

# LA TERMINOLOGIE GRAMMATICALE EN FORMATION : ENTRE SAVOIR ET NORME

Virginie Degoumois (Haute école pédagogique de Vaud)  
et Florence Épars (Haute école pédagogique de Vaud)

Cette contribution est une réflexion didactique qui fait suite aux résultats d'une évaluation diagnostique soumise en 2021 à plus de 300 étudiant·e·s au début de leur 2<sup>e</sup> année de la formation pour le Bachelor en enseignement primaire (élèves de 4 à 12 ans) à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Le module impliqué concerne le fonctionnement de la langue : grammaire, lexique et orthographe. Le volet grammaire de ce module aborde notamment la grammaire de phrase, la grammaire de texte et la conjugaison. Outre la compréhension des objets étudiés, il y est exigé une utilisation commune du métalangage nécessaire à la description de ces objets. L'évaluation évoquée ici portait sur les savoirs grammaticaux des étudiant·e·s<sup>21</sup>. Conçue tout d'abord dans un but d'autoformation, elle a également été prise en compte pour l'amélioration de la formation et nos premières observations se sont focalisées sur la maîtrise du métalangage grammatical.

Avant de considérer le métalangage en tant qu'élément normatif lié à un cadre prescriptif, il est nécessaire de revenir notamment sur son origine et sa justification théorique. L'exemple de la terminologie grammaticale est intéressant, car il s'agit plutôt d'un domaine de réflexion de nature scientifique, c'est-à-dire se basant sur des savoirs linguistiques éprouvés, mais l'intégration d'un métalangage au sein d'un cadre prescriptif – lié à la formation et au contexte scolaire – opère un basculement qui tend à lui donner un statut conventionnel, une valeur normative.

La terminologie grammaticale qui prévaut aujourd'hui dans l'école romande s'est développée au cours de son histoire à partir de sources plurielles. D'un point de vue linguistique, les modèles théoriques qui l'ont nourrie ont été multiples : distributionnalisme, grammaire générative, pragmatique, interactionnisme, etc. D'un point de vue culturel, les diverses traditions grammaticales francophones, parfois conservatrices, colorent encore des pratiques terminologiques qu'on peut rencontrer dans certaines classes et certains manuels. Finalement, d'un point de vue didactique, cette diversité référentielle se retrouve disséminée, entre autres, au sein du cadre prescriptif (en l'occurrence le Plan d'études romand, désormais PER<sup>22</sup>) des manuels, de la formation des enseignant·e·s, mais également au travers de pratiques sur le terrain potentiellement hétérogènes.

Le métalangage scolaire a été modifié au fil du temps, afin de suivre les savoirs scientifiques eux-mêmes en constante évolution et de prendre en compte les savoirs, plus ou moins novateurs, développés par la recherche. Par exemple, la grammaire rénovée reprend certains principes des grammaires structurale et générative pour décrire le caractère de dépendance syntaxique de ce qui constitue le complément de verbe. La terminologie employée est modifiée pour éviter les critères sémantiques (Bulea Bronckart, 2015) : le complément d'objet direct (COD) devient alors le complément de verbe direct (CVD). On le voit, utiliser le terme CVD revient non seulement à adhérer à une conception scientifique – censée fonder la compréhension du phénomène en jeu – mais à définir une norme terminologique en vue de l'enseignement.

Pour la formation en grammaire à la HEP Vaud, nous sommes tenu·e·s de suivre le cadre prescriptif du PER, lui-même issu d'une volonté d'harmoniser l'enseignement de la grammaire en Suisse romande. Mais ce cadre constitue dès lors, de fait, une norme...

Notre évaluation diagnostique a ainsi été pensée d'une part pour évaluer les savoirs des étudiant·e·s au sujet des concepts grammaticaux de base, d'autre part pour vérifier leur maîtrise de la terminologie de la grammaire rénovée. Nous aimerions dès lors, dans le cadre de cet article, faire part de quelques-unes de nos observations en lien avec les questions suivantes :

<sup>21</sup> Il s'agit ici des savoirs de base attendus pour enseigner la grammaire au sens large.

