



HAL
open science

La terminologie grammaticale de 2020 : une grammaire officielle du français ?

Jean-Christophe Pellat, Pierre-Yves Testenoire

► To cite this version:

Jean-Christophe Pellat, Pierre-Yves Testenoire. La terminologie grammaticale de 2020 : une grammaire officielle du français?. L'Information géographique, 2021, 170, pp.4-12. 10.2143/IG.170.0.3289508 . hal-03503276

HAL Id: hal-03503276

<https://hal.science/hal-03503276>

Submitted on 27 Dec 2021

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.

LA TERMINOLOGIE GRAMMATICALE DE 2020 : UNE GRAMMAIRE OFFICIELLE DU FRANÇAIS ?

J.-C. PELLAT
P.-Y. TESTENOIRE

En juillet 2020, le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports publiait sur le site *Eduscol* un ouvrage de 218 pages intitulé *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*. Cet ouvrage destiné aux enseignants affiche de grandes ambitions : il est présenté sur le site *education.gouv.fr* comme « une somme qui peut être utilisée à tous les niveaux de classe » et comme « une ressource pour la formation initiale et continue des professeurs ». La publication de cette nouvelle terminologie soulève plusieurs questions. Pourquoi est-elle publiée et diffusée en 2020, vingt-trois ans après la précédente ? Comment cette terminologie s'articule-t-elle aux programmes actuellement en vigueur ? Introduit-elle de nouveaux termes ? Si oui, lesquels ? Comment s'opère la transposition didactique des savoirs linguistiques en vue de leur mise en œuvre dans l'enseignement du français ? Quelle conception de l'enseignement de la grammaire cet ouvrage véhicule-t-il ?

C'est à quelques-unes de ces questions que nous nous efforcerons de répondre en mettant en perspective cette nouvelle terminologie dans l'histoire des terminologies grammaticales scolaires en France.

1. MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE

En un peu plus d'un siècle, l'institution scolaire a publié quatre terminologies ou nomenclatures grammaticales principales¹ destinées à l'enseignement du français :

- *Nomenclature grammaticale* (arrêté du 25 juillet 1910) ;
- *Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré* (circulaire n° 75-250 du 22 juillet 1975, parue au BOEN n° 30 du 31 juillet 1975) ;
- *Terminologie grammaticale* (1^{re} édition juin 1997, CNDP) ;
- *Grammaire du français. Terminologie grammaticale* (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020).

Si les conditions sociales et institutionnelles de la publication et de l'intégration dans les programmes d'enseignement diffèrent profondément, chacune de ces terminologies ou

nomenclatures est publiée à un moment de tensions autour de la question de l'enseignement de la grammaire.

La publication de la nomenclature de 1910 a pour toile de fond les débats autour de la « crise du français ». Elle est portée par un groupe de pédagogues et de linguistes, au premier rang desquels Ferdinand Brunot, qui plaident pour une rénovation de l'enseignement grammatical². Ils pointent un besoin de clarification, au regard de la confusion terminologique qui règne dans les classes du fait de la concurrence entre ce que, depuis André Chervel (1977), on appelle la « première » et la « deuxième grammaires scolaires ». La nomenclature de 1910 répond à un souci d'uniformisation pour assurer la continuité de l'enseignement grammatical au cours de la scolarité : elle exclut de la terminologie officielle les résidus de la première grammaire scolaire, c'est-à-dire les catégories issues de l'analyse logique du XVIII^e siècle telle que la grammaire de Noël et Chapsal (1823) la diffuse dans les classes tout au long du XIX^e siècle.

Le même désir d'unification se retrouve en 1975, à une époque où la grammaire scolaire traditionnelle est remise en cause par la linguistique. La nomenclature de 1975 fait un tri pour remédier aux perturbations causées par la linguistique : il convient de choisir les termes « le mieux adaptés aux objectifs et aux moyens de l'enseignement du second degré et d'en généraliser l'emploi à des fins de commodité et d'unité » (*avant-propos*). L'adaptation aux besoins de l'enseignement sert de justification à l'imposition de la nomenclature : « il est nécessaire qu'elle soit communément suivie » (*ibid.*). De fait, cette nomenclature, publiée deux ans avant la réforme du collège unique (1977), a été mal accueillie, considérée par beaucoup comme un barrage contre la linguistique. Elle a servi à préparer les nouveaux programmes de 1977. La situation est différente en 1997 : la terminologie grammaticale a été publiée en même temps que les nouveaux programmes du collège organisés autour de la notion de « discours » (sixième en 1996, cycle central en 1997) et qui comportent déjà la liste des notions à aborder en classe de français. Elle représente donc une mise à jour et une clarification de la terminologie officielle, destinée à répondre aux interrogations des professeurs de collège, quelque peu déroutés par les nouveaux programmes qui consacrent une part nouvelle au texte et au discours.

2. Sur la « crise du français » au début du XX^e siècle voir Savatovsky (2000) et pour le rôle qu'y joue Brunot, voir Boutan (2000), (2001).

1. Signalons aussi *La grammaire à l'école primaire: nomenclature et progression* (IPN, 1959; préface d'A. Beslais), qui complète et met à jour la nomenclature de 1910, et la *Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire* (circulaire n° 76-363 du 25 octobre 1976, parue au BO n° 41 du 11 novembre 1976), destinée à compléter, pour le Primaire, le dispositif mis en place pour le Secondaire par la *Nomenclature* de 1975.

La publication de la terminologie grammaticale de 2020 (désormais TGr2020) intervient, quant à elle, après le tête-à-queue institutionnel, sur fond d'alternance politique, au sujet de l'enseignement de la grammaire. Les programmes de primaire et de collège de 2015 (BOEN n° 11 du 26 novembre 2015) n'entrent en application que deux ans ; ils sont remplacés par de nouveaux programmes à l'été 2018 (BOEN n° 30 du 26 juillet 2018). Ces derniers se présentent comme un « ajustement et une clarification » des programmes précédents. En français, c'est le domaine de l'« étude de la langue » qui est le plus concerné par ces ajustements. Les programmes de 2018 procèdent, en particulier, à une révision de l'effort de rationalisation terminologique porté par les programmes de 2015 : les quelques innovations terminologiques (prédicat, complément du verbe, complément de phrase) sont remplacées par les appellations traditionnelles (COD, COI, complément circonstanciel)³. La nouvelle terminologie grammaticale accompagne donc la mise en œuvre de ces révisions pour le primaire, le collège mais aussi le lycée, dont les programmes de 2019 (BOEN n° 1 du 22 janvier 2019) prescrivent plusieurs objets d'étude grammaticaux.

