

Français

Propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande

Virginie Conti
Jean-François de Pietro

[terminolozzi]



Cette publication de l'IRDП est un document de travail. La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord de son auteur ou de ses auteurs.

Photo de couverture : Maurice Bettex

IRDП
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. (41) (0) 32 889 86 18
Fax (41) (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
<http://www.irdp.ch>

Français

Propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande

Virginie Conti

Jean-François de Pietro

Sommaire

En matière de catégorisation grammaticale, ce n'est pas l'incertitude qui est suspecte, mais, au contraire, la certitude en toute circonstance.

G. Dal, *Recherches* 42, 2005, p. 94

1.	Introduction	5
2.	Rappel du mandat	7
3.	Contexte et enjeux du mandat	9
	3.1. Les enjeux de la question terminologique	9
	3.2. La situation actuelle en Suisse romande	10
	3.3. Quelques mots à propos des terminologies en usage en France, dans la Communauté française de Belgique et au Québec	12
	3.4. Les orientations romandes actuelles	13
4.	Questionnement, déroulement du travail et démarches d'analyse	15
	4.1. Généralités	15
	4.2. Constitution du corpus à analyser (Cf. mandat, tâche 1)	15
	4.3. Elaboration des outils d'analyse (Cf. mandat, point 2 + points 3 et 5)	16
5.	L'analyse du corpus terminologique	17
6.	L'analyse de quelques notions problématiques	21
	6.1. Domaine des fonctions	21
	6.2. Domaine des unités et catégories	22
7.	Vers un cadre terminologique et curriculaire dans le cadre d'une « grammaire au sens large »	25
	7.1. Principes généraux	25
	7.2. Les choix terminologiques	27
	7.3. Réflexions à propos du curriculum	29
8.	Propositions	31
9.	Ouvrages cités	33
10.	Bibliographie	34

Annexes

- Annexe 1 : Liste des sources pour l'élaboration du corpus
- Annexe 2 : Grille d'analyse des termes
- Annexe 3 : Ouvrages édités en Suisse romande dans le domaine de la structuration depuis *Maîtrise du français* (1979)
- Annexe 4 : Moyens d'enseignement actuellement en usage en Suisse romande
- Annexe 5 : Quelques remarques à propos de l'application de la grille d'analyse
- Annexe 6 : Dossiers pour les principaux ouvrages examinés, contenant : la couverture de l'ouvrage – la Table des matières – l'introduction – une fiche de présentation – la grille d'analyse des termes

Résumé

Ce document constitue le rapport final du mandat attribué à l'IRDP par la CIIP afin de proposer, dans le cadre défini par le rapport du GREF, une conception terminologique et un cadre curriculaire cohérents pour l'enseignement du français en Suisse romande. Pour ce faire, et suivant les différents points du mandat, les auteurs ont d'abord sélectionné, dans les différents pays francophones, les documents qui pourraient servir de corpus pour l'analyse (cf. Annexe 1) ; ils ont élaboré différents outils d'analyse, en particulier une grille permettant d'établir une liste des termes utilisés et de leur répartition dans les principales catégories d'analyse supposées par une grammaire « au sens large » (cf. Annexe 2) ; ils ont alors effectué l'analyse de 8 ouvrages parmi ceux retenus dans le corpus (ouvrages provenant de France, du Québec et de Suisse, concernant les degrés 4 à 7 selon les cas) et examiné de manière plus approfondie quelques notions perçues comme particulièrement problématiques.

Malgré certaines limitations de l'étude (cf. chapitre 5) et, en conséquence, les précautions à prendre dans l'interprétation des données, ces analyses mettent clairement en évidence un certain nombre de faits :

- le nombre (très) important de termes de nature métalinguistique que comportent la plupart des ouvrages (jusqu'à 486) ;
- le nombre très inégal de termes que comportent les ouvrages examinés (entre 97 et 486) ;
- la grande diversité des termes utilisés et, *a fortiori*, en tout cas pour certains domaines de l'étude de la langue (texte et discours), le recoupement plutôt faible entre les termes retenus ;
- la difficulté de distinguer ce qui relève à proprement parler d'une métalangue et ce qui constituerait plutôt une simple caractérisation descriptive des phénomènes langagiers et la difficulté, de ce fait, de définir précisément ce que les élèves doivent vraiment connaître (difficulté renforcée, surtout, par le fait que les ouvrages restent bien souvent peu clairs à ce propos !) ;
- le traitement inégal qui est réservé aux différents aspects d'une *grammaire au sens large* avec, du point de vue des domaines, une sur-représentation de la terminologie concernant la syntaxe et, dans une moindre mesure, le texte (par rapport à la structure graphique et phonique de la langue et à l'étude de la langue / du langage en tant que tels) ; du point de vue des niveaux d'analyse une sur-représentation des termes désignant des catégories par rapport aux termes désignant des fonctions, des opérations et des procédures ;
- l'existence de quelques zones « problématiques » pour lesquelles il est nécessaire de faire des choix (désignation des différentes fonctions de la phrase mais aussi du texte, suppression de certains termes, évitement des « doublons », etc.), parfois immédiatement possibles, parfois dépendants des options qui seront prises à propos des moyens d'enseignement.

Ces observations mettent ainsi en évidence la nécessité de définir des principes explicites et clairs, à même de fonder une terminologie et d'établir des objectifs pour l'enseignement / apprentissage terminologique qui soient en adéquation avec les orientations définies par le GREF : construction d'une compétence grammaticale « au sens large », inscrite dans les trois finalités générales de l'enseignement de la langue première : communiquer – réfléchir sur la langue et la communication – construire des références culturelles communes.

Sur cette base, les auteurs formulent par conséquent différents principes qui définissent

- ce que doit être, d'un point de vue didactique, une terminologie pour l'enseignement / apprentissage : *l'ensemble explicitement délimité des termes et expressions métalinguistiques que les élèves doivent connaître, activement ou passivement,*

- quels en sont les contours : domaines (grammaire au sens large) et niveaux d'analyse (aspects formels, fonctionnels et sémantiques ; opérations et procédures ; distinction entre termes et caractérisations) à prendre en considération,
- les formes et degrés de maîtrise qui doivent être attendus de la part des élèves, en relation au statut des termes (vs caractérisations) et avec le souci de réduire le nombre de ceux qui doivent faire l'objet d'un enseignement explicite et d'alléger par conséquent la terminologie « à apprendre » ; trois degrés ou types sont ainsi proposés : (1) Sensibilisation et compréhension en contexte ; (2) Maîtrise « opératoire » ; et (3) Maîtrise en termes de savoir.
- Une conception *curriculaire* qui – sans surcharger les élèves avec des termes trop abstraits mais sans non plus tomber dans l' « illusion de la simplicité descriptive » – fait démarrer les apprentissages terminologiques dès l'entrée à l'école, via des démarches qui permettent aux élèves de mettre en place une manière nouvelle, distanciée, d'approcher les faits de langue ; une conception qui postule parallèlement l'élaboration progressive, tout au long de la scolarité, d'un cadre explicatif général du fonctionnement de la langue et de la communication, fondé sur une terminologie de plus en plus systématique, explicite et rigoureuse, jusqu'à aboutir, à la fin du secondaire I, voire au-delà, à une culture commune partagée et opératoire.

En application de ces principes, mais étant donné aussi que les choix qui doivent être faits dépendent largement d'autres paramètres et, avant tout, de la politique engagée dans le domaine des moyens d'enseignement et de la formation, les auteurs explicitent les **deux options** qui leur semblent pouvoir être prises par rapport à la question terminologique. Concernant *la recherche d'un moyen d'enseignement sur le marché francophone (option 1)*, le rapport devrait en effet être considéré comme une **grille d'évaluation** définissant les éléments qui paraissent décisifs pour le choix (voire, le cas échéant, les éléments qui devraient faire l'objet d'une négociation avec les éditeurs). Quant à *l'élaboration de tout ou partie de ressources didactiques (option 2)*, le rapport devrait plutôt être considéré comme une sorte de **guide**, de **cahier des charges**, étant entendu que certaines décisions, certains choix ne peuvent être définitivement arrêtés que dans le cadre même de l'élaboration d'un moyen d'enseignement.

Enfin, en conclusion, les auteurs formulent **4 propositions** qui viennent compléter les deux options mentionnées :

Proposition 1 Elaborer un **glossaire terminologique** délimitant clairement quels termes doivent être activement connus et à quel moment du cursus et fournissant entre autres une définition des principaux termes, des exemples, etc., ainsi qu'une présentation des règles et/ou phénomènes qui font appel, d'une manière ou d'une autre, à ce terme.

Proposition 2 Envisager des modules de formation (initiale et/ou continue) pour améliorer la formation des enseignant-e-s (aux degrés primaire, secondaire I et II).

Proposition 3 Examiner, en collaboration avec les enseignant-e-s concerné-e-s, la possibilité d'introduire un enseignement grammatical mieux défini et coordonné dans les écoles du secondaire II.

Proposition 4 Poursuivre, de manière moins précipitée, le travail d'analyse et de réflexion dans un but plus éloigné d'harmonisation au niveau européen et contribuer ainsi, dans le cadre d'une pédagogie mieux intégrée des langues, à l'élaboration d'une grammaire « interlinguistique » utile à l'apprentissage des langues.

Le rapport réunit en annexe tous les matériaux et analyses sur lesquels se fondent les principes énoncés et les propositions formulées à l'intention des autorités scolaires.

1. Introduction

*La grammaire étant l'art de lever les difficultés
d'une langue, il ne faut pas que le levier soit
plus lourd que le fardeau*
Rivarol, *Fragments et pensées littéraires*

Ce document constitue le rapport final du mandat attribué par la CIIP afin de proposer, dans le cadre défini par le rapport du GREF, une conception terminologique et un cadre curriculaire cohérents. Pour ce faire, et suivant les différents points du mandat, les auteurs ont d'abord sélectionné, dans les différents pays francophones, les documents qui pourraient servir de corpus pour l'analyse (cf. Annexe 1) ; ils ont élaboré deux grilles d'analyse, l'une visant à établir une liste relativement exhaustive des termes utilisés et de leur répartition dans les principales catégories d'analyse concernées par une grammaire « au sens large » (cf. Annexe 2), l'autre portant sur quelques notions perçues comme particulièrement problématiques ; ils ont analysé une partie du corpus selon les deux grilles ; et ils formulent en conclusion du rapport diverses propositions pour une conception terminologique et curriculaire cohérente¹.

