

## APPROCHE LEXICALISTE DE LA TERMINOLOGIE GRAMMATICALE

Alain Polguère

Nancy-Université & ATILF CNRS

alain.polguere@atilf.fr

### 1. Introduction

Cet article propose une réflexion en deux points sur la terminologie grammaticale scolaire, c'est-à-dire la terminologie métalinguistique employée dans le contexte scolaire de l'enseignement de la grammaire au primaire et au secondaire. Premièrement, en partant de l'analyse des pratiques en cours telles qu'on peut les inférer des programmes ministériels d'enseignement du français, nous montrerons que l'élaboration d'une terminologie grammaticale par les linguistes et les didacticiens, son acquisition par les enseignants et son application pédagogique doivent être ancrées dans une prise en compte de la terminologie lexicale. Par *terminologie lexicale*, nous n'entendons pas simplement celle mise en œuvre dans l'enseignement du vocabulaire, vu en tant que « liste de mots », mais bien celle qui est nécessaire pour l'étude de toutes les propriétés fondamentales des unités lexicales : sens, forme et combinatoire (Polguère 2008). Cette vision lexicaliste de la terminologie grammaticale permet de mieux structurer le système notionnel impliqué dans l'enseignement de la grammaire. Dans un second temps, nous montrerons que des ressources spécifiques peuvent être construites pour mettre en œuvre cette interface terminologique et notionnelle entre grammaire et lexicale, en nous appuyant sur l'exemple de l'ontologie linguistique baptisée *Gros Tas de Notions* (GTN). Nous verrons qu'une approche unifiée de la terminologie linguistique fondée sur une véritable structuration notionnelle permet de gérer de façon harmonieuse la cohabitation entre notions relevant du domaine lexical, utilisées en enseignement du vocabulaire (Tremblay 2009), et notions grammaticales (sémantiques, syntaxiques et morphologiques). Nous verrons également qu'il est possible, dans le contexte de la modélisation ontologique des notions linguistiques, de rendre compte de deux types de diversités terminologiques : la diversité interlangue et la diversité selon le domaine d'application.

### 2. Terminologie grammaticale scolaire : état des lieux

#### 2.1 Un peu de terminologie pour parler de terminologie

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

##### 2.1.1 Concept

Nous appelons *concept* une **unité informationnelle** pouvant être impliquée dans un raisonnement quelconque, c'est-à-dire dans une inférence. L'ensemble des concepts est par nature infini et non dénombrable. De plus, un concept — c'est-à-dire une unité informationnelle impliquée dans une inférence — n'est pas nécessairement « nommable ». Nous effectuons chaque jour des milliards d'inférences et il est vraisemblable qu'une grande partie des concepts impliqués dans ces inférences ne peuvent être désignés au moyen d'une unité lexicale de notre langue maternelle. Ainsi, un

ouvrage comme le génial *Baleinié*, ou *Dictionnaire des tracas*, de C. Murillo, J.-C. Leguay et G. Œstermann (Éditions du Seuil), satisfait un besoin bien légitime en nous offrant des unités lexicales permettant de verbaliser des tracas de la vie courante que nous avons déjà clairement conceptualisés — par exemple, dans le tome 2 (page 127), le bien utile verbe de sentiment SIRMOUFFER, défini par ‘sentir que la personne arrivée après vous va essayer de passer devant’.

### 2.1.2 Terme

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

### 2.1.3 Notion

Finalement, nous appelons *notion* une **association** entre un concept et un terme permettant de désigner ce concept dans des énoncés écrits dans une langue donnée. Dans la pratique scientifique, nous ne manipulons véritablement que des notions, puisqu’il nous est impossible de parler scientifiquement de concepts sans proposer des termes spécifiques pour les désigner. Deux notions ne pourront être considérées comme **identiques** que si 1) elles renvoient exactement au même concept et 2) elles mettent en jeu deux termes qui sont des synonymes ou des traductions exactes. Ainsi, dans la terminologie sur laquelle nous nous appuyons (Mel’čuk et coll. 1995; Polguère 2008), la notion d’unité lexicale est strictement identique à celles de *lexie* et de angl. *lexical unit*, puisque, dans notre terminologie, *lexie* est un synonyme exact d’*unité lexicale* et *lexical unit* en est sa traduction anglaise, les trois termes renvoyant au même concept. Par contre, si la synonymie entre termes est approximative, on considérera que l’on est peut-être en présence de deux notions **équivalentes**, mais non identiques. Ainsi, la notion de classe de mots est pour nous non identique à celle de partie du discours, bien qu’elle puisse être considérée comme un équivalent acceptable, dans certains contextes pédagogiques notamment.

