

Introduction

Les 19 et 20 novembre 1998 s'est tenu à Neuchâtel un colloque interdisciplinaire intitulé «La terminologie grammaticale à l'école. Perspectives interlinguistiques». Organisé conjointement par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) et l'Université de Neuchâtel, avec le soutien de l'Académie suisse des sciences humaines, ce colloque a réuni plus de cinquante personnes provenant de divers horizons – praticiens de la langue, didacticiens, responsables de la formation pédagogique en français, allemand, anglais et latin, chercheurs et linguistes – qui ont fait état de leurs conceptions et de leurs besoins respectifs en matière de terminologie.

Dans la perspective ouverte par E. Roulet dans son ouvrage *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée* (1980), il s'agissait d'étudier les différentes terminologies grammaticales utilisées dans l'enseignement des langues, en visant une harmonisation de ces terminologies et une simplification de la grammaire pour les élèves. Il s'agissait aussi de s'interroger sur le statut et les fondements – socio-historiques, linguistiques, psycholinguistiques et didactiques – des notions grammaticales, voire d'esquisser de nouvelles pistes pour aborder en classe les activités *sur* la langue. Il s'agissait, enfin et surtout, de préconiser une approche de la grammaire qui dépasse les clivages entre traditions nationales, dans une perspective résolument interlinguistique.

Ce numéro des TRANEL est consacré à la publication des contributions à ce colloque. La plupart d'entre elles, reprises et parfois modifiées par leurs auteurs, y figurent¹. L'un des participants, P.-A. Balma, a rédigé un texte développant les idées qu'il avait présentées lors de la Table ronde, et un article supplémentaire, celui de Th. Jeanneret, a été intégré au numéro en raison de sa pertinence thématique. Nous allons à présent parcourir ces différentes contributions, non pas en suivant l'ordre du séminaire, mais en proposant une articulation en trois volets.

Les quatre premiers textes fournissent, en quelque sorte, les arrière-plans du débat. Ils s'interrogent sur les conditions du travail grammatical en

1 Seuls trois intervenants ont, pour diverses raisons, renoncé à publier.

classe, dévoilant les facteurs psycholinguistiques, épistémologiques, politiques, voire socio-économiques qui les déterminent.

Un groupe de cinq contributions rassemble ensuite les analyses de secteurs terminologiques particuliers (notions de phrase, d'attribut, types de compléments, etc.), conduites dans une perspective interlinguistique et comparative.

Enfin, les trois derniers textes proposent des démarches didactiques inédites, prenant à la fois pour objet et pour outil de travail la diversité de fonctionnement des langues, et donnant corps, si l'on peut dire, à l'hypothèse interlinguistique qui était au centre du colloque.

Sur la base d'enquêtes réalisées dans des classes à propos de la notion de *suite du verbe*, D. Martin (Unité de recherche en système de pilotage, Lausanne, et Université de Genève) met en évidence les dangers d'approches trop applicationnistes de la grammaire, conduisant à une *fossilisation* des représentations liées à certains termes. Plus encore que les défauts de la terminologie, c'est la pauvreté des exercices proposés – exercices qui ne présentent généralement que les cas les plus simples, correspondant aux définitions... et qui ne confrontent jamais les élèves aux situations à problèmes – qui les empêche de construire des savoirs grammaticaux plus riches et plus utiles.

A. Berrendonner (Université de Fribourg) retrace, avec humour et causticité, l'histoire de la notion de *types de phrases*. Le devenir de cette notion permet d'illustrer la transposition didactique «sauvage» – mais sans doute pas innocente – d'un modèle emprunté à une théorie linguistique à la mode. Il rend aussi manifestes les transformations progressives (complexification, hétérogénéisation) que subit l'objet grammatical entre les mains des producteurs de doctrine.

M. Matthey (Université de Neuchâtel) analyse les différents sens qu'on attribue, souvent de manière confuse, au terme de *grammaire*; puis elle suggère ce qui pourrait découler, pour la formation des enseignants, d'une meilleure articulation de ces différentes acceptions, afin de s'approcher toujours plus d'une grammaire *pour* l'élève.

A partir de nombreux exemples, P. Blumenthal (Université de Cologne) compare les terminologies grammaticales utilisées en France et en Allemagne pour l'enseignement de la langue maternelle. Malgré les critiques qu'elle a suscitées, la publication récente en France, par le Centre national de documentation pédagogique, d'une *Terminologie grammaticale*

(1997) lui apparaît comme un réel progrès, notamment par rapport à l'édition précédente de 1975. A l'inverse, P. Blumenthal regrette qu'en Allemagne, l'Etat ne se soucie que très peu d'harmonisation terminologique, abandonnant ce travail aux maisons d'édition ainsi qu'à l'initiative privée des enseignants.

Pour être en mesure de comparer rigoureusement les terminologies grammaticales en usage dans les différentes langues, A. Näf (Université de Neuchâtel) propose une grille d'analyse générale, ainsi qu'une typologie des liens qui peuvent être établis entre elles: termes différents mais recouvrant une même réalité, termes désignant des propriétés linguistiques qui n'existent que dans l'une des langues comparées, etc. L'auteur applique ensuite cette grille à la notion de *phrase* telle qu'elle est enseignée en allemand langue seconde dans les classes de Suisse romande, montrant que les liens – les *passerelles* – entre les termes utilisés en L1 et en L2 sont, malheureusement, inexistantes dans les manuels actuels ou en voie d'introduction!