La terminologie de 2020 vise l'unification des termes grammaticaux, dans une perspective centralisatrice analogue à celle de 1975 :

L'objectif de cette terminologie est d'unifier les pratiques métalinguistiques dans les classes, depuis l'école élémentaire jusqu'au lycée. Autrement dit, elle vise à faire en sorte que les objets grammaticaux soient toujours nommés de la même façon, quel que soit le niveau des élèves, et dans toute la France. (TGr2020, p. 183)

Si la TGr2020 affiche un objectif similaire à celui des terminologies précédentes – réguler le métalangage en usage dans les classes – elle se distingue par plusieurs aspects.

Du point de vue de sa conception, tout d'abord : elle n'est pas le produit d'un processus collaboratif. La nomenclature grammaticale de 1910 est le résultat d'un long processus dont les historiens situent le point de départ en 1905. Elle connaît une genèse mouvementée faite de débats publics, dans des revues pédagogiques et des conférences, et du travail successif de deux commissions dans lesquelles interviennent de nombreux acteurs aux statuts différents : professeurs de la Sorbonne, inspecteurs du primaire, professeurs de lycée⁴. À cette genèse, Vergnaud (1980 : 68) oppose la « préparation secrète » de la nomenclature de

3. Pour une analyse de ces changements terminologiques, voir Pellat (2019). Comme preuve que la révision de la terminologie grammaticale est l'un des principaux objectifs des modifications de 2018, on notera que le seul changement dans le paragraphe introductif de la section « étude de la langue » des programmes du cycle 4 concerne la terminologie. La phrase de 2015, « L'inflation terminologique doit être évitée : au cycle 4, il s'agit moins de parvenir à une connaissance exhaustive de tous les éléments de la phrase et du texte que de comprendre que la langue est un système et qu'elle est mise en œuvre dans des discours », est remplacée en 2018 par « S'agissant de l'étude la langue, au cycle 4, la connaissance de la terminologie des éléments de la phrase et du texte est mise au service de la compréhension du système de la langue. »

4. Sur l'histoire de cette nomenclature, voir Vergnaud (1980), Boutan (1997), (2001), Elalouf (2018).

1975, « entièrement prise en charge par l'Administration, apparemment sans aucune consultation scientifique préalable, tout au moins sans aucune enquête publique », ce qui explique le concert de critiques que lui réserve la communauté scientifique et pédagogique⁵. Mieux accueillie, la terminologie de 1997 a été « élaborée par l'Inspection générale des Lettres et un groupe de professeurs de l'Université » (*Avant-propos*, p. 3). Rien de tel pour la TGr2020 où aucun collectif n'est mentionné. Le texte est signé, contrairement aux terminologies précédentes : il « a été rédigé sous la direction de Philippe Monneret, professeur des universités, et de Fabrice Poli, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche » (TGr2020, p. 2).

Le document se distingue ensuite du point de vue de sa forme. Alors que la nomenclature grammaticale de 1910 tient en 3 pages, celle de 1975 en 12 pages et celle de 1997 en 30 pages, la terminologie de 2020 compte plus de 210 pages. Ce saut quantitatif interroge sur la nature même de l'objet. Comment expliquer que le nombre de pages ait autant augmenté alors que l'objectif affiché n'est pas d'introduire de nouveaux termes mais de « présenter d'une manière ordonnée » le métalangage à partir « des usages dans le discours grammatical scolaire » (p. 5) ? L'abandon du principe d'économie qui présidait aux documents précédents indique que la TGr2020 ambitionne d'être plus qu'une terminologie, ce dont témoigne également la contradiction entre son titre, *Grammaire du français*, et son sous-titre : *Terminologie grammaticale*. A-t-on affaire à une terminologie ou à une nouvelle grammaire officielle du français ? les deux en un ? ni l'une ni l'autre ?

2. LA TGR2020, UN OBJET GRAMMATICAL NON IDENTIFIÉ

2.1. La TGr2020 est-elle une terminologie ?

Des quatre références historiques, les deux plus anciennes sont dénommées *nomenclature*, les deux dernières *terminologie*. Les termes *nomenclature* et *terminologie* n'ont pas le même sens (Pellat, 2001) : une nomenclature est une liste de mots servant à la désignation d'objets qui ne suppose pas une organisation conceptuelle tandis qu'une terminologie constitue un système de classement rigoureux.

On peut, à la suite de Sylvain Auroux, identifier quatre composants dans une terminologie :

- 1) Un ensemble de termes (généralement des substantifs, éventuellement des adjectifs) spécialisés (terminologie « figée ») ou empruntés (terminologie « chaude ») ; cet ensemble constitue la base terminologique ;
- 2) Un ensemble de définitions, c'est-à-dire une structure conceptuelle ;
- 3) Un ensemble d'objets, que, s'agissant de langage, on peut souvent partiellement montrer (exemples) ;
- 4) Un ensemble de relations entre les trois niveaux précédents. (Auroux, 1998 : 11).

5. Voir, entre autres, Combettes (1975) et Mitterand (1980).

La relation entre ces composants est régie par plusieurs principes : relation biunivoque entre les termes et les objets qu'ils décrivent ; cohérence des définitions et non contradiction entre elles ; délimitation rigoureuse des objets pour éviter les chevauchements et couvrir l'ensemble du champ concerné.

La nomenclature de 1910 se présente comme une liste organisée de noms et de syntagmes nominaux, certes structurée (« 1^{er} partie : les formes » / « 2^e partie : la syntaxe ») mais sans aucune définition. Elle ne constitue donc pas, selon le vœu de ses concepteurs, une terminologie : elle fixe une liste close, non pas de termes, mais d'*appellations* (voir Fournier, 1998). Le texte qui la remplace en 1975⁶ a un statut plus ambigu : bien qu'intitulé nomenclature, il comporte des définitions. La circulaire se présente comme un texte rédigé qui « pour certains termes usuels et pour les termes récents auxquels elle a recours, propose des définitions qui sont destinées aux maîtres » (p. 674) ; elle est suivie d'un complément qui présente pour chaque terme un ou plusieurs exemples. Or, certaines des notions exemplifiées sont définies précédemment et d'autres ne le sont pas : la phrase, par exemple, reçoit une définition, mais pas les types déclaratif, impératif, interrogatif et exclamatif ; le nom est défini mais pas le déterminant, ni ses sous-catégories (« article, adjectif possessif, démonstratif » etc.).