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

## 2.2 Terminologie grammaticale dans les programmes ministériels

### 2.2.1 Remarques préliminaires

Dans ce qui suit, nous allons brièvement analyser certains aspects de la terminologie grammaticale des « nouveaux » programmes d’enseignement du français au primaire et au secondaire (Bulletin officiel 2008a, 2008b). L’étude de cette terminologie ainsi que de son mode de présentation est particulièrement éclairante, puisque tous deux sont directement repris comme guides de structuration des enseignements par les manuels scolaires, qui doivent par nécessité suivre au plus près les instructions ministérielles — voir, par exemple, Ballanfat et coll. (2009). Soyons très clair : il ne s’agit pas de critiquer ces nouveaux programmes en particulier, car ce que l’on trouve ici est parfaitement révélateur de la conception de l’enseignement de la langue qui prévaut depuis des décennies, et peut-être depuis que le système scolaire que nous connaissons existe en France. Des réformes ont passé, mais les réformes successives, faute de véritablement proposer quelque chose de précis au niveau des connaissances métalinguistiques et des notions linguistiques à enseigner, ont

changé peu de choses aux conceptions fondamentales. En fait, si nous pouvons nous permettre un jugement de valeur sur le travail effectué par les collègues ayant élaboré ces nouveaux programmes, nous aurions plutôt tendance à dire que ces programmes nous semblent excellents dans la mesure où ils explicitent les conceptions qui ont toujours prévalu et dans la mesure où ils nous montrent assez clairement la voie à suivre pour améliorer les choses. Nous sommes aussi tout à fait conscient que bien des lecteurs du présent texte ne partageront pas *a priori* les opinions que nous exprimerons. Nous espérons simplement pouvoir présenter nos arguments avec suffisamment de logique pour, sinon convaincre, du moins faire accepter la légitimité de notre point de vue.

## 2.2.2 Terminologie grammaticale dans les programmes du primaire

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

1. la langue s'organise structurellement autour de deux composantes majeures : le lexique et la grammaire ;
2. la grammaire se subdivise elle-même en plusieurs composantes fonctionnelles : la sémantique des énoncés, la syntaxe, la morphologie et la phonologie ;
3. le lexique est la composante centrale de la langue et les règles lexicales — c'est-à-dire, les règles linguistiques associées à des unités lexicales données — sont en nombre incomparablement plus élevé que les règles grammaticales — c'est-à-dire, les règles « générales » de la langue qui ne sont pas associées à des unités lexicales données ;
4. la langue est un moyen d'expression et doit donc être étudiée et enseignée, pour ce qui est de son organisation fonctionnelle, en prenant la perspective du locuteur (encodage) et non celle du destinataire (décodage).

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

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

- Sous la rubrique « La phrase » (page 22) : *phrase déclarative ~ interrogative ~ injonctive ~ exclamative, forme affirmative ~ négative, voix active ~ passive, signe de ponctuation usuel.*
- Sous la rubrique « Les classes de mots » : *classe de mot, nature d'un mot, verbe, nom, déterminant possessif ~ démonstratif ~ interrogatif, article défini ~ indéfini, adjectif qualificatif, pronom personnel ~ possessif ~ relatif ~ démonstratif ~ interrogatif, adverbe, préposition, substitution pronominale, conjonction de coordination, mot de liaison* — nous sommes personnellement incapable d'interpréter ce dernier terme, mais le programme l'introduit en le faisant suivre du terme *adverbe* entre parenthèses.
- Sous la rubrique « Les fonctions des mots » : *fonction d'un mot, sujet du verbe, complément du verbe, complément d'objet direct ~ indirect ~ second, complément circonstanciel de lieu ~ de temps, (notion de) circonstance, attribut du sujet, groupe nominal, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.*

