ÉLALOUF, M.-L. (2009). De la grammaire enseignée à l'enseignement de la grammaire : diversité des parcours de PLC2 Lettres et points de résistance. Dans Goigoux, R., Ria, L. & Toczek-Capelle, M.-C. *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 189-203). Clermont-Ferrand : Presses de l'Université Blaise Pascal.

HUOT, H [dir.] (1988). *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire,* publication du groupe *grammaire scientifique du français*. Paris : Collection ERA 642 (UA 04 1028).

MORTUREUX, M.-F. (1997/2004). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : SEDES.

TOMASSONE, R. (1996/2002). *Pour enseigner la grammaire*, tome 1. Paris : Delagrave.

TIMMERMAN, R. (1998). Terminology theory and terminography in a natural Language Processing Environnement. *Revue française de linguistique appliquée*, vol III, 2, pp. 29-46.

VENDLER, Z. (1957). Verbs and Times. (repris dans *Linguistics in philosophy,* 1967. Ithaca : Corwell University Press, pp. 97-121).

LA TERMINOLOGIE GRAMMATICALE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU QUÉBEC : ÉTAT DES TRAVAUX DE L'ÉQUIPE QUÉBÉCOISE DE L'AIRDF

Nombreux sont ceux qui, aujourd'hui, reconnaissent l'importance de la métalangue grammaticale pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue (Le Bouffant, 1994 ; Chartrand, 1998 ; Grossmann, 1998 ; Campana et Castincaud, 1999 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; de Pietro, 2010 ; Chartrand et de Pietro, 2010). C'est par elle, en bonne partie, que s'actualisent les connaissances grammaticales (Le Bouffant, 1994), puisqu'elle permet à l'enseignant et à l'élève de parler de leurs observations à propos de la langue qui, dès lors, est mise à distance et envisagée comme un objet de réflexion, d'apprentissage et de savoir (Schneuwly, 2007). Toutefois, l'absence ou la non-application d'une terminologie[1] commune cohérente pour l'enseignement du français langue première dans la francophonie, et plus encore l'absence de concertation à ce propos, créent diverses difficultés dans l'enseignement du français et dans la gestion politique de cet enseignement, comme l'ont remarqué les membres du Conseil d'administration (CA) de l'AiRDF lors d'une rencontre tenue le 22 novembre 2008 – rencontre au cours de laquelle a été créé le *Comité d'Harmonisation de la Terminologie Grammaticale pour l'enseignement du français à l'École* (CHTGÉ). Aussi, dans la présente contribution, faisons-nous état des travaux de l'équipe québécoise depuis la formation de ce comité. Après avoir présenté les étapes de notre démarche, nous exposons les principaux constats issus d'une analyse descriptive d'ouvrages didactiques (manuels de français et grammaires scolaires), puis nous décrivons brièvement la situation terminologique au Québec au cours des dernières années. Nous terminons en présentant un problème terminologique jugé important et significatif dans le cadre de nos travaux et des pistes d'harmonisation.

1. DESCRIPTION DES TRAVAUX DE L'ÉQUIPE QUÉBÉCOISE

À l'automne 2008, Suzanne-G. Chartrand, professeure en didactique du français à l'Université Laval (Québec), a pris l'initiative de mettre sur pied l'équipe québécoise du CHTGÉ. Cette dernière est composée de huit personnes, dont des didacticiens du français, des linguistes et des formateurs d'enseignants qui s'intéressent particulièrement à l'enseignement de la langue à l'école[2].

---

1 Par *terminologie*, nous entendons un ensemble de termes spécialisés propres à une discipline. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit de la grammaire, plus particulièrement de la syntaxe, de la morphologie grammaticale et de la ponctuation syntaxique.

2 Outre Suzanne-G. Chartrand, il s'agit de Sylvain Bilodeau, conseiller pédagogique de français à la Commission scolaire des Découvreurs; de Godelieve De Koninck, didacticienne, orthopédagogue et auteure de manuels scolaires; de Carole Fisher, professeure de didactique du français, Université du Québec à Chicoutimi ; d'Isabelle Gauvin, doctorante en didactique du français, Université de Montréal; de Louise Guénette, linguiste à l'Office québécois de la langue française; de Marie-Andrée Lord, doctorante en didactique du français, Université Laval ; de Marie-Christine Paret, consultante en didactique, professeure honoraire, Université de Montréal.

