



HAL
open science

Contre l'évidence de la langue. Apprendre à interroger sa langue en formation initiale et continue

Tatiana Taous

► To cite this version:

Tatiana Taous. Contre l'évidence de la langue. Apprendre à interroger sa langue en formation initiale et continue. *Le Français Aujourd'hui*, 2026, 232, pp.53-66. ⟨hal-05558014⟩

HAL Id: hal-05558014

<https://cyu.hal.science/hal-05558014v1>

Submitted on 18 Mar 2026

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Copyright - All rights reserved

CONTRE L'ÉVIDENCE DE LA LANGUE. APPRENDRE À INTERROGER SA LANGUE EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Tatiana TAOUS
CY Cergy Paris Université
Laboratoire ÉMA

Résumé : La présente contribution rend compte de contenus de formation visant à interroger la langue française, dans une perspective inter- et intralinguale, et à aller contre les évidences de la tradition scolaire qui la conçoit de manière uniforme. En formation initiale, nous montrons comment les textes patrimoniaux invitent nécessairement à dépasser l'approche syntaxique traditionnelle, ce qui impose au formateur d'aborder la langue de manière plurielle, en articulant les différents pans de l'analyse linguistique. En formation continue, c'est le comparatisme qui sert de fil conducteur : que la comparaison porte en interne (sur différents états de langue) ou en externe (entre les langues), l'objectif est d'aboutir à des analyses linguistiques qui expliquent certaines difficultés d'acquisition (dans le parler-lire-écrire ; en situation de réception et de production), tout en faisant adopter aux enseignants en formation une posture ouverte, réfléchie et réflexive sur la langue.

Mots-clés : métalinguistique, comparatisme, variation, contenus de formation, lire-écrire

Introduction

Avoir un regard réflexif sur sa propre langue n'est pas tâche aisée pour qui s'est habitué à l'utiliser de façon spontanée, comme moyen de communication. Pourtant, Jakobson (1963 : 217) est là pour nous rappeler que « le métalangage n'est pas seulement un outil scientifique » : « il joue aussi un rôle important dans le langage de tous les jours » ; et de conclure que « nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations ». Aussi, l'objectif d'une formation linguistique solide serait-il d'apprendre à conscientiser cette réflexivité sur la langue¹ et de donner des pistes d'analyse pour que plus aucun enseignant n'ait à redouter les questionnements des élèves (Elalouf *et al.* 1996 : 73), ni même à se sentir « honte[ux] » du doute qui le saisirait face à un « litige » d'ordre linguistique².

Or, les études docimologiques menées sur les diplômes certificatifs et les concours de recrutement des enseignants en France (Atallah & Camussi-Ni 2024) insistent sur le caractère rigide et binaire des réponses attendues ; et la prose ironique, voire acerbe, des rapports de jury vient comme apposer le sceau de la « honte » à qui ne saurait être péremptoire et ferme dans ses réponses.

Dans la présente contribution, nous souhaiterions rendre compte de pratiques visant la formation linguistique d'enseignants en formation initiale et continue. Nous nous focaliserons, dans un premier temps, sur la formation initiale et montrerons comment, à partir d'une entrée syntaxique, les étudiants sont progressivement conduits à dépasser l'approche scolaire pour pouvoir répondre heureusement aux occurrences en discours et à combiner, *in fine*, les différents domaines linguistiques (alternativement ici, pragmatique, sémantique et logique). Nous poursuivrons avec quelques suggestions de contenus pour la formation continue, où le maître-mot mis en œuvre est

¹ Sur la dimension *méta-* dont se sentent investis les professeurs de Lettres et sur le rôle qu'ils ont à jouer dans « la conscientisation du langage », voir déjà leurs réponses à l'enquête menée en 1995 par Elalouf, Benoît & Tomassone (1996 : 62). Et c'est avec raison, car « l'école exige des élèves qu'ils soient capables de considérer la langue comme un objet autonome, étudiable en soi et pour soi » (Ober *et al.* 2004 : 84).

² Ces termes sont issus du forum de discussion de l'association *Enseignants du primaire* (octobre 2007).

celui d'un comparatisme renouvelé³. En effet, la comparaison des langues invite les enseignants à prendre la mesure des difficultés d'acquisition des élèves, que ce soit au niveau du décodage-encodage (piste phonétique) ou de la linéarisation des énoncés (piste sémantico-syntaxique)⁴.