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

Dans quelle mesure la langue est-elle vue véritablement comme un objet d'étude au primaire ? Dans quelle mesure cherche-t-on véritablement à développer des compétences métalinguistiques ? Dans quelle mesure prépare-t-on à ce qui s'en vient au secondaire ? Dans quelle mesure les enseignants, qui ne vont pas chercher explicitement à développer des capacités métalinguistiques chez leurs élèves vont-ils vraiment faire l'économie de l'emploi d'une terminologie grammaticale, qui semble par ailleurs incontournable dans un contexte scolaire ?

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

### 2.2.3 Terminologie grammaticale dans les programmes du secondaire

La première chose que l'on remarque lorsque l'on compare le programme d'enseignement du français au primaire avec celui du secondaire, c'est que ce dernier commence par la grammaire, qu'il privilégie clairement, l'enseignement des connaissances lexicales (« vocabulaire ») n'arrivant qu'en troisième position après l'orthographe — cf. « L'étude de la langue : grammaire, orthographe, lexique » (Bulletin officiel 2008b : 1). La stratégie semble donc être inversée depuis le primaire, **comme si l'objet d'étude, pourtant toujours la langue française, n'était plus le même**. En fait, nous pensons que l'on peut expliquer ce renversement des priorités par le fait qu'il y a enfin une reconnaissance explicite et même brutale, au niveau du secondaire, du fait que la langue est notre

objet d'étude et que l'on mène en classe une activité métalinguistique. Or, les seules notions dont on pense disposer en quantité, au sein d'un système à peu près organisé, sont les notions grammaticales (ou que l'on croit être telles). Leeman (2005 : 89) n'affirme-t-elle pas « Il n'y a pas pour le lexique de grands principes de structuration qui permettraient l'élaboration d'un programme, d'une progression, comme c'est le cas pour la grammaire (...) » ? En raclant les fonds de tiroirs, on va bien récupérer quelques notions lexicales — synonymie, homonymie, etc. —, que l'on pourra semer ici et là dans l'enseignement pour donner une apparence de « didactisation » de l'enseignement du lexique, mais la récolte est maigre et la participation des notions lexicales à l'enseignement de la langue demeure plus que symbolique. Si nous mettons l'accent sur l'absence de notions fondamentales structurant l'enseignement du lexique, c'est parce que nombre de ces notions absentes sont en même temps celles sur lesquelles repose la véritable compréhension de notions grammaticales fondamentales, présentées dans les programmes et dans la pratique de l'enseignement comme autonomes de la réalité lexicale de la langue. Nous reviendrons sur ce point un peu plus bas.

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

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

Bulletin officiel (2008b : 1)

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

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

Bulletin officiel (2008b : 1)

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

Le travail sur le lexique est une préoccupation constante dans le cadre de l'enseignement du français au collège.

Bulletin officiel (2008b : 2)

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

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

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

Nous pensons personnellement qu'il est important d'introduire explicitement des notions spécifiques relevant, par exemple, de la structure syntaxique de la phrase. Ainsi, l'usage de termes comme *sujet*, *complément d'objet*, *complément circonstanciel*, etc., ne nous gêne pas en soi, même si l'on pourrait souhaiter certaines modifications pour les rendre plus syntaxiques encore et éviter les amalgames syntaxico-sémantiques comme ceux impliqués par le terme *attribut du sujet*, qui désigne dans les faits un complément du verbe. Non, ce que l'on remarque avant tout c'est le fait que les notions grammaticales enseignées ont pour la plupart une connexion intime avec des notions lexicales fondamentales, alors que ces dernières ne feront pas l'objet d'un enseignement préalable. De ce fait, l'enseignement grammatical repose sur du sable, sans fondations notionnelles véritables.

