QUELLE COMPATIBILITÉ ENTRE LES TRADITIONS GRAMMATICALES DES DIFFÉRENTS PAYS FRANCOPHONES ? L'EXEMPLE DE L'ADAPTATION DE MOYENS D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS EN SUISSE ROMANDE

Ainsi que le signale de Pietro (ici-même), le choix par la Suisse romande de collections exogènes, françaises en l'occurrence, dans le cadre du processus de renouvellement des moyens d'enseignement initié en lien avec l'élaboration d'un nouveau *Plan d'études romand*, (PER) a rendu nécessaire tout un travail d'adaptation. Ce travail a porté principalement sur des questions de terminologie grammaticale mais aussi, parfois, sur le contenu de certains chapitres qui auraient pu apparaître un peu trop « franco-français » pour les élèves suisses.

Dans le texte qui suit, nous allons illustrer ce processus d'adaptation et de négociation terminologique à travers quelques exemples portant respectivement sur l'enseignement primaire et secondaire. Nous tenterons, ce faisant, de mettre en évidence quelques questions de fond qui sont soulevées à propos de la compatibilité des traditions grammaticales et didactiques de la France et de la Suisse romande – dans la perspective du projet du *Comité d'harmonisation de la terminologie grammaticale pour l'enseignement du français à l'école* (CHTGE) d'un rapprochement des terminologies grammaticales des différents pays francophones.

1. OÙ IL EST QUESTION DE QUELQUES DIFFICULTÉS DIDACTIQUES ET TERMINOLOGIQUES DANS LE DOMAINE GRAMMATICAL

Les quelques questions évoquées ici sont apparues au cours de l'adaptation romande des quatre manuels de la collection française *Mon manuel de français* (MMF) adressés aux élèves du deuxième cycle du primaire (élèves entre 8 et 11-12 ans)⁴. Cette collection française ne présentait que peu d'écarts terminologiques avec l'ensemble des usages romands⁵ – c'est là d'ailleurs l'une des raisons mises en avant par les experts de la commission chargée de choisir, parmi les moyens d'enseignement existants, une collection adaptée aux élèves et aux enseignants romands. Les principales modifications effectuées ont concerné essentiellement des aspects culturels : il est important que l'élève romand soit confronté à des thèmes, des textes et des images qui font sens pour lui, ce qui a impliqué la réécriture de certains chapitres ou fragments de chapitres. C'est ainsi par exemple qu'un chapitre initialement construit sur le thème de la première guerre mondiale a été réécrit en prenant pour sujet la vie des civils en Suisse romande pendant la période 1939-1945. Un autre, qui concernait les paysages français, porte désormais sur les paysages suisses. Dans chacun des chapitres modifiés, les contenus relatifs à la langue, initialement prévus par les auteurs français, ont évidemment été maintenus.

Une part des problèmes rencontrés lors de ce travail d'adaptation est en fait liée à la volonté, louable, de profiter de ce changement de moyens d'enseignement pour ne pas reconduire des manières de désigner qui avaient fait la preuve de leur inadéquation (GNS, par exemple, qui provoque chez les élèves une confusion entre la catégorie – groupe nominal – et la fonction *sujet*) et pour introduire une dimension sémantique dans une démarche grammaticale parfois perçue comme trop formelle pour de jeunes élèves. Une autre part des problèmes rencontrés est venue de l'impossibilité de prendre appui sur un plan d'études stabilisé, si ce n'est dans une version provisoire qui a, semble-t-il, encore connu de notables changements, puisque le PER a été élaboré en même temps que nous travaillions à l'adaptation des ouvrages. Dans les faits, le principal document auquel nous avons pu nous référer a été la brochure *Enseignement-apprentissage du français en Suisse romande - Orientations* (CIIP, 2006)⁶.

Or, on a dû constater, par exemple, que la conception – et l'expression – d'une *grammaire au sens large* qui était proposée dans cette brochure n'a finalement pas été adoptée dans le PER alors même qu'elle commençait à être familière aux enseignants. De plus, entendue comme une orientation didactique renvoyant à un nécessaire décloisonnement des sous-disciplines (grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire) et au souci de mettre les savoirs sur la langue au service des apprentissages de la lecture et de l'écriture, cette *grammaire au sens large* cohabitait harmonieusement avec l'expression propre à la terminologie française – *observation réfléchie de la langue* – et semblait en conformité avec la définition de la grammaire adoptée, par exemple, par *Le Petit Robert* de 2008 : « Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue ». Dans le cadre de la collection *Mon manuel de français*, après adaptation, il sera par conséquent question, finalement, de *fonctionnement de la langue*... Un simple choix, tel celui de la dénomination générale de cette composante de l'enseignement qu'est la grammaire, n'est pas sans répercussions sur l'extension qu'on doit donner au corpus terminologique et, conséquemment, sur les aspects de la langue, du texte et du discours qui devront ou non être pris en compte dans la perspective d'une harmonisation.

