De Pietro, Jean-François. (2014). Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues? *Babylonia*, *2*, 41-46

# Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues?

**Jean-François de Pietro** | Neuchâtel

La tematica della terminologia grammaticale utilizzata nell'insegnamento delle lingue seconde non sembra essere oggetto di discussioni. Vale a dire che la terminologia non è importante? è inutile? non pone nessun problema? Dopo aver descritto la situazione attuale in Svizzera romanda (*Plan d' études romand*, libri di testo) per la lingua di scolarizzazione e le lingue seconde (tedesco e inglese) e rilevato i termini utilizzati e le funzioni della terminologia grammaticale tra L1 e L2, presentiamo delle piste per un uso moderato e ragionevole dei termini grammaticali in L2. Al fine di favorire gli apprendimenti degli allievi, concepiamo la terminologia in una prospettiva didattica integrata orientata verso una maggiore armonia tra le lingue, che proponga anche un lavoro esplicito sulle differenze quando esprimono vere e proprie differenze tra le lingue.

**Altri articoli su questo tema:**
www.babylonia.ch >
Archivio tematico > Schede 2 e 4

## Introduction[1]

La question fondamentale qui se pose à propos de la grammaire dans l'enseignement des langues, et plus encore des L2, est bien sûr celle de l'utilité d'un tel enseignement, qu'il soit «direct» ou «indirect» (Ellis, ici-même). Après une période durant laquelle les approches radicalement communicatives ont voulu pour ainsi dire supprimer tout enseignement de la grammaire, les approches «post-communicatives» ont progressivement redonné une place à la réflexion métalinguistique. Aujourd'hui, l'utilité de la grammaire, à certaines conditions, semble reconnue, comme le montrent par exemple l'ouvrage de Beacco (2010) et plusieurs articles de ce numéro (Ellis, Forel…). Ce n'est donc pas à cette question que notre contribution sera consacrée. En revanche, parmi les (très) nombreuses questions qui restent ouvertes (quelle grammaire? comment l'enseigner? etc.), nous souhaitons en aborder une qui, étonnamment, n'est que rarement thématisée en L2: celle de la terminologie grammaticale utilisée dans/pour l'enseignement. Comme nous le verrons, en effet, alors que cette question occupe une place importante dans l'enseignement du français langue de scolarisation – souvent même bien trop importante…–, la part grammaticale de l'enseignement en L2 fait appel certes à divers termes (*Hauptsatz, Nebensatz, Dativ, present continuous*, etc.) mais généralement sans les thématiser, sans les discuter, comme s'ils allaient de soi, et se focalise fréquemment, particulièrement pour l'anglais, sur des unités plutôt que sur des structures en tant que telles[2]. Il nous a par conséquent paru intéressant d'évoquer quelques questions à propos de la terminologie:

1. Quelle place, tant en L2 qu'en langue de scolarisation (désormais «L1»), pour la terminologie? quelles différences? quelles convergences? quelles relations?
2. Quelle(s) fonction(s) pour la terminologie en L2?

## 1. La terminologie, un problème?

Soulignons d'emblée que ces questions sont liées et que, à l'évidence, elles ne se posent pas dans les mêmes termes dans les deux cas. En L1, en effet, si l'enseignement grammatical a de tous temps, mais plus encore depuis le tournant communicatif des années 1960-70, été objet de débats portant et sur son contenu et sur ses finalités, c'est souvent sur la terminologie grammaticale – peut-être parce qu'elle constitue l'habit visible de cette matière complexe qu'est la grammaire – que les polémiques se sont cristallisées, portant à la fois sur son utilité et sur le choix des termes qui la constituent. En L2, en revanche, les questions terminologiques ne semblent guère faire problème, du moins explicitement.