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

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

Les dépendances syntaxiques sont normalement déjà abordées au primaire. On parle alors de « fonction des mots » et on vise une première distinction, notamment, entre dépendants syntaxiques du verbe. Comme pour les parties discours, le programme de 6<sup>e</sup> a recours à une terminologie assez riche pour ce qui est de l'analyse de la structure syntaxique de la phrase : *sujet*, *complément d'objet*

*direct ~ indirect ~ second, complément circonstanciel, etc.* Nous pensons que l'introduction de ces termes, ou de termes équivalents, est en effet nécessaire à ce niveau de scolarisation pour approfondir une étude métalinguistique du français. Cependant, ce qui nous gêne encore une fois, c'est l'absence de recours à un véritable système notionnel, logiquement organisé. Ainsi, les termes mentionnés ci-dessus impliquent que l'on veut travailler sur la distinction entre actants et circonstants d'un verbe — deux notions clés omniprésentes en filigrane dans le programme sans que les termes correspondants n'apparaissent jamais. Ces notions, à leur tour, reposent sur celles de prédicativité et de valence d'une unité lexicale, ce qui nous ramène *de facto* dans le domaine du lexique. Même si le lien fondamental entre la structure syntaxique et le « filage » sémantique des unités lexicales a été décrit et théorisé depuis des décennies (Tesnière 1959) et a eu des ramifications innombrables dans la façon dont on modélise la syntaxe et le lexique des langues, on voit qu'il est toujours royalement ignoré dans la pratique pédagogique. Et la raison n'est pas qu'une notion comme celle de valence soit difficile à comprendre, même de façon intuitive. Nous mettons quiconque au défi de nous démontrer qu'il est plus difficile d'enseigner la notion de valence au primaire (et donc, par voie de conséquence, au secondaire) que, par exemple, celle de complément d'objet direct, qui, dans les faits, ne peut se comprendre véritablement sans elle. (On pourra regarder à ce propos l'expérience pédagogique présentée dans Tremblay (2003).) Non, il s'agit bien plutôt de l'éternel problème de la compartimentalisation des domaines lexicaux et grammaticaux dans l'enseignement de la langue, problème dont nous donnerons une dernière illustration.

Il y a quelque temps, nous avons reçu un choc brutal en lisant le passage suivant d'un petit essai de Daniel Pennac :

— Meu... Meu... Monsieur... je n'a... je n'arrive pas à c... à comp... Je n'arrive pas à comprendre...

— À comprendre quoi ? Qu'est-ce que tu n'arrives pas à comprendre ?

— L'ap... l'app...

Et brusquement le bouchon saute, ça sort d'un coup :

— La... proposition-subordonnée-conjonctive-de-concession-et-d'opposition !

Daniel Pennac (1962) *Chagrin d'école*. folio. Gallimard, Paris, 2007, page 62.

Deux choses nous ont frappé à la lecture de ce qui précède. Tout d'abord, de façon très égoïste, nous nous sommes senti angoissé par le fait que l'apprentissage de notions telles que celle de proposition subordonnée conjonctive de concession et d'opposition était peut-être ce qui attendait notre fils, encore à l'abri dans le cocon bienveillant d'une école maternelle. Accessoirement, c'est peut-être aussi ce qui nous attendait en tant que parent d'élève et praticien de la linguistique forcé à manipuler des notions contre-intuitives et dangereuses pour aider notre enfant à faire ses devoirs. Ensuite, nous nous sommes mis à plaindre les enseignants, qui devaient dans la pratique quotidienne manipuler des notions extrêmement complexes, et parfois fausses, vis-à-vis desquelles ils ne possédaient pas le nécessaire recul théorique. Une notion nocive comme celle qui causait le chagrin de l'élève dans le texte de Pennac est en quelque sorte le prototype de ce qui ne fonctionne pas, de notre point de vue, dans la façon dont s'organise l'enseignement scolaire de la langue. Elle est le symptôme, notamment, de la grande confusion qui existe entre les domaines du lexique et de la grammaire, et à l'intérieur de la grammaire, des domaines de la sémantique et de la syntaxe de la phrase. Contrairement à ce que dit Pennac dans la suite de son texte, nous pensons que le principal problème n'est pas qu'il faut faire comprendre à l'élève qu'il n'y a pas de raison de pleurer parce qu'on ne comprend pas une notion de grammaire. Nous pensons que l'on **doit** pleurer, parce qu'on nous force, en tant qu'élève, à assimiler une notion qui, en regard de ce qu'est la structure de la langue, est foncièrement incompréhensible. En effet, que nous indique un terme comme *proposition subordonnée conjonctive de concession et d'opposition* ? Il nous indique que l'on mélange un fait syntaxique — existence d'une famille de dépendances syntaxiques dans la phrase que l'on peut appeler *subordination conjonctive* — et un fait lexico-sémantique — une conjonction X Conj Y