Même incohérence dans la version de 1997 qui revendique le statut de terminologie grammaticale et dont l'objectif est de proposer « un ensemble commun de termes indispensables à l'analyse du fonctionnement de la langue et à l'étude du discours » (p. 3). Les sections « le discours » et « le texte » s'apparentent à une terminologie grammaticale puisqu'elles comportent une liste de termes accompagnés de définitions courtes et d'exemples. En revanche, les trois autres sections « Opérations pour l'observation et l'analyse des faits de langue », « notions générales » et « la phrase » se réduisent à une liste de notions uniquement suivies d'exemples. Les concepteurs, soucieux de définir les notions relatives au texte et au discours, alors nouvelles dans la tradition grammaticale scolaire, ont délaissé les notions de grammaire de phrase, soit qu'ils jugent leur définition non nécessaire, soit qu'ils valident implicitement celles de 1975. Cette disparité fait de la terminologie de 1997 un objet hétérogène où certaines notions sont définies en intension (c.à.d. par l'ensemble de leurs propriétés), d'autres sont définies en extension (c.à.d. par l'énumération de l'ensemble des objets qu'elles désignent) et d'autres, enfin, restent non définies.

Qu'en est-il dans la TGr2020 ? Si chaque notion y est accompagnée à fois d'une définition et d'exemples, le texte ne se présente pas comme une terminologie. Il est organisé, non pas par termes mais, comme dans un livre, par chapitres. La division de l'ouvrage en deux niveaux qui correspondent à deux degrés d'approfondissement des analyses (cf. *infra* 3.1), auxquels s'ajoutent des « Pour aller

6. *Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré* (circulaire n° 75-250 du 22 juillet 1975, parue au BOEN n° 30 du 31 juillet 1975).

plus loin » qui forment un troisième niveau, conduit à de nombreuses répétitions : elle aboutit à un émiettement des définitions pour une même notion.

Ce qui pourrait rapprocher le document d'une organisation terminologique ce sont les « notions grammaticales » qui figurent à la fin de chaque chapitre et qui sont récapitulées dans l'index. Or, certaines notions reçoivent plusieurs définitions, parfois contradictoires entre elles. Ainsi, la définition de la phrase se fonde tantôt sur des critères graphique et syntaxique (p. 22 et 52), tantôt sur un critère uniquement syntaxique (p. 12 et 82). Le complément circonstanciel est par deux fois défini comme un constituant qui « n'entretient aucun rapport de sens nécessaire avec le verbe » (p. 17 et 89) avant que ne soit introduite la notion de « complément circonstanciel du verbe » (p. 93 et 128).

Aux contradictions internes des définitions, s'ajoutent des incohérences dans l'organisation conceptuelle. En témoignent de curieuses absences : la notion de mode verbal n'est, par exemple, pas définie ; l'énonciation non plus, mais la fonction « auto-énonciatif » est proposée pour les adverbes ; le phonème, présent dans la terminologie grammaticale scolaire depuis 1975, est employé deux fois sans être défini alors que le morphème l'est ; le graphème ne figure pas non plus dans la terminologie mais « graphématique (plan) » bénéficie d'une entrée, etc.

La terminologie de 2020 présente les mêmes défauts que ses prédécesseurs : faute d'explicitation de ses théories de référence et de ses critères définitoires, elle aboutit à des propositions non rigoureuses (glissements non explicites entre critères formels et sémantiques dans la définition des fonctions, par exemple⁷). Mais ce qui la rend inexploitable en tant que terminologie, c'est que sa structure n'est pas celle d'un répertoire terminologique mais qu'elle semble vouloir prendre modèle sur l'organisation d'une grammaire.

2.2. La TGr2020 est-elle une grammaire ?

La TGr2020 constitue-elle une grammaire, au sens d'un « ouvrage didactique qui décrit les éléments, les procédés d'une langue et qui formule les règles d'un usage correct de celle-ci » (TLFi) ? En apparence, elle en a la forme : les notions sont présentées selon un plan raisonné de description, des exemples viennent les illustrer, ils sont commentés, les analyses sont ensuite affinées, ce qui expliquerait les contradictions internes du document.

Les auteurs semblent admettre, dans leur conclusion, une certaine hétérogénéité de leur *Grammaire du français* :

La présente terminologie contient un ensemble de descriptions qui ne se situent pas toutes sur le même plan. [...] Cette terminologie ne prétend aucunement fournir l'ensemble des termes permettant de décrire la grammaire française. Comme on l'a remarqué à plusieurs reprises, la tradition grammaticale scolaire française ne retient pas certaines distinctions, qui sont cependant utiles pour décrire certaines structures, et qui sont d'ailleurs utilisées par les linguistes. (TGr2020, p. 180 et 183).

7. Le traitement de l'apposition dans la TGr2020 (p. 97-99) est exemplaire de ces glissements.

Plus qu'une grammaire, la TGr2020 se veut un inventaire des descriptions de la « tradition grammaticale scolaire ». Cette dernière expression est récurrente dans le document. Elle connaît aussi des variantes : « la tradition grammaticale française », « la tradition scolaire », « notre tradition grammaticale ». L'invocation aussi peu précise d'une supposée tradition grammaticale française et/ou scolaire manque de consistance épistémologique : elle a avant tout une fonction argumentative (Neveu & Lauwers, 2007). Elle tend à présenter la grammaire scolaire comme un savoir homogène, figé dans une « tradition » achronique qui se perpétuerait dans les classes. Toutes les études historiques montrent au contraire que la grammaire scolaire est traversée de tensions : elle est une succession de compromis entre des descriptions et des objectifs contradictoires. Ces compromis sont régulièrement soumis à des aménagements, dans lesquels interviennent des préoccupations aussi bien scientifiques, didactiques qu'idéologiques, comme l'illustrent les débats récents autour de l'introduction du prédicat dans les programmes.

La TGr2020 ne prétend donc pas fournir une description du fonctionnement de la langue française. Non seulement ses catégories ne permettent pas de décrire de très nombreux énoncés attestés en français contemporain mais surtout l'« ensemble de descriptions » proposé est indexé sur un seul objectif : le double étiquetage de la nature et de la fonction des mots ou de groupes de mots. La récapitulation de ces étiquettes dans le tableau croisé en annexe (p. 185-200) confirme que telle est bien la finalité de ce document. Cet étiquetage pousse à son paroxysme l'inflation des fonctions qu'a analysée André Chervel (1977 : 187 sq.) dans le développement de la deuxième grammaire scolaire dans la première moitié du XX^e siècle. Tout à son objectif d'attribuer une fonction à chaque mot ou groupe de mots de la phrase, la deuxième grammaire scolaire fait feu de tout bois, usant de critères divers, tantôt distributionnels, tantôt catégoriels, tantôt sémantiques, sans cohérence théorique. Un exemple limite de cette hétérogénéité est l'ajout inattendu des « fonctions énonciatives et textuelles » (p. 99-100) à la fin de la liste des fonctions syntaxiques (après l'apposition, p. 97-98), avec lesquelles elles se superposent en partie, sans que leurs relations soient explicitées.

