Document generated on 10/12/2024 4:31 a.m.

Québec français

Vers une terminologie panfrancophone fondée didactiquement

Jean-François de Pietro

Number 156, Winter 2010

Enseigner la grammaire : d'hier à aujourd'hui

URI: https://id.erudit.org/iderudit/61423ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

de Pietro, J.-F. (2010). Vers une terminologie panfrancophone fondée didactiquement. *Québec français*, (156), 82–84.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2010

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Vers une terminologie panfrancophone fondée didactiquement

par Jean-François de Pietro*

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)

L'enseignement grammatical a de tous temps, mais plus encore depuis le tournant communicatif des années 1960-1970, été objet de débats portant et sur son contenu et sur ses finalités : quelle grammaire ? Pour quoi ? Une grammaire « utile » pour soutenir l'expression ? Une grammaire en tant que savoir sur la langue ? Quelle terminologie ?…

Peut-être parce qu'elle constitue l'habit visible de cette discipline complexe qu'est la grammaire, c'est souvent sur sa terminologie que les polémiques se sont cristallisées, portant parfois sur son utilité, souvent sur le choix même des termes. Ainsi, oubliant – ou ne voulant pas voir – qu'il ne s'agit là que d'une dénomination historiquement élaborée pour nommer un constituant de la phrase et non pas d'une vérité ontologique, la Suisse romande a connu dans les années 1980 une vive querelle opposant les tenants du COD aux tenants du GNCV (groupe nominal complément du verbe)[1].

C'est uniquement sur la question « terminologique » que nous allons nous pencher dans cet article, dans le but d'en illustrer quelques aspects et d'en faire apparaitre les enjeux dans une perspective *didactique*, c'est-à-dire visant à une terminologie tout à la fois opératoire, accessible aux élèves et harmonisée dans les différents pays francophones[2].

EN FAIT, QUEL EST LE PROBLÈME ?

Comme de nombreux auteurs l'ont souligné, rappelant qu'il importait surtout de « faire de la grammaire », et que « peu importe le flacon… », la terminologie n'est pas la langue, ni même la grammaire. On sait bien cependant qu'en français les élèves passent un temps considérable à classer, à étiqueter, à identifier, à nommer des unités de la langue, en décomposant des phrases, les analysant, sans nécessairement toujours savoir « à quoi ça sert ». On sait aussi que – bien qu'elle soit souvent perçue comme rébarbative, complexe, par les élèves, voire par les enseignants – cette partie de l'enseignement du français tend parfois à prendre le pas sur la compréhension et la production de textes et à jouer un rôle excessif dans la réussite scolaire des élèves.

UNE RÉNOVATION TOUJOURS EN COURS

En Suisse, comme dans les autres pays francophones, une terminologie largement renouvelée a été introduite dans le cadre de la rénovation de l'enseignement des années 1980, défini dans l'ouvrage *Maitrise du français* (1979). Certaines difficultés ont pu ainsi être résolues, certains progrès ont indiscutablement été apportés : clarification des différents niveaux d'analyse (syntaxique, sémantique, communicationnel), distinction entre catégories (classes) et fonctions, suppression de certaines distinctions inutiles (adjectif *qualificatif,* puisqu'il n'y a pas d'autres sortes d'adjectifs…), etc. Cependant, et au-delà des résistances qu'on retrouve finalement dans toute innovation, certains problèmes n'ont pas encore trouvé de solution satisfaisante. C'est le cas par exemple du traitement des pronoms de conjugaison ou des fonctions des adverbes (si *franchement* a une fonction de modificateur dans *il s'exprime franchement*, quelle est sa fonction dans *franchement, je ne trouve pas ce film intéressant* ?). C'est le cas aussi de l'un des principaux groupes syntaxiques, le GV, qui, dans la plupart des manuels et grammaires européens, n'a pas de terme pour désigner sa fonction[3]. Ou que certaines zones terminologiques, en particulier celles qui relèvent des dimensions sémantiques, textuelles et discursives, ne sont que peu développées.

En 2005, dans le but de trouver une solution à ces difficultés, mais aussi et surtout, d'aller vers une simplification et un allègement de la terminologie, j'ai été chargé avec V. Conti d'établir des *Propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. Pour fonder ces propositions, nous nous sommes basés, d'une part, sur des documents permettant de définir cette terminologie et, d'autre part, sur une analyse précise de la situation telle qu'elle s'exprimait alors dans les moyens d'enseignement (manuels pour le primaire et le secondaire inférieur) en usage, voire disponibles sur le marché dans la francophonie. Cet examen a mis en évidence divers points :

