

Le sens grammatical

De la nécessité de repenser les théories grammaticales et de réinstaurer du sens dans la grammaire scolaire

VAN RAEMDONCK Dan et DETAILLE Marie

Plateforme de recherche GRAMM-R

Université Libre de Bruxelles

Un constat sans équivoque: l'inefficacité des modèles théoriques traditionnels

La question des manquements de la grammaire traditionnelle et de ses échecs répétés en milieu scolaire n'est pas neuve. Nombre d'experts se sont penchés sur le sujet et en ont chacun conclu, selon les orientations qui sont les leurs, à l'inefficacité des théories et méthodes en vigueur jusqu'à présent. Selon Chervel (*Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977), « elle [la grammaire] est tout au plus un aide-mémoire, un pense-bête, nécessaire pour l'application des règles orthographiques ». Célestin Freinet, quant à lui, insistait de manière sans doute trop catégorique, sur la conséquence castratrice du métalangage et des exercices systématiques, rappelant à l'ordre, en pleine tâche créatrice, des enfants encore doués d'imagination et de fraîche fantaisie. Au sujet de la terminologie enfin, relevons l'avis d'Anne Trevisse (Métagram, *Lidil* n°9, 1993, p.86), selon qui « *Tout se passe comme si le domaine de l'activité langagière métalinguistique était un domaine où le fonctionnement d'une langue avec des lexèmes qui restent du jargon pour élèves et enseignants, perdait son rôle central de représentation, de signification, de renvoi à l'extralinguistique...* ».

Nous nous alignons sur ces témoignages et concluons que cette forme de grammaire est inutile, normativiste et finalement stérile. Car elle souffre bien de stérilité : elle ne permet pas de créer, puisqu'elle empêche de se figurer le système de la langue, et d'en déceler les véritables rouages. Sous une apparence d'objectivité scientifique, elle préconise une étude parfaitement irraisonnée de mécanismes et de lois arbitraires. Partant, la valeur de formation des esprits à la rigueur et à la logique que l'on associe souvent à l'apprentissage de la grammaire n'a plus de fondement.

Force est de constater qu'actuellement on ne perçoit parfois plus le lien entre la langue que l'on parle et celle que l'on apprend dans les référentiels grammaticaux ; la grammaire est un filtre opaque entre l'élève et sa langue. De ce fait, les leçons de grammaire française demeurent pour les enseignants autant que pour leurs élèves un mal nécessaire, une étude plate et ennuyeuse, en somme la rigoureuse affaire des plus doués et des trop dociles. Car ces leçons que nous connaissons tous entremêlent tableaux à mémoriser, terminologie multiple et sibylline, règles nombreuses et sans explication, exceptions variables... et dont l'ultime sanction est souvent « c'est comme ça, un point c'est tout ». Et il en va ainsi pour de trop nombreux points auxquels la grammaire traditionnelle accorde son attention.

Par ailleurs, deux récentes études¹ menées auprès d'instituteurs pour l'une, et de régents en français pour l'autre, ont mis au jour un certain malaise face à la question grammaticale (un rapport autoritaire, mais conflictuel au fond, à la grammaire et son enseignement) et une réelle demande de nouveaux outils. Les causes de ce malaise, avancées par les représentants de l'institution scolaire, sont éparses et concernent notamment la grammaire en tant que branche scolaire normative en laquelle on croit (la dictée et les exercices systématiques font partie du catéchisme) : on doit l'apprendre et faire montre de sa foi dans quelque chose qui nous dépasse, qu'on ne comprend pas complètement, dont les nomenclatures sont disparates, et qu'on préfère admettre à défaut de pouvoir l'expliquer entièrement. Ensuite est identifié comme cause à l'insécurité le manque de référentiels et de manuels valables : il s'agit de la grammaire en tant qu'objet livre inaccessible, peu pratique, pas assez complet et inefficace immédiatement. Ces manquements dépendent directement des lacunes de la théorie grammaticale, avec les quelques modèles sous-jacents en vigueur actuellement, ainsi que leur terminologie protéiforme et indigeste. La confusion est considérable et génère des incertitudes que les enseignants considèrent pour certains comme illégitimes (et qui engendrent donc une certaine gêne), précisément parce qu'ils ont adopté l'idée que la grammaire est bien conçue et que s'ils ne la maîtrisent pas, c'est leur compétence intellectuelle et professionnelle qui est en jeu. En fait, la cause est double : d'un côté, la grammaire traditionnelle n'est effectivement pas entièrement domptable, et la maîtriser relève du mythe de Sisyphe ; mais d'un autre côté, certains enseignants avouent bel et bien manquer d'une maîtrise basique de cet objet, fleuron de leurs leçons, ce que confirment leurs formateurs.