Les descriptions de la TGr2020 visent à justifier les catégories héritées mais ne cherchent pas à démontrer leur pertinence pour l'explication du système linguistique. Elles forment « un ensemble de descriptions » sans visée explicative. Or, un inventaire d'étiquettes ne fait pas une grammaire.

2.3. La TGr2020 est-elle un manuel ?

Dès les premières lignes, la terminologie grammaticale de 2020 se présente comme « un outil de formation visant à donner aux enseignants les moyens de s'approprier un savoir grammatical solide » (p. 3). Plus qu'une grammaire, la TGr2020 se veut donc un « outil de formation ». En cela, elle relèverait plutôt de la catégorie du manuel universitaire tel que le définit A. Choppin : « un ouvrage publié à

l'usage des étudiants – ou du corps professoral – en relation avec un programme précis et dans un but pédagogique (Choppin, 1998 : 335).

On reconnaît dans la présentation des savoirs grammaticaux qui est faite par la TGr2020 le résultat d'un processus de « manuélisation », « processus par lequel les savoirs linguistiques s'exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation, réinvestissement » (Puech, 1998 : 15)⁸. Par des choix discursifs précis, la manuélisation opère la transformation de savoirs linguistiques, auxquels la terminologie renvoie sur un mode irénique – cf. « à la lumière des travaux scientifiques récents et consensuels » (p. 5) – en des savoirs enseignables prescrits. Dans cette opération se reconnaissent les caractéristiques du processus par lequel l'institution scolaire organise le champ des savoirs à transmettre. Selon l'analyse classique de M. Verret (1975 : 144), elle procède, en particulier, par :

- la *désynchronisation* du savoir, qui consiste à détacher de l'ensemble des connaissances disponibles des « champs de savoirs délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisés ». Ce processus de *désynchronisation* a fourni les arguments contre l'éclectisme des terminologies de 1975 et 1997, accusées de piocher dans des théories linguistiques hétérogènes quelques notions isolées. La TGr2020 n'échappe pas à ce reproche : l'usage qu'elle fait de l'énonciation est à ce titre exemplaire. La notion y est détachée de tout cadre théorique cohérent : elle ne sert qu'à fournir une étiquette « fonction auto-énonciative » pour décrire le fonctionnement de l'adverbe dans des énoncés comme « Franchement, je suis scandalisé » dont les catégories de la grammaire scolaire peinent à rendre compte.

- la *dépersonnalisation* des savoirs, qui détache le savoir des personnes qui l'ont produit ou s'en servent. Comme les terminologies précédentes, la TGr2020 passe sous silence la provenance théorique des notions grammaticales⁹. Cette dépersonnalisation confère à la présentation du savoir une apparence d'autorité : détaché de son contexte de production et de validation, le savoir y apparaît auto-suffisant, porteur en lui-même de sa propre justification. Le traitement expéditif que la TGr2020 réserve au prédicat (p. 20, 80 et 82) est caractéristique de cette *dépersonnalisation* : le contexte et les raisons réelles du retrait de cette notion de la terminologie sont passés sous silence, l'argument avancé – son manque de rendement didactique – étant loin de faire consensus chez les linguistiques et les didacticiens de la langue (voir Rabatel & Masseron, 2017 et Morel & Neveu, 2018). Cette anonymisation des références donne une certaine atemporalité aux termes et concepts présentés. Ainsi, la TGr2020 accorde une place importante au

8. Sur la manuélisation, en particulier des savoirs linguistiques, voir Collinot & Petiot (1998) et, plus récemment, Jorge (2021).

9. Deux exceptions : la mention p. 134 de F. de Saussure, qui sert paradoxalement à souligner l'importance du champ de recherche d'un des auteurs de la TGr2020, et celle, p. 66, de John Austin, « *How to do Things With Words* (1962), traduit en 1970 sous le titre *Quand dire, c'est faire* », pour justifier l'association des trois « types de phrases » avec trois actes de langage.

morphème (p. 160) – avec une confusion grossière entre commutation et permutation : « *dé-* est un morphème dans *défaire* car il permute par exemple avec *re-* (*refaire*) » – et sans tenir compte de la recherche récente en morphologie.

– la *programmabilité* de l’acquisition des savoirs suivant des séquences raisonnées : c’est précisément le rôle que joue dans la TGr2020 la distinction des deux niveaux, les « Pour aller plus loin » et les encadrés sur « l’histoire de la langue ».

– la *publicité* des savoirs, qui consiste en « la définition explicite, en compréhension et en extension, du savoir à transmettre » : c’est l’objectif que poursuit la terminologie de 2020 sans y parvenir totalement (cf. *supra* 2.1).

Pour autant, un manuel ne se limite pas à un inventaire de notions à enseigner, c’est ce qui le distingue par exemple de programmes officiels. Comme le note A. Choppin (2005), les fonctions du manuel sont multiples : à côté de sa fonction purement référentielle – le renvoi aux savoirs prescrits – sa fonction instrumentale joue un rôle important. On attend d’un manuel qu’il fournisse à qui il s’adresse – élèves, étudiants, enseignants – des éléments de mise en œuvre des savoirs favorisant leur apprentissage. Ces éléments, qui peuvent prendre la forme d’exercices, d’activités ou de méthodes d’analyse sont absents de la TGr2020. Les procédures d’identification des catégories grammaticales y occupent une place marginale, en recul par rapport à la terminologie de 1997 qui s’ouvrait sur les « opérations pour l’observation et l’analyse des faits de langue ».

Ni terminologie, ni grammaire, la TGr2020 se rapproche plus du manuel sans présenter tous les traits définitoires de cette catégorie. Elle poursuit des objectifs divers – réguler le métalangage, justifier les descriptions de la grammaire traditionnelle, former des enseignants – qui ont été insuffisamment arbitrés et hiérarchisés. Il en résulte un objet hybride, ce qui rend incertaine son appropriation par les enseignants.

3. CHOIX ET ORGANISATION DES CONTENUS

La TGr2020 est organisée selon plusieurs principes présentés dans l’avant-propos (p. 3-5). Trois d’entre eux méritent qu’on s’y arrête : 1) la focalisation sur la phrase « considérée comme la structure fondamentale » ; 2) le choix de « se concentrer sur les structures canoniques de l’écrit » ; 3) la mise en avant d’une « perspective diachronique ».