- L'ensemble des termes utilisés varie très fortement d'un ouvrage à l'autre, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif.
- Il est généralement plutôt vaste, d'une centaine de termes à près de 500 par ouvrage !
- Les termes communs sont minoritaires ; ainsi, en ce qui concerne le domaine du texte / discours, le corpus avoisine les 400 : parmi eux, une septantaine seulement se retrouvent dans deux ouvrages ou plus !
- De manière générale, il parait souvent difficile de distinguer ce qui relève à proprement parler d'une métalangue grammaticale (*attribut, subordonnant*, etc.) et ce qui constituerait plutôt une simple caractérisation descriptive (vocabulaire *des sentiments* ; *exprimer une défense/un souhait* ; *expression figée*...) ; il est dès lors difficile de définir précisément ce que les élèves doivent vraiment connaitre.
- Les ouvrages examinés contiennent tous de nombreux 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 langage / communication (étymologie, registre, tournure…) et sur la dimension phonique/graphique (virgule, pause, intonation…) sont inégalement représentés.

POUR UNE CONCEPTION DIDACTIQUE DE LA TERMINOLOGIE GRAMMATICALE

On pourrait multiplier ce genre de constats, qui sont plutôt l'expression de tendances. Mais il nous a semblé qu'ils suffisent déjà à faire émerger des interrogations et à fonder quelques propositions relatives à la terminologie grammaticale :

1. La terminologie peut être définie comme l'ensemble explicitement délimité des termes et expressions métalinguistiques que les élèves doivent connaitre, activement ou passivement.

2. Les éléments métalinguistiques que comporte un ouvrage peuvent être situés sur un continuum qui va de termes techniques, 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 (les verbes *de sentiment*…). Dans une perspective didactique, il importe qu'on soit attentif à l'un et à l'autre type de termes, et qu'on se demande à chaque fois s'ils sont accessibles aux élèves, quelle est leur fonction, leur nécessité, par rapport à l'ensemble du système terminologique.

3. L'enseignement grammatical doit être conçu avec une triple finalité : 1) un outil au service de certaines capacités pratiques (production écrite, lecture, etc.) ; 2) un cadre de réflexion pour appréhender le(s) langage(s) et les langues ; 3) un 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 production ou à la compréhension d'un texte, soit par leur valeur « explicative » lorsqu'ils doivent plutôt servir à mieux comprendre certains phénomènes langagiers, soit par leur valeur historique lorsqu'ils doivent exprimer une culture partagée.

4. La terminologie doit prendre en compte et, dans la mesure du possible, distinguer clairement trois niveaux d'analyse : les aspects formels (unités, classes), les aspects fonctionnels (fonctions dans la phrase, mais aussi au dans le texte) et les aspects sémantiques (valeurs...). À ces trois niveaux, qui regroupent l'essentiel des termes utiles pour lire et écrire, s'ajoutent des termes désignant des notions (*genre, ordre des mots*…), des opérations langagières (*enchâssement, accord*…) et des procédures d'analyse (*conjuguer un verbe, supprimer*…).

5. Etant donné le nombre très élevé de termes, il importe de clairement délimiter ceux que les élèves doivent connaitre, à quel moment de leur cursus et de quelle manière. Les termes doivent être distingués selon leur statut et selon le degré/type de maitrise qui est attendu chez les élèves. En ce qui concerne le statut, nous proposons de distinguer entre des termes qui s'inscrivent dans un *système* terminologique cohérent et des caractérisations qui viennent en quelque sorte préciser ces termes, les décrire, les paraphraser[4] :

- Seuls les *termes* du *système* doivent faire l'objet, à un moment ou un autre du curriculum, d'une définition – aussi univoque que possible – et d'un apprentissage systématique ; c'est donc à ce niveau qu'il faut viser un allègement.
- Les *caractérisations*, en revanche, qui ont une valeur descriptive ou explicative, peuvent être en nombre plus élevé, puisqu'elles ne font pas partie de la terminologie au sens propre et n'ont pas à être apprises.

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

- Sensibilisation et compréhension en contexte : les élèves comprennent la notion en contexte ; c'est en fait l'enseignant qui l'emploie (par exemple, *simplifier, mettre en évidence*, etc.).
- Maitrise 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 ou dans des activités d'analyse.
- Maitrise en termes de savoir : les élèves sont capables en plus d'en fournir une caractérisation, une paraphrase et une définition.

VERS UN RAPPROCHEMENT TERMINOLOGIQUE ENTRE PAYS FRANCOPHONES

Au cours de cette réflexion, il nous est apparu qu'une autre exigence devait encore être prise en compte. Une des raisons d'être importantes de la terminologie est certainement la nécessité de disposer d'un métalangage permettant à différents locuteurs de parler *ensemble* de la langue. Or, certains termes (*GNCV, modificateur*, etc.) ne sont pas partagés dans l'ensemble des pays francophones ; d'autres (la fonction *attribut du sujet* en particulier) distinguent les pays francophones d'autres pays européens. Il parait important, aujourd'hui, de viser aussi à une plus grande harmonisation entre les différentes traditions grammaticales, afin d'alléger l'étude d'autres langues et de permettre la circulation des

personnes, des moyens d'enseignement et des ouvrages grammaticaux. Une telle entreprise n'est pas simple, mais l'Association internationale de recherche en didactique du français (AIRDF) a décidé de relever ce défi.