Les cinq rencontres tenues jusqu'à ce jour (trois en 2009 et deux en 2010) ont été consacrées à la mise en place d'une démarche pour établir un état de la situation de la terminologie grammaticale utilisée dans l'enseignement du français langue première au cours de la scolarité obligatoire3. Nous avons décidé d'effectuer une analyse minutieuse de huit grammaires, soit trois destinées aux élèves du primaire et cinq à ceux du secondaire, et de douze ensembles didactiques[4], dont trois pour le primaire et neuf pour le secondaire. Le choix du matériel analysé n'a pas été laissé au hasard. Nous avons retenu deux critères pour sa sélection : il devait être approuvé par le Ministère de l'Éducation et faire partie du matériel le plus utilisé dans les classes du primaire et du secondaire[5]. Après avoir répertorié les termes de la métalangue grammaticale présents dans les programmes d'études en vigueur (primaire et secondaire), nous les avons inscrits dans une grille où nous avons consigné pour chaque ouvrage analysé les éléments suivants : 1) la présence ou l'absence du terme ; 2) les variations terminologiques rencontrées ; 3) la présence ou l'absence de définitions explicites ; 4) le type de définition (explicite ou implicite). Ce premier travail a permis de cibler les zones où la terminologie pose particulièrement problème de façon à en faire, en priorité, une analyse plus fine.

La deuxième étape a consisté à analyser notre corpus pour repérer des problèmes terminologiques potentiels dans les domaines suivants : 1) les outils pour étudier la langue (termes relatifs à la notion de phrase de base, ou phrase P, et à celle de manipulation syntaxique), 2) la morphologie grammaticale, 3) les classes de mots et les groupes fonctionnels, 4) les fonctions syntaxiques, 5) les types et les formes de phrases, 6) la ponctuation. Pour effectuer l'analyse des termes grammaticaux relatifs à ces domaines, nous avons élaboré une seconde grille qui comprend les éléments suivants :

1. l'inventaire des termes utilisés pour désigner les notions de ces domaines grammaticaux dans les *Programmes de formation* du primaire et du secondaire (MEQ, 1995, 2001; MELS 2005, 2007), dans les grammaires, dans les ensembles didactiques ;
2. la définition explicite ou implicite de ces notions dans les programmes de formation, dans les grammaires et dans les ensembles didactiques ;
3. une synthèse des problèmes terminologiques et conceptuels rencontrés.

2. Quelques constats et pistes explicatives

À la suite de ce travail d'analyse du corpus, nous avons pu établir différents constats à propos des éléments qui suivent.

2.1. L'homogénéité dans l'emploi des termes de la métalangue

Pour le secondaire, la terminologie employée dans les ouvrages de grammaire et dans les manuels de français est globalement homogène et conforme à celle de la *Terminologie à employer avec les élèves* (MEQ, 1997), publiée dans *l'Errata au programme de français du secondaire* de 1995, et à celle des *Notions et concepts* des programmes en vigueur (MELS, 2005, 2007); celle employée dans le matériel didactique de français pour le primaire est plus disparate et très souvent problématique sur les plans linguistique et didactique, car elle reproduit assez fidèlement celle du programme de 2001 avec tous les problèmes que cela entraine (confusion classe/fonction : GV pour prédicat; amalgame groupe/fonction : GS; etc.)[6].

2.2. La distinction des plans d'analyse

Les plans sémantique et syntaxique d'analyse sont généralement distingués au secondaire et, le plus souvent, au primaire, soit ils sont amalgamés soit ils ne sont pas distingués. On constate même dans certains ouvrages du primaire des formulations qui n'ont rien à voir avec le travail grammatical et qui empêchent les élèves de développer une appropriation progressive du système de la langue : *l'adjectif est le grand ami du nom* (sic!).

2.3. La définition et la dénomination des fonctions syntaxiques

Les définitions formelles sont peu fréquentes et celles qui se dégagent de l'exposé sont rarement complètes : elles ne marquent pas les deux termes de la relation (complément direct du verbe; attribut du sujet, modificateur de l'adjectif, etc.). Au primaire surtout, elles sont souvent définies d'un point de vue

---

3 Au Québec, la scolarité obligatoire concerne les enfants de 6 à 16 ans. Elle compte onze ans de scolarité, en général (6 ans de primaire et 5 ans de secondaire); les élèves du primaire sont âgés de 6 à 12 ans et ceux du secondaire de 12 à 17 ans.

4 Par *ensembles didactiques*, nous entendons des collections de manuels et guides du maitre produits par des éditeurs pour chaque année de scolarité. Au Québec, selon la loi, chaque élève doit avoir un manuel pour chaque discipline.

5 Nous avons effectué un sondage auprès de l'ensemble des conseillers pédagogiques de français pour savoir quels manuels et quelles grammaires étaient les plus utilisés dans les différentes écoles publiques du Québec.