Le but de notre contribution consiste donc à illustrer quelques aspects de cette question terminologique, d'en faire apparaitre les enjeux dans une perspective *didactique* et de discuter quelques conditions permettant de rendre une telle terminologie à la fois utile, opératoire, accessible et –

autant que possible – harmonisée dans les différentes langues enseignées. Elle s'inscrit dans la suite d'une publication des *Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL), en 1999, qui portait précisément sur *La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques* (Béguelin *et al.* [éds], 1999). Anton Näf, l'un des auteurs, après avoir étudié les nouveaux moyens d'enseignement d'allemand qui venaient d'être introduits, concluait alors sa contribution ainsi:

> «A l'avenir également, le principal artisan pour ériger des passerelles entre les terminologies français et allemande restera malheureusement l'élève lui-même.» (1999: 92)

Espérons qu'il n'en est plus ainsi…

## 2. Un état des lieux

Nous ferons tout d'abord quelques constats concernant la situation actuelle de la terminologie grammaticale en Suisse romande, pour les L2 et pour L1, en nous appuyant sur ce que contiennent le *Plan d'études romand* (PER) et les moyens d'enseignement en usage[3]. Nous tenterons ensuite, sur la base de ces constats, d'esquisser quelques idées concernant – de manière générale et dans une perspective «intégrée» – la place et la fonction de la terminologie dans l'enseignement des langues.

### Constats 1: La conception et l'usage de la terminologie dans les L2

Comme nous l'avons relevé, la terminologie n'occupe pas une grande place dans les moyens d'enseignement que nous avons consultés. Et, surtout, elle ne semble pas faire problème.

Cela s'explique par la conception même de ces moyens et, en particulier, de la grammaire, essentiellement envisagée comme un outil au service de l'expression. Ainsi, dans *More! 8e*, on peut lire que «[l]a plupart des élèves préadolescents ne sont pas encore capables de comprendre des règles de grammaire abstraites, mais assimilent plutôt la grammaire par *chunks* porteurs de sens en les utilisant dans des activités.» (*Guide pédagogique*: 20); dans le résumé grammatical figurant à la fin du *Student's book*, la plupart des sous-titres mentionnent – sans en expliciter l'appartenance catégorielle – des unités lexicales telles que «*this, these, that, those*», «*some* and *any*», «*can* and *can't* for ability», «*Why…?* and *because*», «*let's*», etc. On trouve néanmoins une approche un peu plus systématique dans deux petits ouvrages complémentaires, le *Reference Book* et le *Language Book*, où, par exemple, différents types de «déterminants» sont mentionnés et où l'on retrouve des dénominations semblables à celles utilisées en français L1.

La situation est relativement la même dans *English in Mind 9e*, qui n'existe pour le moment que sous la forme d'une édition pilote. Dans la *Reference Grammar* placée à la fin du *Student's Book*, on trouve à nouveau de nombreux paragraphes consacrés à des unités ou structures lexicales caractéristiques (*to be good at* + -ing, *have to/ don't have to*, *some* and *any*, *much/ many/a lot of*, etc.), mais aussi quelques points traitant du *present simple,* du *present continuous*, des *modal verbs*, des *adjectives*, etc.

Dans l'enseignement de l'allemand, le manuel *Geni@l* est actuellement utilisé au secondaire, mais il doit être remplacé par une nouvelle édition, adaptée au PER, dès 2018. Je me suis par conséquent référé à une version actuelle de *Geni@l,* correspondant au niveau B1 du CECR. Dans la partie *Grammatik im Überblick*, qui figure en fin d'ouvrage, on retrouve une fois encore les mêmes tendances. Par exemple, le point 2 concerne les *Sätze mit Zeitangaben* et traite successivement de *während*, *als*, *seit*, *nachdem* et *bevor*; le point 4 des *Sätze mit wenn… (dann)*; le point 9 est intitulé *das Wort es im Satz,* sans que soit mentionnée l'appartenance catégorielle de *es*. Dans cette partie, on trouve toutefois davantage de paragraphes dénommés par des termes métalinguistiques que pour l'anglais: *Relativsätze (mit Relativpronomen/mit Präposition und Relativpronomen, mit wo*; §7), *Sätze mit Akkusativ- und Dativergänzungen* (§11), *Genitiv* (§15), *Konjunktiv II* (§25), etc. Une part importante de ces paragraphes semble s'expliquer par le phénomène des cas et des déclinaisons, mais il est vraisemblable aussi que la tradition disciplinaire joue également un rôle.