* * *

La réalisation du mandat qui nous a été confié a été rendue difficile en raison d'une ambiguïté constitutive du problème posé. Nous nous sommes en effet trouvés en quelque sorte tiraillés entre, d'une part, notre espoir d'aller vers une terminologie « idéale », qui résolve les problèmes aujourd'hui connus des terminologies en vigueur, et, d'autre part, la nécessité de tenir compte à la fois de ce qui est effectivement disponible sur le marché et de ce qui est actuellement pratiqué tant dans les classes romandes que dans les autres pays francophones – afin d'éviter les bouleversements trop importants, sources de polémiques finalement préjudiciables à l'enseignement. Plus concrètement encore, le problème est en quelque sorte accentué du fait que la CIIP vient de décider, lors de sa séance du 9 février, de mettre la priorité sur l'achat de moyens existants à l'étranger, sans que l'on connaisse encore quelle sera la marge d'aménagements possibles de ces manuels.

Comme le lecteur pourra le découvrir dans le chapitre 8, c'est pour ces raisons que ce rapport devrait être considéré de deux manières différentes selon les choix qui seront finalement effectués au niveau romand : comme une sorte de grille d'évaluation lors du choix de moyens d'enseignement disponibles sur le marché, comme une sorte de cahier des charges s'il est décidé d'élaborer tout ou partie de ressources au niveau romand. Parallèlement, quelques mesures complémentaires sont également proposées, au niveau de la formation et de la poursuite de la réflexion.

¹ Faute de temps, mais également en raison de l'impossibilité de traiter la question des choix terminologiques étant donné la situation actuelle d'incertitude, la dimension curriculaire n'a été abordée qu'au niveau des principes ; aucune analyse des progressions existantes n'a été réalisée.

2. Rappel du mandat

Le mandat défini par la CIIP, en date du 26 janvier 2005, contient les six tâches suivantes :

1. Sélection avec l'aide du GREF et du REREF des principaux moyens d'enseignement de français et des documents officiels contenant des données à propos de la terminologie (février 2005)
2. Élaboration d'une grille d'analyse des terminologies figurant dans les documents sélectionnés (exemple d'éléments à prendre en compte: à quel niveau d'analyse renvoient les principales notions? Quel est le cadre théorique de référence? Existe-t-il des incompatibilités entre notions? Quel est le degré de "complexité" des notions? Quelle est leur utilité? Etc.) (février-mars 2005)
3. Analyse des terminologies figurant dans les documents sélectionnés sur la base de la grille en mettant l'accent sur les problèmes terminologiques cruciaux (avril-mai 2005)
4. Propositions en vue de la définition d'une approche cohérente de la terminologie (juin 2005)
5. Analyse des "séquences didactiques en expression" pour y recenser les notions grammaticales proposées et traitées (août –septembre 2005).
6. Synthèse aboutissant à une conception terminologique et à un cadre curriculaire (octobre – décembre 2005).

3. Contexte et enjeux du mandat

3.1. Les enjeux de la question terminologique

Avant d'entrer dans les analyses que nous avons effectuées, il est nécessaire de préciser les enjeux – divers – des discussions à propos de la terminologie.

La terminologie grammaticale a souvent été l'objet d'âpres polémiques, portant parfois sur son utilité, souvent sur le choix des termes qui la constituent. En oubliant qu'il ne s'agit là que de termes créés – il n'y a pas si longtemps – pour décrire la langue, et non pas de la langue elle-même, la Suisse romande a par exemple connu une querelle opposant les tenants du « COD » aux tenants du « GNCV » ; or il est bon à cet égard de rappeler aussi que d'autres débats ont porté sur cette zone « délicate » du système, que d'autres termes ont également été en concurrence pour désigner les divers compléments du verbe : COD vs complément premier, complément d'objet indirect vs complément second, voire complément d'attribution... sans parler de descriptions grammaticales plus anciennes qui traitaient la grammaire française sur le modèle de la grammaire latine, en recourant à des désignations casuelles...

Il importe donc de rappeler qu'il n'y a pas de terminologie idéale, que la terminologie n'est pas la langue. En fait, la validité d'un terme – ou, plutôt, d'un ensemble de termes car la terminologie doit faire système² – devrait être mesurée selon différents critères explicites. Ceux-ci sont nombreux... et souvent contradictoires (d'où les querelles que nous connaissons) :

- la validité scientifique,
- la recevabilité sociale,
- l'accessibilité pour les élèves – l'exemple de la notion de " suite de verbe " a montré les difficultés que peuvent soulever des termes qui sont trop concrets...

En outre, une des fonctions de la métalangue grammaticale est de pouvoir parler de la langue, donc d'en parler avec d'autres : les termes ont donc une valeur communicative et il importe par conséquent de viser à une terminologie qui – sauf justification particulière – soit en accord avec celles des autres pays, francophones en particulier. Ceci étant, le critère prioritaire, selon nous, doit être la **validité didactique**, dans la mesure où il s'agit de **viser à une simplification et à un allègement en proposant une terminologie opératoire par rapport aux buts assignés à l'enseignement du français**.

Au-delà des questions méthodologiques et des différentes étapes formulées dans le mandat, il importe donc de ne pas perdre de vue la finalité du travail, à savoir proposer, sinon un corpus terminologique achevé et définitif, du moins des critères permettant de faire des choix raisonnés. Ce travail suppose une analyse approfondie des moyens d'enseignement car la comparaison des ouvrages devrait faire ressortir les convergences / divergences massives, et pour le moins permettre de dire ce qu'on ne veut pas. Dans cet examen, il s'agit d'être particulièrement attentif à la manière dont sont traitées les notions fondamentales (notions de groupe, GNCV, modificateur, etc.), mais sans oublier non plus les solutions

² La reconnaissance d'une fonction telle que le complément de verbe ne prend sens qu'en relation à ce qui n'est pas complément de verbe, en particulier le complément de phrase et le sujet. L'élaboration d'un métalangage, même à fin opératoire, oriente ainsi l'enseignement vers une perspective plus systématique et structurée.

originales que pourraient offrir certains ouvrages pour traiter de manière pertinente et simple certains problèmes³.

C'est une décision de politique éducative, ensuite, que de décider des critères auxquels il sera accordé le plus de poids. En effet, le problème de la terminologie à mettre en place pour l'enseignement à venir se pose également dans les termes suivants : jusqu'où doit-on / peut-on aller dans la « remise en question » de l'appareil terminologique actuel ? Il est certain que des bouleversements trop importants pourraient raviver les querelles grammaticales qu'on a connues au moment de la rénovation. Cela en vaut-il la peine ? En examinant la situation qui prévaut actuellement, on peut d'ores et déjà constater que les terminologies en usage à l'école sont en voie de mixité forte, entre autres sous la pression des moyens d'enseignement utilisés dans les différents cantons. Il s'agira assurément de tenir compte de cet état de fait et de privilégier une approche pragmatique, en évitant les affrontements idéologiques...

3.2. La situation actuelle en Suisse romande

La, ou plutôt les terminologies utilisées actuellement en Suisse romande s'inscrivent – de manière plus ou moins stricte – dans le cadre de la rénovation des années 80, défini dans l'ouvrage *Maîtrise du français* (1979), mais aussi dans les divers ouvrages édités dans la foulée. Le tableau de l'Annexe 3 présente, depuis 1980, les différents ouvrages édités en Suisse romande dans le domaine de la structuration.

L'analyse permet de mettre en évidence certaines différences entre ces ouvrages, portant par exemple sur le degré d'approfondissement des analyses menées sur la phrase. Ainsi, si les moyens « romands » n'abordent la fonction « modificateur » qu'en relation au verbe et à l'adjectif, les moyens vaudois (Genevay) l'appliquent également au déterminant. De même, l'importance octroyée aux procédures d'analyse, à la phrase-P en tant que structure abstraite sous-jacente à toute phrase réalisée, etc., varie considérablement.

Toutefois, et si l'on compare aux orientations des autres pays, on peut considérer que les principales options sont globalement les mêmes dans l'ensemble de ces ouvrages. La rénovation engagée dans les années 80, à partir de *Maîtrise du français*, s'appuyait clairement sur les options suivantes: orientation vers la maîtrise de la langue considérée comme un outil de communication, travail sur des notions telles que la situation de communication, mise en place d'un cadre de réflexion et de procédures grammaticales rigoureuses et explicites, fondées (presque) exclusivement sur la forme, etc. Il en est découlé d'importants acquis, que ce soit au niveau des démarches d'analyse (procédures plus rigoureuses, distinction de différents niveaux d'analyse (formel, sémantique, pragmatique), approche globalisante partant de la phrase pour aboutir aux unités, avec l'introduction d'un niveau intermédiaire fondamental pour la compréhension du fonctionnement de la langue (les " groupes ", etc.)), ou de la terminologie (déterminant, groupe, complément de phrase / de verbe, coordonnant, subordonnant, etc.).

Cependant, outre les difficultés d'application mentionnées précédemment, qu'on retrouve finalement dans toute rénovation (résistances, malentendus...), la rénovation de l'enseignement grammatical a buté sur divers problèmes qui ont parfois donné lieu à d'âpres polémiques. Ainsi, en ce qui concerne la terminologie, certaines difficultés n'ont pas encore trouvé de solution pleinement satisfaisante ; c'est le cas notamment du traitement des compléments et modificateurs. Certains choix terminologiques ont en outre isolé la Suisse de la tradition grammaticale francophone et d'autres langues – ce qui va à l'encontre de la volonté de construire, par la grammaire, un métalangage permettant à différents locuteurs de parler *ensemble* de la langue (c'est le cas du " groupe nominal complément de verbe ", bien sûr, mais aussi – on l'oublie – de la catégorie " attribut " qui n'est dénommée ainsi que dans les pays francophones !). Enfin, certaines zones terminologiques – en particulier ce qui relève d'une approche sémantique et ce qui

³ Il est à noter qu'un travail comparable avait déjà été réalisé en 1985, sous mandat du Secrétariat à la coordination romande en matière d'enseignement. Celui-ci, toutefois, ne portait que sur les degrés 1 à 6 et il n'intégrait pas encore la dimension textuelle qui figure désormais au premier plan des orientations de l'enseignement (cf. document Terminologie, 1985).

concerne les dimensions textuelles et discursives – ne sont que peu développées et, surtout, abordées de manière plutôt empirique, peu systématique et incomplète⁴.

