

ÉDITORIAL : La nomenclature, le changement dans la continuité

Dans son numéro 7/8, PRATIQUES a publié, sous la signature de B. Combettes, une première analyse de la nomenclature. Pourquoi y revenir ? Evidemment, parce que le texte est d'importance : ne prétend-il pas engager tout l'enseignement de la grammaire ? En un moment où la nécessité de profondes réformes est intensément ressentie par les enseignants, il importe de prendre toute la mesure de l'événement.

Disons-le nettement : les propositions contenues dans cette nomenclature, par leur vague, par leur confusion, par leur éclectisme nous semblent de nature à interdire toute véritable transformation. Plus encore, elles laissent supposer que toute révision de la formation des maîtres est inutile : si ces derniers, n'est-ce pas, sont invités à appliquer les dispositions nouvelles, c'est qu'ils en ont les moyens. Ainsi, plus qu'une incitation au changement, la nomenclature, sous des dehors modernistes, est une véritable entreprise de maintien de l'ordre, qui vise, en fin de compte, à conserver.

C'est à légitimer ces appréciations que s'emploie cet éditorial, fruit de la réflexion d'un groupe d'enseignants du secondaire.

Une nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré est parue au Bulletin Officiel du 22 juillet 1975 (circulaire n° 75-250). Pour deux raisons au moins, ce texte ministériel constitue un événement :

— d'une part, le second degré était jusqu'à maintenant assez libre en face des instructions officielles, or la parution d'un nouveau texte — surtout s'il est au fond peu novateur — souligne sans doute la volonté de (re) - prise en main du secondaire par l'administration.

— d'autre part, la grammaire étant (peut-être à tort, nous y reviendrons plus loin) considérée comme le point central de l'enseignement du français, une nouvelle nomenclature — nouvelle, mais pas neuve ! — doit permettre de juger la tendance à la rénovation (rénovation gênante, on le sait) de l'administration.

Par ailleurs, ce texte fait suite (du moins c'est ce qui est dit) aux récentes Instructions officielles pour l'enseignement du français à l'école élémentaire (B.O. du 4 décembre 1972), et il annonce d'autres instructions officielles, destinées au second degré, et qui fixeront « les modalités d'un enseignement de la langue française étroitement lié aux autres activités de

la classe de français ». Ce point mérite d'être souligné car, dans la mesure où la nomenclature apparaît comme très en retrait par rapport au texte de décembre 1972, malgré un pseudo modernisme dans sa présentation, on peut légitimement se demander ce que seront les I.O. pour le secondaire (1).

Etant donné, donc, le contexte de la parution de cette nomenclature et sa nature, deux directions d'approche s'imposent, qui nous conduiront à essayer de déterminer :

- 1) le contenu de la nomenclature ;
- 2) les présupposés pédagogiques qu'elle contient.

En d'autres termes, il paraît intéressant, d'un point de vue *plutôt* linguistique d'une part, de s'interroger sur la validité des termes et des définitions qui les présentent (ces définitions sont-elles justes ?) ainsi que sur la pertinence des notions abordées (que valent ces notions ?) ; et d'autre part il paraît intéressant, d'un point de vue pédagogique, de tenter d'expliquer — et éventuellement de critiquer — les méthodes et les démarches que ce texte, implicitement, propose ou induit. Les réflexions qui suivent seront ordonnées selon ces deux directions d'approche.

1 — LE CONTENU DE LA NOMENCLATURE.

1-1 *L'objet d'une nomenclature*

L'objet d'une nomenclature est de nommer des choses. Il s'agit ici de nommer des concepts linguistiques. Mais l'auteur du texte insiste dès le début sur le fait que la perspective est essentiellement pédagogique, et non linguistique. C'est-à-dire que le choix des termes retenus et leurs définitions doivent être d'abord au service des objectifs pédagogiques.

En cela, tout enseignant sera évidemment d'accord. Nous n'avons pas à enseigner telle ou telle grammaire, mais à nous fixer un objectif d'acquisition de la langue, et à utiliser la grammaire comme un outil. Cependant, cela ne veut pas dire — loin s'en faut — que toute théorie se vaut, ni même qu'il soit souhaitable ou possible de puiser dans chaque théorie des concepts particuliers que l'on mélangerait ensuite pour offrir à l'enfant un cocktail de grammaire traditionnelle, de grammaire structurale, et de grammaire générative. Soutenir une telle position, ce serait méconnaître totalement que ce qui différencie les théories grammaticales n'est pas la nomenclature qu'elles utilisent, mais la *démarche d'approche* des phénomènes grammaticaux qu'elles pratiquent. Ainsi, si certaines grammaires (la grammaire distributionnelle et la grammaire générative) découpent la phrase en deux groupes, le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV), au lieu de la découper soit en trois groupes (groupe nominal + verbe + groupe nominal) soit en propositions, c'est que ces grammaires utilisent des démarches de comparaison et de substitution qui les conduisent à pratiquer ce qu'elles appellent l'analyse en constituants immédiats (2). Il serait absurde de proposer une dé-