Ces quelques observations reflètent assez bien ce que nous disions au début, à savoir que la grammaire, en L2, est principalement centrée sur des unités à maitriser, sur des constructions prototypiques (*chunks*), au service de l'expression et de la compréhension. Une telle orientation correspond d'ailleurs parfaitement aux tendances actuelles et à la volonté des autorités telles qu'exprimées dans le PER. Pour l'allemand, au cycle 3, par exemple, on peut lire dans les *Indications pédagogiques* que «[l]e travail des structures de la langue se fait uniquement dans une perspective communicative», et également qu'il faut «stimuler l'apprentissage d'expressions stéréotypées de manière à fixer des structures grammaticales et l'enrichissement du vocabulaire.» (PER, 2010; http://www.plandetudes.ch/web/guest/L2_36/) Sans nier la pertinence d'une telle approche, on notera cependant qu'elle ne favorise guère une vision un tant soit peu systématique de la langue.

Comme nous l'avons vu, divers termes sont tout de même utilisés, et nous relèverons deux points à leur propos, sur lesquels nous reviendrons dans notre 3e constat:

1. Ils ne correspondent pas toujours à ceux utilisés dans l'enseignement de la L1.
2. Notamment lorsqu'ils dénomment des phénomènes absents en L1 ou qui diffèrent d'une langue à l'autre, ces divergences ne semblent guère faire l'objet d'une attention particulière.

**Constats 2: une situation difficile en L1**

L'enseignement de la L1, en Suisse romande notamment, a connu de profonds changements dans les années 1980. En réaction à des décennies d'enseignement «traditionnel», considéré comme trop centré sur des savoirs (grammaticaux en particulier, par opposition aux savoir-faire communicatifs) peu fondés scientifiquement et marqués du sceau de normes périmées, on a voulu donner la priorité à la *communication*, qu'on a opposée de façon dichotomique à la *structuration* de la langue qui devait désormais être mise à son service. L'enseignement de la grammaire devait viser prioritairement la maitrise de la communication langagière. Dès lors, la nécessité de faire de la grammaire explicite et de nommer les unités et fonctions de la langue, par exemple, a pu être remise en cause, voire tout simplement ignorée, au profit d'activités langagières mises en œuvre dans la classe. Pourtant, en français, même si la terminologie n'est pas la langue, ni même la grammaire, les élèves passent – aujourd'hui encore – un temps considérable à étiqueter, identifier, nommer des unités de la langue, en décomposant des phrases, en les analysant, sans nécessairement toujours savoir «à quoi ça sert».

L'enseignement grammatical, notamment l'étiquetage, occupe donc toujours une place importante. Et la terminologie est très vaste, variant considérablement d'un manuel à l'autre, en nombre mais aussi en nature (Conti & de Pietro, 2006). En effet, d'importantes divergences persistent, en particulier entre les manuels issus des pays différents de la francophonie, en lien avec des traditions grammaticales différentes. Ainsi, dans le mouvement de rénovation des années 1960-70, certains pays ont fortement révisé – et, le plus souvent, simplifié – la terminologie sur des bases linguistiques (distributionnalistes): en Suisse romande, par exemple, on parle désormais de *complément de verbe* (CV) et non plus de *complément d'objet,* d'*adjectif complément de nom* et non plus d'*adjectif épithète*, l'ensemble des éléments précédant le nom ont été regroupés dans une seule classe des *déterminants* (DET), le PER a introduit la fonction *prédicat*, etc. Mais d'autres – la France en particulier – se sont montrés bien plus conservateurs. Bref, la situation actuelle reste peu satisfaisante, marquée par de nombreuses divergences, diverses lacunes, des incohérences et des confusions (voir à ce propos Willems, 1999; Chartrand & de Pietro, 2012; etc.).