Plus fondamentalement, au regard des apports des recherches évaluatives⁵ et de la didactique, certaines options de la grammaire rénovée font problème :

- une trop grande obédience à certaines théories linguistiques qui a parfois conduit, en liaison avec les théories de référence, à une trop grande complexification, à un excès de formalisme, voire à une dérive grammaticale qui fait perdre le sens de ce qu'on fait. Cet " applicationnisme " doit être revu aujourd'hui dans une perspective résolument didactique plaçant au centre des préoccupations les apprentissages des élèves (vs la cohérence théorique) et la question de la mise en œuvre des connaissances grammaticales dans les activités d'expression.
- Dans cette perspective didactique, prenant par conséquent sérieusement en compte les capacités des élèves, il est apparu en particulier que la coupure forte qui avait été instaurée entre point de vue formel et point de vue sémantique, dans le but louable de clarifier les niveaux d'analyse, s'est avérée problématique, d'une part parce que vraisemblablement trop éloignée des représentations des apprenants, d'autre part parce qu'il paraît aujourd'hui plus opératoire de mêler ces deux dimensions d'une manière plus étroite, par exemple pour traiter la zone des compléments de verbe.
- Lacune également liée à l'époque et, en l'occurrence, à l'insuffisance des théories de référence, l'enseignement actuel se limite encore trop à la grammaire de la phrase alors que de nombreux travaux permettent aujourd'hui de prendre plus concrètement en compte, de façon opératoire, les composantes textuelles et énonciatives de la langue.
- Enfin, en accord avec les théories de référence, les procédures proposées dans l'enseignement rénové – par exemple pour décider du caractère obligatoire ou non d'un complément, pour évaluer sa « déplaçabilité », etc. – faisaient une large place à l'intuition linguistique des élèves, au sentiment de la langue. Or, une telle orientation fait problème dans des classes où une part importante des élèves n'est pas de langue maternelle française.

De plus, pour des raisons diverses, certains cantons ont introduit dans leurs classes des ouvrages édités hors du cadre de la rénovation romande, en France essentiellement (collections Nathan et Belin).

Or, ces ouvrages ont (ré)introduit des notions qui n'étaient plus en usage dans le cadre de la grammaire rénovée. C'est le cas du COD, bien sûr, mais aussi de la fonction « épithète », des compléments « essentiels », etc. Ce décalage avait d'ailleurs conduit le canton du Valais (Bronckart, 1990), à éditer une brochure permettant de faire le pont entre les deux systèmes terminologiques. Récemment encore, certains cantons décidés à renouveler leurs moyens d'enseignement dans le domaine de la structuration (Valais, Fribourg) ont choisi les ouvrages de collections françaises disponibles (Nathan, Belin)⁶.

Deux événements récents devraient toutefois permettre de contrer quelque peu cette « dérive centrifuge » :

- L'ouvrage *De la phrase à l'énoncé* (Béguelin [Dir.] 2000) et le bilan « Français 2000 » (Aeby *et al.* 2000), qui font précisément le point de la situation dans le domaine de la grammaire ;
- le rapport du GREF (2002), rédigé en complément au nouveau Plan d'étude cadre PECARO, qui définit un cadre didactique pour l'enseignement du français (*cf. infra*).

⁴ Ce qui ne signifie pas nécessairement – il est intéressant de le remarquer – que les outils alors proposés sont moins opératoires que les notions apparemment plus systématiques de la syntaxe phrastique !

⁵ En particulier : Kilcher-Hagedorn, H. & Othenin-Girard, C. & de Weck G. 1987 ; Lafontaine 1988 ; Martin 1999 ; Martin & Gervais 1992 ; etc.

⁶ L'Annexe 4 fournit la liste des ouvrages actuellement en usage dans les différents cantons.

C'est donc par rapport à l'ensemble de ces données, en tenant compte de la situation effective de l'enseignement grammatical, que la réflexion doit être conduite. Par exemple, étant donné qu'il n'existe plus – contrairement au contexte qui prévalait à l'époque de *Maîtrise du français – un* courant clairement dominant et qui couvrirait l'ensemble du champ de la langue, rien n'exclut aujourd'hui de recourir à des *modèles théoriques diversifiés*. Il reste nécessaire cependant que la transposition didactique des notions empruntées aux théories et leur insertion dans un corpus terminologique unifié conserve, voire construise, une cohérence des descriptions (cf. notion de solidarisation chez Chevallard 1985) et permette une certaine systématisation.

C'est donc dans cette perspective que des solutions nouvelles doivent être cherchées, afin de :

- résoudre divers problèmes que pose le modèle à dominance « grammaire générative » de *Maîtrise du français* (« trous » dans la description des fonctions et des groupes : *prédicat* et *fonction prédicative* ; manière de prendre en compte les aspects sémantiques de la langue, etc.) ;
- prendre en compte certains aspects de la langue qui n'étaient pas traités dans les années 80 (texte, énonciation...) ;
- proposer des procédures et définitions explicites, accessibles à l'ensemble des élèves ;
- tenir compte des finalités assignées à l'enseignement grammatical (cf. rapport du GREF et PECARO) ;
- simplifier au maximum ;
- harmoniser dans la mesure du possible.

3.3. Quelques mots à propos des terminologies en usage en France, dans la Communauté française de Belgique et au Québec

Comme nous l'avons relevé, une terminologie doit entre autres fonctions servir à parler du langage et de la communication avec d'autres personnes. Il importe donc que la terminologie en usage en Suisse romande ne s'éloigne pas inutilement des terminologies en usage dans les autres pays francophones⁸. Ceci est particulièrement vrai étant donné que certains cantons ont choisi d'utiliser des moyens français et que les élèves de ces cantons risquent par conséquent d'être confrontés à la fois à une terminologie française et à une terminologie suisse. Nous nous efforcerons de tenir compte de cet aspect dans nos analyses. Mais au préalable, voici quelques remarques générales qui ressortent d'un premier examen, superficiel, de la situation dans ces autres pays⁹ :

1) Les terminologies des différents pays comportent toutes un nombre important de termes, d'autant plus si on comptabilise également les termes descriptifs, les termes dénommant des manipulations syntaxiques, etc. Tous ces termes servent en effet à faire de la grammaire, autrement dit à parler de la langue et à réfléchir sur la langue¹⁰. Le document québécois que nous avons pu consulter (*Programme d'études. Le français – enseignement secondaire*, édité par le Ministère de l'Éducation du Gouvernement

⁷ Cf. Béguelin, M.-J. [Dir.] 2000.

⁸ Ceci est également valable par rapport aux autres langues enseignées à l'école. Trop souvent encore, ainsi que le souligne Näf (1999), c'est aux élèves qu'il revient finalement de mettre en relation les termes qu'ils rencontrent dans les divers enseignements et d'y trouver un minimum de cohérence...

⁹ Pour ce faire, nous avons sollicité des collègues français, québécois et belge afin qu'ils nous informent de la situation qui prévaut dans leur pays : tendances, documents officiels en vigueur, etc.

¹⁰ Ceci pourrait par conséquent faire craindre qu'on ne se dirige guère vers un allègement et une simplification! Il faut cependant souligner d'une part que les termes qui y figurent ne présentent pas tous les mêmes difficultés d'apprentissage ni d'usage ; d'autre part, et surtout, qu'ils n'ont pas nécessairement tous à être connus de la même manière : certains doivent être précisément connus, définissables, utilisables dans des analyses, d'autres doivent uniquement être compris des élèves (mais maîtrisés par les enseignants). Cela signifie donc que tous les termes pris en compte n'auront pas nécessairement le même statut didactique. En outre, distinguer ainsi des niveaux différents de maîtrise des termes revient en même temps à dire que certains d'entre eux – ceux que les élèves doivent *comprendre* – doivent avant tout être utilisés de manière appropriée par les enseignants qui eux doivent donc en avoir la maîtrise.

du Québec, 1995) présente l'intérêt de définir explicitement la « terminologie à employer avec les élèves » ; sous la rubrique « Grammaire et orthographe », il compte (environ) 240 termes.

2) Il paraît possible, voire facile, de s'entendre sur un certain nombre de termes reconnus comme centraux dans la plupart des descriptions. En revanche, il n'est pas possible d'établir une liste complète, définitive, car certains choix dépendent trop fortement de traditions grammaticales nationales qui, sur certains points, paraissent incompatibles. Ceci est particulièrement frappant pour ce qui concerne la terminologie française qui, sur différentes notions (*complément d'objet*, *absence de la notion de groupe...*), se distingue de celles en usage dans les autres pays.

3.4. Les orientations romandes actuelles

Comme nous l'avons déjà souligné à diverses reprises, la réflexion à propos de la terminologie grammaticale doit partir de *Maitrise du français* (1979), des autres moyens édités en Suisse romande et du document *Terminologie* (1985), et elle doit s'inscrire dans le cadre récemment défini dans les deux documents produits respectivement par les rédacteurs du PECARO et par le GREF. Elle doit également être compatible avec les orientations et la terminologie qui sont mises en œuvre dans les moyens d'enseignement récemment produits en Suisse romande, à savoir *S'exprimer en français* et *EOLE* (Perregaux et al. 2003).

Ainsi, les pistes de réflexion présentées ici ont principalement pour point de départ le rapport rédigé par le GREF et l'argumentaire portant sur la grammaire qui le complète. Elles s'inscrivent dans le cadre posé dans ce document en ce qui concerne les finalités et démarches de l'enseignement du français, et en particulier en ce qui concerne la « grammaire au sens large ».

Le rapport du GREF définit trois grandes finalités qui structurent l'enseignement : communiquer en français de manière adéquate, réfléchir sur la communication et sur la langue et construire des références culturelles. C'est essentiellement dans le cadre des 2^{ème} et 3^{ème} finalités, dans le cadre de ce qui a été appelé la « grammaire au sens large », que la question de la terminologie se pose – car il serait éventuellement possible de travailler la communication sans se référer à une terminologie explicite et stabilisée¹¹. Toutefois, visant à la construction explicite d'outils pour réfléchir sur la communication et la langue, permettant la construction de références à propos de la langue que partagent largement l'ensemble des locuteurs des pays francophones, cette *grammaire au sens large* ne prend pleinement son sens que dans la mesure où les outils qu'elle permet de construire fournissent en même temps une aide à la communication, pour la rédaction des textes par exemple. Les principales finalités retenues pour cette grammaire au sens large sont en effet les suivantes :

1. maîtrise des règles de l'expression écrite (gestion de la temporalité verbale dans un texte long, reprises anaphoriques, thématisation...);
2. maîtrise des règles de l'orthographe grammaticale (accords, morphologie verbale...);
3. appropriation d'un métalangage général qui permet de parler de la langue ;
4. construction d'une représentation globale de la langue (et des langues).