(1) Disons tout de suite que notre propos ne sera pas de comparer le texte de 1972 avec la nomenclature ; mais il serait intéressant de relever tout ce que le texte de 1972 rejette et que la nomenclature conserve (le complément d'accompagnement, le sujet réel...) aussi bien que de souligner que le texte de 1972 insistait sur le fait que la terminologie (la nomenclature donc) passe après la démarche... Et pourtant, on se souvient que le texte de 1972 gardait peu de choses du Plan de rénovation pour l'enseignement du français (voir RECHERCHES PÉDAGOGIQUES n° 47).

(2) On trouvera résumée cette analyse dans Ducrot-Todorov, **DICTIONNAIRE DES SCIENCES DU LANGAGE**, Le Seuil.

composition de la phrase en « groupe nominal + groupe verbal » sans d'abord comprendre la démarche par laquelle on peut arriver à ce découpage. C'est pourtant ce que fait la nomenclature, en réglant le problème par la phrase :

« le groupe verbal et le groupe nominal,
constituants fondamentaux de la phrase,
sont formés respectivement de... »

On voit ainsi :

a) — que les termes contenus dans une nomenclature doivent nécessairement être définis par rapport à une certaine démarche d'approche de la langue.

b) — que les différentes démarches que proposent les différentes grammaires ne sont pas nécessairement complémentaires, ni même compatibles.

c) — qu'il est — en conséquence — inopportun de regrouper dans une même nomenclature des termes recouvrant des notions issues de théories différentes sans faire référence aux démarches propres à ces théories. Cependant c'est ce que veut faire le rédacteur du texte qui nous préoccupe, puisqu'il écrit :

« la présente nomenclature a pour objet de choisir parmi les acquis anciens et les apports nouveaux ceux qui, en l'état actuel des connaissances, paraissent le mieux adaptés aux objectifs et aux moyens de l'enseignement du second degré ».

Poser le problème dans ces termes, c'est oublier que les acquis anciens et les apports nouveaux ne sont pas dans la nomenclature mais dans les démarches (mais cela, au fond, n'est-il pas vrai pour toute science en évolution ?), c'est oublier que les démarches sont quelquefois trop différentes pour que les résultats soient comparables, et c'est oublier enfin que les objectifs pédagogiques doivent surtout prendre en considération ces démarches, bien plus que la nomenclature. Sur ce dernier point, nous reviendrons dans la seconde partie de notre réflexion. Dans la mesure où nous nous sommes débarrassé d'un certain nombre de remarques qui pèsent sur l'ensemble de la rédaction du texte, nous allons maintenant considérer le détail de la terminologie et des définitions qui sont proposées, en nous demandant ce que valent ces définitions sur le plan linguistique, et si, telles qu'elles sont proposées, elles sont utilisables.

1-2 Le discours et la phrase :

La nomenclature retient un certain nombre des termes qui sont maintenant devenus courants chez les linguistes. Le mot « discours » est un de ceux-là. En effet, on ne considère en général plus aujourd'hui que la phrase soit l'unité la plus grande d'analyse, mais que le discours est un objet d'étude à part entière. On peut regretter cependant que la définition du discours soit ici peu claire, et surtout qu'elle soit seulement signalée au début et que l'on n'en tienne plus compte du tout dans le reste du texte. Le discours est ici défini d'une part comme le langage mis en action (définition non-fausse, mais pédagogiquement inopérante), et d'autre part comme formé d'une suite d'énoncés. Malheureusement, aucune définition n'est donnée pour « énoncé ». On dit seulement que :

« Un énoncé comporte un nombre variable d'éléments plus ou moins structurés dont les relations, caractérisées par des contraintes et des marques

spécifiques, se manifestent — à l'oral par l'intonation (accent d'intensité et de hauteur, courbe mélodique, rythme) et par des pauses — à l'écrit, éventuellement, par les signes de ponctuation ».

Il est absolument impossible, à partir d'une telle définition, de comprendre ce qu'est un énoncé, et ce qui le différencie du discours d'une part, et de la phrase d'autre part. D'ailleurs, la définition proposée recouvre à peu près la définition que l'on donnait habituellement de la phrase. En outre, il n'est plus question de « l'énoncé » dans le reste de la nomenclature, et il est dit que l'étude du discours « conduit à distinguer des unités de plus en plus élémentaires (de la phrase au phonème et à la lettre) », mais il n'est pas dit « de l'énoncé à la phrase et au phonème et à la lettre ». Alors, qu'est-ce qu'un « énoncé » ?

