



Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

**Cet article est extrait de
Méthodal, n° 6 (2026)**

**Actes du colloque international
*Quelles « grammaires enseignantes » pour l'enseignement des langues ?***

9–10 octobre 2024

Sous la direction de
Céline Peigné · Jean-Claude Beacco · Béatrice Blin

Ce document constitue un tiré à part numérique d'un article publié dans ce numéro de Méthodal.

Numéro complet : ISSN 2585-2892 · <https://revue.methodal.net> ↗

© Les auteurs · Licence Creative Commons BY-NC-SA

Transpositions : remarques préliminaires pour l'enseignement de la grammaire du russe dans l'enseignement supérieur

Rémi CAMUS

Inalco, SeDyL, Paris, France

Mots-clés

GRAMMAIRE – RUSSE – LINGUISTIQUE – PÉDAGOGIE – TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Keywords

GRAMMAR – RUSSIAN – LINGUISTICS – EDUCATION – DIDACTIC TRANSPOSITION

Ключевые слова

ГРАММАТИКА – РУССКИЙ ЯЗЫК – ЛИНГВИСТИКА – ПЕДАГОГИКА – ДИДАКТИЧЕСКАЯ ТРАНСПОЗИЦИЯ

Résumé

Cet article appelle à restaurer sur des bases nouvelles les échanges, très nombreux jusqu'à la fin du siècle dernier, entre la recherche linguistique et l'enseignement de la grammaire russe dans le supérieur. Trois thématiques grammaticales sont présentées, avec le souci d'un strict dosage de la théorie et de la pratique.

Abstract

This article advocates for reviving, on a new footing, the extensive exchanges that existed until the end of the last century between linguistic research and the teaching of Russian grammar in higher education. It illustrates this approach by examining three grammatical topics, aiming for a careful balance between theory and practice.

Аннотация

В данной статье предлагается возобновить на новой основе продуктивные связи между лингвистикой и преподаванием русского языка в вузе, активно развивавшиеся до конца прошлого века. Показана попытка выдержать баланс между теорией и практикой на примере трёх грамматических тем.

Introduction

Les cursus de Licence LLCER ou équivalents réservent une surprise aux jeunes bacheliers. En plus des cours familiers utilisant vignettes, textes oraux ou écrits, vidéos et mises en situation, un enseignement spécifique est consacré à la grammaire. Son intitulé est parfois complété par l'inquiétant adjectif « théorique ».

Il y a de quoi être surpris. La part de la grammaire n'a cessé de décroître dans les programmes du secondaire et l'injonction à favoriser l'approche par « compétences » privilégie explicitement l'adaptation aux contextes de parole et les contraintes pragmatiques. Au reste, futurs enseignants ou chercheurs en langue sont devenus une proportion infime des étudiants de formation initiale. Pour la majorité de nos étudiants, l'apprentissage de règles et de listes est aussi déconcertant que l'existence de raisons de langue (cf. les propos d'enseignants relevés par Afanasyeva, 2012) : la seule raison de la langue est que je la parle.

À vrai dire, l'enseignant n'est guère plus à son aise : il devra faire passer la pilule d'une grammaire entachée de suspicion. Lorsque le mot « grammaire » ne fait pas référence aux dénominations de livres et théories (de Denys le Thrace à Van Dijk en passant par Port-Royal, Grevisse et Chomsky), ou au partage hasardeux entre grammaire et lexique, il évoque surtout les prescriptions orthographiques, quelques fétiches culturels (cf. l'exemple du slogan « sujet, verbe, complément » étudié par Philippe, 2002) et un bric-à-brac de tournures stigmatisantes (*aller au médecin*, cf. Milner, 1989) ou polémiques (*chers* ou *chères et chers* ou *cher.e.s...*). Dans le meilleur des cas, la grammaire est une « chanson douce » (E. Orsenna), ou un modèle de compréhension de fragments du monde : « grammaire des sens », « grammaire des émotions », « grammaire des mammifères », etc.

Sur les plateformes nationales en ligne, les profils de postes d'enseignants privilégient le terme englobant « linguistique » plus en phase avec les demandes des laboratoires scientifiques que la mention de la grammaire, trop particularisante. Celle-ci apparaît plus volontiers dans les descriptifs de service d'enseignement attachés aux postes, et dans les CV des candidats. Il n'est pas toujours bienvenu, en commission de spécialistes pour le recrutement d'enseignants-chercheurs, de tester les compétences grammaticales des candidats : « Ce candidat est une perle, il a tout le temps, d'ici septembre, d'apprendre la grammaire » (*sic*).

Bref, autant dans la pratique scolaire que dans les usages académiques, s'agissant des langues, la grammaire est priée de se faire discrète. Sa persistance dans les cursus universitaires passe pour le résidu anachronique d'un rituel poursuivant des objectifs étrangers autant à la pratique langagière authentique qu'à la vraie science, toléré en Licence mais ni avant, ni après.

Cependant, le mot « grammaire » ne décrit pas seulement une discipline scolaire, des théories linguistiques ou telle description de l'ordonnement du monde. Il désigne également les mécanismes d'engendrement et de combinaisons des formes d'une langue. L'introduction en classe de ces mécanismes engage un savoir positif où il est tentant de voir, à la suite de Chevallard et Joshua (1991), une « grammaire savante » distincte de la « grammaire enseignée ». Celle-ci intervient dans un dispositif coordonné entre enseignants avec TD à la clef ; celle-là s'insère dans le champ des études linguistiques, leurs terrains et corpus, leurs théories concurrentes, leur sociologie.