**Constat 3: convergences et divergences**

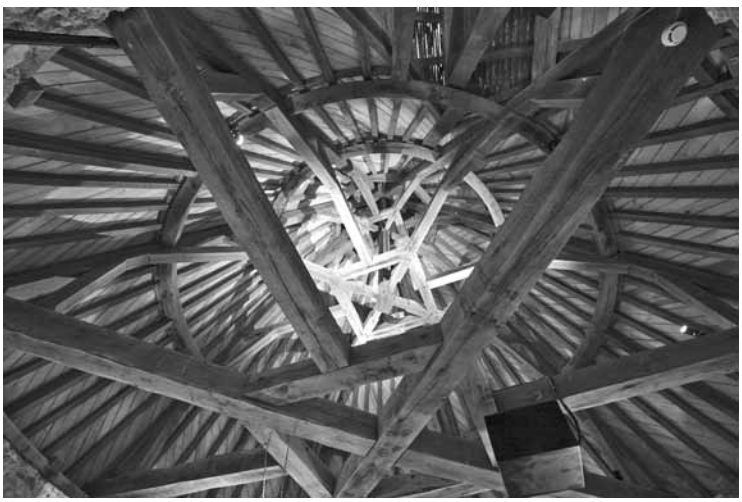
Lorsqu'on se réfère aux termes qui figurent dans le PER, on observe que la plupart sont semblables pour L1 et les L2. Il est toutefois fait usage pour l'allemand du terme *adjectif épithète* qui a précisément été abandonné dans la grammaire du français (en Suisse romande du moins!). Et on trouve bien sûr, pour l'allemand et l'anglais, quelques termes correspondant à des notions absentes du français: *Dativ*; *present continuous; question tags*; *possessive forms*; etc.

Il n'en va pas tout à fait de même dans les moyens d'enseignement, où un certain nombre de divergences subsistent. Pour l'allemand d'abord, deux exemples frappants:

- Dans *Geni@l, Zertifikatsniveau, Kursbuch B1* (p. 127)[4], il est question du «Demonstrativpronomen *dies-*» pour désigner l'unité précédant le nom dans, par exemple, *Dieser Trainer ist unmöglich!*, ce qui est en profonde contradiction avec ce qui est fait en français où l'ensemble des unités pouvant, dans le groupe nominal, figurer devant le nom sont regroupés dans les différentes sous-classes (*articles*, *démonstratifs*, etc.) de la classe des déterminants.[5]
- On trouve également (p. 109), en lien bien sûr avec celle de *Nebensatz*, la notion de *Hauptsatz* qui a explicitement été abandonnée dans la grammaire de L1 au profit de la notion de phrase complexe[6].

On retrouve également dans ces moyens plusieurs termes qui n'existent pas dans la grammaire française, a priori parce qu'ils correspondent à des spécificités de l'allemand et donc à des phénomènes qui n'ont pas d'équivalent direct en français. Il est certainement parfaitement légitime dans ce cas d'utiliser des termes propres à l'allemand. On peut toutefois se demander si l'introduction de tels termes ne devrait pas être davantage thématisée et expliquée, afin d'aider les élèves à percevoir ce qui peut différencier les langues.

En anglais, dans les moyens en cours d'introduction (*More! 8e* et *9e* et *English in Mind 9e*), les termes utilisés semblent plus proches encore de ceux qu'on trouve pour la L1, certainement du fait que ces moyens viennent d'être adaptés à la Suisse romande, après la parution du PER.



La charpente du donjon du château de Blandy-les-Tours (F), construit au XIVe siècle.

**Il importe d'envisager la terminologie dans une perspective intégrée, en explicitant les différences lorsqu'elles expriment de véritables différences entre langues, et en s'efforçant d'aller vers une plus grande harmonisation entre les différentes langues.**

On trouve néanmoins encore quelques différences, généralement liées à des différences de structures entre l'anglais et le français, mais parfois plus étonnantes, tel le terme «objet» qui – malgré ce qui est dit dans le PER! – surgit dans la *Reference Grammar* d'*English in Mind 9e* (p. 99): «*Who* and *What* can be the subject or the object of the verb.»
Par ailleurs, la notion de *groupe* – qui joue un rôle très important dans l'enseignement grammatical du français (voir par exemple le PER, *Langues*, Cycle 3, p. 46) – est absente en L2, tant dans les moyens d'enseignement où l'analyse se fait sur les unités (cf. *English in Mind 9e*, *Language Builder,* p. 57) que dans le Plan d'études où cette notion semble ne jamais apparaitre et où l'on parle uniquement en termes de «catégories de mots» et de «fonctions» (p. 74 pour l'allemand, 88 pour l'anglais).