<sup>22</sup> <https://www.plandetudes.ch/per> ; CIIP, 2010.

1. Dans quelle mesure les étudiant-e-s maîtrisent-ils/elles le métalangage de la grammaire rénovée avant d'entamer le module de formation consacré au fonctionnement de la langue ?
2. Si la terminologie n'est pas maîtrisée, faut-il y voir un simple problème d'étiquetage – autrement dit de « norme terminologique » – ou est-ce la trace d'une mauvaise compréhension du système de la langue ?
3. Plus largement, dans quelle mesure un savoir scientifique, ici la terminologie grammaticale, doit-il revêtir un caractère normatif en formation et quels enjeux en découlent ?

## Le contexte suisse romand de la formation

Dès les années 70, la rénovation de l'enseignement grammatical a fortement impacté la didactique de la grammaire et notamment son appareillage terminologique. Plusieurs didacticien-ne-s se sont penché-e-s sur la question de cet enseignement et plus particulièrement sur ses aspects terminologiques (Béguelin *et al.*, 1999 ; Conti & De Pietro, 2006 ; De Pietro *et al.*, 2010 ; De Pietro, 2014). Il s'agissait de proposer un cadre terminologique romand commun, tout en prônant une simplification et un allègement (Conti & De Pietro, 2006). Dans les classes et en formation, cette entreprise d'harmonisation, déjà complexe vu la diversité des cadres de référence, a été rendue plus compliquée encore par le choix de manuels exogènes (français en l'occurrence), qui ont demandé un énorme travail d'adaptation (Panchout-Dubois & Tardin, 2010).

C'est toujours dans cette conjoncture peu optimale que se trouve actuellement la formation initiale en didactique de la grammaire : une tension constante entre la norme terminologique issue du cadre prescriptif (PER) et celles des moyens d'enseignement hétéroclites en vigueur, pour ne citer que ces deux variables.

Dans le cadre du module concerné par notre étude, la terminologie grammaticale est strictement harmonisée avec celle du PER, afin d'assurer une cohérence entre la formation et le terrain. Cependant, que faire lorsque le cadre prescriptif lui-même maintient plusieurs incohérences terminologiques ? Prenons rapidement l'exemple de la fonction *Sujet* : désignée de cette manière dans le PER au cycle 2 (8 à 12 ans), nous la trouvons déjà, de manière ponctuelle, au cycle 1 (4 à 8 ans) sous la dénomination GNS (groupe nominal sujet) – terme qui implique une confusion entre classe et fonction (voir Chartrand, 2012). Autre exemple : la fonction *Prédicat* consiste également en une forme de bricolage didactique pour les formateurs et les formatrices, puisqu'elle n'apparaît comme telle qu'au cycle 3 (12 à 15 ans), alors qu'aux cycles 1 et 2 elle apparaît sous le terme de GV (Groupe Verbal) qui ne désigne évidemment pas une fonction<sup>23</sup>.

Le PER a ainsi le statut d'une norme prescriptive tout en étant également l'objet de critiques fondées didactiquement et linguistiquement, puisqu'il n'est pas en adéquation parfaite avec le savoir scientifique qu'il est censé représenter.

## Contexte des données analysées

Au début du module de l'année 2020-2021, un test diagnostique initial a donc été proposé aux 311 étudiant-e-s de 2<sup>e</sup> année, afin d'avoir un état des lieux de leur niveau de maîtrise des concepts de base en grammaire et d'adapter le contenu de l'enseignement. Ce test a porté notamment sur des questions en lien avec la grammaire de phrase : l'identification des classes grammaticales et des fonctions syntaxiques, l'identification d'éléments de conjugaison (repérage de l'infinitif, temps, modes, voix) ; la grammaire de texte était abordée par des questions sur les organisateurs textuels et les reprises anaphoriques.