dénote un lien entre deux faits X et Y, qui peut être de multiples natures : opposition entre X et Y (*Tu peux venir, mais ça ne me plaît pas trop*), justification de X par Y (*Tu devrais venir puisque ça fera plaisir à Marc*), etc. (Nous n'illustrerons pas la « concession », parce qu'il faut bien avouer que nous n'avons jamais réussi à comprendre en quoi ce que l'on désignait par *concession* n'était pas sémantiquement une opposition entre deux faits.) L'expression de tels liens relève d'un problème strictement lexical, que l'on doit aborder et étudier au moyen d'outils comme la définition lexicographique. Cela n'a strictement rien à voir avec la syntaxe et donc la grammaire. Par contre, oui, la conjonction, en tant que partie du discours, doit être caractérisée notamment en fonction des structures syntaxiques dans lesquelles s'insèrent les unités lexicales qu'elle regroupe. Si l'on évite de compartimenter les domaines du lexique et de la grammaire, on évite l'apparition de monstres terminologiques tels que *proposition subordonnée conjonctive de concession et d'opposition* — qui hante d'ailleurs toujours les programmes et viendra hanter les élèves parvenus en 3<sup>e</sup> (Bulletin officiel 2008b : 11). Mais encore une fois, ce n'est pas le terme lui-même qu'il faut combattre : c'est l'absence d'une bonne structuration notionnelle que ce terme révèle. Nous allons examiner, dans le peu de place qu'il nous reste, cet aspect de la question.

### 3. Structuration des notions grammaticales (et lexicales)

Nous avons commencé à travailler voilà presque cinq années sur le problème de la description et de la structuration logique des notions linguistiques fondamentales mises en jeu dans les activités métalinguistiques telles que la recherche linguistique elle-même et l'enseignement de la langue. Initialement, le projet — ancré dans les travaux de lexicologie, lexicographie et terminologie de l'Observatoire de linguistique Sens-Texte (OLST) (<http://olst.ling.umontreal.ca>) —, s'est surtout concentré sur les notions liées au lexique et à la sémantique lexicale, telles que celles présentées dans la première édition de 2003 de Polguère (2008). Cependant, la modélisation de ce type de notions mène nécessairement à la prise en compte de notions grammaticales incontournables. Il s'agit de celles relevant principalement de l'interface sémantique-syntaxe (prédicat, valence, actant, dépendance syntaxique, syntagme, régime syntaxique, etc.) et de la morphologie (mot-forme, morphe, morphème, flexion, dérivation, etc.). Nous avons choisi de développer un modèle ontologique des notions en question, en utilisant l'éditeur d'ontologies Protégé conçu à l'Université Stanford. Nous avons appelé, ironiquement nous l'espérons, *Gros Tas de Notions* — désormais GTN — cette ontologie des notions linguistiques, que nous allons maintenant présenter.

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

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

Traduction française de Noy & McGuinness (2001 : 3)

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

1) Le GTN effectue une implantation directe de la distinction entre concept, terme et notion présentée plus haut (section 2.1). Ainsi, ce que le GTN structure, ce sont avant tout des concepts linguistiques, en tant que classes ontologiques. Chaque concept linguistique possède parmi ses attributs des pointeurs vers des instances de la classe des termes : un pointeur vers une instance de la classe des termes anglais et un vers une instance de la classe des termes français, puisque la terminologie du GTN est multilingue (bilingue anglais-français uniquement pour l'instant). Par exemple, la classe `PART_OF_SPEECH` pointe vers l'instance de terme anglais "part of speech" et l'instance de terme français "partie du discours".