## 3. Les fonctions potentielles d'une terminologie grammaticale

Ainsi, comme on a pu le constater, la terminologie grammaticale occupe une place plutôt restreinte dans l'enseignement des L2, un peu plus importante pour l'allemand que pour l'anglais, et une place (trop) importante dans l'enseignement de L1, où elle fait de plus l'objet de débat entre les différents pays francophones. Ces différences s'expliquent-t-elles? Peuvent-elles être justifiées?
En fait, la question qui se pose, dans le cadre plus général d'une interrogation sur l'enseignement grammatical en L1 et L2, c'est de définir, dans une perspective didactique, quelles peuvent être les fonctions, l'utilité et la place de la terminologie grammaticale dans l'enseignement. Et, selon les réponses apportées à ces questions, de se demander ce qui est semblable et différent en L1 et en L2.
Selon plusieurs auteurs (CIIP, 2006; Chartrand & de Pietro, 2012; etc), l'enseignement grammatical *en L1* ne doit pas être conçu uniquement dans une perspective utilitariste. La langue n'est pas *seulement* un outil au service de la communication, elle est aussi un objet de connaissance et de culture, constitutif de l'environnement quotidien des élèves et de leur identité. Dès lors, l'enseignement grammatical doit être conçu avec une triple finalité:

- 1re finalité: un outil au service de capacités langagières activées en particulier dans des situations de communication complexes, exigeant un contrôle particulier sur les activités de production écrite, de lecture de textes, de prise de parole formelle;
- 2e finalité: un cadre de réflexion pour appréhender les langues dans le but d'en élaborer une représentation *raisonnablement* correcte, d'assurer une compréhension – même limitée – de leur fonctionnement et de permettre une prise de distance;
- 3e finalité: un élément d'une culture partagée de la langue (Chartrand, 2004), qui permet entre autres aux membres d'une communauté langagière de parler de leur langue, des autres langues et du langage en général.[7]

Dès lors, pour ce qui est de la terminologie, elle peut être légitimée d'abord – et c'est le plus important – par sa valeur opératoire, lorsqu'elle est censée aider à la production ou à la compréhension de textes (1re finalité). Mais elle peut l'être aussi par sa valeur explicative, lorsqu'elle vise à mieux faire comprendre certains phénomènes langagiers (2e finalité), ou, en quelque sorte *de facto*, par son existence même, par sa valeur historique et culturelle (3e finalité).[8] La terminologie peut donc être «utile». Mais il ne faut pas en abuser et, dans la mesure du possible, savoir ce qu'on en attend lorsqu'on décide d'y avoir recours.
Il en va – au moins en partie – autrement pour les L2 où, nous l'avons vu, l'orientation pratique, communicative, de l'enseignement est clairement présentée comme prioritaire. La 3e finalité n'a ainsi plus grand sens. Et les deux premières restent certes valables[9], mais on peut penser – et espérer – que l'enseignement puisse justement s'appuyer alors sur ce qui a été travaillé en L1, ainsi que le préconisait, en 1980 déjà, E. Roulet dans son important ouvrage *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*:

> «Il faut […] concevoir l'étude de la langue maternelle à l'école comme une occasion privilégiée pour saisir intuitivement et expérimentalement les principes fondamentaux de structure et de fonctionnement d'une langue en général et acquérir ainsi progressivement des connaissances qui faciliteront l'approche et l'acquisition de la structure et du fonctionnement de langues secondes.» (1980: 26-27)

