

GRAMM

-

R

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

Dan Van Raemdonck
avec Marie Detaille
et la collaboration de
Lionel Meinertzhagen

Le sens grammatical

Référentiel à l'usage
des enseignants

P. I. E.
PETER LANG



Ceci n'est pas une grammaire. Quoique. N'est-il pas présomptueux de vouloir rajouter une grammaire à la grammaire ? Cependant, les enseignants que nous rencontrons depuis plusieurs années maintenant ressentent et pensent la grammaire comme arbitraire et dogmatique, peu systémique. Leur attitude révèle une certaine insécurité face à la matière à enseigner. D'où la démarche entreprise de rédiger un référentiel grammatical à leur usage. Plutôt qu'une parole dogmatique, nous proposons un chemin progressif d'acquisition, comme en spirale.

L'appropriabilité du discours grammatical dépend, selon nous, de la réinstauration du sens. En effet, si le savoir a du sens pour l'apprenant, si le système présenté est organisé de manière cohérente et ne se réduit pas à une classification ou à un étiquetage décalés de l'usage et de la construction/interprétation de la signification, la grammaire, qui n'est dès lors plus orthocentrée, apparaîtra plus en phase avec la langue telle que l'exploitent les divers usagers. Elle ne sera plus vue comme un discours abstrait et inappropriable car inadapté.

Dans cette perspective, nous avons interrogé le savoir à transmettre, révisé le discours sur la langue afin de nous assurer de sa justesse – celui-ci ayant trop souvent été constitué en savoir presque en soi –, de sa cohérence et de son appropriabilité, et proposé une « linguistique applicable ».

Dan Van Raemdonck, docteur en philosophie et lettres de l'Université Libre de Bruxelles (ULB), est professeur de linguistique française (langue maternelle et langue étrangère) à l'ULB et à la VUB (Vrije Universiteit Brussel). Sa recherche porte sur la syntaxe de la phrase française et vise à développer une linguistique applicable.

Marie Detaille est régente en français et licenciée en linguistique de l'Université Libre de Bruxelles.

Lionel Meinertzhagen est maître en langues et littératures françaises et romanes de l'Université Libre de Bruxelles.

Le sens grammatical

Référentiel à l'usage des enseignants



P.I.E. Peter Lang

Bruxelles · Bern · Berlin · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Dan VAN RAEMDONCK,
avec Marie DETAILLE
et la collaboration de Lionel MEINERTZHAGEN

Le sens grammatical

Référentiel à l'usage des enseignants

« GRAMM-R. Études de linguistique française »

N° 10

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés.

© P.I.E. PETER LANG s.A.
Éditions scientifiques internationales
Bruxelles, 2011
1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique
www.peterlang.com ; info@peterlang.com

Imprimé en Allemagne

ISSN 2030-2363
ISBN 978-90-5201-766-2
D/2011/5678/71
ISBN 978-3-0352-6131-8 (eBook)

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche
Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site
<<http://dnb.de>>.

À mon père

Sommaire

INTRODUCTION	13
MODULE 1	
Les classes de mots	33
MODULE 2	
L'analyse syntaxique de la phrase et de l'énoncé	101
MODULE 3	
La conjugaison, l'emploi des modes et des tiroirs verbaux	263
MODULE 4	
Grammaire d'accord	329
GLOSSAIRE	405
FONDEMENTS THÉORIQUES	427
TABLE DES MATIÈRES	439

INTRODUCTION

0 Introduction¹

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

Dans le triangle pédagogique Savoir-Enseignant-Apprenant, on a pris soin de questionner tous les rapports et relations entre les trois pôles, mais on a oublié, pour le français, de questionner le savoir grammatical, considéré par des didacticiens, non spécialistes de la grammaire, comme le donné quasi catéchistique à transposer didactiquement. Cependant, ce donné ne va pas de soi. Et la meilleure transposition didactique ne pouvant offrir que ce qu'elle a, si elle a pour départ des prémisses fausses, un savoir qui charrie scories et apories, elle ne pourra atteindre l'objectif légitime d'appropriation du système de la langue et des compétences linguistiques y afférentes. C'est sur cette question du savoir à transmettre – et, *ipso facto*, sur celle des modalités spécifiques de la transmission de ce savoir – que nous avons choisi d'intervenir, pour montrer que le savoir pris comme point de départ ne permet pas d'accomplir la mission que l'on s'est assignée. 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.

On ne peut ignorer par ailleurs la question de la représentation du savoir grammatical que se font, se sont coonstruite, les différents intervenants du processus d'enseignement. Tant l'enseignant que l'apprenant ont une image de la grammaire – généralement réduite à sa composante orthographique et morpho-syntaxique – qui conditionne leur attitude ou leur intérêt à l'égard de ce savoir. Or le moins que l'on puisse dire est que cette attitude ne se caractérise généralement pas par un amour immodéré pour la chose grammaticale. En cause sans doute une vision, traditionnelle, normative, de cette matière, un discours inappropriable sur la langue, des options de formation plutôt littéraires, pour ne pas dire « artistes ». 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

¹ Le présent référentiel est le résultat d'une recherche menée à l'ULB, financée par le Ministère de la Communauté française.

nombreuses et sans explication, exceptions variables, ... Les acteurs du processus d'enseignement ne se sentent pas habilités par l'« Institution Langue » – on ne leur a jamais fait savoir ou sentir qu'ils l'étaient – à remettre en question le savoir ou même le discours sur le savoir. Résultat de cette attitude, il faut bien le dire, des stratégies d'évitement ou souvent de transposition fidèle du discours dominant – sans parler des réponses meurtrières du style : « C'est comme ça », aux questions naïves, mais pertinentes, des élèves. Alors, quand les méthodes communicatives ont prôné un temps l'éviction du discours grammatical explicite, il était aisé de se ruer sur l'aubaine.

