la définition proprement dite.

1. Le positionnement ontologique « vertical » d'une notion dans le GTN concerne la situation hiérarchique du concept correspondant. Comme nous l'avons indiqué dans la section précédente, *PART_OF_SPEECH* est une fille de *LEXICAL_CLASS*, qui correspond à un regroupement d'unités lexicales. Pour avoir quelque chance de faire assimiler par les élèves la notion de *partie du discours*, il est donc nécessaire de s'assurer que ces derniers ont une connaissance minimale de la notion d'unité lexicale. Le graphe notionnel qui gravite autour de *LEXICAL_UNIT* est particulièrement dense – *LEXEME*, *IDIOM*, *WORDFORM*, *INFLECTION*... –, et il est hors de question de passer par une étude véritable des notions correspondantes pour construire celle d'unité lexicale, puis pour finalement s'attaquer aux parties du discours. Dans un tel cas, la compréhension intuitive suffit, sachant qu'il faudra, par des activités pédagogiques, familiariser l'élève avec le fait qu'une unité lexicale se caractérise conjointement par un sens, une forme (ou des formes fléchies) et une combinatoire. Cela est hérité de la caractérisation du mot-forme en tant que signe linguistique, lui-même caractérisé comme entité tripartite dans le GTN : association signifié, signifiant et combinatoire restreinte (aussi appelée *syntactique*).

2. Le positionnement ontologique « latéral » consiste à examiner, dans un deuxième temps, les sœurs de *PART_OF_SPEECH* dans le GTN. Les parties du discours ne sont qu'un type de classes lexicales parmi d'autres. On peut notamment montrer qu'alors que

les champs sémantiques (LEXICAL_FIELD, sœur de PART_OF_SPEECH sous LEXICAL_CLASS) sont des classes fondées sur le sens des unités lexicales, les parties du discours regroupent ces dernières selon des caractéristiques qui relèvent de leur comportement dans la phrase. Cela nous amène à la troisième et dernière étape.

3. On peut maintenant se focaliser sur la définition même de la notion de partie du discours (cf. point 3., section 3.1 ci-dessus), qui nous indique qu'il conviendra de faire observer les caractéristiques des unités lexicales relevant (i) de leur positionnement syntaxique dans la phrase et (ii) d'autres caractéristiques grammaticales telles que la flexion. Le GTN se limite à suggérer une organisation logique de l'enseignement et apprentissage des notions linguistiques. Il revient à l'enseignant d'élaborer les activités appropriées pour donner chair aux notions qui sont sous-jacentes à celle de partie du discours. Sans même disposer d'une terminologie grammaticale avancée et de la maîtrise de notions telles que celles de position syntaxique (gouverneur, complément, modificateur, etc.) ou de flexion (en nombre, genre, mode, temps grammatical, personne), l'élève peut concevoir qu'il existe un réseau de propriétés de comportement dans la phrase qui permettent d'établir des classes très générales d'unités lexicales, que l'on nommera *Verbe*, *Nom*, *Adjectif*, etc. Il ne faut en effet pas garder les yeux rivés sur la hiérarchisation des concepts, selon une approche strictement *top-down*. Alors qu'il nous semble impératif de construire la notion d'unité lexicale avant de construire celle de partie du discours, on peut tout à faire appréhender ce qu'est un Verbe ou un Nom⁵ avant de « faire connaissance » avec la notion englobante de partie du discours.

Sur le plan terminologique, le GTN va nous offrir, pour chaque terme impliqué dans le couple < concept, terme > identifiant une notion (cf. plus haut, section 1.3), des termes qui sont des synonymes exacts ou approximatifs. Pour *partie du discours*, nous disposons, tel qu'indiqué dans la section précédente, du synonyme exact *classe grammaticale* et du synonyme approximatif *catégorie syntaxique*. Il existe aussi dans l'usage pédagogique le terme *classe de mots* (cf. sections 2.1 et 2.2), mais ce dernier n'est pas inclus dans le GTN. Ce terme est dangereux dans la mesure où, strictement parlant, un champ sémantique (SEMANTIC_FIELD) est aussi une classe de mots. Le rôle du GTN est d'indiquer les options terminologiques véritablement appropriées. Le rôle du pédagogue est de faire un choix parmi ces options, non seulement pour ce qui est du terme à employer, mais aussi pour ce qui est de la nécessité d'introduire un terme dans une phase donnée d'enseignement, donc d'introduire explicitement la notion correspondante. Ainsi, lorsque nous indiquons plus haut que la notion d'unité lexicale repose, par transitivité, sur celles de signifié, signifiant et de combinatoire restreinte, nous ne prétendons aucunement que de telles notions doivent être explicitement enseignées avant celle de partie du discours. Nous voulons simplement dire que ces notions sont logiquement premières et que deux possibilités s'offrent au pédagogue : soit il les considère comme devant être enseignées avant celle de partie du discours ; soit il considère qu'il serait superflu de le faire, que cela enliserait l'élève dans un abîme notionnel dans lequel il va se perdre et

