

Enseigner la grammaire pour développer les compétences métalinguistiques : l'élaboration de la Terminologie grammaticale de 2020 en France.

Philippe Monneret
Sorbonne Université Lettres / STIH

L'élaboration d'une terminologie grammaticale à usage scolaire requiert non seulement la prise en compte de facteurs épistémologiques, linguistiques et didactiques, mais aussi une attention aux usages en milieu scolaire. L'ensemble des termes grammaticaux qui font l'objet d'un enseignement explicite dans les écoles, les collèges et lycées présente en effet, à quelques détails près, une stabilité indéniable, au moins depuis la nomenclature grammaticale de 1975¹. Cette stabilité est souhaitable (et elle révèle une forme de maturité de la connaissance linguistique) mais elle limite drastiquement les changements qui peuvent être apportés à la terminologie grammaticale sans déstabilisation des pratiques scolaires. Toutefois, on le sait bien, le problème majeur auquel sont confrontés les élèves et les professeur(e)s ne réside pas tant dans les termes eux-mêmes que dans le flou de leur extension. Les deux questions doivent donc être clairement distinguées : le choix des termes d'une part, la stabilisation de leur contenu conceptuel d'autre part.

En outre, une terminologie grammaticale (comme toute terminologie sans doute) n'est jamais le résultat d'une simple décision technique : elle s'inscrit dans une démarche spécifique, qui procède d'une commande publique, dans un contexte toujours singulier. La Terminologie parue en 2020² est notamment cadrée par la note de service du 25 avril 2018, qui préconise un enseignement de la grammaire dans le cadre de leçons spécifiques visant à la « construction de notions clairement identifiées »³. La commande d'une terminologie procède donc d'une démarche qui suppose que les enseignant(e)s n'ont pas une vision assez claire des concepts grammaticaux à enseigner, et par conséquent qu'ils ont besoin d'une mise au point sur ces « notions clairement identifiées » : la demande consiste donc bien en une clarification du contenu conceptuel des termes grammaticaux plutôt qu'en une révision des termes eux-mêmes.

Or cette clarification, à la différence d'une terminologie linguistique, s'inscrit dans le cadre d'une démarche d'enseignement et la Terminologie de 2020 marque à cet égard une rupture par rapport aux projets antérieurs : l'idée est de fournir aux élèves un appareil conceptuel stable qui leur permette de décrire un ensemble limité d'énoncés. Le problème n'est donc plus de proposer des définitions complètes qui s'appliquent à toute occurrence du terme, mais des définitions (et des critères) qui conviennent à une classe finie d'occurrences du terme, constituée par ses emplois prototypiques. En d'autres termes, l'essentiel consiste à disposer d'un appareil

¹ Second degré : « Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré », circulaire n° 75-250, B.O. n° 30, 31 juillet 1975, pp. 2369-2379. Premier degré : « Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire », circulaire n° 76-363, B.O. n° 41, 11 novembre 1976, pp. 3913-3916.

² Monneret Ph. et Poli, F. (dir.) (2020), *La grammaire du français. Terminologie grammaticale*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

³ Note de service n° 2018-050 du 25-04-2018, *BOEN* spécial, n° 3 – 26 avril 2018 « Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française »

conceptuel présentant une systématique suffisante pour être perceptible par les enseignant(e)s et par les élèves.

L'idée directrice de la terminologie grammaticale de 2020 est donc de proposer un appareil conceptuel provisoire, à usage scolaire, qui puisse servir de base pour l'analyse critique et l'entrée dans une véritable démarche réflexive. Nous examinerons ici ses principes généraux, ses principales motivations et justifierons certains des choix qui ont été faits quant à la liste des termes et à leur extension.

1. Place de la terminologie grammaticale dans l'enseignement de la grammaire

La question générale de l'enseignement scolaire de la grammaire, éventuellement encombrée des instrumentalisation politiques dont elle est susceptible de faire l'objet, tend généralement, lorsqu'elle resurgit dans le débat public ou lorsque des linguistes ou des didacticien(ne)s s'en emparent, à se cristalliser sur le problème de la terminologie grammaticale. Il semble bien s'agir d'une particularité de cette discipline : les débats qui émergent de temps à autre sur l'enseignement de l'histoire, sur l'enseignement des mathématiques, sur l'enseignement de telle ou telle langue vivante, etc. portent rarement, semble-t-il, sur des aspects terminologiques mais bien plutôt sur les méthodes, les contenus, ou encore les finalités de ces enseignements.

Le cas de la grammaire est donc spécial. Non seulement pour les enjeux de sa terminologie, mais aussi pour d'autres particularités, que l'on peut résumer en une double constatation qui ne devrait guère prêter à polémique : d'une part, les enseignant(e)s se sentent pour la plupart en situation d'insécurité intellectuelle lorsqu'ils enseignent la grammaire ; d'autre part, pour les élèves, l'enseignement de la grammaire est très largement un échec. Le malaise des professeur(e)s de français lorsqu'il s'agit de la grammaire n'a sans doute pas besoin d'être documenté d'une manière approfondie pour être attesté. C'est une réalité que les inspecteurs et inspectrices constatent couramment, et dont on trouvera de nombreux témoignages sur les forums (par exemple neoprofs.org) dans lesquels les enseignant(e)s échangent des informations sur leurs pratiques de classe et demandent à leurs collègues des conseils ou des avis sur les problèmes qu'ils ou elles rencontrent dans telle ou telle matière, en l'occurrence ici dans l'enseignement de la grammaire. Quant à l'échec global de l'enseignement de la grammaire en France, il est tellement spectaculaire que personne ne peut l'ignorer⁴. Tout(e) enseignant(e) qui donne des cours de grammaire française dans les premiers cycles universitaires a pu constater qu'à leur arrivée à l'université, en dépit d'au moins onze ans d'enseignement scolaire de la grammaire, les étudiant(e)s ne savent presque rien : tout au plus identifier un verbe, un nom, un adjectif et la fonction sujet. Il n'est donc guère étonnant que, quelques années plus tard, les connaissances grammaticales de ces élèves devenu(e)s professeur(e)s soient encore lacunaires. Si l'on se risquait à une analogie avec l'enseignement des mathématiques, c'est à peu près comme si, au terme de la scolarité obligatoire, les élèves savaient faire une addition mais uniquement pour des nombres compris entre 1 et 9 et restaient très majoritairement incapables de faire une soustraction, une multiplication ou une division. Ce qui serait scandaleux pour l'enseignement des mathématiques ne l'est pas pour l'enseignement de la grammaire. Or il est non seulement étrange qu'un enseignement soit inefficace à un tel point mais aussi et surtout

⁴ Par exemple, le livre collectif déjà ancien, mais souvent cité par les didacticiens, de Chartrand (1996) admet d'emblée le « constat d'échec de la grammaire scolaire dans la majorité des cas ».

qu'on ne s'en préoccupe guère au plan national et qu'on laisse les élèves perdre leur temps à mal apprendre des notions mal définies, transmises par des professeur(e)s mal informé(e)s et mal à l'aise dans cet enseignement.

Si le constat semble simple et assez largement partagé, les causes alléguées sont évidemment plus complexes et plus discutées. Toutefois, pour aller à l'essentiel, hormis les causes conjoncturelles (par exemple le fait que les programmes changent trop souvent⁵, ou que le nombre d'heures consacrées à la discipline « Français » a baissé⁶) une cause majeure est généralement dégagée : l'enseignement de la grammaire est un échec parce qu'il est foncièrement incohérent. C'est la position défendue notoirement par Chervel, qui montre que la grammaire scolaire s'est développée en France uniquement pour l'amélioration des capacités orthographiques des élèves⁷ :

Cette prétendue science de la langue n'est qu'un monstrueux bric-à-brac, échafaudé au cours des décennies. Elle réussit à en imposer grâce à ses innombrables silences, et surtout à la relation pédagogique où elle s'insère, fondée sur l'autorité et l'obéissance. Grâce aussi à l'orthographe qui, par son caractère institutionnel, apporte à la grammaire scolaire une sanction d'authenticité et de scientificité. (Chervel, 1977 : 276)

Plus récemment, l'incohérence de la grammaire scolaire a été stigmatisée de la même façon par Marc Wilmet⁸ (2016 : 28) :

⁵ « L'année 2008 a connu la publication de nouveaux programmes pour l'école primaire, ce qui est conforme au rythme moyen de ce genre de publications depuis le début des années soixante-dix : instructions de Joseph Fontanet en 1972, de René Haby en 1977-1978-80, de Jean-Pierre Chevènement en 1985, de François Bayrou en 1995, de Jack Lang en 2002, de Gilles de Robien en 2007, remplacées, un an plus tard, par celles de Xavier Darcos (juin 2008). Sept programmes et instructions en trente-six ans, auxquels il faudrait d'ailleurs ajouter pour le français *La maîtrise de la langue à l'école*, publié sous le ministère de Jack Lang en 1992. Certains se souviennent que les programmes de 1882 durèrent une quarantaine d'années, et que ceux qui les remplacèrent en 1923 vécurent un demi-siècle. La machine s'est donc emballée depuis le dernier tiers du XXe siècle, et il n'est pas indifférent, avant de se pencher sur les derniers programmes de grammaire, de se demander pourquoi. » (Vargas 2009 : 1)

⁶ Le collectif « Sauver les lettres » a fait le calcul sur 40 ans : « Au total en 2022, l'élève a perdu, primaire et collège additionnés (360 h + 162 h), 522 heures de français par rapport aux horaires de 1968, soit deux années de formation en français. Lorsqu'il arrive en Seconde, il a eu, sauf aide familiale, autant d'heures d'enseignement qu'un élève arrivant en 4e en 1975, sans tenir compte du quart de l'horaire global du collège effectué alors en demi-groupe, ce qui, qualitativement, n'est pas négligeable. » [<https://www.sauv.net/horcomp.php>]