Sur l'exemple de l'enseignement du russe, le présent texte a pour objectif de montrer que les relations qui se nouent entre grammaire savante et grammaire enseignée ne se réduisent pas à un transfert de la première vers la seconde :

- Un bref historique de la relation entre la linguistique du XXe s. et l'enseignement de la grammaire russe permettra de dresser un état des lieux ;
- Ensuite seront exposés et commentés des linéaments de présentations grammaticales auxquelles m'a conduit ma pratique d'enseignant-chercheur. Trois axes ont été choisis en raison de leur place dans l'économie générale de l'apprentissage de la langue. On pourrait y reconnaître trois chapitres traditionnels des cours de grammaire, disons : « syntaxe », « morphonologie », « dérivation ». En réalité, le choix opéré ne vise ni ce prédécoupage hérité, ni quelque autre système, mais une approche empirique faite d'allées et venues entre enseignement et science.

1. Enseignement et recherche en grammaire russe

1.1. Quelques jalons historiques

Au début du XXe siècle, le russe est définitivement distingué du slavon ayant servi à l'alphabétisation des pauvres *via* la lecture de la Bible jusqu'à la fin du siècle précédent

(Kraveckij, Pletněva, 2001), il est vecteur d'une littérature devenant affaire d'État (Feuillebois, 2025) suivant un processus de standardisation et de diffusion par l'École qui stimule les recherches linguistiques. C'est son expérience de l'enseignement du russe auprès de lycéens qui a poussé A. Pechkovski (1878-1933) à publier en 1914 son ouvrage devenu célèbre : « La syntaxe russe à la lumière de la science ». Insatisfait des traitements philologiques empreints de grammaire comparée, de psychologisme et de nationalisme, Pechkovski a ouvert des chantiers de recherche dont beaucoup demeurent actuels : « signification de la syntaxe », prosodie, organisation des expressions idiomatiques. Intervenant également dans les « universités ouvrières », il a inventé un style d'exposition brouillant la différence entre textes académiques destinés aux pairs et manuels à usage d'apprenants, et jeté les bases d'une école de didactique du russe accueillant les contributions de bon nombre des plus célèbres linguistes soviétiques : M. Panov (1920-2001), A. Zalizniak (1935-2017) ont, en plus de leurs recherches fondamentales, fait œuvre de didacticiens et de vulgarisateurs.

L'écriture, pièce maîtresse de l'enseignement scolaire, a joué un rôle prééminent dans les développements de la phonologie pragoise. La finalisation par décret (1918) de la réforme orthographique lancée par l'Académie impériale dans le dernier quart du XIXe n'est qu'un aspect – le plus connu en Russie – d'une réflexion au long cours qui a alimenté la « mise en grammaire » (S. Auroux) des langues de l'empire russe puis du jeune État soviétique (Alpatov, 1997). En témoignent les écrits du sanskritiste allemand de nationalité russe O. von Böhtlingk. Ses « Contributions à la grammaire russe » (1852) contiennent un exposé du système d'écriture préfigurant la conception syllabique de l'écriture russe, dont les enjeux descriptifs et didactiques seront rigoureusement formulés un siècle plus tard par M. Chicouène (Camus, 2021) ; parallèlement paraissait son volume *Au sujet de la langue des lakoutes* (1851) exposant en détail notation et fonction distinctive des sons (Rabault-Feuerhahn, 2010).

En aval, la didactique du russe doit son rayonnement à des publications périodiques dont les tirages étaient à la mesure du plus grand pays du monde, diffusées *via* un réseau associatif international : *Le russe à l'école* (1914-), *Le russe à l'étranger* (1964-). En 1967, à Paris, fut organisé le congrès fondateur de l'Association internationale des enseignants de langue et littérature russes, le *Maprâl*. L'année

suivante, tout en affirmant leurs distances par rapport à l'opération politique de promotion de l'URSS que représentait le *Maprâl*, les russisants français créaient la revue *L'enseignement du russe*.

Cette dynamique se tarit brusquement peu de temps avant le démantèlement de l'URSS. Le 5^{ème} et dernier colloque de linguistique russe (1987) sera publié en 1989. La revue *L'enseignement du russe* disparaîtra en 1988 au profit d'une publication intitulée *La revue russe* dont le premier numéro (1991), sous la plume d'une linguiste, souligne la nécessité de se concentrer sur « la culture et plus précisément [la] littérature contemporaine, ainsi qu[e] la civilisation ». Les thèmes des colloques annuels de l'Association française des russisants se détournent alors de l'enseignement de la langue. Enfin, la fermeture des classes de russe dans le secondaire et la réduction des postes aux concours d'enseignement mettent fin à la série des brochures de préparation aux concours publiée par l'Institut d'études slaves. Des débats cruciaux pour l'enseignement du russe ne trouvent dès lors plus d'espace de discussion en France. La poursuite des recherches suit dorénavant un seul agenda, celui de la communauté scientifique.

1.2. Bilan provisoire

De la séquence ainsi refermée, l'usage scientifique conserve certaines présentations et nomenclatures acclimatées dans les classes, retenues par défaut dans les descriptions scientifiques sous réserve d'inventaire : classes flexionnelles (conjugaisons « 1, 2 », déclinaisons « 1, 2, 3 »), schémas accentuels (« a, b, c »), ordre des cas dans les « tableaux de déclinaison », rubriques des « parties du discours » etc.

Inversement, l'enseignement de la grammaire russe comporte les traces d'une entreprise de description scientifique en porte-à-faux avec l'apprentissage. L'emploi fréquent du terme « système » procède d'une préoccupation de représentation formelle plus que d'un objectif d'acquisition pratique de la langue : « système phonologique », « système verbal », « système des cas », « système des prépositions ». Une esthétique de la géométrie pure s'impose, poursuivant l'héritage structuraliste (Chvany, 1984), et guidant maintes présentations des valeurs des formes verbales sous forme de repères disposés sur des droites.