Voilà qu'à la lumière des enquêtes Pisa² sur les performances en matière de lecture, resurgit la grammaire et qu'elle s'invite comme une question fondamentale – sinon la question fondamentale – posée à l'enseignement-apprentissage des langues. Le discours grammatical explicite, la manière de rendre compte du code qu'est la grammaire, ainsi que la terminologie sont ainsi aujourd'hui reconnus comme des outils essentiels à l'appropriation réflexive d'une langue. Mais de quelle grammaire parle-t-on ? Quels outils convoque-t-on ? Qu'ils ne soient pas adaptés à leur objet, et c'est tout le processus qui est hypothéqué. Or force est de constater que la rigueur scientifique n'a pas toujours présidé à leur élaboration. L'élaboration du discours sur la langue est née de l'observation de l'écrit et d'une visée essentiellement orthographique de la pédagogie du français. Le poids de cet écrit se fait encore sentir aujourd'hui. Il nous faut dès lors totalement réinvestir le champ de la description grammaticale pour la rendre plus adaptée à son objet, la rendre plus pédagogique que prescriptive, deux termes trop souvent associés. Il est vrai que la tradition française est très normative. Il importe donc que les linguistes et grammairiens de langue première revisitent la grammaire pour la rendre plus appropriable et pour permettre une meilleure maîtrise de la langue. De tels exemples de réécriture nécessaire de la grammaire sont légion. Ils permettent également de rendre compte qu'une grammaire sans trop de terminologie est possible. En effet, la terminologie interfère entre le fond et la forme, elle est un filtre qui, s'il opacifie les liens risque de les briser. S'efforcer de la réduire au strict minimum est une tâche qui incombe aux grammairiens. Il importe donc de se mettre au travail.

En français langue maternelle, l'enseignement de la langue procède par explicitation d'un système que l'apprenant possède pour une grande part à son entrée dans le parcours scolaire. Il s'agit donc du plaquage d'un discours censé décrire et expliquer ce qui se fait par ailleurs naturelle-

² Quelles que soient les réserves émises à l'égard de la méthodologie de ce type d'enquêtes, les résultats ne peuvent nous laisser indifférents et appellent une réaction.

ment. La grammaire convoquée, reposant sur une tradition volontiers normative et morpho-syntaxique, n'a pas pour but d'apprendre à parler. Elle est centrée sur l'écrit, plus particulièrement l'orthographe, et sur la description-prescription des parties du discours et des fonctions syntaxiques au sein de l'unité phrase, la progression n'étant pas guidée par les besoins de l'apprenant, mais par la nécessité de proposer un pseudo-système dans son intégralité, partie par partie et fonction par fonction, selon un programme étalé sur les années d'études successives. Le tout, avec comme horizon le style des bons auteurs (c'est-à-dire, ceux qui écrivent en respectant les règles du Bon Usage...). Cette grammaire formelle apparaîtra, plus souvent qu'à son tour, éloignée du système pratiqué par l'apprenant : n'oublions pas que le recopiage n'est pas la moindre des recettes des manuels, surtout quand le savoir a atteint le statut de dogme depuis la moitié du XIX^e siècle. Soyons de bon compte : on observe çà et là quelques concessions à la modernité linguistique. Cependant, le recours, souvent essentiellement cosmétique, à l'innovation théorique (les arbres de Chomsky, par exemple) se fait sans vérification ni souci de compatibilité. Les errements du discours proposé n'ont cependant que peu d'impact sur un apprenant de langue première : il connaît son système et celui-ci est apte à se construire indépendamment des élucubrations grammaticales des manuels. Cependant, ce discours erroné pourra donner le sentiment d'étudier une langue seconde, voire, pire encore, une langue morte, coupée de ses racines et de toute possibilité d'évolution. Ce discours est non seulement stérilisant, mais est responsable des attitudes de rejet décrites plus haut. Ce qui s'impose d'urgence – à côté de certaines préoccupations de transcription, mais remises à une plus juste proportion – est un retour du discours réflexif sur les pratiques langagières ainsi que le développement des compétences d'écoute et de parole, trop négligées par rapport à celles de lecture et d'écriture. Apprendre effectivement à encoder et produire un discours, ainsi qu'à en décoder, voire décrypter, un autre, requiert des compétences qui ne se construisent pas par la seule pratique scolaire du discours grammatical traditionnel.

Il s'agirait de rendre enfin les usagers conscients de leur responsabilité de producteurs-récepteurs de langage. La grammaire normative et scolaire a beau prescrire et proscrire, ce n'est ni une grammaire de production ni une grammaire explicative. C'est tout au plus une grammaire de reproduction, de reconnaissance et de réécriture. Elle omet de dire à l'utilisateur qu'il est responsable de ce qu'il veut exprimer et qu'il dispose pour ce faire de différents moyens dont il peut user librement. Un des objectifs de l'enseignant sera donc de faciliter la réappropriation par les usagers de leur langue, de leur droit de parole, via la réappropriation du discours fait

sur la langue. La langue ne saurait être étudiée comme une langue seconde ou une langue morte.

L'appropriabilité du discours grammatical dépendra de la réinstauration du sens. En effet, si le savoir a du sens pour l'apprenant, si le système présenté est organisé de manière cohérente et ne se réduit pas à une classification ou un étiquetage décalés de l'usage et de la construction ou de l'interprétation de la signification, la grammaire apparaîtra plus en phase avec la langue telle que l'exploitent les divers usagers, et ne sera plus vue comme un discours abstrait inappropriable car inadapté. Ce que nous remarquons, c'est l'illustration de l'adage « Quand le poète montre une étoile du doigt, l'imbécile regarde le doigt ». De fait, il semble que l'on attache plus d'importance au doigt-règle qu'à l'étoile-signification.