⁷ L'émission « Apostrophes » du 16 septembre 1977, dans laquelle Chervel présente son livre – en présence notamment d'Edouard Bled, le fameux auteur des manuels éponymes, qui joue, dans cette émission, la bonhomie sceptique – est disponible sur le site de l'INA. Un détail, très subjectif au demeurant : il est assez frappant de constater que Chervel se présente dans le débat comme le représentant strict et intègre d'une haute science (la linguistique ou plus précisément l'histoire des idées linguistiques) inaccessible à ses contradicteurs. Son propos est tranchant : il a démontré dans son livre que l'enseignement de la grammaire est incohérent parce que cet enseignement est causé par les difficultés orthographiques du français ; par conséquent il ne reste plus qu'à « supprimer » (*sic*) l'orthographe et l'enseignement de la grammaire disparaîtra, parce qu'il deviendra inutile. Les bons exemples de la Russie soviétique et de la Chine, notamment, sont donnés à l'appui de cette thèse. Un trait d'époque, bien sûr, et, bien plus tard, Chervel (2013 : 6) dira regretter le ton polémique de son livre : « qu'aurait été la thèse du linguiste que j'étais en 1977 si elle avait été écrite et rédigée par l'historien que je suis devenu depuis ? Je n'en retrancherais rien certes, en dehors du ton polémique qui défigure certains passages ». Si je me permets ce commentaire, c'est pour rappeler que les linguistes, en dépit de la pertinence de leur propos, n'ont pas toujours su adopter le ton juste pour que leurs idées parviennent jusqu'aux professeur(e)s et aux élèves. Dans la Terminologie de 2020, l'adoption d'un style aussi sobre que possible, la recherche de la plus grande clarté dans l'argumentation, l'indication de la prise en compte de certaines traditions dans l'enseignement de la grammaire scolaire, la limitation à l'essentiel des termes techniques, traduisent la tentative de proposer un texte de linguistes accessible à un large public et surtout aux professeurs des écoles, des collèges et des lycées.

⁸ Wilmet cite Chervel mais aussi Swiggers (1990 : 855) : « Ces grammaires scolaires sont dues, en général, aux inspecteurs de l'enseignement, à des enseignants, parfois à des professeurs d'université. Leur principale

Ce qu'on appelle « grammaire scolaire » — ou pudiquement, de nos jours, « grammaire traditionnelle » — est l'œuvre collective d'une myriade de praticiens obscurs (Chervel a dénombré 2 500 titres pour le XIXe siècle et 34 pour la seule année 1840 prise au hasard ! Hélène Huot fustige la « jungle des manuels scolaires »...) ou accédant à la notoriété dans des secteurs connexes (le dictionnaire encyclopédique pour Pierre Larousse, les tableaux de conjugaison pour Louis-Nicolas Bescherelle...), qui se copient (mais omettent de déclarer les emprunts), se corrigent (mais n'explicitent pas leurs motifs), butent sur des obstacles, les contournent, trouvent parfois une parade, que d'autres adoptent ou adaptent..., jusqu'à ce que, d'avancées en reculs, d'audaces en repentirs, de bricolages en rafistolages, se dégage une vulgate, comprenez un entrelacs d'opinions reçues placé hors d'atteinte de la critique.

Cependant une autre cause, beaucoup plus déterminante, me semble avoir été négligée : cette cause est liée à l'*usage* de la terminologie et, plus précisément, au champ d'applicabilité de la réflexion grammaticale en milieu scolaire. Admettons qu'une terminologie soit fixée ; les termes qui la composent ont une extension, dans le meilleur des cas, assez bien délimitée. Mais il reste à déterminer sur quel genre d'occurrences – c'est-à-dire sur quel genre d'énoncés, de phrases, de groupes nominaux, de groupes verbaux, etc. – les élèves vont être invités à raisonner. Ce dont témoignent, d'une manière apparemment massive⁹, les forums de professeur(e)s, c'est du fait qu'ils ou elles se trouvent régulièrement dans des situations où leurs connaissances linguistiques sont mises en défaut. Par exemple¹⁰, dans un travail sur les subordinées conjonctives, une phrase du type « Je me réjouis que tu viennes », est présentée comme posant un problème d'analyse : doit-on analyser la subordinée conjonctive *que tu viennes* comme un complément d'objet direct ou indirect ? Ou encore, dans un exercice sur la fonction attribut, on trouve un cas du type « c'est Pierre qui a commencé », qui, lui aussi pose un problème d'identification : le nom propre *Pierre* peut-il être considéré comme un attribut du pronom démonstratif sujet ou doit-on considérer que la phrase résulte d'une extraction du sujet en *c'est... que*, sans qu'il soit nécessaire d'analyser séparément le démonstratif ni le verbe *être* ? Le problème n'est pas ici que les enseignant(e)s doutent de leur analyse : ce doute serait plutôt une preuve de la qualité de leur raisonnement linguistique. Bien sûr, les linguistes peuvent aussi douter pour l'analyse de certaines occurrences, et, en tout état de cause, il n'est pas question d'exiger des professeur(e)s qu'ils aient les mêmes compétences que les linguistes universitaires en matière de description linguistique. Le problème ici serait plutôt que les enseignant(e)s confrontent leurs élèves sans précaution, ou sans avoir pris conscience de la difficulté que constitue l'occurrence proposée à l'analyse, à des structures syntaxiques qui présentent une trop grande complexité. Pour illustrer ce point par un autre genre d'exemple, prenons presque au hasard une phrase dans un texte de Balzac (*La fille aux yeux d'or*, 1835), à partir de laquelle on demanderait à des élèves d'étudier la fonction sujet (au lycée par exemple) :

caractéristique est l'indigence de théorie et d'esprit méthodique. [...] Il importe de noter que cette grammaire scolaire est avant tout un amas de règles visant l'usage écrit de la langue : la grammaire n'est qu'un prétexte à l'enseignement de l'orthographe (et tout particulièrement du problème de l'accord du participe passé). (Wilmet 2016 : 27).

⁹ Mais, bien évidemment, il conviendrait d'étudier de près ces corpus pour l'affirmer. Pour un premier aperçu, voir David David et Taous (2021).

¹⁰ Les exemples donnés ici sont calqués sur des cas attestés. Pour des raisons éthiques, il me semble inopportun, en dépit de l'anonymat (toujours relatif) des participants aux forums, de citer précisément les occurrences attestées puisque ces dernières permettent facilement de revenir à leurs auteur(e)s. En outre, dans le cadre de notre argumentation, ce point n'a guère d'importance : n'importe quel exemple du même genre convient pour ce que l'on veut illustrer ici.

Paris n'est-il pas un vaste champ incessamment remué par une tempête d'intérêts sous laquelle tourbillonne une moisson d'hommes que la mort fauche plus souvent qu'ailleurs et qui renaissent toujours aussi serrés, dont les visages contournés, tordus, rendent par tous les pores l'esprit, les désirs, les poisons dont sont engrossés leurs cerveaux [...]

Outre le pronom personnel *il* au début de ce passage, le sujet du verbe *tourbillonner* est un groupe nominal d'une longueur inhabituelle (« une moisson d'hommes [...] cerveaux ») qui, en outre, est placé après le verbe et contient plusieurs subordinées relatives. On conviendra que, sans être insurmontable, ce passage présente, pour l'analyse de la fonction sujet, des difficultés que bien d'autres phrases, plus simples, ne comporteraient pas.

Le point sur lequel je souhaite insister ici, et qui me semble la cause majeure de l'échec de l'enseignement de la grammaire tel qu'il est majoritairement pratiqué en France, c'est donc le fait que les élèves et les professeur(e)s soient régulièrement confronté(e)s à des configurations syntaxiques qui leurs paraissent énigmatiques et qui leur donnent le sentiment à la fois d'un arbitraire de l'analyse grammaticale et d'une incompétence dans ce domaine. Si la grammaire scolaire apparaît comme « un monstrueux bric-à-brac », c'est qu'on lui demande de prendre en charge des structures qui n'entrent pas dans le cadre d'analyse impliqué par la terminologie grammaticale. La grammaire scolaire constitue un appareil conceptuel rudimentaire dont les capacités descriptives sont limitées. La cause majeure de l'échec de l'enseignement de la grammaire provient donc, à mon avis, d'un manque de conscience de ces limites chez les professeur(e)s. Il faut donc entièrement renverser la perspective dominante, qui consiste à demander à une terminologie grammaticale scolaire d'être applicable à n'importe quel énoncé en langue française, ou, encore, qui voudrait que les connaissances grammaticales scolaires permettent d'analyser n'importe quelle phrase prise au hasard dans un texte ou dans les propos des élèves : puisque la terminologie grammaticale scolaire et plus généralement l'activité grammaticale pratiquée dans les classes ne peuvent concerner qu'un ensemble limité d'énoncés, il convient d'avoir une idée précise de ces limites, qui pourront bien sûr s'étendre tout au long de la scolarité. Autrement dit, selon la position défendue ici, il convient de « dénaturer » l'analyse grammaticale¹¹ : les activités grammaticales en milieu scolaire sont conçues comme des analyses et manipulations de la langue *en laboratoire* ; elles portent sur des structures dépouillées de difficultés parasites, qui permettent un apprentissage progressif et raisonné de la terminologie grammaticale.