3.1. Domaines de la grammaire

On distingue la grammaire au sens étroit, limitée à la morphosyntaxe, et la grammaire au sens large, décrivant la langue dans toutes ses dimensions, traitant notamment le texte et le discours. La terminologie de 1997 et les programmes de 1996-1998 ont choisi la grammaire au sens large : la terminologie de 1997 détaille successivement le discours, le texte et la phrase et les programmes du cycle central (5^e et 4^e) présentent, dans le même ordre, les trois grammaires (Pellat, 2003).

Cette ouverture au texte et au discours a été abandonnée à partir des programmes de 2008, qui se sont recentrés sur la grammaire de phrase. Cette limitation officielle est confirmée par les programmes de 2018 et la TGr2020, qui souligne que « la phrase est considérée comme la structure fondamentale, à partir de laquelle les autres structures peuvent être définies » (p. 3). Et, comme dans les programmes officiels, la grammaire inclut le lexique, auquel elle est associée dans *l’étude de la langue*.

Une des originalités de cette grammaire est celle-ci : « L’ouvrage est organisé en deux niveaux pour favoriser un apprentissage progressif. » (voir l’avis du site *Eduscol* reproduit en annexe). Le premier niveau « se caractérise par une granularité moins fine que le second » (TGr2020, p. 5). On pourrait dire, sommairement, que le niveau I présente des notions fondamentales destinées aux cycles 2 et 3 et que le niveau II s’adresse au cycle 4 et au lycée. Le second niveau est nettement plus long (p. 51-178) que le premier (p. 11-50). Il est souvent complété par une rubrique « Pour aller plus loin » qui examine des cas problématiques ou ajoute des compléments d’information.

| niveau I. <i>Les structures élémentaires</i> | niveau II. <i>Le système de la langue</i> |
|---|--|
| 1. La fonction des mots et groupes de mots | 1. Phrase simple et phrase complexe |
| 2. Phrase et proposition | 2. La fonction des mots et groupes de mots |
| 3. Nature des mots et des groupes de mots | 3. La nature des mots ou groupes de mots |
| 4. Le lexique | 4. Le lexique |

Les plans de présentation de ces deux niveaux sont incertains. Au niveau I, après une brève présentation de la phrase de base (p. 12-13), la 1^{ère} partie est consacrée aux fonctions liées aux groupes syntaxiques, dont certaines appellations confondent catégories et fonctions (groupe sujet, groupe verbal, groupe circonstanciel, groupe nominal). Vient ensuite la phrase (simple et complexe, types et formes) (3), puis la « nature des mots » (3), titre traditionnel. Autrement dit, on constate des hésitations entre une approche ascendante classique et une approche descendante partant de la structure de la phrase. Le plan du niveau 2 est plus cohérent au départ, partant de la phrase simple et complexe (1). Mais ensuite, comment examiner les fonctions syntaxiques (2) sans avoir vu les classes de mots qui les suivent (3) ?

3.2. La langue décrite

Le français décrit dans la terminologie de 2020 n’a que peu à voir avec la langue que chacun parle ou écrit. Comme justification, les auteurs écrivent que « l’analyse se concentre sur les structures canoniques de l’écrit, c’est-à-dire sur les structures les plus simples ou les plus fréquentes dans les textes » (p. 4). En réalité, la langue décrite à travers les énoncés commentés ne présente pas de propriétés caractéristiques de l’écrit – la ponctuation,

de façon révélatrice, est à peine évoquée. Elle correspond plutôt à un usage restreint de la langue française, illustré par des phrases minimales et stéréotypées.

De fait, la terminologie ne s'appuie que sur des exemples forgés, volontairement répétitifs (les aventures d'Alice et du facteur...). L'absence d'exemples attestés (sauf pour le latin) est à la fois en recul par rapport à la terminologie grammaticale 1997 qui mobilisait de nombreux exemples issus de textes littéraires, et en contradiction flagrante avec les instructions officielles qui recommandent de faire travailler les élèves sur des corpus attestés. Il est, à cet égard, caractéristique qu'aucun exemple présenté ne dépasse le cadre de la phrase. Ce choix, cohérent avec la restriction sur le champ de la morphosyntaxe, empêche de fait la description de quantité des phénomènes sémantiques, énonciatifs ou textuels.

Si la TGr2020 ne présente pas d'outils théoriques pour travailler sur les spécificités de l'écrit, elle ne fournit pas plus d'aide aux enseignants pour décrire le fonctionnement de la langue à l'oral, alors que les programmes de 2015/2018 encouragent à travailler la grammaire à partir de productions orales¹⁰. Révélateur de cette cécité délibérée sur l'oral : le traitement réservé à l'interjection qui est exclue de la liste des natures de mots. Ce résultat surprenant est la conséquence du désintérêt pour l'oral et de l'entrée exclusive par la question des fonctions : tout ce qui n'est pas assignable à une fonction syntaxique dans une phrase verbale semble ne mériter ni description ni caractérisation. De la même manière, on cherchera en vain des outils pour décrire des phénomènes de variation. Ceux-ci ne sont envisagés que sous l'angle lexical (cf. l'exemple « cheval/canasson/destrier », p. 48, 173-174).

Les énoncés décrits dans ce document n'ont pas les propriétés de l'écrit ; ils sont surtout les représentants de la norme prescrite par l'institution scolaire, un français de leçon de grammaire déconnecté de tout usage.

3.3. La question du latin

Le latin est régulièrement évoqué dans la terminologie 2020 :

[A]fin de donner aux analyses proposées une perspective diachronique, les faits grammaticaux ont été, chaque fois que cela a semblé utile et nécessaire, rapprochés, dans leur différence ou leur similitude, des faits latins ou d'ancien français, approche qui permet d'inscrire les structures françaises soit dans un continuum soit dans une rupture historique. (TGr2020, p. 5).

10. Voir par exemple les exemples d'activités présentées dans les programmes du Cycle 4 (2018, p. 18) pour travailler sur la différence entre l'oral et l'écrit : « recueil et transcription de corpus oraux, comparaison avec des corpus écrits. Transposition de l'oral vers l'écrit, par exemple à l'occasion de la mise par écrit de propos recueillis à l'oral ; comparaison des choix effectués pour transposer l'énoncé initial ; analyse des changements apportés ».

La référence au latin prend différentes formes. Le latin peut servir de référence culturelle, plus ou moins anecdotique, par exemple, avec la citation de Néron « Qualis artifex pereo » à propos du goût supposé des Romains pour l'exclamation (p. 78). On trouve des explications par l'étymologie latine, qui sont utiles pour le vocabulaire (formation populaire et savante, p. 161) et aussi pour certains mots grammaticaux : adverbes en *-ment* (p. 39), pronom *on* (p. 42), pronoms *en* et *y* (p. 127), etc.