Revenons au discours. Il semble qu'il soit considéré comme formé d'une somme de phrases (cf. la citation précédente), et en outre que l'on mette l'accent sur la notion de registre de langue et d'adéquation du discours à la situation de communication. Cela n'est pas inutile, mais il est cependant regrettable que le terme « discours » ne soit pas pris dans l'acception qu'on lui donne aujourd'hui par l'expression « analyse du discours ». L'analyse du discours est en effet un domaine à part entière de la linguistique, et elle se donne pour objectif de différencier les divers types de discours en essayant de déterminer leurs lois de fonctionnement, c'est-à-dire en essayant de comprendre pourquoi telle suite de phrases constitue un discours cohérent, et telle autre suite de phrases un discours non-cohérent, et aussi pourquoi telle suite de phrases constitue tel type de discours. Des concepts-clés ont ainsi été élaborés (par des linguistes comme Benveniste, Austin, Ducrot...) : les concepts d'énoncé-énonciation (3), de fonctions des discours, d'implicite dans le discours, de présupposition, etc... Autant de termes qui ne sont certes pas à introduire nécessairement dans les classes, mais qui recouvrent des notions qui pourraient permettre aux maîtres d'effectuer un regard nouveau sur leur langue. En définitive, de même que la syntaxe étudie l'organisation des mots en phrases, l'analyse du discours étudie l'organisation des phrases en discours. Or, bien que la nomenclature introduise le terme « discours », ce n'est pas dans ce sens qu'elle le présente, et, de toutes façons, toute la suite indique implicitement que la notion de discours doit être absente des préoccupations du secondaire où l'on continuera à faire de la « grammaire de phrases ». Cela est curieusement en désaccord avec l'un des objectifs proposé dès la troisième ligne « ce manquement (de la langue) s'affine et, devenant plus conscient, s'éclaire par l'étude raisonnée du fonctionnement de la langue... » Doit-on en conclure que l'étude des discours est hors du champ de l'étude raisonnée du fonctionnement de la langue ? Doit-on en conclure — et ce serait plus grave encore — que l'on continue à penser que l'apprentissage du maniement de la langue se situe au niveau du maniement de la phrase, et non du discours ? On sait pourtant que la phrase ne s'utilise pas hors discours. On sait aussi que notre objectif ne peut pas être seulement d'apprendre à analyser des phrases, mais qu'il doit être d'armer l'enfant de façon à l'aider à émettre.

3

(3) Qui oppose l'énoncé (ce qui est dit) à l'énonciation (l'acte de prise de parole pour produire l'énoncé). Il est dommage que la définition de l'énoncé n'ait pas été proposée dans ce sens, et que le concept d'énonciation n'ait pas été donné sauf à propos du verbe (« le moment de l'énonciation »), mais sans aucune définition.

en tant que locuteur) et à interpréter (en tant que récepteur) un nombre toujours plus grand de discours .

Des expériences, maintenant déjà anciennes, que l'on pense aux différents groupes de l'I.N.R.D.P. français dans le 1^{er} cycle (4), ont bien mis l'accent sur le fait que la notion de « grammaire de phrases » est, lorsqu'elle est seule utilisée, inadéquate aux objectifs que l'on se donne pour l'enseignement de la langue dans le secondaire. Ce problème n'est donc pas un simple détail, mais une affaire de fond : peut-être les I.O. annoncées — du moins souhaitons le — rectifieront-elles le tir.

1-3 La structure de la phrase.

Bien que le chapitre 1 s'intitule « le discours et ses constituants », on envisage en fait essentiellement la phrase, les groupes dans la phrase (le terme syntagme a été omis, et c'est pédagogiquement une bonne chose), les propositions, les mots, les morphèmes, les phonèmes et les lettres. Mises à part les quelques lignes peu claires du début relatives au discours et à l'énoncé, ce chapitre aurait donc dû s'intituler « la phrase et ses constituants ».

La définition de la phrase est une entreprise périlleuse, et aucune théorie grammaticale ne peut en donner de satisfaisante. Il serait temps de dire que cela est impossible. Toute définition basée sur le contenu sémantique serait non-caractéristique. Dire, comme le dit le rédacteur de la nomenclature que « la phrase est un ensemble sémantique complet d'éléments structurés » (5) n'est pas donner une définition spécifique de la phrase. Cela vaut pour le discours, aussi bien que pour la phrase, la proposition ou le mot. *La phrase française est une unité graphique.* Les spécialistes de l'oral savent combien il est difficile et inutile de vouloir chercher à délimiter, tant par la syntaxe que par l'intonation ou les pauses, des phrases dans la langue parlée. Partant, les théories les plus cohérentes prennent la phrase comme postulat (c'est le cas de la grammaire générative), où ne se préoccupent que des unités formées de *groupe nominal + groupe verbal*, qu'elles soient phrases, ou propositions, (c'est le cas de la grammaire en chaîne) (6). Nous ne reviendront pas sur les raisons qui font que l'on préfère découper la phrase en « *groupe nominal + groupe verbal* : on se reportera à ce qui a été dit ci-dessus à ce sujet.