2) Chaque classe conceptuelle possède une ou plusieurs classes mères dont elle est une sous-classe et, éventuellement, une ou plusieurs filles dont elle est la classe générique. Par exemple, `PART_OF_SPEECH` est positionnée sous `LEXICAL_CLASS`, dont elle hérite les attributs (propriétés), et est la classe mère de `SURFACE_PART_OF_SPEECH` (parties du discours profondes, dites aussi majeures) et `SURFACE_PART_OF_SPEECH`.

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

```
partie du discours de X =
*_classe lexicale_
qui regroupe les *_unités lexicales_ X en fonction d'un
ensemble significatif d'éléments de *_combinatoire_, notamment
de *_combinatoire grammaticale_, qu'elles partagent.
```

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

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

Ces principes de structuration permettent de générer automatiquement des graphes notionnels — graphes de concepts et termes liés logiquement dans l'ontologie — qui peuvent servir de base à l'élaboration de programme d'enseignement. Le travail de recherche présenté dans Tremblay (2009) fait une claire démonstration de ce potentiel d'application pédagogique du GTN pour le domaine de l'enseignement des connaissances lexicales. La même stratégie peut être utilisée pour ce qui relève des notions plus purement grammaticales. Selon nous, l'approche adoptée dans le GTN est tout particulièrement prometteuse dans le contexte de l'élaboration d'une terminologie grammaticale scolaire, et du programme d'enseignement des notions qui en découlent, pour au moins deux raisons. Premièrement, elle unifie les notions grammaticales et lexicales, en explicitant les liens logiques qui les unissent. Deuxièmement, elle permet de gérer les équivalences terminologiques, autorisant ainsi le passage d'une terminologie « scientifique » à une terminologie « appliquée », et

donc la mise en place d'une véritable réflexion sur le rapport entre terminologie linguistique et terminologie propre à la didactique de la langue. Faute de place, nous ne pouvons développer plus avant le potentiel pédagogique que possède selon nous le GTN, mais nous espérons avoir au moins réussi à démontrer l'intérêt de ce type d'approche, en regard des pratiques terminologiques actuelles en enseignement du français.

## Références bibliographiques

Ballanfat É., avec Brunel-Ventura M., Jaillet É., Soulier C. (2009) *Mon cahier de français 6<sup>e</sup>*. Programme 2009, Magnard, Paris.

Bulletin officiel (2008a) *Le B.O. : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, numéro 3 (hors-série), Paris, 19 juin 2008. République Française, Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. URL <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>.

Bulletin officiel (2008b) *Le B.O. : Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège (RLR : 525-2a) arrêté du 8-7-2008 J.O. du 5-8-2008*, numéro 6 (numéro spécial), Paris, 28 août 2008. République Française, Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. URL [http://media.education.gouv.fr//file/special\\_6/56/7/BO\\_special\\_6\\_28-08-%2008\\_34567.pdf](http://media.education.gouv.fr//file/special_6/56/7/BO_special_6_28-08-%2008_34567.pdf).

Leeman D. (2005) Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. *Le Français aujourd'hui*, 148 : 89-99.

Mel'čuk I., Clas A., Polguère A. (1995) *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Duculot, Louvain-la-Neuve.

Mel'čuk I., Polguère A. (2007) *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Coll. « Champs linguistiques », De Boeck & Larcier, Bruxelles.

Noy N. F., McGuinness D. L. (2001) *Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology*. Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05 and Stanford Medical Informatics Technical Report SMI-2001-0880, March 2001. Traduit par A. Angjeli sous le titre *Développement d'une ontologie 101 : Guide pour la création de votre première ontologie*.

Polguère A. (2008) *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, coll. « Paramètres », Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

Tesnière L. (1959) *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck, Paris.

Tremblay O. (2003) *Une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*. Mémoire de maîtrise, Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal.

Tremblay O. (2009) *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat, Département de didactique, Université de Montréal, Montréal.