Dans l'idéal, il faudrait donc que les termes utilisés dans l'enseignement grammatical en L1 puissent être repris en L2, de sorte qu'ils y favorisent la compréhension des structures et autres phénomènes enseignés.
Suivant ce que nous disions ci-avant, nous pouvons avoir quelques doutes. Des termes tels que *Nom*, *Adjectif, Déterminant*, *Sujet*, etc., utilisés dans les deux cas, constituent certes des exemples positifs, mais seulement s'ils sont travaillés en L1 de telle manière que les élèves en comprennent vraiment le contenu et les enjeux. Comprendre ce qui lie ensemble N, DET et ADJ au sein du «groupe nominal», ce qui y fait sytème (accord N-ADJ, placement des constituants), par exemple, permettrait alors aux élèves d'orienter leur perception de L2, d'anticiper, de *chercher les bonnes choses*, notamment pour la flexion casuelle. En l'état ac-

tuel, cependant, il est malheureux, selon moi, que la notion de *groupe* – introduite pour exprimer ces rapports de constituance et de solidarité – ne soit apparemment pas du tout exploitée en allemand et en anglais[10]; il parait également regrettable qu'on puisse encore trouver, dans l'enseignement de l'allemand, pour désigner une unité à valeur de déterminant (démonstratif), un terme comme *Demonstrativpronomen*…

Notons que le cas inverse se rencontre également: la grammaire française persiste, seule, à parler de fonction *attribut* pour ce que les autres traditions grammaticales traitent comme des *(adjectifs) prédicatifs* ou *compléments de verbe* assumant avec ce dernier la fonction de *prédicat* (Maillard & Almeida, 1999). Roulet souligne d'ailleurs que la relation va dans les deux sens et que l'enseignement des L2 peut également, devrait, favoriser en retour la compréhension du fonctionnement de L1: ainsi, la découverte en anglais de la distinction *present simple/continuous* – soutenue par l'existence de dénominations explicitement différentes – pourrait/devrait contribuer à aider les élèves à mieux comprendre les différentes valeurs du présent en français; de même, la découverte en allemand d'un genre «neutre», et de ce terme, leur permettre de comprendre cette notion et le caractère arbitraire de l'assignation d'un genre aux noms, dans quelque langue que ce soit.[11]

La perspective intégrée qui est proposée ici ne se réduit bien sûr pas à une question de terminologie[12]. Mais celle-ci devrait en constituer un élément, notamment pour éviter que les élèves se trouvent dans la situation décrite en 1999 par Anton Näf.

## 4. Quelques pistes pour un usage raisonné de la terminologie grammaticale en L1 et L2

Au vu de ce bref examen, trois cas de figure doivent clairement être distingués.

1. Le même terme est utilisé pour L1, L2, L3… Dans ce cas il n'y a bien sûr pas de problème. Mais il serait souhaitable que l'enseignement prodigué en L1 prépare au mieux le terrain pour l'apprentissage à venir des L2 (cf. supra)[13].
2. Des termes différents sont utilisés pour dénommer des phénomènes qui sont semblables ou très proches dans les différentes langues. Il y a donc là des divergences injustifiées et évitables qu'il faudrait dans la mesure du possible supprimer.[14]

   Concrètement, cela n'est certes pas si simple, en particulier quand l'enseignement est donné dans la langue-cible: va-t-on changer la façon de nommer les choses dans les manuels d'anglais produits en Angleterre de façon à correspondre à notre façon d'aborder la grammaire en Suisse romande? Va-t-on s'appuyer sur des manuels édités spécifiquement pour la Suisse romande et réaliser le travail grammatical sur la L2 en L1? …

   En fait, il s'agit là, selon moi, d'un projet à moyen terme, qui suppose des négociations, des mises en commun, la recherche de consensus en vue d'une «terminologie unifiée» (Willems, 1999: 133).[15]
3. Différents termes sont utilisés, en L1 ou en L2, pour dénommer des phénomènes spécifiques à l'une ou l'autre langue, exprimer de véritables différences entre les langues (dénomination de certains temps verbaux, cas, etc.). Dans ce cas, l'existence de termes différents est non seulement compréhensible mais souhaitable dans la mesure où le terme nouveau fonctionne en quelque sorte comme indice de cette différence. Mais il importe alors de justifier ce nouveau terme auprès des élèves, de thématiser le problème, notamment par des activités grammaticales particulières – selon des démarches d'éveil aux langues par exemple – qui focalisent précisément les différences et similitudes entre langues.[16]