Sur une même lancée, P. Lenz (Université de Fribourg) analyse la terminologie utilisée dans deux nouveaux moyens d'enseignement actuellement en cours d'acclimatation en Suisse romande: *Sowieso* et *Auf Deutsch!* Ce faisant, il est conduit à souligner les insuffisances et les incohérences du second ouvrage, tout en s'interrogeant sur les impacts réels d'une telle situation – certes problématique du strict point de vue de la grammaire – pour la réussite de l'enseignement.

E. Almeida et M. Maillard (Université de Madère) illustrent, dans leur contribution, les travaux du Centre METAGRAM – pionnier en matière d'approche interlinguistique des problèmes de métalangage et de terminologie. Les auteurs proposent une analyse contrastive des notions d'*épithète* et d'*attribut*, qui reçoivent des contenus très différents, voire contradictoires, dans les traditions des différents pays européens. Une rationalisation et une harmonisation pourraient intervenir à peu de frais, à condition toutefois que les francophones acceptent de renoncer à leurs dénominations traditionnelles. L'intérêt de cette contribution réside également dans le regard extérieur posé sur les choix terminologiques pratiqués en Suisse romande, qui font apparaître quelques spécificités mais aussi la récurrence de difficultés communes.

Dans sa contribution intitulée *Pour une terminologie grammaticale européenne: Défense et illustration*, D. Willems (Université de Gand) insiste à son tour sur la dimension européenne de la problématique du

colloque. Elle souligne l'hétérogénéité des critères de définition propres aux notions grammaticales traditionnelles, source regrettable de confusions et obstacle à l'élaboration d'une terminologie utilisable pour tous les enseignements de langues. Les termes grammaticaux qui appartiennent en même temps à la langue courante posent également problème, comme d'ailleurs l'existence de véritables différences entre langues. Afin de parvenir à une solution équilibrée entre adéquation descriptive et adéquation didactique, D. Willems préconise une collaboration plus étroite entre linguistes, dépassant le cadre des langues prises isolément; elle plaide aussi «pour un minimum de terminologie européenne». À ces conditions, il sera possible d'aller vers une simplification qui ne soit pas une réduction, tout en préservant la rigueur et la systématisme que l'on est en droit d'attendre du métalangage grammatical.

M.-J. Béguelin (Universités de Fribourg et de Neuchâtel) retrace l'élaboration de l'ouvrage ressource intitulé *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (sous presse aux éditions De Boeck-Duculot, Collection Savoirs en pratique). Publié sous l'égide de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), cet ouvrage de réflexion et de problématisation est le résultat d'un travail collectif de longue haleine et s'adresse aux (futurs) enseignants de français, aux «formateurs de formateurs», aux auteurs de manuels. Outre un état des lieux de la grammaire scolaire, il contient différents développements sur l'histoire et le mode de construction des unités traditionnelles (*mot et phrase*), les problèmes de définition des catégories (*adjectif, préposition, adverbe*) et des fonctions grammaticales (*sujet, modificateur...*), la typologie des compléments, avec les problèmes qui surgissent lors du passage aux langues à cas, la structuration de la langue parlée, etc. Du point de vue de la formation des maîtres, l'ouvrage plaide pour un modèle de professionnalisme ouvert, visant à donner aux enseignants distance critique et autonomie par rapport aux doctrines grammaticales ambiantes.

A l'exemple des notions grammaticales de temps et d'aspect, P.-A. Balma (enseignement secondaire, Genève) présente une approche didactique qui traverse les frontières entre langues, favorisant la compréhension des phénomènes en jeu. C'est ainsi, selon lui, que la langue maternelle peut devenir un lieu privilégié de découverte des grands principes qui commandent le fonctionnement des langues.

Dans une même orientation, mais visant un public d'adultes étudiant le français langue étrangère, Th. Jeanneret (Université de Neuchâtel) montre

comment la mise en perspective de diverses langues – en l’occurrence les langues maternelles des apprenants – peut rendre plus pertinent l’enseignement grammatical: ainsi, dans le cas des formes pronominalisées des compléments, le fonctionnement de l’espagnol invite à aborder certaines difficultés autrement qu’on le fait d’habitude, du moins en Suisse romande où l’on tend à privilégier les contrastes entre français et allemand.

J.-F. de Pietro (IRD, Neuchâtel) recourt, quant à lui, au problème du genre grammatical pour illustrer les apports d’une perspective interlinguistique radicale, délibérément fondée sur un travail d’observation et d’analyse de matériaux tirés de diverses langues: langue de l’école certes, mais aussi langues représentées dans la classe, autres langues enseignées dans le milieu scolaire, langues présentant, sur l’un ou l’autre point, des caractéristiques remarquables, etc. Grâce aux éclairages multiples fournis par la diversité des données, cette démarche connue sous le nom d’«éveil aux langues» favorise la compréhension des mécanismes linguistiques. Elle permet à l’élève de relativiser les catégories de sa propre langue, de l’appréhender plus facilement comme *objet*; enfin, remettant en cause certains stéréotypes, l’éveil aux langues assure une ouverture à la fois psychologique et cognitive à la diversité des langues... ainsi qu’à celle des locuteurs.