La linguistique en formation initiale : entrer en linguistique par la syntaxe

Entre autres activités, nous proposons chaque semaine aux étudiants sous notre tutelle⁵ un travail syntaxique⁶ à partir d'une phrase tirée d'une lecture suivie d'un conte traditionnel (*Le petit Chaperon rouge* et *La Belle au bois dormant* de Perrault ; *La petite Sirène* d'Andersen, traduite par D. Soldi [1876])⁷. La première consigne, académique, consiste en un repérage des verbes conjugués et en une identification morphologique précise, laquelle permet déjà d'enrichir le métalangage linguistique des étudiants, en raisonnant en termes de désinence verbale, de morphèmes de temps et de personne, de structures analytique et synthétique. Les deuxième et troisième consignes visent, d'une part, à isoler les blocs syntaxiques – dont le repérage est théoriquement corrélé à celui des verbes conjugués – et d'autre part, à indiquer les constructions syntaxiques des verbes identifiés, en langue puis en contexte. Or, chemin faisant, il s'avère que la mobilisation du seul cadre grammatical scolaire ne permet pas de traiter convenablement les occurrences présentées par ces textes patrimoniaux : les étudiants, s'ils se limitent à ce type d'analyse, se trouvent en réelles difficultés face à des textes pourtant incontournables, puisque les instances officielles les inscrivent, à un moment ou à un autre de la scolarité, dans les programmes.

L'articulation syntaxe-pragmatique

Les premières pages des contes patrimoniaux imposent inéluctablement de conjointre syntaxe et pragmatique, comme le révèlent les extraits 1 et 2 :

- (1) C'est là que demeure le peuple de la mer.
- (2) Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien ; car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé.

En l'absence de connaissances suffisantes sur le poids de l'emphase dans les pratiques discursives (Frei 1929 : 271 ; Tesnière 1966 : 172-173), les étudiants sont rapidement démunis et réduits à mener des analyses minimalistes, telles qu'on les trouvait encore en 1949 dans le *Code de terminologie grammaticale* monolingue de Belgique⁸. Souvent, après avoir péniblement et mécaniquement utilisé le déplacement (de *là*, en 3) et l'effacement (de *c'est... que*, en 3 et 4), les étudiants végètent dans leur réflexion, sans réellement s'apercevoir avoir mis à plat la structure canonique ; or, il semble que tout pourrait être renouvelé par l'approche pragmatique et, en l'occurrence, discursive :

- (3) Le peuple de la mer demeure là.
- (4) Là demeure le peuple de la mer.

³ En ce sens que le comparatisme pressenti ne vise pas l'établissement d'une parenté entre langues (Goldsmith & Laks 2021 : 133-142), mais l'ouverture à d'autres possibles dans la manière dont les langues choisissent d'exprimer des contenus (déjà Boas dans Bourdeau 2002 : 17). Ces prises de conscience des disparités de traitement travaillent donc contre l'évidence d'un système linguistique monolithique et permettent, par ricochet, de comprendre les questions d'acquisition, dans un rapport de type *phylogenèse* ↔ *ontogenèse*.

⁴ Sur la pertinence du comparatisme en classe (et non pas seulement, en formation), Ober *et al.* 2004 : 92-99.

⁵ Étudiants de master préparant le CAPES de Lettres et étudiants de L3 se destinant au professorat des écoles.

⁶ Conformément à la question « Grammaire » des concours, axée sur la (morpho)syntaxe. L'idée est alors de partir de la syntaxe pour s'acheminer vers des considérations sémantiques au sens large.

⁷ Pour le détail du dispositif, Taous (2024 : 92-95).

⁸ Soit l'énoncé « c'est moi qui le trouverai » analysé en « *c'est moi* : proposition principale », « *qui le trouverai* : proposition subordonnée relative ; apposition de *moi* ; introduite par le pronom relatif *qui* » (Wilmet 2020 : 15).

En 1, l'extraction par « c'est... que » est d'autant moins visible que le groupe concerné par la mise en emphase est le circonstanciel *là* ; or, les circonstanciels ont précisément la propriété d'être déplaçables, ce qui rend peu visible le clivage et son effet emphatique⁹. De fait, les tests syntaxiques traditionnels monopolisent toute l'attention des étudiants qui ne perçoivent pas que, en 3 et 4, c'est le morphème discontinu *c'est... que* qui a disparu, et que, par conséquent, la nuance à travailler entre 4 et 1 est d'ordre sémantico-pragmatique, voire discursif dans l'économie du conte. Mais il faut reconnaître, à la décharge des étudiants, que la nuance emphatique finit par se distendre, dans la mesure où la structure en « c'est... que », finalement usuelle dans notre synchronie, perd progressivement la valeur « expressive » qu'elle avait initialement (Frei 1929 : 271) et devient ainsi proche d'une structure canonique. Seule la mise en balance avec la structure dite « canonique » de 3 ou 4 permet de creuser les nuances entre les deux tours, dans un effet de *contraste* vs *non contraste* : en somme, le peuple de la mer réside là, et pas ailleurs. D'un point de vue stylistique et dans ce contexte précis de description topographique, 1 revêt une certaine solennité et sert de « mis[e] en relief » « imposée par les nécessités de l'organisation du texte et de sa progression » (Tomassone 1996 : 156). En effet, le motif ou « thème » de la description – à savoir, le lieu de résidence du peuple de la mer – apparaît à la fin de la description elle-même. La phrase en question constitue donc un « signe démarcatif » venant clore le mouvement descriptif (Hamon 1972), plus qu'elle ne dénote « une volonté d'insistance » (Tomassone 1996 : 157).