¹ D'une part une recherche menée à l'ULB en 2004, et intitulée *Recherche sur les outils pédagogiques de soutien pour une meilleure maîtrise du fonctionnement de la langue, en vue d'accéder à la maîtrise des compétences Lire-Ecrire-Ecouter-Parler* (Dehon C., Van Gorp D. Van Raemdonck D.); et d'autre part un mémoire de licence intitulé *Le rapport à la grammaire : enquête qualitative menée auprès d'enseignants du secondaire inférieur de la Communauté française de Belgique et de représentants de l'institution scolaire* (Detaille M., ULB, 2007).

Une base au nouveau : quelques recommandations

Face à ce constat, une précédente recherche menée à l'ULB en 2004², et intitulée « Recherche sur les outils pédagogiques de soutien pour une meilleure maîtrise du fonctionnement de la langue, en vue d'accéder à la maîtrise des compétences Lire-Ecrire-Ecouter-Parler » (Dehon C., Van Gorp D. Van Raemdonck D.), a établi un certain nombre de recommandations.

La première partie du rapport concernant cette recherche mettait l'accent sur la problématique de la maîtrise du français. Des ouvrages, rapports,... publiés antérieurement ont été analysés mettant ainsi en évidence la pérennité de l'intérêt et de la constance des conclusions concernant l'enseignement de la langue française.

Ledit rapport insistait sur certaines recommandations :

- redéfinir l'objet à enseigner ;
- insister davantage sur la formation des enseignants ;
- recréer le lien entre la recherche et la pratique ;
- réfléchir au volume horaire du cours de français ;
- éviter de prendre appui sur une compartimentation de la langue ;
- travailler davantage à partir de l'unité textuelle et en particulier accorder plus d'importance à la lecture ;
- favoriser la réflexion sur la langue en proposant des activités langagières aussi proches que possible de celles que suppose l'usage quotidien de la langue ;
- fournir aux enseignants de terrain les outils pédagogiques et méthodologiques pertinents et cohérents.

La deuxième partie s'assurait de la pertinence des contenus disciplinaires: le Programme des Etudes ne permet pas de construire les compétences prescrites dans les Socles puisque l'objectif principal est la construction de sens.

Le contenu disciplinaire ne consiste qu'en un étiquetage des natures et des fonctions fournies à l'enseignant, étiquetage qui fait fi de toute organisation.

Recommandations préconisées :

- Les enseignants doivent cerner les objets qu'ils doivent construire ;

² Les étapes successives de notre recherche ont toujours été soutenues, par le biais de subventions, par le Ministère de la Communauté française.

- Il est nécessaire de revoir la rentabilité pédagogique des étiquettes ;
 - revoir les critères permettant de les identifier ;
 - préciser le niveau pour lequel l'étiquetage de certaines notions est requis ;
 - recourir à une équivalence entre le terme grammatical et le concept ;
 - éviter les codes clandestins s'ils ne sont pas le produit de l'observation par les élèves ;
- Proposer des règles adaptées et progressives ;

La troisième partie consistait en une analyse des documents fournis par la communauté française, parmi lesquels le Programme des Etudes. Cela a donné lieu à un relevé de certaines lacunes et, encore une fois, à une liste de recommandations :

- Revoir les faits grammaticaux étudiés: il faut hiérarchiser les matières à enseigner en fonction des besoins langagiers des élèves. L'enseignement doit avoir du sens pour l'élève ;
- Comblers les lacunes de contenu et de présentation ;
- Compléter la théorie manquante pour faire apparaître le fonctionnement du système ;
- Réintroduire de la grammaire pour les compétences "parler" et "écouter" ;
- Réintroduire une terminologie plus adéquate ;
- Eviter l'abstraction des termes employés ;
- Eviter un cloisonnement des quatre compétences ;
- Proposer des activités où toutes les compétences sont sollicitées ;
- Réinvestir l'analyse et la conjugaison comme outil de compréhension de l'unité textuelle (et non comme compétence à part entière) ;
- Proposer des objectifs clairs et précis: l'enseignant doit savoir ce que l'on attend de lui et de ses élèves ;
- Revoir la progression des compétences à atteindre par niveau ;
- Assurer un soutien méthodologique ;
- Finaliser une batterie d'évaluation adaptée au Programme.