Venons-en à présent à quelques remarques portant plus spécifiquement sur la terminologie, dans le but de faire émerger des questions encore ouvertes dans la perspective d'un rapprochement terminologique panfrancophone.

Catégorie et/ou classe grammaticale ?

MMF proposait la cohabitation de ces deux désignations non par refus de choisir mais parce que leurs acceptions n'y sont pas exactement superposables. Dans l'usage qui en était fait, la *catégorie* renvoyait aux différentes sortes de mots telles qu'elles apparaissent dans le dictionnaire : *nom, verbe, adjectif, adverbe, pronom*, etc., tandis que la *classe grammaticale*, indissociable du concept de substitution sur l'axe paradigmatique, permettait par exemple de percevoir l'unité des déterminants par-delà leurs évidentes différences morphologiques et de commencer à concevoir la similitude de fonctionnement d'un adverbe (ou d'un groupe adverbial) et d'un GPrép au sein d'une même classe distributionnelle. Le PER a finalement fait le choix exclusif du terme *classe grammaticale*.

⁴ Le groupe chargé de l'adaptation des manuels MMF, constitué d'enseignants et/ou de formateurs appartenant aux différents cantons romands, a travaillé dans le cadre d'un mandat défini par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) et agréé par les responsables éditoriaux de Retz.

⁵ Comme nous le verrons, la situation se présentait de façon moins favorable pour les collections destinées au secondaire.

⁶ Cf. de Pietro, ici-même.

GPPrép ou GNP ?

Le PER dans sa version provisoire continuait de faire usage du groupe prépositionnel noté « GPPrép », terminologie dominante en Suisse romande depuis *Maitrise du français* (Besson *et al.*, 1979 ; Genevay, 1994). Cette désignation a donc été introduite dans MMF pour tous les groupes commençant par / dont le noyau est une préposition. Ces groupes prépositionnels peuvent avoir une fonction de complément de verbe (CV), complément de phrase (CP), complément du nom, etc., et incluent eux-mêmes des groupes dont l'élément recteur est un nom, un pronom ou encore un verbe à l'infinitif.

Cependant, l'adoption finale par le PER – sans doute dans une volonté de continuité avec la terminologie adoptée dans les moyens d'enseignement du 3^e cycle (secondaire) – de la notion de *groupe nominal avec (ou sans) préposition*, noté GNP (ou GN), nous a amenés à revoir notre copie et à l'introduire également dans MMF. Cette décision pose toutefois quelques problèmes didactiques : dans *une histoire à dormir debout*, par exemple, les élèves de 2^e cycle éprouveront des difficultés à identifier le GNP, c'est-à-dire à reconnaître l'infinitif *dormir* comme le mode substantival du verbe et à justifier ainsi l'étiquetage de ce groupe en GNP. Quelle cohérence l'élève pourra-t-il percevoir ?

Ce changement d'appellation est important. Par exemple, la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand *et al.*, 1999) définit le GPPrép comme un groupe dont le noyau est une préposition qui peut être suivie d'un GN, d'un verbe à l'infinitif (GVInf), d'un pronom, d'un groupe prépositionnel (GPPrép) – *Je suis revenue de chez mon frère* – ou encore d'un groupe adverbial (GAdv). Quelles perspectives pour une meilleure harmonisation ?...

Les adverbes

Dans la version française de MMF, dans la mesure où l'objectif des auteurs est de faire usage à bon escient des adverbes dans différentes situations d'écriture, les fonctions syntaxiques des adverbes font l'objet d'un travail « léger ». Les adverbes y sont considérés, selon l'usage français, comme des CV ou des CP. Conformément à l'usage introduit en Suisse depuis *Maitrise du français* (Besson *et al.*, 1979), et réaffirmé dans Conti et de Pietro (2006 : 22), il a semblé plus correct d'introduire la fonction de *modificateur* (du verbe) pour les adverbes faisant partie du GV sans en être pour autant des compléments. En fait, c'est toute la question de cette fonction *modificateur de...* qui est soulevée par ce cas, parmi d'autres possibles (modificateurs de l'adverbe, de l'adjectif, du pronom, etc.).