Notons simplement que la définition de phrase verbale (phrase qui comporte au moins un groupe verbal) permet de considérer des expressions comme « défense de se pencher par la fenêtre » comme des phrases verbales. Il s'agit ici d'un point de détail qui a son importance : une définition doit donner des renseignements sur les propriétés spécifiques d'un objet. Sinon, ce n'est pas une définition. On pourra regretter que ce principe élémentaire de rigueur ne soit pas toujours respecté. De même, on pourra regretter qu'un certain nombre de termes ne soient pas définis : dire « une phrase qui ne comporte qu'un groupe verbal, accompagné ou non d'un sujet, est

(4) Groupe Chevalier, groupe Ducrot, groupe Mahmoudian, groupe Roumanet. On trouvera leurs publications dans la collection RECHERCHES PÉDAGOGIQUES, INRDP (en vente au SEVPEP et dans les CRDP).

(5) Un rectificatif paru du B.O. du 23-10-1975 remplace « sémantique » par « sémantiquement ». Cela ne résoud rien !

(6) M. Salkoff. **UNE GRAMMAIRE EN CHAÎNE DU FRANÇAIS.** Dunod. Le principe de cette grammaire, est, en gros, d'étudier les combinaisons de chaînes en français.

également dénommée proposition », ce n'est absolument pas dire ce qu'est une proposition. Pour le faire sur une base non intuitive, il faudrait, d'une manière ou d'une autre, faire appel à la notion d'enchâssement... mais alors il deviendrait inutile d'utiliser le terme de proposition qui ne fait que compliquer la présentation d'un mécanisme relativement simple. Ici encore, c'est la démarche qui doit primer, non la nomenclature.

Remarquons en passant que la notion de « proposition incise » telle qu'elle est définie permet de ranger dans la même catégorie les propositions soulignées dans :

1 — mon ami, *dit Pierre*, m'a trahi.

2 — mon ami, *et c'était pourtant mon meilleur ami*, m'a trahi.

Les propriétés de ces deux propositions sont pourtant tout à fait différentes : présence de « et » dans 2, inversion du sujet dans 1, relation sémantique d'opposition entre la proposition soulignée et la phrase dans 2 et pas dans 1, possibilité de déplacement de la proposition soulignée dans 2, etc... Au fond, peu importe l'étiquette que l'on donne à la proposition qui est soulignée, mais une démarche visant à rechercher les propriétés syntaxiques des deux propositions, démarche empruntée à la grammaire générative, nous interdit de leur donner à toutes les deux la même étiquette (7).

Enfin, et pour en terminer avec les propositions, tous les enseignants regretteront que l'on ait conservé les notions de propositions participiales et de propositions infinitives dans une nomenclature qui se propose comme un outil pour « l'étude raisonnée du fonctionnement de la langue ». Ces notions ne correspondent à rien quant au fonctionnement syntaxique de la langue française, et il aurait été bien plus intéressant de les remplacer par des notions qui auraient pris en compte les travaux de la grammaire transformationnelle. On pensera en particulier à ce sujet à la notion du « verbe opérateur » de M. Gross (8), ou à la « transformation équi » des générativistes (9). Bien entendu, nous ne voulons pas dire que les termes de verbe opérateur ou de « transformation équi » soient à introduire dans la classe, mais les méthodes utilisées par les linguistes à leur sujet pourraient rendre de grands services. C'est un peu en ce sens que Glatigny et Collignon ont conçu leur manuel de quatrième (10).

Autre constituant de la phrase : le mot. A ce sujet, règne le plus grand désordre. D'abord, il n'est donné aucune définition du mot. On dit que le mot peut être le constituant unique d'une phrase, ou son constituant fondamental. Mais rien ne nous permet de définir « le », ou « dans », ou « et », ou « qui », ou « il » comme un mot. Doit-on en conclure que le mot est un postulat ? On distingue — et cela est utile — radical, affixes (suffixes et préfixes), et marques (singulier, pluriel, marques de conjugaison)... encore que cela pose des problèmes avec des mots comme « chevaux » « savamment », « eux » : il aurait fallu le signaler. Le rédacteur a éprouvé le besoin (souci de pseudo-modernisme ? Cela rappelle l'utilisation de « discours » précédemment discutée !) de proposer « morphèmes » pour dénommer toutes les unités

(7) Notons qu'en outre, mais ce n'est qu'un tout petit détail, l'étiquette incise est particulièrement mal choisie pour des phrases comme « Entrez, cria Pierre » ou « Il est méchant, pensai-je ».