Après une analyse de différents manuels à la disposition des enseignants, une liste de recommandations avait été dressée à l'usage des auteurs de manuels. Ceux-ci devraient :

- Etre en conformité avec les Socles et le programme pour ce qui concerne le contenu et la progression ;
- Répondre aux trois exigences : valeur explicative, cohérence interne et économie des moyens ;

- Spécifier clairement le niveau d'enseignement pour lequel il a été conçu et s'inscrire dans une progression de manuels utilisables durant toute la scolarité de l'élève ;
- Aborder tous les faits grammaticaux ;
- Permettre aux enfants, par la réflexion, d'observer les faits grammaticaux, de construire leur grammaire à partir des conclusions tirées de ces observations ;
- Partir de documents authentiques et significatifs pour l'écrit, de situations réelles et signifiantes pour l'oral ;
- Proposer des exercices significatifs et variés ;
- Offrir une présentation vivante et "ergonomique".

Il est apparu que les enseignants avaient un besoin criant de documents de référence. D'où la rédaction d'un référentiel grammatical qui s'attachera, au moins au niveau du fond(s) théorique et de la terminologie, au respect des recommandations fournies antérieurement.

Une volte-face grammaticale: la rédaction d'un nouveau référentiel

Ainsi, c'est le constat d'une inconsistance scientifique et d'une inefficacité opératoire³ des grammaires scolaires qui nous a amenés à opter pour un changement radical, pour ainsi dire sans demi-mesure, dans l'approche de la langue maternelle. En concevant ce référentiel⁴, nous nous sommes donné un défi : réaliser un compromis abouti entre science linguistique de pointe et didactique moderne du français. Les bases scientifiques de cette réflexion reposent sur nos travaux en morphosyntaxe (voir notamment Siouffi G. & Van Raemdonck D., *100 Fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Bréal, 2007), dans la lignée de ceux de Marc Wilmet (voir notamment *Grammaire critique du français*, Duculot, 4^{ème} édition, 2007).

L'objectif premier de la démarche est de rendre la langue de Zazie et de Voltaire accessible à tous et manipulable sans inhibition ou hypercorrection, grâce à des propositions d'aménagements de la grammaire traditionnelle, afin d'amener chaque enseignant et chaque élève à comprendre véritablement les rouages de sa langue. En effet, l'approche que nous proposons dans ce référentiel est une approche descriptive qui désacralise la norme séculaire, en lui rendant sa place d'usage particulier, de référence, non pas par esprit d'opposition au communément admis, au traditionnellement établi, mais parce que la langue évolue. Notre

³ Confirmée par les résultats médiocres des enquêtes PISA en matière de lecture, quel que soit par ailleurs le caractère discuté et farouchement discuté des classements obtenus.

⁴ Ce référentiel est le résultat d'une recherche menée à l'ULB, financée par le Ministère de la Communauté française.

langue est plus que jamais vivante, et le modèle qui en dévoile le système formel et les règles de fonctionnement doit être adapté à ses nouvelles rondeurs. Il n'est plus question aujourd'hui de surimposer à la langue que nous parlons une grille d'analyse qui la fasse rentrer dans des cadres trop étroits et de toute éternité inadaptés à l'appréhension qu'en ont intuitivement ses locuteurs actuels. L'idée est de rendre du sens à l'analyse de la langue, de mieux cerner les significations des assortiments phrastiques et des tressages langagiers du quotidien pour mieux en saisir le fonctionnement, en permettre un décodage plus systématique, et inversement de donner des outils pertinents pour permettre un encodage plus conforme aux intentions du locuteur. Il ne s'agit pas de prétendre faire découvrir leur langue aux natifs, qui la connaissent et la pratiquent⁵, mais bien de les mettre à distance réflexive de cet objet afin de leur faire appréhender le système qui la régit. Il est une évidence que l'éveil au systémique, à l'organisation logique et sensée, à la formalisation naturellement réglée d'un ensemble cohérent, est bien plus porteur et formateur que l'éveil à l'arbitraire d'un étiquetage opaque et à l'apprentissage par coeur.