On n'insistera jamais assez sur la nécessité du réinvestissement du linguiste dans les cours de langue, tant première que seconde ou étrangère. Non pas pour y imposer un enseignement linguistique ou grammatical technique et stérile, mais pour veiller à ce que l'objectif d'acquisition des compétences linguistiques nécessaires à la maîtrise de la langue soit atteint, tant à l'oral qu'à l'écrit, grâce à des outils performants et surtout appropriables. Il ne s'agit pas ici, on l'aura compris, d'une tentative de colonisation de la didactique par les grammairiens. Il s'agit tout au contraire de permettre à chacun d'apporter ce que sa discipline à de meilleur pour concourir à l'objectif visé : la maîtrise des compétences lire-écrire-écouter-parler. Dans cette collaboration, il incombe au linguiste d'interroger le savoir à transmettre, de réviser le discours sur la langue, de s'assurer de sa justesse (le discours sur la langue ayant été constitué en savoir presque en soi), de sa cohérence et de son appropriabilité, de proposer une « linguistique applicable ». La transposition didactique de ce savoir revient au didacticien et aux enseignants. Cela aboutira à une formule qui allierait un « moins de grammaire » (là où le discours grammatical, la terminologie, la formalisation ne s'avèrent pas nécessaires, voire pourraient être contreproductifs) à un « mieux de grammaire » (là où un réel besoin se fait sentir, pour une appréhension plus adéquate de la matière grammaticale et un apprentissage de la réflexion grammaticale à des fins de mieux écrire et de mieux parler).

Pour mettre en pratique ces principes, nous avons conçu un programme de recherche qui se déroule depuis 2003 en plusieurs étapes³.

³ Voir Dehon C., Van Gorp D. Van Raemdonck D. (2004), Van Raemdonck D. & Detaille M. (2008, 2009²) et Van Raemdonck D., Detaille M. & Meinertzhagen L. (2009).

La première étape de notre recherche a intégré une enquête auprès des instituteurs, des régents et des formateurs de formateurs en Hautes-écoles⁴. Elle a permis de mettre 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 éparées 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.

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

⁴ Voir notamment Dehon C., Van Gorp D., Van Raemdonck D. (2004), 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-Écrire-Écouter-Parler.

0.2 Une voltface grammaticale : la rédaction d'un nouveau référentiel

Ainsi, c'est le constat d'une inconsistance scientifique et d'une inefficacité opératoire⁵ des grammaires scolaires qui nous a amené à opter pour un changement radical, pour ainsi dire sans demi-mesure, dans l'approche de la grammaire de la langue maternelle. En concevant ce référentiel, nous nous sommes donné un défi : réaliser un compromis abouti et sans compromission entre science linguistique de pointe et didactique moderne du français. Les bases scientifiques de cette réflexion reposent sur nos travaux en morphosyntaxe (voir, entre autres, Siouffi G. & Van Raemdonck D., *100 Fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Bréal, 2007), notamment à partir et dans la lignée de ceux de Marc Wilmet (voir à la fin de l'ouvrage, les *Fondements théoriques*).

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 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 pratiquent⁶, mais bien de

⁵ Confirmée par les résultats médiocres des enquêtes PISA en matière de lecture.

⁶ 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.

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 cœur.

On ne parle pas pour ne rien dire. On le dit bien souvent. Dès lors, lorsque l'on parle, lorsque l'on écrit, notre intention est théoriquement de transmettre une information, de communiquer à autrui (ou à soi-même dans le cas d'un journal intime) un message qu'il aura à interpréter. Ce message dit quelque chose du monde qui entoure celui qui parle, représente ce monde, ou essaie d'agir sur lui. Il rend compte d'un point de vue posé sur le monde et le traduit en mots à des fins tantôt utilitaires de transmission de message ou d'action sur le monde, tantôt gratuites, plus esthétiques.

Dans le monde qui nous entoure, nous distinguons des entités, des objets (personnels, animés ou non), nous les regardons en telle manière que nous les mettons en relation les uns avec les autres. Nous émettons des jugements à leur propos, les décrivons, les précisons. Nous parlons de situations, de faits, nous développons des points de vue à leur propos, nous défendons ces points de vue, les argumentons. Bref, nous sommes bavards...

Nous enchainons les phrases, les paragraphes, construisons des textes, voire des livres.

La grammaire d'une langue essaie de rendre compte du fonctionnement de celle-ci, en décrivant notamment les règles qui régissent l'organisation et la combinaison des mots entre eux. Un manuel constitue une introduction à une manière de dire cette grammaire. En effet, la grammaire pour la grammaire est de peu d'intérêt pour un élève. Les activités d'étiquetage ou de formulation pratiquées souvent pour elles-mêmes sont peu enrichissantes et ne permettent guère d'envisager la plus-value d'une analyse grammaticale dans l'interprétation d'un message.

Notre volonté a été de restituer à la grammaire son pouvoir explicatif, en réduisant au maximum la terminologie et en recentrant le discours grammatical sur les mécanismes à l'œuvre lorsque nous communiquons.

La plupart du temps, nous choisissons de parler à propos de quelque chose. Ce quelque chose est la base d'un développement plus ou moins long : nous apportons de l'information à propos de ce qui peut être vu comme un support. On pourrait considérer que tout acte de langage consiste en la mise en relation d'un apport de signification à un support de signification. Cette relation apport-support est l'élément primordial de la communication. Dès lors, pour pouvoir rendre compte de la communication, il nous a semblé essentiel de retrouver sous tous les mécanismes grammaticaux cette même relation apport-support de signification.