Que dire de 2, encore plus complexe à analyser ? Après avoir recouru à la procédure paradigmatique pour tenter de retomber sur une structure connue, les étudiants en arrivent à comparer *il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé* à 5. *cela faisait plus de trois jours qu'il n'avait mangé* et, enfin, à la structure canonique 6. *il n'avait (rien) mangé depuis plus de trois jours*. Au vu du système enseigné sur ces questions, l'étayage et la comparaison des structures révèlent la spécificité des circonstanciels de temps introduits par *de(puis)* : là où le clivage s'effectue majoritairement en *c'est... qui/que...*, ces groupes trouvent une autre solution pour que l'extraction soit sentie comme emphatique : le recours aux présentatifs étoffés *il y a(vait)... que / cela fai(sai)t... que*, après suppression de la préposition *depuis*.

L'articulation syntaxe-sémantique

Certaines phrases de ces contes conduisent à aborder des questions de sémantique verbale, corrélatives d'une ambiguïté en termes de fonctions syntaxiques. En 7, s'interroger sur la réaction verbale de *sautiller* peut donner lieu à discussion¹⁰, mais permet surtout d'introduire des configurations où l'interprétation sera foncièrement distincte : en 8 et 9, le fait que *en Argentine* et *la nuit* soient à considérer soit comme compléments du verbe (CCL essentiel ; COD), soit comme compléments de phrase (CCL et CCT extraprédicatifs) aura une incidence plus ou moins prononcée sur le sémantisme du verbe impliqué (« aller » vs « rendre les armes » en 8 ; « célébrer » vs « exécuter une chanson » en 9). Les étudiants sont également sensibles aux données de la prosodie pour confirmer telle ou telle lecture.

(7) Elle ne pouvait pas s'imaginer comment les poissons chantaient et sautillaient sur les arbres.

(8) Les rebelles se rendent en Argentine.

(9) Le poète chante la nuit. (Chiss 2021 : 124)

(10) Pierre donne le livre à Marie. (Trouilleux 2021 : §29-30)

Que dire de 10 ? Si l'analyse académique impose une interprétation du complément *à Marie* comme dépendant de *donne*, l'intégration des variations diatopique, diaphasique ou diastratique permettrait toutefois d'élargir le débat à l'expression du complément de nom (*le livre à Marie* = *le livre de Marie*)

⁹ Sur le « terme « piège » » d'emphase, issu de la rhétorique, Tomassone 1996 : 155-160.

¹⁰ Notamment dans sa comparaison avec le verbe simple *sauter*.

et de réinscrire cette dernière dans une perspective diachronique¹¹, voire acquisitionnelle dans le cadre de la formation d'enseignants. En effet, en 11, Emma opte spontanément pour la séquence « livraéritur » (= *livre à écriture*) pour légènder sa page de garde, en face du plus académique *livre d'écriture*, et matérialiserait ainsi le mouvement qui a pu conduire de l'ancien français au français moderne dans la manière d'exprimer le complément du nom :

(11) CP, Emma (6 ans et 9 mois), Octobre 2025 (production spontanée) :



L'articulation syntaxe-logique : les questions d'aspect et de diathèse

Venons-en aux questions d'aspect et de diathèse, souvent complexes à appréhender mais dont l'on ne saurait faire l'économie, pour peu que l'on se trouve confronté aux occurrences suivantes, tirées de *La petite Sirène* :

(12) Mais n'allez pas croire que ce fond se compose seulement de sable blanc ; non, il y croît des plantes et des arbres bizarres, et si souples, que le moindre mouvement de l'eau les fait s'agiter comme s'ils étaient vivants.

Dès le début du semestre, nous proposons une ouverture disciplinaire sur le langage logico-informatique et réinvestissons, pour ce faire, les travaux de Desclès (1991) sur la proposition et ceux de Péret (2017) sur le « parler Tarzan » et la « phrase à deux pattes ». Il s'agit alors pour les étudiants d'appréhender la « proposition » de façon abstraite en identifiant le noyau prédicatif et en le paramétrant en personne, temps, aspect, voix-diathèse (Taous 2024). Dans le cas présent, les occurrences problématiques sont *n'allez pas croire* et *fait s'agiter* : une analyse morphosyntaxique de surface qui ferait de *allez* et *fait* les centres de proposition est inadaptée à rendre la complexité du contenu (rémanence de l'impératif futur de *croire* pour l'un ; diathèse factitive pour l'autre).