On le voit, la terminologie – le métalangage – est d'une part un outil qui aide à la maîtrise de certaines règles, d'autre part ce qui permet de parler de la langue, de communiquer avec d'autres à propos de la langue et, *a fortiori*, d'en étudier le fonctionnement. Elle est avant tout un moyen et non une fin en soi,

¹¹ C'est ce que présupposent dans une certaine mesure les méthodes résolument communicatives (aujourd'hui en recul). C'est en partie d'ailleurs la situation que connaissent les pays de langue anglaise, dans lesquels l'enseignement grammatical est très peu développé !

mais elle est nécessaire à la fois en tant qu'**outil** pour la réflexion sur la communication et sur la langue (et, *a fortiori*, pour une meilleure maîtrise de la communication), et en tant que **référence culturelle**. En tant qu'outil, elle doit être claire, utile, maniable ; en tant que référence, elle doit être partagée. Et, à ce double titre, elle doit par conséquent être **explicitement définie** et **délimitée**, dans un souci de **clarté** et d'**harmonisation**¹².

Par ailleurs, la grammaire au sens large ne se limite pas à une grammaire de la phrase (*cf.* rapport du GREF, p. 53) et prend – comme d'ailleurs les autres composantes de l'enseignement – **le texte comme point de départ**. La terminologie doit intégrer cette nouvelle orientation. En effet, si seule la phrase fait l'objet d'un enseignement structuré, fondé sur une terminologie précise, elle continuera de constituer le centre de l'enseignement – et de l'évaluation – au détriment des autres aspects de la grammaire au sens large. Il n'y a donc pas de raison que le texte, par exemple, ne fasse pas lui aussi l'objet d'activités réflexives appuyées sur une terminologie explicite.

Cependant, tout en élargissant les objets langagiers sur lesquels portent les activités grammaticales (*cf.* grammaire au sens large, prise en compte plus forte des dimensions textuelles...), le GREF a estimé qu'il était nécessaire d'**alléger** et **simplifier** au maximum la terminologie¹³.

Aspect quelque peu négligé à l'époque de *Maîtrise du français*, la terminologie devrait en outre viser à une plus grande harmonisation entre les différentes langues enseignées et entre les différents pays de la francophonie, dans le but de satisfaire à l'une des raisons d'être essentielles de toute terminologie : permettre à des gens d'horizons différents de parler ensemble des langues, et notamment de celles qu'on étudie¹⁴.

¹² Il résulte de ces options de base que les finalités seront à l'évidence de deux ordres: des finalités immédiatement pratiques dans la perspective d'une maîtrise progressive des principaux genres textuels, et des finalités dont l'"utilité" n'est pas aussi immédiate et relève d'une justification d'un autre ordre.

¹³ Il est à souligner que cette idée d'allègement n'est pas incompatible avec l'élargissement des faits visés par la grammaire au sens large : une part importante de la terminologie fait en effet déjà partie du langage commun. Les termes qui permettent de faire de la grammaire et de parler de la langue sont extrêmement nombreux et vont des termes les plus techniques et spécialisés (*subordonnée consécutive, litote...*) à des mots de tous les jours (*affirmer que, prononcer, enchaîner...*) qui possèdent certainement eux aussi une valeur métalinguistique (c'est-à-dire qu'ils permettent de parler de la langue) mais qui n'ont pas un usage technique spécifique et que les élèves apprennent généralement à maîtriser sans difficulté, lorsqu'ils font de la grammaire « sans le savoir »... Une attention particulière devra toutefois être portée aux termes qui peuvent recevoir une double définition pratique, quotidienne et non technique d'une part ; scientifique et technique d'autre part, car ils sont souvent source de confusion.

¹⁴ On remarquera que le document Terminologie (1985) traite également cette question, suggérant que les nouveaux moyens édités en Suisse romande, pour quelque langue que ce soit, s'adaptent à la terminologie proposée pour le français. La manière d'aborder cette question en 2005 est assurément plus modeste...

4. Questionnement, déroulement du travail et démarches d'analyse

4.1. Généralités

Après avoir examiné les enjeux du mandat et la situation actuelle en Suisse romande, dans le but de préciser les questions qui se posent véritablement au niveau de la terminologie et les perspectives de solution qui peuvent apparaître comme réalistes dans ce contexte, nous nous sommes donc attelés aux différents points du mandat : sélection de documents, constitution du corpus qui servirait à l'analyse, élaboration de grilles d'analyse, etc.

On relèvera par ailleurs que, pour le travail de clarification de la problématique et la formulation des premières hypothèses de travail, nous avons largement bénéficié de trois séances de travail qui ont eu lieu avec Mesdames J. Gardes-Tamine (HEP-Vaud, 14.1.2005) et M. Panchout-Dubois (HEP-Vaud, 13.05.2005) et Monsieur C. Simard (Université Genève, AIRDF, 24.5.2005).

C'est donc sur ces bases que nous avons rempli notre mandat, plus précisément :

- nous avons tout d'abord constitué un corpus de moyens d'enseignement à analyser, sur la base des moyens en usage en Suisse romande ou dans d'autres pays francophones ;
- nous avons dépouillé les ouvrages sélectionnés afin d'y repérer l'ensemble des éléments qui, de manière plus ou moins stricte, relèvent de la terminologie, dans le but de dresser une sorte de liste maximale des termes ;
- nous avons, parallèlement, élaboré une première grille d'analyse et analysé ces termes, d'une part selon diverses catégories propres à l'analyse de la langue afin d'effectuer des regroupements et de préparer la phase de comparaison, d'autre part selon le statut des termes en tentant d'en saisir la nature (catégorie, notion, procédure...);
- nous avons alors effectué des comptages et comparé les corpus obtenus dans le but (a) de dresser une sorte de « carte générale » des possibilités terminologiques (telles qu'elles apparaissent sur la base des moyens actuellement en vigueur), et (b) de repérer les principaux points de convergence et de divergence entre les différents corpus ;
- sur la base de (b), et en nous inspirant d'une seconde grille d'analyse, nous avons examiné de plus près quelques-uns des points qui semblent les plus problématiques ;
- enfin, à partir de ces diverses analyses, nous avons formulé un certain nombre de principes (portant également sur la question curriculaire) et de propositions.

4.2. Constitution du corpus à analyser (Cf. mandat, tâche 1)

Une telle sélection n'est de loin pas évidente... En effet, les moyens d'enseignement concernant – au sens large – la grammaire sont très nombreux. Il s'est donc agi, dans un premier temps, de définir des critères de choix :

- cibler d'abord les moyens régulièrement mentionnés dans les débats, soit parce qu'ils sont actuellement en usage (moyens vaudois et romands, collection Nathan, etc.) soit parce qu'ils sont considérés par d'aucuns comme une alternative possible aux moyens actuels ;
- pour les collections, se concentrer si possible sur un ouvrage correspondant au degré 6 des systèmes scolaires romands ;
- travailler sur les documents élèves et non pas sur les *Livres du Maître*.

La liste, ouverte, fournie en Annexe 1 donne une idée de cette sélection – qui contient une trentaine d’ouvrages, classés selon trois catégories hiérarchisées : (1) Moyens récemment ou actuellement en usage dans une partie au moins de la Suisse romande, (2) Ouvrages (ou collections) récents et « intéressants », (3) Ouvrages (ou collections) présentant un intérêt particulier (historique, pour une notion spécifique, etc.), et divers. Les ouvrages qui ont effectivement fait l’objet d’une analyse sont indiqués par un astérisque.

4.3. *Elaboration des outils d’analyse* (Cf. mandat, point 2 + points 3 et 5)

Après divers essais et tâtonnements, il a été décidé de construire deux grilles d’analyse, l’une pour recenser et classer les notions présentes dans chaque ouvrage examiné (cf. Annexe 2), l’autre pour une analyse plus approfondie des notions clés¹⁵.

Par la suite, nous avons également élaboré d’autres outils, heuristiques. Par exemple, nous avons rassemblé sur un même document l’ensemble des termes de chacun des ouvrages analysés qui portent sur un même domaine notionnel (en l’occurrence les termes concernant les aspects textuels / discursifs de la langue). Cette manière de faire s’est avérée très pertinente et nous nous y réfèrerons à diverses reprises, mais nous ne pouvons malheureusement pas en reproduire les documents ici car ils sont si chargés qu’ils en sont illisibles...

Afin de contextualiser ces analyses, il a en outre été tenu compte des *introductions* et *tables des matières* des ouvrages examinés, car celles-ci nous donnent également des renseignements pertinents et complémentaires aux grilles. Et, sur cette base, nous avons rédigé, pour chacun des ouvrages, une fiche de présentation qui fournit des indications sur les orientations générales de l’ouvrage, son contenu, la progression qui y est proposée, la conception terminologique qui le sous-tend et quelques remarques plus subjectives (cf. Annexe 6).

¹⁵ Les deux grilles ont subi de premières retouches après la séance de présentation devant le GREF, en juin 2005. La seconde n’a finalement pas été utilisée de façon systématique, mais uniquement comme référence pour les analyses plus empiriques – raison pour laquelle nous ne l’avons pas reproduite en annexe à ce rapport.

5. L'analyse du corpus terminologique

La première grille permet donc de lister les notions trouvées dans les différents ouvrages, dans le but de comparer ces ouvrages et de mettre en évidence les notions problématiques. En plus de ce simple listage, cette grille aboutit à un classement des termes/notions, par "aspects de la langue" en abscisse et "niveaux d'analyse" en ordonnée, qui nous fournit de précieuses informations quant au champ couvert par une terminologie donnée dans la perspective définie par le GREF d'une « grammaire au sens large ». A l'intérieur d'une série de moyens, une grille a été établie pour un des ouvrages, correspondant dans la mesure du possible au degré 6.

Il est important de souligner que notre grille d'analyse a été élaborée à des fins pratiques, heuristiques, et qu'elle n'a pas une valeur scientifique en elle-même. C'est en particulier le découpage de la langue en 5 « aspects » (structure phonique / graphique ; mot / morphologie ; syntaxe (phrastique) ; texte / discours ; langue / langage) qui fait problème. D'une part, un même terme, une même notion peuvent relever de différents aspects selon la perspective dans laquelle ils sont envisagés (c'est le cas par exemple d'un terme comme « imparfait » qui peut relever de la morphologie s'il est question des formes de conjugaison, de syntaxe s'il est question de concordance des temps ou de subordinées hypothétiques et d'une dimension textuelle / discursive s'il est question de l'emploi des temps dans le récit par exemple) ; d'autre part, le découpage même de la langue ne peut être décidé hors d'un cadre théorique précis et nous ne voulions pas, pour nos analyses, nous inscrire *a priori* dans un tel cadre, avant l'analyse des ouvrages considérés.