6 Le programme de français en vigueur pour le primaire présente sur deux pages les « Contenus essentiels » à faire apprendre sur la langue. Ces deux pages contiennent, selon Chartrand (2001), des erreurs et des confusions importantes, qui, toutefois, n'ont pas encore été corrigées.

essentiellement sémantique (l'attribut du sujet donne une caractéristique du sujet) et sont en général tautologiques (*le complément de... complète; le modificateur du verbe modifie...*). Le nombre de fonctions est très variable d'un matériel à un autre; la notion de *prédicat*, souvent absente au primaire, est le plus souvent définie d'un point de vue sémantique au secondaire et sans lien avec la notion de propos/rhème. Certaines dénominations sont problématiques ou discutables d'un point de vue linguistique. Par exemple, le programme de 1995 avait nommé *complément du verbe passif* ce qui dans la tradition grammaticale était nommé *complément d'agent*, puisqu'il avait éliminé de sa terminologie les dénominations sémantiques comme « agent » au profit d'étiquettes syntaxiques. Or, selon notre analyse s'appuyant sur celle de divers spécialistes du verbe en français, dont Touratier (1996), il n'y a pas de verbe passif en français, bien qu'il y ait possibilité de transformer une phrase active en phrase passive; le verbe utilisé alors est le verbe *être* (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Ou encore, certains manuels font du complément détaché une fonction syntaxique distincte. Dernier exemple, les notions de coordonnant et de subordonnant sont parfois définies comme des fonctions syntaxiques (alors que seuls les groupes —fonctionnels— ont une fonction dans la phrase) plutôt que comme des unités de la langue ayant un *rôle syntaxique* et parfois même, elles sont présentées comme des classes de mots !

2.4. La définition et la dénomination des groupes et des classes de mots

Le nom est souvent dit variable en genre (!). Or, seule une sous-catégorie de noms, ceux ayant le trait animé et, parmi eux, surtout le trait humain, est variable en genre. Elle représente un très petit nombre de noms; la non-variabilité du nom comme classe étant la régularité, comme en témoigne les notations dans les dictionnaires de langue. De plus, il est rarement mentionné que le nom a comme caractéristique morphologique d'être associé à la 3e personne grammaticale, ce qui est pourtant essentiel pour comprendre l'accord du verbe. Le rôle syntaxique du déterminant est rarement présenté; cette unité fait partie d'une classe, mais on ne nomme pas ce qu'elle fait dans la phrase, alors que sa présence est obligatoire! Si on réserve la notion de fonction aux groupes —fonctionnels— et si le déterminant est un élément obligatoire du GN, il ne peut avoir de fonction syntaxique, mais il joue tout de même un rôle dans le GN, et par conséquent dans la phrase, rôle qu'il faudrait identifier pour permettre la compréhension du système de la langue, entre autres pour distinguer classe et fonction, ou rôle syntaxique. La fonction de l'expansion obligatoire de la préposition est rarement nommée, bien que, dans le cadre d'analyse adopté par les programmes de français depuis 1995, la préposition soit le noyau d'un groupe, le groupe prépositionnel (GPrép). Or, un GPrép contient obligatoirement une préposition (le noyau) et une expansion (un GN, un GVInf, un GPrép, un GAdj, un GAdv ou un pronom substitut) qui est sous sa dépendance syntaxique, dont on devrait nommer la fonction — complément de la préposition — si la notion de complément désigne la fonction de toute unité sous la dépendance syntaxique d'une autre ou subordonnée à une autre. Le pronom est généralement amalgamé au nom au point de dire qu'il est le noyau d'un GN, alors qu'il reprend souvent un GPrép (*lui, y, en, toi, dont...*) ou un GAdv (*le*). On y repère aussi un grand nombre de termes pour désigner le rôle textuel de certains pronoms : le pronom *remplace*, *reprend*, *se substitue à...* (sont-ils synonymes? que veulent-ils dire pour les élèves?). La catégorisation des verbes en sous-classes est très hétérogène (transitif, essentiel, d'action, copule, etc.) et rarement rigoureuse, c'est-à-dire basée sur un critère classificatoire unique.

2.5. Les caractéristiques des classes

Les principes de groupement des mots en classes hérités du distributionalisme sont absents. Les caractéristiques définitoires sont données dans un ordre non explicité et variable d'un document à l'autre. Les descriptions qui tiennent lieu de définitions sont floues : on ne précise pas si c'est le mot ou la classe qui est variable ou invariable, etc. La place des mots et des groupes dans une phrase est peu traitée. La distinction entre les plans morphologique et syntaxique n'est pas claire : l'accord du verbe ou de l'adjectif fait-il partie de la morphologie ou de la syntaxe?