La méthode d'enseignement que nous préconisons repose sur un principe assez simple : « *Moins mais mieux de grammaire, et plus tard* »... En fait, si la réflexion sur la langue peut être menée assez tôt, par des jeux d'observation, de manipulations, de collections de mots..., l'utilisation d'un discours grammatical, d'un métalangage spécifique, ne doit pas être prématurée. Ce qui importe, c'est que les élèves puissent percevoir les mécanismes de construction du sens à l'œuvre dans les productions langagières.

Pourquoi dès lors proposer un référentiel de discours grammatical, qui contient une terminologie par endroit nouvelle et qui pourra apparaître comme un manuel de plus, perturbant l'ordre établi de surcroît ?

Le référentiel que nous proposons est destiné aux enseignants. Il est censé leur donner une vision progressive et systématique de la langue, avec dans toute la mesure du possible, une explication, certes théorique, des enjeux de la production phrastique. Il ne sera pas exempt de terminologie, mais cette dernière se veut éclairante, la plus économique possible, au plus près des mécanismes ou des phénomènes dont elle a à rendre compte. Libre aux enseignants de l'utiliser en classe. Cependant, nous conseillons fortement, au moins jusqu'à la quatrième

⁵ Nous ne méconnaissons pas le fait qu'aujourd'hui, dans les classes, un certain nombre d'élèves ne parlent aucune des langues nationales comme langue maternelle. Nous avons cependant la conviction que le discours grammatical proposé ici, et qu'il appartiendra à l'enseignant de transposer didactiquement dans sa classe, est plus à même que le discours grammatical traditionnel de les conduire à une compréhension de la langue, et, partant, à sa plus grande maîtrise.

année du primaire, de faire le plus possible l'économie de termes qui pourraient constituer autant de filtres opacifiants.

Cela signifie également que certains termes que nous proposons dans ce référentiel ne doivent pas forcément franchir le seuil de la classe : on peut rendre compte des phénomènes ou mécanismes qu'ils recouvrent à l'aide de paraphrases explicatives si le terme semble trop ardu. Par exemple, si le terme 'extension' passe difficilement, on peut le rendre par sa définition : 'ensemble des objets du monde auxquels un mot peut être appliqué' ; 'incidence' pourra être glosé par 'relation (de sens entre un apport et son support)'. De même, s'il semble difficile de parler de 'déterminant du noyau du groupe déterminatif verbal', on peut s'en tenir à 'déterminant du verbe'. Pour notre part, nous avons cherché à cerner au plus juste l'objet décrit, mais nous comprendrions que, tout en gardant à l'esprit que nous ne pouvons rien enseigner que nous sachions faux, une simplification puisse s'avérer utile.

Par ailleurs, nous ne souhaitons pas entretenir l'illusion d'une possible terminologie parfaite. Contrairement à ce que l'on croit parfois, le discours grammatical n'est pas uniforme (quand bien même on aurait essayé de le rendre tel) : il dépend pour beaucoup du regard que l'on porte sur l'objet (et les grammairiens et linguistes sont assez nombreux...), de la manière d'appréhender le système... Prétendre à LA terminologie est un leurre et serait une publicité mensongère. Tout au plus, une communauté peut-elle décider d'adopter une terminologie par convention, et non comme un dogme.

Nous ne serions pas allergiques, loin s'en faut, à ce que les élèves produisent eux-mêmes, à l'issue d'observations guidées par l'enseignant, leur propre terminologie, à condition qu'on leur fasse comprendre le caractère relatif du code ainsi adopté, et donc la possibilité de le voir évoluer au cours de leur cursus scolaire. Il faudrait néanmoins veiller à fournir, en fin du primaire, un code commun (par exemple, celui adopté par la communauté), afin que, dans le premier cycle du secondaire, les élèves puissent se comprendre même s'ils sont issus d'écoles diverses.

Cet outil, à destination de l'enseignant, lui propose un modèle, un « tout se passe comme si ça se passait comme ça » : pas de vérité vraie, à laquelle personne n'a accès, mais une construction systématique qui semble bien fonctionner de manière isomorphe à notre langue. Ainsi, une fois reconstruite cette vision du système, l'enseignant pourra sélectionner les informations nécessaires à son enseignement à l'étape où il intervient, tout en étant capable de l'inscrire dans le tout global qu'est le système du modèle proposé. Il pourra transposer didactiquement ces informations de la manière la plus adaptée (en termes de concept, de terminologie...), en fonction du public (de son âge...) qu'il a devant lui. Nous avons opté

pour un système qui puisse être exploité durant toute la scolarité, mais nous n'en avons pas établi les variantes didactiques en fonction de la diversité des publics. Le travail de transposition didactique reste celui de l'enseignant.