Cette perspective suppose bien entendu une certaine conception des enjeux de l'enseignement scolaire de la grammaire française, qui place en son centre la maîtrise, dans certains contextes spécifiés, d'une terminologie grammaticale. Autrement dit, la maîtrise du métalangage est considérée comme l'objectif premier de cet enseignement. Ce que le cours de grammaire vise à produire comme savoir faire chez les élèves, c'est une aptitude à communiquer d'une manière précise au sujet de la langue elle-même, ce qui suppose une certaine aisance dans l'usage du métalangage grammatical. Le développement de capacités métalinguistiques est donc l'objectif premier de l'enseignement de la grammaire – ce qui implique des bénéfices secondaires

¹¹ Comme l'ont bien montré les analyses désormais classiques de la phénoménologie merleau-pontyenne, l'attitude naturelle à l'égard du langage est une attitude instrumentale, qui tend à un effacement du signifiant au bénéfice du signifié, au sens où les sujets, dans l'interlocution, ont l'impression de transmettre leur pensée à autrui directement, « comme s'il n'y avait pas eu langage » (expression que Merleau-Ponty trouve dans *Les fleurs de Tarbes*, Paulhan (1990 : 124)) : « c'est bien un résultat du langage de se faire oublier, dans la mesure où il réussit à exprimer » (Merleau-Ponty 1969 : 15). Par conséquent, la posture métalinguistique présente un caractère fondamentalement artificiel, rompant avec l'expérience ordinaire de la pratique langagière.

évidents, comme les capacités orthographiques, ou plus généralement les capacités d'expression et de compréhension, à l'écrit comme à l'oral¹². Mais, fondamentalement, l'enseignement scolaire de la grammaire ne doit pas être pensé comme instrumentalisé à l'orthographe ou à la compréhension des textes. C'est un enseignement qui vaut pour lui-même, comme n'importe quelle autre discipline scolaire, et dont l'intérêt cognitif plus large au sens du développement intellectuel des enfants consiste en ce qu'il mobilise et exerce leurs capacités métareprésentationnelles¹³. Catégoriser des structures linguistiques n'est pas une simple manipulation d'étiquettes¹⁴ : il s'agit d'une activité cognitive complexe, qui gagne à être entraînée et routinisée, pour permettre ensuite une réflexion approfondie sur les textes et les discours ainsi qu'une aptitude à l'examen critique de ses propres productions verbales, orales ou écrites, ainsi qu'à l'examen critique des catégories grammaticales elles-mêmes¹⁵.

2. Construction de la terminologie

¹² L'hypothèse sous-jacente est ici que ces bénéfices secondaires découlent d'une modification de l'attitude globale à l'égard de la langue causée par le développement des capacités métalinguistiques. Ce point ne peut être développé dans le présent article, mais il mériterait une véritable justification. Disons seulement qu'avec le développement de ses capacités métalinguistiques, l'élève prend l'habitude de « voir » sa langue (ses productions langagières comme celles d'autrui) avec plus de recul. On suppose alors que cette distanciation permettra l'installation de capacités attentionnelles nouvelles, orientées sur la langue, qui permettront elles-mêmes, ensuite, une amélioration des capacités orthographiques, rédactionnelles, etc. Ces bénéfices secondaires sont donc conçus comme très indirects, et pouvant avoir des effets différés. Par conséquent, ils semblent très difficilement repérables dans le cadre d'un protocole expérimental.

¹³ Sur les notions de métareprésentation et de métacognition, voir Proust (2008). La métacognition, qui est une activité de contrôle cognitif, n'est pas nécessairement métareprésentationnelle. Mais l'usage d'un métalangage grammatical suppose, lui, des capacités métareprésentationnelles, puisqu'il consiste en l'élaboration de représentations (notamment sous la forme de catégories) de représentations linguistiques.

¹⁴ Cette doxa consistant à considérer que la catégorisation linguistique en quoi consiste l'entraînement au maniement du métalangage grammatical ne serait qu'une activité d'étiquetage stérile est repérable sous diverses formes. En voici, parmi de nombreuses autres, une formulation par Avezard (2016) : « Rappelons aussi que les activités d'« étiquetage » sont à utiliser avec parcimonie : elles ne permettent pas de vérifier que l'élève a compris la notion et elles ne l'engagent pas non plus dans une démarche active de réflexion sur le fonctionnement de la langue ». Comme on l'aura constaté à la lecture de cet article, l'entraînement à la catégorisation n'interdit aucunement le raisonnement linguistique, au sens d'un recours à des critères d'identification explicites. L'expression « valse des étiquettes », que l'on trouve souvent dans les articles portant sur la didactique de la grammaire, pour désigner les fluctuations terminologiques, provient manifestement de Chiss (1989) : « Il existe une opposition stérile entre un nominalisme caricatural (la solution serait dans le changement des mots, la "valse des étiquettes" génératrice d'angoisse chez les enseignants) et l'effacement pur et simple du linguistique ("peu importe comment ça s'appelle, l'important c'est ce que c'est !"). On doit sortir de cette tenaille absurde ». Mais, dans ce passage, les guillemets indiquent bien que Chiss ne fait que refléter ce qu'il s'imagine être la parole des enseignant(e)s et, il ne considère aucunement que les activités d'identification grammaticale ne seraient qu'un « étiquetage » stérile.

¹⁵ On ne voit vraiment pas pourquoi disposer d'un métalangage fiable empêcherait les élèves de mieux comprendre leur langue : « La terminologie assumerait donc sans barguigner une conception de la grammaire qui voit en elle une activité autotélique : les élèves apprendraient la grammaire non pour que la langue leur soit plus intelligible, mais pour être en mesure d'étiqueter des faits grammaticaux ». Plane (2021 : 32). Bien au contraire, sans une aisance minimale dans le maniement du métalangage grammatical, l'intelligibilité de la langue, à supposer qu'elle soit possible, demeure limitée à quelques vagues intuitions épilinguistiques.

Si l'on place au centre de l'enseignement de la grammaire l'acquisition progressive et raisonnée d'une terminologie grammaticale¹⁶, il reste à définir les caractéristiques générales de cette terminologie¹⁷.

2.1. Contraintes générales sur le choix des termes

Certes, comme toute terminologie, une terminologie grammaticale se doit de tendre au respect de certains principes élémentaires. Prenons par exemple la formulation qu'en donne Swiggers (2006 : 17). Ces principes sont :

- la systématique : principe « holiste » s'appliquant globalement à toute construction à prétention scientifique ;
- l'économie : principe « holiste » qui gouverne le rapport entre la construction terminologique et le domaine couvert par la terminologie technique (ce principe joue un rôle important dans l'évaluation de terminologies concurrentes) ;
- les contraintes qui affectent, de façon plus locale, les composantes d'une terminologie technique, à savoir : la transparence, l'adéquation et la cohérence¹⁸.

Il va de soi que le travail d'élaboration d'une terminologie grammaticale scolaire ne présente aucune dimension terminographique¹⁹ : l'objectif consiste bien à établir une norme, qui puisse assurer une continuité et une cohérence dans le cours de la scolarité des élèves, non pas à décrire

¹⁶ Ce qui suppose bien entendu des leçons spécifiques de grammaire détachées de l'étude des textes.

¹⁷ Au plan concret de son élaboration, la Terminologie de 2020 a été coordonnée par le service de l'instruction publique et de l'action pédagogique de la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) et rédigé sous ma direction ainsi que celle de Fabrice Poli, qui était MCF en linguistique ancienne avant de devenir inspecteur général. Il s'agit donc d'un travail collectif, qui a été organisé, en grandes lignes, de la façon suivante : après plusieurs réunions visant à définir les objectifs et le plan de l'ouvrage, Fabrice Poli et moi avons rédigé une première version de chacun des chapitres, en recourant le cas échéant à l'avis de collègues linguistes de Sorbonne Université ; puis les chapitres étaient relus par plusieurs collègues de la Dgesc et des réunions étaient organisées pour discuter et corriger chacun des chapitres, en présence d'inspecteurs, de professeurs et de responsables de la Dgesc. L'ensemble de l'ouvrage a ensuite été relu intégralement par la Dgesc et de nouveau modifié dans le cadre de nouvelles réunions, puis, enfin, relu par plusieurs collègues linguistes de l'UFR Langue française de Sorbonne Université, mais aussi par d'autres collègues, dont certains ont pris la peine de me transmettre leurs observations après une relecture très attentive. Je voudrais remercier tout particulièrement Audrey Roig et Dan Van Raemdonck dont la relecture (d'autant plus généreuse que leur perspective sur l'enseignement de la grammaire est très différente de celle qui est adoptée dans l'ouvrage) a permis une amélioration notable du manuscrit. Je remercie également mes collègues de l'UFR Langue française, qui ont contribué plus ou moins directement à cette terminologie, et en particulier Olivier Soutet, Franck Neveu, Joëlle Ducos, ainsi qu'Antoine Gautier, Inès Sfar, Cécile Narjoux, Anouch Bourmayan et Marco Fasciolo, qui ont participé en outre à la rédaction du volume *La grammaire du français du CP à la sixième* (Monneret et Poli 2022).

¹⁸ Dans (Swiggers, 1999 : 31), ces trois notions sont définies de la façon suivante : « (a) Transparence : les termes choisis doivent être maximalelement transparents, en ce que leur signification devra être univoquement associée à la structuration formelle du métalangage. (b) Adéquation : les termes choisis doivent être dans un rapport de référence directe et univoque avec un domaine applicatif, défini par l'ensemble des termes relatifs à ce domaine (cette circularité est incontournable) ; on pourra parler d'adéquation par sommation en parlant d'ensembles de termes décrivant des secteurs d'un domaine complexe. (c) Cohérence : la nomenclature terminologique dans son ensemble doit être cohérente, c'est-à-dire exempte de relations de contradiction interne et unifiée par des rapports de solidarité, d'inclusion, d'opposition définie, de superordination, etc. ». On ajoutera ici que la cohérence théorique et, sur ce point, le cadre théorique d'ensemble de la terminologie est celui de la linguistique guillaumienne. Cela est assez peu perceptible, au demeurant, en raison du faible degré de granularité de la description. On verra toutefois des exemples plus loin, avec le recours à la notion de vicariance, ou le continuum entre complément du verbe et circonstants.