Il n'y a pas de terminologie idéale. En fait, la validité d'un terme ou, plutôt, d'un ensemble de termes, car la terminologie doit faire système[5] devrait être mesurée selon différents critères explicites. Ceux-ci sont nombreux et souvent contradictoires (d'où les querelles que nous connaissons) : validité scientifique, utilité pratique, recevabilité sociale, accessibilité pour les élèves. Mais, en conjuguant autant que possible ces différentes exigences, c'est une *validité didactique* que nous avons tenté de promouvoir par nos propositions, en visant à une simplification et à un allègement tout en proposant une terminologie qui soit opératoire par rapport aux buts assignés à l'enseignement du français – et qui soit, dans la mesure du possible, commune à tous les francophones. □

Cet article adopte l'orthographe rectifiée.

* *Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Suisse*

Notes

1 Il n'est pas inutile ici de rappeler que d'autres termes encore ont parfois 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.

3 Soulignons l'exception des grammaires québécoises, par exemple celles sous la direction de Chartrand, qui incluent la fonction *prédicat* (ce qui est prédiqué du sujet). En Suisse, Béguelin *et al*. (2000) proposent aussi cette fonction.

4 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

5 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.

Références

BÉGUELIN, M.-J. [dir.], *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000.

BESSON, M.-J., M.-R GENOUD, B. LIPP et R. NUSSBAUM, *Maîtrise du français*. Neuchâtel, Office romand des éditions et du matériel scolaire, 1979.

CHARTRAND, S.-G., et C. SIMARD, *Grammaire de base : 2e et 3e cycle du primaire*. Saint-Laurent, ERPI, Éditions du Renouveau pédagogique, 2000.

DAL, G., « Les activités de classement dans le domaine grammatical. Et si les erreurs de classement n'en étaient pas toujours ? », *Recherches*, 42, 2005, p. 93-109.

la caravane des pantins
henri laban

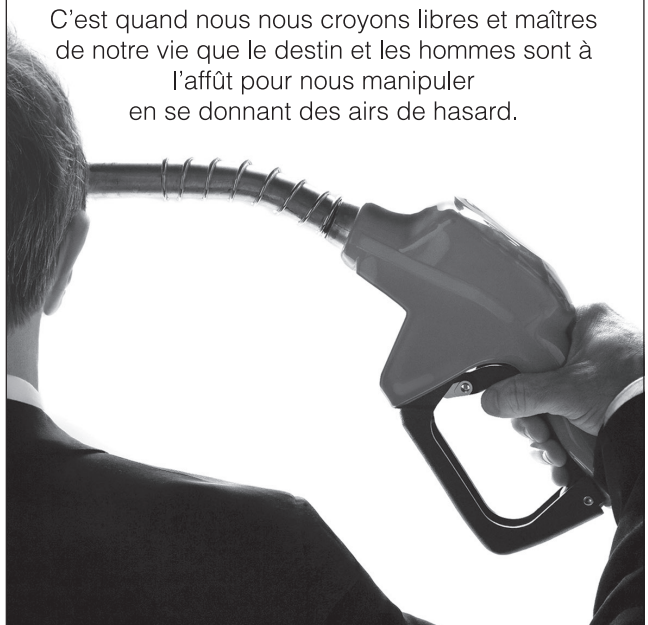
THRILLER

24,95 $, 442 pages

En transitant du grand amour passionnel au divorce, Marc croyait être resté le même : réaliste, libre et sûr de lui. Après la grande lessive de son compte en banque, il accepte de travailler à l'étranger pour une singulière compagnie de l'Alberta qui loue des équipements aux sociétés pétrolières disséminées autour du monde. Liberté, travail, amour, argent, tout semble revenu au beau fixe dans l'incroyable palace tunisien où il séjourne. Du moins, jusqu'à ce qu'il se fasse enlever avec trois curieux touristes arrivés un samedi matin pour quelques jours de repos.

Des vacances, à ce qu'ils disaient.

C'est quand nous nous croyons libres et maîtres de notre vie que le destin et les hommes sont à l'affût pour nous manipuler en se donnant des airs de hasard.



Découvrez ce livre chez votre libraire et plus encore sur

www.jcl.qc.ca

LES ÉDITIONS JCL

Conseil des Arts du Canada

Société de développement des entreprises culturelles Québec

Patrimoine canadien