La linguistique en formation continue : apport du comparatisme

Les enseignants en formation continue sont demandeurs de compléments didactiques, sociologiques et psycho-cognitifs et espèrent trouver en formation des contenus qui leur donnent la possibilité de mieux saisir, voire de résoudre, les difficultés des apprenants, dont le niveau ne reflète que rarement ce qu'ils avaient imaginé en s'engageant dans la profession. Or, une formation linguistique fondée sur une double comparaison, à la fois intra- et interlinguale, peut être pertinente

¹¹ Dans l'histoire de la grammatisation du français, il est significatif que la première grammaire du français illustre le « cas génitif » par les trois syntagmes suivants : « *vng cochet au vent, vng moulyn au vent, vne poille a feu* » (Palsgrave 1530 : 355 ; entendre : *girouette, moulin à vent, poêle à frir*).

pour comprendre les questions d'acquisition et relativiser l'évidence avec laquelle le français et son apprentissage pouvaient se laisser envisager de prime abord.

La piste phonétique : autour des sonantes

Les premières préoccupations phonétiques virent le jour à la Renaissance, chez les professeurs de diction, les philosophes du langage et les abbés et médecins, soucieux de rééduquer et d'accompagner les sourds-muets dans le développement du langage. Ils imaginèrent des protocoles pour les aider à entrer dans le langage articulé (Goldsmith & Laks 2021 : 227-228). La seconde moitié du XIX^e développa un autre pan de l'analyse phonétique, alors dite historique, et contribua à une prise de conscience de la parenté phonétique entre des langues géographiquement très éloignées (Halle 1988 : 90-91). Acquisition et entrée dans le langage, d'une part, et œcuménisme linguistique, de l'autre, furent les maîtres-mots du développement de la phonétique. Que tirer, de nos jours, de ce domaine ?

Si le domaine phonétique connut son heure de gloire aux XIX^e et début du XX^e, on peut considérer qu'il représente aujourd'hui le grand oublié de la didactique du français langue première (FLP). Contrairement aux classes de langues étrangères, où les questions de phonétique et de prononciation constituent la base des premières séances d'apprentissage (Woore 2022), la classe de FLP n'intègre plus les questions phonétiques, si ce n'est dans les méthodes de lecture, sous les encarts « Fiche-son », avec souvent des erreurs de notation qui confirment une sorte de déculturation de ce domaine (déjà, Brunot 1916). Il nous semble toutefois qu'une mise au clair de quelques principes phonétiques, mis en lumière grâce au comparatisme, pourrait donner des clés aux enseignants sur les questions de décodage (lecture et segmentation de mots en graphèmes), de prononciation (langage oral), de syllabation en posture d'encodage (écriture) et, plus largement, de variation (diaphasique et diastratique). Or, les sonantes sont le lieu privilégié de ces observations.

Catégorie de phonèmes oubliée des langues européennes modernes, les sonantes ont été introduites par les comparatistes indoeuropéanistes de la fin du XIX^e et du début du XX^e pour rendre compte des évolutions phonétiques à l'intérieur de la famille des langues indo-européennes¹². Face à certaines formes déroutantes, fruits d'une comparaison contrastée entre les langues de cette famille, la catégorie des sonantes a été mise au jour et a permis de résoudre certaines incongruités de surface¹³. Les sonantes « comprenaient les nasales **m* et **n*, les liquides **l* et **r* et les semi-voyelles proprement dites **y* et **w* » (Jucquois 2025 ; Saussure 2002 : 53 [f. 72r]). D'un point de vue fonctionnel, elles constituent un entre-deux, puisqu'elles occupent « toutes les fonctions des consonnes, mais aussi toutes celles des voyelles. Au point de vue de la distribution, elles saturent donc toutes les positions » (Jucquois 2025).

Par conséquent, phonème « caméléon », la sonante se singularise par sa capacité à se réaliser soit vocaliquement (fr. /u/, /ɔ̃/-/ɑ̃/, /i/), soit consonantiquement (respectivement : /w/, /n/, /j/), en fonction de son environnement phonétique immédiat. Bien que résiduelle en français, cette catégorie de phonèmes nous paraît utile à réintroduire dans le cadre du français : elle permet d'expliquer historiquement le passage de *cheval* à *chevaux* ou l'existence de binômes morphologiques (fr. *saut*/*salto*, p. ex.), de justifier la capacité des nasales à présenter une série vocalique (encodée avec les archigraphèmes *AN-EN*, *ON*, *IN*, *UN*, en français moderne)¹⁴, de redonner toute sa légitimité au **r* mobile et à des doublons comme fr. *bre~~d~~in*/*ber~~d~~in* ou encore fr. *fromage* / a.fr. *formage*

¹² Brugmann dans Lamberterie 2007 : 142 et Saussure (2002) pour une mise en débat de la « théorie des sonantes » et une confrontation impartiale des tenants et opposants à cette théorie. Il ressort des fragments inachevés saussuriens qu'il n'existe « aucun moyen de sortir du dédale ni d'un côté ni de l'autre tant que la façon actuelle [= en 1895-1897] de comprendre les sonantes est en vigueur » (2002 : 108 [f. 133v]).