Le plus souvent, dans une perspective contrastive, les auteurs opposent le latin au français par des traits spécifiques : absence d'article en latin (p. 31, 109), correspondance de l'ablatif absolu avec la subordonnée participiale (p. 63), formation différente des comparatifs et des superlatifs (p. 105-106), etc. La comparaison souvent tourne court, comme pour le genre des noms (p. 104) ou le passif des verbes (p. 76), ou bien elle reste superficielle : l'explication des prépositions est très rapide, alors qu'elle aurait pu développer le parallélisme entre les cas du latin et les prépositions du français (p. 131), et la justification des « particules de liaison » par la *scriptio continua* des manuscrits est douteuse (p. 132).

Souvent, la comparaison du latin au français est incomplète. Ainsi, la TGr2020 traite les démonstratifs latins *hic*, *iste*, *ille* seulement comme des déterminants (p. 112), oubliant cette catégorie latine mixte, assez vaste, des pronoms-adjectifs. Cela la conduit à donner une idée fautive des possessifs latins :

Le latin ne possédait pas de pronom possessif, mais seulement des déterminants possessifs (TGr2020, p. 121)

Car les possessifs latins sont à la fois déterminants et pronoms : « Hic liber est meus, non tuus » (« Ce livre est le mien, non le tien »).

La place de l'aspect verbal est minorée en latin :

Le latin a considérablement réduit l'importance dévolue à l'aspect au profit d'un système temporel qu'il a transmis au français. (TGr2020, p. 146)

Certes, la distinction des temps et de leurs rapports est importante en latin, mais, à l'indicatif et au subjonctif, les deux grandes séries de temps du verbe reposent sur une opposition aspectuelle fondamentale, entre les temps de l'*inflectum* (action en cours : présent *amo*, imparfait *amabam*, futur *amabo*) et ceux du *perfectum* (action achevée : parfait *amavi*, plus-que-parfait *amaveram*, futur antérieur *amavero*). La dimension aspectuelle n'est certes pas aussi importante en latin qu'en grec ancien, mais elle ne saurait être minorée. En outre, les systèmes verbaux du latin et du français ne coïncident pas : le latin ne connaît pas le conditionnel, le gérondif latin (déclinaison de l'infinitif) et l'adjectif verbal n'ont rien à voir avec les notions correspondantes du français.

Enfin, pour terminer par le verbe, la terminologie de 2020 donne une explication douteuse du classement français en trois groupes (p. 138) par le modèle des quatre conjugaisons latines (plus une : *amare*, *delere*, *audire*, *legere*, *capere*).

Certes, la nomenclature de 1910 a inventé les trois groupes français en essayant de recopier le modèle latin, et l'on perçoit bien le rapport entre les verbes latins en *-are* et les verbes français en *-er*. Mais le caractère relativement organisé des conjugaisons latines ne se retrouve pas dans les grandes irrégularités des verbes français, qu'on ne peut enfermer dans trois groupes homogènes (voir le 3^{ème} groupe). Et la correspondance terme à terme entre le 2^{ème} groupe français (*finir*) et le 4^{ème} groupe latin (*audire*, plutôt que *finire*) est illusoire (p. 35), car les verbes du 2^{ème} groupe sont issus de langues différentes (latin, francique, italien, ...) ou ont été formés en français (*rougir*) selon des voies spécifiques.

On peut s'interroger sur la conception sous-jacente des relations entre le latin et le français. Loin de considérer que chaque langue a son système spécifique, irréductible à celui d'une autre langue, les auteurs donnent souvent l'impression que le français recopie le latin. Et, à l'inverse, ils présentent certains faits grammaticaux du latin en s'appuyant sur la grammaire française qui en fausse la vue, comme avec les pronoms-adjectifs. Il eût été plus pertinent de pratiquer une approche contrastive systématique des deux langues, qui approfondisse leurs ressemblances et leurs différences.

4. FINALITÉS ET USAGES DE LA TGR2020

Contrairement aux nomenclatures de 1910 et 1975, la terminologie de 2020 ne relève pas d'une circulaire ministérielle. Elle n'a donc pas de valeur réglementaire : publiée sur le site *Eduscol*, elle se présente comme un document d'accompagnement pour la mise en œuvre des programmes et comme un « outil de formation » (voir annexe). Se pose dès lors la question de la finalité de ce document : quel usage les enseignants peuvent-ils en faire en articulation avec les programmes en vigueur ?

4.1. La TGr2020 et les programmes de 2018 : des clarifications utiles

Les programmes de 2018 se limitant à une liste de termes, la TGr2020 ajoute des explications et des illustrations. Elle éclaire les programmes et comble leurs lacunes. Ainsi, les programmes de 2018 ne donnent aucune vision hiérarchique de la phrase, mais se contentent d'aligner une liste de fonctions traditionnelles :

sujet du verbe / COD / COI / attribut du sujet / attribut du COD / complément circonstanciel / complément du nom / épithète / apposition. (Cycle 4, p. 26)

La terminologie de 2020 présente, aux deux niveaux, l'analyse hiérarchique de la phrase en trois groupes, devenue classique dans l'enseignement du français depuis la fin du XX^e siècle : groupe sujet, groupe verbal, groupe circonstanciel. Ce dernier groupe a soulevé en 2018 beaucoup d'interrogations chez les enseignants, avec l'abandon de la distinction entre complément du verbe et complément de phrase que faisaient les programmes de 2015 : qu'est-ce

qu'un complément circonstanciel ? Est-ce que le complément du verbe *aller* est circonstanciel ? La terminologie 2020 répond à cette question, tests à l'appui :

À la différence du complément d'objet du verbe (COD ou COI) qui est lié au sens du verbe, le complément circonstanciel n'entretient aucun rapport de sens nécessaire avec le sens du verbe. Il donne des informations complémentaires au sujet de l'événement décrit par l'ensemble du groupe sujet et du groupe verbal [GS + GV] : lieu de l'événement, moment de l'événement, cause de l'événement, etc. C'est pour cette raison que le complément circonstanciel est toujours facultatif (il peut donc être supprimé sans que l'intégrité de la phrase soit affectée) et qu'il peut par ailleurs être déplacé dans la phrase, puisqu'il possède une autonomie par rapport à l'ensemble [GS + GV]. (TGr2020, p. 17)