Les pronoms

La rédaction de certains exercices et du *Mémento*⁷ a mis en évidence la difficulté de nommer de façon claire les pronoms dits *personnels* dans l'édition française. Le PER, dans la version en consultation, mentionnait seulement les *pronoms de conjugaison*, ce qui convient bien pour certains pronoms ayant la fonction de sujet, mais pas pour tous : comment appeler *la* dans *Une porte claque. Jean la bloque avec son pied* ?... Le problème demeure irrésolu.

Le système de désignation des fonctions

L'absence de fonction associée au GV dans le système terminologique français et suisse romand pose problème. Le non-usage de la fonction de prédicat, en particulier, nuit à l'intelligibilité de la distinction fondamentale en grammaire scolaire entre catégorie (ou classe) et fonction. De même, mais de moindre importance, l'absence d'une appellation claire pour désigner la fonction des *déterminants* nous force à nous interroger globalement à propos des liens entre catégorie (ou classe) et fonction : toute catégorie doit-elle avoir une fonction ?

Il n'est pas possible d'évoquer les zones floues de la terminologie grammaticale scolaire sans s'arrêter sur la fonction *épithète*. Est-il réellement possible de s'en passer et de regrouper sous l'étiquette de *complément du nom* des fonctionnements syntaxiques aussi distincts que celui de l'adjectif épithète et du GNP⁸ complément du nom ?⁹

⁷ Le *Mémento*, en cours d'élaboration, est une brochure regroupant l'ensemble des savoirs construits sur la langue au fil du travail mené sur les textes des diverses séquences d'apprentissage et ce, pendant toute la durée du deuxième cycle. Les principales notions y sont déjà consignées mais les élèves disposent également d'espace pour y ajouter des éléments complémentaires, sous la responsabilité de leurs enseignants.

⁸ Selon la désignation finalement adoptée.

⁹ Le détour par la traduction dans une langue à cas met en évidence une véritable différence de fonctionnement entre ces deux expansions possibles du nom : l'adjectif y sera en effet au même cas que le nom dont il est épithète tandis que le GNP complément du nom sera au génitif, indépendamment du nom qu'il expande. Notons, à propos de cette fonction, qu'il n'y a pas unanimité au sein même de l'équipe suisse participant au projet CHTGE.

Les tableaux de conjugaison

Dans MMF, les tableaux de conjugaison sont conçus pour mettre en évidence ce qui est régulier pour un temps et/ou un regroupement de verbes, ce qui, intellectuellement et didactiquement, est évidemment intéressant. Mais, dans la mesure où ces régularités ne sont pas régulières d'un temps de la conjugaison à l'autre, d'un groupe de verbes à l'autre, les organisations spatiales de ces tableaux sont très variables... et ne leur permettent pas d'être des supports utiles à la mémorisation – qui affectionne habituellement les ritournelles, répétitives et régulières, celles offrant par exemple un ordre constant des personnes de la conjugaison.

Plus généralement, la question du classement morphologique des verbes et de la présentation des formes de la conjugaison reste problématique et largement ouverte. Plusieurs manières, en effet, cohabitent encore dans les différents pays francophones.

2. L'ADAPTATION TERMINOLOGIQUE DES MANUELS POUR LE SECONDAIRE I

Après avoir présenté quelques exemples des questions qui ont dû être traitées pour le cycle 2, revenons à présent au processus même d'adaptation, à l'exemple des manuels *L'atelier du Langage* (AL) et *Français livre unique* (LUF) – qui ont donc, après évaluation de diverses collections disponibles, été choisis par la Suisse romande pour le cycle 3, à savoir les trois degrés du secondaire I (élèves de 12 à 14-15 ans).

Le processus d'adaptation s'est déroulé en plusieurs étapes :

1. la préférence a été donnée à l'adaptation de manuels existants par rapport à une rédaction *ab ovo* de nouveaux moyens romands (décision de la *Conférence intercantonale de l'Instruction publique* – CIIP – de 2007) ;
2. un inventaire et une évaluation des collections existantes a conduit au choix des collections AL et LUF¹⁰ ;
3. une expertise des amendements possibles et souhaitables a été menée ;
4. les modifications acceptées en commission sont en cours d'implémentation (2008-2011).

Notre équipe, constituée de quatre enseignants actifs partiellement ou totalement au secondaire I, est intervenue à la 3^e étape. La définition des travaux à réaliser s'est cependant modifiée en cours de route, car deux demandes pressantes formulées lors de l'expertise par le chef de projet ont finalement été jugées non pertinentes par la suite : un allègement du contenu des manuels, et une stratégie d'implémentation des modifications qui devait permettre une position de repli au cas où la commission faitière chargée de la supervision de l'ensemble de la politique des moyens d'enseignement (COMEVAL) jugerait l'ensemble trop lourd et/ou trop coûteux à réaliser.