¹³ Par ex., les préfixes privatifs grec (*ἀ-*) et latin (*in-*), passés en français moderne (cf. *amoral* / *immoral*), ont la même origine et reposent sur la nasale reconstruite **n*. Les deux formes, grecque et latine, impliquent la vocalisation de cette nasale, bien visible dans le alpha du grec. Sur ce point précis, Saussure (2002 : 100 [f. 124v]). Par convention, l'astérisque note une reconstruction.

¹⁴ Catach 1973 : 35.

/ it. *formaggio*¹⁵. Nous proposons ici de nous concentrer sur les nasales (**m* ; **n*) et les liquides (**l* ; **r*) afin de montrer le potentiel explicatif de ces phonèmes dans une perspective inter- et intralinguale.

Le système vocalique du français se caractérise par l'existence de voyelles nasales, qui constituent une réelle difficulté pour les apprenants en termes d'acquisition, que ce soit en matière de décodage (comparez la syllabation *an-ti-lo-pe* à *a-na-nas*) ou d'encodage (en matière de segmentation et coupure graphique en fin de ligne).

Sur le plan phonologique et translinguistique, cette spécificité vocalique explique les difficultés d'acquisition des apprenants arabophones et nippophones qui, sourds à toute discrimination auditive de ces phonèmes, peinent à les produire phonologiquement et donc, à les encoder graphiquement¹⁶. En sensibilisant les enseignants sous notre tutelle aux problèmes posés par les nasales, en production (orale ; écrite) et en réception (décodage), nous les invitons à réfléchir à la genèse des difficultés rencontrées par les apprenants nouvellement arrivés en France et à prendre la mesure de ce qui se joue linguistiquement. L'extrait de chat suivant révèle comment les interactions parviennent à réajuster les savoirs (13b/j), à conscientiser – côté enseignants – les difficultés possibles (13a) ou effectivement rencontrées (13c) et, finalement, à synthétiser les conséquences en matière d'apprentissage (de 13d à 13j). L'objet du questionnement portait sur l'identification graphique des voyelles nasales dans les mots *paon* et *parfum*¹⁷ :

(13) Extrait de chat, Master de la mention 4 *Former et intégrer par la langue* (FIL), CY Paris Université, 24 novembre 2025 :

- a. *Yannick* : Ah je vois, elles [= les collègues] ont gardé la voyelle et écarté "n" ou "m" parce qu'elles les rangent d'emblée dans les consonnes, et ça empêche de reconnaître le digramme et donc la nasalité
- b. *Mariana* : Pour noter la nasale [de *paon*], il faut prendre en compte le "n" à la fin de "aon", non ? C'était justement mon erreur.
- c. *Julie* : Personnellement j'avais peur de confondre prononciation et orthographe, j'ai choisi donc la transcription phonétique.
- d. *Enseignante* : Mais c'était une bonne idée, Julie. Mais vous pouvez faire l'économie de cette étape... à l'écrit ! Quelles seraient les difficultés de ces nasales côté apprenant ?
- e. *Clotilde* : qu'ils prononcent le "m"
- f. *Annie* : l'encodage
- g. *Aïssatou* : l'identification ?
- h. *Gladys* : Les nasales sont dures à entendre et à produire si elles ne sont pas dans le bagage langagier des apprenants
- i. *Yannick* : Problème de perception, crible phonologique, orthographe (digrammes/trigrammes sans logique transparente) et absence de repère oral parce que l'oreille contredit ce que l'écrit suggère
- j. *Enseignante* : Oui, effectivement, vous avez, ensemble, fait le tour. Je vous propose de synthétiser les choses de la manière suivante : I. Difficulté du côté de la production orale, dans le sens où certaines langues ignorent ces voyelles, celles-ci seront donc difficiles à réaliser phoniquement (Gladys + Yannick et idée de "crible phonologique"). II. Partant, difficulté côté de la production écrite : ne les entendant pas, certains élèves risquent de ne pas les transcrire. Et même s'ils entendent, ils peuvent peiner à les orthographier, puisque certaines nasales ont des notations diverses (cf. *pAIN* mais *pIN*) III. Côté lecture : Flaubert et Sattouf nous les rappelaient**, la difficulté à bien segmenter le mot en graphèmes. Comment un jeune lecteur pourrait-il lire "paon" ? Que suggérez-vous comme scénario de lecture ?