Par ailleurs, la terminologie utilisée devrait selon nous favoriser chez les élèves un minimum de vision systématique de la langue étudiée. Par exemple, si l'on comprend bien sûr la focalisation qui est faite sur certaines unités problématiques des langues étudiées (*some/any*, *have to*, *während/als/bevor*…), on ne comprend pas nécessairement pourquoi l'appartenance catégorielle de ces éléments n'est (apparemment) même pas mentionnée, ce qui ne pourrait pourtant qu'aider à mettre un peu d'ordre dans la tête des élèves…[17]

La terminologie n'est certes pas la langue. Mais, bien pensée et bien utilisée – c'est-à-dire de manière raisonnée et modérée, mais rigoureuse –, elle peut constituer un outil précieux au service des apprentissages des élèves. Pour cela, comme nous l'avons vu, il importe notamment d'envisager la terminologie dans une perspective intégrée, en explicitant et en travaillant les différences lorsqu'elles expriment de véritables différences entre langues, et en s'efforçant, lorsque cela est possible, d'aller vers une plus grande harmonisation entre les différentes langues enseignées à l'école. Nous contribuerions ainsi à ériger enfin ces *passerelles terminologiques* que les élèves pourront traverser pour mieux apprendre.

## Notes

[1] Nous tenons à remercier les personnes dont les relectures et suggestions ont contribué à cet article: Malgorzata Barras, Michel Candelier, Virginie Conti, Daniel Elmiger, Françoise Landry, Murielle Roth et Anna Schröder-Sura.

[2] On trouve par exemple dans le Guide pédagogique de *More! 8e* des formulations telles que: «grammaire: *some*, *any*» (p. 127), «grammaire: *I like* et *I'd like*» (p. 165), etc.

[3] Nous aurions souhaité conduire une analyse plus détaillée des moyens d'enseignement mais, faute de temps et, surtout, du fait que la Suisse romande connait actuellement une situation transitoire dans laquelle cohabitent d'anciens moyens et les premières versions des nouveaux moyens en cours d'introduction, nous avons renoncé et nous contenterons de quelques observations qui nous semblent de nature à faire émerger des éléments intéressants. Pour l'anglais, par exemple, les

moyens suivants sont actuellement en usage selon les degrés et les cantons: *More 7e* et *More 8e*, au primaire; *GO 1* (Berne, Jura et Neuchâtel), *English in mind*, version 2004 (Vaud), *New Hotline* (Valais) et *New Live* (Fribourg et Genève) au secondaire.

[4] Cet ouvrage correspond à la version actuellement utilisée dans les cantons.

[5] Dans cet ouvrage, on parle aussi de *Demonstrativartikel* (p. 31), voire, sans plus de précision, de *Demonstrativa* (p. 4). Une telle confusion ne favorise vraisemblablement pas la compréhension de la notion pour des francophones…

[6] La phrase complexe, en effet, constitue précisément une seule phrase. Il n'y a pas de phrase *principale* car celle-ci, sans subordonnée, ne serait plus une phrase selon la définition même de cette notion!

[7] Chartrand & de Pietro, 2012: 7.

[8] Soulignons qu'il est difficile d'attribuer exclusivement un terme à l'une ou l'autre de ces finalités: la plupart relèvent peu ou prou des trois.

[9] Cette 2e finalité est en outre très importante dans la perspective du développement d'une compétence à apprendre, notamment en autonomie.

[10] C'est pourtant à la linguistique américaine – à l'analyse distributionnelle en particulier où elle est désignée par ce «faux ami» *nominal phrase*, *verbal phrase*, etc. – qu'on doit la mise en évidence de l'importance de cette notion. Sur ce point, ma position diffère de celle défendue par Näf (1999: 88).

[11] Pour des exemples d'une telle approche, voir par exemple Balma (1999), de Pietro (1999), Forel (ici-même), etc.

[12] Plusieurs numéros de *Babylonia* traitent de la didactique intégrée: 2/1995, 1/2008, 4/2009; voir aussi la fiche des archives thématiques: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/FICHES_PDF/4_didintegr.pdf.