2.6. Les caractéristiques des groupes fonctionnels

La notion de groupe est très rarement définie formellement, de même que celles de noyau et d'expansion; on remarque des confusions entre l'expansion du noyau (et les termes pour la désigner : *unité, élément, constituant*) et la fonction de l'expansion; des dénominations diverses pour les sous-groupes du GV (GVInf / GInf); quelques rares ouvrages envisagent aussi un groupe pronominal.

2.7. Les types et les formes de phrases

Pas de problème terminologique majeur; une seule grammaire ne mentionne pas le type exclamatif; une seule, les formes personnelle/impersonnelle, mais les définitions sont souvent circulaires et peu opérationnelles, voire fausses : la phrase exclamative est une phrase de type transformé qui sert *à exprimer un jugement et une émotion* (mais que faire alors de cette phrase déclarative : *J'aime Bach passionnément* ?).

2.8. La ponctuation

On ne constate aucun problème de dénomination dans ce domaine, ce qui ne surprend pas; l'enjeu didactique est ailleurs : 1°) quelle représentation des rôles de la ponctuation?, 2°) comment sont présentées et regroupées les différentes règles de ponctuation qui font système?, 3°) comment distinguer entre norme et surnorme?

À cette étape du travail, quelles sont les pistes explicatives de la variation terminologique et des incohérences rencontrées? D'abord, les aspects institutionnels. Il faut savoir qu'au Québec, existent des programmes de formation disciplinaire prescriptifs pour les ordres du primaire et du secondaire. Depuis 1995, pour le secondaire, il y a une *Terminologie à employer avec les élèves* (MEQ, 1997); depuis 2001, il existe une liste de contenus à enseigner au primaire, qui a été revue dans un document officiel de 2009 (MELS, 2009). Les ouvrages synthétiques de grammaire et les manuels pour les cours de français du primaire comme du secondaire sont produits par des maisons d'édition privées et ne peuvent être achetés par les institutions d'enseignement que s'ils ont reçu l'approbation du Ministère de l'Éducation du Québec (nommé « Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport » depuis 2005). Ceci explique l'assez grande homogénéité terminologique, puisque le respect de la terminologie officielle ou de celle employée dans les programmes de formation fait partie des critères d'approbation pris en considération par le comité ministériel responsable. Mais l'exigence d'accréditation ne semble pas conduire à un emploi rigoureux et constant de la terminologie, ce qui explique sans doute des flous et des incohérences dans un même matériel ou entre les divers ensembles didactiques.

Une deuxième explication peut être recherchée dans le fait qu'il existe des divergences entre diverses approches théoriques en grammaire, qui se reflètent dans les choix que font les programmes d'études officiels et les auteurs des ouvrages de référence en grammaire scolaire et non scolaire. Mentionnons, à titre d'exemple, l'existence ou non d'un verbe passif en français; l'intransitivité de l'adverbe : de façon générale, l'adverbe ne peut avoir d'expansion à sa droite; ses expansions sont antéposées (Gobbe, 1978). À l'origine de certaines différences observées, il y a aussi les choix de transposition didactique. Par exemple la non-existence généralisée dans le matériel et dans les programmes d'un groupe pronominal; le maintien des phrases subordonnées infinitives et participiales (argumenté par Boivin et Pinsonneault, 2008, par exemple) ou non, ces dernières étant analysées comme des groupes (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999), ce qui, d'un point de vue didactique, renvoie à la définition donnée du mécanisme de subordination et à la présentation de la régularité de la construction de toutes les phrases subordonnées (subordonnant + sujet + prédicat [+ complément de phrase]). À ces explications possibles, il faut malheureusement ajouter une formation insuffisante en grammaire rénovée de nombre d'auteurs et de responsables d'édition de matériel didactique, qui, il y a dix ans à peine, produisaient des ouvrages adoptant le cadre d'analyse et la terminologie issus de la deuxième grammaire scolaire (Chervel, 2006), vieille d'un siècle et demi.

3. Un problème terminologique : le cas du modèle théorique de référence et des manipulations syntaxiques

Notre analyse descriptive a fait émerger un problème terminologique et conceptuel particulièrement important, puisqu'il touche le cœur même du travail grammatical à l'école. En effet, nous constatons une grande variété dans la dénomination et la définition des outils linguistiques que sont le modèle de la phrase de base ou phrase P (dénominations retenues dans les programmes québécois en vigueur) et les manipulations syntaxiques pour l'analyse des phrases.