** : Le chapitre en question citait deux extraits, l'un de *Bouvard et Pécuchet*, l'autre de *L'Arabe du futur* (tome II).

Les liquides (**l*, **r*) sont également intéressantes à étudier en formation continue : l'approche interlinguistique conduit les enseignants à découvrir que la discrimination du français entre ces deux sonantes n'a rien de systématique et que bien des langues optent pour l'une ou l'autre, avec

¹⁵ La notion de « **r* mobile » permet aussi de rendre compte des difficultés de production (spontanée ou en situation de lecture), induites par les séquences en *occlusive + liquide + phonème vocalique* (type *cra-*, *pra-*, *tra-*, *dra-*). Voir Hanna (6 ans et 7 mois) lisant, dans un premier temps, *crapaud* : [kaRpo] et générant, de fait, la voyelle [a] à l'avant de la liquide dans cette séquence consonantique complexe.

¹⁶ Sur le concept de « crible phonologique », Troubetzkoy (1967 [1939] : 54).

¹⁷ Dans cet extrait, les prénoms ont été anonymés.

des conséquences quelquefois non négligeables sur l'avancée des connaissances¹⁸. En 14b, le questionnement, conduit en formation à partir de 14a, a une double visée : au niveau phonologique, installer la relativité de cette discrimination phonétique, grâce à une langue comme le tupi¹⁹ ; au niveau pragmatique, voir les ressorts polémiques qu'en tirèrent les conquistadors de la « France Antarctique » de la Renaissance :

(14)

a. J. de Léry, *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* (1580), chapitre VII :

... il y a une infinité d'autres petites huitres, qu'ils [= les Tupinambas] nomment Leripés**, si bien attachées, voire comme collées, qu'il les faut arracher par force.

** *Note de l'éditeur* : Du tupi *ryry*, huitre, selon Plinio Ayrosa. C'est pourquoi le surnom de Léry en langue tupi est « l'huitre ».

b. Expliquez le lien de cause à effet entre le texte de Léry et la note de l'éditeur. Finalement, comment la comprenez-vous ? Quelle confirmation nous donnerait-elle sur le traitement des liquides dans les langues du monde ?

En français même, la question mérite que l'on s'y arrête : les deux activités suivantes invitent à rapprocher les « faits » (15a) et à se placer au niveau de l'acquisition (15b). En 15a, l'idée est de comparer différents états de la langue française, selon des variations qui peuvent être d'ordre diatopique ou diastratique (III), et de comprendre la proximité phonologique entre deux phonèmes dont la discrimination paraît évidente pour un adulte francophone (I ; II) ; en 15b, l'objectif est de montrer – à partir des errances du jeune Yvan – que le phonème /l/ n'a rien de stable ni de spontané, ce qui pourrait expliquer son inexistence dans certaines langues du monde, dans un rapport de réciprocité entre niveau phylogénétique et niveau ontogénétique :

(15)

a. Observez les mots ou énoncés suivants : I. *Gérard / Géraldine ; Catherine / Kathleen* ; II. fr. *mandarine / turc. mandalın* ; III. fr. « Ben, c'est écrit sur le panneau ! ».

- Quels sont les deux phonèmes qui entrent en distribution complémentaire ? Qu'en concluez-vous d'un point de vue typologique ?

- Décrivez ce qui se joue phonologiquement dans la série III. Quel(s) type(s) de variation pouvons-nous mobiliser ?

b. Consigne : Pour chacune des situations réelles, identifiez très précisément les phonèmes confondus et essayez de justifier les altérations des enfants en vous appuyant sur vos connaissances en matière de phonologie.

[...]

SITUATION 3 – Yvan (2 ans)

Yvan – Qu'est-ce qui rime avec *roi* ?

Le frère (4 ans) – J'te l'ai d'jà dit : c'est *rat*...

Yvan – Et avec *policier* ?

Frère – Maman, maman ! Ça y est ! Il dit *polllicier* et plus *po-i-cier* !

La piste syntaxique : variation autour des constructions verbales

Nous l'avons vu, une double comparaison, interne et externe au français, permet d'appréhender les phénomènes linguistiques dans leur relativité. Tel est encore le cas des « natures » ou « classes grammaticales », que la vulgarisation pédagogique tend à présenter comme l'essence du mot, immuable, par opposition à la fonction syntaxique, variable. Mais même concernant les fonctions, les approches inter- et intralinguales offrent des intérêts pour la formation.

¹⁸ La découverte d'une inscription comportant la mention mycénienne *pu-ro*, correspondant au gr. *Pylos*, est venue confirmer la thèse de Bérard concernant l'ancrage géographique et toponymique réel des lieux dans l'*Odyssée*.