La TGr2020 confirme certains choix des programmes de 2018 pour les types et formes de phrases. Le placement de l'exclamation dans les formes de phrase est confirmé, bien qu'elle lui reconnaisse « des formes spécifiques » (p. 77). La terminologie confirme aussi l'appellation restrictive de *type impératif*, qui fait croire que le type injonctif se limite au mode impératif. Elle mentionne quand même le mode subjonctif, qu'elle limite à la 3^e personne. Et elle oublie presque le mode infinitif, employé dans l'injonction publique anonyme (« Ne pas sonner »), auquel elle fait une brève allusion dans un exemple :

L'ordre négatif est aussi nommé « défense » (en particulier dans la grammaire latine). Par exemple : Ne te penche pas à la fenêtre ; Ne pas se pencher à la fenêtre. (TGr2020, p. 72)

On peut aussi relever quelques divergences entre la terminologie de 2020 et les programmes de 2018. Alors que ceux-ci traitent le conditionnel comme un mode, la terminologie le place dans l'indicatif, comme le font toutes les analyses linguistiques (p. 36), sans, cependant, aller au fond de l'argumentation sur le « statut du conditionnel » (p. 144-145). L'interjection qui figure dans la liste des natures ou classes grammaticales en est sortie dans la TGr2020. À propos de la synonymie, la terminologie emploie l'expression *registres de langue* (p. 174), alors que les programmes de 2018 ont choisi *niveau de langue* (terme scolaire alternatif mentionné une fois en remarque dans la TGr2020 page 49). Le choix de *registres* n'est pas le meilleur, car il prête à confusion avec les registres littéraires (lyrique, comique, ...). Bref, il est normal qu'une grammaire soit plus complète et explicative qu'une simple liste terminologique incluse dans des programmes. Mais on a l'impression que les choix des auteurs de cette terminologie 2020 sont en bonne partie déterminés par les programmes de 2018. Ce qui, a priori, peut sembler normal au néophyte.

4.2. Une terminologie pour quel enseignement de la grammaire ?

Reste une question centrale : que peuvent faire les enseignants de cette nouvelle terminologie ? En quoi peut-elle les aider à mettre en œuvre un enseignement efficace de la grammaire ? La question de l'usage de ce document est indissociable des conceptions didactiques qui le sous-tendent car, comme l'écrit B. Combettes (1998 : 100), « une

terminologie ne peut être “neutre” même si, dans une certaine mesure, elle se présente comme telle ». Une terminologie grammaticale destinée à l’enseignement porte en elle – par le choix des notions qu’elle opère, par leur organisation, par leur illustration – une conception de la grammaire française et de son enseignement. Dans le cas présent, la présentation d’un inventaire de notions grammaticales déconnectées des manipulations qui les étayent et uniquement illustrées par des exemples forgés traduit bien une option didactique. Sans remettre fortement en cause les programmes de 2018 qu’elle éclaire plutôt, cette terminologie revient, sans concertation, sur certaines des notions scolaires qu’on pensait stabilisées. De nombreux enseignants risquent de considérer que ce document accumule des subtilités « métalinguistiques » (voir les compléments circonstanciels) dont se délectent certains spécialistes et de se demander le profit qu’ils peuvent en tirer dans l’étude de la langue. Et présenter cette terminologie comme « un véritable outil de formation » risque de la faire passer pour la Bible officielle qu’il faut appliquer sans discuter – ce qui se dit actuellement d’autres guides officiels publiés par le ministère de l’Éducation nationale. Pour enseigner la grammaire, comme l’esquissent les programmes de 2015 et de 2018 (Pellat, 2019), on devrait éviter la démarche applicationniste des années 1970, démarche verticale qui va de la théorie linguistique à son application en classe. C’est une tentation que l’on observe actuellement avec les programmes de grammaire au lycée, qui sont souvent présentés aux élèves dans des cours magistraux, sans réflexion sur le fonctionnement de la langue ni sur l’apport de la grammaire à l’étude des textes littéraires.

Aucune des terminologies ou nomenclatures grammaticales parues n’a échappé aux critiques. On a reproché à la nomenclature de 1910, destinée surtout au primaire, d’être incomplète, en omettant par exemple les compléments circonstanciels (elle se contentait de distinguer les « compléments direct et indirect » du verbe), notion toujours problématique en 2020. Mais le risque que prend la terminologie de 2020 est de se présenter comme une grammaire complète, qui « a pour vocation d’énumérer, de définir et d’illustrer d’exemples simples un ensemble structuré de notions grammaticales » (avis du site *Eduscol*). Ce faisant, elle prête davantage le flanc à la critique par ses erreurs et approximations.

Annexe : Avis du site *Eduscol*, consulté en janvier 2021.

Cet ouvrage accessible en ligne et téléchargeable (PDF, 13 Mo) est destiné prioritairement aux enseignants du premier degré, aux enseignants de lettres du second degré, mais également à tous les enseignants susceptibles d’avoir recours aux notions grammaticales dans leur enseignement.

Cette terminologie grammaticale constitue ainsi un véritable outil de formation fondé sur les connaissances actuellement disponibles en linguistique française : elle a pour vocation d’énumérer, de définir et d’illustrer d’exemples simples un ensemble structuré de notions grammaticales.

L’ouvrage est organisé en deux niveaux pour favoriser un apprentissage progressif.

<https://eduscol.education.fr>

document à télécharger (.pdf, 1.73Mo) : [livre-terminologie-grammaticale_web_20210319.pdf](#)

J.-C. PELLAT
(UR LiLPa, Université de Strasbourg)

P.-Y. TESTENOIRE
(Sorbonne Université, INSPE de Paris /
Histoire des Théories Linguistiques)