3.1. Le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques dans l'analyse grammaticale à l'école

Pour l'analyse grammaticale en classe, la grammaire scolaire rénovée propose un modèle didactique inspiré du structuralisme, du distributionnalisme et de la grammaire générative et transformationnelle pour la syntaxe. Les descriptions syntaxiques ainsi que les notions de phrase, de classes de mots et de fonctions syntaxiques s'appuient sur deux outils : le modèle de la phrase de base ou phrase P et les manipulations syntaxiques.

Le modèle de la phrase de base est un modèle de référence théorique et abstrait qui permet de décrire les phrases produites : il présente une structure fondamentale de la phrase (Paret, 1996; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Boivin et Pinsonneault, 2008). Cette structure de référence comprend, dans l'ordre, deux groupes obligatoires : le groupe du nom (GN), dont la fonction est sujet, et le groupe du verbe (GV), dont la fonction est prédicat. Un ou plusieurs groupes facultatifs et mobiles peuvent s'inscrire dans le modèle et occuper la fonction de complément de phrase. Ce modèle de phrase est un puissant outil pour l'analyse grammaticale, puisqu'il permet de *ramener* à lui toute phrase qui a subi des transformations de type ou de forme ainsi que des déplacements d'un constituant obligatoire (Paret, 1996).

Les manipulations syntaxiques, quant à elles, sont des opérations[7] effectuées sur des mots, des groupes ou des phrases afin d'en observer le fonctionnement et de les analyser (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Boivin et Pinsonneault, 2008). Ainsi, *déplacer*, *effacer*, *remplacer* ou *ajouter une unité* sont des manipulations qui permettent de formuler des hypothèses quant à la classe ou à la fonction de cette unité. Ainsi, la fonction de complément de phrase peut être identifiée grâce à trois manipulations : déplacement, effacement et dédoublement (Gobbe et Tordoir, 1985). Cette dernière manipulation syntaxique, délicate, est souvent utile. Il s'agit d'extraire ce qu'on pense être le complément de phrase et de coordonner à la phrase ainsi réduite l'expression *et cela se passe / et il le fait* : *Notre équipe* *a remporté le championnat de soccer* *et cela s'est passé* ***cette année***.

L'emploi des manipulations syntaxiques donne donc lieu à de nouvelles constructions, un *observable* (Boivin et Pinsonneault, 2008), constructions pour lesquelles l'élève devra décider si elles sont grammaticales ou non. Le jugement de grammaticalité permet d'interpréter la réalité grammaticale pour laquelle les manipulations syntaxiques ont été employées :

> *Manipuler, c'est donc faire fonctionner sa compétence linguistique de manière méthodique, et non plus seulement intuitive, afin d'en tirer les conclusions concernant la manière dont tel ou tel élément (morphème ou syntagme) peut être considéré du point de vue du fonctionnement de la phrase* (Grossmann, 1998 : 94).

En d'autres mots, le jugement de grammaticalité permet de poser un diagnostic sur le phénomène grammatical observé. Ainsi, un résultat agrammatical est porteur d'informations sur le plan grammatical : si un groupe de mots ne peut être déplacé ou effacé, c'est-à-dire si le déplacement ou l'effacement crée une phrase agrammaticale, il est possible d'en tirer des conclusions en ce qui concerne sa catégorie ou sa fonction grammaticale (Boivin, 2009).

En classe, le recours à ces deux outils (modèle de la phrase de base et manipulations syntaxiques) est incontournable : il permet une analyse et une description grammaticales fondées essentiellement sur des critères syntaxiques. Ce cadre de référence est d'ailleurs celui qui est privilégié, officiellement du moins, dans les programmes et le matériel scolaire québécois; dans les faits, la terminologie autour de ces outils n'est pas homogène, autant pour ce qui a trait à leur dénomination que pour ce qui a trait à leur conceptualisation.

3.2. Problèmes terminologiques soulevés

Les manipulations syntaxiques

Les manipulations syntaxiques sont largement présentes dans les programmes de formation, les grammaires et le matériel didactique des ordres primaire et secondaire : elles semblent bien implantées comme outils d'analyse grammaticale (tableau 1).

