

# Terminologie

---

## 1 Introduction

Sont synthétisées ci-dessous les pistes de réflexion abordées par les participants à l'atelier consacré à la terminologie grammaticale et qui sont nécessaires pour saisir les enjeux du débat.

### Formation

Il convient dans le cadre de la formation de distinguer les besoins différents des futurs enseignants et des élèves en matière

- de métalangage,
- d'aspects réflexifs,
- de vision de la langue,
- de capacités à décrire celle-ci.

Il faut bien constater le peu de transposition didactique du discours théorique dont font preuve les enseignants, qui ont plutôt tendance à reproduire tel quel ce qu'ils ont appris qu'à construire leur enseignement sur des bases théoriques. Cela se manifeste aussi dans la formation initiale :

- 50% des Hautes Écoles construisent une vision réflexive de la langue,
- 50% des Hautes Écoles enseignent aux étudiants de ce qu'ils devront enseigner.

Par ailleurs, l'étudiant stagiaire peut être dans une situation inconfortable entre son professeur de didactique et le maître de stage, dans le parcours duquel il doit s'intégrer. Il est essentiel que le stagiaire prenne le relais du maître sans perdre sa capacité d'esprit critique.

On convient qu'une base commune entre enseignants est indispensable dans le domaine des savoirs linguistiques.

### Aspect cognitif

En grammaire, le développement cognitif de l'enfant doit être pris en considération : dans l'enseignement primaire, il n'est pas assez avancé pour que les enfants comprennent l'ensemble du système. Il faut en tenir compte bien qu'il soit possible de dire les choses de manière très simple à des élèves très jeunes.

### Aspect social

Beaucoup d'apprenants, exclus du système scolaire, ne connaissent pas les objets qui existent sous le code.

La cause en est peut-être que les filières (enseignement professionnel, formations professionnelles) n'accordent pas une place suffisante au français.

## 2 Questions

Le débat a permis de faire émerger un certain nombre de questions. Dans certains cas, des pistes de réponse existent ; dans d'autres, il s'agit simplement d'ouvrir des perspectives de questionnement, sans apporter de réponse. Toutes ces questions sont étroitement liées.

### 1.1 Quelle grammaire ?

1.1.1 pour quoi faire?

1.1.2 pour qui?

### 1.2 Quels contenus?

### 1.3 En fonction de quels besoins ?

1.3.1 Quels sont les besoins des enfants?

1.3.2 De quel métadiscours grammatical au sens large (sur la langue et ses usages) faut-il rendre les élèves capables pour améliorer les performances de lecture / écriture et selon leur âge ? avec, comme corollaire, la question du vocabulaire choisi :

1.3.2.1 technique ?

1.3.2.2 commun ?

## 3 Rôle de la grammaire

### 3.1 Vision actuelle

Le système d'enseignement par compétence actuellement privilégié présuppose que la grammaire est au service des compétences de « lecture/écriture ».

Cette vision entraîne un découpage du savoir grammatical et la perte d'une vision du système global de la langue.

### 3.2 Pourquoi faire de la grammaire?

Deux réponses sont envisageables :

- pour l'orthographe: de quoi a-t-on besoin dans ce cas ?
- pour réfléchir sur la langue dans une perspective d'écriture et communication.

Cette double finalité provoque une tension entre

- une visée de disciplinarisation de l'enseignement de la grammaire,
- une visée de disciplinarisation de l'enseignement des pratiques de communication.

Il s'agirait donc d'y répondre en travaillant la grammaire en deux temps :

- aborder la question de la langue à l'occasion de pratiques de lecture/écriture,
- synthétiser fréquemment mais toujours provisoirement les faits de langue, sans épuiser le sujet.

Il ne faut pas oublier la règle de base : "mieux connaître notre langue pour mieux communiquer" ni négliger l'importance de préciser les attentes en termes de

- savoirs,
- tâches,
- activités de communication.

Il convient aussi de ne pas commettre l'erreur, souvent à l'origine des difficultés, de confondre compétence et tâche problème.

## 4 Outils grammaticaux

On constate un manque de cohérence entre outils, des écarts quasi insurmontables entre les programmes et l'absence de programmation.

## 5 Code

### 5.1 Le commun dénominateur : les étiquettes

Elles sont moins importantes que les concepts sémantiques et syntaxiques ; elles peuvent provoquer une altération de la perception de la communication.

Les règlements et des épreuves comme le CEB amènent parfois à leur accorder une attention trop importante.

### 5.2 Le code de 1986

On peut lui faire un certain nombre de reproches :

- il n'est pas basé sur une théorie,
- il est incohérent en soi,
- il n'est pas cohérent avec l'agrément des manuels,
- il ne présente pas d'unité descriptive,
- il est différent de la terminologie des grammaires françaises,
- il va parfois trop loin dans le pointillisme et peut être cause d'erreurs,
- il est insuffisant pour rendre compte des discours et de la compétence de communication

Un aménagement paraît donc nécessaire.

### 5.3 Recommandations pour un nouveau code

Il faut le moins possible de terminologie et ne l'utiliser que quand on en a besoin.

Un défi :

- Il serait souhaitable d'utiliser le même langage de la 1<sup>ère</sup> primaire à la 6<sup>e</sup> secondaire, tout en admettant différentes façons de le construire. Une progressivité est aussi souhaitable à partir de quelques étiquettes fondamentales.
- Il s'agit avant tout de montrer que le code est une convention utile et de bon sens, basée sur une armature théorique solide. Même s'il devrait être unitaire, il ne peut s'agir d'un code dogmatique.

Le débat préalable à son élaboration devrait intégrer les enseignants de terrain au débat et un contact avec les professeurs d'autres langues ne serait pas superflu.

Compte tenu de toutes ces contraintes, on peut se demander s'il est possible de rédiger un code idéal.