Enfin, certaines catégories de provenance incertaine apparaissent çà et là, naturalisées malgré leurs inconvénients notoires. Une intrigante désignation « présent-futur » distingue certains présents au motif de leur traduction fréquente – mais non exclusive – par un futur en français ; les présentations *ad usum delphini* s'efforcent d'accréditer une lecture temporelle des formes verbales russes au détriment de l'organisation des verbes en « perfectifs » et « imperfectifs » centrale dans cette langue (critique développée en particulier par D. Paillard, cf. Culioli & Paillard, 1987). Une autre catégorie (« verbes déterminés indéterminés ») se trouve indûment réduite à l'expression du « mouvement » et rabattue sur une opposition entre singularité et multiplicité dénoncée de longue date (Veyrenc, 1966 ; cf. *infra*) ; ils sont alors contrastés aux « verbes de position » qui, pourtant, impliquent souvent un déplacement en cours (*stoât'* « être debout », « être à l'arrêt »). Une distinction entre « adjectifs qualificatifs » et « adjectifs de relation », malaisée à circonscrire, occulte la différence massive entre deux types de flexions adjectivales que les étudiants ont rencontrée dès les premières semaines d'étude mais peinent à s'approprier.

1.3. Quelques principes

Les lignes qui suivent promeuvent, à l'usage de l'enseignement du russe dans le supérieur, une approche qui abonde dans le sens de la proposition de De Vogüé (2023) pour le français dans les écoles françaises : « (...) une grammaire scolaire qui soit intégralement au service de la compréhension et de l'expression, contre l'idée que l'enseignement de la grammaire puisse être une fin en soi, par exemple 'à des fins de formation intellectuelle' (...) Cela suppose de ne conserver de cet enseignement que ce qu'il faut pour comprendre et pour s'exprimer : une grammaire précisément dosée. » De Vogüé fait valoir les débats épistémologiques mettant en doute la possibilité même d'une métalangue consistante, contrastée avec l'importance du recours à l'activité langagière spontanée des locuteurs, qualifiée d'« épilinguistique » par A. Culioli. Celle-ci passe par des reformulations, mais aussi, dans le cas d'une langue étrangère, par des traductions.

Deux principes corollaires seront retenus ici. Ils ont également été mis en œuvre dans les publications pédagogiques de M. Chicouène sur le russe et le lituanien (Camus & De Penanros, 2021), dans les brochures d'enseignement de Chr. Bonnot (Inalco) :

- Adéquation aux faits sans volonté de respecter coûte que coûte une tradition d'enseignement. L'heure n'est plus à la standardisation d'un enseignement dont les lieux se font peu de chagrin ;
- Réaffirmation du rôle éminent de la grammaire dans l'acquisition du russe. La grammaire n'est pas un vain jeu d'étiquettes lorsqu'elle permet d'entendre la différence entre ce dont on parle et ce qu'on en dit (2.1.), de saisir la variation des unités (2.2.), de construire des mots (2.3.).

2. Présentations de grammaire commentées

Afin que le commentaire proposé au lecteur soit nettement distingué des fragments d'exposé adressé aux étudiants (ou du moins leur reformulation synthétique dictée par les limites de l'article), ces derniers seront signalés dans la typographie par un retrait de la marge. Ce dédoublement de la voix ne sera observé que dans la première des trois parties, lesquelles seront donc de longueurs inégales.

2.1. Parler et dire

L'importation de l'analyse en sujet et prédicat, souvent difficile, s'avère de surcroît inutile pour l'apprentissage d'une caractéristique essentielle du russe : les phrases sans verbe. À la différence des phrases comparables en français, qui sont cantonnées à l'injonction, l'interrogation, l'exclamation (*Sacha, à droite ! Sacha, à droite ?!*), ou autres contextes spécifiques (*À droite, Sacha ; à gauche, Macha*), le russe ajoute un large éventail de phrases assertives :

(1)

Саша	справа.
<i>Saša</i>	<i>sprava.</i>
<hr/>	
Sacha	à_droite.

« Sacha est à droite. »

(2)

Справа	Саша.
<i>Sprava</i>	<i>Saša.</i>
<hr/>	
à_droite	Sacha.

« À droite, c'est Sacha. »

Nul besoin de sujet ni de prédicat :

On peut imiter ces deux modèles pour construire de nombreuses phrases réutilisant le vocabulaire des premiers cours de pratique : d'une part *Maša* « Marie », *Paša* « Paul », *dom* « maison », *domá* « *idem*, pluriel », *komnata* « pièce, chambre », *komnaty* « *idem*, pluriel » etc. ; et d'autre part *sprava* « à droite », *sleva* « à gauche », *vnizu* « en bas », *tam* « là-bas », *tut* « ici (où je me trouve) », *dóma* « chez soi » etc. On peut aussi combiner ces éléments : *sprava i sleva* « à droite et à gauche », les contraster : *Saša tam, a Maša tut* « Sacha est là-bas, et Macha est ici » ou encore les opposer avec *no* « mais ». Les phrases cocasses sont les bienvenues, suivant le proverbe russe dénonçant un coq-à-l'âne : « Il y a du sureau dans le jardin, et tonton est à Kiev » (*V ogorode buzina, a v Kieve dâd'ka*).

Un bilan des exercices d'imitation de (1) et de (2) montre qu'il faut distinguer, au sein du vocabulaire utilisé, les mots qui nomment (désignent, identifient, évoquent) les objets référentiels introduits dans les premiers cours de pratique *via* diverses procédures d'ostentation : les noms.

La spécificité du nom russe est de se voir assigner un genre, masculin, féminin ou neutre. Ce genre n'est identifiable que lorsque d'autres mots de la phrase lui sont accordés, ou bien dans le pronom « il, elle » qui lui est substitué : *on* (masculin), *ona* (féminin), *ono* (neutre) ; il n'existe pas au pluriel : *oni* « ils/elles ».

Dans leur majorité, les noms ont après leur dernière consonne une terminaison qui change au pluriel et suivant le rôle du nom dans la phrase. Elle ne marque pas le genre, mais range les noms en classes. Il y a les noms dont les terminaisons changent de la même manière que celles de *gazet-a* « journal » (féminin) ou *pap-a* « papa ; le pape » (masculin) ; ceux de classe *lic-o* « visage ; individu » (neutre) ; ceux de classe *žurnal-Ø* « revue » (surtout masculin) ; s'ajoutent deux classes aux terminaisons simplifiées, des invariables et une demi-douzaine de noms atypiques. Chaque nom

est désigné au moyen de sa forme d'appel dans les dictionnaires, celle du « cas nominatif ».