¹⁹ « Si la terminologie vise à dresser la nomenclature d'une science, la terminographie vise, sans restriction temporelle ni méthodologique, à décrire les termes qui composent le discours de cette science. » (Neveu 2005 : 92). Voir également, ici-même, l'article de F. Neveu.

dans toute leur complexité les usages des termes dans les discours linguistiques. Une norme provisoire bien entendu, qui vise à permettre, ultérieurement, une appréhension critique, puisque les référents des termes qui constituent la terminologie grammaticale sont des objets dépourvus d'autonomie ontologique et construits dans une perspective théorique spécifique²⁰. Toutefois, pour ce qui concerne le choix des termes, la terminologie scolaire doit tenir compte d'un facteur dont une terminologie linguistique (par exemple celle de la *Grande Grammaire du Français*) n'a pas besoin de se soucier. Ce facteur est celui des pratiques terminologiques contemporaines dans les établissements scolaires, des habitudes des enseignant(e)s dont témoignent notamment les manuels scolaires²¹. On le sait, ces habitudes ne peuvent être bouleversées sans risques de protestation²². Il convient donc de limiter drastiquement l'introduction de termes nouveaux par rapport aux pratiques terminologiques en usage. À cet égard, la *Terminologie grammaticale* de 2020 semble avoir respecté cette contrainte : sa publication et sa diffusion n'ont causé aucune réaction d'hostilité massive de la part de la communauté enseignante, ni d'ailleurs dans les médias grand public.

2.2. La présentation des termes

Les terminologies grammaticales antérieures, de 1910²³, 1975 et 1997²⁴, se présentaient comme une simple liste de termes accompagnés d'exemples, ou comme une présentation très brève des termes (dans la terminologie de 1975). La *Terminologie grammaticale* de 2020 se présente comme un texte rédigé, qui définit succinctement chacun des termes et en donne des exemplifications. Il s'agit donc non seulement d'une terminologie mais aussi et surtout d'un outil de formation pour les enseignant(e)s. En outre, pour que les professeur(e)s puissent disposer assez facilement d'une vision d'ensemble des notions grammaticales, l'ouvrage propose une présentation en deux niveaux d'approfondissement, de sorte qu'une vision générale des structures du français qui sont étudiées dans les classes tiennes, au premier niveau, en une trentaine de pages. Sont également proposés, en fin d'ouvrage, des tableaux récapitulatifs de toutes les fonctions possibles pour chaque nature de mot ou de groupe de mots et de toutes les natures possibles de mots ou de groupes de mots pour chaque fonction.

²⁰ A cet égard, je partage pleinement le point de vue de Neveu (2005 : 100) : « Travailler sur la question terminologique dans le domaine des sciences de l'esprit (dont relèvent, avec d'autres, les sciences du langage) fait nécessairement surgir des questions nouvelles et remet en cause quelques certitudes méthodologiques. Dans ce domaine, les objets ne sauraient être dans une relation d'extériorité avec l'observateur qui les étudie, car le chercheur participe toujours de son objet et ne peut s'en abstraire complètement quels que soient ses efforts ou ses prétentions méthodologiques. L'objectivité scientifique ne peut donc être conceptualisée de la même manière. Cela n'est pas sans conséquences sur l'activité terminologique, notamment, comme on vient de le voir, pour ce qui est du développement du nombre des métatermes et de leur variabilité définitionnelle et formelle. Les « objets » de la science linguistique sont des objets de pensée ».

²¹ Compte non tenu de leur éventuel manque d'homogénéité.

²² On l'a constaté, par exemple, lors de la tentative d'introduction de la notion pourtant très anodine de prédicat. Sur ce point, voir notamment Rabatel (2017). Il reste évidemment possible, dans une perspective totalement différente, de proposer une approche entièrement renouvelée, fondée sur des principes radicalement différents, comme le fait par exemple Dan Van Raemdonck à partir des notions d'apport et de support empruntées à la linguistique guillaumienne (voir ici-même, p. ???).

²³ « Arrêté relatif à la nouvelle nomenclature grammaticale », 1er octobre 1910, Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique, n° 1948, fasc. 1, 01/10/1910, pp. 563-567. Précédé d'une « Circulaire relative à la nouvelle nomenclature grammaticale », 28 septembre 1910, par Gaston Doumergue, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts (pp. 559-563).

²⁴ Terminologie grammaticale, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1997, 1 vol., 30 p.

La présentation des termes requiert bien sûr un métalangage, dont nous ne tiendrons pas compte dans cet article. Nous prendrons en compte uniquement les termes qui font l'objet d'un enseignement explicite dans les classes, et, parmi ces termes, un sous-ensemble considéré comme le noyau de base de l'enseignement grammatical.

2.3. Les termes

L'ensemble des termes peut être présenté en trois catégories : « natures de mots et de groupes de mots », « phrases » et « fonctions syntaxiques ».

Natures de mots et groupes de mots

- Adjectif / Groupe adjectival
- Adverbe / Groupe adverbial
- Conjonction de coordination
- Conjonction de subordination
- Déterminant
 - Article
 - Article défini
 - Article indéfini
 - Article partitif
 - Déterminant possessif
 - Déterminant démonstratif
 - Déterminant indéfini
 - Déterminant numéral
 - Déterminant interrogatif/exclamatif
- Nom / Groupe nominal
- Préposition / Groupe prépositionnel
 - Groupe nominal prépositionnel
 - Groupe pronominal prépositionnel
 - Groupe infinitif prépositionnel
 - Groupe adverbial prépositionnel
- Pronom
 - Pronom personnel
 - Pronom démonstratif
 - Pronom possessif
 - Pronom indéfini
 - Pronom interrogatif
 - Pronom relatif
 - Pronom adverbial
- Verbe / Groupe verbal
 - Infinitif / Groupe infinitif
 - Participe / Groupe participial
 - Gérondif

Phrases

- Proposition subordonnée
- Proposition subordonnée conjonctive
- Proposition subordonnée relative substantive
- Proposition subordonnée relative
- Proposition subordonnée interrogative partielle
- Proposition subordonnée interrogative totale
- Proposition subordonnée circonstancielle
- Proposition subordonnée participiale
- Proposition subordonnée infinitive

Types de phrases

- Phrase de type déclaratif
- Phrase de type interrogatif
- Phrase de type impératif

Formes de phrases
Phrase de forme négative
Phrase de forme passive
Phrase de forme exclamative
Phrase de forme emphatique
Phrase de forme impersonnelle

Fonctions syntaxiques

Sujet (Groupe sujet)
Complément circonstanciel (Groupe circonstanciel)
Complément d'objet direct
Complément d'objet indirect
Complément d'agent
Complément du verbe impersonnel
Attribut du sujet
Attribut du complément d'objet direct
Complément (circonstanciel) du verbe
Complément du nom
Épithète
Complément de l'adjectif
Apposition
Fonctions textuelles : Balise textuelle, Modalisation, Autoénonciative.

Dans l'ensemble, il apparaît que cette terminologie est conforme à l'exigence de respect des pratiques courantes en matière d'enseignement de la grammaire. Comme l'indique en outre le tableau d'équivalences des terminologies en annexe de la *Grande Grammaire du Français* (p. XLVI à XLVIII)²⁵, cette terminologie ne présente aucune incompatibilité majeure avec une description linguistique contemporaine du français, en dépit de quelques divergences ponctuelles²⁶ et par ailleurs très peu de différences par rapport à la terminologie de 1997²⁷.

On se limitera sur cet aspect de la question à deux commentaires. D'une part, par rapport à la terminologie de 1997, qui accordait une large place au discours, à l'énonciation et au texte, la terminologie de 2020 est recentrée sur la phrase. C'est très clairement la structure de la phrase qui est placée au cœur de l'enseignement de la grammaire. En d'autres termes, les structures qui feront l'objet d'un enseignement explicite et qui sont prises en charge par la terminologie sont, à quelques rares exceptions près²⁸, des structures internes à la phrase. L'hypothèse est ici que les descriptions situées au plan du discours ou du texte seront mieux appréhendées si elles sont précédées d'une maîtrise suffisante de l'analyse grammaticale de la phrase et de ses constituants. Si, au plan de la compréhension intuitive, la prise en compte de propriétés discursives ou textuelles est nécessaire à la compréhension des phrases qui composent le texte,

²⁵ Voir ici-même l'article d'Abeillé *et al.* pour ce tableau d'équivalences, et pour une justification des choix terminologiques dans la *GGF*.

²⁶ La plus notable est la notion d'*ajout*, introduite par la *GGF* et qui est absente de la terminologie scolaire de 2020, pour la raison indiquée plus haut : cette notion est pour l'instant trop inhabituelle dans les pratiques scolaires pour être introduite.

²⁷ Deux différences principales peuvent être remarquées, et nous y reviendrons : le passage de « complément de phrase » (terminologie de 1997) à « complément circonstanciel » (terminologie de 2020), le changement d'extension du terme « subordonnée conjonctive », qui regroupe toutes les subordonnées à l'exception des interrogatives indirectes, de l'infinitive et des participiales dans la terminologie de 1997 alors qu'elle est limitée aux subordonnées introduites par *que* et par *si* (de l'interrogation indirecte totale) dans la terminologie de 2020. On peut également noter que les interjections n'apparaissent pas dans la liste des natures de mots : ce choix est motivé par leur place marginale dans le système de la langue.

²⁸ Par exemple les fonctions adverbiales textuelles.

il demeure qu'au plan métalinguistique, l'analyse grammaticale de la phrase conserve toute son autonomie.