Parmi les données recueillies, nous en avons choisi quelques-unes qui nous semblent présenter un intérêt particulier pour notre propos. Précisons que nous procédons de manière heuristique et que ce test n'a pas été initialement élaboré à des fins de recherche.

<sup>23</sup> Nous ne reviendrons pas ici sur la légitimité didactique, largement démontrée de cette fonction (Conti & De Pietro, 2006 ; Chartrand, Lord & Gauvin., 2010 ; De Pietro *et al.*, 2010 ; Panchout-Dubois & Tardin, 2010 ; De Pietro 2014).

## Résultats du test

Nous aimerions nous focaliser en particulier sur trois fonctions que les étudiant-e-s devaient identifier : le sujet, le prédicat et le complément de verbe direct (CVD).

Voici la consigne donnée aux étudiant-e-s et une partie des phrases qui leur ont été soumises :

**Dans les phrases suivantes, identifiez les fonctions syntaxiques des mots ou groupes de mots soulignés :**

**Exemple :** *Marie mange du pain* → Marie = Sujet (de la phrase)

1. Chaque midi, je mange chez ma grand-mère des menus incroyables.
2. La petite fille qui habite la ferme a mangé tous les œufs du panier.
3. La petite fille qui habite la ferme a mangé tous les œufs du panier.
4. Il a pris les miens pour aller travailler.

Les résultats obtenus sont présentés et discutés ci-après pour chaque fonction.

### La fonction *Sujet*

Cette fonction est celle qui est la mieux maîtrisée par la cohorte représentée. Il faut cependant noter un biais de taille dans les résultats, puisque la consigne de l'exercice donnait explicitement le terme « sujet » pour exemplifier un groupe nominal remplissant cette fonction.

	Sujet	GS/GNS	GN	autre	vide
<i>La petite fille qui habite la ferme</i>	80%	4.2%	4%	8.9%	2.9%

RÉSULTATS CONCERNANT LA RECONNAISSANCE DE LA FONCTION *SUJET* (N = 311)

La case grisée correspond à la réponse attendue. Le pourcentage indique la proportion d'étudiant-e-s ayant donné l'une ou l'autre réponse. Nous aimerions principalement relever ici l'utilisation de la dénomination « GNS » (Groupe nominal sujet), qui est une contraction de la formulation « Groupe nominal ayant pour fonction d'être sujet »<sup>24</sup>. Comme nous l'avons déjà souligné, ce raccourci terminologique, présent dans le PER, désactive la distinction entre classe et fonction et il ne nous est dès lors pas possible de savoir si cette distinction est maîtrisée par les étudiant-e-s. Or, c'est la compréhension même du système grammatical qui semble ici directement en lien avec la terminologie employée, puisque utiliser GNS laisse à penser que tout sujet est incarné par un groupe nominal et/ou qu'un GN remplit nécessairement la fonction de sujet. Nous observons d'ailleurs, dans le cadre de nos formations, une grande difficulté de la part des étudiant-e-s à identifier un sujet lorsqu'il est constitué d'un groupe verbal comme dans l'énoncé « Manger des fruits est recommandé par les nutritionnistes ». Pour avoir accès au niveau de compréhension syntaxique de nos sondé-e-s, il aurait donc fallu leur proposer un énoncé ayant pour constituant, en fonction de sujet, un groupe verbal : la terminologie qu'ils auraient alors employée pour désigner la fonction sujet nous aurait permis de déceler une éventuelle mécompréhension de la distinction entre classe et fonction.

On voit ici que la terminologie utilisée dans le PER ne doit pas être considérée comme une simple convention, mais qu'elle doit incarner un savoir indispensable à la bonne compréhension du système global. Or, du fait de sa présence dans le PER, la désignation GNS – qui est pourtant objet de critiques fondées didactiquement et linguistiquement – acquiert un caractère prescriptif. Que faire, par conséquent, lorsque le prescrit, qui tend à rendre ces désignations grammaticales normatives, n'est pas cohérent sur le plan des savoirs scientifiques ?...