[13] – et également qu'il prépare les élèves au fait que les termes semblables ne vont pas nécessairement recouvrir exactement les mêmes réalités!

[14] Toutefois, comme nous l'avons vu avec l'exemple de la fonction *attribut*, pas nécessairement dans le sens du français!

[15] Voir à ce propos *La Lettre de l'Association AIRDF* (2010) et Chartrand & de Pietro (2012) pour une réflexion au niveau «pan-francophone», et D. Willems qui, en 1999 déjà, plaidait pour une telle harmonisation au niveau européen (1999: 129 et 133). En fait, la volonté d'une harmonisation a une longue histoire, ainsi que le montre l'ouvrage de B. Extermann (2013: 307).

[16] Ce dernier cas est à la fois le plus délicat – car il recouvre des phénomènes particulièrement susceptibles de poser problèmes aux apprenants – et le plus intéressant car il exprime au mieux ce qui fait la spécificité des langues, leur diversité. On trouve ainsi dans le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP; http://carap.ecml.at/) des descripteurs qui expriment précisément ce que nous disons là: «K 1.2.3: Savoir que les catégories grammaticales ne sont pas un calque de «la» réalité, mais une manière de l'organiser dans la langue»; «K 6.3: Savoir que les catégories utilisées pour décrire le fonctionnement d'une langue (/de sa langue maternelle/de la langue de l'école/) ne se rencontrent pas nécessairement dans d'autres {nombre, genre, article…}»; etc. Voir aussi l'article de C. Forel, ici-même.

[17] Voir également *supra* ce que nous disions à propos de la notion de *groupe*.

## Bibliographie


**Balma, P.-A.** (1999). Pour une approche transversale de l'enseignement des langues. *TRANEL 31*, 155-165.

**Beacco, J.-C.** (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues.* Paris, Didier.

**Béguelin, M. J., de Pietro, J.-F. & Näf, A. [éds]** (1999). La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques. *TRANEL* 31.

**Chartrand, S.-G.** (2004). Pour une culture de la langue à l'école. In: D. Simard & M. Mellouki (éd.), *L'enseignement: profession intellectuelle.* Québec: Presses de l'Université Laval, pp. 153-182.

**Chartrand, S. & de Pietro, J.-F.** (2012). Pour une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie: quels critères pour quelles finalités? *Enjeux* 84, 5-31.

**Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP)** (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations.* Neuchâtel: CIIP.

**Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)** (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP [Page Web]. http://www.plandetudes.ch/ (Page consultée le 25.08.2014).

**Conti, V. & De Pietro, J.-F.** (2006). *Français: propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.

**De Pietro, J.-F.** (1999). La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire? *TRANEL* 31, 179 - 202.

**Extermann, B.** (2013). Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940). Neuchâtel: Alphil.

**La Lettre de l'Association AIRDF** (2010). L'enseignement grammatical dans les pays francophones et perspectives d'une harmonisation de la terminologie grammaticale. *Dossier*. Numéros 45-46, 3-65.

**Maillard, M. & Almeida, E.** (1999). Faut-il continuer à parler d'attribut et d'épithète dans l'Europe d'aujourd'hui? TRANEL 31, 109-127.

**Näf, A.** (1999). Pour ériger des passerelles entre les terminologies française et allemande. *TRANEL* 31, 79-93.

**Roulet E.** (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier/CREDIF.

**Willems, D.** (1999). Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration. *TRANEL* 31, 129-142.


### Moyens d'enseignement consultés


*Geni@l Zertifikatsniveau* (2004). Berlin und München, Langenscheidt.

*More! 8e, 2e cycle* (2014). Cambridge: Cambridge University Press; Neuchâtel: CIIP.

*English in Mind 9e* (2013). Cambridge: Cambridge University Press; Neuchâtel: CIIP. [Pilot Edition]



## Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel). Linguiste et didacticien de formation, ses principales recherches portent sur la terminologie grammaticale, l'enseignement et l'apprentissage du français, les représentations langagières des élèves, l'analyse sociolinguistique des situations plurilingues et sur les démarches d'éveil aux langues.