De ces problèmes découle que nos analyses sont fragiles : de nombreuses décisions d'attribution que nous avons prises auraient en fait pu être différentes. Mais cela ne nous paraît pas dommageable car les enjeux de nos analyses sont ailleurs : il s'agit en effet d'esquisser une première cartographie, assez lâche, des terminologies proposées dans les différents ouvrages, afin d'en cerner l'ampleur (nombre de termes), l'étendue (domaines de la langue qui sont pris en compte), la nature (niveaux d'analyse privilégiés). L'Annexe 5 apporte quelques commentaires supplémentaires à propos des principes sur lesquels nous avons fondé nos choix.

De plus, il importe également de souligner que nous n'avons pas toujours comparé des ouvrages réellement comparables ! Par exemple, l'ouvrage de Genevay ne s'adresse vraisemblablement pas directement aux élèves mais plutôt, ainsi que cela est dit dans l'*Introduction*, « à des étudiants, des enseignants et des parents » (1994, IV) ; l'ouvrage québécois (Chartrand & Simard 2000) s'adresse certes aux élèves mais il s'agit d'un ouvrage de référence, qui ne comporte pas d'exercices ; à l'opposé, les ouvrages des collections Belin, Nathan et Delagrave (Tomassone) sont véritablement des manuels utilisés par les élèves pour effectuer diverses activités et différents exercices d'analyse. Là encore, il résulte de ces différences que nos observations devront être interprétées avec prudence. En fait, la différence la plus problématique concerne les degrés pris en compte : pour des raisons diverses, de disponibilité des ouvrages en particulier, nous avons analysé des ouvrages destinés à ce qui serait en Suisse le degrés 5 (cf. ouvrages Tomassone, Chartrand & Simard, *S'exprimer en français*), le degré 6 (ouvrage neuchâtelois) et même le degré 7 (ouvrages Belin et Nathan, ouvrage genevois). Or, on peut supposer qu'à ces différences de public correspondent également des différences d'orientation dans les options terminologiques. Pourtant, comme nous le verrons, cela ne signifie en aucune façon, par exemple, qu'un ouvrage destiné aux élèves comportera moins de termes qu'un ouvrage destiné à un public plus large (cf. Nathan vs

Genevay), ni qu'un ouvrage destiné à des élèves plus âgés en comportera davantage (cf. ouvrage genevois vs ouvrages Nathan et Belin) !¹⁶

Ces précautions prises, venons-en à l'analyse. Le corpus des termes, obtenu à partir des 8 ouvrages prioritairement examinés, se caractérise par les points suivants :

- il est **plutôt vaste** (estimation d'environ 200 termes chez Tomassone, un peu moins de 300 dans *Français 6^e* (Neuchâtel) et dans Chartrand & Simard, un peu moins de 400 dans Genevay... et plus de 400 dans les ouvrages Belin et Nathan) ;
- **les différences entre ouvrages sont considérables** et **les termes communs semblent minoritaires** (reste toutefois à définir ce que signifient vraiment ces différences et, en quelque sorte, leur « gravité ») ; ainsi, en ce qui concerne le domaine « texte / discours », le corpus regroupant l'ensemble des termes rencontrés avoisine 400 : parmi eux, une septantaine seulement se retrouve dans deux ouvrages ou plus !
- il paraît souvent difficile de distinguer ce qui relève à proprement parler d'une métalangue et ce qui constituerait plutôt une simple caractérisation descriptive (cf. la grammaire Belin où l'on trouve par exemple : vocabulaire des sentiments vs des sensations ; exprimer une défense / un souhait ; expression figée...) ; de ce fait **il est souvent difficile de définir précisément ce que les élèves doivent vraiment connaître** ;
- tous les ouvrages examinés contiennent des termes portant sur la syntaxe et les fonctions dans la phrase, sur le texte / discours et sur le mot / morphologie ; les termes portant sur les domaines langue / communication et dimension phonique / graphique sont plus inégalement représentés ; il faut en outre souligner ici qu'un ouvrage ne compte pas nécessairement plus de termes parce qu'il couvre plus de domaines et de niveaux : l'ouvrage de Genevay, par exemple, qui compte un nombre plutôt élevé de termes, n'en propose qu'un petit nombre pour les aspects graphiques / phoniques, mot / morphologie ou langue / langage.
- de même, les termes désignant des unités ou des catégories sont systématiquement les plus fréquents, devant les termes désignant des notions ; en revanche, les termes désignant des procédures d'analyse et des opérations langagières sont plus rares et inégalement distribués ; en ce qui concerne les fonctions, on obtient un corpus relativement homogène pour le niveau phrastique mais les différences sont flagrantes pour les autres domaines : par exemple, seul l'ouvrage Chartrand & Simard aborde cette question pour les structures graphiques / phoniques.

On pourrait multiplier ce genre de constats qui, rappelons-le, doivent être pris avec prudence. Mais il nous semble que ceux que nous avons évoqués suffisent déjà à faire émerger des interrogations pertinentes et à fonder nos réflexions pour ce rapport. Le tableau ci-après regroupe ces informations :

¹⁶ L'ouvrage *S'exprimer en français* a en outre un statut un peu différent dans nos analyses. Il porte en effet sur des activités d'expression et seulement secondairement sur les activités grammaticales. Nous l'avons pris en compte car l'ensemble de cette collection de quatre volumes, récemment introduite dans les classes romandes, constitue en quelque sorte le pilier de l'enseignement à venir selon les orientations définies dans le rapport du GREF.

	Aspects de la langue					Niveaux d'analyse				Total
	Graphie phonie	Mot morphol. lexique	Syntaxe	Texte discours	Langue langage	Unités catég.	Fonctions	Notions	Opér. procéd. (+Divers)	
Tomassone (degrés 4-5)	26	35	84	51	4	141	9	28	22	200
Chartrand (3-4-5-6)	72	57	110	27	13	160	23	73	23	279
Nathan (7)	29	110	191	128	28	284	27	133	42	486
Français 6e (Neuchâtel)	55	56	78	48	34	189	12	52	18	271
Activités gr. et orth. 7e (Genève)	0	9	84	4	0	59	15	18	5	97
Belin (7)	25	48	151	151	46	268	22	106	25	421
Ouvrir la grammaire (divers)	18	16	175	142	24	258	26	70	21	375
Séqu. did. (5-6)	19	16	15	68	5	86	1	31	5	123

Synthèse de l'analyse des termes selon les domaines de la langue et les niveaux d'analyse

NB : dans les dossiers de l'Annexe 6 figurent les grilles élaborées pour chaque ouvrage analysé.

6. L'analyse de quelques notions problématiques

Lorsqu'on examine l'ensemble du corpus terminologique, et si l'on distingue clairement (ainsi que nous l'avons postulé dans nos principes) entre les termes qui font partie de la terminologie à connaître et ceux qui ne constituent que des caractérisations descriptives ou explicatives, on observe finalement de nombreuses zones où les termes « centraux » coïncident largement (par exemple : ce qui relève de la conjugaison, de la morphologie lexicale, de la dimension phonique, etc.). Restent cependant quelques zones « problématiques » – qui, souvent, sont celles qui suscitent les polémiques à propos de la terminologie grammaticale – pour lesquelles des choix doivent être établis.

Comme mentionné, nous avons élaboré une seconde grille à appliquer pour l'analyse de ces notions problématiques (une seule grille, transversale, par notion). Toutefois, par manque de temps, nous ne l'avons pas appliquée systématiquement mais nous nous en sommes tout de même inspirés pour nos analyses. Ce que nous présentons ci-après, ce sont par conséquent les conclusions que nous tirons de nos analyses portant sur les notions repérées. Nous avons en particulier tenté de formuler quelques propositions pour ce qui concerne les dénominations de fonctions dans la phrase et quelques-unes des dénominations de catégories problématiques.

6. 1. *Domaine des fonctions*

6.1.1. *GNCV, COD/COI/COS, cpl. essentiels, etc.*

La distinction importante, qui doit absolument être présente, est celle entre CV, MOD et CP. En effet, c'est elle qui (a) permet de traiter des questions comme celle de la pronominalisation ou celle du placement des compléments, et (b) fournit la représentation la plus « parlante » de la structure de la phrase : les compléments de V sont en effet bien des compléments *régis* par le verbe. On relèvera que la collection Delagrave (France, sous la direction de R. Tomassone) semble désormais abandonner la notion de COD pour celle de *complément directement attaché au verbe* et celle de COI pour celle de *complément indirectement attaché au verbe*, ce qui nous semble une solution dangereuse parce que trop descriptive (comment expliquer qu'un *complément directement attaché au verbe* peut être séparé du verbe, par un MOD par exemple ? Cf. à ce propos les problèmes posés par la notion de *suite du verbe...* qui peut parfois se trouver devant le verbe !). On relèvera également que la distinction *complément essentiel / cpl. circonstanciel*, parfois utilisée, fait problème pour la fonction MOD.

En revanche, comme pour GNS d'ailleurs, il nous paraît important qu'on évite la formule, souvent automatique, GNCV qui crée une **confusion entre description des constituants et description des fonctions**. De manière générale, l'analyse des fonctions et celle des constituants devrait être plus clairement distinguée, voire formellement marquée, par exemple par l'usage de minuscules pour les fonctions (cf. ouvrage neuchâtelois).

Le traitement que nous proposons nous semble par ailleurs présenter d'autres avantages : il permet en particulier – en complément au principe d'analyse en vigueur dans l'ensemble des moyens examinés et centré sur les deux fonctions S et CV, constitutives de la phrase – de fonder un second type d'analyse centré sur le verbe et ses compléments, type qu'on trouve dans diverses descriptions linguistiques (grammaire de valence, grammaire actancielle, grammaire casuelle, approche pronominale, etc.) et qui permet d'une part d'intéressantes analyses sémantiques, d'autre part d'établir des ponts avec les constructions verbales dans d'autres langues, casuelles en particulier (cf. perspective interlinguistique). Or,

on peut penser aujourd'hui que ce type d'approche, plus orienté vers le lexique (verbal) et les formulations usuelles, est très utile et efficace.

Quelques remarques :

- L'ouvrage Chartrand & Simard parle de compléments de verbe, en distinguant entre compléments *directs* et *indirects* : ces termes peuvent être acceptés comme caractérisations. De même, pour dénommer les CP, on peut accepter l'usage à fin de caractérisation de complément circonstanciel.
- La fonction MOD doit être maintenue car, contrairement au traitement qui est proposé dans les moyens français où elle est assimilée aux compléments circonstanciels, elle se rattache au verbe, dont elle précise le sens, sans être un « complément » régi par lui. On aura donc des MOD de V, des MOD de Adj et des MOD d'ADV ; mais on renoncera, par souci de simplification aux MOD de DET, voire aux MOD de N.