D'autres modifications qui ne figuraient pas dans le mandat initial se sont en revanche imposées par la suite. Certaines sont apparues comme nécessaires à nos yeux pour assurer la cohérence de la présentation. D'autres ont résulté de propositions formulées par notre « garant théorique / didactique »¹¹ en réponse à nos demandes. Certaines *leçons*, qui constituent la partie théorique des manuels, ont alors dû être retravaillées en profondeur lorsque la stratégie choisie par les auteurs français n'était plus compatible avec la notion remodelée que nous voulions présenter (voir, ci-après, l'exemple de l'adjectif).

Cette évolution des objectifs en cours de travail a exigé beaucoup de souplesse. Elle n'a pas toujours été facile à expliquer aux autorités de surveillance qui tendaient à considérer que le rapport d'expertise initial (3^e étape) constituait un *mandat* à la fois *impératif* dans les termes proposés et *limitatif* à l'égard de difficultés qui n'avaient pas, ou pas entièrement, été perçues. Deuxième difficulté, il y avait au sein de notre groupe deux personnes très sensibles à ce qu'il est convenu d'appeler la négociation pédagogique, et une personne séduite par une grammaire formelle, très fortement articulée logiquement : il en est résulté que chaque modification a été ardemment discutée. Dernière difficulté, les manuels étant amendés une année scolaire après l'autre (9^e année en 2009, 10^e en 2010, 11^e en 2011¹²), il nous faut en permanence assurer la cohérence des modifications introduites en cours de route avec les leçons présentées dans les volumes déjà imprimés.

¹⁰ Ces évaluations ont été effectuées par d'autres équipes formées essentiellement d'enseignants et de formateurs, sur la base d'une liste de critères fournie par la CIIP. Ce n'est pas le lieu, ici, de développer les raisons qui ont finalement présidé aux choix effectués. On signalera simplement que le fait que ces deux collections incluent plusieurs composantes de l'enseignement (expression et travail sur les textes, structuration) a joué un rôle important.

¹¹ Ce « Groupe d'appui terminologique », constitué de quatre « spécialistes » – linguistes, didacticiens, inspecteurs –, a lui aussi été mandaté par la CIIP, afin de venir en aide, en cas de besoin, aux équipes chargées des adaptations des différentes collections.

¹² Les années scolaires sont indiquées selon le système issu du Concordat suisse *HarmoS*, qui fait débiter la scolarité obligatoire à quatre ans. La 9^e année correspond par conséquent au premier degré du secondaire inférieur (élèves de 12-13 ans), qui était auparavant la 7^e.

Avant d'illustrer ce processus par un exemple, nous tenons à souligner, en quelque sorte en marge de la réflexion plus spécifiquement grammaticale menée ici, notre souci qui, tout au long de notre travail, a été de conduire cette adaptation en préservant ce qui nous est apparu comme une qualité importante des deux collections concernées : celle de permettre, de deux manières différentes il est vrai, une véritable entrée par les textes dans l'étude du fonctionnement de la langue et un enseignement par séquences – qui est suggéré sans être imposé.

3. UNE ILLUSTRATION : L'ADJECTIF ET AUTRES EXPANSIONS DU NOM

Un exemple permettra d'illustrer ce processus d'adaptation et, en particulier, les glissements successifs qu'il peut entraîner. Dans la version originale du manuel *Atelier du langage 6^e*, l'adjectif dit *qualificatif* était présenté séparément des autres expansions du nom, afin de permettre de distinguer ses trois fonctions traditionnelles : *épithète*, *apposition* et *attribut*. De ce fait, l'expansion à fonction de *complément de nom* était exclusivement présentée dans sa forme prépositionnelle, et les autres expansions, quelles que soient leur appartenance catégorielle et leur fonction (phrase relative, apposition non adjectivale, etc.), ignorées.

Le *Groupe d'appui terminologique* qui nous servait donc de garant a de plus émis la demande pressante que la fonction *épithète* soit supprimée, en concordance avec tout l'acquis de la rénovation en Suisse romande et avec le PER. Nous avons toutefois dû, au sein du groupe, examiner une argumentation qui s'opposait à cette suppression. Selon ce point de vue, l'adjectif entretient des relations uniques avec le nom par la reprise du genre et du nombre du noyau et par l'absence de lien syntaxique explicite (marqué par une préposition par exemple). Sémantiquement était avancée l'absence de référence indépendante de l'adjectif (*rouge dans le pullover rouge*, par exemple) par opposition au nom inclus dans une expansion (*laine dans le pullover de laine*). Le dernier argument invoqué concernait certaines langues étrangères, où l'adjectif reprend le cas du nom qu'il complète, par opposition au génitif du complément de nom (cf. *supra*, note 6). Face aux usages en vigueur en Suisse romande et à la simplification espérée dans la pratique scolaire, cette position n'a pas été jugée d'un poids suffisant. Ainsi, s'il est vrai que l'adjectif entretient une relation privilégiée avec le nom, celle-ci n'est en fait aucunement liée à cette prétendue fonction *épithète* – il en va en effet de même pour les adjectifs lorsqu'ils ont une fonction d'*apposition* et d'*attribut*, en français du moins – mais bien au fait qu'il s'agit, précisément, d'un adjectif !