(8) M. Gross GRAMMAIRE TRANSFORMATIONNELLE DU FRANÇAIS : le verbe. Larousse. Soublin Tamine et Borillo : Exercices de syntaxe transformationnelle, Colin.

(9) C. Nique. MANIPULATIONS SYNTAXIQUES (chapitre 3) CEDIC.

(10) Dascotte, Obadia, Glatigny, Collignon. LES CHEMINS DE L'EXPRESSION, classe de 4^e. Hachette.

qui composent le mot. Il s'oppose en cela à la distinction morphème/lexème de Martinet, et il le fait avec raison car cette distinction a toujours posé des problèmes... mais alors, pourquoi le réintroduit-il dans l'opposition morphèmes lexicaux / morphèmes grammaticaux ? Tout cela est peu sûr ! L'unité inférieure au morphème est le phonème à l'oral et la lettre à l'écrit. Les notions de phonétique et de (ortho) graphie qui sont proposées sont rapides. Elles sont peut-être suffisantes.

1-4 Les catégories grammaticales.

Le second chapitre de la nomenclature s'intitule « les mots dans le discours ». Le titre est ici encore peu révélateur du contenu ; il aurait fallu dire « les mots dans la phrase ». Il s'agit ici de passer en revue les différentes catégories grammaticales du français, en essayant de définir leurs caractéristiques syntaxiques et sémantiques. Rien de nouveau par rapport à la grammaire scolaire traditionnelle, sinon la notion de « déterminant » du nom (articles, possessifs, démonstratifs, etc.), mais cela entraine déjà dans les mœurs, et la notion d'aspect à propos du verbe.

C'est d'ailleurs sur la catégorie « verbe » que la nomenclature insiste le plus. Toutes les notions habituelles s'y retrouvent : action/état, la tournure (active, passive, pronominal, impersonnelle) (11), le mode, le temps, la personne, le nombre, et l'aspect. La notion d'aspect, fondamentale dans une linguistique du discours, est en général absente des manuels scolaires traditionnels, et l'on ne peut que louer le rédacteur de l'avoir introduite. On regrettera cependant que la distinction accompli/non accompli, ait été oubliée.

Pour les autres catégories (déterminants mis à part, mais aucun commentaire à ce sujet, seulement une énumération), rien de changé par rapport à ce que l'on trouve dans les manuels traditionnels. Il n'a été tenu aucun compte des travaux récents : on pensera, pour ne prendre que l'exemple des adjectifs, à la distinction adjectif/pseudo-adjectif (12), à la notion d'adjectifs opérateurs (13), à la dérivation des adjectifs (14) ; mais, encore une fois, ces travaux sont intéressants surtout sur le plan de la démarche, et leurs résultats sont difficilement consignables dans une nomenclature. La même remarque pourrait être faite pour les noms, les adverbes, chacune des catégories de déterminants, etc. Enfin, mais c'est peut-être une remarque de détails, il est noté l'absurdité qu'il y a à dénommer de la même façon (conjonction) les coordonnants et les subordinants. Si les coordonnants ont un rôle spécifique, le rôle des subordinants se rapproche plutôt de celui des prépositions (ils introduisent). Alors, pourquoi l'avoir remarqué si l'on n'en tient aucun compte ? Cette nouvelle nomenclature n'aurait-elle pour objet que de redire ce que l'on disait déjà ?

1-5 Les fonctions.

Le troisième et dernier chapitre de la nomenclature porte le titre « les fonctions dans le discours », titre qui, ici encore, devrait être « les fonctions

(11) On peut tout de même se demander si c'est à propos du verbe qu'il faut parler de ces tournures, ou si elles ne représentent pas des structures ou des types de phrases particulières, et sont donc à joindre au chapitre « phrase ».

(12) C. Nique, INTRODUCTION A LA GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE. Colin.

(13) L. Picabia, ÉTUDE TRANSFORMATIONNELLE DES CONSTRUCTIONS ADJECTIVALES DU FRANÇAIS, thèse de 3^e cycle, Laboratoire d'analyse documentaire et linguistique, Paris 7.