C'est ainsi que nous la verrons à l'œuvre jusque dans la grammaire d'accord où l'apport transmet une information à propos du support, lui confère un élément de signification supplémentaire. En retour, le support transmettra à l'apport les marques morphologiques de ses catégories grammaticales spécifiques (le genre et le nombre pour l'accord de l'adjectif ; la personne et le nombre pour l'accord du verbe, ...). Toute la grammaire d'accord se résume en fait à la mise en évidence de cette relation entre apport et support. Elle ne doit pas s'encombrer d'un pseudo-système de fonctions pour être décrite.

Il en va de même lorsqu'il s'agit d'expliquer la spécificité des différentes classes de mots, ainsi que les différentes fonctions de ces mots dès qu'ils sont intégrés dans une phrase ou dans un texte. Ce qui est en jeu, c'est la mise en évidence des relations entre les mots dans une phrase. La phrase est vue comme un réseau de relations apport-support ; le texte comme un réseau de phrases. C'est cet écheciveau qu'il faut démêler et décrire, afin de permettre d'encoder le sens que l'on cherche à transmettre et de décoder celui qui a été transmis.

La méthode d'enseignement que nous préconisons repose donc 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 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' ; nous avons nous-même glosé le terme d' 'incidence', hérité de Gustave Guillaume, par sa périphrase 'relation entre un apport et son support de sens (terme ou relation)'. 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, du point de vue 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. Ce code pourra dès lors être compris non comme un dogme, mais comme une construction conventionnelle.

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.

0.3 L'organisation du référentiel

La grammaire fournit en général le découpage de la chaîne parlée et écrite en mots, distribués en classes (ou « parties du discours »). Les critères selon lesquels furent discriminées ces classes ont évolué avec les siècles ; les classements obtenus ont été l'objet de critiques relevant leur caractère peu systématique.

À l'heure actuelle, il apparaît qu'aucun référentiel n'offre de critère suffisamment univoque et stable pour la discrimination de toutes les

classes⁷ 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.

Finalement, 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.

⁷ Nous choisissons le terme de « classe » en lieu et place de celui, trop essentialiste, de « nature ».

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. Par ailleurs, elle multiplie les incohérences et « impertinences » terminologiques.

L'analyse syntaxique de la phrase a été en effet traditionnellement réduite à l'étude du système des fonctions. Or, 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* ou *Pierre tombe mal* : difficilement traitables comme compléments (in)directs du verbe ou comme compléments de phrase, ces anciens compléments circonstanciels (ici de moyen ou de manière) rattachés ordinairement au verbe sont en effet les grands absents 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 traditionnellement « sujet » (nous l'appellerons noyau de phrase). 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 direct⁸ 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.

⁸ Nous tenons là une preuve que le système fonctionnel du français était clairement orienté vers l'orthographe : on a distingué deux compléments du verbe, direct et indirect, l'accord du participe passé se faisant avec le seul complément direct. Mais on n'a pas jugé nécessaire de distinguer un circonstanciel direct d'un circonstanciel indirect : cette distinction ne résolvait en effet aucune question d'accord.

En outre, traditionnellement, l'opposition adverbe/adjectif s'inscrit dans un cadre structurel plus large, où ces parties du discours se partagent, en emploi, les autres parties du discours avec lesquelles elles entretiennent des liens de dépendance. Ainsi, l'adjectif se rapporterait au nom, et l'adverbe à l'adjectif, au verbe ou à un autre adverbe, le tout, dans des relations systématiquement décrites comme $T1 \leftarrow T2$, où le terme $T2$ se rapporte au terme $T1$. Dans ce cadre, c'est d'ailleurs quasiment par ce seul trait syntaxique (hormis la sacrosainte invariabilité) que se définit la partie du discours « adverbe ».

Que faire dès lors des cas suivants, où le verbe est plus que taquiné par l'adjectif : *Cette femme est séduisante* (déterminant du verbe copule, traditionnellement attribut du sujet) ; *Même cardiaque, il mourra vieux* (prédicat second difficilement rattachable directement au noyau de la phrase, car il serait sous la portée d'une négation) ; *Il a fait deuxième* ; *Il fait chaud/très beau/tout blanc* ; *Il a beau dire, il en sait plus long qu'il ne le prétend* (compléments du verbe ?) ; *Il vote utile, bronze idiot, mange italien et roule japonais* ; *Il parle clair et net* (ceux que l'on appelle « adjectifs adverbialisés ») ; pourtant, ils ne se comportent pas comme les adverbes *clairement* ou *nettement*, qui eux ne caractérisent pas le résultat, mais le processus, et engendrent donc un effet de sens différent).

Que dire encore des adjectifs qui se rapporteraient à d'autres adjectifs : *Une porte bleu foncé* (c'est le *bleu* qui est *foncé*) et *des fenêtres grandes ouvertes* ; *Des enfants derniers-nés*. Sans oublier l'adjectif *bref*, qui semble parfois se rapporter à une phrase dans *Bref, tu as encore oublié ton rendez-vous*.

De même, nous ne pouvons qu'observer que ce que l'on a pris l'habitude d'étiqueter *adverbe* déborde des cadres corsetés. C'est ainsi que l'on trouve, dans l'optique quasi unanime où l'adverbe se rapporterait à des constituants, des adverbes dont on ne peut dire autre chose si ce n'est qu'ils se rapportent à : des verbes (*il court vite*), des adjectifs (*c'est très bon*), des adverbes (*c'est très bien*) ; mais également à des présentatifs (*voilà bien une histoire belge*), des connecteurs prépositionnels ou des groupes déterminatifs prépositionnels (*il est juste devant la porte*), des connecteurs subordonnants ou des sous-phrases enchâssées (*juste avant qu'il ne parte*), des connecteurs coordonnants (*et donc, et/ou surtout, et/ou même*), des interjections (*eh bien, merci bien*) ; encore à des adjectifs numériques (*il a quelque/à peine/presque/juste vingt francs en poche*), des adjectifs personnels et déictiques (*il a mangé toute son assiette, il a travaillé toutes ces années*), des adjectifs bipolaires (*il a bien des ennuis, il a toute la vie devant lui, il en fait tout un plat*) ; et enfin, contre toute attente « traditionnelle », à des pronoms (*même lui/lui aussi*