L'emploi du terme « groupe » mérite également un commentaire²⁹. Ce terme était présent dans les terminologies de 1975 et de 1997, mais limité aux seuls cas du « groupe nominal » et du « groupe verbal ». Dans la terminologie de 2020, le choix a été fait de généraliser l'emploi de ce terme, pour insister avec force sur le fait que l'analyse grammaticale est en premier lieu une analyse de structures, ou de « groupes de mots », et non pas une analyse de mots. L'habitude d'assigner les fonctions grammaticales aux mots, prise dans certaines pratiques d'enseignement de la grammaire³⁰, nous semble en effet une erreur d'analyse préjudiciable à la bonne compréhension des structures grammaticales. Il convient donc d'habituer les élèves à considérer que, dans la phrase « Le chat est sur le toit », le sujet est non pas le nom *chat* mais le GN *le chat*. La généralisation de l'emploi du terme « groupe » vise à favoriser ce genre d'habitude. Or cette généralisation présente plusieurs implications dans la formation des termes composés.

D'une part, à « groupe nominal » et « groupe verbal », s'ajoutent désormais le « groupe prépositionnel », le « groupe adverbial », le « groupe adjectival », le « groupe infinitif » et le « groupe participial ». Mais le terme « groupe prépositionnel » est ici un terme générique visant seulement à regrouper les différentes sortes de groupes prépositionnels susceptibles d'être rencontrés : le groupe nominal prépositionnel, le groupe pronominal prépositionnel, le groupe infinitif prépositionnel et le groupe adverbial prépositionnel. Ce choix s'explique par le fait que dans les termes composés à partir de *groupe*, le second élément désigne le noyau du groupe : le groupe nominal est un groupe dont le noyau est un nom, le groupe verbal est un groupe dont le noyau est un verbe, etc. Or, dans le cas des groupes prépositionnels, la préposition ne constitue pas le noyau du groupe, au sens où ce n'est pas elle qui fournit l'information sémantique majeure pour l'interprétation du groupe comme c'est le cas avec le GN ou le GV : dans une phrase comme *Elle parle de ses vacances*, ce n'est pas la préposition *de* mais le nom *vacances* qui fournit l'élément sémantique majeur du groupe *de ses vacances*. Par conséquent, si la préposition peut être considérée comme la tête du groupe prépositionnel³¹, elle n'en constitue pas le noyau, au sens sémantique de ce terme. D'où le terme composé *groupe nominal prépositionnel*, qui permet de faire apparaître le noyau du groupe. Le groupe nominal prépositionnel est donc défini comme un groupe nominal précédé d'une préposition, de même que le groupe infinitif prépositionnel est défini comme un groupe infinitif précédé d'une préposition, etc.

Par ailleurs, le terme « groupe » a été étendu à la dénomination de fonctions, en particulier des fonctions sujet et complément circonstanciel. La phrase, comme structure, est ainsi décrite comme formée d'un groupe sujet, d'un groupe verbal et, éventuellement, d'un groupe circonstanciel : $P = GS + GV (+ GC)$. Cette réécriture de la phrase est évidemment hétérogène, puisqu'elle est formée de deux groupes désignant des fonctions (le GS et le GC) et d'un groupe désignant une nature (le GV). À supposer qu'elle ait besoin d'être défendue en tant que telle³², l'hétérogénéité de la description de la phrase semble la meilleure solution au plan pédagogique.

²⁹ Il va de soi que ce terme est plus adapté à l'enseignement dans les classes que le terme *syntagme*, usuel en linguistique. Sur cette distinction, voir ici même le point 2.1. de l'article de F. Neveu.

³⁰ Et qui est d'ailleurs inévitable dans les toutes premières phases de l'enseignement grammatical.

³¹ Si l'on définit la tête d'un groupe ou d'un syntagme comme la fonction qui donne les propriétés morphologiques et syntaxiques de ce groupe ou de ce syntagme.

³² Si l'on considère, selon un genre de mythe qui semble encore en usage, que l'homogénéité présente par principe, en grammaire, une efficacité pédagogique intrinsèque.

En effet, une description qui serait uniquement fonctionnelle ou uniquement catégorielle présente les inconvénients suivants :

- la description purement fonctionnelle oblige à introduire un terme de fonction pour le GV, par exemple « prédicat ». Or, indépendamment du fait que ce terme a été mal accueilli par une partie du public français et qu'il eût été contreproductif de le réintroduire ici³³, la fonction prédicat pose le problème suivant : comme elle est strictement équivalente à la catégorie verbale, au sens où le GV, dans la structure P, est toujours de fonction prédicat et où le prédicat est toujours actualisé par un GV (sauf bien sûr dans le cas non prototypique des phrases averbales), cette fonction n'a plus aucun rapport avec les autres fonctions en usage qui, toutes, varient selon les emplois. Il est intéressant de s'interroger sur la fonction des groupes nominaux car cette fonction peut varier (sujet, complément d'objet, etc.), ou des groupes adjectivaux qui peuvent être épithètes, attributs, apposés ; mais cela aurait-il un intérêt d'interroger les élèves sur la fonction d'un verbe ou d'un GV³⁴ s'il est toujours de fonction prédicat ? L'introduction de la notion de prédicat apparaît donc comme un artefact, qui complique inutilement la terminologie en introduisant un terme fonctionnel totalement différent dans son usage par rapport aux autres termes de fonctions³⁵. L'hétérogénéité que l'on voulait éliminer resurgit par un autre côté.
- La description purement catégorielle, quant à elle, présente l'inconvénient de ne pouvoir être possible qu'au prix d'une ambiguïté constitutive des symboles de la réécriture de la phrase. Par exemple, on pourrait proposer une réécriture du type : $P = GN + GV + GP$. Cette réécriture est justifiée par le fait que le groupe nominal (GN) peut être considéré comme le prototype du sujet et le groupe prépositionnel (GP) comme le prototype du complément circonstanciel. Mais il va de soi que dans les cas où la phrase ne présente pas un sujet de type GN ou un circonstanciel de type GP, ces symboles doivent être réinterprétés au plan fonctionnel, comme désignant respectivement le sujet et le complément circonstanciel de la phrase. Cela ne présente aucun problème pour un manuel de linguistique à l'usage des étudiants³⁶ mais il s'agit d'une solution beaucoup trop complexe pour l'enseignement scolaire de la grammaire³⁷.

Le terme « groupe » sera donc employé pour désigner toute structure possédant une unité syntagmatique (même si elle est réduite à un seul élément), aussi bien, donc, pour désigner des fonctions (groupe sujet, groupe circonstanciel, etc.) que pour désigner des groupes de mots (groupe nominal, groupe verbal, etc.). On dira ainsi que, dans la phrase *Le chat dort sur le toit*, le groupe sujet *le chat* a une nature de groupe nominal, que le groupe circonstanciel *sur le toit* a une nature de groupe nominal prépositionnel, mais aussi bien que le groupe nominal *le chat* est de fonction sujet ou constitue le groupe sujet, et que le groupe nominal prépositionnel *sur*

³³ Ici, dans la description de la phrase. Le prédicat est présenté ailleurs, dans la Terminologie de 2020, là où il est vraiment utile, pour la description des phrases averbales (Monneret et Poli 2020 : 80-81). Il est évidemment prévisible que le ministère aurait refusé la réintroduction du prédicat si cette notion avait été placée d'une manière centrale dans la terminologie. Mais, sauf procès d'intention, cela n'ôte rien à la validité des réserves que nous émettons à l'égard de l'introduction de ce terme dans la pratique scolaire de la grammaire.

³⁴ Conjugué à un mode personnel évidemment.

³⁵ Si l'on s'engageait dans cette voie, on pourrait aussi bien ajouter, par exemple, une fonction déterminative, qui s'appliquerait à tous les déterminants, ou une fonction conjonctive qu'auraient toutes les conjonctions, etc.

³⁶ C'est une réécriture que j'ai utilisée dans le manuel *Exercices de linguistique* (Monneret 2014).

³⁷ Ce qui explique mon désaccord (voir *infra*) avec Combettes et Kuyumcuyan (2021) sur la définition de la notion de groupe.

le toit est de fonction complément circonstanciel ou constitue le complément circonstanciel. Cela ne présente aucune difficulté particulière : il s'agit seulement d'une décision terminologique³⁸.

3. L'extension des termes et leur champ d'applicabilité

Si la nomenclature des termes ne présente guère de difficultés, la définition de leur extension, en revanche, procède de choix plus marqués, et qui n'ont parfois pas été compris par les linguistes et didacticiens qui se sont adonnés à l'inévitable rite consistant à attaquer les terminologies grammaticales au moment de leur publication, en s'efforçant d'y trouver des erreurs ou des incohérences. Il faut toutefois reconnaître que, dans le cas de la terminologie de 2020, les critiques demeurent très anecdotiques³⁹ et n'ont suscité, comme on l'a déjà noté, aucune réaction négative significative au plan national. Les témoignages des inspecteurs d'académie qui m'ont été transmis par l'inspection générale indiquent que la terminologie s'est imposée comme un ouvrage de référence au sein des Instituts Supérieurs du Professorat et de l'Éducation, et qu'elle est très bien accueillie par les enseignant(e)s, notamment parce qu'elle leur semble claire, accessible et qu'elle leur permet d'avoir une vision d'ensemble mieux structurée de l'enseignement de la grammaire.