(14) J. Dubois, GRAMMAIRE STRUCTURALE : LA PHRASE ET SES TRANSFORMATIONS, Larousse.

dans la phrase ». Comme dans le chapitre précédent, peu de nouveautés. On y trouve énumérées une dizaine de fonctions (sujet, complément d'objet, attribut...) dont les deux seules qui soient nouvelles sont une certaine fonction de détermination, bien peu claire, et une bizarre fonction de présentation qui semble n'être pas du tout à sa place dans ce chapitre III. Chaque fonction est définie sémantiquement et syntaxiquement, et l'on peut trouver, après cette définition, la liste des catégories qui peuvent remplir la fonction en question. Une première remarque s'impose : la notion de fonction a une valeur sémantique certaine, mais les travaux récents montrent que cela est bien plus complexe qu'on ne le disait habituellement, et donc qu'on ne le dit ici. Les notions sémantiques présentées pour chaque fonction ne sont donc qu'une caricature de la réalité (15). Deuxième remarque : un bon nombre de théories syntaxiques se passent de la notion de fonction (grammaire distributionnelle, grammaire générative, pour citer les plus connues). L'idée est non pas que cette notion soit totalement fautive, mais qu'elle est insuffisante pour exprimer un grand nombre de relations syntaxiques entre les mots, les groupes ou les phrases.

Chaque définition des fonctions pose un problème particulier. On se demandera par exemple pourquoi on a voulu conserver une distinction aussi inutile que celle de « sujet grammatical/sujet logique » : la définition qui en est donnée devrait permettre de considérer le complément d'agent des phrases passives comme un sujet réel ! Et peut-on considérer que « des cordes » dans « il tombe des cordes » est un sujet réel ? Et qui fait l'action dans le « mur penche sous l'action des sacs de farine » ? On ajoutera qu'il paraît totalement inutile d'avoir gardé les étiquettes de complément d'attribution et de complément d'intérêt. D'ailleurs les définitions données sont peu éclairantes : « le complément d'intérêt indique la personne qui prend ou qui est conviée à prendre intérêt à l'action ». Il faudrait donc conclure que, dans « Paul a intérêt à faire son devoir », « Paul » est complément d'intérêt de « faire » ? ! La fonction de complément d'agent est aussi floue lorsque l'on dit qu'elle peut se trouver dans des phrases à valeur passive. Qu'est-ce qu'une phrase à valeur passive ? Est-ce le cas de « il s'est suicidé avec un couteau » ? Pourtant considérons les deux phrases :

- il s'est suicidé avec ce couteau
- il s'est blessé avec ce couteau

L'une peut se paraphraser par :

- ce couteau l'a blessé

mais pas l'autre :

- * ce couteau l'a suicidé

Dès lors ne serait-il pas plus intéressant, au lieu de chercher à mettre des étiquettes sur les compléments, de soumettre les phrases à des *manipulations* qui permettent de mettre en lumière leurs véritables propriétés syntaxiques. Vouloir, comme on le fait dans cette nomenclature, mélanger les propriétés syntaxiques et sémantiques dans des fonctions, ne peut aboutir qu'à des confusions comme celles qui s'établissent entre sujet réel, complément d'agent, complément de moyen, etc., sans pour autant révéler aucune

(15) D'ailleurs, on le sait intuitivement puisque, pour les circonstanciels on se sent obligé d'allonger infiniment la liste des distinctions si l'on veut toutes les dénommer. Mais le problème est aussi complexe pour le complément d'objet ou l'attribut.

réalité linguistique. Cela se vérifie aussi pour les compléments circonstanciels. Leur définition est traditionnellement sémantique (cause, but, lieu, temps...), mais elle n'exprime rien quant à leur fonctionnement syntaxique. On a voulu ici donner une de leurs propriétés syntaxiques, mais cela est impossible et ne peut conduire qu'à des erreurs. Ainsi, on dit qu'ils ne seront pas « nécessairement indispensables à la structure ». Mais alors « à Paris » dans « je vais à Paris », qui est indispensable à la structure (on ne peut pas dire * je vais) n'est-il pas un complément circonstanciel de lieu ?

La fonction de « détermination » que propose la nomenclature (et qui semble empruntée à Wagner-Pinchon) (16) se rapproche fortement sur le plan sémantique, de la fonction « épithète ». Comme sur le plan syntaxique, il est dit qu'elles peuvent être remplies par les mêmes catégories, et qu'elles peuvent s'appliquer aux mêmes mots, on pourra se demander ce qui les différencie, et on ne voit pas comment on pourra dire que tel mot a une fonction de détermination plutôt que d'épithète, et inversement ! C'est, au niveau des détails, l'un des points les plus troublants. Mais ce n'est que du détail !...

La fonction d'apposition est ici définie comme elle l'est traditionnellement. Pourtant, des travaux désormais classiques (17) auraient pu être pris en considération ; ils montrent, une fois de plus, que l'étiquetage est peu intéressant, mais que la recherche des propriétés de structures conduit à des observations intéressantes.

La fonction de « présentation » est une innovation bizarre et linguistiquement non-justifiée. On suppose qu'elle est remplie par des mots comme « c'est », « voici », « il y a », « il est ». Une rapide étude montrerait qu'aucune de ces quatre expressions (appelées traditionnellement des présentatifs) n'entre dans les mêmes constructions et n'a les mêmes propriétés. En outre, la notion sémantique de mise en relief, qui est un peu passe-partout, n'exprime rien de bien précis.