Puisque notre langue est notre premier outil de communication, il est utile de se rendre compte que la production d'un énoncé n'est que le pendant verbal concret du vouloir-dire déjà présent dans la pensée. Le modèle proposé dans ce référentiel vise à réinstaurer du sens dans la description des mécanismes, à construire des ponts, à rétablir le lien entre cette pensée et la chaîne de sons ou de graphèmes qui la matérialisent. Comprendre ce lien est la pierre angulaire de tout apprentissage en langue maternelle ou dans quelque langue moderne que ce soit.

Constatant que leur intuition de natifs, souvent plus proche de celle des linguistes que des discours des grammairiens traditionnels, se reflète dans la théorie que nous proposons de leur enseigner, les enfants et les adolescents pourront progressivement, âge par âge, chacun à la mesure de ses capacités d'abstraction, retrouver la confiance nécessaire à l'abord d'un acte de parole ou d'écriture.

L'organisation du référentiel

À l'heure actuelle, il apparaît qu'aucun référentiel n'offre de critère suffisamment univoque et stable pour la discrimination des classes⁶ de mots ; il est difficile d'y trouver une réelle définition en intension qui soit claire pour chaque partie de langue. Par ailleurs, en plus d'être sibyllines, les définitions sont basées sur des critères hétérogènes : sémantique pour le nom (*mot qui s'utilise pour une personne, un objet, un animal...*), morphologique pour l'adverbe (*mot invariable*), positionnel pour la préposition... De même, les pseudo-définitions notionnelles abondent mais sont peu adéquates pour décrire linguistiquement le mécanisme de discrimination sous-jacent. Par exemple, dire qu'*un verbe = une action* est une forme de paradoxe en soi, puisque le terme même d'*action* décrit une action, alors que c'est un nom.

Dans certains référentiels récents, un des critères retenus pour le classement est le critère morphologique : la variabilité ou non des mots. Ce critère discrimine les mots fléchis (flexion en genre, nombre, personne, temps, mode, aspect) des non-fléchis (pas de flexion : adverbe et mot de liaison). C'est un premier critère de repérage pertinent et intéressant, mais qui ne peut être considéré comme suffisant pour l'explication ou la définition d'une classe.

⁶ Nous choisissons le terme de « classe » en lieu et place de celui, trop essentialiste, de « nature ».

Enfin, rien ne permet de comprendre fondamentalement ce qu'est une classe, si ce n'est, comme on l'entend souvent répéter dans les écoles, « *ce qui figure à côté d'un mot dans le dictionnaire, ce qu'il est en dehors de sa fonction* ». Définition approximative et sans conteste insuffisante dès qu'on la confronte à la réalité des usages linguistiques. On ne peut en effet affirmer qu'un item doit appartenir définitivement à une et à une seule classe quand des mots comme *tout* peuvent être tour à tour nom (*le tout*), pronom (*Tout va bien*), déterminant (*tout livre*) ou adverbe (*un tout petit peu*)... sauf si l'on considère que ce sont des mots distincts !

Il est pourtant possible, en adoptant un regard presque naïf sur sa langue, assez proche en fait de celui de l'enfant qui regarde l'objet langue sans avoir l'esprit préformaté par des années de discours grammatical dogmatique, de percer le mystère de l'établissement des classes de mots. En effet, cette organisation n'est pas une grille formatant la langue de l'extérieur, mais bien un système inhérent à celle-ci, qu'il convient d'identifier, de comprendre et de nommer. Le premier module de ce référentiel, consacré aux classes de mots, s'efforce de rendre claire l'organisation des mots.