À cet égard, le premier point qu'il semble nécessaire de réaffirmer est celui d'une inévitable part d'arbitraire dans le choix des termes et dans les dénominations elles-mêmes. À moins de sombrer dans une forme de fétichisme verbal, il n'y a aucune raison intrinsèque aux termes eux-mêmes de préférer « complément circonstanciel » à « complément de phrase » pour désigner les groupes fonctionnels périphériques de la phrase (du type à *huit heures* dans *Le facteur distribue le courrier à huit heures*), ou de préférer « conjonctive » à « complétive » pour désigner les subordinées introduites par *que* du type *Je crois que tu exagères*⁴⁰. Si les

³⁸ D'autres préfèrent que l'on réserve l'emploi du terme « groupe » aux natures de mots. C'est un autre choix, qui n'est pas illégitime en lui-même bien sûr, mais qui n'est pas le nôtre. Voir par exemple Chartrand (2012 : 21) : « D'abord, la notion de sujet ne désigne pas un groupe, le terme groupe étant réservé à une unité de la langue dont le noyau appartient à une classe de mots. Le terme sujet désigne une fonction syntaxique, et le groupe nominal en est la réalisation la plus courante. Aussi, utiliser les sigles GNs (ou GNS) et GS pour faire référence au sujet est erroné et susceptible, en plus, de semer la confusion entre le groupe et sa fonction ». On retrouve ici l'obsession de la confusion possible entre « nature » et « fonction ».

³⁹ Limitées, à ma connaissance, à la publication du n°214 de la revue *Le français aujourd'hui* (2021/3). Je répondrai ici, bien sûr, à certaines des observations critiques. On remarquera toutefois que, dans certains cas, les auteur(e)s ont eu tant de mal à trouver des critiques pertinentes qu'ils ou elles se sont rabattu(e)s sur la surinterprétation de coquilles qui ont échappé à la relecture. Par exemple, Plane (2021 : 32) écrit : « Aussi s'étonne-t-on de lire dans la terminologie de 2020 cette formulation qui conforte la tendance des jeunes enfants à confondre les mots référentiels et ce qu'ils désignent : « les noms communs comportent deux grandes catégories : les êtres animés (homme, animal) ou inanimés (table, chaise) », car c'est la fonction symbolique de la langue qui est ainsi niée ». Non, ce n'est pas la fonction symbolique qui est niée ! Mais seulement une inattention des auteurs qui auraient évidemment dû écrire : « les noms communs comportent deux grandes catégories : ceux qui réfèrent aux êtres animés et ceux qui réfèrent aux êtres inanimés » – correction qui sera bien sûr effectuée à l'occasion de la prochaine édition. Il est évidemment inutile, en revanche, de répondre aux déclarations des auteur(e)s qui convoquent un « tribunal épistémologique » (j'emprunte l'expression à Chiss 2018) pour juger sans aucun argument pertinent que la Terminologie de 2020 « manque de rigueur » (Combettes et Kuyumcuyan), montre « de sérieux écarts avec les connaissances linguistiques aujourd'hui disponibles », propose les « prescriptions les plus simplistes » (David et Roig), ou encore « ne répond pas au principe de cohérence que réclame un bon modèle de transposition didactique » (Delhay et Pellat).

⁴⁰ Par ailleurs, nous ne disposons d'aucune preuve (par exemple expérimentale) que certaines de ces dénominations auraient un bénéfice pédagogique par rapport à d'autres.

linguistes ont ici un message à faire passer aux enseignants, c'est bien que ces derniers se gardent de penser que les dénominations de la terminologie grammaticale sont principalement motivées et par conséquent qu'il est de très mauvaise méthode de considérer qu'une « subordonnée complétive » doit nécessairement être, en vertu de son nom, de fonction complément, ou qu'une « subordonnée conjonctive » doit nécessairement désigner, pour la même raison, toute subordonnée introduite par une « conjonction », ou encore que le « complément circonstanciel » désigne tout élément qui signifie une « circonstance ». Certes, le choix des termes peut être partiellement motivé par tel ou tel facteur externe : la tradition ou les habitudes des enseignant(e)s (qui justifie en partie la préférence accordée à « complément circonstanciel » sur « complément de phrase »), la préférence pour des termes usuels plutôt que le recours à des termes techniques (qui justifie le choix du terme « groupe » plutôt que « syntagme »), la simplicité (qui justifie l'abandon d' « adjectif qualificatif » au bénéfice d' « adjectif »), etc. Mais, fondamentalement, les termes sont eux-mêmes arbitraires. Peu importe donc qu'on parle de « complément de phrase » ou de « complément circonstanciel » si ces termes ont la même extension, s'ils s'inscrivent d'une façon cohérente dans l'ensemble de la terminologie et désignent la même fonction grammaticale. L'essentiel est que, une fois les termes choisis, les professeur(e)s contribuent à la stabilisation de la terminologie, et que les élèves soient régulièrement confrontés au même terme pour le même type de constituant grammatical ou le même type de fonction syntaxique, afin d'être en mesure de construire une aptitude fiable à la catégorisation grammaticale.

Il convient en outre de souligner l'arbitraire consistant à privilégier une acception parmi la polysémie d'un terme. Par exemple, Combettes et Kuyumcuyan (2021) contestent l'usage syntagmatique de la notion de groupe, qui vient d'être décrit (« toute structure possédant une unité syntagmatique »), parce qu'ils préconisent une conception distributionnelle du groupe, comme « unité abstraite »⁴¹. Mais cette critique est parfaitement vaine : certes, le terme « groupe », en grammaire, présente au moins ces deux acceptions, mais il a fallu choisir. Si la Terminologie de 2020 a retenu la conception syntagmatique, c'est parce qu'elle est de loin la plus courante (ce que montrent d'ailleurs Combettes et Kuyumcuyan dans leur article)⁴².

Le second point important est celui du champ d'applicabilité de la terminologie, introduit au début de cet article. Plus précisément, il conviendrait de distinguer le champ d'applicabilité immédiat du champ d'applicabilité étendu. Par champ d'applicabilité immédiat, j'entends l'ensemble des phrases dans lesquelles une notion grammaticale peut être identifiée conformément à sa définition ou par une similarité immédiatement perceptible avec le prototype de la notion. Par champ d'applicabilité étendu, j'entends l'ensemble des phrases dans lesquelles une notion grammaticale peut être identifiée en ajoutant des compléments à sa définition, sans similarité immédiate avec le prototype. Par exemple, si le complément d'objet indirect est défini comme un complément intégré au groupe verbal ayant la particularité d'être introduit par une préposition, cette définition s'applique immédiatement à des occurrences du type : *Elle parle à sa sœur* ; *Elle va à Paris* ; *Elle donne un exercice à ses élèves*, etc. Cependant, si le COI est un pronom, la préposition n'apparaît pas et on entre par conséquent dans le champ d'applicabilité étendu de la notion de COI. De même, si l'on considère la fonction de la subordonnée dans *Je*

⁴¹ Qui implique qu'un pronom puisse être nommé « groupe nominal », en vertu du fait que le pronom et le GN (au sens groupe ayant un nom pour noyau) ont les mêmes propriétés distributionnelles.

⁴² La question de la distribution des unités n'a d'ailleurs pas sa place dans la Terminologie elle-même ; les critères d'identification syntaxique sont examinés dans le second volume, à orientation didactique, *La grammaire du CP à la sixième* (Monneret et Poli 2022).

me réjouis qu'il parte, son analyse comme COI requiert la restitution d'une préposition qui n'apparaît pas en surface (*se réjouir de quelque chose*), ce qui signifie que ce type d'occurrence appartient au champ d'applicabilité étendu de la notion de COI. En revanche, la définition convient très bien à des exemples du type *Ce tableau est à Alice*, structure que l'on peut analyser comme équivalente à *Ce tableau appartient à Alice*, donc dans un emploi du verbe *être* que l'on considère comme vicariant dans une perspective guillaumienne⁴³. Par conséquent, un exemple du type *Ce tableau est à Alice* appartient au champ d'applicabilité immédiat de la notion de COI. Avec le même type d'argumentation, on peut défendre l'idée que le complément des verbes de mesure est un COD non prototypique, donc qui appartient au champ d'applicabilité étendu de la notion de COD⁴⁴, etc.

Dans d'autres cas, l'écart avec la définition est tel qu'on se trouve hors du champ d'applicabilité de la notion. Par exemple, si l'on définit la phrase du point de vue structurel par la formule [P = GS + GV (+ GC)], les phrases atypiques (phrases averbales, mots-phrases, phrases elliptiques) se situent hors du champ d'applicabilité de la notion de phrase. Mais ce sont justement des phrases atypiques, et c'est pour cette raison qu'elles n'appartiennent pas au champ d'applicabilité de la notion de phrase. En revanche, une phrase formée de plusieurs propositions juxtaposées avec un sujet unique (du type : *Le facteur arrive, ouvre la boîte aux lettres, distribue le colis et repart*) peut être considérée comme faisant partie du champ d'applicabilité étendu de la même notion de phrase⁴⁵. Bien entendu, il n'existe pas de frontière nette, mais un continuum entre ces trois zones que sont le champ d'applicabilité immédiat, le champ d'applicabilité étendu et l'extérieur du champ d'applicabilité.

L'utilisation de cette notion de champ d'applicabilité des notions grammaticales présente deux conséquences notables. Tout d'abord, comme on l'a déjà noté dans la première partie de cet article, elle entraîne un renversement complet de la perspective qui semble aujourd'hui⁴⁶ dominer la pratique aussi bien que la didactique de la grammaire, et qui présuppose légitime voire nécessaire que les élèves soient en mesure de développer une analyse grammaticale à partir de n'importe quelle phrase, sans sélection raisonnée d'un corpus pertinent, comme s'ils étaient des linguistes en herbe. Selon cette conception de l'élève comme mini-linguiste, la maîtrise de quelques opérations de transformation (effacement, déplacement, utilisation de négation, focalisation, etc.) suffirait pour repérer les structures grammaticales, pour identifier la fonction ou la catégorie de tout mot, de tout syntagme, de toute proposition, sans aucune

⁴³ Delhay et Pellat (2021) préféreraient qu'on oppose « complément attribut du sujet » et « complément du verbe être » pour distinguer le cas où *être* est construit avec un attribut du sujet du cas où il est construit avec un COI (au motif qu'il convient d' « éviter de parler de COI, étiquette qui choque tout bon latiniste pénétré de la certitude qu'il ne faut pas parler de complément d'objet pour les verbes attributifs »). Pourquoi pas, mais il s'agit d'une simple préférence de dénomination. Et au risque de gêner le latiniste pénétré de sa science, nous avons préféré la simplicité pour les élèves, et la cohérence avec notre cadre théorique de référence, celui de la linguistique guillaumienne. Sur la notion de vicariance, voir Bidaud 2016.