En résumé, il serait faux de dire que toutes les notions présentées dans la nomenclature n'aient aucun intérêt linguistique pour la description de la langue. Mais il est cependant vrai que la plupart de ces notions sont bien insuffisantes, et que l'approche de la langue par des démarches empruntées aux grammaires plus récentes devrait permettre de les compléter, de mieux les cerner, ou de les remplacer par des notions bien plus pertinentes. Nous essaierons maintenant de mettre en lumière les présupposés pédagogiques que contient la nomenclature.

2 — LES PRÉSUPPOSÉS PÉDAGOGIQUES.

2-1 *Les objectifs de la circulaire :*

Pour essayer de mieux cerner les présupposés relatifs aux objectifs et aux démarches pédagogiques du rédacteur, il nous paraît intéressant d'essayer de cerner les objectifs explicites qu'il donne à sa circulaire. Ceux-ci se répartissent en cinq points que nous avons regroupés dans le tableau suivant :

(16) Wagner-Pinchon, **GRAMMAIRE DU FRANÇAIS CLASSIQUE ET MODERNE**, Hachette.

(17) J.C. Milner, **ARGUMENTS LINGUISTIQUES**, Mame (voir en particulier le chapitre intitulé « la dislocation qualitative »).

La circulaire :
1 — Propose une métalangue pour guider l'apprentissage progressivement enrichi de la langue.
2 — Est destinée aux maîtres, et doit être adaptée pour les élèves.
3 — Est destinée à des enseignants, pas à des linguistes, donc contient des notions qui ont un intérêt en fonction des objectifs des enseignants.
4 — Ne constitue pas un programme : le programme reste à construire, mais la plupart des notions doivent être vues avant la fin de la 3 ^e , et seront utilisées jusqu'en terminale.
5 — N'est pas un traité de grammaire, ne dit pas comment il faut faire la grammaire en classe.

Dans cette dernière partie, nous essaierons seulement de poser un certain nombre de questions sur chacun de ces cinq points, en tentant, lorsque cela est possible, de dégager la démarche pédagogique à laquelle ce texte conduit implicitement. C'est-à-dire que notre propos sera de montrer que la présente nomenclature induit une grammaire d'étiquetage, analytique, et pas du tout nouvelle. Nous reprendrons chacun des points un par un, en les appelant « objectif un, deux, trois, quatre et cinq ».

2-2 Questions et réflexions sur les objectifs :

a) *objectif 1* : On peut en déduire que la nomenclature continuera à jouer un rôle essentiel dans l'enseignement de la grammaire. Pourtant, on peut se demander si le fait d'apprendre à nommer les choses (c'est ce que fait l'analyse grammaticale et l'analyse logique) peut aider d'une quelconque façon l'apprentissage de la langue, ou même la connaissance raisonnée de son fonctionnement.

Le fait de savoir coller l'étiquette complément de lieu ne permet en rien de comprendre le fonctionnement des divers compléments que l'on regrouperait sous cette étiquette.

b) *Objectif 2* : On devra adapter la nomenclature aux enfants : « Pour certains termes usuels et pour les termes récents auxquels elle a recours, elle propose des définitions qui sont destinées aux maîtres et demandent à être mises à la portée des enfants ». Mais trois questions au moins doivent être posées :

1) Dans la mesure où il est dit précédemment que cette nomenclature doit être « communément suivie », on comprend mal ensuite que l'on dise qu'on pourra la « modifier » selon les besoins des enfants. Contradiction ! ?

2) Jusqu'à quelles limites pourra-t-on adapter la nomenclature ? Si, par exemple, un maître se rend compte que la notion de complément de détermination ne « passe pas » (cf. ce que nous en avons dit précédemment), pourra-t-il seulement employer un autre terme, ne pas en parler, critiquer cette notion ?...

3) Pour mettre la nomenclature « à la portée des enfants » (sic), le rédacteur dit que « les maîtres s'aideront de tout procédé dont ils ont pu vérifier l'efficacité » :

a) Cela veut dire que la nomenclature est une fin, et qu'il y a des moyens pour arriver à cette fin ; par exemple : le « qui est-ce qui » de reconnaissance du sujet, le « quoi » de reconnaissance du COD, etc. Donc, on peut penser que la démarche pédagogique reste une démarche analytique de reconnaissance des catégories et des fonctions ?