BIBLIOGRAPHIE

- AUROUX S. (2001), « Pour un dictionnaire historique de la terminologie linguistique », in B. Colombat & M. Savelli (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Leuven – Paris, Peeters, p. 11-17.
- BOUTAN P. (1997), « La première tentative d’uniformisation officielle de la nomenclature grammaticale en France (1910) », *Linx*, 36, p. 93-103.
- BOUTAN P. (2000), « Ferdinand Brunot, crise du français et nomenclature grammaticale officielle (1905-1911) », *Études de linguistique appliquée*, 118, p. 179-195.
- BOUTAN P. (2001), « Ferdinand Brunot et la nomenclature grammaticale officielle de 1910 », in B. Colombat & M. Savelli (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Leuven – Paris, Peeters, p. 643-654.
- CHERVEL A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHOPPIN A. (1998), « Le livre scolaire et universitaire », in P. Fouché (éd.), *L’édition française : depuis 1945*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, p. 313-339.
- CHOPPIN A. (2005), « L’édition française scolaire et ses contraintes : une perspective historique », in E. Bruillard (éd.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP Basse Normandie, p. 39-45.
- COLLINOT A. & PETIOT G., éds (1998), « *Manuélistion* d’une théorie linguistique. Le cas de l’énonciation », *Carnets du Cédiscor*, 5, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle : <https://doi.org/10.4000/cediscor.88>
- COMBETTES B. (1975), « La nouvelle nomenclature grammaticale », *Pratiques*, 7-8, p. 93-99.
- COMBETTES B. (1998), « Quelques problèmes posés par l’élaboration d’une terminologie pour l’enseignement de la langue », *Revue française de linguistique appliquée*, 3-2, p. 99-108.
- ELALOUF A. (2018), « Histoire de la première nomenclature grammaticale officielle en France (janvier 1905-1911) [présentation de thèse] », *L’Information grammaticale*, 161, p. 55-57.
- ELALOUF M.-L. (2010), « La terminologie grammaticale française au crible de quelques malentendus. Pour un traitement didactique », *La lettre de l’AIRDF*, 45-46, p. 34-42.
- FOURNIER J.-M. (1998), « La constitution d’une langue de référence de l’enseignement de la grammaire. L’exemple de la nomenclature grammaticale de 1910 », *Les Carnets du Cédiscor*, 5, p. 39-48 : <https://doi.org/10.4000/cediscor.271>
- JORGE M. (2019), « Transposition didactique et manuélistion du *Cours de linguistique générale* : le rôle de Bally et Sechehaye », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 72.

- MITTERAND H. (1980), « La nomenclature grammaticale (version 1975) », *Langue française*, 47, p. 90-99.
- MOREL A. & NEVEU F., éd. (2018), « Complément d'objet / prédicat : réponses de linguistes », *L'Information grammaticale*, 158, p. 5-36.
- NEVEU F. & LAUWERS P. (2007), « La notion de « tradition grammaticale » et son usage en linguistique française », *Langages*, 167, p. 7-26.
- NOEL F. & CHAPSAL C.-P. (1823), *Nouvelle grammaire française [...]*, Paris, D'Aumont, Vve Nyon jeune.
- PELLAT J.-C. (2001), « Nomenclature/terminologie grammaticale : 1975/1997 », in B. Colombat & M. Savelli (éd.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Leuven – Paris, Peeters, p. 655-671.
- PELLAT J.-C. (2003), « Les domaines de la description grammaticale », *Le Français aujourd'hui*, 141, « Enseigner la langue de l'école au lycée (Actes du congrès de Besançon, mai 2002) », p. 36-43.
- PELLAT J.-C. (2019), « La terminologie grammaticale du cycle 3 (2015 et 2018) », *L'Information grammaticale*, 161, p. 30-34.
- PUECH C. (1998), « Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue. L'énonciation », *Les Carnets du Cediscor*, 5, p. 15-30 : <https://doi.org/10.4000/cediscor.267>
- RABATEL A. & MASSERON C., éd. (2017), « La question du prédicat », *Pratiques*, 175-176 : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3530>
- SAVATOVSKY D., éd. (2000), « La crise du français », *Études de linguistique appliquée*, 118, Paris, Klincksieck.
- VERGNAUD J.-P. (1980), « La genèse de la nomenclature de 1910 et ses enseignements », *Langue française*, 47, p. 48-75.
- VERRET M. (1975), *Le temps des études*, 2 vol., Paris, Champion.

FAITS DE LANGUES
Journal of Language Diversity

BRILL

<http://fdl.univ-lemans.fr>

<https://brill.com/view/journals/fdl/fdl-overview.xml>

- 2006 n° 28 : *Coordination et subordination : typologie et modélisation* (Dir. I. Bril et G.Rebuschi) 29€
- 2007 n° 29 : *La reduplication*, (Dir. A. Michaud et A. Morgenstern) 29€
- 2007 n° 30 : *Nominalisations* (Dir. R. Mir-Samii) 29€
- 2008 n°s 31-32 : *La prédication* (Dir. J.-M. Merle) 54€
- 2009 n° 33 : *Le futur* (Dir. Comité de Rédaction de *Faits de Langues*) 29€
- 2009 n° 34 : *Espace-Temps Anglais. Points de vue* (Dir. C. Delmas) 29€
- Faits de Langues Les Cahiers* N° 1, 2009 26€
- 2010 n°s 35-36 : *Linguistique de terrain sur langues en danger : locuteurs et linguistes* (Dir. C. Grinevald & M. Bert) 54€
- Faits de Langues Les Cahiers* N° 2, 2010 26€
- 2011 n° 37 : *La parole : origines et développements* (Dir. L.-J. Boë & J.-L. Schwartz) 29€
- 2011 n° 38 : *Du persan à la typologie. L'apport de Gilbert Lazard* (Dir. A.H. Ibrahim) 29€
- Faits de Langues Les Cahiers* N° 3, 2011 26€
- 2012 n° 39 : *La saillance* (Dir. K. Haude & A. Montaut) 29€
- 2012 n° 40 : *Ultériorité dans le passé, valeurs modales, conditionnel* (Dir. J. Brès, S. Azzopardi, S. Sarrazin) 29€
- 2013 n° 41 : *Varia* 38€
- 2013 n° 42 : *Sémantique des relations spatiales* (Dir. C. Chauvin) 38€
- 2014 n° 43 : *Varia* 38€
- 2014 n° 44 : *Prépositions et aspectualité* (Dir. J.-M. Merle) 38€
- 2015 n° 45 : *Varia* 38€
- 2015 n° 46 : *Les langues sinitiques* (Dir. M.-C. Paris & A. Peyraube) 38€
- 2016 n° 47 : *Comparatisme et reconstruction : tendances actuelles* (Dir. K. Pozdniakov) 38€
- 2016 n° 48 : *Varia* (Dossier *La préfixation verbale* Coord. F. Ashino et H. de Penanros) 38€
- 2018 n° 49-1 : *Créoles* (Dir. A. Khim)
- 2018 n° 49-2 : *Varia* et Dossier « *Genres brefs* »
- 2019 n° 50-1 : *Comparaison d'égalité et de similitude* (Dir. C. Chamoreau & Y. Treis)
- 2019 n° 50-2 : *Varia* et Dossier « *Grammaires étendues* »

Commande jusqu'au n°38
Reza Mir-Samii
17, rue Albert Maignan F-72000 Le Mans
Courriel Reza.Mir-Samii@univ-lemans.fr

Abonnement et/ou Commande n°s49 et sq
Faits de Langues – BRILL
Plantijnstraat 2 – NL - 2321 JC Leiden
T: +31 71 53 53 500 F: +31 71 53 17 532
sales-NL@brill.com

Commande du n°39 au n°48
Editions Peter Lang
Hochfeldstrasse 32 – CH-3012 Berne
Courriel info@peterlang.com