Tableau 1

Programme primaire (2001)	Progression primaire (2009)	Programme du secondaire (1995)	Programme 1er cycle secondaire (2005)	Programme 2e cycle secondaire (2007)
aucune mention	ajout dédoublement déplacement effacement encadrement par *c'est...qui* remplacement	addition dédoublement déplacement détachement effacement encadrement remplacement	addition déplacement effacement remplacement etc. *(sic)*	addition dédoublement déplacement effacement remplacement etc. *(sic)*

Cette liste de manipulations syntaxiques non uniforme d'un programme à un autre n'est pas sans conséquence sur le plan didactique. D'abord, cette relative variation se traduit dans le matériel didactique par un réseau synonymique dont *ajout* ou *addition*, *remplacement* ou *substitution* ou *remplacement par un pronom* sont des exemples qui peuvent poser problème aux enseignants comme aux élèves. De plus, surgit la question du nombre de manipulations à présenter aux élèves : vaut-il mieux limiter le nombre de termes à quatre (ajout, effacement, déplacement et remplacement), quitte à perdre en précision sur l'opération à mener, ou au contraire

7 Elles sont parfois appelées « opérations syntaxiques » (Nadeau & Fisher, 2006). Genevay (1994), par exemple, recourt à cette terminologie.

proposer un nombre un peu élevé (six) — on ajouterait alors aux quatre précédentes celles d'encadrement (par *c'est... qui*, *c'est... que* et *ne... pas*) et de dédoublement?

À ces problèmes de dénomination s'en ajoutent d'autres, de conceptualisation et de définition. Plusieurs ouvrages font référence aux manipulations syntaxiques dans le travail grammatical sans pourtant en proposer de définitions, celles-ci demeurant presque toujours implicites. Parmi les documents analysés, seule la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) propose une définition explicite des cinq manipulations retenues (addition, effacement, déplacement, encadrement, remplacement). Si, dans l'ensemble, les contextes d'utilisation des manipulations sont précisés (le sujet peut être remplacé par un pronom sujet, *il /ils* et *on* sont toujours sujet par exemple), on évoque rarement la façon de les utiliser, notamment 1) en donnant des indications sur les plus utiles et même sur celles qui sont suffisantes compte tenu de l'unité à analyser (par exemple, pour identifier un GN sujet, il est généralement préférable d'encadrer ce qu'on pense être le sujet par *c'est... qui*) et 2) en indiquant la manière d'interpréter le résultat (grammatical ou agrammatical) de la manipulation. Plus inquiétant encore, certaines grammaires et certains ensembles didactiques semblent confondre les manipulations syntaxiques et les opérations textuelles qui permettent un travail stylistique sur la phrase et le texte : il est question, par exemple, d'utiliser le remplacement *pour ne pas répéter les mêmes mots dans un texte* (Laporte et Rochon, 2004), de recourir à l'ajout *pour donner plus d'informations, pour rendre le texte plus intéressant* (Bourbeau, Gosselin et Lévesque, 2004).

Le modèle théorique de référence pour le travail grammatical en classe

Au Québec, le modèle de la phrase de base ou phrase P est un outil davantage présent dans le matériel didactique du secondaire que du primaire, ce qui a de quoi surprendre dans la mesure où des notions retenues dans le programme du niveau primaire nécessiteraient, en grammaire scolaire rénovée, le recours à cet outil. Par exemple, l'analyse des phrases transformées par le type ou la forme (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Dans le matériel didactique analysé, plusieurs termes sont utilisés pour désigner cet outil : *phrase de base, MODÈLE DE BASE, modèle de la phrase de base, phrase P*. Dans plusieurs documents, cependant, pour l'analyse des phrases réalisées, il y a confusion ou amalgame entre la phrase à analyser et le modèle théorique; c'est le cas de plusieurs grammaires du primaire, qui définissent la phrase « prototypique » comme étant composée de deux groupes obligatoires : groupe sujet (GS) et groupe verbe (GV) et d'un troisième groupe non obligatoire : groupe complément de phrase (GCP). Dans ces ouvrages, phrase réalisée et phrase P semblent être synonymes, ce qu'elles ne sont pas.

Ce type de définition ou de formulation pose un deuxième problème : on met sur le même pied un groupe de mots (un GN, par exemple) et une fonction grammaticale (sujet), dans la dénomination GS par exemple. Alors que le *groupe sujet* tient son nom de la fonction qu'occupe ce groupe, ce n'est pas le cas pour le *groupe verbe* qui, lui, tient son nom de la classe de son noyau plutôt que de sa fonction, celle de prédicat. Certaines grammaires désignent le sujet sous l'appellation de *GNs*, pour indiquer à la fois sa fonction (*s* minuscule) et la classe du groupe (*GN* en majuscules) qui occupe cette fonction. Par souci de cohérence, dans cette formule, le deuxième groupe obligatoire de la phrase P devrait être nommé GVp (où *p* serait mis pour « prédicat »), mais ce n'est pas le cas.