Il est à ce stade prématuré d'introduire les stratégies permettant de déduire le genre d'un nom. Elles nécessitent l'introduction de la catégorie grammaticale des noms « animés » dont le genre masculin ou féminin est déterminé par le référent, et n'est pas toujours prévisible à partir de sa classe. *Papa* « le pape ; papa » est masculin comme *pop* « un pope » ; *Ninok-Ø* est féminin comme *Nina* ou *Ninka* ; le diminutif *Saša* est tantôt masculin (*Aleksandr*), tantôt féminin (*Aleksandra*).

En suivant Pitsch (2017), on peut réunir les unités et expressions qui ne fonctionnent pas comme des noms au sein d'une catégorie adverbiale morphologiquement hétéroclite : mots inanalysables (*tam* « là-bas »), ou analysables (*xoroš-o* « bien », *s-lev-a* « à gauche »), formes différentes du nominatif, avec préposition (*na vostoke* « à l'Est ») ou sans préposition (*dóm-a* maison-GEN « chez soi », été-INSTR *let-om* « en été »). Le mot *vostok* « Est » étant identifié comme un nom au nominatif, ne peut pas être utilisé en l'état : **On vostok*¹ signifierait « Il est l'Est » (comparer : *On na vostoke* avec un adverbial).

Sprava « à droite » ne possède pas de genre et ne peut pas être remplacé par un pronom. On peut le comparer au nom de même racine *pravd-a* « vérité ; justice », féminin remplaçable par *ona*. *Sprava* ne désigne rien, il est un adverbial indiquant où se trouve Sacha, comme *tam* « là-bas », mais aussi les expressions *na dom-ú* « à domicile », *dóm-a* « chez soi » etc.

Ultime généralisation issue des exercices d'imitation de (1) et (2), l'opposition entre thème et rhème (Bonnot, 1991) qui devient très vite indispensable pour le choix de l'ordre des mots et l'interprétation des phrases :

Ce qui est placé en initiale de la phrase détermine de quoi elle parle. S'il s'agit du nom, l'élément qui suit en dit quelque chose. *Saša tam* « Sacha est là-bas » dit où se trouve Sacha. Dans l'ordre inverse, le nom identifie qui se trouve « là-bas » : *Tam Saša* « Là bas, c'est Sacha [qu'il y a] » ; ou bien la présence de Sacha est une caractéristique distinctive de ce lieu : « Là-bas, il y a Sacha ». Le français « avoir » des traductions

¹ Proposition d'un étudiant orientaliste voulant faire une boutade à partir de l'expression française ambiguë « Il est à l'Est » (T. Nikishina, communication personnelle).

montre qu'il ne s'agit plus de déterminer où est Sacha, mais de poser son existence ou sa présence.

Noms, genre et ordre des mots dans la phrase étant établis, l'introduction du passé et du futur (qui requièrent un verbe) poursuit la mise en pratique de ces explications.

Prenons le passé :

Le passé se marque au moyen de l'élément *-l-* suivi d'un accord en genre ou au pluriel avec le nom qui est au nominatif. Cet élément requiert un support qui est un verbe : *byl, byla, bylo, byli*.

(3)

Саша	был	справа.
<i>Saša^M</i>	<i>by-l^(M)</i>	<i>sprava.</i>

Sacha être-PASS.(MASC) à_droite.

« Sacha était à droite. »

(3')

Саша	была	справа.
<i>Saša^F</i>	<i>by-l-a^F</i>	<i>sprava.</i>

Sacha être-PASS-FEM à_droite.

« Sacha était à droite. »

(4)

Справа	был	Саша.
<i>Sprava</i>	<i>by-l^(M)</i>	<i>Saša^M.</i>

à_droite être-PASS.(MASC) à_droite.

« À droite, c'était Sacha. / Il y avait Sacha. »

(4')

Справа	была	Саша.
<i>Sprava</i>	<i>by-l-a^F</i>	<i>Saša^F.</i>

à_droite être-PASS-FEM Sacha.

« À droite, c'était Sacha. / Il y avait Sacha. »

Dans la même séquence sont également présentées :

- les phrases caractérisant globalement une situation au moyen d'un nom qui, comme dans les phrases précédentes, est source d'accord : *Zima*^F « C'est l'hiver » => *Byl-a*^F *zima*^F « C'était l'hiver » ;

- les phrases de ré-identification (Padučeva, 1985) introduites par un mot déclenchant un accord au neutre lorsqu'il est considéré comme pronom, mais qui est ici un adverbial : *Èto Saša* « C'est Sacha » => *Èto byl*^M / *byla*^F *Saša*^{M/F} « c'était Sacha ».

Si la phrase contient un mot au nominatif, il est source d'accord ; dans le cas contraire, l'accord est par défaut au neutre. La recherche d'expressions au nominatif dans une séquence est plus aisée et fiable que l'identification d'un sujet. Elle prévient les interférences dues à la traduction : au « il » du français « *il aimait / avait besoin de cette chambre* » correspond un pronom au cas datif dans *Emu*^{DATIF} *nравилas'* / *byl-a*^F *nužna*^F *èta komnata*^F (les formes accordées renvoient au groupe nominal au nominatif *èta komnata* « cette chambre »). La routine ainsi créée permettra d'identifier au long de l'étude les nombreux types de phrases excluant la présence du nominatif (Guiraud-Weber, 1984).