6.1.2. La fonction Prédicat

Excepté Chartrand & Simard¹⁷, les descriptions actuelles présentent une lacune importante lorsqu'il s'agit de traiter les fonctions de la phrase : le GV n'a en fait pas de fonction ! Par souci d'une certaine systématisme et dans le but de rendre possible une meilleure délimitation de l'analyse par fonctions, il paraîtrait judicieux par conséquent d'introduire la fonction **Prédicat** (« ce qui est prédiqué du sujet »).

6.1.3. Divers moyens, en France particulièrement, recourent encore à la notion d'« **épithète** ». Cela ne paraît pas utile et doit être évité.

6.1.4. Certaines zones du système doivent être revues et simplifiées : c'est le cas par exemple des fonctions remplies par certains **groupes nominaux, adjectivaux** ou **participiaux détachés**. Ainsi, dans Nathan, l'adjectif détaché est considéré comme une *épithète détachée*, dans Belin comme une fonction *adjectif apposé* (quant à la proposition subordonnée relative séparée du nom par une virgule, elle serait une *apposition*... qui jouerait le même rôle qu'un *adjectif apposé*...), dans Chartrand & Simard comme un *complément de phrase*¹⁸... En premier lieu il s'agirait ici de clairement distinguer analyse du positionnement et analyse de la fonction.

6.1.5. Excepté Chartrand & Simard qui décrit par exemple avec pertinence les fonctions des graphèmes, on regrette que la dimension fonctionnelle ne soit quasiment pas présente pour les autres aspects de la langue que la syntaxe phrastique ! Ceci est en particulier le cas dans le domaine du texte / discours où la distinction des niveaux d'analyse (catégories vs fonctions) n'est pour ainsi dire jamais clairement faite (cf. *infra*).

6.2. Domaine des unités et catégories

6.2.1. Texte, discours, types et genres

De nombreux ouvrages s'appuient sur la théorie des *types de texte* ou des *types de discours* (voire les deux à la fois...). Pour deux raisons, cette solution nous paraît à éviter :

a) L'un de ses principaux initiateurs y a lui-même renoncé en raison des problèmes qu'elle pose et parle désormais de « séquences textuelles » (narratives, explicatives, descriptives, etc.) (cf. Adam 2004).

¹⁷ Mais voir aussi Béguelin [Dir.] 2000.

¹⁸ Certains ouvrages n'abordent tout simplement pas cette question !

b) Le GREF fonde l'ensemble des démarches préconisées sur la notion de *genre textuel* et il paraît peu judicieux de doubler ainsi l'appareil terminologique.

De même on privilégiera par conséquent une terminologie centrée sur la notion de *texte* plutôt que sur la notion de *discours*. On évitera en particulier de **doubler l'appareil terminologique** en séparant grammaire de texte et grammaire du discours et en proposant des notions distinctes à ces niveaux du texte et du discours (cf. *forme de discours descriptive, description, discours descriptif, texte descriptif ...*). En revanche, le terme *discours* peut être utilisé d'une part pour désigner certains genres textuels (discours politique, discours inaugural, etc.), d'autre part en tant que caractérisation (activité discursive...).

Dans la mesure du possible, il s'agit donc de privilégier les termes : **texte et genre** (ainsi, éventuellement, que *séquence* explicative, descriptive, etc.).

6.2.2. La terminologie portant sur les **unités opératoires dans la structuration du texte** doit d'une part être clarifiée, car il existe trop de termes pour désigner (plus ou moins) les mêmes réalités, d'autre part être mieux reliée aux niveaux de description des unités et fonctions de la phrase. Par exemple, on trouve *articulateur, organisateur, connecteur...* Et pour tous ces termes, il ne nous paraît pas évident – dans les ouvrages examinés – d'en définir clairement le statut : s'agit-il de caractérisations, de fonctions, de catégories (et dans ce cas, comment concilier cette appartenance catégorielle avec l'appartenance à l'une des catégories « basiques » et traditionnelles de la langue ?)¹⁹...

6.2.3. Des simplifications doivent également être apportées dans la dénomination des différentes sortes de **subordonnées**, afin d'une part de réduire le nombre de termes utilisés (en ne distinguant des sortes différentes que lorsque les différences ont des conséquences linguistiques concrètes !), d'autre part de distinguer clairement ce qui relève de la construction et ce qui relève de la fonction en s'efforçant, autant que possible, de traiter les subordonnées dans le même cadre de description que les autres unités (on a en effet parfois le sentiment que l'analyse des subordonnées constitue un domaine en soi...).

D'autres catégories et fonctions pourraient encore faire l'objet d'un commentaire (compléments hors-phrase, appositions, subordonnées corrélatives, etc. En outre, un examen semblable devrait être effectué pour les termes qui relèvent des domaines structures graphiques / phoniques, mot / morphologie et langue / langage. Cependant, comme nous le verrons au moment de formuler des propositions (cf. chapitre 8), cela n'aurait pas de sens de vouloir régler toutes ces questions terminologiques indépendamment d'une décision en amont concernant la politique à conduire en termes de moyens d'enseignement. C'est pourquoi nous avons avant tout voulu insister ici sur quelques problèmes qui nous paraissent décisifs pour quelque option qui pourrait être prise.

¹⁹ Voir cependant Genevay qui explicite très clairement le fait que « le terme de connecteur ne désigne pas une catégorie grammaticale (...) [mais] une fonction dans le discours » (173).

7. Vers un cadre terminologique et curriculaire dans le cadre d'une « grammaire au sens large »

Dans ce qui suit nous présenterons d'abord les principes que nous avons établis pour définir le cadre terminologique et curriculaire de l'enseignement ; ensuite nous illustrerons comment ces principes peuvent être mis en œuvre pour effectuer le choix d'une terminologie en prenant les deux exemples « (situation de) communication » et « fonctions » ; enfin, nous présenterons quelques réflexions complémentaires portant sur le cadre curriculaire. Dans le chapitre 8, enfin, nous formulerons quelques propositions concrètes en vue des prises de décision à effectuer au niveau romand.

7.1. Principes généraux

Largement fondés sur le rapport du GREF, ces principes constituent la base sur laquelle doivent s'appuyer les décisions en matière de terminologie.

1. La terminologie peut être définie comme **l'ensemble explicitement délimité des termes et expressions métalinguistiques que les élèves doivent connaître, activement ou passivement**²⁰. Cependant, ces termes qui aident à mieux contrôler les processus de production et de compréhension, qui permettent de faire de la grammaire et de parler de la langue, sont extrêmement nombreux et vont des termes les plus techniques et spécialisés (*subordonnée consécutive, litote...*) à des mots de tous les jours (*affirmer que, prononcer, enchaîner...*) qui possèdent eux aussi une valeur métalinguistique (c'est-à-dire qu'ils permettent de parler de la langue).

Il importe par conséquent d'établir des distinctions entre différentes sortes de termes d'une part, entre différentes formes de connaissances d'autre part. C'est à cela que vont nous servir les principes suivants :

2. Les éléments métalinguistiques que comporte un ouvrage / une théorie peuvent être situés sur un continuum qui va de **termes techniques**, axiomatiques, définis dans un cadre théorique précis (par exemple : *virgule, radical, attribut, adverbe, anaphore, régionalisme, etc.*) à des **termes descriptifs**, relevant de la langue quotidienne, et qui acquièrent leur valeur métalinguistique dans certains contextes particuliers (exemple : les verbes *de sentiment...*)²¹. Pour notre propos, il importe en conséquence qu'on soit attentif à l'ensemble des termes, de l'un et l'autre type, et qu'on se demande à chaque fois quelle est sa fonction, sa nécessité, par rapport à l'ensemble du système terminologique.

3. L'enseignement grammatical doit être conçu avec une triple finalité (1) d'**outil** au service de certaines capacités pratiques (orthographe, rédaction, etc.), (2) de **cadre de réflexion** pour appréhender le(s) langage(s), et (3) d'**élément d'une culture commune**, partagée. En ce qui concerne la terminologie, cela signifie que les termes peuvent recevoir leur validité soit par leur qualité opératoire (auquel cas leur légitimité scientifique est relativement secondaire), lorsqu'ils doivent avant tout aider à la rédaction ou à la compréhension d'un texte, soit par leur valeur « explicative » lorsqu'ils doivent plutôt servir à mieux

²⁰ Nous n'entrons bien sûr pas encore ici dans les considérations curriculaires.

²¹ Ces termes sont vraisemblablement plus fréquents dans les approches didactiques qui mettent l'accent avant tout sur la communication et tentent de limiter la part réflexive de l'enseignement, entre autres moyens en tentant de réduire la métalangue à des termes de la langue courante. Il est loin d'être évident, cependant, que ces termes moins techniques soient plus faciles à acquérir pour les élèves !

comprendre certains phénomènes langagiers en tant que tels, soit par leur valeur « historique » lorsqu'ils relèvent d'une culture partagée dans la communauté langagière.

4. Particulièrement en tant que *réflexion* sur la langue, la grammaire « au sens large » porte sur des phénomènes très divers qui vont de la définition de ce qu'est une langue à l'établissement des règles d'accord à l'intérieur du groupe nominal. **La terminologie doit par conséquent concerner l'ensemble de ces phénomènes** (dimensions phoniques et graphiques de la langue, le mot, le texte / discours, la langue et le langage) et non seulement la phrase²².

5. La terminologie doit prendre en compte et, dans la mesure du possible, distinguer clairement 3 différents niveaux d'analyse : termes traitant des **aspects formels** (unités, catégories...), termes traitant des **aspects fonctionnels** (fonctions dans la phrase, mais aussi au niveau du texte, du mot et des dimensions phoniques / graphiques), termes traitant des **aspects sémantiques** (valeurs...). A ces trois niveaux, qui regroupent l'essentiel des termes utiles dans les processus de production et de compréhension, s'ajoutent des termes désignant des **notions**, des **opérations** langagières et des **procédures** d'analyse²³.

6. S'il s'agit donc de prendre en compte les différents aspects de la grammaire au sens large et différents niveaux d'analyse, rien n'exclut de **recourir à des modèles théoriques diversifiés** (linguistique structurale et générative, grammaire du texte, interactionnisme, psycholinguistique, etc.) – car il n'existe plus aujourd'hui un courant théorique clairement dominant et qui couvrirait l'ensemble du champ de la grammaire. Il est nécessaire cependant que la transposition didactique des notions empruntées à ces diverses théories vise à leur intégration dans un modèle didactique « solidaire », cohérent, et qu'elle n'aboutisse pas à des incompatibilités, voire à des contradictions. Il importe en particulier que différents systèmes de notions ne viennent pas, en quelque sorte, dédoubler la description des mêmes phénomènes²⁴.