Qui plus est, même quand la phrase P est définie comme un modèle, elle est rarement utilisée comme telle dans les descriptions. Par exemple, dans le document sur la progression des apprentissages grammaticaux relié au programme du primaire (MELS, 2009 : 44), il est mentionné que la phrase de base est *un outil de comparaison pour observer et comprendre la structure de diverses phrases*, mais il n'y est nullement indiqué quand et comment recourir à cet outil.

3.3. Mise en débat en vue d'une terminologie harmonisée

À la lumière de ce qui vient d'être exposé, il nous semble que le comité HTGÉ de l'AiRDF pourrait explorer quelques pistes d'harmonisation de plusieurs notions-clés de la terminologie grammaticale scolaire. Pour commencer, nous mettons en débat les termes utilisés pour les deux notions qui sont au cœur de la réflexion et du travail grammatical : la notion de *manipulation syntaxique* et celle de *modèle* théorique de référence.

a) Adopter l'expression *manipulation syntaxique*

Le terme *manipulation* met l'accent sur l'action consciente (comme celle de test); nous y adjoignons l'adjectif *syntaxique*, puisque cet ajout rend explicitement compte du fait que ces manipulations sont autant d'outils pour l'analyse syntaxique des phrases et de leurs constituants. Cela aurait également l'avantage de changer une représentation véhiculée dans certains manuels, qui envisage les manipulations aussi, et surtout, comme des outils stylistiques. Il faudrait de plus que la recommandation de se servir de ces outils pour l'étude de la langue soit accompagnée de précisions : quand et comment les utiliser, comment interpréter les observables qu'elles produisent ? Ne faudrait-il pas penser aussi l'emploi de ces termes selon une progression curriculaire du primaire vers la fin du secondaire, d'un cycle à l'autre ? Enfin, ce terme doit être distingué de celui de

transformation comme possibilité de la langue qui, en discours, permet de produire des phrases interrogatives ou négatives, par exemple.

b) Retenir le terme *modèle* pour désigner l'outil de référence dans le cadre de l'analyse des phrases

Mais comment nommer plus précisément ce modèle pour éviter toute confusion avec des phrases réalisées? Comme la désignation de « phrase de base » (ou « phrase P ») est celle des documents officiels du Québec pour le primaire et le secondaire depuis 2005, nous pourrions, temporairement, adopter l'expression ***modèle* PHRASE *P***, qui ne viendrait pas en contradiction avec les programmes officiels, mais donnerait à la phrase P le statut de modèle théorique de référence, ce qui sied bien au caractère abstrait et formel (distinct de la langue courante) de l'appellation *PHRASE P* (mise aussi en petites capitales chez Genevay, 1994).

Reste à voir comment représenter ce modèle. Il apparait que pour obtenir un modèle qui soit le plus performant possible, c'est-à-dire permettant, en situation didactique, d'analyser le plus grand nombre de phrases réalisées, la formule consacrée des années '50 : P = GN + GV ne convient pas. D'une part, pour les élèves, elle est trop abstraite, car si le GV en deuxième position est toujours un GV prédicat, le GN en position de sujet n'est pas toujours un GN : cette formule présente un niveau d'abstraction qui est rarement perçu par les acteurs scolaires. D'autre part, comme le modèle prévoit un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles, il faudrait les inclure dans la formule. Vu la grande diversité des constructions susceptibles de jouer le rôle de cette fonction, comment nommer ce constituant facultatif et mobile de P? Grevisse, en 1980, optait pour *Groupe adverbial* ou *adverbe*; Genevay, en 1994, pour *GPrép*. Ces dénominations véhiculent une représentation abstraite qui risque de poser problème aux élèves lorsqu'ils auront à les utiliser. C'est pourquoi les auteurs de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (1999) ont été les premiers à proposer de nommer les constituants du modèle par le nom des fonctions syntaxiques de premier niveau. Pour ces raisons didactiques, nous proposons donc que le modèle PHRASE P soit représenté par la formule suivante : PHRASE P = *sujet + prédicat + complément(s) de phrase.* Mais, dans ce cas encore, il est primordial non seulement de s'entendre sur une dénomination mais aussi de montrer quand, comment et pourquoi recourir au modèle PHRASE P, et encore d'expliquer que cet outil est indispensable au même titre que les manipulations syntaxiques.