La disparition du concept de sujet entraîne celle de prédicat, et de son répondant dans les phrases dites « attributives », à savoir l'« attribut » opposé à l'« épithète ». Une épithète (anglais *attribute* et russe *atribut*, du latin *attributio* « attribution ») prédique aussi une propriété de son support nominal, et l'on connaît la difficulté de fonder le concept d'« attribut » dans les grammaires françaises, voire d'établir une frontière entre épithète et attribut dans les langues (cf. les contributions de M.-M. De Gaulmyn sur les manuels de français et de L. Basset sur le grec ancien dans le recueil De Gaulmyn & Rémi-Giraud, 1991).

Comme dans les petites classes de français décrites par De Vogüé (2023), en cours de grammaire russe, il est suffisant d'utiliser un critère de complétude, moyennant une traduction française.

La séquence suivante inscrite en capitales sans ponctuation a plusieurs interprétations, dont deux radicalement différentes :

(5)

ДОМ	СПРАВА
DOM	SPRAVA
<hr/>	
maison	à_droite

=> traductions ?

Parmi les traductions suggérées, en plus de « La maison est à droite » et ses synonymes, est généralement citée l'alternative « la maison de/à droite » décrite comme équivalente à la première. De fait, dire que la maison est à droite peut légitimement être considéré comme une manière de parler de la maison de droite. Cette interprétation est confirmée par la formulation suivante, extraite d'un corrigé mis au propre rendu par un étudiant : « ce qu'on dit de ce qu'on parle ». L'expression utilisée en cours était « parler DE », d'où la formulation « ce qu'on dit de ce DONT on parle », mais cette construction est sans doute trop nouée pour être audible : « ce dont » = « ce au sujet de quoi ». La construction directe « ce qu'on parle » substituée par l'étudiant montre que « parler » a été compris au sens de « produire une parole ». Subrepticement s'établit une synonymie entre « parler » et « dire » qui empêche de distinguer les groupes constitutifs d'une phrase.

Confondre une phrase et un groupe de mots de cette phrase revient à « prendre le Pirée pour un homme ». De même que celui qui se trouve dans le port d'Athènes n'est pas le port d'Athènes, de même un groupe de mots contenu dans une phrase n'est pas une phrase :

a) *...la maison de droite...* est un groupe de mots qui nomme ce dont je parle. Mais il manque ce que je veux dire de la maison de droite, par exemple : *La maison de droite est mieux.*

b) *La maison est à droite* est, quant à elle, une phrase finie (cf. intonation, ponctuation). Dans cette phrase, je parle de *...la maison...* ; et de cette maison, je dis qu'elle est à droite. C'est alors la présence du verbe conjugué (« est ») qui garantit qu'il s'agit d'une phrase complète.

On peut certes citer, en russe comme en français, des contextes où un groupe de mots suffit à faire une phrase. Pensons à quelque chose que l'on pointe de l'index et identifie comme *La maison de droite* ; à une œuvre intitulée *La maison de droite* ; à une réponse elliptique faite à une question : – *Laquelle est la mieux ?* – *La maison de droite*. Ce qui est montré, présent ou demandé fournit alors la matière qui manque pour reconstituer la phrase.

S'il est impossible d'introduire « est » dans la traduction française, c'est d'un groupe de mots qu'il s'agit. On ne dit pas **La maison est à droite est mieux*. Le critère russe est l'impossibilité d'introduire le verbe « être » au passé ou au futur.

Outre la distinction entre ce qu'on dit et de quoi on parle, la notion de « groupe de mots » est essentielle en russe parce que l'ordre des constituants des groupes suit des règles différentes des constituants de la phrase (Krylova & Khavronina, 1983 : 30-36).

En règle générale, dans un groupe de mots contenant un nom, les éléments accordés précèdent le nom ; les autres le suivent. Suivant cette règle générale, (6), similaire à (2), ne peut être qu'une phrase, et pas un groupe de mots, puisque le mot qui précède le nom n'est pas accordé :

(6)

Справа	дом.
<i>Sprava</i>	<i>dom^M</i>
<hr/>	
à_droite	maison

« À droite, il y a une maison / c'est une maison [qu'il y a] »

On peut enfin introduire des adjectifs déjà présents en cours de pratique : *naš* « notre, nôtre », *vaš* « votre, vôtre ». Les adjectifs s'accordent au nom, de sorte qu'une séquence comme *Dom naš* sera interprétée comme « la maison est la nôtre » => « La maison est à nous ». Sauf inversion², nous y reviendrons.

² L'interprétation « notre maison » redevient possible ultérieurement, lorsque les étudiants se familiarisent avec les séquences à accent initial, dans les groupes de groupes de mots (*naš dóm / dóm naš* « notre maison ») comme dans les phrases (*Voz'mi zónt! / Zónt voz'mi* « Prends ton parapluie ! »). L'usage de ces séquences, qui requiert la prise en compte des contextes (Chr. Bonnot, 2002, 2004), devient accessible seulement à un niveau avancé.

Ces développements donnent lieu à divers exercices de combinatoire sur le modèle des *Cent mille milliards de poèmes* de Raymond Queneau.

2.2. Langue et parole

À toutes les étapes de l'enseignement est mise en œuvre une division qui risque à chaque instant de virer à une métaphysique opposant essences et manifestations. En voici trois illustrations, désignées ici au moyen de dénominations linguistiques dont on peut faire l'économie en cours de grammaire.

Exemple 1 : « phonèmes et allophones », « graphèmes et allographes »

Lors de l'apprentissage couplé des sons et de l'écriture, on a soin de marquer la différence entre les unités sonores et graphiques distinctives, et les sons et lettres qui les représentent. Par exemple, /o/, une des cinq voyelles distinctives du russe, se trouve parfois en syllabe atone où cette langue distingue moins de timbres vocaliques. Sa prononciation se confond alors avec celle d'un /a/ dans la première syllabe du mot orthographié Москва *Moskvá* « Moscou » : [maskvá] ; ou celle d'un /i/ après consonnes molles : le /o/ qui s'entend dans le pluriel сёстры *séstry* [s'óstri], devient [i] lorsque l'accent se reporte sur la terminaison du singulier [s'ístrá] « sœur », orthographié сестра *sestrá*. L'apprentissage de l'écriture implique de même la progressive familiarisation avec le traitement de cette opposition entre sons distinctifs et prononciation. On apprend la règle générale, qui veut que l'écriture représente non le produit des variations contextuelles mais les unités distinctives, et ses exceptions remarquables, notamment le choix de la lettre « e » hors accent ci-dessus (comparer les deux écritures de l'initiale /s'o/ : *séstry* et *sestrá*).