<sup>24</sup> Les réponses classées dans la catégorie « autre » présentent un joyeux pêle-mêle de presque toutes les fonctions syntaxiques existantes !

## La fonction *Complément de verbe direct*

Cette fonction a pu être évaluée par deux énoncés très différents dans lesquels le CVD est réalisé soit par un groupe nominal (des menus incroyables), soit par un groupe pronominal (les miens). Rappelons que les cases grisées représentent les réponses attendues.

	CVD	COD	CV	SV	autre	vide
<i>des menus incroyables</i>	33.4%	21.2%	19.3%	1.6%	21.4%	3.1%
<i>les miens</i>	31.2%	21.8%	18.9%	1.3%	15.5%	11.3%

RÉSULTATS CONCERNANT LA RECONNAISSANCE DE LA FONCTION *COMPLÉMENT DE VERBE DIRECT* (N = 311)

On observe que la grande majorité des réponses s'est concentrée sur les dénominations CVD, COD et CV. Les autres réponses se répartissaient entre d'autres fonctions (par ex. « complément de phrase », « COI » ou « attribut du COD ») ou des désignations de classes (GN).

Selon la terminologie utilisée dans le PER, qui constitue, répétons-le, la base de référence de la formation, nous attendions l'usage de la dénomination CVD. Les étudiant-e-s qui ont utilisé le terme CV manquent un peu de précision mais sont également en adéquation avec le PER. Que faire avec la dénomination COD, issue de la grammaire traditionnelle et encore largement utilisée ? On ne peut raisonnablement considérer que les étudiant-e-s n'ont pas compris à quelle fonction ils avaient affaire. Parler de CVD ou de COD désigne la même réalité syntaxique et dans les deux cas le régime verbal transitif doit être repéré. Nous sommes d'abord confrontées ici à une différence d'étiquetage, qui reflète des conceptions théoriques pouvant par la suite devenir des normes de désignation grammaticale concurrentes (grammaire traditionnelle VS grammaire rénovée). Cette différence autorise une « passerelle » facile à franchir : le CVD = le COD. Cela dit, elle n'est pas anodine, car la grammaire rénovée prône un choix terminologique se basant sur des propriétés morphologiques et syntaxiques et non plus sémantiques des classes grammaticales : ce qui devient finalement la norme terminologique adoptée dans le contexte scolaire a aussi pour vocation de rendre meilleure la compréhension de ce qu'elle désigne.

En formation, il est facile de rectifier l'usage erroné d'une terminologie lorsqu'elle ne semble pas refléter un problème de compréhension du système syntaxique. Si la norme à laquelle nous nous attachons – celle de la grammaire rénovée sur laquelle s'appuie le PER – prescrit l'utilisation du terme CVD, nous pouvons plus facilement exiger de nos étudiant-e-s l'utilisation de cette terminologie, afin d'assurer une harmonisation des pratiques sur le terrain. Cette exigence « normative » ne doit néanmoins pas masquer les raisons d'un tel choix : faire prendre conscience aux étudiant-e-s que la norme terminologique est en lien avec des savoirs scientifiques en évolution est un gage de meilleure intégration de cette terminologie... et l'espoir d'un enseignement plus opératoire.

## La fonction *Prédicat*

Cette fonction est celle qui a posé le plus de problèmes, puisque seuls 10.6 % des étudiant-e-s l'ont nommée « prédicat » (terme attendu).