En ce qui concerne les fonctions, la grammaire traditionnelle, en plus de n'en répertorier qu'un certain nombre limité, tout en faisant fi de moult mécanismes, ne permet d'entrevoir aucun système, aucune unité dans les fonctions que peuvent endosser les mots et groupes de mots d'une phrase. Par ailleurs, elle multiplie les incohérences et « impertinences » terminologiques. En effet, le système fonctionnel du français tel que présenté habituellement n'est pas à proprement parler un système. Il n'est pas hiérarchisé, ni organisé autour d'un critère unique ; les fonctions ne se définissent déjà que très peu par elles-mêmes, encore moins par le lien systématique qu'elles entretiennent les unes avec les autres. La distinction entre les différents types de compléments n'est pas toujours claire : dans des phrases comme *Pierre habite Paris* ou *Pierre va à Paris*, on ne sait pas si *Paris* ou *à Paris* sont des compléments circonstanciels ou des compléments (d'objet) du verbe. De même, le code de terminologie en vigueur en Communauté française a-t-il oublié de traiter les cas comme *Pierre mange son poulet avec les doigts* : difficilement traitable comme complément indirect du verbe ou comme complément de phrase, cet ancien complément circonstanciel (ici de moyen ou de manière) rattaché ordinairement au verbe est en effet le grand absent de la grille des fonctions adoptée en 1986-1989. Les grammairiens s'efforcent, en fait, d'articuler les fonctions de la même manière que les classes de mots. Ce faisant, ils sont amenés à en organiser la description autour d'un centre : le verbe qui n'a selon eux d'autre fonction que d'être la base de la phrase. En réalité, cette méthode permet de répondre à des questions que

posait la grammaire d'accord. Avec quoi accorde-t-on le verbe mange dans *Pierre mange une pomme* ? Avec le mot qui répond à la question « qui est-ce qui mange la pomme ? », qu'on appelle « sujet ». De même, le complément d'objet direct est indispensable à l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* : dans *La pomme que Pierre a mangée...*, le participe passé s'accorde avec le complément d'objet direct *que*, mis pour *la pomme*. Il s'agissait de ne pas confondre ce complément régisseur d'accord avec le complément circonstanciel direct de, par exemple, *Cette nuit, j'ai bien dormi*. Le système fonctionnel habituel permet donc (et ne permet que ça) de rendre compte de nombreuses règles d'accord. Le deuxième module de ce référentiel, consacré à l'analyse syntaxique de la phrase, tente de détailler le processus de compréhension d'un système cohérent pour l'organisation et la dénomination des fonctions élémentaires dans la phrase.

Ce parallélisme entre classes et fonctions des mots a guidé notre démarche d'analyse et notre trame de progression. En effet, nous⁷ avons, à plusieurs reprises, tenté d'élaborer un système descriptif et explicatif à deux niveaux : un niveau de langue, avec un système de classes organisé tout entier par le critère de l'extension ; et un niveau de discours, avec un système de fonctions organisé tout entier par le critère de l'incidence.

1. *L'extension comme propriété de la classe*

La notion d'extension est définie comme *l'ensemble des êtres, objets, faits ou situations du monde pensable auxquels un mot peut être appliqué*. L'extension est donc un critère sémantico-référentiel. Il fait référence au monde extralinguistique en associant la dimension sémantique. L'extension d'un mot renvoie à un ensemble extralinguistique dont la délimitation est fonction du contenu notionnel du mot lui-même. Ce qui différencie les classes de mots, c'est le caractère médiatisé ou non de la perception de l'extension. Sont d'accès immédiatisé à l'extension les classes des noms et des pronoms ; sont d'accès médiatisé à l'extension les classes des adjectifs et des verbes ; sont enfin d'accès doublement médiatisé à l'extension les classes des adverbes, des connecteurs et des interjections.

En d'autres termes, les êtres, objets et relations du monde pensable peuvent être perçus, conçus et pensés. Ces pensées (ou notions) peuvent être exprimées à l'aide de mots, assignés à des classes de mots, qui signifient que leur extension est perçue de manière immédiate/directe (à l'aide de noms), médiante/indirecte (à l'aide d'adjectifs ou

⁷ Voir notamment Van Raemdonck D. 1998, « Sous mon arbre volait un esthète », in : Englebert A., Pierrard M., Rosier L. et Van Raemdonck D. (éds), *La ligne claire. De la linguistique à la grammaire. Mélanges offerts à Marc Wilmet*, p. 237-252, Louvain-la-Neuve, Duculot.

de verbes) ou bimédiate/doublement indirecte (à l'aide d'adverbes). Ainsi, la notion de « lumière », qui renvoie à des êtres, objets et relations du monde pensable, peut-elle être rendue à l'aide du nom *lumière*, si l'on veut exprimer que l'extension considérée est perçue de manière immédiate (l'extension recouvrira des objets *lumière*) ; à l'aide de l'adjectif *lumineux* ou du verbe *allumer*, si l'on veut exprimer que l'extension considérée est perçue de manière médiate (l'extension recouvrira des êtres ou objets dont on dit qu'ils sont *lumineux* ou qu'ils *allument*) ; à l'aide de l'adverbe *lumineusement*, si l'on veut exprimer que l'extension considérée est perçue de manière bimédiate (l'extension recouvrira des relations entre êtres ou objets, relations que l'on caractérise ou prédique de *lumineuses*).