est venu, c'est tout lui), des noms propres (*c'est tout Pierre, le tout Paris*), des noms communs en position attribut (*elle est très femme, il est très café, tout gens du monde qu'ils prétendent être..., quelque princes que vous soyez..., être tout feu tout flamme*), certaines expressions figées (*avoir très faim*), certains noms communs déadjectivaux ou déverbaux (*la presque/quasi-totalité, la non-conformité, la toute-puissance, les nouveau-nés, le tout début, la toute fin*), des noms communs avec adverbes « adjectivés » (*la station debout, la roue arrière, la lettre exprès, une fille bien, les dames du temps jadis*).

On le voit, l'adverbe peut porter sur toutes les parties du discours, sur tous les types de constituants de la phrase. Il peut également se rapporter à des unités supérieures au constituant de la phrase, à des sous-phrases ou des phrases (*évidemment, il vient*), et des discours (enchaînements logiques du type *premièrement ... deuxièmement, d'abord ... ensuite ... enfin ...*).

La répartition des fonctions traditionnellement admises vacillent donc sous le coup des contre-exemples.

Le deuxième module de ce référentiel, consacré à l'analyse syntaxique de la phrase et de l'énoncé, tente, en réponse, de détailler le processus de compréhension d'un système cohérent pour l'organisation et la dénomination des fonctions élémentaires dans la phrase. La terminologie qui en ressort se veut au plus près du sens des mécanismes à l'œuvre. La conséquence en est une fonte drastique du nombre des étiquettes qui étaient en fait d'origine plus rhétorique que syntaxique.

Le parallélisme observable entre classes et fonctions des mots a guidé notre démarche d'analyse et notre trame de progression. En effet, nous avons, depuis de nombreuses années⁹, 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, en tant que celle-ci est relation entre un appont et un support de sens.

⁹ Voir notamment Van Raemdonck D. (1998), « Sous mon arbre volait un esthète », in Englebert A., Pierrard M., Rosier L. et Van Raemdonck D. (dir.), *La ligne claire. De la linguistique à la grammaire. Mélanges offerts à Marc Wilmet*, Louvain-la-Neuve, Duculot, p. 237-252.

Nous consacrons un troisième module à la conjugaison et à l'emploi des modes et des tiroirs verbaux¹⁰. 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, en faisant l'économie de tout l'appareil terminologique fonctionnel. 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 qui n'aurait jamais dû l'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 le ferait un simple 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, comme les genres et registres de discours, les variétés de langue, ...

On l'aura compris, nous avons essayé, en nous basant sur nos observations dans les classes, d'intégrer dans ce référentiel tout ce qui, dans la grammaire, concourt à la construction du sens. Nous avons volontairement évité de nous étendre sur des données – que l'on trouve par ailleurs dans de nombreux ouvrages de référence – qui ne suscitent guère de réflexion. Ainsi, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages spécialisés pour tout ce qui relève par exemple des paradigmes de conjugaison et de l'orthographe d'usage (avec, notamment, l'épineuse question de la transcription des homophones).

¹⁰ Le terme *temps* étant ambigu et polyvalent, nous utilisons plutôt le terme *tiroir*, bien connu des linguistes, pour désigner les formes verbales : le mode serait dès lors comme une commode à tiroirs.

0.4 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 nombri- liste, 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 et de l'énoncé, avec quelques perspectives sur le texte (il est au moins texto-compatible), que nous étudierons plus avant – et laisse ouverte la réflexion sur un petit nombre de questions 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...¹¹

0.5 Reconnaissance

Au seuil de ce référentiel, qu'il nous soit permis d'exprimer notre reconnaissance à tous ceux qui, de près ou de loin, nous ont aidé ou soutenu, parfois sans en être conscients, dans cette entreprise. Nos inspireurs, au premier rang desquels Marc Wilmet, mais aussi tous ceux qui ont collaboré avec nous depuis le début de notre recherche : Catherine

¹¹ La présente version papier du référentiel fait suite à deux versions en ligne (2008 et 2009), déposées successivement, avec leurs prolongements (un volume d'*Outils didactiques* (2009) qui constitue une porte d'entrée moins théorique au référentiel, et un *Portfolio d'activités d'enseignement-apprentissage* (2010)), sur le site du Service de Pilotage du Système éducatif de la Communauté française de Belgique (<http://enseignement.be>). Des copies du référentiel ainsi que les documents plus didactisés élaborés dans la foulée ont été postés et sont plus régulièrement mis à jour sur le site <http://gramm-r.ulb.ac.be/referentiel/>. Nous invitons le lecteur à aller visiter ce site et à nous faire part de ses commentaires.