	Prédicat	GV	Verbe + COD/CVD/SV	autre	vide
<i>a mangé tous les œufs du panier</i>	10.6%	44%	11.9%	24.2%	9.3%

RÉSULTATS CONCERNANT LA RECONNAISSANCE DE LA FONCTION *PRÉDICAT* (N = 311)

Comme évoqué plus haut, le terme « prédicat » n'a pas été, jusqu'à aujourd'hui<sup>25</sup>, introduit aux cycles 1 et 2 dans le PER. L'utilisation pour cette fonction de la dénomination « groupe verbal » montre que l'évolution de la connaissance dans la description du fonctionnement de la langue n'a, dans un premier temps, pas été prise en compte par les prescripteurs du PER aux cycles 1 et 2. Or, ne pas distinguer les

<sup>25</sup> Le PER est sur le point d'être modifié pour corriger cette confusion entre classe et fonction. Le terme « prédicat » sera utilisé pour les cycles 1 et 2 également.

dénominations « GV » et « prédicat » n'est pas uniquement une question d'étiquetage : cela induit une mauvaise compréhension du système des fonctions de base de la phrase et des classes, diverses, susceptibles de les réaliser. Tout GV ne joue pas nécessairement le rôle de prédicat. La terminologie ici liée au prescrit n'est donc pas en accord avec le cadre théorique de référence et, par conséquent, soulève de véritables difficultés chez les formateurs et formatrices, notamment en termes de posture – difficultés qui risquent fort de se répercuter sur les étudiant·e·s. Non seulement on peut postuler que la notion de « prédicat » ne leur a pas été enseignée à l'école (ou qu'en tout cas ils ne l'ont pas retenue), mais on peut également supposer que leur expérience dans les classes et leur recours au PER a renforcé la confusion entre la classe et la fonction. Ainsi, la réponse « groupe verbal » remporte la palme avec 44 % de la cohorte<sup>26</sup>. Cette réponse ne nous permet en fait pas de vérifier si les étudiant·e·s ont plutôt en tête la classe ou la fonction, mais elle nous autorise à penser que la distinction entre classe et fonction, lorsqu'on parle du groupe verbal, n'est guère perçue et potentiellement non maîtrisée pour le repérage des constituants obligatoires de la phrase.

## Conclusion

Au cours de nos réflexions, nous avons pris pleinement conscience du caractère à la fois conventionnel et normatif qu'acquiert une terminologie grammaticale – censée pourtant être fondée scientifiquement et didactiquement – lorsqu'elle est intégrée au sein d'un cadre prescriptif (en l'occurrence le PER). Une fois installées dans ce prescrit, les désignations grammaticales, issues plus ou moins adéquatement de savoirs scientifiques, sont dotées nécessairement/inévitablement d'un caractère normatif, relayé par les personnes en charge de la formation et les enseignant·e·s. Idéalement, la norme terminologique scolaire devrait par conséquent correspondre à une transposition didactique rigoureuse de l'état des savoirs du cadre théorique de référence. La situation peut en revanche devenir problématique lorsque l'outil prescriptif présente des incohérences ou, pour le moins, des imprécisions, dans son utilisation et sa transposition des connaissances de référence.

Ce que nous disent les exemples et les résultats analysés dans cette contribution implique différents enjeux de formation à la HEP Vaud en didactique de la grammaire.

Nous percevons en effet une diversité terminologique importante chez les étudiant·e·s, potentiellement liée aux différents cadres théoriques en présence : termes de la grammaire traditionnelle intégrés durant leur propre parcours scolaire ou utilisés par les moyens d'enseignements en classe, termes issus de la grammaire rénovée, voire termes découverts lors d'enseignements universitaires en linguistique. Si les étudiant·e·s démontrent une identification correcte du phénomène grammatical pointé, mais que l'étiquetage terminologique est variable (par exemple, l'utilisation du terme COD pour identifier un CVD), l'objectif de formation reste accessible. En effet, cette dernière peut prendre en charge la mise en place de « passerelles terminologiques » (Elalouf, 2010) entre termes et concepts pour uniformiser les différentes désignations en vigueur. La diversité du métalangage ne semble pas impacter, ici, la compréhension du fonctionnement de la langue. L'enjeu est alors de montrer aux étudiant·e·s que la « norme terminologique » liée à la grammaire rénovée du fait de son inscription dans un cadre prescriptif découle d'une meilleure description scientifique de la langue.