b) « ...de tout procédé dont ils ont pu vérifier l'efficacité ». Cela semblerait dire que les procédés ont une quelconque efficacité. Mais en fonction de quoi ? Sûrement pas pour l'acquisition de la langue ni la compréhension du système ! Nous en revenons donc aux fonctions : mais nous savons bien que le « quoi » permet de reconnaître effectivement les COD mais aussi bien d'autres choses (Pierre devient quoi ? gentil, etc.) ; nous savons bien que le « qui est-ce qui » ne marche qu'avec des exemples choisis (il neige, il tombe des cordes, qui parle ?, le fermier engraisse les cochons, etc.). Il en est ainsi pour tous les « trucs » de ce genre. Alors ou bien on propose une autre démarche d'approche des fonctions, ou bien on met l'accent sur des problèmes plus fondamentaux que celui de la reconnaissance des fonctions. Que faire ? Que nous *permettra-t-on* de faire ?

c) *Objectif 3* : Nous avons déjà insisté sur le fait qu'il est bon de poser le problème de la grammaire à l'école non pas sous l'angle linguistique, mais sous l'angle pédagogique. Cependant, cela n'est qu'une déclaration de bonnes intentions. En effet, doit-on pour cela déformer la réalité de la langue, proposer des notions qui ne veulent pas dire grand chose sur le plan grammatical et adapter ces notions pour les rendre accessibles ? C'est toujours une démarche boiteuse que d'adapter des notions. Accepterait-on de la faire en mathématique ? Les grammaires contemporaines procèdent d'une démarche scientifique. Ou bien l'on reprend cette démarche et la définition des notions est évidente (mais ce sont des notions différentes !). Ou bien on ne la reprend pas, et la définition des notions n'est pas compréhensible. C'est par un malaise dû à la méconnaissance de ces démarches que l'on veut en général essayer de plaquer des notions nouvelles sur une démarche traditionnelle. Or c'est une attitude peu rigoureuse, pédagogiquement non-efficace, et qui risque d'entraîner des confusions dans un domaine qui n'était déjà pas très clair, et qui pourtant devrait l'être autant que les autres.

d) *Objectif 4* : Ici encore, trois questions se posent à propos de ce qui est dit sur le programme.

1) Qu'entend-on par « On peut seulement souhaiter qu'à la fin de la 3^e la plupart des notions que celle-ci contient aient été rencontrées » ? Est-ce qu'on pourra se permettre d'enlever telle ou telle notion à un enfant préparant le BEPC ? Ne court-on pas le risque d'aller vers un bachotage précoce consistant en l'acquisition d'une métalangue, et de trucs de reconnaissance des fonctions, comme c'était déjà le cas, au lieu d'aller vers ce que le rédacteur appelle « l'intelligence et la pratique de la langue » ?

2) Comment sera construit le programme annoncé ? Etant donné la nature de la nomenclature, et le contenu des définitions, on imagine mal qu'il soit autre chose qu'une liste de rubriques consacrées aux catégories (la phrase, les propositions, les mots, le verbe, le nom...), et aux fonctions (le sujet,

le COD, l'attribut, la détermination...). Au contraire, si l'objectif était d'apprendre aux enfants à poser un problème et à le résoudre en soumettant les phrases à des manipulations ou en recherchant leurs propriétés, le programme devrait plutôt être construit en fonction des différentes approches et démarches... mais alors la nomenclature ne serait pas ce qu'elle est.

3) Sous-entend-on quelque chose en disant « Jusqu'à la classe terminale, les maîtres pourront en tirer parti selon les besoins et les capacités de leurs élèves » ? Annonce-t-on quelque chose ? Un texte officiel pour le second cycle ?

e) *Objectif 5* : Nous serons bref sur ce point, parce que nous l'avons évoqué tout au long de nos réflexions. Il est vrai qu'il est dit que la nomenclature « n'est pas un traité de grammaire », et qu'il n'est jamais explicitement dit comment on doit concevoir l'approche des faits grammaticaux dans la classe. Il est vrai aussi qu'il est dit que la démarche doit viser « au maniement... par l'étude raisonnée du fonctionnement de la langue », et qu'elle doit « rendre plus aisée l'intelligence et la pratique de la langue ». Nous nous permettrons de penser et de répéter — et c'est au fond ce que nous avons surtout voulu montrer ici — que la nomenclature induit nécessairement et implicitement une démarche qui ne coïncide pas du tout avec ces objectifs.

Car c'est bien sur ce point que le texte de la nomenclature pose les véritables problèmes. Une critique qui resterait purement technique, c'est-à-dire qui ne s'interrogerait, comme nous l'avons fait dans notre première partie, que sur la validité des notions retenues et des définitions proposées serait fort insuffisante. En effet, c'est au fond la nature même de la pédagogie que ce texte induit (c'est-à-dire ses objectifs) qui soulève le plus de questions. Mais les démarches peuvent-elles changer si l'on ne change pas les objectifs ? Et si l'on voulait les changer, pourrait-on se passer d'une véritable *politique de formation des maîtres* ? Tout cela se tient. Et l'on en revient alors aux questions que nous posions au début de cet article.