¹⁹ Langue des Tupinambas de Rio de Janeiro, que Léry, ethnographe protestant, fut l'un des premiers à documenter. Sur la question des liquides en tupi, voir Foltys 1996 : 24-25.

Ainsi, distinguer finement les types de complément (de nom *vs* de verbe *vs* de phrase ; direct *vs* indirect) se justifie-t-il par l'apprentissage des langues flexionnelles (comme l'allemand, le russe, le latin, le grec ancien) et ce, bien qu'il soit avéré que les systèmes linguistiques ne se recouvrent jamais intégralement d'une langue à l'autre. Dans le travail suivant, nous proposons même de travailler sur l'anglais, langue non flexionnelle, afin de faire expliciter aux enseignants les options syntaxiques de chaque langue et d'en déduire les risques en termes d'acquisition :

(16)

Série ❶	Série ❷
1. I need your help.	1. J'ai besoin de ton aide.
2. Listen to me!	2. Écoute-moi !
3. Peter is waiting for Clara.	3. Pierre attend Clara.
4. Look at your book, please.	4. Regarde ton livre, s'il te plaît.

- Comparez les constructions verbales des verbes de la série ❶ à ceux de la série ❷ et déterminez pour chaque phrase, si la construction est directe ou indirecte.
- Quelles difficultés pourrait rencontrer un allophone désireux d'acquérir la langue étrangère (le français pour un anglophone et l'anglais pour un francophone) ?

Dans un second temps et à partir de l'énoncé 2 *Listen to me*, nous présentons des rubriques de dictionnaire révélant qu'en anglais, langue en son temps flexionnelle, la construction après *listen* était directe (variation diachronique) : l'émergence de la préposition *to* après *listen* est venue, comme pour le français (Wilmet 1990), compenser la perte des marques casuelles. Concernant le français, l'idée est de montrer que les constructions verbales ne sont pas intangibles mais sujettes à évolution ; dans le cas présent (ici, *pallier*), les enseignants sont invités à voir la dynamique sémantique en marche (analogie avec *remédier à*). Mais la notation lexicographique du *TLFi* permet également de relever les notations axiologiques des « grammairiens puristes » :

(17)

Rubrique 1 : *Oxford English Dictionary*, sous « listen »



- 1.a. *transitive*. To hear attentively; to give ear to; to pay attention to (a person speaking or what is said). Now *archaic* and *poetic*. Old English-
- 1592 What messenger hath Ate sent abroad, With idle lookes to listen my laments?
R. Greene, *Historie of Orlando Furioso* (1594) sig. Diii ...
- 1823 Listening debates not very wise or witty.
Lord Byron, *Don Juan: Canto XIII* xlvi. 79 ...

Rubrique 2 : *Le Trésor de la langue française en ligne*, sous « pallier ».

- **PALLIER**, verbe trans.
- A.** – Dissimuler, faire excuser (une faute, une chose fâcheuse) en présentant sous un jour favorable, en mettant en avant un élément positif. *Pallier un défaut, une faute, une ignominie.*
- Rem.** Dans ce dernier sens (et p.anal. avec *obvier à*, *parer à*, *remédier à*) l'emploi trans. indir. *pallier à qqc.*, critiqué par les grammairiens puristes, est fréq..

Conclusion

Face à nos remises en question permanentes, quelques voix, inattendues mais avidement recherchées, s'élèvent de temps à autre pour nous conforter dans notre choix d'une complexité

accompagnée. Notre idée est bel et bien d'apprendre à aller par-delà les évidences et prétendues facilités et de trouver un chemin dans la nébuleuse des faits de langue en conjoignant des postures linguistiques diverses, mais cohérentes. Selon nous, le formateur en linguistique doit sélectionner ses supports d'étude en ayant à l'esprit un triple objectif :

1. Amorcer, grâce à la comparaison interlinguale, une réflexion sur la relativité d'un système et justifier ainsi – auprès d'un public francophone souvent non averti – la pertinence d'une formation visant à apprendre à raisonner métalinguistiquement sur la langue française, en vue de dépasser l'idée dix-neuviémiste pourtant bien ancrée, d'une grammaire utile au seul bien orthographeur (Chervel 2006 ; Trouilleux 2021 pour la nuance).
2. Initier aux différents pans de l'analyse linguistique, en apprenant tout d'abord à catégoriser les « faits » linguistiques selon les grands domaines de l'analyse linguistique, puis à articuler ces domaines dans l'analyse réflexive des faits ou occurrences, dans une approche plurielle de la langue.
3. Faire discuter objectivement les questions de terminologie, en les réinscrivant dans une logique à la fois de « lexicologie littérale » (motivation lexicale sous-jacente à la dénomination) et de linguistique (Taous 2025 : 7-9).

C'est ce que nous avons modestement proposé dans cette contribution, en livrant des supports que nous espérons inspirants pour les lecteurs.