Dehon et Deborah Van Gorp, aux premières étapes ; Marie Detaille, ensuite, avec qui nous avons rédigé ce référentiel, rejointe enfin par Lionel Meinertzhagen et Sarah Brohé, que nous ont aidé à encadrer nos collègues de l'Université de Mons, Bernard Harmegnies et Myriam Piccaluga. Nos collègues et amis Laurence Rosier, Ivan Evrard et Laura Calabrese, ainsi que tous nos partenaires de la plateforme internationale de recherche en linguistique française GRAMM-R : Michel Pierrard, Pascale Hadermann et Gilles Siouffi, pour nos fructueuses collaborations et les plaisirs (oui, oui) d'écrire ensemble ; Olga Galatanu, Eva Havu, Antoine Gautier et Laura Pino Serrano pour nos imparables organisations et nos dialogues fertiles ; et tous les autres qui nourrissent nos recherches et travaux par la rencontre et l'échange (qu'ils nous pardonnent de ne pas les nommer, mais ils se reconnaîtront et savent combien ils comptent dans notre parcours, en particulier Hugues Constantin de Chanay). Nos étudiants de baccalauréat, qui ont essuyé les plâtres et sur lesquels nous avons testé nos hypothèses : ils nous ont poussé à chercher davantage. Tout comme les autres chercheurs qui travaillent ou ont travaillé avec nous, même s'ils n'étaient pas particulièrement impliqués dans le projet, Marie-Ève Damar, Audrey Roig et Thylla Nève de Mévergnies : les interactions, débats, interpellations et disputes sont autant de perles ramassées sur le chemin parcouru. Tous ceux qui, par leurs questions, hésitations, enthousiasmes ou doutes, nous ont permis d'avancer : les représentants des pouvoirs organisateurs de l'enseignement, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs (avec une pensée particulière pour Micheline Dispy et Robert Bernard). Les enseignants et les directions qui nous ont reçus dans leurs classes et qui nous permettent un dialogue sans cesse enrichissant. Ceux, de tous les niveaux d'enseignement, qui nous rejoignent dans nos formations. Nos collègues membres de l'Association Internationale de Recherche en Didactique du Français, et en particulier Jean-Louis Dumortier et Georges Legros, qui ont cru dans le potentiel de ce que nous proposons et qui nous ont incité à faire partager notre modèle au niveau international, ce qui nous a permis de faire d'autres fructueuses rencontres. Deux relecteurs assidus : Jean-Claude Dortu et Guillaume François. Les personnes qui ont rendu cette recherche possible : le Service de Pilotage du Système éducatif de la Communauté française de Belgique, qui encadre administrativement notre recherche, et en particulier Martine Herphelin, Michèle Barcella et Françoise Chatelain. Et enfin ceux qui ont soutenu financièrement notre travail : les ministres successifs de l'Enseignement obligatoire et de la Recherche ainsi que le Ministère de la Communauté française de Belgique. Mention spéciale, pour terminer, à Nadia Zylmans, qui a gracieusement dessiné les illustrations de cet ouvrage.

Dan VAN RAEMDONCK

Inventaire des abréviations et des signes

CLASSES ET FONCTIONS	
Adj.	Adjectif
Adv.	Adverbe
Ca.	Caractérisant
C.Coord., C.Prép., C.Pron., C.Sub., C.Adv.	Connecteur coordonnant / prépositionnel / pronominal / subordonnant / adverbial
Dét.	Déterminant
Dét. Noyau GDX	Déterminant du noyau du groupe déterminatif X
Méc.	Mécanisme
N.	Nom
Ø	Zéro, position fonctionnelle non saturée
P. / Préd.	Prédicat premier
P2	Prédicat second
Q.	(Déterminant) Quantifiant
Q.-Ca.	(Déterminant) Quantifiant-caractérisant
V.	Verbe
STRUCTURES INTÉGRATIVES	
GDN, GDPron., GDAdj., GDPrép., GDV, GDAadv.	Groupe déterminatif nominal/ pronominal/adjectival/prépositionnel/ verbal/adverbial
GDX	Structure intégrative « groupe déterminatif », dont le noyau est de classe X (nom ou verbe ou adjectif, ...)
GP (1, 1' ou 2)	Structure intégrative « groupe prédicatif », premier (1 = phrase ou 1' = sous-phrase) ou second
Δ	Delta, marqueur de complexité d'énoncé
Θ	Thêta, « discours re-produit », marqueur de complexité d'énonciation

OUTILS	
T1 / T2 / T3	Terme 1 / Terme 2 / Terme 3
[-]	Relation (dans le cours du texte)
←	Relation de détermination (en schéma)
←←	Relation de prédication (en schéma)
←←←	Relation de détermination de l'énonciation (en schéma)
←.....	Relation indifférenciée (soit détermination, soit prédication) (en schéma)
JUGEMENTS D'ACCEPTABILITÉ	
*	La séquence qui suit est agrammaticale
? ?	La séquence qui suit est de grammaticalité plus que douteuse
?	La séquence qui suit est d'une grammaticalité questionnable

MODULE 1

1 Les classes de mots

On a pris l'habitude de classer les mots de la langue en différentes natures dont le nombre et les critères organisateurs ont varié au fil du temps et des modèles théoriques. En lieu et place des natures traditionnelles, et des critères hétérogènes et non systématiques (alternance des critères morphologique, sémantique, syntaxique, ...) qui les décrivent sans les définir, nous optons pour un classement plus transparent et plus systématique selon **quatre critères** :

1. **sémantico-référentiel** : le mode d'accès à l'extension,
2. **définitionnel** : le type de définition,
3. **syntactique** : le mécanisme,
4. **morphologique** : le mode de flexion.

Ces quatre critères permettent une discrimination claire des classes de mots (et non plus des *natures*, terme qui enferme les mots une fois pour toutes dans un carcan essentialiste).

1.1 Le critère sémantico-référentiel : le mode d'accès à l'extension

On ne parle pas pour ne rien dire. Et la langue parle du monde. Chaque mot renvoie à un **ensemble d'objets du monde auxquels il est applicable** ; cet ensemble d'objets du monde est son **extension**. L'extension est un concept sémantico-référentiel, en ce sens que le mot donne accès à cet ensemble d'objets du monde, à ses référents dans le monde, à son extension, par le biais du sens qu'il véhicule.