⁴⁴ Bien entendu, il reste dans ce cas à régler le problème de l'accord avec le participe passé (« les cinq kilos que j'ai pesé / pesés »). Mais c'est une question qui ne sera pas abordée ici.

⁴⁵ David et Roig (2021) n'ont pas compris ce point. Ils écrivent, au sujet des définitions proposées pour la phrase dans la Terminologie de 2020 : « Ainsi, deux uniques critères sont retenus avec beaucoup d'assurance : l'un très formel, lié à l'écrit ; l'autre plus structurel, lié à ses constituants, qui occulte l'existence de phrases nominales ou adjectivales par exemple ». Mais cette « assurance », qui serait donc coupable ou au moins outrecuidant, est simplement fondée sur le fait que la définition, dans le cadre scolaire qui est le sien, vise à s'appliquer seulement à un sous-ensemble de phrases, constitué des phrases prototypiques qui présentent la structure [P = GS + GV (+ GC)] ou bien qui, pour le critère graphique, ont une ponctuation prototypique (les phrases sans ponctuation d'Apollinaire se situent hors du champ d'applicabilité de la notion).

⁴⁶ Et sans doute depuis longtemps, mais on ne se préoccupe pas ici de la dimension historique du problème.

limitation de principe. Le renversement de perspective consiste donc, dans une première étape, fondamentale, à proposer à l'analyse uniquement des types d'occurrences soigneusement sélectionnées pour qu'elles appartiennent au champ d'applicabilité immédiat des notions étudiées, c'est-à-dire des occurrences présentant une similarité forte, immédiate, évidente, avec le ou les prototypes de la notion. On élargit ensuite au champ d'applicabilité étendu et, peu à peu, on construit une véritable aptitude réflexive qui permet à l'élève de porter un regard critique sur les catégories elles-mêmes (lexicales aussi bien que fonctionnelles). Cela suppose bien entendu une aptitude des enseignant(e)s à discriminer les structures prototypiques de celles qui le sont moins.

D'autre part, sur le plan de la terminologie il devient inutile de chercher des définitions ou des propriétés qui s'appliquent à toutes les occurrences possibles d'une structure ou d'un constituant grammatical quelconque, comme on l'a déjà noté plus haut. Par exemple, on définit le complément circonstanciel par trois critères : (i) il peut être effacé, (ii) il peut être déplacé dans la phrase sans changement de sens, (iii) il n'est pas sélectionné par le verbe. Et, par la suite, on exerce les élèves à la reconnaissance de ce groupe fonctionnel en utilisant les critères proposés uniquement dans des corpus de phrases où la définition s'applique très clairement, sans difficulté. On évitera donc les structures intermédiaires – au moins jusqu'au cycle 4 ou au lycée, où les insuffisances de cette définition pourront être mises en évidence –, par exemple les cas dans lesquelles le déplacement produit un changement de sens assez nettement perceptible (*Alice travaille à Paris / À Paris, Alice travaille*)⁴⁷, ou dans lesquelles l'impossibilité du déplacement du complément du verbe n'en fait pas pour autant un COI prototypique⁴⁸ (*Les élèves sont arrivés en retard / Les élèves sont arrivés à la gare*)⁴⁹. La connaissance, par le linguiste, de la complexité des configurations possibles, ou de l'absence

⁴⁷ Voir Monneret et Poli (2020 : 92-93) : « Dans la phrase *À Paris, Alice travaille à la réussite de l'entreprise* (qui signifie, sauf intonation particulière, « lorsqu'elle se trouve à Paris, Alice travaille à la réussite de l'entreprise », ce qui peut sous-entendre qu'elle ne travaille pas à la réussite de l'entreprise si elle n'est pas à Paris) le GNP à Paris est un GC, qui donne une information au sujet de l'ensemble formé par le GS et le GV (*Alice travaille à la réussite de l'entreprise*), cette information n'étant pas particulièrement impliquée par le sens du verbe et pouvant être remplacée par n'importe quelle autre circonstance (*Depuis un an, Alice travaille à la réussite de l'entreprise*). En revanche, dans la phrase *Alice travaille à Paris*, interprétée au sens « Alice exerce une activité professionnelle qui se situe à Paris », le GNP à Paris est moins mobile qu'un complément circonstanciel typique et il entre dans la portée de la négation (*Alice ne travaille pas à Paris* : « ce n'est pas à Paris qu'elle travaille », donc négation de *à Paris*) à la différence du GNP complément circonstanciel (*À Paris, Alice ne travaille pas à la réussite de l'entreprise* : « quand elle est à Paris, elle ne travaille pas à la réussite de l'entreprise », donc la négation ne touche pas *à Paris*). Dans cette Terminologie de 2020, on a choisi de nommer « complément circonstanciel du verbe » les cas intermédiaires. Il est très facile de répondre à la critique consistant à prétendre que cette dénomination apporte de la confusion (voir Delhay et Pellat (2021)) : le « complément circonstanciel du verbe » étant très clairement un cas intermédiaire entre les deux cas prototypiques du complément du verbe et du complément circonstanciel, il retient dans sa dénomination les termes qui caractérisent ces deux prototypes, « circonstanciel » et « verbe ». En d'autres termes, le « complément circonstanciel du verbe » tient à la fois du complément circonstanciel et du complément du verbe. On ne saurait confondre continuité et confusion : si le déplacement d'un SP est assez peu naturel, ou si ce déplacement modifie assez sensiblement le sens de la phrase, de sorte qu'il est difficile de conclure en faveur du complément circonstanciel ou du complément du verbe, il s'agit d'une continuité – l'une des formes du vague dans les langues – qui est constitutive des énoncés considérés. Sur cette question du circonstanciel, voir également, ici même, l'article de Dan Van Raemdonck.

⁴⁸ Dans la mesure où la question de savoir s'il est sélectionné par le verbe est difficile à trancher. Ce problème de la détermination des éléments véritablement régis par le verbe est examiné, avec ses conséquences didactiques, par Lavieu (2006 et 2020). Sur les implications didactiques de la notion de complément, voir aussi Avezard-Roger (2016).

⁴⁹ Dans *Les élèves sont arrivés à la gare*, le SP *à la gare* est clairement un COI, puisqu'il s'agit d'une indication de lieu saturant la valence d'un verbe de déplacement. En revanche, dans *Les élèves sont arrivés en retard*, la question de savoir si le SP *en retard* est vraiment régi par le verbe *arriver* semble plus difficile à trancher.

de clivage net entre compléments du verbe et compléments circonstanciels⁵⁰, n'est pas incompatible avec une présentation claire et simplifiée des concepts élémentaires, ici des deux grands types de compléments : compléments du verbe (COD et COI) et compléments circonstanciels. Mais, encore une fois, cette perspective suppose que les élèves soient d'abord soumis à des cas prototypiques, ce qui suppose une formation linguistique des enseignants, qui ne soit pas seulement superficielle.

4. Conclusion

C'est en ce sens que les sciences du langage peuvent venir à l'appui de l'enseignement de la grammaire : en proposant aux professeurs des concepts qu'ils soient en mesure de s'approprier de sorte qu'ils acquièrent la compétence de distinguer les cas prototypiques de ceux qui ne le sont pas. C'est à cette condition qu'ils disposeront ensuite des connaissances et méthodes nécessaires à une pratique progressive de l'enseignement de la grammaire, fondée sur le développement d'une routinisation des capacités de catégorisation grammaticale sur des corpus restreints, recourant à des procédures simples, puis à des corpus plus étendus, requérant des procédures plus complexes, ces capacités permettant ensuite l'élaboration des compétences métalinguistiques nécessaires à une véritable réflexivité langagière, et à la possibilité d'une confrontation fructueuse à la complexité et aux variations linguistiques. Mais, pour son élaboration au fil de la scolarité des élèves, cette pratique de l'enseignement de la grammaire requiert la stabilisation d'une terminologie. Cependant, comme on l'aura compris, cette stabilisation n'est pas une rigidité : si la liste des termes gagne clairement à être aussi stable que possible, sans exclure toutefois, dans des conditions favorables⁵¹, des changements ponctuels de termes⁵², l'extension des termes, elle, est progressive : à partir d'un noyau définitionnel correspondant aux cas prototypiques, on étend le champ d'applicabilité des termes aux cas moins prototypiques, ce qui accroît leur extension. Loin d'être limitée à une activité stérile d'étiquetage, selon la critique traditionnelle que l'on trouve parfois encore en didactique, la maîtrise de la terminologie grammaticale peut donc être conçue, en milieu scolaire, comme un processus progressif de développement des capacités de catégorisation grammaticale, qui ne peut se routiniser que s'il est régulièrement exercé. Pour des raisons évidentes de répartition de l'énergie cognitive, cette routinisation est probablement la condition nécessaire d'un véritable raisonnement grammatical⁵³ et, plus tard, du développement d'une attitude critique à l'égard de la grammaire elle-même : « Quand les élèves auront développé des capacités de catégorisation fiables sur les cas prototypiques, à l'école élémentaire et au collège, ils pourront, au lycée, approcher les cas plus complexes et développer leur esprit critique à l'égard de la catégorisation grammaticale elle-même, tout en acquérant peu à peu l'aptitude à percevoir les enjeux stylistiques des structures grammaticales » (Monneret et Poli 2022 : 4). Le point de vue défendu

⁵⁰ Identifiée depuis longtemps dans la perspective guillaumienne : « La frontière est d'ailleurs floue, parfois indécise, entre l'objet médiat, relevant de la « transitivité indirecte » par répétition d'une partie de la sémantèse verbale, et le complément circonstanciel qui peut se rapporter à toute espèce de sémantèse et concerne les catégories générales de la pensée » Moignet (1974 : 296).