7. Etant donné le nombre très élevé de termes, et comme l'un des objectifs de notre travail est d'*alléger* la terminologie, il importe de clairement délimiter ceux que les élèves doivent connaître, à quel moment et de quelle manière. Les termes doivent par conséquent être clairement distingués d'une part selon leur **statut**, d'autre part selon le **degré/type de maîtrise** qui est attendu chez les élèves.

8. En ce qui concerne le **statut**, nous proposons de distinguer entre d'un côté des **termes** qui s'inscrivent dans un **système** terminologique cohérent, de l'autre côté des **caractérisations** qui viennent en quelque sorte préciser ces termes, les décrire, les paraphraser. Bien qu'elle y corresponde en partie, cette distinction ne recoupe pas totalement celle établie sous le point 7.1.2 : en effet certains termes descriptifs, relevant du langage quotidien (« organisateur », « description », etc.) peuvent avoir une fonction évidente dans le système terminologique ; à l'inverse, certains termes techniques peuvent s'avérer inutiles ou incompatibles avec le système – auquel cas ils seront tout simplement éliminés.

Cette première distinction est importante pour les raisons suivantes :

- Seuls les termes doivent faire l'objet, à un moment ou un autre du curriculum, d'une définition aussi univoque que possible et, surtout, d'un apprentissage systématique ; c'est donc à ce niveau des termes qu'il faut absolument viser à un allègement.

²² Or, on constate que certains ouvrages, pour des raisons qui peuvent être parfaitement légitimes, ne portent que sur l'un ou l'autre aspect (en général la phrase et/ou le texte). Ces ouvrages peuvent être très utiles comme outils *complémentaires* mais ils ne peuvent en revanche prétendre couvrir l'ensemble des besoins de l'enseignement dans le domaine de la réflexion sur la langue et la communication.

²³ Dans les ouvrages examinés, on constate parfois que seuls certains niveaux sont traités (les approches fonctionnelles et sémantiques, dont on peut pourtant supposer qu'elles « parlent » davantage aux élèves que les approches formelles, sont souvent négligées ou n'interviennent qu'épisodiquement).

²⁴ Nous pensons en particulier ici aux liens entre les termes qui concernent la phrase et ceux qui concernent le texte, le discours, l'énonciation ou la communication.

- Les caractérisations, en revanche, qui ont pour critère de validité leur valeur descriptive / explicative, peuvent être en nombre relativement élevé puisqu'elles ne font pas partie de la terminologie au sens propre et n'ont pas à être apprises.

Le problème, en effet, c'est que, souvent, les ouvrages ne distinguent pas entre ces deux types d'éléments métalinguistiques et que, par conséquent, les élèves (voire les enseignants) ne perçoivent pas clairement ce qu'ils doivent savoir.

9. En ce qui concerne le **degré ou type de maîtrise** des dénominations faisant partie de l'appareil terminologique, nous proposons trois niveaux :

1. Sensibilisation et compréhension en contexte: les élèves comprennent la notion en contexte ; c'est en fait l'enseignant qui l'emploie (cf. par exemple, *simplifier*, *mettre en évidence*, etc.).
2. Maîtrise « opératoire » : les élèves comprennent la notion et sont capables de l'utiliser activement – c'est-à-dire qu'ils savent ce qu'il faut faire quand ils rencontrent le terme dans la production/réception des textes (production, compréhension) ou dans des activités spécifiques d'analyse.
3. Maîtrise en termes de savoir : les élèves sont capables en plus d'en fournir une caractérisation, une paraphrase, voire une définition.

Cette tripartition croise évidemment la dimension curriculaire de la terminologie que nous traiterons au chapitre 7.3²⁵.

10. Distinguer ainsi des niveaux différents de maîtrise des termes revient en même temps à dire que certains de ces termes – ceux que les élèves doivent comprendre – doivent avant tout être utilisés de manière appropriée par les enseignants qui eux doivent donc en avoir la maîtrise. Pour qu'il soit possible de concilier ces deux perspectives, ces deux exigences de l'enseignement, il est par conséquent nécessaire que les enseignants possèdent une *formation* solide qui leur permette par exemple d'analyser les acquis et les difficultés de leurs élèves et de les relier au cadre de réflexion général.

11. L'appareil terminologique suit le même principe de progression spiralaire que les autres aspects de l'enseignement (cf. rapport GREF). Autrement dit, étant donné que des phénomènes relevant de tous les aspects du langage et de tous les niveaux d'analyse peuvent être abordés dès le début de l'apprentissage, certains d'entre eux devront d'emblée recevoir une dénomination ; de plus, certains de ces phénomènes seront à nouveau abordés plus tard dans le curriculum et les termes qui les désignent pourront alors être revus / affinés (certains termes passeront en outre du statut « sensibilisation » au statut « maîtrise active (opératoire ou réflexive) »). (Voir également chapitre 7.3)

7.2. Les choix terminologiques

Comme nous l'avons souligné en introduction à ce travail, il est pour différentes raisons impossible d'établir une terminologie complète. En effet :

- pour certaines zones du système, différents choix sont vraisemblablement possibles, sans que nous disposions des éléments qui nous permettraient d'en privilégier l'un ou l'autre²⁶ ;

²⁵ Mais on peut d'emblée souligner qu'elle est opératoire dès le début de la scolarité, dès l'entrée dans l'écrit et les premières activités réflexives, modestes, qui sont conduites. Ainsi, une notion comme celle d'auteur, définie comme « celui qui a écrit l'histoire dans le livre » peut être attendue aux niveaux 2 ou 3 ; celle de lettre (« pour écrire et lire ») au niveau 3, celle de phrase au niveau 1 voire 2, etc. [commentaire suggéré par M. Saada-Robert]

- en particulier, c'est dans une large mesure la cohérence interne d'un moyen d'enseignement qui permet finalement de décider de la pertinence et/ou du statut d'un élément.

En revanche, comme nous l'avons vu (en particulier dans le chapitre 6), il est possible, pour certains termes, de prendre position et d'établir des premiers choix.

A titre d'illustration de la démarche, et en nous appuyant sur nos analyses, nous allons ici présenter deux de ces domaines (*communication* et *fonctions dans la phrase*) en essayant d'explicitier la manière dont la réflexion en vue du choix pourrait être menée. Soulignons en outre que nous n'entrons qu'incidemment ici dans les considérations curriculaires. Les choix effectués peuvent en gros être interprétés comme l'aboutissement de l'apprentissage terminologique, **à la fin du secondaire I**.

Pour ces illustrations, à titre d'hypothèse, nous utiliserons les indications suivantes :

- en gras : terme central d'une constellation (sorte de « tête de chapitre »)
- majuscule : terme devant être connu et maîtrisé (niveaux 2 ou 3 de maîtrise)
- minuscule : terme devant être compris en contexte (niveau 1 de maîtrise)
- italique : caractérisation
- entre crochets [...] : commentaires
- (...) : terme à éviter

(a) COMMUNICATION, SITUATION DE COMMUNICATION [il s'agit de notions centrales, constitutives d'une compréhension et bases de toutes les analyses qui suivent] (situation d'énonciation [éviter les doublons])

(Énonciation [la réflexion est ici d'ordre curriculaire : l'énonciation est à l'évidence une dimension importante, et relativement bien décrite, du langage ; on peut cependant se demander si elle est accessible et indispensable aux élèves du secondaire I]),

LOCUTEUR, DESTINATAIRE, (énonciateur), INTERLOCUTEURS, émetteur, récepteur, NARRATEUR [terme spécifique au regroupement de genres « narrer »], débatteur

(rôles [le terme est également utilisé dans l'analyse des fonctions]), but, intention, *contrat*

ÉNONCÉ, *message*

CONTEXTE (cadre de l'énonciation), (cadre social et culturel), (spatio-temporel) (co-texte [?]), *espace*, *temps*

(déictique [cf. curriculum])

ÉCRIT, ORAL, VERBAL, NON-VERBAL

CANAL, média, *livre*, *film*, *téléphone*, *écran*, etc.

STYLE, *formel*, *informel*, *public*, *privé*, etc. [à compléter et répartir en se référant à un autre chapitre : registre]

(Acte de communication) / ACTE DE PAROLE, (actes argumentatifs) [domaine important, mais éviter doublons]

affirmer, *suggérer*, *promettre*, *ordonner*, *remercier*, etc.

ordre, *reproche*, *conseil*, *promesse*, *question*, *réplique*, *renseignement*, *encouragement*, *prise de congé*, *confirmation*, *demande de permission*, etc [listes ouvertes]

DIALOGUE, CONVERSATION, échange, *dialogue au téléphone*, *dialogue de théâtre*, OUVERTURE / CLÔTURE d'un dialogue

TEXTE [... nouveau domaine, à développer]

(b) FONCTION, fonction grammaticale, *fonctions entre les groupes*, *fonction du déterminant*
rôle

²⁶ De plus, en particulier pour ce qui relève du texte (domaine où la systématisation est encore loin d'être optimale), le choix des termes revient en fait à élaborer un cadre grammatical, tâche qui va assurément bien au-delà du mandat que nous avons reçu !

SUJET, (groupe nominal sujet [éviter de joindre systématiquement les deux formes d'analyse, en constituants et en fonctions !]), **SUJET INVERSÉ** [en fait il s'agit plutôt d'une construction] *fonction complément*, **COMPLEMENT**, (CO, COD, COI, COS) (complément d'objet second), (complément second) *direct, indirect* [cf. supra, chapitre 6]

ATTRIBUT DU SUJET, *qualité du sujet, identité du sujet*, (groupe adjectival attribut), (attribut du COD), attribut du complément de verbe

COMPLÉMENT DE PHRASE, *complément essentiel, complément circonstanciel*, (CC), *complément circonstanciel de temps*, **COMPLÉMENT DE NOM**, **COMPLÉMENT DU VERBE**, **COMPLÉMENT DE L'ADJECTIF**, *complément de nom détaché* (moyen neuch., 167), **COMPLÉMENT DE PRONOM** *subordonnée complément de nom, subordonnée complément du verbe*, (subordonnée complément d'un nom, *subordonnée complément d'un verbe* [éviter « d'un »])

groupe prépositionnel complément de l'adjectif, groupe prépositionnel modificateur de l'adjectif [mais éviter de mêler systématiquement analyse en constituants et en fonctions]

TEMPS, LIEU, BUT, CAUSE

[?] quantification, [?] identification

MODIFICATEUR, *fonction modificateur*, modificateur du verbe, modificateur de l' adjectif *modifier un adjectif, modifier un adverbe.*²⁷

7. 3. *Réflexions à propos du curriculum*

Les démarches réflexives – qui consistent pour les élèves à appréhender la langue non en tant qu'outil mais en tant qu'objet d'étude (observation, classement, élaboration de règles, etc.) – ne sont ni " naturelles " ni évidentes pour les élèves (elles sont en outre – apparemment en relation avec le milieu socio-culturel – très inégalement développées chez les élèves). Il est donc nécessaire, dès les premières années de la scolarité, de s'occuper avec eux de la mise en place de cette posture par des activités (plutôt décrochées afin justement de ne pas mêler posture communicative et posture réflexive) visant à amener progressivement une autre manière d'approcher les faits de langue. La construction d'une terminologie constitue l'un des éléments constitutifs d'une telle démarche et elle devra par conséquent faire l'objet d'une attention particulière afin d'amener les élèves à en comprendre la nature. Dans cette perspective, des éléments terminologiques seront donc utilisés dès le début de l'enseignement (cf. principe 9, note 25).