Toutefois, deux difficultés se sont alors manifestées. Il paraissait premièrement étrange que l'adjectif *complément de nom* voie sa fonction nommée *apposition* s'il se trouvait éloigné du nom, alors que le rapport syntaxique et sémantique reste essentiellement le même. Le maintien de la notion d'*apposition nominale* posait des problèmes semblables (mais pas identiques). Ainsi, l'idée s'est peu à peu imposée que toutes les expansions du nom remplissent la fonction unique de complément. Toutes, en effet, ont une même relation syntaxique au nom : elles dépendent du nom, elles lui sont subordonnées, et si le nom disparaît, elles disparaissent aussi. Ces compléments du nom – comme, d'ailleurs, tous les compléments, de verbe par exemple – se distinguent en revanche entre eux par leur appartenance à une classe grammaticale (Adj, N, GNP, P rel...), par certaines caractéristiques morphosyntaxiques qui en découlent (accord ou non, présence ou absence d'une préposition ou d'un pronom relatif) et par les latitudes de placement qui les caractérisent¹³.

La seconde difficulté a évidemment consisté à intégrer cette conception dans le manuel. Si l'on peut encore parler d'adaptation (importante) pour la présentation de l'adjectif (sa classe grammaticale et ses fonctions), le chapitre sur le complément de nom, rebaptisé *Le nom et expansions*, a subi une refonte profonde. L'ordre de ces deux chapitres a d'ailleurs été modifié pour organiser une progression des expansions du nom à l'adjectif – qui n'en constitue qu'un cas particulier. La consigne des exercices s'est trouvée transformée implicitement (la notion de complément de nom ayant changé) ou explicitement. Deux exercices ont été remplacés pour que soient également abordées les réalisations de l'expansion par un nom ou un groupe nominal juxtaposé (*Monsieur Dupont, une défense béton, une photo grand format...*) et par la phrase relative. De lourdes modifications du *Livre du maître* ont dès lors été nécessaires...

4. EN GUISE DE CONCLUSION...

Du point de vue grammatical, cette mise en perspective de quelques-uns des problèmes apparus au cours d'un travail d'adaptation de moyens d'enseignement destinés aux élèves du primaire et du secondaire 1 met en évidence l'importance d'une réflexion collective sur les choix terminologiques, tant il est vrai qu'ils sont les signes visibles de conceptions du système de la langue et de son fonctionnement mais aussi des vecteurs de l'intelligibilité des systèmes d'explication de la langue qui doivent aider les élèves à y accéder.

¹³ Peut-être serait-il intéressant, d'ailleurs, d'envisager – comme pour les compléments de verbe – d'explicitier lorsque cela paraît utile certaines de ces caractéristiques et de distinguer alors, explicitement, entre compléments du nom *directs* ou *indirects*, voire *détachés*.

DOSSIER

Et il y a, à cet égard, encore bien du travail à accomplir !

Martine PANCHOUT-DUBOIS, Formatrice,
HEP-Lausanne
Christian TARDIN, enseignant secondaire,
COMEO, Berne

Avec la collaboration de Jean-François de Pietro (IRDP)

BIBLIOGRAPHIE

- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*. Vevey : Delta.
- CHARTRAND, S., AUBIN, D., BLAIS, R. & SIMARD, CL. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'Instruction publique) (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*. Neuchâtel : SG/CIIP.
- CONTI, V. & DE PIETRO, J.-F. (2006). *Français : propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. Neuchâtel : IRDP, 34 p.
- GENEVAY, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : LEP.
- Plan d'études romand (PER) (Version de validation). Neuchâtel : SG/CIIP (3 volumes).

Collections de moyens d'enseignement (en cours d'adaptation)

Français Livre Unique. Paris et Neuchâtel : Hatier et CIIP.

L'Atelier du langage. Paris et Neuchâtel : Hatier et CIIP.

Mon manuel de français. Paris et Neuchâtel : Retz et CIIP.