Mais, dans d'autres cas, lorsque la terminologie n'est pas maîtrisée, il est difficile de savoir s'il s'agit d'un simple problème d'étiquetage ou de la trace d'une mauvaise compréhension du système de la langue. Lorsque le cadre prescriptif qui détermine la norme terminologique s'écarte des savoirs scientifiques de référence, les incohérences ainsi produites risquent en fait d'accentuer encore les problèmes de compréhension des étudiant·e·s. Ici, l'enjeu de formation est de taille et pose la question du rapport des formateurs et formatrices avec le cadre prescriptif – un rapport qui se doit d'être à la fois respectueux de son bien-fondé, mais également critique lorsqu'il présente certaines incohérences.

Si l'exercice critique avec les étudiant·e·s permet de remettre en perspective la norme terminologique avec les savoirs scientifiques – ce qui est une excellente manière de toucher à une compréhension fine

<sup>26</sup> Les dénominations « autres » sont très dispersées et mentionnent notamment des fonctions (COD/CVD, CP, attribut du sujet) ou des classes (GN, G Adj, G Prép) et même le « groupe gris ».

du cadre théorique et des savoirs sous-jacents –, cet objectif est en revanche extrêmement ambitieux vu le temps de formation réduit consacré à la didactique de la grammaire.

Au final, ces quelques réflexions issues de notre test nous ont surtout rappelé, d'une part, qu'un savoir scientifique revêt inévitablement un caractère normatif dès lors qu'il intègre un cadre de formation (et d'enseignement) prescriptif, d'autre part, qu'il est important que la terminologie utilisée soit scientifiquement et didactiquement fondée, afin d'éviter qu'elle ne devienne purement conventionnelle, peu opératoire, mais néanmoins normative...

## Références bibliographiques

- Béguelin, Marie-José, de Pietro, Jean-François & Näf, Anton [éds] (1999). La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. *Tranel*, 31.
- Bulea Bronckart, Ecaterina (2015). *Didactique de la grammaire. Une introduction illustrée* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Chartrand, Suzanne (2012). Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue. *Correspondance*, 17(2), 20-21.
- Chartrand, Suzanne, Lord, Marie-Andrée & Gauvin, Isabelle (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec : état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 42-49.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP [Page Web]. Accès : <http://www.plandetudes.ch>
- De Pietro, Jean-François (2014). Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues?. *Babylonia*, 2, 41-46.
- Conti, Virginie & de Pietro, Jean-François (2006). *Propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP (Rapport GREF).
- De Pietro, Jean-François, Cherpillod Robinson, Annie, Erard, Serge, Jeanneret, Thérèse, Panchout-Dubois, Martine & Tardin, Christian (2010). L'enseignement grammatical en Suisse francophone : un état des lieux et des questions. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 7-17.
- Elalouf, Marie-Laure (2010). La terminologie grammaticale française au crible de quelques malentendus. Pour un traitement didactique. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 34-42.
- Panchout-Dubois, Martine & Tardin, Christian (2010). Quelle compatibilité entre les traditions grammaticales des différents pays francophones ? : l'exemple de l'adaptation de moyens d'enseignement français en Suisse romande. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 53-58.

## POLYPHONIE, NORMES INTERPRÉTATIVES ET DINDE DE THANKSGIVING<sup>27</sup>

Raphaël Baroni (Université de Lausanne)

### Qui parle ainsi ?

Si l'on se fonde sur les discours des didacticiens de la littérature qui défendent avec vigueur les droits du sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004), on pourrait supposer que la pratique de la lecture littéraire en contexte scolaire a beaucoup évolué au cours des dernières décennies, les élèves étant davantage

<sup>27</sup> Cet article est lié au projet « Pour une théorie du récit au service de l'enseignement » financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (projet n° 100019\_197612).