En revanche, durant les premières années de la scolarité (cycle élémentaire), il s'agira d'une part de ne pas surcharger les élèves de termes trop abstraits pour eux (cf. travaux de Kilcher *et al.* 1987, Lafontaine 1988, etc.), d'autre part, en accompagnement à l'entrée dans l'écrit, d'exploiter au maximum et sans aspirer nécessairement à une approche systématique les démarches grammaticales heuristiques qui aident aux processus de lecture et d'écriture ; dans cette perspective, la terminologie utilisée doit servir avant tout à nommer des phénomènes d'ordres très divers et valoir essentiellement par son utilité (disposer de procédés pour segmenter un texte en phrases et le ponctuer, pour accorder le verbe avec le sujet et l'adjectif avec le nom, etc.) – tout en amenant cependant progressivement les élèves à partager un (méta)langage commun.

Parallèlement, ce n'est que très progressivement que débutera l'élaboration d'un cadre général, fondé sur une terminologie de plus en plus systématique, explicite et rigoureuse, permettant d'appréhender l'ensemble des " problèmes " grammaticaux et des phénomènes langagiers d'une manière plus cohérente et plus rigoureuse.

²⁷ A noter que l'apprentissage ne doit pas s'arrêter à la fin du secondaire I. On peut par exemple imaginer qu'une fonction comme celle de complément hors-phrase (voire dénommée autrement) qui joue un rôle important dans la construction de la progression textuelle et qu'on peut repérer – en opposition aux compléments de phrase – par des procédures d'analyse assez complexes des présupposés et de la portée de la négation pourrait faire l'objet d'un apprentissage (niveau 1 ou 2) au secondaire II.

Cette élaboration devrait en revanche se poursuivre jusqu'à la fin du secondaire, voire au-delà, en élargissant progressivement le champ des objets d'étude pris en compte et en rapprochant les démarches grammaticales de celles en vigueur dans les sciences expérimentales et les sciences humaines.

C'est en suivant une telle progression que la terminologie peut s'inscrire de manière cohérente dans les trois finalités définies dans le rapport du GREF : aider à la maîtrise de la communication (approche heuristique, à visée prioritairement pratique), soutenir les activités réflexives (construction d'outils « stabilisés », partagés dans le cadre d'une culture scolaire) et, finalement, élaborer progressivement des références culturelles (« scientifiques ») communes.

8. Propositions

Dans ce rapport, nous avons tenté de cadrer la problématique de la terminologie grammaticale en tenant compte des développements actuels dans l'enseignement (débats en cours à propos de certaines difficultés, nouveaux moyens, nouveaux plans d'études cadres, etc.) et dans les recherches. Nous avons ensuite examiné quelques terminologies dans divers moyens d'enseignement actuels et examiné quelques zones particulièrement problématiques de ces terminologies. Enfin, à partir de ces éléments, nous avons tenté de définir les principes d'une conception terminologique cohérente, en nous appuyant principalement sur les orientations figurant dans le rapport du GREF (2002).

Sur cette base, il est possible à présent de formuler des propositions concrètes à l'intention des autorités scolaires, tout en tenant compte des limites de ce travail et des difficultés de la tâche qui nous était assignée. Rappelons en particulier que les choix qui doivent être faits, suivant ces principes, dépendent largement d'autres paramètres et, avant tout, de la politique engagée dans le domaine des moyens d'enseignement et de la formation — car il n'est assurément pas possible, par exemple, de modifier trop largement la terminologie s'il n'existe aucun support didactique prenant en compte la terminologie proposée !...

En fait, concrètement, **deux options** se présentent :

1. Recherche d'un moyen d'enseignement sur le marché francophone

Dans ce cas, ce rapport devrait être considéré comme une **grille d'évaluation** définissant les éléments qui nous paraissent décisifs pour le choix, voire le cas échéant les éléments qui devraient faire l'objet d'une négociation avec les éditeurs.

2. Elaboration de tout ou partie de ressources didactiques

Dans ce cas, ce rapport devrait plutôt être considéré comme une sorte de **guide**, de **cahier des charges**, étant entendu que certaines décisions, certains choix ne peuvent être définitivement arrêtés que dans le cadre même de l'élaboration de ce moyen.

Parallèlement, nous sommes d'avis que la réflexion ne doit pas être abandonnée mais poursuivie dans les directions suivantes :

Proposition 1

Etant donné que l'élaboration d'un ouvrage de référence pour les élèves a été définie comme une priorité de degré 1 par la CIIP, il serait judicieux d'y insérer une sorte de **glossaire terminologique** fournissant : une définition des principaux termes, des exemples, des mises en relation avec les termes équivalents des autres systèmes terminologiques (voire, dans certains cas, avec des termes plus ou moins équivalents dans d'autres langues ; cf. perspective interlinguistique) ainsi qu'une présentation des règles et/ou phénomènes qui font appel, d'une manière ou d'une autre, à ce terme. (Cf. exemple de l'Aide-Mémoire en mathématique)

Ce glossaire fournirait en même temps l'occasion de **définir clairement quels termes doivent être activement connus** et à quel moment du cursus.

Proposition 2

Envisager des modules de formation (initiale et/ou continue) pour améliorer la formation des enseignant-e-s (aux niveaux primaire, secondaire I et secondaire II), en s'appuyant entre autres sur l'ouvrage de Béguelin [dir.] 2000 (à propos duquel un membre du REREF a justement fait remarquer qu'il était largement sous-exploité !).

Proposition 3

Examiner, en collaboration avec les enseignant-e-s concerné-e-s, la possibilité d'introduire dans les écoles du secondaire II un enseignement grammatical qui soit ouvert, utile et stimulant à la fois, mais en même temps mieux défini et coordonné.

Il s'agirait vraisemblablement, pour donner suite à cette proposition, de créer un groupe de travail réunissant des enseignants intéressés et des didacticiens et/ou linguistes.

Proposition 4

Poursuivre le travail d'analyse et de réflexion dans un but plus éloigné d'harmonisation au niveau européen et contribuer ainsi, dans le cadre d'une pédagogie mieux intégrée des langues, à l'élaboration d'une grammaire « interlinguistique » utile à l'apprentissage des langues. On relèvera à ce propos qu'un projet scientifique, dirigé entre autres par Mme Béguelin, travaille déjà dans ce sens. Un tel travail pourrait aboutir à des propositions concrètes vers 2008-2009.

Rappelons, pour conclure, que d'autres propositions concrètes, portant sur quelques-uns des termes faisant le plus problème, figurent dans le chapitre 6 de notre rapport.

Nous espérons ainsi avoir rempli notre mandat : formuler des propositions concrètes, opératoires, en vue de la définition d'une conception terminologique pertinente et cohérente pour l'enseignement du français en Suisse romande, et plus particulièrement dans le cadre d'une « grammaire au sens large » telle que définie par le GREF.

Virgnie Conti & Jean-François de Pietro
IRDP

9. Ouvrages cités

- Boninsegni, P., Kohler, J., Pinget, B. & Seiler, A. (2004). *Activités en grammaire et orthographe 7e année*. Genève, DIP / Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire. (Seconde partie : Activités décrochées.)
- Cazanove, C. de & Sculfort, M.-F. (2001). *Français 5e : Grammaire et expression*. Nouvelle édition. Programme 1997. Paris, Nathan (Du côté des lettres).
- Chartrand, S.-G. & Simard, Cl. (2000). *Grammaire de base : 2e et 3e cycle du primaire*. Saint-Laurent (Québec), ERPI (Editions du Renouveau Pédagogique).
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Dir.] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, DeBoeck & Larcier. 4 volumes.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire : interlocuteur, énoncé, communication, phrase*. Lausanne, Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud, Loisirs et pédagogie (LEP).
- Pellet, E., de Vulpillières, C., Haubert, D., Paccalin, M., Voltz, F. & Speisser, I. (2001). *Grammaire 5e. Discours, texte, phrase*. Paris, Belin.
- République et Canton de Neuchâtel – Département de l'éducation, de la culture et des sports (2005). *Français 6e*. Neuchâtel, Service de l'économat et du matériel scolaire. (Rédaction Yves Tissot, avec le soutien de Michel Corbellari.)
- Tomassone, R. & Leu-Simon, C. (2004). *Grammaire pour parler, lire et écrire – Cours Moyen*. Paris, Delagrave.

10. Bibliographie

- Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.
- Aeby, S., de Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2000). *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Neuchâtel, IRDP.
- Béguelin, M. J., de Pietro, J.-F. & Näf, A. [éds] (1999). La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques. *Tranel*, 31.
- Béguelin, M.-J. [dir.] (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Bronckart, J.-P. (1990). *Grammaire : notes méthodologiques et théoriques, à l'intention des enseignants du CO du Valais*. Sion, Département de l'instruction publique (DIP), Office de recherche et de documentation pédagogiques (ORDP).
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Groupe de référence du français (GREF) (2002). *L'enseignement / apprentissage du français à l'école obligatoire*. Neuchâtel, CIIP – Secrétariat général.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. & de Weck G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*. Berne, Lang.
- Lafontaine, D. (1988). Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous! *Enjeux*, 15, 7-28.
- Martin, D. & Gervais, P. (1992). *La grammaire de l'élève : savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8e année*. Lausanne, CVRP.
- Martin, D. (1999). La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la "suite de verbe". *TRANEL* 31, 13-35.
- Näf, A. (1999). Pour ériger des passerelles entre les terminologies grammaticales française et allemande. *TRANEL* 31, 79-93.
- Terminologie* (1985). Document édité par le Secrétariat à la coordination romande en matière d'enseignement. Lausanne.