Table



2	
$1 \times 2 = 2$	$6 \times 2 = 12$
$2 \times 2 = 4$	$7 \times 2 = 14$
$3 \times 2 = 6$	$8 \times 2 = 16$
$4 \times 2 = 8$	$9 \times 2 = 18$
$5 \times 2 = 10$	$10 \times 2 = 20$



Pour organiser les mots en classes, le critère retenu est celui du **mode d'accès à l'extension** de ces mots. Par mode d'accès, il faut entendre **la nécessité ou non d'avoir un support pour accéder à l'extension d'un mot**. Il peut y avoir non-nécessité de support, nécessité de support simple ou nécessité de support double (une relation entre deux pôles).

En fonction de leur appartenance à telle ou telle classe, les mots renvoient plus ou moins directement à leur extension, à savoir de manière

- **directe** (sans support),
- **indirecte** (nécessitant un support),
- **doublement indirecte** (nécessitant un support double, c'est-à-dire une relation impliquant deux pôles ou termes).

1.1.1 Les trois modes d'accès à l'extension

1.1.1.1 Accès direct à l'extension : le nom et le pronom

Le mot « table » (nom) renvoie de manière directe à son extension, à l'ensemble des objets du monde auxquels il peut être appliqué. Il s'envisage sans que l'on ait besoin d'un support, quelle que soit la forme qu'on lui donne.

Table



Lampe



Soleil



Truc : si l'on ferme les yeux et qu'on entend le mot « table », on peut s'imaginer directement une table, quelle qu'elle soit. Il en va de même des autres noms comme « alphabet ». D'autres noms cependant, comme les noms abstraits (par exemple « bonté »), ne se laissent pas aisément représenter de la sorte. On ne peut les dessiner comme on dessine des objets concrets. Pour autant, leur mode d'accès à l'extension est tout aussi direct : on ne peut dire *bonté* que de la bonté elle-même.

Le pronom, tout comme le nom, renvoie de manière directe à son extension, mais par le biais d'un type particulier de définition (voir ci-après 1.2 *Le critère définitionnel : le type de définition*).

Dans le cas du nom et du pronom, il n'y a pas nécessité d'avoir un support pour avoir accès à l'extension du mot, c'est-à-dire à l'ensemble des objets du monde (êtres, objets, faits ou situations) auxquels le mot peut être appliqué. Tous les noms et pronoms renvoient directement à leur référent, ou, le cas échéant, en pensée, à l'image mentale de ce référent.

1.1.1.2 Accès indirect à l'extension : le verbe et l'adjectif

Le mot « *alphabétique* » (adjectif) renvoie de manière indirecte à son extension, à l'ensemble des objets du monde auxquels il peut être appliqué, puisqu'il ne peut être dit que de « **quelque chose qui a la caractéristique d'être *alphabétique*** », c'est-à-dire par l'intermédiaire d'un support auquel cet adjectif est rapporté. Ex. : **un classement *alphabétique***.

Lumineux



Guirlande *lumineuse*

Mûr



Pomme *mûre*

Confortable



Divan *confortable*

Truc : si l'on ferme les yeux et qu'on entend le mot « vert », on peut s'imaginer un ensemble d'objets *verts*, c'est-à-dire un ensemble de supports de la qualité « vert ». Tous ces objets peuvent être différents, unifiés seulement par leur propriété (*vert*).

De même, le mot « *alphabétiser* » (verbe) renvoie de manière indirecte à son extension, puisqu'il ne peut se dire que de « **quelqu'un qui *alphabétise*** », c'est-à-dire par l'intermédiaire du support de ce verbe. Ex. : **L'*institutrice alphabétise*** les primo-arrivants de langue chinoise.

Allumer



Une main *allume*

Lire



Lionel et Sarah *lisent*

Chanter



Antoine *chante*

Truc : si l'on ferme les yeux et qu'on entend le mot « allumer », on peut s'imaginer un ensemble de personnes qui *allument*, c'est-à-dire un ensemble de supports de l'action « allumer ». Toutes ces personnes peuvent être différentes, unifiées seulement par l'action dont elles sont supports (*allumer*).

Dans le cas de l'adjectif et du verbe, il y a nécessité d'avoir un support pour avoir accès à l'extension du mot, c'est-à-dire à l'ensemble des objets du monde (êtres, objets, faits ou situations) auxquels le mot peut être appliqué.

1.1.1.3 Accès doublement indirect à l'extension : l'adverbe et les connecteurs

Le mot « *alphabétiquement* » (adverbe) renvoie à une relation entre deux termes, puisqu'il ne peut être dit que de « quelqu'un qui **fait** (1) **quelque chose** (2) *alphabétiquement* ». Ex. : *Pierre range ses fiches alphabétiquement*. C'est bien le processus du rangement (1) des fiches (2) qui se fait alphabétiquement.

Brillamment



Tim **obtient
brillamment**
son diplôme

Agréablement



Sophie **est**
agréablement
surprise

Féroce



Cerbère **garde**
férocement
les enfers

Truc : si l'on ferme les yeux et qu'on entend le mot « alphabétiquement », on peut s'imaginer un ensemble de processus, de faits ou de situations dans lesquels des personnes **agissent** (1) sur un **objet** (2) **alphabétiquement**, c'est-à-dire un ensemble de supports doubles de l'adverbe « alphabétiquement ». Tous ces objets de pensée, processus, faits et situations peuvent être différents, mais correspondent toujours à une mise en relation entre deux pôles ou termes, relation qui servira de support à l'adverbe (*alphabétiquement*). L'extension d'un adverbe sera systématiquement constituée d'un ensemble de mises en relation ou de processus, constitutifs d'objets de pensée, de faits ou de situations. L'adverbe apporte une information sur ces mises en relation.