Exemple 2 : « morphèmes et allomorphes »

Une série d'alternances de consonnes est apprise sous forme de règles orientées, par exemple : *g, d, z => ž*. Ces règles sont conditionnées par la présence à la droite de la consonne alternante de certains suffixes. La connaissance de ces règles est indispensable pour conjuguer, disons, *bežat', begu, bežiš'* « courir, je cours, tu cours », en former l'impératif sur la base de conjugaison soustraite aux règles

contextuelles d'alternance *begi!*, y reconnaître l'élément commun aux substantifs *beg* « la course » et *probežka* « footing » et au verbe concurrent *begat'* (« indéterminé », cf. *infra*).

Exemple 3 : proposition et énoncé

Il semble possible de postuler, autant pour la phrase qu'à l'intérieur d'un groupe, un ordre par défaut qui reproduit un ordre canonique, et ses variantes dont une inversion reportant en initiale le constituant accentué. On retrouve, *mutatis mutandis*, les propriétés des interrogatives contenant un pronom interrogatif : la substitution de l'interrogatif *kto* « qui » au nom dans le modèle *Tam Sáša* « Là bas, c'est Sacha » entraîne une modification prévisible de l'ordre des mots : *Któ tam ?* « Qui est là ? / Qui est-ce ? », ou appelle dans le cas contraire une modalité exclamative : *Tam któ-ó ?!* « Il y a qui ça ?! ».

La bascule illustrée par ces trois exemples est en même temps omniprésente et jamais explicitée, à l'instar des concepts « paramathématiques » de Chevallard et Joshua (1991 : 51). Elle n'oppose pas abstrait et concret, mais décline deux propriétés des unités de langue :

- a) leur distinctivité ;
- b) les effets de leur intégration contextuelle.

Ce principe peut être étendu à la description des formes du nom. La représentation traditionnelle des cas – lignes superposées dans un tableau – répond à un principe de distinctivité ; l'ordre optimal des lignes est donc celui qui matérialise au mieux les faits de syncrétisme en les disposant sur des lignes contiguës (Chicouène 1996 ; Camus, 1998). On le constatera plus bas sur l'exemple des chevauchements de terminaisons sur les lignes 1-2-3.

Or, une caractéristique de la flexion au singulier des noms slaves (mais pas de leurs déterminants) est l'existence de *variantes*. Ne sera illustrée ci-dessous qu'une déclinaison-type ; les variantes sont signalées par une apostrophe (« **X'** ») :

1. Nominatif => **N** : *saxar-Ø* « sucre », *drug-Ø* « ami », *lug-Ø* « pré »
N' (animés) : *druž-e* ! « mon ami ! » (vocatif archaïsant)

2. Accusatif	=>	A = N : <i>saxar-Ø, lug-Ø</i> (inanimés) A' = G : <i>drug-a</i> (animés)
3. Génitif	=>	G : <i>saxar-a, drug-a, lug-a</i> => G' = D : <i>saxar-u</i> (certains contextes partitifs et idiomatismes)
4. Prépositif	=>	Pr : <i>saxar-e, drug-e, lug-e</i> Pr' : <i>lug-ú</i> (après prépositions <i>na</i> ou <i>v</i> en compléments de lieu ou temps, pour les thèmes monosyllabiques et assimilés)
5. Datif	=>	D : <i>saxar-u, drug-u, lúg-u</i> (pas de variante D')
6. Instrumental	=>	I : <i>saxar-om, drug-om, lug-om</i> . (pas de variante I' pour cette déclinaison).

2.3. Produire des mots

Tout étudiant sait qu'on parle avec des mots, mais doit progressivement intégrer le fait qu'un mot est un objet construit. En russe, de cette construction participent au tout premier chef l'accent de mot (prononciation des voyelles inaccentuées, cf. *supra* ; allongement de la syllabe accentuée, Fougeron, 1986) et l'affixation.

L'enseignement se concentre avec raison sur les flexions (conjugaisons et déclinaisons), mais la dérivation fournit aussi des règles alimentant des modèles productifs suivant des modalités aisées à reproduire à partir de constituants au profil normalisé. Par exemple, la dérivation suffixale stabilise l'accent des mots : au modèle accentuel accidenté et rare que suit le mot simple *vod-á* (NOM), *vód-u* (ACC), *vod-ý* (GEN) etc. « eau », répond l'accent stable du dérivé *vód-k-a* « eau-de-vie ». Voici deux autres mécanismes généraux permettant la construction d'exercices de formation et reconnaissance de mots dans des catégories introduites dès la première année d'étude : les modèles productifs, les radicaux (C)VC.

2.3.1. Dérivation verbale et productivité

Les deux conjugaisons régulières du russe, numérotées « 1 » et « 2 » dans l'usage scolaire, se distribuent en types en fonction des correspondances existant entre les diverses formes des verbes (infinitif et passé, conjugaison). Beaucoup de types sont représentés par des ensembles réduits de verbes à mémoriser peu à peu. Mais il existe également cinq types productifs, dont ne seront cités ici que les deux principaux, identifiés à partir des formes d'infinitif : les verbes de conjugaison 1 en -

at', type *čitat'* « lire », ci-dessous « type 1 (productif) », et les verbes de conjugaison 2 en *-it'* de type *govorit'* « parler », ci-dessous « type 2 (productif) »³. Les formes de ces deux types, non données ici, sont pour l'essentiel prévisibles dès la première année d'étude : la voyelle *-a-* de *čitat'* est présente dans toutes les formes du type 1, alors que la séquence commune à toutes les formes du type 2 est en consonne (*-r-* dans *govorit'*).