⁵¹ Liées notamment au développement de la culture linguistique des professeur(e)s, voire d'un ensemble plus large de la population – ce à quoi la *Grande Grammaire du Français* vise typiquement à contribuer.

⁵² Pour ne donner qu'un exemple, il serait judicieux, comme le proposent Abeillé et Godard (2021), de remplacer l'opposition entre « conjonction de subordination » et « conjonction de coordination » par l'opposition entre « subordonnant » et « conjonction de coordination », qui évite le parallélisme injustifié entre ces deux catégories.

⁵³ Ce qui, bien entendu, resterait à prouver expérimentalement.

ici rejoint donc assez largement celui qu'exprimait Marc Wilmet dans sa *Grammaire critique du français* lorsqu'il écrivait, au sujet de la grammaire « scientifique » : « Je la verrais personnellement filtrer la grammaire scolaire au premier degré, la critiquer au second degré et la détrôner au troisième. Brièvement dit, moins de grammaire normative et moins tôt, et plus de grammaire scientifique, et plus tard : pourquoi priver irrévocablement les élèves d'une spéculation enrichissante sur l'extraordinaire outil qu'est le langage des humains ? » (Wilmet 1997 : 26).

Philippe Monneret
Sorbonne Université Lettres / STIH

Bibliographie

- Abeillé, A., & Godard, D. (2021). *La grande grammaire du français*. Éditions Actes Sud.
- Authier Jacqueline, Meunier André. « Exercices de grammaire et discours rapporté ». In: *Langue française*, n°33, 1977. Sur les exercices de grammaire. pp. 41-67.
- Avezard-Roger, C. (2016). « Les compléments à l'école : comment s'y retrouver? Perspectives linguistiques et pistes didactiques ». *Pratiques*, 169-170.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.3093>
- Bidaud, S. (2016). *La vicariance en français et dans les langues romanes (italien, espagnol, portugais)*, Paris, L'Harmattan.
- Chartrand, S. G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*. Montréal, Logiques.
- Chartrand, S. G. (2012). « Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue ». *Correspondance*, 17(2), 20-21.
- Chervel, A., *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.
- Chervel, A. (2013). « De la linguistique française à l'histoire de l'enseignement du français ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (50), 159-169.
- Combettes, B., & Kuyumcuyan, A. (2021). « La notion de groupe syntaxique ». *Le Français Aujourd'hui*, (214), 35-48.
- Chiss J.-L. (1989). « La didactique du français : perspectives disciplinaires et enjeux » intellectuels. In: *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°78. Projets d'enseignement des écrits, de la langue, p. 95-100.
- Chiss, J. (2014). « Sciences du langage : le retour ». In : Jean-Louis Chiss, éd., *Didactique du français: Fondements d'une discipline* (pp. 79-94). Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- David, J. et Taous, T. (2021). « La vulgarisation grammaticale sous le prisme d'échanges en ligne entre enseignants » , *Repères*, 63, 141-160.
- David, J., & Roig, A. (2021). « Grammaire: des notions problématiques en question ». *Le Français Aujourd'hui*, 214, 5-12.
- Delhay, C., & Pellat, J. C. (2021). « D'une terminologie à l'autre: des compléments problématiques ». *Le Français Aujourd'hui*, (214), 15-24.
- Lavieu, B. (2006). De la difficulté à distinguer entre groupes prépositionnels régis et non régis, *Modèles linguistiques*, 53, p. 131-144.
- Lavieu, B.(2020). « Autour du verbe », ou la question de la complémentation verbale. In : Avezard-Roger, C., & Lavieu-Gwozdz, B. *Le verbe: perspectives linguistiques et didactiques*. Arras, Artois Presses Université, p. 125-136
- Merleau-Ponty, M. (1969). *La prose du monde*. Paris : Gallimard.

- Moignet, G. (1981). *Systématique de la langue française*. Paris: Klincksieck.
- Monneret Ph. et Poli, F. (dir.) (2020), *La grammaire du français. Terminologie grammaticale*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
<https://eduscol.education.fr/document/1872/download>
- Monneret Ph. et Poli, F. (dir.) (2022). *La grammaire du français du CP à la sixième*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
<https://eduscol.education.fr/document/45262/download?attachment>
- Neveu, F. (2005). « Pour une description terminographique des sciences du langage ». In *Journée d'études «Langues de spécialité»* (No. 2007-2008], pp. 87-104).
- Paulhan, J. (1990). *Les fleurs de Tarbes*, Paris, Gallimard, Folio essais, 1990, p. 124.
- Plane, S. (2021). « Une terminologie grammaticale à l'épreuve des problèmes de catégorisation ». *Le français aujourd'hui*, 214, 25-33.
- Proust, J. (2008). « La Métacognition comme contrôle de soi ». *PSN-psychiatrie, sciences humaines, neurosciences*, 6, 1-7.
- Rabatel, A. (2017). « Le prédicat: une question, et une 'affaire' ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (175-176).
- Swiggers, P. (2006). « Terminologie et terminographie linguistiques: problèmes de définition et de calibrage ». *Syntaxe et sémantique*, 13-28.
- Swiggers, Pierre, « Französisch: Grammatikographie / Grammaticographie», in: Holtus, G., Metzeltin, M., Schmitt. C. (éds), *Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, Band/Volume V, 1. Französisch. Le français, Tübingen, 1990, 843-869
- Vargas, C. « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? », *Repères* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 28 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/365>
- Wilmet, M. (1997). *Grammaire critique du français*. Paris / Bruxelles, Hachette / Duculot
- Wilmet, M. (2016). *Il y a grammaire et grammaire*. Bruxelles, Académie royale de Belgique.

Textes officiels

Terminologie de 1910 :

« Arrêté relatif à la nouvelle nomenclature grammaticale », 1er octobre 1910, Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique, n° 1948, fasc. 1, 01/10/1910, pp. 563-567. Précédé d'une « Circulaire relative à la nouvelle nomenclature grammaticale », 28 septembre 1910, par Gaston Doumergue, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts (pp. 559-563).

Terminologie de 1975-1976 :

Second degré : « Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré », circulaire n° 75-250, B.O. n° 30, 31 juillet 1975, pp. 2369-2379.

Premier degré : « Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire », circulaire n° 76-363, B.O. n° 41, 11 novembre 1976, pp. 3913-3916.

Terminologie de 1997 :

Terminologie grammaticale, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1997, 1 vol., 30 p.

Note de service n° 2018-050 du 25-04-2018, *BOEN* spécial, n° 3 – 26 avril 2018
 « Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française »

Résumé

L'élaboration d'une terminologie grammaticale à usage scolaire requiert la prise en compte de facteurs non seulement épistémologiques, linguistiques et didactiques, mais aussi une attention aux usages en milieu scolaire. L'ensemble des termes grammaticaux qui font l'objet d'un enseignement explicite dans les écoles, les collèges et lycées présente en effet, à quelques détails près, une stabilité indéniable, au moins depuis la nomenclature grammaticale de 1975. Cette stabilité est souhaitable (et elle révèle une forme de maturité de la connaissance linguistique) mais elle limite drastiquement les changements qui peuvent être apportés à la terminologie grammaticale sans déstabilisation des pratiques scolaires. Toutefois, on le sait bien, le problème majeur auquel sont confrontés les élèves et les professeur(e)s ne réside pas tant dans les termes eux-mêmes que dans le flou de leur référent. Les deux questions doivent donc être clairement distinguées : le choix des termes d'une part, la stabilisation de leur contenu conceptuel d'autre part. Dans cet article, on défend l'idée qu'il est nécessaire de fournir aux élèves un appareil conceptuel stable qui leur permette de décrire un ensemble limité d'énoncés. Le problème n'est donc plus de proposer des définitions ou des critériologies complètes qui s'appliquent à toute occurrence du terme, mais des définitions (et des critères) qui conviennent à une classe finie d'occurrences du terme, constituée par ses emplois prototypiques. En d'autres termes, l'essentiel consiste à disposer d'un appareil conceptuel présentant une systématisme suffisante pour être perceptible par les enseignant(e)s et par les élèves. C'est dans cette perspective qu'est exposée la démarche d'élaboration de la Terminologie de 2020. L'idée directrice de cette *Terminologie* est donc de proposer un appareil conceptuel provisoire, à usage scolaire, qui puisse servir de base pour l'analyse critique et l'entrée dans une véritable démarche réflexive.

Abstract

The development of a grammatical terminology for school use requires not only epistemological, linguistic and didactic factors to be taken into account, but also a focus on usage in the school environment. With the exception of a few details, the set of grammatical terms that are explicitly taught in schools and colleges is undeniably stable, at least since the 1975 grammatical nomenclature. This stability is desirable (and reveals a form of maturity in linguistic knowledge), but it drastically limits the changes that can be made to grammatical terminology without destabilizing school practices. However, the major problem facing students and teachers is not so much the terms themselves, but the vagueness of their referent. The two issues must therefore be clearly distinguished: the choice of terms on the one hand, and the stabilization of their conceptual content on the other. This paper argues that it is necessary to provide pupils with a stable conceptual apparatus that enables them to describe a limited set of statements. The problem is therefore no longer to propose complete definitions that apply to any occurrence of the term, but definitions (and criteria) that are suitable for a finite class of occurrences of the term, constituted by its prototypical uses. In other words, the essential thing is to have a conceptual apparatus that is sufficiently systematic to be perceptible by teachers and pupils alike. The guiding principle of the 2020 Terminology is to propose a provisional conceptual apparatus, for school use, which can serve as a basis for critical analysis and entry into a genuine reflexive approach.