Le cas des connecteurs est sans doute plus difficile à cerner : ce sont des mots outils, qui permettent de mettre en relation des éléments porteurs d'un sens mieux définissable que le leur. Ainsi, l'extension du connecteur *et* sera constituée de l'ensemble des faits et situations auxquels le mot *et* est applicable, soit par exemple un ensemble de situations d'addition. Quoi qu'il en soit, les connecteurs ont également besoin d'un support double pour donner accès à leur extension : l'élément d'avant et l'élément d'après qu'ils relient (**Pierre et Sarah mangent**). Le connecteur est en fait le signe de la relation entre les deux éléments : il marque la relation et en donne la signification.

Dans le cas de l'adverbe, l'extension est constituée d'un ensemble de processus, faits ou situations du monde, qui sont autant de mises en relation auxquelles le mot peut être appliqué : il y a en fait nécessité d'avoir un support double, une relation entre deux pôles, à laquelle l'adverbe apporte une information.

Les connecteurs, quant à eux, ont également besoin d'un support double, constitué, lui, de l'élément d'avant et de l'élément d'après qu'ils relient. Le connecteur est en fait le signe de la relation entre les deux éléments.

1.1.1.4 *Le cas de l'interjection*

L'interjection, parfois analysée comme un phénomène de discours, comme l'expression d'une modalité expressive, présente néanmoins certaines occurrences qui semblent ne pouvoir fonctionner que comme tel, ce qui implique un traitement comme classe de mots. Étant donné qu'une interjection est un mot qui fonctionne à la manière d'une phrase (*Aïe !, Hé !, Hein !, ...*), son extension correspond à un ensemble de faits ou situations auxquels renvoie ce que l'on peut considérer comme le système relationnel que constitue une phrase. En ce sens, l'interjection a un accès **doublement indirect** à son extension : la relation bipolaire à laquelle l'interjection renvoie est en fait une relation de type thème/rhème (ce dont je parle, ce dont j'affirme ou nie quelque chose/ce que j'en dis), impliquée dans le sens du mot (*Aïe ! = +/- « J'ai mal », je parle de moi et j'en affirme que je souffre*).

Dans le cas de l'interjection, l'extension est constituée d'un ensemble de processus, faits ou situations du monde, qui sont autant de mises en relation auxquelles le mot peut être appliqué : la relation double à laquelle l'interjection renvoie est en fait une relation de type thème/rhème (ce dont je parle, ce dont j'affirme ou nie quelque chose / ce que j'en dis). L'interjection signifie, en elle-même, à la fois les deux éléments et la relation qui les relie.

1.1.2 Récapitulatif des modes d'accès à l'extension

Classe	Mode d'accès à l'extension
Nom	direct
Pronom	
Adjectif	indirect
Verbe	
Adverbe	doublement indirect
Connecteur	
Interjection	

1.2 Le critère définitionnel : le type de définition

L'accès à l'extension d'un mot se fait par le biais de la définition de ce mot. À titre d'exemple, voici une définition possible du nom 'table' : *ensemble des objets du monde composés d'une surface plane de présentation/disposition.*

Cette définition convient pour l'ensemble des objets désignés 'table', dont par exemple



Etc.

L'extension du nom 'table' sera donc constituée de l'*ensemble des objets du monde auxquels le mot « table » est applicable, en fonction de sa définition.*

Ainsi, au-delà du mode d'accès à l'extension, le **type de définition** précise la classe du mot : la définition des mots d'une classe peut être **notionnelle** (par énumération des éléments de sens constitutifs) et/ou **catégorielle** (reposant sur la catégorie grammaticale qui est à la base de l'identité du mot, telle que le genre, le nombre, la personne grammaticale, la relation ou même la fonction).

Extension de X = *ensemble des objets du monde auxquels le mot X est applicable.*

Définition en compréhension de X = *proposition qui énonce les caractéristiques A, B, C, ... que partagent l'ensemble des objets du monde auxquels le mot peut être appliqué.*

Si l'on prend l'exemple de la classe des adjectifs,

- **l'adjectif¹² 'vert'**
 - **extension** : ensemble des objets du monde auxquels le mot 'vert' est applicable.
 - **définition** : mot (adjectif) qui renvoie à des objets du monde porteurs de la caractéristique suivante : la couleur verte, ou l'absence de maturité.
→ définition **notionnelle**.

- **l'adjectif¹³ 'la'**
 - **extension** : ensemble des objets du monde auxquels le mot 'la' est applicable.
 - **définition** : mot (adjectif, généralement de fonction déterminant quantifiant) qui renvoie à des objets du monde porteurs des caractéristiques suivantes : genre féminin, troisième personne, nombre singulier.
→ définition **catégorielle**.

¹² de fonctionnement caractérisant, voir 1.3 *Le critère syntaxique : le mécanisme prototypique d'apport d'information à un support.*

¹³ de fonctionnement quantifiant, voir 1.3 *Le critère syntaxique : le mécanisme prototypique d'apport d'information à un support.*

1.2.1 Définition de type notionnel

Les définitions de type notionnel se rencontrent pour les mots des classes suivantes :

Le nom



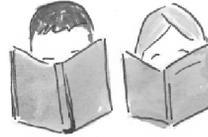
Table

L'adjectif



Confortable

Le verbe



Lire

L'adverbe



Férocement

L'interjection



Aïe

Les mots de ces classes sont définis en faisant appel à des éléments de sens ; ils renvoient souvent à des images. On peut aisément se les figurer.

1.2.2 Définition de type catégoriel

Comme le nom « table » donne un accès direct à son extension par le biais de sa définition notionnelle ('élément plan de disposition ou de présentation'), le pronom « il » donne un accès direct à son extension par le biais de sa définition catégorielle. Le pronom apparaît donc comme le pendant catégoriel du nom. La définition du pronom personnel *il* pourrait être la suivante :

Il : mot (pronom personnel) qui renvoie de manière directe à des objets du monde de genre masculin de troisième personne du singulier et de fonction noyau de phrase.