Références bibliographiques

- ATALLAH, C. & CAMUSSI-NI, M.-A. (2024). La question de grammaire dans les concours de recrutement des enseignants de lettres en France : impacts et dégâts sur la formation. *Repères*, 69, 53-76, <<http://journals.openedition.org/reperes/6330>>.
- BOURDEAU, M. (2002). La genèse des grammaires catégorielles et leur arrière-plan logico-philosophique : quelques remarques. *Langages*, 148, 13-27.
- BRUNOT, F. (1915-1917), *Cours de méthodologie de l'enseignement du français*. Dans J. David, M. Jorge & T. Taous (éds). Publication en cours, Limoges, Lambert Lucas.
- CATACH, N. (1973). Que faut-il entendre par système graphique du français ? *Langue française*, 20, 30-44.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.
- CHISS, J.-L. (2021). Grammaire : l'éternel retour de l'identique ? *Le français aujourd'hui*, 214, 121-124.
- DESCLÈS, J.-P. (1991). Archétypes cognitifs et types de procès. *Tra Li Li*, 29, 171-195.
- ELALOUF, M.-L., BENOÎT, J.-P. & TOMASSONE, R. (éds) (1996). *Enseigner le français. La formation linguistique des professeurs de Lettres en question, Travaux et recherches en linguistique appliquée*, 1, Série A. Amsterdam, éditions De Werelt.
- FOLTYS, C. (1992). Colloque de l'entrée ou arrivée en la terre du Brésil, entre les gens du pays nommez Tououpinamboults, & Toupinenkins en langage sauvage & François. *Neue Romania*, 13, 17-29.
- FREI, H. (1929 [1993]). *La grammaire des fautes. Introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*. Slatkine Reprints.
- GOLDSMITH, J.A. & LAKS, B. (2021). *Aux origines des sciences humaines. Linguistique, philosophie, logique, psychologie. 1840-1940*. Gallimard, Folio Essais.
- HALLE, M. (1988). Remarques sur la révolution scientifique en phonologie, 1926-1930. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 74, 89-96.
- HAMON, P. (1972). Qu'est-ce qu'une description ? *Poétique*, 12, 465-485.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage*. N. Ruwet (trad.). Éditions de Minuit.
- JUCQUOIS, G. (2025). Indo-européen. 6. Phonétique et phonologie. *Encyclopædia Universalis*, <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/indo-europeen/6-phonetique-et-phonologie/>>.

- LAMBERTERIE, C. (2007). La théorie des laryngales en indo-européen. *Comptes-rendus des séances. Académie des inscriptions et belles-lettres*, 151/1, 141-166.
- OBER, É., GARCIA-DEBANC, C. & SANZ-LECINA, É. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? À quelles conditions ? *Repères*, 29, 81-100.
- PALSGRAVE, J. (1530). *Les éclaircissements de la langue française*. S. Baddeley (trad. et éd.). Classiques Garnier, 2003.
- PÉRET, C. (2017). Prédicat, le retour. Comprendre son intérêt et comment l'aborder en classe. *Le français aujourd'hui*, 198, 67-78.
- SAUSSURE (de), F. (2002). *Théorie des sonantes : il manoscritto di Ginevra*, BPU Ms. fr. 3955/1. M. P. Marchese (éd.). Unipress.
- TAOUS, T. (2024). Les relations syntagmatiques dans le syntagme verbal. Expérimentation de type computationnel menée auprès d'un public de licence de sciences et vie de la Terre. Dans L. Ouvrard & E. Akborisova Da-Silva (éds), *Relations syntagmatiques. Diversité d'expression, pratiques d'enseignement*, (p. 83-104). Paris, Éditions des archives contemporaines, <<https://eac.ac/articles/7229>>.
- TAOUS, T. (2025). Les possessifs ou la complexité d'une catégorie. Perspectives linguistiques et didactiques. *Lidil*, 71, 1-19, <<http://journals.openedition.org/lidil/13687>>.
- TESNIÈRE, L. (1966). *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck, 2^{ème} édition.
- TOMASSONE, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Delagrave.
- TROUBETZKOY, N. S. (1967 [1939]). *Principes de phonologie*. Klincksieck.
- TROUILLEUX, F. (2021). Critique du « complément de phrase ». *Corela* [Online], 19/1, <<http://journals.openedition.org/corela/13003>>.
- WILMET, M. (1990). Histoire interne de la langue. Dans G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (éds), *Lexikon der Romanistischen Linguistik – Französisch*, vol. 5/1 (p. 493-506). Max Niemeyer Verlag.
- WILMET, M. (2020). *Retour à l'analyse logique*. Classiques Garnier.
- WOORE, R. (2022). What can second language acquisition research tell us about the phonics “pillar”? *The Language Learning Journal*, 50/2, 172-185, <<https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2045683>>.