Chaque classe de mots est donc définie à partir de la notion d'extension (critère unique). L'extension caractérisée est une propriété qui permet de prévoir les conditions et les types d'emplois possibles. Il ne s'agit donc plus d'exprimer la nature intrinsèque des mots en termes d'essence profonde. Il faut considérer que la nature d'un mot est son appartenance à une classe de mots, qui est le signe du mode choisi d'expression de la perception de la réalité et qui prédispose ce mot *en langue* à être employé dans telle ou telle fonction *en discours*.

2. *L'incidence comme propriété de la fonction*

Comme annoncé ci-dessus, il faut, comme pendant du système des classes de mots, proposer un modèle fonctionnel qui soit systématique, organisé de manière cohérente, hiérarchisée, autour d'un seul critère. Nous avons dès lors proposé d'inscrire les fonctions dans un système où elles sont toutes définies à partir d'un même critère, *l'incidence* (relation entre un apport et un support de signification). La typologie des fonctions syntaxiques reposera donc sur une typologie des incidences. Sont d'incidence interne tous les supports premiers de sens (les noyaux de groupes) ; sont d'incidence externe tous les apports de sens (les déterminants et prédicats). Nous distinguons en outre les structures qui ont une incidence externe du premier degré (déterminants et prédicats de terme) des structures qui ont une incidence externe du second degré (déterminants et prédicats de relation).

Nous avons donc une séparation nette des plans de nature et de fonction, spécialisant le concept d'extension dans la discrimination des classes de mots (hors discours) et le concept d'incidence dans la discrimination des fonctions (en discours). À côté du sujet, par exemple,

caractérisé par une incidence interne, et des déterminants de terme (du nom, du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe, ...), caractérisés eux par une incidence externe du premier degré, les déterminants de relation, quoique morphologiquement divers (du mot à la phrase), sont unifiés par la caractéristique de la fonction qu'ils ont en commun : l'incidence externe du second degré, la propriété qu'ils ont de porter syntaxiquement sur une relation entre deux termes.

Nous consacrons un troisième module à la conjugaison et à l'emploi des modes et des temps. Nous constatons en effet que le discours traditionnel, qui repose sur des bases théoriques disparates, a inutilement compliqué la description. Nous essayons de proposer, ici encore, un système qui montre l'extraordinaire régularité et l'organisation logique du champ verbal.

Enfin, le quatrième et dernier module retravaille la logique de l'accord, dans la recherche de la cohésion de nos productions langagières. Partant d'une compréhension basique du mécanisme de l'accord, nous revisitons les espaces tant de fois écumés (ah, les dictées, les exercices d'orthographe grammaticale, qui sont si facilement évaluables...) de l'accord de l'adjectif, du verbe et du participe passé. Estomaqués par le nombre d'heures passées à l'apprentissage des règles hétéroclites et fantaisistes consacrées à ce dernier point (plus de 85 heures du parcours scolaire), nous lui avons rendu, en tout cas nous l'espérons, la simplicité qu'il n'aurait jamais dû abandonner, en regard de son importance statistique toute relative dans nos productions (à l'oral, un nombre infime d'accords seulement sont audibles) : la simplicité de l'accord d'un mot avec celui auquel il se rapporte, comme un adjectif. L'économie de temps qu'une telle vision permet donnera l'occasion d'approfondir en classe d'autres aspects du système de notre langue, autrement plus porteurs de sens.

Notre volonté : cohérence, transparence, accessibilité et efficacité. Vers une linguistique applicable

Il est nécessaire aujourd'hui d'encourager enseignants et élèves à interroger les savoirs grammaticaux ancestraux, parce que ceux-ci ne répondent plus aux besoins langagiers actuels. Pour les aider dans cette démarche, nous avons synthétisé et simplifié dans les pages de notre référentiel quelques décennies d'études approfondies en linguistique française, qui se sont efforcées de restructurer, réorganiser et rendre enfin cohérents et pertinents les apprentissages grammaticaux. Notre volonté est donc sans conteste la transparence de la théorie et l'efficacité des termes et des règles choisis. Notre responsabilité sociale est de proposer aux

enseignants un discours dont la transposition didactique est envisageable. C'est le programme d'une linguistique qui a oublié d'être nombriliste, d'une linguistique applicable, dont nous défendons l'avènement.