Les exemples (a-g) ci-dessous illustrent les opérations de dérivation dont les produits appartiennent à ces deux types. Leur signification, évidente pour « =>_V » dérivant des verbes à partir de noms ou d'adjectifs, nécessiterait la description de catégories spécifiques du russe dans le cas de =>_{Fr} (« fréquentatifs »), =>_{IPF} (« imperfectifs »), =>_{V. INDET} (« verbes indéterminés »). Nous y reviendrons partiellement, mais voyons auparavant le procédé dérivationnel commun. Les verbes des types productifs sont en gras, seuls les accents fixés par l'opération de dérivation sont notés :

- (a) *slepoj* « aveugle » =>_V ***slepit'***² « aveugler », *sol'* « sel » =>_V ***solit'***² « saler »
- (b) *kapriznyj* « capricieux » =>_V ***kaprizničat'***¹ « faire des caprices ; être capricieux »
- (c) *idti*¹ « aller » / *xod* « allure » =>_{V. INDET.} ***xodit'***²
- (d) *zajti*¹ « passer » / *zaxod* « passage » =>_{IPF} ***zaxodit'***²
- (e) ***lišit'***² « priver de » =>_{IPF} ***lišát'***¹
- (f) *videt'*² « voir » / *vid* « vue, aspect » =>_{Fr} ***vidát'***¹
- (g) ***zaxodit'***² « passer » =>_{Fr} ***zaxáživat'***¹
- (h) ***perečitát'***¹ « relire » =>_{IPF} ***perečítivvat'***¹

Entre les types productifs 1 et 2 apparaît une hiérarchie. Le type 1 représente le degré de productivité maximal et s'applique notamment lorsque la source est un verbe du type 2 (e, g, h), alors que le sens inverse 1 => 2 n'est pas attesté (c : *idti* et d : *zajti* ne représentent pas des groupes productifs). Lorsque la source est elle-même de type productif 1, le produit de l'opération est nécessairement étoffé par le suffixe *-iv/-yv-* (h). Enfin, les opérations notées « =>_{IMP} » et « =>_{Fr} » attribuent de surcroît une place déterminée à l'accent : sur *-á-* (e, f), ou sur la syllabe qui précède le suffixe *-iv/-yv-* (g-h). Autrement dit, par-delà les différences des catégories, des modalités de mise en œuvre et même des flexions (1 ou 2), le principe est identique : imposition réglée

³ Les russisants auront rétabli les trois autres modèles productifs, également de conjugaison 1 : *šagnut'* « faire un pas », *staret'* « vieillir », *organizovat'* « organiser ».

d'un modèle productif. Sa mise en œuvre sous forme d'exercices d'application facilite l'apprentissage du lexique verbal. Des éclaircissements sont toutefois requis pour (c, d, f), cf. *infra*.

2.3.2. Les radicaux (C)VC

Certains dérivés mobilisent une base de forme canonique (C)VC (C peut être accompagné de sifflantes ou sonantes). Pour les verbes, cette base est réinvestie par les types productifs suivant les mécanismes décrits ci-dessus ; pour les noms, cette base peut recevoir une flexion, avec ou sans autre suffixe. Ainsi sont construites les deux catégories suivantes, introduites dès la première année d'enseignement.

Verbes « de mouvement »

La base (C)VC- sert à dériver des verbes dit « indéterminés » qui peuvent être appariés à une quinzaine de verbes non dérivés très fréquents signifiant qu'un terme est instable : mobile qui se déplace, processus (« il pleut », « les négociations sont en cours »), localisation circonstancielle etc. C'est l'existence des dérivés qui fonde la catégorie, et leurs emplois sont restreints : leur base (C)VC d'origine nominale a pour fonction de nommer ce que le verbe non dérivé décrit. Ainsi s'opposent *idti* « aller » / *xodit'* « faire un/des déplacements » construits sur -*xod-*. Cette même base nominale se substitue à la base verbale des non dérivés pour toute opération de dérivation : *vyjti* « sortir » =>_N *vyxod* « sortie » (et suffixés *vyxodec* « ressortissant », *vyxodka* « frasque, boutade »), ou encore : =>_{IPF} *vyxodit'* « sortir » (Camus, sous presse).

Diminutifs tronqués

La majorité des prénoms russes se présente sous trois degrés que tout apprenant doit vite savoir reconnaître : les prénoms de passeport, les diminutifs tronqués, les nombreux dérivés suffixaux des seconds. Les diminutifs tronqués sont construits par extraction d'une, souvent plusieurs « bases monosyllabiques de dérivation » (Breuillard, 2004) de profil (C)VC : *Aleksandr(a)* => base normalisée *Saš-*, ou *San'-*, ou *Saj-* ou *Sax-*. À partir de *Saš-*, outre *Saš-a* décliné sur le type *gazeta* et à accent non final comme tous ces diminutifs, se construit une vingtaine de diminutifs suffixés

(*Saška, Sašok, Sašulâ...*), mais aussi des adjectifs et adverbes (*Sašin* « de Sacha »), et occasionnellement un verbe (*osašit'* « sachiser »). Les conditions d'existence et modalités d'emploi de ces bases diffèrent profondément de celles des verbes indéterminés (Camus, à paraître), mais on retrouve le recours à un modèle productif simple et exploitable en classe.

Conclusion : enseignement et concepts grammaticaux

Illustrer les modalités de l'enseignement de la grammaire ne répond pas à la question de son utilité, qui se heurte à des affirmations telles que celle-ci : « La pratique n'implique pas – ou exclut – la maîtrise de la logique qui s'y exprime » (Bourdieu, 1980, p. 25). Sans doute que les concepts du linguiste, à l'instar de ceux du sociologue, mettent en lumière une logique dont les locuteurs ne peuvent avoir, selon l'expression de Benveniste, qu'une conscience « faible et fugitive ».