Malgré toutes les lacunes soulevées dans l'emploi et la présentation de ces notions, un point positif ressort : ces deux outils essentiels de la grammaire scolaire rénovée font désormais partie des programmes de formation, des manuels et des grammaires utilisés en classe au Québec. Mais sont-ils utilisés dans le travail grammatical par les enseignants et par les élèves ? Et comment ? Ces questions, qui dépassent le mandat de notre comité, méritent pourtant d'être posées. Le dépouillement du matériel pédagogique donne un portrait assez précis de la terminologie prescrite, mais seule l'analyse de la métalangue réellement utilisée et de la pertinence de son utilisation en classe permettrait de dresser un portrait détaillé de la terminologie effective.

CONCLUSION

Le travail effectué jusqu'ici montre l'ampleur des questions didactiques que soulève la terminologie employée dans les programmes de formation et dans le matériel didactique. C'est dire l'importance de ce chantier pour la recherche en didactique du français langue première. Force est de constater que, dans le domaine de la terminologie grammaticale, l'institution scolaire québécoise, qui possède d'ores et déjà une terminologie relativement homogène, est en avance par rapport aux autres pays de la francophonie du Nord. Cela ne peut être que positif pour les apprentissages des élèves… et aussi pour la perspective d'une rénovation, certes partielle mais bien engagée, de la métalangue grammaticale au niveau panfrancophone.

Suzanne-G. CHARTRAND, professeure,
Université Laval, CRIFPE-Laval
Marie-Andrée LORD, doctorante, Université Laval
Isabelle GAUVIN, doctorante,
Université de Montréal

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOIVIN, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (éd.), *Pratiques d"enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 179-208). Québec : Presses de l'Université Laval.

BOIVIN, M.-C. & PINSONNEAULT, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin.

BOIVIN, M.-C. & PINSONNEAULT, R. (2008). Description grammaticale et transposition didactique : le cas des infinitives et des participiales, *Enjeux*, 71, 29-57.

BOURBEAU, G., GOSSELIN, M.-H. & LÉVESQUE, C. (2004). *Le petit guide du 3e cycle. Grammaire française au primaire*. Laval : Éditions Grand Duc.

CAMPANA, M. & CASTINCAUD, F. (1999). *Comment faire de la grammaire*. Paris : ESF.

CHARTRAND, S.-G. (2001). Un chapitre rempli d'erreurs et de confusion, *Le Devoir*, mercredi 29 aout, p. A1.

CHARTRAND, S.-G. (1998). Quelles activités métalangagières en grammaire dans la classe de français? Débat. Dans J. Dolz & J.-C. Meyer (éd.), *Actes des journées d'étude en didactique du français* (pp.117-122). Berne : Peter Lang.

CHARTRAND, S.-G. & DE PIETRO, J.-FR. (2010). Complément du verbe ou COD ? Épithète ou complément du nom ? Actes du colloque *Grammaire en Francophonie*. Toulouse, 16-18 février 2010 [Cédérom].

CHARTRAND, S.-G. & SIMARD, CL. (2000). *Grammaire de base*. St-Laurent : ERPI.

CHARTRAND, S.-G., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, CL. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.

CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

DE PIETRO, J.-FR. (2010). Vers une terminologie panfrancophone fondée didactiquement. *Québec français*, 156, 82-84.

DOLZ, J. (1998). Activités métalangagières et enseignement du français. Dans J. Dolz & J.-C. Meyer (éd.), *Actes des journées d'étude en didactique du français*. Berne : Peter Lang.

GENEVAY, É. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Éditions L.E.P.

GOBBE, R. (1978). *Pour appliquer la grammaire nouvelle. Morphosyntaxe de la phrase de base*. Paris/Gembloux : Duculot.

GOBBE, R. & TORDOIR, M. (1985). *Grammaire française*. Bruxelles : Plantin.

GROSSMANN, F. (1998). Métalangue, manipulations, reformulation: trois outils pour réfléchir sur la langue. Dans J. Dolz & J.-C. Meyer (éd.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français* (pp. 91-116). Berne: Peter Lang.

LAPORTE, M. & ROCHON, G. (2004). *Grammaire jeunesse du 3e cycle*. Anjou : Les éditions CEC.

LE BOUFFANT, M. (1994). L'enseignement de la langue dans le cadre des cycles à l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 107, 16-23.

MELS (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues

MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues

MELS (2005). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues

MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ (1995). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ (1997). *Errata au programme de français du secondaire*. Québec: Direction de la formation générale des jeunes. Gouvernement du Québec.

NADEAU, M. & FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

PARET, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans S.-G. Chartrand (éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp.109-135). Montréal : Les Éditions Logiques.

SCHNEUWLY, B. (2007). Le « français »: une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp.9-26). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

TOURATIER, CH. (1996). *Le système verbal français. Description morphologique et morphématique*. Paris : Masson & Armand Colin.