Cependant, aucun modèle scientifique sérieux et honnête ne peut se targuer d'avoir tout envisagé, tout pensé, tout résolu. Certaines zones de la langue française n'ont pas encore été explorées ; d'autres cherchent encore à être comprises et élucidées. Le référentiel que nous avons construit ne se veut donc pas exhaustif — il traite de la phrase, avec quelques ouvertures sur le texte, que nous étudierons plus avant — et laisse quelques ouvertures au sujet d'un petit nombre de points encore en suspens. Par ailleurs, certains points d'un abord trop complexe ont été simplifiés sans jamais cependant sacrifier à la correction des faits. Nous avons donc préféré l'honnêteté à l'autorité d'usage, et avons choisi de ne présenter pour l'apprentissage grammatical que ce que nous estimions fondé et correct, quitte à laisser un point d'interrogation là où la langue est capricieuse...

Bibliographie sélective

DEHON, C. — VAN GORP, D. — VAN RAEMDONCK, D., 2004, *GRAMM-R Fonda. Recherche sur les outils pédagogiques de soutien pour une meilleure maîtrise du fonctionnement de la langue, en vue d'accéder à la maîtrise des compétences Lire-Ecrire-Ecouter-Parler*, Bruxelles, ULB-HEB, 580 p.

Detaille M., 2007, *Le rapport à la grammaire : enquête qualitative menée auprès d'enseignants du secondaire inférieur de la Communauté française de Belgique et de représentants de l'institution scolaire*, ULB, mémoire de licence.

SIOUFFI, G. — VAN RAEMDONCK, D., 2007, *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Paris, Bréal.

VAN RAEMDONCK, D. — DETAILLE, M. — MEINERTZHAGEN, L., 2009, *Le sens grammatical. Manuel à destination des enseignants*, document du service de Pilotage du Ministère de l'enseignement de la Communauté française de Belgique, 135 p.

VAN RAEMDONCK, D. — DETAILLE, M., 2008 (2009²), *Le sens grammatical. Référentiel à destination des enseignants*, document du service de Pilotage du Ministère de l'enseignement de la Communauté française de Belgique, 228 p. Consultable sur <http://www.communelangue.com/2009/09/18/referentiel-le-sens-grammatical/>

VAN RAEMDONCK, D., 2007, « Syntaxe de la phrase et structures intégratives : l'exemple par T et Θ », dans BRES, J et al. (éds), *Psychomécanique du langage et linguistiques cognitives. Actes du XIe Colloque international de l'Association internationale de Psychomécanique du langage, (Montpellier 8-10 juin 2006)*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 311-320.

— 2007, « De la doxa grammaticale comme carcan de la description de l'usage », dans SIOUFFI G. & STEUCKARDT A. (éds), *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*, Bern, Peter Lang, p. 259-290.

— 2003, « COI : Complément Objectivement Inutile », dans SANCHEZ MIRET F. (éd.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Romanica, Salamanca 2001, II/2. Sección 3, Sintaxis, semántica y pragmática*, Tübingen, Niemeyer, p. 473-486.

— 2001, « De l'incidence comme critère organisationnel du système fonctionnel du français », dans DE CARVALHO, P. — QUAYLE N. — ROSIER L. — SOUTET, O. (éds), *La Psychomécanique aujourd'hui. Actes du VIIIe Colloque International de Psychomécanique du langage (Seysssel-Chambéry, 19-21 juin 1997)*, Paris, Champion, p. 323-341.

— 1998, « Prédication vs détermination : l'exemple de la fonction adverbiale », dans FORSGREN, M. — JONASSON, K. — KRONNING, H. (éds), *Prédication, assertion, information. Actes du Colloque d'Uppsala en linguistique française (6-9 juin 1996)*, Uppsala, Acta universitatis upsaliensis, p. 579-585.

— 1998, « Sous mon arbre volait un esthète » dans ENGLEBERT, A. — PIERRARD, M. — ROSIER, L. — VAN RAEMDONCK, D. (éds), *La Ligne claire. De la linguistique à la grammaire. Mélanges offerts à Marc WILMET à l'occasion de son 60^e anniversaire*, Paris — Louvain-la-Neuve, Duculot, p. 237-252.

WILMET, M., 1997 (2007⁴), *Grammaire critique du français*, Bruxelles, De Boeck.