Toutefois, la logique n'épuise pas plus le domaine des concepts que ne le font le mathématisable, le computable ou le symbolique. Si nous appelons « concept » tout espace de décision où se tranche une interrogation sur « ce que l'on a » (Benoist, 2010, p. 44), force est de reconnaître l'existence de concepts non spéculatifs : les concepts empiriques, comme celui de la saveur de l'ananas dont Locke signalait qu'il fallait l'avoir goûtée pour la connaître ; les concepts pratiques, comme le Fosbury (saut dorsal) dont la maîtrise s'acquiert à force d'entraînement ciblé sous la supervision d'un moniteur : décompte des pas, jambe d'appui, balancement du torse...

La pratique d'une langue mobilise des concepts non spéculatifs. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère en classe, la vocation de la grammaire enseignée est précisément de fournir ces concepts non spéculatifs en multipliant les occasions de les pratiquer. De manière judicieuse et cohérente, donc avec, malgré tout, quelque « logique ».

Références bibliographiques

Afanasyeva, I. (2012). *L'enseignement du russe en France dans le système éducatif public (lycées): état des lieux et perspectives*. Thèse de linguistique, Un. P. Valéry - Montpellier III.

- Alpatov, Vi. M.. (1997). *150 ázykov I politika: 1917-1997*. Institut vostokovedeniâ RAN.
- Bonnot, Chr. (1991). À propos de la notion de thème. Vers une définition formelle. *BULAG* 17 (pp.13-36)
- Bonnot, Chr. (2022). Variations de l'ordre linéaire et construction de la temporalité dans les textes narratifs russes. In : *Des marqueurs discursifs aux genres de discours en russe contemporain*, ELAD-SILDA, 6, consultable à : <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=1090>.
- Bonnot, Chr. (2024). Repérages déictiques, construction du temps et polyphonie dans le récit en russe contemporain. In : *Du temps et de l'aspect dans les langues. Approches linguistiques de la temporalité*. Peter Lang, pp. 163-195.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Benoist, J. (2010 / 2013). *Concepts. Une introduction à la philosophie*. Champs – essais. Flammarion.
- Breuillard, J. (2004). La dérivation diminutive des prénoms russes. *Slovo*, 30/31, pp. 177-209.
- Camus, R.. (2025a, sous presse). *Poskakali!* « Filons ! » / « Assez couru ! » : construire l'instable (les verbes *nesti*, *nosit'*, *skakat'* et le préfixe *po-*). *Neophilologica*, 37.
- Camus R. (2025b, soumis). Nommer avec égards. Les appellatifs russes en -k-.
- Camus, R. (2021). Écrire les syllabes : considérations *sur* et à *partir de* la théorie de l'écriture russe de Michel Chicouène. Dans Camus, R., De Penanros, H. (éds) « *Un homme rare* » Michel Chicouène (1936-2017) : études russes et lituaniennes (pp. 149-203). Presses de l'INALCO.
- Camus, R., De Penanros, H. (2021). « *Un homme rare* ». Michel Chicouène (1936-2017) : études russes et lituaniennes. Presses de l'INALCO.
- Camus, R. (1998). Compte rendu de la « Grammaire du russe contemporain », Comtet, R., RES, 70/2 (521-525).
- Chevallard, Y., Joshua, M.-A. (1985 / 1991 nouv. éd. revue et augmentée). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Chicouène, M. (1996 / 2004 revu et corrigé). *Grammaire du russe d'aujourd'hui*. Pocket. Langues pour tous.
- Chvany, C. V. (1984). From Jakobson's cube as *objet d'art* to a new model of the grammatical sign. IJSLP, 29, pp. 43-70.
- Culioli, A., Paillard, D. (1987). « À propos de l'alternance imperfectif/perfectif dans les énoncés impératifs ». *Revue des études slaves*, 59/3, pp. 527-534.
- De Vogüé, S., (2023, à paraître). Doser la grammaire : des compétences d'analyse syntaxique au service de la compréhension et de l'expression. À paraître dans D. Van Raemdonck & A. Gautier (dirs), actes du colloque *Retour sur la grammaire scolaire*, Peter Lang.
- De Gaulmyn, M.-M., Remi-Giraud, S. (dirs). (1991). *À la recherche de l'attribut*, PUL.
- Feuillebois, V. (2025). *Faut-il brûler Pouchkine*. CNRS Éditions.
- Fougeron, I., (1986). *Analyse prosodique de la phrase russe. L'organisation du message dans les phrases assertives à un, deux ou trois composants*. [Thèse pour le doctorat d'État, Un. Sorbonne Nouvelle].
- Guiraud-Weber, M. (1984). *Les propositions sans nominatif en russe moderne*. IES.
- Kravecij, A. G., Pletněva, A. A. (2001). *Istorija cerkovnoslavânskogo ázyka v Rossii (konec XIX-XX v.)*. Ázyki ruskoj kul'tury.
- Krylova, O., Khavronina, S. (1983). *L'ordre des mots en russe*. La langue russe.

Milner, J.-Cl. (1989). *Introduction à une science du langage*. Des travaux / Seuil.

Padučeva, A. V. (1985). *Vyskazyvanie i ego sootnesënnost' s dejstvitel'nost'û*. Nauka.

Philippe, G. (2002). *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française. 1890-1940*. Gallimard.

Pitsch, H. (2017). Prepositions as category-neutral roots. Dans O. Mueller-Reichau & M. Guhl (Éds) *Aspects of Slavic linguistics formal grammar, lexicon and communication*. De Gruyeter (pp. 259-284).

Rabault-Feuerhahn, P. (2010). Langue, culture et classifications : Otto von Boehtlingk et l'étude du iakoute. *Slavica Occitania*, 30, pp. 165-185.

Veyrenc, J. (1966). Russe *idti* et *xodit'* : mouvement de déplacement et mouvement de fonction. *Bulletin de la société de linguistique de Paris*, 61/1 : pp. 21-41.