De nombreuses questions d’ordre général traversent, explicitement ou implicitement, l’ensemble des contributions rapidement présentées ci-dessus. Sans avoir, bien entendu, la prétention de les résoudre une fois pour toutes, nous osons espérer que ce numéro aidera à mieux les formuler, à l’image de ce qui s’était passé lors de la Table ronde qui concluait le colloque.

On peut par exemple se demander s’il est utile, voire nécessaire, de disposer d’une *doctrine* grammaticale consistante et cohérente – ou si des approches éclectiques ne sont pas plus efficaces d’un point de vue didactique. On peut aussi se demander quels sont les critères d’une «bonne» terminologie pour l’école: aux yeux de certains c’est la validité descriptive, scientifique qui doit l’emporter, la didactisation ne devant intervenir que dans un second temps; pour d’autres au contraire, la pertinence d’une terminologie à l’école ne découle que de sa validité didactique, autrement dit de son apport aux processus d’enseignement et d’apprentissage. Ce qui renvoie bien sûr à un autre débat, concernant cette fois les modalités d’évaluation d’un tel apport.

A un niveau plus général encore, on peut s'interroger sur les fonctions qu'assument (ou que n'assument pas) la grammaire et son appareil terminologique dans l'enseignement de L1 et de L2. L'utilité même de la terminologie grammaticale fait l'objet d'un vaste débat, certains insistant sur l'influence quasi nulle qu'elle exercerait sur les processus d'acquisition linguistique, cela même en contexte scolaire, d'autres soulignant au contraire les fonctions importantes que remplit tout métalangage, comme instrument de médiation dans les interactions en classe, voire comme outil de distanciation et de construction des objets langagiers dans une perspective réflexive et culturelle.

Ces questions restent ouvertes. Sur d'autres points, des ébauches de réponses se font jour, des tendances se dessinent. Ainsi, dans ce domaine ô combien complexe et controversé de la terminologie grammaticale, il paraît aujourd'hui nécessaire de souligner l'importance d'une bonne formation initiale et continue des enseignants, qui leur donne une autonomie par rapport aux nomenclatures officielles, aux moyens d'enseignement, aux types d'exercices à disposition sur le marché. C'est ainsi seulement qu'il sera possible d'alléger le poids de l'enseignement grammatical prodigué aux élèves, en accordant la priorité, plutôt qu'à une inculcation extensive, à des interventions ciblées de l'enseignant sur la grammaire intériorisée des élèves – à travers des corrections argumentées et des activités de remédiation précisément adaptées aux difficultés que ces élèves rencontrent.

Parallèlement, il s'agirait de doter les élèves d'un savoir(-faire) grammatical léger mais *opératoire*, qu'ils construiraient eux-mêmes, sous la conduite d'un enseignant expert, dans le cadre de démarches didactiques permettant une confrontation aux savoirs de référence, c'est-à-dire recourant à de véritables situations de recherche et de découverte.

Ce faisant, il s'agirait aussi d'aller vers une simplification de la terminologie grammaticale – par le biais d'une meilleure harmonisation entre langues, au niveau de la Suisse comme à celui de l'Europe.

Loin d'être un obstacle, la diversité des approches – psychologiques, didactiques et linguistiques – proposées dans ce numéro permet de cerner un certain nombre de domaines où une concertation et une harmonisation seraient souhaitables, tant pour l'enseignement de la langue maternelle que pour celui des langues étrangères. Pour mener à bien une telle tâche, il est indispensable de développer la collaboration entre didacticiens et linguistes d'une part, entre chercheurs et praticiens d'autre part, collaboration qui s'est avérée très fructueuse à l'occasion du colloque.

Ces quelques propos suffisent, nous semble-t-il, à démontrer la pertinence d'une réflexion consacrée aux perspectives interlinguistiques sur la terminologie grammaticale. Ce numéro des TRANEL – qui paraît en même temps que l'ouvrage *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques* – représente dans notre esprit un premier jalon. Il témoigne de l'actualité des questions grammaticales à l'école, pour autant que celles-ci soient régulièrement réexaminées, en fonction de l'évolution des savoirs linguistiques, certes, mais aussi et surtout au bénéfice des élèves, afin que, dans les divers enseignements de langues qu'ils reçoivent, ce ne soit plus sur leurs seules épaules que repose la recherche d'une cohérence²...

Marie-José Béguelin

Jean-François de Pietro

Anton Näf

Bibliographie

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

Terminologie grammaticale (1998). Ministère de l'Education nationale. Paris: CNDP.

2 Les auteurs de cette introduction ont pu s'appuyer dans leur rédaction sur un compte rendu du colloque rédigé par D. Elmiger et A. Kamber, de l'Université de Neuchâtel. Nous tenons à les remercier pour leur apport.