⁵ Pour être tout à fait rigoureux, il conviendrait de distinguer *Verbes*, *Noms*..., qui désignent des classes d'unités lexicales, et *[un] Verbe*, *[un] Nom*..., qui désignent des éléments de ces classes.

qu'il faut donc élaborer des stratégies de contournement. Par exemple : on fait observer aux élèves que des unités lexicales sans aucun lien sémantique peuvent être rapprochées du fait qu'elles se comportent de la même façon dans la phrase. On observe que *chaussette* n'a aucun lien de sens avec *idée*, mais que l'on dit *une chaussette* et *une idée*, on dit *changer de chaussettes* et *changer d'idée* (l'effet de zeugme peut avoir des vertus pédagogiques). On peut ainsi faire prendre corps à la notion de position syntaxique d'une unité lexicale sans la nommer et sans l'enseigner comme telle. Ce qui importe, c'est de savoir que l'on doit passer par elle, au moins implicitement, pour arriver à construire la notion de partie du discours.

Pour conclure, l'approche adoptée dans le GTN nous semble particulièrement solide dans le contexte de l'élaboration d'une terminologie grammaticale scolaire, et du programme d'enseignement des notions qui en découlent, pour au moins deux raisons. Premièrement, elle unifie les notions grammaticales et lexicales en explicitant les liens logiques qui les unissent, comme nous venons de voir avec la notion de partie du discours. Deuxièmement, elle permet de gérer les équivalences terminologiques, autorisant ainsi le passage d'une terminologie « scientifique » à une terminologie « appliquée », et donc la mise en place d'une véritable réflexion sur le rapport entre terminologie linguistique et terminologie propre à la didactique de la langue. Faute de place, nous ne pouvons développer plus avant le potentiel pédagogique du GTN, mais nous espérons avoir au moins réussi à démontrer l'intérêt de ce type d'approche, en regard des pratiques terminologiques courantes en enseignement du français.

Références bibliographiques

- BALLANFAT É., avec BRUNEL-VENTURA M., JAILLET É., SOULIER C. (2009). *Mon cahier de français 6^e*. Programme 2009, Paris : Magnard.
- BULLETTIN OFFICIEL (2008a). *Le B.O. : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Numéro 3 (hors-série), Paris, 19 juin 2008. République Française, Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur Internet : <http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>
- BULLETTIN OFFICIEL (2008b). *Le B.O. : Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège (RLR : 525-2a) arrêté du 8-7-2008 J.O. du 5-8-2008*. Numéro 6 (numéro spécial), Paris, 28 août 2008. République Française, Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur Internet : http://media.education.gouv.fr/file/special_6/56/7/BO_special_6_28-08-%2008_34567.pdf
- LAGARDE J.-P. (1988). « Les parties du discours dans la linguistique moderne et contemporaine ». *Langages*, n° 92, p. 93-108.
- LEEMAN D. (2005). « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique ». *Le Français aujourd'hui*, n° 148, p. 89-99.

- LEWIS M. (1997). *Implementing the Lexical Approach : Putting Theory into Practice*. Andover U.-K. : Heinle.
- MEL'ČUK I. (2006). « Parties du discours et locutions ». *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, n° 101(1), p. 29-65.
- MEL'ČUK I., CLAS A., POLGUÈRE A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- MEL'ČUK I., POLGUÈRE A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Coll. « Champs linguistiques », Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- MURILLO C., LEGUAY J.-C., CESTERMANN G. (2005). *Le Baleinié : Dictionnaire des tracas*. Tome 2, Paris : Seuil.
- NOY N. F., MCGUINNESS D. L. (2001). *Ontology Development 101 : A Guide to Creating Your First Ontology*. Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05 and Stanford Medical Informatics Technical Report SMI-2001-0880, Mars 2001. Traduit par A. Angjeli sous le titre *Développement d'une ontologie 101 : Guide pour la création de votre première ontologie*.
- PENNAC D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- PICOCHÉ J. (2011). *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*. Paris : Ministère de l'éducation nationale – Direction générale de l'enseignement scolaire (MENJVA/DGESCO). [Disponible sur le Portail Éduscol : http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_11202_avec_couv_201144.pdf]
- POLGUÈRE A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. 2^e édition revue et augmentée, coll. « Paramètres », Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- SCHACHTER P., SHOPEN T. (2007). « Parts-of-speech systems ». In Shopen T. (dir.). *Language Typology and Syntactic Description. Volume I: Clause Structure*. 2^e édition, Cambridge : Cambridge University Press, p. 1-60.
- TESNIÈRE L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- TREMBLAY O. (2003). *Une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*. Mémoire de maîtrise, Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal, Montréal.
- TREMBLAY O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat, Département de didactique, Université de Montréal, Montréal.